

PUREN 2001g. « Didactique des langues et épistémologie », Conférence prononcée aux CEDRIFRALES de Rio de Janeiro le 4 juin 2001. Références de publication non disponibles. Repris dans la revue *Synergies-Brésil*, revue de didactologie des langues cultures, GERFLINT (Groupe d'Études et de Recherche pour le Français Langue Internationale), Sao Paulo (Brésil), Universidade Federal de Santa Catarina. Références de publication non disponibles.

DIDACTOLOGIE DES LANGUES-CULTURES ET ÉPISTÉMOLOGIE

par Christian Puren
IUFM de Paris, Université de Technologie de Compiègne

SOMMAIRE

| | |
|---|----|
| Introduction | 2 |
| 1. La « Linguistique appliquée » est une idée dépassée | 3 |
| 1. Première période | 3 |
| 2. Deuxième période | 3 |
| 3. Troisième période | 4 |
| 2. L'applicationnisme correspond à un moment dépassé de l'évolution des idées | 5 |
| Pragmatisme vs applicationniste (Annexe 3) | 5 |
| Les trois paradigmes d'Edgar Morin (Annexe 4) | 5 |
| « Modèles de référence vs « théories de référence » (Annexe 5) | 5 |
| Les quatre conceptions possibles de la cohérence en didactique des langues (Annexe 6) . | 6 |
| Modèles psychologiques d'apprentissage en didactique scolaire des langues (7) | 6 |
| Évolution historique des types de cohérence en didactique scolaire des langues étrangères en France (Annexe 8)..... | 6 |
| Conclusion | 7 |
| Les huit lois « scientifiques » de la didactique des langues (Annexe 9) | 7 |
| Annexe 1 | 8 |
| Annexe 2 | 9 |
| Annexe 3 | 10 |
| Annexe 4 | 11 |
| Annexe 5 | 12 |
| Annexe 6 | 13 |
| Annexe 7 | 14 |
| Annexe 8 | 15 |
| Annexe 9 | 16 |

Introduction

Le texte suivant reprend l'intervention que j'ai faite au SEDIFRALE XII de Rio de Janeiro le 4 juin 2001, dans le cadre d'une conférence inaugurale à trois voix entre Jacques Cortès, Robert Galisson et moi-même. Nous nous étions mis d'accord pour couvrir chacun l'un des trois domaines fondamentaux de la didactologie des langues-cultures, à savoir, successivement, l'idéologie (J. Cortès), l'épistémologie (Ch. Puren) et l'éthique (R. Galisson), de manière à aborder sous ces trois angles possibles la question – malheureusement toujours d'actualité – de l'autonomie de la didactique des langues (DLE) par rapport aux linguistes, psycholinguistes, sociolinguistes et autres mutants applicationnistes qui prétendent intervenir **ès qualités** et **à l'intérieur** de cette DLE pour y imposer leur pouvoir.

Les deux expressions soulignées ci-dessus sont décisives : il est évident (du moins pour moi) que par exemple toute nouvelle analyse linguistique sur le fonctionnement des dialogues, ou psycholinguistique sur les modes de construction de leur interlangue par des apprenants, ou sociolinguistique sur les usages du français langue seconde dans tel pays, mérite *a priori* d'être examinée par les didacticiens, méthodologues, concepteurs de matériels et enseignants pour voir s'ils peuvent éventuellement l'exploiter en interne pour une amélioration de l'enseignement/apprentissage des langues. Ce ne sont pas les produits eux-mêmes des recherches linguistiques ou psycholinguistiques qui posent problème en didactique des langues, mais, de la part des applicationnistes qui s'en réclament :

- 1) les relations et situations de pouvoir qu'ils en profitent pour établir : l'analyse de ce phénomène relève du domaine de **l'idéologie** ;
- 2) le privilège qu'ils attribuent à leurs productions au nom du statut scientifique particulier qu'ils leur assignent à l'intérieur de notre discipline par rapport aux recherches dans des domaines tout aussi décisifs dans une classe de langue (par exemple celles qui concernent l'autre objet de la discipline, la culture, et celles qui relèvent de la « pédagogie générale » : relation enseignants-apprenants, relation apprenants-apprenants, dynamique de groupe, motivation, gestion de la discipline, etc.)... et, *last but not least*, par rapport à toutes celles que mènent **les acteurs internes** au domaine didactique cité plus haut : l'analyse de ce phénomène relève du domaine de **l'épistémologie** ;
- 4) enfin les conséquences en termes de valeurs que ces deux types de phénomènes produisent dans le champ didactique (centration sur les matériels, acculturation en termes de modes d'enseignement, d'apprentissage et de relation enseignant/apprenants, frustration et culpabilisation des enseignants, etc.) : l'analyse correspondante relève du domaine de **l'éthique**.

Dans cette conférence commune de Rio, comme je l'ai dit plus haut, je me suis pour ma part chargé du domaine épistémologique. J'utilise le terme d'*épistémologie* dans le sens général, qui couvre tous les rapports entre recherche et savoir d'une part, vérité et réalité d'autre part. Pour prendre un exemple concret en rapport avec le sujet de mon intervention, je dirai ainsi que les applicationnismes linguistique et psychologique correspondent en didactique des langues à une *épistémologie positiviste* – on y considère que l'enseignement doit s'appuyer sur les vérités scientifiques que ces deux « **théories** externes de référence » fourniraient sur le fonctionnement réel de la langue apprise et du cerveau de l'apprenant –, alors que la revendication autonomiste se réclame d'une *épistémologie pragmatiste* – on y considère que la didactique des langues doit créer ses propres « **modèles** internes de référence » sur la base du seul critère d'efficacité pratique.

Je reprends là une distinction importante en épistémologie : par rapport à la **théorie**, qui prétend décrire la réalité telle qu'en elle-même elle fonctionne et dont le critère de validité est donc l'adéquation à cette réalité (critère de vérité), le **modèle** cherche seulement à agir sur la réalité, et ses critères sont donc l'adéquation à l'action visée (critère de pertinence) et les résultats obtenus (critère d'efficacité). *Stricto sensu*, on n'« applique » pas un modèle, mais on le « fait fonctionner » dans le sens où l'on dit que l'on « fait tourner » un programme informatique : l'évaluation des résultats que sa mise en œuvre génère se fait pragmatiquement et *a posteriori*, et n'est aucunement lié à une adéquation que l'on postulerait *a priori* entre le modèle et la réalité.

J'utilise aussi dans cette conférence un autre terme fondamental en épistémologie, celui de « perspective méta ». On obtient une perspective méta lorsque l'on choisit, pour analyser un

domaine, une position extérieure qui en donne une vue « objective » dans le sens de distanciée et globale. Lorsque l'on progresse dans la construction intellectuelle d'un domaine, on arrive forcément à des moments où l'on ne parvient plus à l'appréhender et à le maîtriser de l'intérieur parce qu'il s'est à la fois tellement complexifié et tellement chargé de références personnelles que le passage à une position extérieure (*i.e.* plus objective et englobante) est devenu indispensable pour la poursuite de la construction. La comparaison (en synchronie ou en diachronie) de méthodologies constituées différentes implique forcément une perspective métaméthodologique qui exige des concepts adaptés. Par exemple, les concepts de « schémas de classe » et d' « unité didactique » sont des concepts méthodologiques, mais si l'on veut comparer objectivement la conception des schémas de classes et des unités didactiques de méthodologies différentes, il est indispensable de disposer du concept métaméthodologique d' « intégration didactique ». Le concept métadidactique (ou didactologique) correspondant est celui de « cohérence », qui relève du domaine épistémologique.

Le temps très limité (15 à 20 minutes) accordé à chaque intervention lors de cette conférence inaugurale commune de Rio m'a obligé à me limiter à deux idées-force, et à les exposer de manière aussi allusive que schématique. Pour m'y aider, je me suis appuyé sur une série de schémas (représentant des « modèles » dans le sens que j'ai attribué plus haut à ce concept), schémas que j'ai brièvement commentés en renvoyant aux articles publiés dans lesquels je les ai déjà présentés. On trouvera tous ces schémas reproduits dans les Annexes du présent article.

Ces deux idées-force sont les suivantes :

- 1) L'applicationnisme correspond à un moment historique de l'évolution de notre discipline, mais ce moment est dépassé depuis déjà plus de 20 ans.
- 2) L'applicationnisme correspond en outre à un moment dépassé de l'évolution des idées, en l'occurrence à l'évolution du projet de connaissance et d'action que les spécialistes des sciences humaines fixent désormais à leurs différentes disciplines.

1. La « Linguistique appliquée » est une idée dépassée

À l'occasion d'une recherche effectuée il y a quelques années sur l'évolution des conceptions formatives en FLE entre 1925 et 1975, j'ai proposé un modèle, basé sur l'épistémologie complexe d'Edgar Morin, selon lequel notre discipline se serait construite par réponses successives à la prise de conscience progressive de la complexité de son domaine (voir Annexe 1). Ce modèle permet de faire apparaître trois modes bien marqués de relation entre la conception de l'enseignement et celle de la formation :

1. Première période

La question centrale de la discipline, celle autour de laquelle s'organise la réflexion et la formation, est « Comment enseigner ? ». La formation consiste à préparer directement les enseignants à résoudre les problèmes concrets de méthode en leur donnant les solutions pratiques correspondantes.

2. Deuxième période

Parce que l'on est amené à prendre en compte la diversité des publics, des objectifs ou encore des traditions d'enseignement et d'apprentissage, on prend conscience de la complexité de la problématique méthodologique. La question centrale est désormais « À partir de quoi concevoir des méthodes adaptées ? », et la recherche de ces positions amène à opérer dans notre discipline un premier passage historique au niveau méta (en l'occurrence, méta-méthodologique).

– Dans un premier temps, cette perspective métaméthodologique est construite à partir de « théories de référence » : c'est l'émergence de la linguistique et de la psychologie appliquées. Ce qui définit épistémologiquement l'applicationnisme, c'est essentiellement cela : sa prétention à fournir une perspective métaméthodologique à partir d'une position extérieure au champ didactique, les recherches sur la langue et la psychologie de l'apprentissage des langues étant supposées fournir un ensemble cohérent de réponses « scientifiques » à la question « Comment enseigner/apprendre les langues ? ». On remarquera au passage (mais il y a des passages importants...) la « division du travail » (ou la « répartition du territoire », pour utiliser une autre métaphore tout aussi pertinente) qui s'est opérée spontanément entre les deux positions applicationnistes : **à la linguistique l'enseignement, à la psychologie l'apprentis-sage.** Or la

suite de l'histoire a montré qu'il y a aussi du linguistique dans l'apprentissage (le processus de construction de l'« interlangue »¹), et on finira peut-être enfin par s'intéresser sérieusement à la dimension psychologique de l'enseignement, fort négligée jusqu'à présent dans les recherches en didactique du français langue étrangère². Mais on est bien obligé de constater que si ces disciplines ne se sont pas intéressées plus tôt chacune à leur autre objet possible dans notre discipline, c'est parce qu'il ne leur permettait pas d'en tirer des savoirs aussi rapidement et directement rentabilisables en termes de pouvoir...

– Dans un second temps, la perspective méta est construite à l'intérieur même du champ de l'enseignement/apprentissage des langues : c'est l'apparition de la « didactique des langues ». Le concept est proposé simultanément en 1972 par deux auteurs français et un auteur américain (en traduction française)³, et il va se diffuser ensuite très rapidement parce qu'il répondait à un besoin fort en termes d'évolution de la discipline. La montée des formations universitaires en FLE, qui ne vont plus se situer dans la simple perspective méthodologique de la « préparation à l'enseignement », mais vont appliquer à ce domaine la tradition critique de l'Université, n'est sûrement pas étrangère, non plus, à l'émergence de cette perspective didactique.

Le schéma de la didactique des langues que j'ai pour ma part élaboré à partir de mes recherches sur l'histoire des méthodologies correspond très précisément à cet état de la construction de la discipline au début des années 70. On peut considérer que le « champ » de la didactique des langues est constitué à cette époque-là de l'ensemble des positions à partir desquelles on peut obtenir une perspective méta sur la méthodologie pour l'analyser et intervenir sur elle de l'extérieur : ces positions extérieures sont les modèles⁴, les objectifs, les situations, les matériels, les pratiques et l'évaluation. Voir ce schéma en Annexe 2, avec « l'expérience de pensée » par laquelle j'en illustre concrètement le fonctionnement.

3. Troisième période

Elle commence au début des années 1980, avec la nécessité que l'on ressent à nouveau de construire une réflexion en extériorité, cette fois par rapport à la problématique didactique elle-même. C'est l'émergence de cette perspective métadidactique qui explique à mon avis la raison pour laquelle Robert Galisson a inventé au début des années 80 le concept de « didactologie ». La définition que je propose de la didactologie est donc parallèle à celle de la didactique, et c'est la suivante : la didactologie est l'ensemble des positions à partir desquelles on peut analyser de l'extérieur le champ didactique avec pour objectif d'intervenir sur lui.

Cette définition me semble cohérente avec la logique d'invention de ce néologisme : « didactologie » signifie bien étymologiquement « discours sur le didactique », ce qui implique la position métadidactique. Robert Galisson, sans doute par stratégie de rupture (et comme lexicologue, il a pensé que la rupture terminologique pouvait être un bon vecteur historique de la rupture disciplinaire), a choisi d'assigner à son nouveau concept la désignation de l'ensemble de notre discipline nouvelle. Je l'utilise quant à moi pour désigner la dernière phase historique dans la constitution d'une discipline que je continue à appeler « didactique » parce qu'elle s'est historiquement constituée, au début des années 70, par la « conquête » des positions métaméthodologiques. Alors que Robert Galisson a pris spontanément la perspective de l'acteur lexicologue, je me suis retrouvé pour ma part avec celle de l'historien épistémologue : chacun de nous porte forcément sur notre discipline commune un regard lié à son histoire personnelle, mais cela n'empêche absolument pas que l'accord entre nous soit profond sur l'objet, et plus encore sur le projet.

Comme pour la didactique par rapport à la méthodologie, les positions méta fournissant une perspective didactologique sont multiples, et il est même indispensable de les diversifier au maximum de manière à concevoir (pour reprendre un concept à la mode dans la vie politique

¹ Voir par ex. Klaus Vogel, *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, traduit de l'allemand par Jean-Michel Brohée et Jean-Paul Confais, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1995, 323 p.

² Contrairement à ce qui se passe en didactique scolaire, où les Sciences de l'éducation sont bien implantées depuis longtemps.

³ GIRARD Denis 1972 : *Linguistique appliquée et didactique des langues*. Paris, A. Colin, 168 p. DABÈNE Michel 1972 : « Le CRÉDIF en 1972 », *Le Français dans le Monde*, n° 92. MACKEY William Francis 1972 : *Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues*. Nouv. éd. trad. et mise à jour par L. Laforge [1^e éd. 1966], Paris, Didier, 713 p.

⁴ Parmi lesquels figurent bien sûr les descriptions linguistiques et psychologiques, qui y ont donc statut de modèles, et non de théories (voir plus haut la distinction épistémologique entre les deux termes).

française) une « didactique plurielle »... : analyse du fonctionnement du champ didactique en relation avec son contexte institutionnel et social, problèmes de politique linguistique, élaboration de programmes et de cursus de langues, etc. Comme pour la didactique par rapport à la méthodologie, une formation didactique véritablement universitaire, c'est-à-dire critique, implique le passage au méta, c'est-à-dire la prise en compte de la perspective didactologique. Comme pour la didactique par rapport à la méthodologie, enfin, la position comparatiste permet des effets mécaniques de mise à distance, que ce soit en diachronie ou en synchronie : comparaison entre les didactiques de différentes périodes, de différentes langues, de différents pays : c'est ainsi que depuis quelques années, la perspective didactologique s'impose tout naturellement chez les chercheurs de l'Union Européenne, étant donné l'enjeu politique que représente l'harmonisation des politiques et des systèmes éducatifs. Pour la perspective didactologique, ce ne sont plus la linguistique ou la psychologie de l'apprentissage qui peuvent fournir d'éventuels modèles, mais d'autres disciplines constituées abordant elles aussi les trois domaines de l'idéologie, de l'épistémologie et de l'éthique : c'est le cas, en particulier, de la philosophie et la sociologie de l'éducation. La question centrale qui se pose alors est en effet celle des finalités et des valeurs : « Pourquoi / pour quoi enseigner et apprendre quelles langues ? », et c'est la raison pour laquelle cette dernière perspective constitutive de notre discipline s'ouvre nécessairement à la dimension culturelle et à toutes les langues. Ce n'est pas un hasard si la formation doctorale que Robert Galisson a créée à l'UFR de FLE de Paris-III s'intitule « **Didactologie des langues-cultures** »...

2. L'applicationnisme correspond à un moment dépassé de l'évolution des idées

Cette partie de mon intervention a consisté principalement à présenter succinctement différents schémas qui me semblaient illustrer quelques aspects essentiels de cette seconde idée force.

Pragmatisme vs applicationniste (Annexe 3)

Parce qu'elle part des pratiques d'enseignement/apprentissage (pour les comprendre) et qu'elle revient aux pratiques d'enseignement/apprentissage (pour les améliorer), la Didactologie des langues-cultures, le projet naturel de cette discipline ne me semble pas relever de l'applicationnisme, mais de ce « pragmatisme » défendu par certains philosophes anglo-saxons, en particulier par Richard Rorty. On trouvera en Annexe 3 un tableau s'inspirant de ses propositions, et définissant ce pragmatisme en opposition à l'applicationnisme.

Les trois paradigmes d'Edgar Morin (Annexe 4)

Cette autre annexe présente schématiquement les trois « paradigmes » (ou principes fondamentaux interreliés) que Edgar Morin voit à l'œuvre actuellement dans les sciences. Le réductionnisme scientifique (dit aussi « expérimental ») lui paraît légitime dans les sciences dites exactes ou « dures », où il a permis les progrès que l'on sait, mais il a généré dans les sciences humaines ou « molles » qui ont voulu se construire sur le même modèle un « paradigme de simplification » qui correspond en fait à une véritable idéologie, que l'on appelle communément le « scientisme ».

C'est ce « paradigme de réduction » qui caractérise l'applicationnisme en didactologie des langues, où il a généré tous les effets pervers qu'Edgar Morin signale. Et c'est le paradigme qu'il propose pour les sciences humaines – qu'il appelle le « paradigme de complexité » –, qui me semble le mieux convenir aussi bien à l'interprétation du processus historique de construction de notre discipline (les deux passages au méta) qu'à ses enjeux actuels

« Modèles de référence vs « théories de référence » (Annexe 5)

La prise en compte de la complexité et l'orientation pragmatiste du projet disciplinaire amènent à opposer d'une part le recours à des théories externes constituées (qui caractérise l'applicationnisme), d'autre part le processus permanent de modélisation interne (qui répond le mieux à l'épistémologie de la DLC). Le tableau présenté en Annexe 5 oppose « théories » et « modèles » ainsi compris, en s'inspirant à la fois d'Edgar Morin et de Richard Rorty.

Les quatre conceptions possibles de la cohérence en didactique des langues (Annexe 6)

Edgar Morin parle, à propos du « paradigme de simplification », de cette volonté rationalisatrice qui le caractérise, de « construire une cohérence parfaite et totalisante autour d'un principe unique ». Ce projet correspond effectivement à l'épistémologie implicite et sans doute largement inconsciente de toute la période des méthodologies constituées en didactique des langues (des années 1900 aux années 1970).

Par contre, les développeurs et diffuseurs de l'approche communicative ont souvent justifié ce terme d'« approche » parce que celui de « méthodologie » connotait pour eux une fermeture et un dogmatisme qu'ils rejetaient, et ils se sont inspirés – sans doute eux aussi de manière largement inconsciente – d'un autre type de modèle de cohérence, alors en vogue chez les épistémologues, celui de « cohérence ouverte »⁵.

Il n'est pas possible de mettre en œuvre le « paradigme de complexité » tel que le décrit Edgar Morin sans se fonder une autre conception de la cohérence qui permette, comme il le demande, de « tourner autour du problème de la vérité en passant de perspective en perspective, de vérité partielle en vérité partielle ». C'est cette troisième conception – que j'appelle de « cohérences multiples » – qui me semble en fait spontanément mise en œuvre par les enseignants dans leurs classes pour gérer la complexité de leurs pratiques. Je l'ai utilisée dans un article de 1994 pour ébaucher un programme de recherche sur l'observation formative en didactique des langues.⁶

Enfin, l'arrivée de matériels et dispositifs didactiques sur des environnements virtuels (cédéroms, cours sur Internet,...) exige sans doute de réfléchir aux implications d'une conception encore différente de la cohérence, la cohérence « virtuelle ».

Modèles psychologiques d'apprentissage en didactique scolaire des langues (7)

Le « paradigme de complexité » d'Edgar Morin demande aussi que l'on accepte de « travailler avec l'imprécision, l'incertitude et la contradiction », et nous retrouvons dans cette exigence la distinction que je présentais, en introduction du présent texte, entre « théorie » et « modèle ». Le schéma proposé en Annexe 6 me paraît bien illustrer cette « mutation épistémologique » nécessaire des théories externes en modèles internes dès qu'elles sont utilisées en didactique des langues. Au niveau des postulats psychologiques, il y a exclusion réciproque : il est impossible, par exemple, de soutenir simultanément la théorie béhavioriste (réaction) et la théorie cognitiviste (construction). Mais en didactique, les postulats correspondants sont, comme le prévoit l'épistémologie complexe, **à la fois opposés et complémentaires**, les enseignants combinant et articulant constamment exercices et exigences correspondants.

En maintenant une conception de la « théorie » importée des sciences « dures », les applicationnistes se privent donc de toute possibilité de décrire et de comprendre ce qui se passe effectivement dans les classes de langue. Il se privent également de toute possibilité de comprendre les grandes évolutions passées – et du coup les grands enjeux à venir – de notre discipline. J'en donnerai ici un exemple :

Évolution historique des types de cohérence en didactique scolaire des langues étrangères en France (Annexe 8)

J'ai conçu ce modèle d'évolution épistémologique de la didactique scolaire des langues pour situer historiquement l'actuelle « perspective actionnelle » impulsée par le Conseil de l'Europe avec son *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues* (Strasbourg : Comité de l'éducation, Conseil de l'Europe, 1996. Chapitre 3.1, pp. 10-11 : « Une perspective actionnelle »). Ce *Cadre commun*, qui inclut aussi les fameuses « grilles de référence » pour les niveaux de compétence langagière, est actuellement utilisé comme outil

⁵ Le modèle concret en est donné par la cellule vivante, organisme doté de sa propre identité mais qui vit que de ses échanges avec l'extérieur : c'est l'époque où la biologie inspire et impulse fortement la réflexion épistémologique.

⁶ « Psychopédagogie et didactique des langues. À propos d'observation formative des pratiques de classe », *Revue Française de Pédagogie*, n° 108, juil.-août-sept. 1994, pp. 13-24. Paris, INRP.

de référence pour la réforme de l'enseignement des langues dans plusieurs pays de l'Union Européenne.

La perspective didactologique que fournit ce modèle⁷ permet de prévoir qu'il est illusoire d'espérer que l'on pourra fonder sur cette nouvelle orientation une nouvelle cohérence méthodologique globale, même si elle se veut encore plus ouverte que l'« approche communicative », comme le laisse penser le terme de « perspective actionnelle », et que, comme par le passé, cette nouvelle « entrée en cohérence » ne pourra éventuellement que venir s'ajouter aux autres entrées antérieures et complexifier un peu plus la problématique : les dialogues de base des manuels communicativistes français, par exemple, sont rédigés pour introduire à la fois les points de grammaire, le vocabulaire, les contenus culturels et les réalisations des actes de parole retenus dans la gradation générale du cours... Ce modèle permet aussi de prédire un bel avenir pour la sortie qui s'ébauche déjà, et qui consiste à abandonner toute prétention à une cohérence d'enseignement donnée *a priori* par des supports fabriqués, au profit de cohérences d'apprentissage construites au fur et à mesure dans le cadre de **projets** conçus et menés par les apprenants eux-mêmes, et pour lesquels ils recherchent, sélectionnent, hiérarchisent et retravaillent eux-mêmes leurs propres supports authentiques parmi la masse énorme de documents directement et immédiatement accessibles sur Internet.

Conclusion

Les deux idées-force que j'ai présentées dans mon intervention n'ont pas simplement une pertinence historique. Comme l'ont noté depuis longtemps les philosophes, les « ruses du pouvoir » sont inépuisables, et nous incitent à la plus grande vigilance. Certaines orientations actuelles, par exemple, semblent commencer à dessiner une nouvelle idéologie scientiste s'appuyant cette fois sur l'informatique, le multimédia, Internet et plus généralement sur les « environnements virtuels », et qui serait une version renouvelée de l'applicationnisme, une sorte d'« applicationnisme technologique ».

Les huit lois « scientifiques » de la didactique des langues (Annexe 9)

Pour faire malgré tout plaisir aux collègues nostalgiques des « théories de référence » qui m'écoutent en ce moment, je terminerai par la lecture des quelques « lois scientifiques » que j'ai découvertes au cours de mes trente années de recherche dans le domaine (voir Annexe 8)

⁷ Ce modèle reprend, avec ses deux bornes extrêmes de l'objet et du sujet, celui que j'ai longuement présenté et fait fonctionner dans mon article : « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures », *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures*, n° 109, janvier-mars 1998, pp. 9-37. Paris, Didier-Érudition.

ANNEXE 1

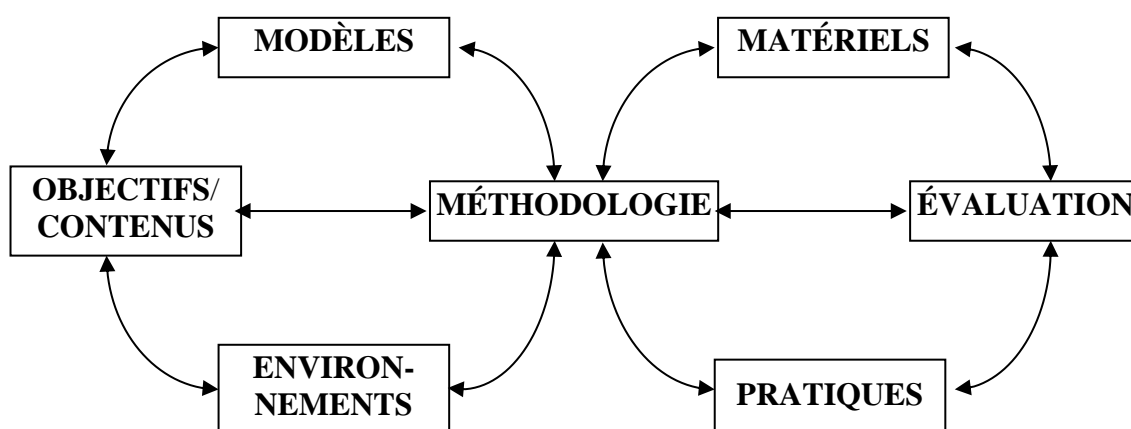
L'ÉVOLUTION DES CONCEPTIONS FORMATIVES EN FLE ENTRE 1925 ET 1975

| Modèle | Phénomène | Caractéristique |
|--|---|--|
| MODELE 1 « <i>problème de l'enseignement et de la formation</i> » | | <ul style="list-style-type: none"> - formation de type méthodologique : on passe de l'exposé des objectifs fondamentaux (linguistique, culturel et formatif) et des grands principes (méthode directe, active et orale) à leur application concrète au niveau des pratiques de classe - homologie entre les démarches formatives et les démarches d'enseignement proposées : <ul style="list-style-type: none"> • découpage des « problèmes » traités en formation homologue à celui des « problèmes » d'enseignement (CE, CO, EE, EO, grammaire, phonétique...) • place accordée à toutes les modalités d' « application pratique » : analyse de matériels, observations de classes, élaboration de séquences pédagogiques et classes d'expérimentation. |
| MODELE 2 « <i>problématique de l'enseignement, et problème de la formation</i> » | <ul style="list-style-type: none"> - massification des stages - diversification des publics : diversité des profils, attentes, demandes, besoins | <ul style="list-style-type: none"> - stages différenciés - stages à la carte - passage au métaméthodologique : <ul style="list-style-type: none"> • linguistique appliquée • psychopédagogie (méthodes actives) • « didactique des langues » |
| MODELE 3 « <i>problématique de la formation</i> » | <ul style="list-style-type: none"> - explosion des problématiques didactiques et des disciplines contributives - demande de formation de formateurs | <ul style="list-style-type: none"> - stages modulaires - passage au métadidactique : « didactologie » |

D'après Ch. PUREN, " 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. 1994, pp. 13-23. Paris, Didier-Érudition

ANNEXE 2

LE CHAMP DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES EN TANT QUE PERSPECTIVE MÉTAMÉTHODOLOGIQUE



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 :

– **les modèles** : 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.

Christian PUREN, Chap. II « Comment théoriser sa pratique »,
in GALISSON R. & PUREN Ch., *La formation en questions*,
Paris, CLE international (coll. « Didactique des langues étrangères »), 1999, 128 p.

ANNEXE 3

PRAGMATISME VS APPLICATIONNISME

| | L'APPLICATIONNISME | LE PRAGMATISME |
|---|--|--|
| Projet | comprendre et décrire la réalité | parvenir à « une explication la plus efficace possible d'un ensemble d'informations élargi au maximum » (1995, p. 119) |
| Conception de la connaissance | la connaissance comme représentation de la réalité | la connaissance comme confrontation avec la réalité, « le fait d'avoir affaire à elle » |
| Critères du vrai | la correspondance avec la réalité | – la pertinence et l'efficacité du projet dans son environnement – l'accord intersubjectif |
| Conception de la relation théorie-pratique | la pratique comme le produit d'une dégradation de la théorie | – la théorie comme un auxiliaire de la pratique – entre la pratique et la théorie : le « modèle » |

Selon Richard RORTY :

- 1993 : *Conséquences du pragmatisme. Essais : 1972-1980*, trad. fr. Paris, Seuil (coll. « L'ordre philosophique »), 1993 [première 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.

ANNEXE 4

LES TROIS « PARADIGMES » D'EDGAR MORIN

| Le paradigme scientifique | Le paradigme de simplification | Le paradigme de complexité |
|--|---|---|
| « Réductionnisme scientifique » | Réduction | Approche systémique |
| 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. |
| Spécialisation | Disjonction | Union de la distinction et de la disjonction |
| 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). |
| Rationalité | Rationalisation | « Rationalité ouverte » |
| -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 *Introduction à la pensée complexe*, ESF éditeur, Paris, 1990, 160 p.

ANNEXE 5

THÉORIES DE RÉFÉRENCE VS MODÈLES DE RÉFÉRENCE

| | « THÉORIES DE RÉFÉRENCE » | « MODÈLES DE RÉFÉRENCE » |
|--------------------------------------|--|--|
| conception de la connaissance | la connaissance comme représentation de la réalité | la connaissance comme confrontation avec la réalité, « le fait d'avoir affaire à elle » (R. Rorty) |
| projet | décrire la réalité | agir sur la réalité |
| critères de validation | -pouvoir de prédiction -adéquation à la réalité en elle-même | -« explication la plus efficace possible d'un ensemble d'informations élargi au maximum » (R. Rorty) -efficacité de l'action en contexte |
| approche | approche externe : on fait appel à des théories élaborées dans des disciplines extérieures à didactique des langues | approche interne : on élabore des modélisations à l'intérieur même de la discipline didactique |
| orientation | orientation produit : on utilise des théories constituées | orientation processus : on privilégie l'activité même de la modélisation |
| démarche | démarche hypothético-déductive | conceptualisation par induction à partir de l'observation empirique |
| méthode | -simplification de la réalité : démarche analytique, reproduction par manipulation de paramètres isolés -recherche de l'objectivité absolue | -« problématisation » : prise en compte de la complexité avec ses paramètres multiples, hétérogènes, variables, interreliés, contradictoires, sensibles au contexte (E. Morin) -mise en œuvre de « procédures intersubjectives d'objectivation » (E. Morin) |
| mise en œuvre | on « applique » une théorie | on fait « tourner » un modèle |
| relation « théorie-pratique » | perspective critique : on considère la pratique comme « le produit d'une dégradation de la théorie » (R. Rorty) | perspective pragmatiste : on traite la théorie « comme un auxiliaire de la pratique » (R. Rorty) |

© Ch. Puren avril 2002

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

- MORIN Edgar, *Introduction à la pensée complexe*, ESF éditeur, Paris, 1990, 160 p.
 RORTY Richard: *L'espoir au lieu du savoir. Introduction au pragmatisme*, trad. fr. Paris, Albin Michel (coll. " Bibliothèque internationale de philosophie "), 1995, 158 p.

ANNEXE 6

TYPES DISPONIBLES DE COHÉRENCE EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES ÉTRANGÈRES

| Type 1 | Type 2 | Type 3 | Type 4 |
|---|--|--|--|
| « Cohérence fermée » | « Cohérence ouverte » | « Cohérences multiples » | « Cohérence virtuelle » ³ |
| fermée | ouverte | associatives ¹ | réticulaire ⁴ |
| unique | unique | plurielles | unique <i>et</i> plurielle |
| globale | globale | partielles | globale <i>et</i> partielle |
| forte | faible | variables | forte <i>et</i> faible |
| permanente | permanente | provisoires | permanente <i>et</i> provisoire |
| universelle | universelle | locales | universelle <i>et</i> locale ⁵ |
| EXEMPLES HISTORIQUES DE MISE EN ŒUVRE | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> • méthodologie traditionnelle • méthodologie directe • méthodologie audio-orale • méthodologie audiovisuelle | <ul style="list-style-type: none"> • approche communicative | <ul style="list-style-type: none"> • élaboration en temps réel de la méthodologie d'enseignement par assemblage de méthodes² • conception modulaire des unités didactiques • conception de scénarios • pédagogie du projet • approche par les tâches | <ul style="list-style-type: none"> • parcours personnels effectivement réalisés en hypertexte ou sur un cédérom d'apprentissage • apprentissage collaboratif en réseau • aménagement des parcours proposés à un apprenant en fonction des traces laissées par les apprenants antérieurs |

¹ « Cohérences associatives » dans le sens où elles s'articulent et/ou se combinent entre elles.

² « Méthodes » dans le sens d'unités minimales de cohérence méthodologique. Ces méthodes apparaissent en couples opposés : méthodes directe/indirecte, active/transmissive, déductive/inductive, analytique/synthétique, conceptualisatrice/imitative, onomasiologique/sémasiologique, écrite/orale, compréhensive/expressive). Sur l'élaboration en temps réel d'une méthodologie d'enseignement par l'enseignant dans sa classe, voir Christian PUREN, « Psychopédagogie et didactique des langues. À propos d'observation formative des pratiques de classe », *Revue Française de Pédagogie*, n° 108, juil.-août-sept. 1994, pp. 13-24.

³ « Cohérence virtuelle » dans le sens philosophique de « en puissance », « en attente de réalisation », comme l'est l'arbre dans la graine. Les environnements numériques d'apprentissage obligent ainsi leurs concepteurs à concevoir leurs dispositifs en fonction des tâches et parcours différents que pourront y réaliser les utilisateurs au gré de leurs envies ou stratégies personnelles (qu'ils ne connaissent pas) et des résultats (qu'ils ne peuvent prévoir) des interactions entre ces utilisateurs et ces dispositifs. En d'autres termes, la virtualité numérique oblige en didactique des langues à une prise en compte des apprenants très différente de celle qu'assurait l'ancienne « programmation ». L'une des formes de mise en œuvre de la cohérence de type 3, à savoir la modularité des matériels ou des unités didactiques, annonce déjà la virtualité, mais son orientation enseignement, la taille des modules (leur « grain ») et leur temps de gestion font qu'elle est qualitativement différente de la cohérence de type 4.

⁴ La cohérence réticulaire est donnée par l'ensemble des liens activables entre des nœuds dans un réseau. Exemples : dans un hypertexte, on peut passer en cliquant de la forme écrite à la forme orale ou visuelle d'un mot, de sa forme en L2 à sa forme en L1, de sa forme lexicologique à sa forme encyclopédique (par un renvoi à l'entrée correspondante d'un ouvrage savant d'histoire, de géographie, de sociologie, etc.).

⁵ Sur tous ces paradoxes caractérisant la cohérence de ce type 4, voir Pierre LÉVY, Lévy Pierre, *Cyberculture. Rapport du Conseil de l'Europe dans le cadre du projet « Nouvelles technologies : coopération culturelle et communication »*, Éd. Odile Jacob/Éditions du Conseil de l'Europe, novembre 1997, 313 p. Cf. en particulier, en ce qui concerne le couple « universel et local » sa définition de la cyberculture comme « un universel sans totalité » (chap. VI, pp. 129 sqq.).

ANNEXE 7

MODÈLES PSYCHOLOGIQUES D'APPRENTISSAGE EN DIDACTIQUE SCOLAIRE DES LANGUES

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|--|--|--|--|---|---|---|
| Modèle | RÉCEPTION | IMPRÉGNATIO N | ACTION | RÉACTION | INTERACTION | CONSTRUCTION |
| 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>) |
| 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. |
| Modèle didactique de référence | "pédagogie traditionnelle" | "bain linguistique" | "méthodes directes", "méthodes actives" | "méthodologie audio-orale", "méthodologie audiovisuelle" | "approche communautaire" | "approche cognitive" |
| 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 | thème d'application | - | -activités langagières variées à partir de documents -conceptualisation à partir de phrases modèles -exercices de transformation et substitution | exercices structuraux | simulations et jeux de rôles | conceptualisations à partir des productions des élèves |
| 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 8
ÉVOLUTION HISTORIQUE DES TYPES DE COHÉRENCE
EN DIDACTIQUE SCOLAIRE DES LANGUES ÉTRANGÈRES EN FRANCE

| | ORIENTATION OBJET ⁸ (LE CONNAÎTRE) | | | | ORIENTATION SUJET ¹ (L'AGIR) | |
|------------------------------|--|-----------------------------|--|-----------------------------------|---|-----------------------|
| ENTRÉE PAR... | 1 | 2 | 3 | 4 | | 5 |
| | GRAMMAIRE | LEXIQUE | CULTURE | 4a | COMMUNICATION | 4b |
| ACTIVITÉS | comprendre, produire | observer, décrire | analyser, interpréter, extrapoler, réagir | reproduire, s'exprimer | s'informer, informer | agir, interagir |
| SUPPORTS | <i>phrases isolées</i> | <i>descriptions</i> | <i> récits</i> | <i> dialogues</i> | <i>« documents authentiques »⁹</i> | |
| HABILETÉS | CE | EO | combinaison ¹⁰ CE-EO | combinaison CO-EO | juxtapositions ³ variées CE, CO, EE, EO | |
| ENTRÉE | par les exemples | par les documents | | | | par les tâches |
| | | <i>visuels</i> | <i>textuels</i> | <i>audiovisuels</i> | <i>tous types et tous types de combinaison</i> | |
| MÉTHODOLOGIE DE RÉFÉRENCE | « méthodologie traditionnelle » | « méthodologie directe » | « méthodologie active » | « méthodologie audiovisuelle » | « approche communicative » | |
| PÉRIODES ¹¹ | 1840-1900 | 1900-1910 | 1920-1960 | 1960-1980 | 1980-1990 | 1990- ? |

⁸ Orientations objet/sujet : cf. Ch. PUREN 1998, « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures », *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures* n° 109, janv.-mars 1998, pp. 9-37. Paris, Didier-Érudition.

⁹ « Documents authentiques », ou « sociaux », intégrant non plus seulement les textes littéraires, mais aussi les autres genres de documents textuels ou visuels produits par les natifs pour les natifs (analyses d'historiens ou de sociologues, statistiques, cartes géographiques...), y compris les " documents bruts " (passeports, plans de métro, tickets de cinéma, pages d'agendas personnels,...).

¹⁰ Dans la *combinaison*, les différentes activités se réalisent de manière simultanée (par ex. **CE-EO** : les apprenants commentent oralement en classe un texte écrit que l'on vient de mettre sous leurs yeux, à partir des questions de compréhension que leur pose l'enseignant). Dans la *juxtaposition*, les activités se réalisent chacune de manière autonome, (par ex. **CE, EO** : les apprenants, après avoir travaillé la compréhension factuelle d'un document écrit à partir d'un QCM, sont invités à réagir personnellement à l'oral en classe). Dans l'*articulation*, au contraire, les activités sont programmées de telle sorte que le produit de l'une doit être pris en compte dans la suivante (par ex. **CE/EO** : les apprenants rendent compte oralement d'un texte écrit en fonction des questions écrites qu'ils ont préalablement travaillées).

¹¹ Les dates indiquées n'ont bien entendu qu'une valeur symbolique, et ne valent que pour l'enseignement scolaire : elles renvoient en effet pour la plupart à des dates de publication d'instructions officielles françaises.

ANNEXE 9

LES HUIT LOIS « SCIENTIFIQUES » DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES¹²

1. Toute proposition méthodologique est fonction de la personne qui la formule et de l'environnement par rapport auquel elle la formule.
2. Toute recherche conduite par des spécialistes mobilisant des enseignants choisis dans des situations construites produit des résultats et des recommandations dont le niveau d'excellence théorique est inversement proportionnel à leur possibilité de généralisation pratique.
3. Le nombre de certitudes méthodologiques d'un enseignant ou d'un formateur d'enseignants est indirectement proportionnel à son niveau de formation didactique.
4. La variation des méthodes d'enseignement doit être au moins égale à la variété de la totalité des méthodes d'apprentissage (« loi de variété requise » du cybernéticien W. Roos Ashby).
5. L'efficacité de toute formation d'enseignants est une fonction directe non des contenus transmis par les formateurs, mais des effets provoqués chez leurs stagiaires.
6. Le niveau de culpabilité de tout formateur d'enseignants est directement proportionnel au niveau de culpabilisation de ses stagiaires.
7. Le nombre des références théoriques extra-didactiques utilisées par un didacticien dans ses publications est directement proportionnel à sa volonté de pouvoir, et indirectement proportionnel à sa propre expérience pratique de l'enseignement où à son recours à cette expérience.
8. Plus une idée est concrète, et plus son utilité est réduite à l'environnement particulier dans lequel elle a été élaborée.

¹² Cette annexe est un peu différente de celle présentée lors de mon intervention au SEDIFRALE XII de Rio. Elle reprend exactement celle que je vais publier dans un article à paraître dans un prochain numéro des *ÉLA* (n° 126 de juin 2002), et qui s'intitulera « De la méthodologie audiovisuelle première génération à la didactique complexe des langues-cultures ».