

### Références de la publication papier :

Christian PUREN, « Épistémologie de la didactique des langues. Quelques questions en suspens », pp. 423-433 in : TRONCY Christel (dir.) *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, février 2014, 514 p.

La présente version est la version pdf ouverte de mon tapuscrit.

## Épistémologie de la didactique des langues. Quelques questions en suspens

### Introduction

La préoccupation pour l'épistémologie de la didactique des langues est assurément l'une des constantes de Michel Candelier dans son parcours professionnel, comme elle l'a été dans le mien, et ce pour une raison fondamentale, à savoir la volonté, qui nous a toujours été commune, d'impulser une discipline suffisamment forte pour être socialement utile et responsable, et qui pour cela, parce qu'elle place l'amélioration de l'enseignement-apprentissage au cœur de son projet, donne toute leur place aux enseignants eux-mêmes. Il m'a fait l'honneur, dans un article de 1997<sup>1</sup>, de souligner ainsi notre convergence sur ce qui est en définitive l'essentiel, bien au-delà des divergences dont je vais faire état dans le présent article d'hommage :

*Je suis très sensible au souci qu'exprime Puren (1994, 148-151)<sup>2</sup> du statut de l'activité théorisante directement liée à leur pratique que développent les enseignants. Et dans mon modèle, cette activité se situe bien dans la théorie. C'est également à juste titre qu'il affirme que ces mêmes enseignants participent en fait à tous les aspects de la théorie. C'est bien aussi mon avis, et il me semble qu'isoler les divers types d'activité théorisante les uns des autres ne peut que favoriser une répartition étanche et ségrégative des rôles. La théorie est une, et elle est à tous. (1997b : 32)*

L'essentiel, en effet, ce sont bien les valeurs : Michel Candelier (désormais MC) affirme très justement dans le même article - mais nous avons été bien peu à défendre cette idée, avec Robert Galisson - que le problème de la conception de la didactique des langues (désormais DL<sup>3</sup>) « a au moins autant une dimension *déontologique* qu'*épistémologique* » (*ibid.* : 24).

La relecture des textes de MC de 1988, 1997b, 2000, 2008<sup>4</sup> - pour rédiger ces quelques pages en témoignage de proximité intellectuelle et d'engagement commun<sup>5</sup>, donc, mais aussi d'amitié personnelle - m'a paru faire émerger, dans la réflexion épistémologique de MC, trois questions centrales. Elles portent toutes trois sur des relations binaires : 1) entre l'unité et la diversité de la DL ; 2) entre la DL et les autres disciplines ; 3) entre la théorie et la pratique à l'intérieur de la DL. Il se trouve que ces questions sont aussi entre nous deux des sujets de

<sup>1</sup> « Epistémologie-schématologie : les dessins de la didactique » (1997b).

<sup>2</sup> Il s'agit de *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Tous mes travaux sont disponibles sur mon site à l'adresse [www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/).

<sup>3</sup> J'utiliserai dans cet article ce sigle « didactique des langues » (et son sigle « DL ») pour désigner de manière générique une discipline que MC et d'autres ont pu appeler, selon l'époque ou les occasions, « didactique des langues étrangères » (DLE), « enseignement des langues vivantes étrangères » (ELVE) ou encore « didactique des langues-cultures » (DLC).

<sup>4</sup> Candelier & Dabène 1988a, Candelier 2000a et 2008 sont reproduits dans cet ouvrage.

<sup>5</sup> Engagement personnel et collectif : MC a été comme moi, pendant plusieurs années, Président de l'Association française des Professeurs de Langues Vivantes, APLV.

débat, si ce n'est de désaccord : je considère en effet pour ma part que chacune de ces relations n'est gérable que si l'on y introduit un troisième élément de même niveau, et c'est ce que je vais essayer de montrer dans mon article.

Cela fait maintenant 40 ans tout juste que le débat sur l'épistémologie de la DL a été publiquement lancé, avec, au cours de la même année 1972, la publication de la traduction française de l'ouvrage de Francis Mackey, et la proposition de remplacer l'expression de « linguistique appliquée » par celle de « didactique des langues », faite séparément par Michel Dabène et par Denis Girard.

M. Dabène présente aussi clairement que vigoureusement le projet de tous ceux qui vont bientôt s'appeler non plus des « méthodologues », mais des « didacticiens, dans le passage suivant :

*Il faut cesser de considérer l'enseignement des langues comme l'application de quoi que ce soit. C'est une discipline comme une autre, qui doit se définir comme telle et comme telle aussi emprunter aux autres disciplines les éclairages dont elle a besoin. C'est à elle qu'il appartient de poser sa propre problématique et non à la linguistique d'élaborer des modèles dont on se demande ensuite comment ils vont être appliqués. (1972 : 10)*

La première intervention publique de MC dans la recherche en DL (du moins d'après le corpus dont je dispose) date de ces années 70, et c'est sa thèse de 3<sup>e</sup> cycle soutenue en 1978 à l'université Lille III. Elle est aussi « datée » en fonction du débat de l'époque, comme le montre la problématique annoncée dans son titre : *L'application des analyses linguistiques à l'enseignement grammatical : réflexion sur une pratique. Les constructions allemandes en das, ob et W- étudiées dans un cadre génératif et transformationnel*. On peut mesurer le chemin qu'il a parcouru avec l'ensemble de sa discipline en comparant cette problématique avec celle de son article de 2008, où il traite de la question de l'unité de la DL confrontée à la diversité des « approches plurielles » et des « didactiques du plurilinguisme »...

## Unité et diversité

Cette question de l'unité de la discipline est déjà clairement posée dès l'article de 1988, où MC et L. Dabène font remarquer, qu'« aucun [participant au Colloque de 1987] n'a adhéré à une position extrême : une didactique totalement unifiée pour toutes les langues étrangères ; des didactiques particulières parfaitement isolées, spécifiques à chaque langue étrangères » (1988a : 30). Et ils enchaînent :

*[Cette critique de didactiques spécifiques à chaque langue] contient en germe l'idée d'une didactique des langues vivantes étrangères certes unique, mais capable d'accueillir et de théoriser en son sein les effets de différences réelles entre les situations - au sens le plus large - de chaque langue et de chaque culture, dans diverses conditions d'apprentissage. Beaucoup d'espoirs peuvent, selon nous, être placés dans cette voie.*

C'est exactement la même idée que l'on retrouve dans l'article de 2000, où MC en appelle à la construction d'une « Grande Didactique », « une didactique unique et plurielle qui vit de ses variations internes » (2000a : 230). Il a donc sur ce point participé activement à l'évolution générale de la discipline : au fur et à mesure que s'est établi parmi les didacticiens un relatif consensus sur la nécessaire autonomie de leur discipline (tout particulièrement vis-à-vis de la linguistique, du fait des visées annexionnistes qu'affichaient à l'époque certains de ses représentants), la question de la délimitation de ses frontières externes a en effet dans leurs préoccupations logiquement cédé la place à celle son organisation interne. On peut penser que cette évolution globale, en même temps qu'une réaction à l'élargissement de son champ d'action sociale, est le signe d'une plus grande maturité de la DL et d'une plus grande assurance de ses représentants<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> On me pardonnera, dans cet article d'hommage à un acteur aussi engagé que moi-même, de sortir ma plus belle plume pour y afficher un bel optimisme volontariste. La reconnaissance universitaire de la DL n'est malheureusement pas encore celle qu'elle serait en droit d'attendre. On pourra se reporter sur ce point à ma conférence de 2009, « La didactique des langues-cultures en France entre maturité disciplinaire et dépendances multiples ». Je constate par ailleurs que la sociolinguistique a pris le relais de la linguistique comme discipline de référence chez bon nombre de didacticiens de langues, qui n'arrivent décidément pas

C'est aussi l'idée que j'ai défendue pendant toutes ces années. J'ai proposé ainsi cette même année 2000 d'opposer à l'idée de « didactique générale » celle de « **didactique générative** ». Cette dernière idée me semble en effet mieux correspondre à la nature épistémologique d'une discipline conçue non comme un corps de connaissances théoriques qu'il suffirait ensuite d'appliquer aux différentes *particularités* (différentes langues et traditions didactiques, différents publics, objectifs et environnements, etc.), mais comme une mécanique à **générer** au moyen de concepts *généraux* des questions qui seront forcément *singulières*, tout comme leurs réponses.

Je reprends là une distinction classique en philosophie, et que Jacques Demorgon applique ainsi à la question culturelle dans un article de 2005 : « Une culture est certes faite de particularités et de généralités, mais la façon dont elles sont associées en elle est unique, c'est ce qui la rend singulière. » L'interculturel seul est selon lui insuffisant, parce qu'il est impuissant à distinguer entre les différences particulières et les différences singulières, et c'est pourquoi il doit être constamment complété par le multiculturel (qui pense les particularités) et le transculturel (qui pense le général)<sup>7</sup>.

La discipline nous a légué un certain nombre de ces concepts généraux, comme ceux d'« unité didactique » et de « dispositif didactique », et, comme d'autres didacticiens de langues, j'en ai proposé et opérationnalisé quelques autres. Ce qu'il y a de l'ordre du produit et du général en DL, ce sont donc les outils de questionnement ; les réponses, quant à elles, sont toujours de l'ordre du processus et du singulier parce que les environnements sont toujours particuliers. Cette distinction et ces relations entre les trois concepts de *général*, *particulier* et *singulier* me semblent absolument indispensables pour pouvoir penser à la fois l'unité et la diversité de la discipline, parce qu'elles permettent de les concevoir autrement que dans une opposition binaire : ce qui apparaît comme *divers* correspond en effet à deux réalités épistémologiquement très différentes, le *particulier* et le *singulier*.

### Le « dedans » et le « dehors »

La réflexion épistémologique dans la discipline « didactique des langues » porte sur deux questions fondamentales, celle de sa conception interne, et celle de ses frontières externes, avec les autres disciplines. MC aborde explicitement cette deuxième question dans un chapitre intitulé « L'extérieur et les frontières ». Il le fait en particulier en se démarquant de ma position personnelle dans le passage suivant :

*Nommer, c'est catégoriser, délimiter. On peut certes penser, comme le propose Edgar Morin, cité par Puren (1994, p. 134), que « les frontières sont toujours floues, sont toujours interférences », et en déduire que ce n'est pas par les frontières que l'on peut « définir [...] les choses importantes », mais par leur cœur. Il n'en reste pas moins que le seul fait de parler de la didactique - à moins de la considérer comme le grand Tout - signifie qu'il y a la didactique, et le reste. Cela nous met en présence de deux lieux : un dedans, et un dehors. (1997b : 20)*

Je ne sais pas si MC est toujours sur cette position, mais ce qui est sûr, c'est que :

1. il établit dans ce passage une relation obligée entre identité et territoire qui ne va pas de soi, pas plus en épistémologie qu'en culture (je ne pense pas que sur ce dernier domaine au moins il me contredise !...)

---

à garder les deux pieds bien posés à plat à l'intérieur de ce qui est pourtant leur domaine propre de compétence professionnelle. Les effets sont catastrophiques pour la discipline, parce qu'en épistémologie comme en interculturel, une certaine assurance quant à sa propre identité est indispensable pour que l'ouverture à l'Autre soit enrichissement, et non appauvrissement.

<sup>7</sup> L'un des ouvrages de Jacques Demorgon s'intitule précisément *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*. Pour une critique du concept central de l'approche interculturelle, cf., sur le « Blog-Notes » de mon site, un article au titre suffisamment explicite « Les représentations, un concept de plus en plus fumigène ».

2. pour ma part je maintiens ma position, cohérente avec ma conception de la DL comme une mécanique de questionnement : ce qui définit la DL, ce n'est pas un domaine que l'on pourrait circonscrire et revendiquer, mais un type de problématisation dont la spécificité tient à la fois à son objet central - le processus conjoint d'enseignement et d'apprentissage d'une langue-culture - et à son objectif principal - l'amélioration de ce processus. Or les questionnements que la DL génère ainsi l'amènent forcément à couvrir des espaces ou à faire des incursions sur des territoires sur lesquels opèrent aussi d'autres disciplines.

J'ai tenté en 2002 un « bornage épistémologie et disciplinaire »<sup>8</sup> sur cette question, en prenant appui, pour les approches autres que celle proposée par la DL, sur un ouvrage collectif de spécialistes en Sciences de l'éducation<sup>9</sup>. Or cette analyse fait clairement apparaître des zones importantes de recouvrement entre les thématiques traitées dans différentes perspectives disciplinaires. Cette modélisation fait apparaître deux bornes épistémologiques : l'une est constituée par le fait que cette discipline ne prend en compte, pour l'analyse des pratiques, que ce qui correspond à une intentionnalité de l'enseignant (et non à des déterminations inconscientes, qu'elles soient sociologiques ou psychologiques) ; et l'autre par le fait que la DL est essentiellement descriptive, et non normative<sup>10</sup>.

Les questionnements générés par la DL l'amènent donc sur des territoires et des problématiques communs à d'autres disciplines. La relation enseignant-apprenant, par exemple, qui est forcément et fortement mise en jeu dans le processus conjoint d'enseignement-apprentissage des langues, est légitimement l'objet de questionnements non seulement didactiques, mais aussi sociologiques, psychologiques et psychanalytiques<sup>11</sup>.

Dans le même article de 1997, MC propose par ailleurs de considérer une étude « portant sur des manifestations langagières » comme « relevant du domaine de la didactique » seulement si celles-ci sont recueillies « lors de la pratique de l'ELVE », d'une part, et d'autre part si « certains au moins des aspects pris en compte pour l'investigation [ont] été sélectionnés ou catégorisés en tant que traces de l'efficacité de cette pratique » ; ce qui l'amène à affirmer que « les outils ou modèles de la linguistique, s'ils peuvent être également utilisés par de telles investigations relevant de la didactique, ne peuvent lui suffire. » (30-31) Il me semble que cette affirmation équivaut à admettre que des manifestations langagières telles que les interactions en classe de langue constituent un domaine d'analyse commun à la DL et à la linguistique : ce qui distingue là ces deux disciplines, ce ne sont pas les frontières de leur domaine, mais précisément leur « cœur », c'est-à-dire leur objet et leur projet spécifiques. Même si l'on considère qu'il y a un « dedans » et un « dehors » de la DL, il faut donc tenir compte de ce troisième type de lieu dont parle Edgar Morin, où les frontières sont floues, effectivement, parce que d'autres disciplines y interfèrent avec la DL.

## **Théorie et pratique**

Dans son article de 1997b, MC intitule tout un chapitre « Pour une théorie de la didactique », et il y écrit, se référant à sa thèse de 1978 :

*[...] à la fin des années soixante-dix, à l'époque de l'indispensable affirmation de l'autonomie de la didactique, j'avais souligné le rapport qui existe entre la non-reconnaissance de la légitimité d'un espace théorique propre à la didactique et l'assujettissement de cette dernière, en tant que pure pratique, à une discipline connexe considérée comme sa théorie. Il s'agissait en l'occurrence de la linguistique.*

<sup>8</sup> [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/039/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/039/)

<sup>9</sup> Blanchard-Laville & Fablet (dir.) 2000.

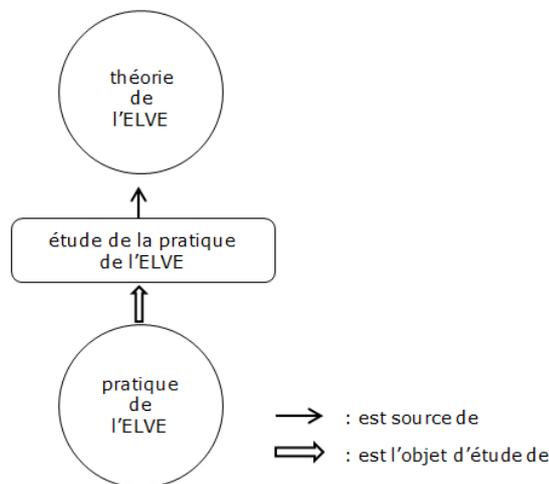
<sup>10</sup> La DL est en cela épistémologiquement proche de la sociologie compréhensive à la Weber, et éloignée de la sociologie critique à la Bourdieu. Le seul critère normatif possible dans une analyse strictement didactique des pratiques de classe est celui de la cohérence interne du dispositif, l'incohérence étant postulée comme une cause d'inefficacité. Un didacticien peut ainsi critiquer les corrections de langue systématiques de la part d'un enseignant au cours d'une séquence de classe dont l'objectif annoncé est l'expression libre.

<sup>11</sup> Je renvoie les lecteurs intéressés au texte de ma conférence de 2009.

[...] Dès cette époque, il était donc clair pour moi que la discipline didactique des langues étrangères devait comprendre au moins deux parties : une pratique, et une théorie en tant que lieu de réflexion sur cette pratique. (1997b : 21)

Avec quelques autres didacticiens (en particulier Robert Galisson), nous avons MC et moi partagé le même projet d'autonomisation de la DL ; et notre volonté de mettre les outils de cette discipline autonome aux mains des enseignants pour l'amélioration de leurs pratiques nous a conduits tout naturellement à mettre l'accent sur le processus de théorisation des pratiques, plutôt que sur la théorie en tant que produit fini. MC rappelle cette convergence dans ce même chapitre, en citant une phase de mon ouvrage de 1994 : « Il faudra enfin, en France, cesser de confondre (ou de faire confondre) théories contributoires et théorisation [...] » (p. 151, cité par MC p. 21)

La question de la « relation théorie-pratique » est suffisamment importante, tant pour la conception de la DL que pour la conception des contenus et des démarches de formation des enseignants de langue, pour que je m'attarde plus longuement sur ce point, citations à l'appui. MC (1997b) présente son propre schéma de la discipline<sup>12</sup> :



Il commente ainsi ce schéma :

[...] **La théorie de l'ELVE**, dont l'objet est la pratique de l'ELVE, **est la théorie d'une action**. [...] En tant que théorie d'une action, elle peut non seulement bien sûr réfléchir sur cette action, mais aussi la guider. On peut donc parler de réflexion rétrospective et de réflexion prospective. [...]

**Le travail de production de connaissances se situe [...] entre la pratique et la théorie, dans une instance appelée étude de la pratique de l'ELVE.**

Je considère en effet qu'il faut distinguer la réflexion (dans le cas présent : rétrospective) que la théorie didactique peut mener à propos, par exemple, d'une séquence de classe, de l'examen (ou étude) de cette séquence, qui fournit une connaissance de cet échantillon de la pratique. La réflexion implique bien plus que la simple prise en compte de cette connaissance : elle suppose la confrontation avec les résultats de l'examen d'autres échantillons de la pratique, et avec les apports (essentiellement sous forme d'hypothèses interprétatives) des sciences connexes [...]. Si on accepte ces prémisses, **le lieu de la réflexion ne peut être que le « carrefour » que constitue la théorie.**

Mais fondamentalement, il s'agit du passage indispensable pour la prise en compte des leçons de la pratique au sein de la théorie. **Le schéma de base reste binaire.** (1997b : 23 et 26)<sup>13</sup>

<sup>12</sup> Extrait de Candelier 1994.

<sup>13</sup> Les soulignés sont de moi.

Il me semble contradictoire d'affirmer que « le travail de production de connaissances se situe [...] entre la pratique et la théorie, dans une instance appelée étude de la pratique de l'ELVE » et en même temps de soutenir que « le lieu de la réflexion ne peut être que le "carrefour" que constitue la théorie ». Et vraiment difficile, d'un point de vue épistémologique, de considérer que tout le « travail de production de connaissances » de la DL se réalise dans une simple « instance », appelée ailleurs « interface » (25), que tout le processus la théorisation de l'action d'enseignement-apprentissage ne soit considéré que comme un simple « passage », alors même que par ailleurs, comme nous l'avons vu, MC affirme vouloir privilégier dans la conception de la discipline le processus de théorisation par rapport aux théories constituées.

Au début du siècle passé, Émile Durkheim conçoit lui aussi la pédagogie comme un outil de réflexion aux mains des enseignants :

*Ainsi, il n'y a rien de plus urgent que d'aider les futurs maîtres de nos lycées à se faire collectivement une opinion sur ce que doit devenir l'enseignement dont ils auront la responsabilité, les fins qu'il doit poursuivre, les méthodes qu'il doit employer. Or, pour cela, il n'y a pas d'autres moyens que de les mettre en présence des questions qui se posent et des raisons pour lesquelles elles se posent ; que de leur mettre dans les mains tous les éléments d'information qui puissent les aider à résoudre ces problèmes, que de guider leurs réflexions par la voie d'un libre enseignement.*<sup>14</sup>

Il est donc logiquement amené, lui aussi, à considérer comme centrale la question de la théorisation de la pratique. Il le fait de la manière suivante<sup>15</sup> :

*Mais entre l'art ainsi défini et la science proprement dite, il y a place pour une attitude mentale intermédiaire. Au lieu d'agir sur les choses ou sur les êtres suivant des modes déterminés, on réfléchit sur les procédés d'action qui sont ainsi employés, en vue non de les connaître et de les expliquer, mais d'apprécier ce qu'ils valent [...]. Ces réflexions prennent la forme de théories ; ce sont des combinaisons d'idées, non des combinaisons d'actes, et, par là, elles se rapprochent de la science. Mais les idées qui sont ainsi combinées ont pour objet, non d'exprimer la nature des choses données, mais de diriger l'action. [...] Si ce ne sont pas des actions, ce sont, du moins, des programmes d'action, et, par là, elles se rapprochent de l'art. Telles sont les théories médicales, politiques, stratégiques, etc. Pour exprimer le caractère mixte de ces sortes de spéculations, nous proposons de les appeler des théories pratiques. La pédagogie est une théorie pratique de ce genre. Elle n'étudie pas scientifiquement les systèmes d'éducation, mais elle y réfléchit en vue de fournir à l'activité de l'éducateur des idées qui le dirigent.* (pp. 88-89)

Il y a de très grandes similitudes entre la problématique telle qu'elle est posée par É. Durkheim et MC, mais il y a une différence essentielle dans la résolution proposée. Pour MC (1997b), il y a « une répartition de la didactique en une théorie et une pratique toutes deux présentées comme des lieux homogènes » (p. 32), alors que pour É. Durkheim c'est l'ensemble de la discipline qui est « une théorie pratique » : la réflexion sur la pratique n'est pas pour lui un espace intermédiaire de simple passage, c'est le lieu-même, de nature mixte et consistante, qu'occupe la discipline.

Depuis les travaux d'É. Durkheim, certains philosophes et épistémologues ont proposé le concept qui lui a manqué pour désigner ce qu'il appelle, faute de mieux, une « théorie pratique » : c'est le concept de « modèle », que j'ai pour ma part adopté depuis une dizaine d'années. Le lieu épistémologique spécifique de la DL, son centre de gravité, n'est ni la pratique, ni la théorie, ni les deux en relation binaire, mais un espace intermédiaire que j'appellerai - pour faire valoir l'orientation principalement processus de la discipline - la « modélisation ». Alors que les théories prétendent correspondre à la réalité en elle-même, les modèles se veulent simplement des représentations de la réalité destinées à agir sur elle.<sup>16</sup>

---

<sup>14</sup> Durkheim 1938

<sup>15</sup> Durkheim 1922.

<sup>16</sup> Cf., à l'adresse [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/), les documents « Modélisation et modèles » (014) et « Théories externes versus modélisations internes » (015).

Je n'ai pas ici la place pour développer plus avant cette idée, et je prendrai seulement ici l'exemple des modèles cognitifs<sup>17</sup> : dans l'histoire de la DL, certains modèles ont été principalement influencés par des théories externes - celui de l'interlangue par le constructivisme, par ex.), d'autres par des constats empiriques (comme le modèle d'interaction de l'approche communicative), d'autres par des principes pédagogiques confirmés sur le terrain par les résultats de leur application (le modèle de la pro-action de la pédagogie du projet, appelé sans doute à être celui de la perspective actionnelle). Or ces fluctuations historiques dans la nature épistémologique des modèles cognitifs en DL s'expliquent aisément par le fait que les modèles sont les produits plus ou moins stables de cette tension permanente, au sein du processus constant de modélisation, entre la pratique et la théorie. Il me semble avoir trouvé un autre exemple de cette tension constitutive (cette fois dans l'élaboration des modèles linguistiques) dans les lignes suivantes de MC, dont je partage entièrement l'analyse, et l'idée finale :

*Je ne vois pas au nom de quel principe on pourrait condamner une démarche qui, partant de la lecture d'une analyse linguistique particulièrement convaincante de tel ou tel domaine d'une langue (ou de la rencontre avec un concept élaboré en psychologie de l'apprentissage) confronterait ensuite cette analyse (ou ce concept) à la réalité de l'enseignement-apprentissage des langues et chercherait à en tirer des conclusions, y compris pratiques. L'affirmation de la spécificité de la problématique didactique peut faire l'économie de certaines rigidités. (1997b : 35, note 22)*

### **En guise de conclusion**

Je souhaiterais terminer cet article d'hommage - et je suis sûr que MC ne m'en voudra pas - non pas sur le résumé des trois chapitres de mon article, mais par trois considérations orientées vers l'avenir, que je sou mets par conséquent à la réflexion des jeunes chercheurs de notre discipline.

1. Le débat sur l'épistémologie de la DL initié en 1972 et auquel Michel Candelier et moi-même avons participé avec nos orientations personnelles et à partir de notre formation et de nos expériences professionnelles, ce débat est constitutif de la discipline, et à ce titre c'est un signe de sa maturité et de son dynamisme. Il faudra donc que vous le poursuiviez activement entre vous, en confrontant et argumentant publiquement les idées des uns et des autres, comme MC l'a fait dans les articles cités, et comme je l'ai fait ici même.

2. Plus souvent que la plupart d'entre nous ne l'ont fait jusqu'à présent, vous devrez, pour ce débat collectif, mobiliser vos lectures des philosophes et autres sociologues des sciences qui depuis des décennies ont produit des concepts et des modèles épistémologiques - en particulier sur les Sciences humaines - : elles vous seront indispensables pour aller au-delà de la simple confrontation de réflexions personnelles, à laquelle nous nous sommes trop souvent limités.

3. Plus que cela n'a été le cas aussi jusqu'à présent - sans doute pour la raison ci-dessus -, la réflexion épistémologique sur la DL ne devra pas se clore sur elle-même, mais se confronter à ses nécessaires implications pratiques. J'ai entre autres, pour ma part, proposé d'utiliser les trois perspectives que je considère comme constitutives de la discipline - méthodologique, didactique et didactologique<sup>18</sup> - comme fondement de la conception de la progression en formation des enseignants à la DL<sup>19</sup>. C'est une proposition certainement discutable, mais justement, elle devrait être discutée, comme d'autres qu'il faudrait multiplier. Il y a, entre d'une part le nombre et la qualité des propositions faites jusqu'à présent par la DL sur l'enseignement des langues-cultures, et d'autre part la rareté des propositions qu'elle a faites sur son propre

---

<sup>17</sup> Pour plus de détails et de références, cf. le tableau « Évolution historique des modèles d'activités d'enseignement-apprentissage des langues » ([www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/016](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/016)).

<sup>18</sup> MC les présente dans son article de 1997, p. 26-28.

<sup>19</sup> « Architecture générale d'une formation universitaire à la didactique des langues-cultures », 2010 ([www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2010a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2010a/)). J'ai mis cette progression en œuvre dans mon cours en ligne « La didactique des langues comme domaine de recherche » ([www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/](http://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/)).

enseignement (*i.e.* sur la formation à la DL) à partir de la conception qu'elle se fait d'elle-même en tant que discipline constituée, il y a là, assurément, un écart très dommageable que vous devrez vous efforcer de combler dans les années à venir.

Alors, à tous, individuellement et collectivement, bon courage, et bonne chance !

## BIBLIOGRAPHIE

*Extraits de la bibliographie générale de l'ouvrage, pp. 463-494. J'ai ajouté dans cette édition électronique de mon article les liens vers mon site pour les textes qui s'y trouvent publiés.*

BLANCHARD-LAVILLE C. & FABLET D. (dir.). 2000. *Analyser les pratiques professionnelles*, Paris : L'Harmattan, éd. rev. et corr. 2000 [1<sup>e</sup> éd. 1998], 384 p.

CANDELIER Michel 1997b, « Épistémo-schématologie : les dessins de la didactique, in : CAIN A. & PORQUIER R. (coord.), *Relations théorie/pratique dans la formation et la recherche en didactique des langues étrangères*, Actes du 4<sup>e</sup> Colloque ACEDLE, Grenoble, Centre de didactique des langues de l'Université Stendhal-Grenoble III, 1997, pp. 19-41.

– 2000a. « Impressions d'un parcours. Plaidoyer en faveur du Grand Continuum et de la Didactica Magna », pp. 227-230 in : BILLIEZ J., FOERSTER C. & SIMON D.-L. (coord.), *La didactique des langues dans l'espace francophone : unité et diversité*, Grenoble : ACEDLC, 2000.

– 2008. « Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : le même et l'autre », *Cahiers de l'ACEDLE*, vol. 5, pp. 65-90.

CANDELIER Michel & DABÈNE Louise 1988a. « Relations entre les didactiques de diverses langues », in : LEHMANN D. (coord.), *La didactique des langues en face à face*, Paris : Hatier/CREDIF, 1988, pp. 23-30.

DABÈNE Michel. 1972. « Le CRÉDIF en 1972 », *Le Français dans le Monde*, n° 92, 1972.

DEMORGON. 2005. *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*, Paris : Economica, 223 p.

– 2005. « Langues et cultures comme objets et comme aventures : particulariser, généraliser, singulariser », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 140, pp. 395-407.

DURKHEIM E. 1922. *Éducation et sociologie*, Paris: F. Alcan, 1922, 160 p., <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k813131>.

– 1938. *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1969 [1<sup>e</sup> éd. 1938], 404 p.

GIRARD Denis. 1972. *Linguistique appliquée et didactique des langues*, Paris : A. Colin, 168 p.

MACKEY Francis. 1972. *Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues*, Paris : Didier, 1972 [1<sup>e</sup> éd. 1968], 713 p.

PUREN Christian. 014. « Modélisation et modèles », [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/014/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/014/).

– 015. « Théories externes versus modélisations internes », [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/015/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/015/).

– 016. « Évolution historique des modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues en didactique des langues-culture », [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/016/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/016/).

– 039. « Didactique des langues et analyse des pratiques. Bornages épistémologiques et disciplinaires », [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/039/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/039/).

Christian PUREN, « Épistémologie de la didactique des langues.  
Quelques questions en suspens »

- 1994. *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. 3<sup>e</sup> édition électronique [www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com), octobre 2013 (1<sup>e</sup> éd. papier 1994), 139 p. [www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1994e/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1994e/)
- 2000. « Pour une didactique complexe », in Marquilló-Larruy M. (coord.), *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)*, Actes des Journées d'étude de la DFLM, 20-22 janvier 2000, *Les cahiers FORELL*, n° 15, Université de Poitiers, 2001, pp. 21-29. [www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2000b/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2000b/).
- 2009. « La didactique des langues-cultures en France entre maturité disciplinaire et dépendances multiples », pp. 213-226 in : Véronique Braun Dahlet (Coord.), *Ciências da linguagem e didática das linguas. Actes du Colloque international « Sciences du langage et didactique des langues : 30 ans de coopération franco-brésilienne »*, Université de São Paulo, Brésil, 19-21 octobre 2009. Sao Paulo : Humanitas/Fapesp, 2011, 392 p. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009f/>.
- 2010. « Architecture générale d'une formation universitaire à la didactique des langues-cultures », [www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2010a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2010a/).
- 2011 (11 mai). "Les « représentations », un concept de plus en plus fumigène", <http://www.christianpuren.com/2011/05/04/les-representations-un-concept-de-plus-en-plus-fumigene/>.