

COURS « OUTILS ET MODÈLES EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES » 2007-2008

Mise en ligne sur www.christianpuren.com : juin 2016

CHAPITRE 1 : LA COMPLEXITÉ – MODÈLE COMPLEXE DE LA DISCIPLINE « DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES »

1. Définition de la discipline

La définition de la « Didactique des langues-cultures » (désormais « DLC ») qui sera mienne dans ce cours sera la suivante :

« discipline centrée sur l'observation, l'analyse, l'interprétation et l'intervention concernant les dispositifs, pratiques et processus situés et interreliés d'enseignement-apprentissage des langues-cultures »

Cette définition à elle seule demanderait des longs développements, et elle est susceptible de faire l'objet de longs débats, mais elle s'éclairera et se justifiera je pense au fur et à mesure de l'avancée de ce cours. Les idées présentées ici sont très largement personnelles, et c'est pourquoi ce cours s'appuiera principalement sur mes propres ouvrages et articles. Je vous invite instamment à travailler en groupes ce cours, et à échanger entre vous d'autres idées trouvées chez d'autres didacticiens : la réflexion collective, dans une discipline, avance par le débat.

Je donne ici, malgré tout, quelques informations succinctes sur cette définition de la DLC.

a) « Discipline »

À l'origine, les différents domaines scolaires (français, latin, grec, histoire, mathématiques,...) ont été appelés des « disciplines » parce que leur finalité première, éducative, était de « discipliner » les esprits. Certains didacticiens réclament pour la DLC le qualificatif de « science », sans doute pour affirmer sa légitimité universitaire. Pour ma part, « discipline » me convient parce que la DLC s'inscrit doublement dans cette démarche formative :

– d'une part parce que le traitement (l'observation, l'analyse, l'interprétation et l'intervention appliqué à son objet (les dispositifs, pratiques et processus) exige une formation préalable : il s'agit en effet d'une discipline « constituée » avec ses concepts, ses modèles, ses méthodes, son histoire, ses publications, ses institutions, ses lieux d'échanges,... ;

– d'autre part parce que son projet ou son effet intègrent toujours une dimension éducative : elle est essentielle et explicite dans l'enseignement scolaire, mais tout apprentissage et toute utilisation d'une langue étrangère, même pour des motivations qui se veulent « purement » utilitaires, produisent des effets sur les représentations et conceptions de l'individu.

b) « centrée sur... »

Cela signifie que cette discipline ne se limite pas à ces activités sur ces objets, mais qu'elles constituent sa finalité, le cœur de son projet, le noyau dur de sa cohérence.

c) « ... l'observation, l'analyse, l'interprétation et l'intervention... »

Pour illustrer ces différentes activités caractéristiques de la discipline, je prendrai l'exemple simple d'un formateur réalisant une observation formative dans la classe d'un enseignant débutant) :

– *L'observation* (dans le sens restreint du terme) : Il s'agit de recueillir et de classer des données premières. Exemple : l'enseignant fait écouter deux fois un dialogue enregistré aux apprenants puis leur demande successivement : « Qui sont les interlocuteurs ? » « Où sont-ils ? » « De quoi parlent-ils ? », en sollicitant le maximum de réponses à chacune de ces questions.

– *L'analyse*

Il s'agit de mettre ces données premières en relation interne les unes avec les autres, de manière à faire apparaître des données secondes (qui vont nécessiter des concepts didactiques, comme les mots en italique dans la phrase qui suit. Exemple : « L'enseignant fait faire à ses apprenants un exercice non préparé et très guidé et de compréhension orale de type 'repérage factuel' ».

– *L'interprétation*

Il s'agit de mettre ces données premières en relation avec des données externes, recueillies par ailleurs, constatées ou hypothétiques. Exemple : à la fin de l'observation, l'enseignant indique au formateur qu'il a voulu entraîner les apprenants à la compréhension globale, à accepter une compréhension partielle et à faire des hypothèses pour combler leurs déficits de compréhension. Dans ce cas, l'observateur-formateur peut interpréter ses données d'observation en les mettant en relation avec la donnée « objectifs déclarés de l'enseignant ».

– *L'intervention*

Il s'agit de proposer des améliorations ou des élargissements de la compétence de l'enseignant. Dans l'exemple choisi, le formateur pourra suggérer à l'enseignant de mettre d'abord les élèves en situation d'écoute active en leur faisant faire des hypothèses sur le document à partir de quelques uns de ses mots clés, ou d'une présentation succincte de la situation ; de tester la compréhension orale sur d'autres types de documents ; de proposer à ses élèves d'autres dispositifs leur laissant une plus grande marge d'autonomie ; etc.

d) « ... concernant les dispositifs, pratiques et processus situés »

La DLC se réfère toujours à des environnements déterminés, tout en cherchant en même temps à dégager des régularités, des règles, des lois, des constantes (voire des universaux, mais moi, personnellement, je ne m'y risque pas...) qui permettent de proposer des modèles d'intervention pouvant être utiles au-delà de tel ou tel environnement particulier.

e) « ... et interreliés d'enseignement-apprentissage »

Il n'y a réflexion didactique que si l'on prend en compte cette interrelation. L'autodidaxie fait donc partie des objets d'étude de la DLC (le manuel utilisé correspond bien à la proposition d'un processus d'enseignement de la part de ses concepteurs), mais pas l'auto-apprentissage entièrement autonome par simple imprégnation à la langue en milieu naturel (apprendre seul une langue étrangère simplement en regardant des émissions de télévision dans cette langue, par ex.).

f) « ... des langues et des cultures »

Les positions des didacticiens sur la relation observée ou recherchée langue-culture peuvent être sensiblement différentes, depuis la version forte – l'apprentissage des langues comme instrument volontariste de défense des cultures et d'intercompréhension entre cultures –, jusqu'à la version faible – un certain niveau de compétence communicative exige une certaine connaissance de la culture de ses interlocuteurs –, mais la didactique des langues est toujours, par définition, une *didactique des langues-cultures*.

2. Le concept de « complexité

La caractéristique fondamentale (dans le sens fort de l'adjectif) de la DLC est la *complexité* de l'objet de l'enseignement-apprentissage – la langue-culture –, et la *complexité* du processus d'enseignement-apprentissage lui-même.

Ma référence de base concernant la complexité est un ouvrage au demeurant très accessible d'Edgar Morin, *Introduction à la pensée complexe* (ESF éditeur, Paris, 1990, 160 p). Parmi les multiples définitions qu'il donne du complexe, nous retiendrons pour l'instant celle-ci : « On peut dire que ce qui est complexe relève d'une part du monde empirique, de l'incertitude, de l'incapacité d'être certain de tout, de formuler une loi, de concevoir un ordre absolu. Il relève d'autre part de quelque chose de logique, c'est-à-dire de l'incapacité à éviter des contradictions » (pp. 91-92).

C'est bien ce qui se passe dans une salle de classe : un enseignant n'est jamais certain que l'heure de classe va se dérouler comme il l'a prévu ; la même préparation va bien fonctionner dans une classe et pas dans une autre, le même type de préparation va bien « marcher » un jour dans une classe, et ne pas marcher un autre jour dans la même classe. Et cela, en outre, sans qu'il puisse savoir exactement pourquoi.

En didactique scolaire, en particulier, les contradictions sont nombreuses et structurelles, ce qui fait toute la difficulté de la formation initiale : il faut intéresser les plus forts sans décourager les plus faibles, faire parler (en langue étrangère) et faire taire (les bavardages), suivre les idées des élèves sur le moment sans perdre le fil conducteur collectif prévu à l'avance, etc. La double exigence antagoniste de la « rigueur » et de la « souplesse » illustre bien à elle seule la complexité inhérente à toute conduite de classe.

On peut aussi définir la complexité en extension, c'est-à-dire par l'énumération de ses composantes. Elles sont au nombre de 9 (enfin, d'après mon compteur personnel...), que je présente ici en illustrant chacune d'elle par un exemple concret emprunté aux élèves d'une classe en milieu scolaire et à leurs comportements (relationnels ou d'apprentissage).

1. **la multiplicité** : ils sont nombreux ;
2. **la diversité** : ils sont différents les uns des autres ;
3. **l'hétérogénéité** : cette différence n'est pas de degré, mais de nature : les uns se comportent comme ceci, les autres comme cela ;
4. **la variabilité** : leur comportement peut être différent d'une classe à l'autre, et même varier au cours de l'heure de classe ;
5. **l'interrelation** : le comportement de chacun dépend constamment de celui des autres, de sorte qu'il se crée souvent un « comportement collectif », ou des comportements cohérents par groupes restreints ;
6. **l'instabilité** : le comportement de chacun peut se modifier à tout moment de manière imprévisible pour l'enseignant ;
7. **la sensibilité au contexte** : le comportement de chacun et les comportements collectifs sont influencés par des événements intérieurs (ça peut être un éternuement !...) et extérieurs (bruits de couloir, problèmes familiaux, relations extrascolaires entre élèves, milieu social, image de la difficulté et de l'utilité de la langue dans la société, etc.) ;

8. **la contradiction** : par exemple, certains veulent travailler et d'autre chahuter ; certains se sentent mieux lorsqu'ils participent oralement, d'autres préfèrent écrire ; etc. ;
9. **l'inclusion de l'observateur** : un enseignant ne peut jamais observer de l'extérieur, de manière totalement objective, le comportement de ses élèves, puisque celui-ci est influencé par sa présence ; lorsqu'un élève sent qu'il est observé par l'enseignant, il modifie son comportement (ou du moins son comportement prend une autre signification, comme celle de défi vis-à-vis de l'autorité dans le cas d'un comportement déviant).

Toute complexité ne présente pas forcément l'ensemble des différentes composantes, mais la complexité d'un domaine, d'un processus, d'une question, d'une difficulté, etc. sera d'autant plus élevée que ces composantes sont nombreuses et que chacune d'elle sera forte.

3. Les conséquences de la prise en compte de la complexité

Lorsque l'on agit en environnement complexe – que l'on soit expert, formateur ou enseignant –, on est confronté à des « problématiques ».

Il est essentiel de faire la différence entre le concept de « problème » et celui de « problématique ». C'est ce que veut montrer le tableau ci-dessous :

UNE QUESTION COMPLIQUÉE...	UNE QUESTION COMPLEXE...	
... est une question dont on n'a pas encore la réponse, mais dont on pense que celle-ci peut être produite.	... est une question qui n'est pas « orientée produit » (la recherche de la réponse), mais « orientée processus » : elle relève en réalité d'un questionnement permanent.	
UN OBJET « COMPLIQUÉ »...	UN OBJET « COMPLEXE »...	
... est un objet dont la description n'est pas actuellement disponible, que l'on ne comprend ni ne maîtrise encore parfaitement, mais dont on pense que cela sera possible.	... est un objet dont on sait qu'on ne pourra jamais parvenir à une description globale, à une compréhension parfaite et à une maîtrise totale.	
UN PROBLÈME COMPLIQUÉ	UNE PROBLÉMATIQUE	
est un problème dont on ne possède pas encore la solution	est un problème complexe, c'est-à-dire dont on sait qu'il n'existe pas de solution, ou du moins que...	
	... IL N'EXISTE PAS DE SOLUTION...	... MAIS SEULEMENT DES SOLUTIONS...
	unique	plurielles
	universelle	locales
	globale	partielles
	permanente	temporaires
On cherche à résoudre définitivement un problème. On cherche la bonne réponse.	On cherche à gérer constamment le mieux possible une problématique. On multiplie les questions pour multiplier les réponses possibles.	

On peut dire que toute la formation initiale d'un enseignant consiste à le faire passer d'une perception de son environnement en termes de problèmes (j'ai un problème de discipline avec tel élève ; je n'arrive pas à motiver mes élèves à écouter plusieurs fois le même document oral pour améliorer leur compréhension ; etc.) à une perception en termes de problématiques (la problématique de la discipline en milieu scolaire ; la problématique de la compréhension orale ; etc.).

Lectures :

Les deux articles ci-dessous sont à lire comme illustration de ce qu'est une approche complexe en didactique des langues-cultures, en l'occurrence de deux sujets – la centration sur l'apprenant et l'évaluation –, qui sont donc traités comme des *problématiques*. Ces deux articles serviront de support à l'une des activités demandées dans le devoir n° 1.

– Puren Christian, « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire », *Études de Linguistique Appliquée* n° 100, oct.-déc. 1995, pp. 129-149. Paris : Didier-Érudition. www.christianpuren.com/mes-travaux/1995a/

– Puren Christian, « La problématique de l'évaluation en didactique scolaire », *Les Langues Modernes* n° 2, 2001, pp. 12-29. Paris : APLV. Disponible en lecture sur le site de votre formation, ou en ligne : www.christianpuren.com/mes-travaux/2001e/

Deux conséquences de la complexité sont particulièrement à noter en didactique des langues-cultures, et c'est le fait qu'elle invalide d'emblée pour les formateurs toute méthodologie constituée unique (la méthodologie directe, la méthodologie audiovisuelle ; l'approche communicative et la perspective actionnelle elles-mêmes si elles sont conçues comme des macro-systèmes méthodologiques), et pour les enseignants tout recours à un manuel unique, quel qu'il soit. Les méthodologies constituées et les manuels qui s'en réclamaient ont toujours fonctionné en réalité comme des machines à réduire artificiellement la complexité.¹ Ils relèvent de ce qu'Edgar Morin appelle, dans son ouvrage cité plus haut, la « rationalisation » : « La rationalisation consiste à vouloir enfermer la réalité dans un système cohérent. Et tout ce qui, dans la réalité, contredit ce système cohérent est écarté, oublié, mis de côté, vu comme illusion ou apparence (p. 94).

À cette rationalisation simplificatrice, Edgar Morin oppose d'une part la « rationalité scientifique » (qui convient aux sciences « exactes » ou « dures »), d'autre part la « rationalité ouverte », qui est celle qui convient aux sciences humaines ou « molles ». Le tableau suivant, qui s'inspire de plusieurs de ses ouvrages – dont bien sûr *L'introduction à la complexité* –, replace ces trois types de rationalité dans trois grands paradigmes différents.

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 multidimensionalités).

¹ Notons au passage que c'est là la raison fondamentale pour laquelle elles se sont toujours constituées en référence aux tout débuts de l'apprentissage : plus le temps de l'enseignement-apprentissage avance, et plus « la problématique didactique » (concept générique pour toutes les problématiques de l'enseignement-apprentissage) montent en complexité.

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.

Il est pour moi évident que le paradigme qui convient le mieux à la DLC est celui de la complexité. Et c'est la raison pour laquelle j'oppose personnellement les « théories externes » (celles de la linguistique et des sciences cognitives, pour citer comme exemples les deux domaines qui intéressent le plus directement la DLC puisque l'un concerne la description de l'objet langue, l'autre les processus d'acquisition ou d'apprentissage de cet objet), qui ne peuvent pas être « appliquées » directement dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues, aux « modèles internes » à la DLC. Alors qu'une *théorie* se propose de décrire la réalité en elle-même (comment fonctionne telle structure, quels mécanismes cognitifs sont en jeu dans la mémorisation, par ex.), un *modèle* est une représentation schématisée qu'on se donne de la réalité de manière à pouvoir agir sur elle : il est à 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.

On retrouve cette même idée dans l'opposition que fait Robert Galisson² entre les « disciplines théorétiques » (dans lesquelles la théorie est considérée comme une fin en soi) et une « discipline praxéologique » telle que la DLC, où l'action est conçue pour agir sur le réel : cf., dans la définition de la DLC que j'ai donnée au début de ce chapitre : « discipline centrée sur l'observation, l'analyse, l'interprétation et **l'intervention**... ». Robert Galisson qualifie précisément la DLC de « discipline d'intervention ».

Les modèles didactiques – qui sont l'objet même de ce cours – ont parfois été influencés très directement, au cours de l'histoire, par des théories externes (le modèle de la « réaction » par le béhaviorisme dans les années 50-60, par exemple), parfois ils ont au contraire émergé de la réflexion didactique elle-même, comme le « modèle du champ didactique » que je vous propose plus bas.

Le « modèle » ainsi conçu correspond exactement à ce qu'Émile Durkheim appelait une « théorie pratique », qu'il appliquait pour sa part à l'ensemble d'une discipline très proche de la DLC, à savoir la pédagogie :

² Entrée « discipline », p. 119 du glossaire de *La formation en questions* (R. Galisson & Ch. Puren), Paris : CLÉ international, 1999, 128 p. Voir extrait publié : www.christianpuren.com/mes-travaux/1999h/.

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, s'ils sont ce qu'ils doivent être, s'il n'est pas utile de les modifier et de quelle manière, voire même de les remplacer totalement par des procédés nouveaux. 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**. Elles ne sont pas des mouvements, mais sont toutes proches du mouvement, quelles ont pour fonction d'orienter. 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. (je souligne)

Émile Durkheim, Article "Pédagogie",
in : Ferdinand BUISSON, *Nouveau dictionnaire de pédagogie*, 1911.

On voit que pour É. Durkheim, c'est le fait que la pédagogie soit elle aussi une discipline d'intervention dans le sens d'action sur la réalité, qui fait d'elle, épistémologiquement, quelque chose d'intermédiaire entre la théorie et la pratique : un « modèle », c'est justement cela, un outil intermédiaire entre la théorie et la pratique. L'opposition théorie pratique ne peut être dépassée – on ne peut passer de la théorie à la pratique ou de la pratique à la théorie – que si on intercale entre elles des modèles.

Une dernière conséquence disciplinaire de la complexité, lorsqu'on se propose d'agir sur elle, est que l'attitude générale la plus adéquate, la « philosophie de l'action » la plus adaptée, est celle que l'on connaît sous le nom de « pragmatisme ». Avec Edgar Morin pour la complexité, mon second grand auteur de référence au niveau de la conception de la DLC est Richard Rorty, l'un des représentants les plus célèbres du courant d'idées que l'on appelle le « pragmatisme américain ». Je vous conseille de lire, si vous avez la « fibre philosophique » et que vous voulez en savoir un peu plus long sur ce courant, les deux ouvrages suivants :

- *Conséquences du pragmatisme. Essais : 1972-1980*, trad. fr. Paris, Seuil (coll. « L'ordre philosophique »), 1993 [1^{ère} 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 »), 1995, 158 p.

À partir de ces deux ouvrages, j'ai élaboré le tableau suivant (non publié), où j'oppose le « paradigme applicatiionniste » au « paradigme pragmatiste », ce dernier étant celui qui, à mon avis, convient à l'épistémologie « naturelle » de la DLC :

	paradigme applicatiionniste	paradigme pragmatiste
Projet	comprendre et décrire la réalité	parvenir à « une explication la plus efficace possible d'un ensemble d'informations élargi au maximum »
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 »

Ce « paradigme pragmatiste » de Richard Rorty me semble en outre parfaitement en cohérence avec le « paradigme de la complexité » d'Edgar Morin, présenté plus haut dans ce chapitre.

4. Les outils de gestion de la complexité

J'ai signalé plus haut deux *outils d'action* sur la complexité : le projet et l'ingénierie. Seulement au passage, puisqu'ils font, tout naturellement dans le cadre de votre formation, chacun l'objet d'une UE spécifique.

Je me contenterai de présenter ici deux *outils de réflexion* sur la complexité didactique : le « passage au méta » et la « variation des perspectives », qui ont si bien fonctionné, comme vous le verrez, au cours de l'histoire récente de la DLC, qu'ils ont configuré étroitement la conception actuelle de cette discipline.

4.1 Le « passage au méta »

Le « passage au méta » est une manière de dépasser la complexité d'un domaine en se mettant à l'extérieur de celui-ci, pour pouvoir l'observer et l'analyser dans sa globalité, comme un « système » unique, au-delà de la diversité, de l'hétérogénéité, etc. de ses différentes composantes. Cf. dans le tableau plus haut des trois paradigmes selon Edgar Morin, l'objectif qu'il assigne à l'approche systémique : « On cherche à tenir compte d'un maximum de données. »

Prenons l'exemple d'un écran d'ordinateur portable : si l'on reste « le nez sur l'écran », il n'est qu'une juxtaposition incompréhensible d'un très grand nombre de pixels de couleurs différentes. Cette multitude d'éléments ne prend sens que si l'on se recule, de manière à observer l'écran dans sa globalité, et non chacun des éléments de l'écran séparément : c'est lorsque l'on prend de la distance, et alors seulement, que l'on peut par exemple voir une image, ou lire un texte.

Je vous renvoie à la lecture de l'article suivant :

PUREN Christian, « Quelques remarques sur l'évolution des conceptions formatives en français langue étrangère de 1925 à 1975 », article publié dans la revue *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures* n° 95, juil.-sept. 1994, pp. 13-23.

www.christianpuren.com/mes-travaux/1994a/

Il s'agit là d'une approche diachronique. Cet article explique comment la didactique des langues-cultures, confrontée à la complexité, a opéré successivement deux « passages au méta ». Centrée jusque dans les années 1960 sur les questions de méthodologie d'enseignement, elle a dû passer au début des années 1970 à une perspective métaméthodologique (ou « didactique », d'où le nom qui est resté jusqu'à présent celui de notre discipline) puis au début des années 1980 à une perspective méta-didactique (ou « didactologique »).

Dans cet article de 1994, je parlais de « niveaux » (méthodologique, didactique et didactologique), mais j'ai abandonné depuis lors ce terme pour deux raisons : il était ressenti comme hiérarchisant (le niveau didactique aurait été « supérieur » au niveau méthodologique, ce qui n'est pas du tout le cas dans mon idée), et il était trop statique.

Alors que je pense au contraire qu'il faut être capable – et ce sera particulièrement votre cas dans les activités auxquelles cette formation vous prépare – de passer constamment, de manière récursive, de l'une des trois grandes perspectives d'observation, d'analyse et d'intervention à une autre.

Une manière de faire comprendre la différence entre ces trois perspectives constitutives de la discipline est d'énumérer des activités qui les caractérisent :

1. Perspective méthodologique : « *méthodologie* »

- élaboration / développement / opérationnalisation / mise en pratique sur le terrain d'une méthodologie déterminée ou d'éléments d'une méthodologie.
- application d'un élément méthodologique donné à un nouveau type de support, d'élèves ou d'objectifs
- expérimentation de nouvelles articulations ou combinaisons d'éléments méthodologiques, ou de nouvelles mises en œuvre du même élément méthodologique
- remplacement d'un élément méthodologique par un autre

2. Perspective métaméthodologique : « *didactique* »

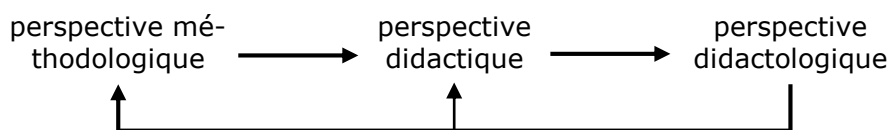
- mise en relation entre des méthodologie(s) ou éléments méthodologiques et les autres éléments du champ didactique
- évolution historique des différentes méthodologies
- comparaison de méthodologies ou éléments méthodologiques différents

3. Perspective métadidactique : « *didactologie* »

- analyse du fonctionnement du champ didactique en relation avec son environnement institutionnel et social
- évolution historique d'une didactique
- comparaison entre des traditions didactiques différentes
- histoire d'une didactique (celle du FLE en France, par ex.)
- études en didactique des langues-cultures abordant les domaines de :
 - l'épistémologie
 - l'idéologie
 - la déontologie
- problématique de la formation des enseignants
- politique linguistique
- élaboration de cursus

L'une des activités proposées dans le devoir n° 1 consistera à attribuer la perspective correspondante à des énoncés de différentes activités de formation.

Toute approche complexe en Didactique des langues-cultures exige de mettre en œuvre ces trois perspectives selon une logique réursive, c'est-à-dire en passant constamment de l'une à l'autre :



Par exemple, l'analyse complexe d'une méthodologie constituée ou, plus concrètement, d'un manuel se réclamant d'une méthodologie déterminée exige forcément :

- une description et une analyse méthodologiques internes : *perspective méthodologique* ;
- une interprétation de ses éléments méthodologiques par rapport aux autres éléments du champ didactique (modèles de référence utilisés, objectifs visés, environnement des expérimentations initiales et du public/pays/institution visés, en particulier) : *perspective didactique* (j'y reviens dans le sous-chapitre suivant).
- le recours à des considérations culturelles, politiques, idéologiques, épistémologiques : *perspective didactologique*.

On pourra lire sur le site de la formation, comme exemple concret d'analyse didactique mettant en œuvre les trois perspectives, l'article suivant :

PUREN Christian, « De la méthodologie audiovisuelle première génération à la didactique complexe des langues-cultures », *Études de Linguistique Appliquée* n° 126, juil.-sept. 2002, pp. 321-337. Paris : Didier Érudition. www.christianpuren.com/mes-travaux/2002a/

4.2 La variation des perspectives

Cf. dans le tableau plus haut des trois « paradigmes », cette caractéristique de la « rationalité ouverte » selon pour Edgard Morin : « On tourne autour du problème de la vérité en passant de perspective en perspective ».

On pourrait comparer un problème à une image sur une surface (deux dimensions), et une problématique à un volume (trois dimensions). Pour appréhender un objet dans l'espace, il faut soit tourner autour (ce que l'on va devoir faire si c'est un arbre, une statue ou un immeuble, par ex.), soit le faire tourner devant son regard (un caillou entre ses doigts, par ex.). Aucune des différentes perspectives ainsi obtenues n'est « supérieure » à une autre, d'une part, et d'autre part l'appréhension du volume (la complexité de l'objet) est donnée par l'enchaînement même des différentes perspectives.³ C'est ce qui doit être fait au niveau de la discipline elle-même (cf. ci-dessus l'enchaînement nécessaire des trois perspectives – méthodologique, didactique et didactologique – et c'est aussi la raison pour laquelle j'ai proposé depuis longtemps déjà un modèle de la perspective didactique (méta-méthodologique) dont la logique consiste précisément à multiplier les perspectives différentes sur un objet méthodologique.

Le « champ⁴ didactique » est pour moi 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 vous propose l'expérience mentale suivante⁵ :

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

³ Un philosophe dont j'ai malheureusement oublié le nom (notez la leçon : quand une citation vous intéresse, il faut immédiatement la noter avec toutes les références qui vous permettront de la réutiliser, et de retrouver le texte dont vous l'avez extraite !) a écrit que l'expression « tourner autour du pot » n'aurait pas dû prendre la connotation péjorative qu'elle a en français : il est bon de « tourner autour du pot »... la seule question pertinente étant de trouver le bon pot...

⁴ « Champ » dans le sens d'ensemble cohérent d'éléments interreliés.

⁵ Je la reprends ici de mon chapitre 2 in GALISSON R. & PUREN C. 1999, pp. 51-52. www.christianpuren.com/mes-travaux/1999h/

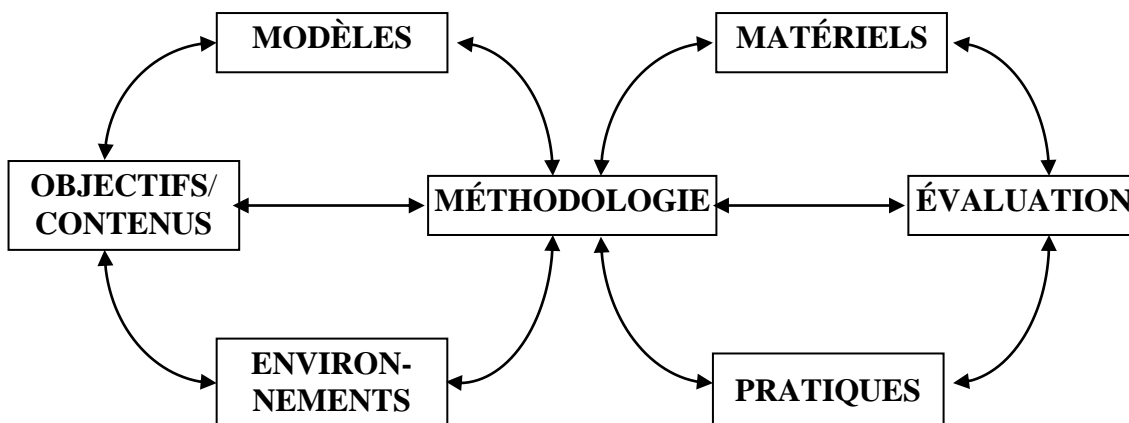
particulièrement de concentration (en fin de semaine, ou la veille de vacances, ou à une heure qui précédait ou suivait un contrôle de mathématiques...) ;

– **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.

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

MODÈLE DU CHAMP DIDACTIQUE EN DLC (Ch. Puren)



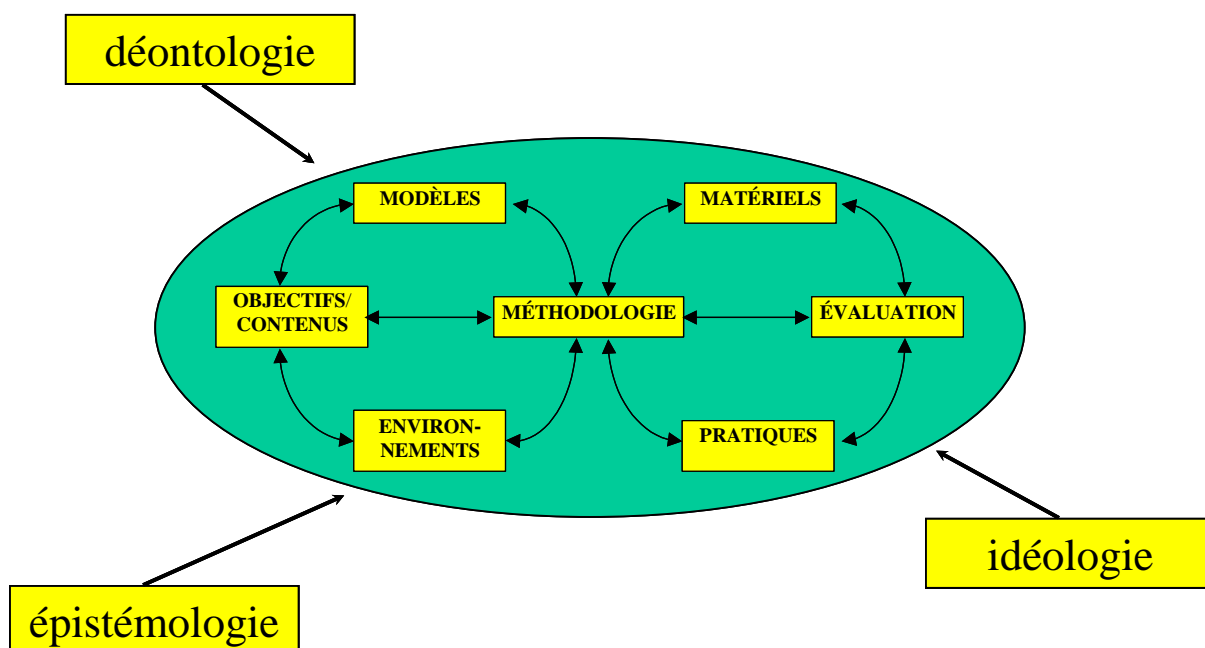
Je ne considère dans l'expérience mentale ci-dessus que le seul processus d'enseignement. Une représentation plus fidèle de la complexité de ce niveau de la DLCE consisterait à dupliquer le même schéma en perspective pour au moins chacun des autres principaux acteurs du champ didactique, à savoir les 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.⁶

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.).

⁶ J'ai proposé ce schéma dans l'article « 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. www.christianpuren.com/mes-travaux/1994d/.

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, celui de l'hologramme. On voit aussi (cf. toutes les expressions en italiques dans la phrase plus haut) qu'une réflexion méthodologique complexe exige parfois du didacticien qu'il se projette même dans la quatrième dimension, celle du temps...

La représentation complète de ce que l'on continue à appeler la « *didactique* des langues-cultures » que je vous propose est donc en définitive la suivante (je prends comme positions méta-didactiques de référence – ou « didactologiques » – la déontologie, l'épistémologie et l'idéologie).



Il ne faut pas confondre entre le sens de « didactique » dans « didactique des langues-cultures », où le mot désigne la totalité de la discipline, et celui qu'il a dans la « perspective didactique » (*versus* « perspective méthodologique » et « perspective didactologique »), où il a un sens restreint.

La plupart des didacticiens continuent à parler de « didactique des langues », alors que l'appellation est triplement erronée :

- 1) « Didactique », de par son étymologie – et plus encore son histoire !... – renvoie à « enseignement », alors que dans notre discipline, cela fait maintenant au moins trois décennies que l'on parle de « centration sur l'apprenant » : « didactique », pour nous actuellement, renvoie au processus conjoint d'enseignement et d'apprentissage.
- 2) « Didactique » renvoie au moment où la discipline s'est constituée en français langue étrangère lors de son passage au métaméthodologique (début des années 70) ; depuis est venu se rajouter la perspective méta-didactique (ou « didactologique », au début des années 80). On parle toujours de « didactique des langues », mais en réalité il ne s'agit plus seulement, en tout cas dans mon idée actuelle, de la seule perspective didactique, les deux autres ayant aussi leur légitimité, et la mécanique de réflexion disciplinaire devant les enchaîner toutes trois.
- 3) « Didactique des langues » est une appellation qui date des années 70, avant que n'émerge et ne s'impose – avec « l'approche interculturelle » – l'idée que la langue ne pouvait se dissocier de la culture, et que l'objet de l'enseignement était un objet complexe, une « langue-culture ».

Christian Puren, Tallinn (Estonie), 30 septembre 2007