

Concepts et conceptualisation en Didactique des Langues: Pour une épistémologie disciplinaire

Christian PUREN
IUFM de Paris, Université Paris-III
ERADLEC

Resumen

Este artículo trata de esbozar las bases epistemológicas de una teorización interna en didáctica de las lenguas y culturas extranjeras, inspirándose fundamentalmente en los modelos propuestos por Abraham A. Moles, para las ciencias humanas, y por A. M. Huberman & M. B. Miles para el análisis cualitativo en ciencias sociales. Se propone, a partir de estas bases, el abandono del paradigma crítico, en el que se ha basado hasta ahora la investigación en didáctica de las lenguas y de las culturas, y la utilización en cambio de un paradigma pragmatista que parece epistemológicamente más correcto, tanto para las especificidades de esta disciplina, como para la evolución actual del conjunto de las ciencias humanas.

PALABRAS CLAVE: Epistemología. Didáctica de las lenguas y culturas extranjeras. Paradigma pragmatista. Ciencias humanas.

Abstract

This article tries to outline the epistemological bases of an internal theorization on the didactics of foreign languages and cultures, inspired mainly by the models proposed by Abraham A. Moles, for human sciences, and by A.M. Huberman & M.B. Miles for the qualitative analysis of social sciences. On such bases, the goal is to abandon the critical paradigm on which the research on the

didactics of languages and cultures has been based up to the present, and use, instead, a pragmatistic paradigm, which seems much more correct from an epistemological point of view, for the specificities of this discipline as well as for the present evolution of the whole body of human sciences.

KEY WORDS: Epistemology. The didactics of foreign languages and cultures. Pragmatistic paradigm. Human sciences.

Résumé

L'article s'efforce d'ébaucher les bases épistémologiques d'une théorisation interne en didactique des langues-cultures étrangères en s'inspirant en particulier des modèles proposées par Abraham A. Moles pour les sciences humaines et par A.M. Huberman & M.B. Miles pour l'analyse qualitative en sciences sociales. Il propose sur ces bases l'abandon du paradigme critique sur lequel la recherche en didactique des langues-cultures s'est généralement fondée jusqu'à présent, au profit d'un paradigme pragmatiste qui s'avère épistémologiquement plus conforme aussi bien aux spécificités de cette discipline qu'à l'évolution actuelle de l'ensemble des sciences humaines.

MOTS-CLÉS: Épistémologie. Didactique des langues-cultures étrangères. Paradigme pragmatiste. Sciences humaines.

Introduction

On sait que le concept correspond à une représentation mentale symbolique d'une classe d'éléments permettant des manipulations intellectuelles à la fois plus économiques et plus puissantes: "On ne saurait croire combien un mot bien choisi peut économiser de pensée", aurait dit un jour le physicien autrichien Ernst Mach, cité par Henri Poincaré. En didactique des langues-cultures (que je continuerai à sigler "DLE") —discipline dont l'objet est *le processus d'enseignement/apprentissage de la langue-culture*¹—, le concept de "forme linguistique", par

¹ L'objet "processus d'enseignement/apprentissage" de la *didactique* des langues étrangères n'englobe la relation enseignant-apprenant(s) que dans la mesure et en fonction de ses incidences directes sur la relation enseignement/apprentissage de la langue-culture. La *pédagogie*, par contre, s'est donnée comme objet la seule relation enseignant/apprenant(s) dans toutes ses dimensions et implications. D'où l'orientation générale et les outils de description globalement différents entre

exemple, permet de désigner à la fois des réalités d'ordre lexical, syntaxique et morphologique, et de faire l'impasse sur les difficiles problèmes théoriques de définition et de délimitation de ces différents types de réalités linguistiques. Ces problèmes sont d'ordre linguistique, et non didactique: ils n'ont aucune importance pour les pratiques d'enseignement parce qu'ils ne gênent ni ne préoccupent les apprenants. C'est d'ailleurs l'une des fonctions essentielles des concepts spécifiques à la DLE, que d'encapsuler ainsi dans des "boîtes noires" que les didacticiens puissent aisément manipuler, des problèmes réels mais non *pertinents* dans leur domaine de réflexion et d'action.

Autre exemple, le concept de "répétition" entendu dans le sens très général de réapparition de la même forme linguistique², concept qui permet de couvrir les différents canaux empruntés (réapparition des mêmes formes sous les yeux, dans les oreilles, sur les lèvres, sous la plume et dans la tête de l'apprenant), les différents types (du plus intensif au plus extensif, du plus fermé au plus ouvert) et les différentes formes de mise en oeuvre (en didactique scolaire, par exemple: reprise-contrôle de la leçon antérieure en début d'heure, révision générale de début d'année, progression en spirale, formes linguistiques nouvelles présentées sous forme de listes en fin d'unité ou dans des unités "paliers", exercices structuraux, canevas de jeu de rôles, questions de reprise de commentaire, exercices de synthèse, discussion guidée en fin d'étude d'un dossier de civilisation).

Dernier exemple, le concept de "situation d'enseignement/apprentissage", qui regroupe des réalités très nombreuses et hétérogènes telles que le caractère plus ou moins intensif des cours, le degré de motivation et de disponibilité psychologique des apprenants, le nombre d'apprenants par cours, les conditions matérielles d'enseignement.

Ces deux derniers concepts (de "répétition" et de "situation d'enseignement/apprentissage") illustrent une autre fonction essentielle des concepts propres à la DLE, celle d'accueillir dans des ensembles suffisamment larges et flous des *données empiriques*³ marquées par la complexité fondamentale du domaine auquel elles appartiennent (le processus d'enseignement/apprentissage de la

l'une, qui part de la relation sujet-objet d'enseignement/apprentissage (l'apprenant face à la langue-culture) et s'intéresse aux méthodes d'enseignement/d'apprentissage de cet objet, et l'autre, qui part des acteurs (l'enseignant et les apprenants) et s'intéresse à leurs modes de comportement.

² Je reprends le sens proposé par William Francis Mackey dans son ouvrage de 1966 (chap. 9, pp. 347 *sqq.*).

³ Je définis les données empiriques, en DLE, comme les informations de tout type concernant le processus d'enseignement/apprentissage de la langue-culture dans toutes ses phases et activités, que les enseignants, *sur la seule base de leur expérience professionnelle*, peuvent directement recueillir à partir de leur propre pratique ou de l'observation de collègues.

langue-culture). C'est-à-dire que ces données sont caractérisées par leur multiplicité, leur diversité, leur variabilité, leur hétérogénéité, leurs interrelations réciproques, leur caractère aléatoire et contradictoire, et enfin leur nature non parfaitement "objectivable" (l'observateur est lui-même impliqué dans l'observation de ces données, et par ailleurs l'observation a un effet sur elles)⁴.

Les trois concepts présentés *supra* ("forme linguistique", "répétition" et "situation d'enseignement/apprentissage") permettent ainsi de désigner et de comprendre sous la forme compacte d'une simple phrase un phénomène très complexe et de portée très générale: "Les modes de répétition extensive sont nombreux et variés en didactique scolaire en raison de l'intensité particulière du phénomène de déperdition des formes linguistiques dues aux spécificités des situations d'enseignement/apprentissage scolaires."

1. Les trois niveaux de conceptualisation didactique

En ce qui concerne la "conceptualisation" ou processus d'élaboration/manipulation des concepts, il me semble utile pour la réflexion, aussi bien sur la formation **de** la didactique des langues (la constitution d'une épistémologie propre) que sur la formation **à** cette didactique (la formation des enseignants), de distinguer trois niveaux différents :

Premier niveau

C'est celui où s'élaborent les concepts isolés que j'appellerai "de premier degré" parce qu'ils regroupent des données empiriques, tels que ceux de "forme linguistique" et "répétition" présentés *supra*.

Deuxième niveau

C'est celui où s'élaborent les concepts "de second degré" ou "métaconcepts", qui sont des concepts qui en regroupent d'autres, comme des boîtes qui contiennent d'autres boîtes plus petites et peuvent à leur tour être contenues dans d'autres plus grandes. L'abstraction conceptuelle que permettent les métaconcepts accroît l'économie et la puissance de la pensée, à l'image de ces caisses que le déménageur remplit dans les règles de son art et qu'il peut ensuite manipuler

⁴ Ces caractéristiques correspondent aux différentes composantes de la complexité.

aisément sans plus penser au détail des cartons, boîtes et objets que chacune d'entre elles contient. J'en donnerai ici deux exemples:

1) Le métaconcept de “noyau dur méthodologique”, qui associe en réseau un petit nombre de concepts désignant des méthodes dont les activités correspondantes, *fortement articulées entre elles, constituent le fondement de la cohérence d'une méthodologie constituée* telle que l'enseignant la met en oeuvre dans sa classe. J'utilise ici le terme de “méthode” dans le sens qu'il possède par exemple dans l'expression “méthodes actives en pédagogie”, c'est-à-dire comme *principe directeur concernant une manière de faire*. La méthodologie directe s'est ainsi constituée autour d'un noyau dur regroupant les méthodes directe, active et orale; ce qui veut dire très concrètement que l'enseignant qui s'y réfère ou s'en inspire privilégie dans sa pratique de classe toutes les activités où il fait parler (méthode orale) les élèves eux-mêmes (méthode active) directement en langue étrangère (méthode directe). On voit la puissance et l'économie que permettent les métaconcepts: au niveau d'abstraction où se situe celui de “noyau dur méthodologique”, les simulations et jeux de rôle de l'approche communicative relèvent de la mise en oeuvre du même noyau dur (méthodes directe/active/orale) que les exercices structuraux de la méthodologie audio-orale et audiovisuelle ou les commentaires de textes littéraires en langue étrangère de la méthodologie active⁵.

2) Le métaconcept d' “intégration didactique”: on dit qu'il y a intégration didactique maximale lorsque toutes les activités didactiques sont réalisées à partir et autour d'un support de base unique. Ce métaconcept réunit —cette fois sur l'axe chronologique du déroulement d'une unité didactique, c'est-à-dire sous la forme d'un processus— des concepts désignant ces grands types d'activités didactiques que sont la sélection, la distribution, la présentation, l'explication, l'“exercisation”⁶ et l'évaluation. Au niveau d'abstraction où nous place ce métaconcept, il existe une continuité parfaite entre la méthodologie active des années 20-50, où l'intégration didactique se fait à partir/autour d'un texte écrit littéraire, et la méthodologie audiovisuelle des années 60-70, où elle s'effectue à partir/autour d'un “dialogue de base” fabriqué sur une situation de la vie

⁵ Cette similitude n'est pas surprenante, puisque toutes ces méthodologies reposent sur le même paradigme direct qui se compose de deux postulats: 1) celui de la dite “méthode naturelle” (parler une langue étrangère c'est parler et penser directement en langue étrangère); 2) celui de l'homologie fins-moyens (le meilleur moyen d'amener les élèves à parler et penser directement en langue étrangère est de les faire parler et penser directement en langue étrangère en classe).

⁶ Je propose ce néologisme pour englober toutes les formes possibles d'exercices (que l'on regroupait à l'époque de la méthodologie audiovisuelle dans la phase dite d' “exploitation”), depuis les questions-réponses sur un document jusqu'à l'expression libre, en passant par les exercices structuraux et les dramatisations.

quotidienne. Dans les matériels didactiques des années 80 mettant en oeuvre l'approche notionnelle-fonctionnelle s'opère par contre un recul de l'intégration didactique pour une raison technique impérative: la présentation initiale sous forme dialoguée des variations contextuelles des réalisations des mêmes actes de parole oblige les concepteurs à multiplier les documents servant d'appui aux différentes activités d'enseignement/apprentissage (voir par exemple *Archipel* et *Grand large*).

Dans les faits —et ceci est une autre illustration de la nature complexe (en particulier ici hétérogène) du domaine—, beaucoup de concepts didactiques regroupent à la fois des données empiriques et des concepts, et fonctionnent donc partiellement comme des métaconcepts. C'est le cas du concept, présenté *supra*, de "situation d'enseignement/apprentissage": le nombre d'heures de cours par semaine, le nombre d'apprenants par cours et les conditions matérielles d'enseignement sont des données empiriques, mais la motivation et la disponibilité psychologique des apprenants sont déjà des concepts. C'est en raison de cette même complexité-hétérogénéité du domaine didactique qu'il est très souvent difficile de définir avec rigueur (sauf à le faire de manière personnelle et arbitraire, ou à importer une définition précise depuis une autre discipline) les significations respectives de concepts appartenant au même champ sémantique. C'est le cas par exemple des principaux termes faisant partie du champ lexical "méthode", à savoir *méthode, technique, procédé, approche, démarche* et *méthodologie*.

Troisième niveau

C'est celui où se construisent des relations conceptuelles plus ou moins fortes, larges et complexes, depuis l'énoncé de rapports entre quelques concepts —comme entre "forme linguistique", "répétition" et "situation d'enseignement/apprentissage" dans la phrase proposée à la fin de l'introduction du présent article—, jusqu'à une représentation globale du champ didactique —comme celle du modèle "SOMA" de Renald Legendre utilisé par Claude Germain pour parcourir 5 000 ans d'évolution de l'enseignement des langues⁷. Herbert Alexander Simon signale fort justement que les théories fonctionnent comme des appareils à manipuler les données empiriques de manière à la fois puissante et économique (jouant donc vis-à-vis des concepts le même rôle que ceux-ci jouent vis-à-vis des données empiriques):

⁷ Claude Germain, *Évolution de l'enseignement des langues: 5 000 ans d'histoire*, 1993.

Un des progrès les plus importants de la science se situe dans l'invention et l'essai de nouvelles et puissantes théories qui permettent à un grand nombre de faits d'être régis par un petit nombre de principes généraux. Il y a une compétition permanente entre l'élaboration de la connaissance et sa compression en des formes plus économiques par les théories (1969, pp. 94-95).

2. La “théorisation interne” en Didactique des langues-cultures étrangères

Dans le sens le plus étroit du terme, on peut considérer qu'il n'y a “théorisation” que lorsque le nombre de concepts, de métaconcepts et de leurs relations a déjà permis à la pensée d'atteindre le degré d'abstraction/compression, de globalisation et de cohérence nécessaire à un début de construction d'une “théorie” d'ensemble. Dans le sens le plus large du terme —que je retiendrai ici pour ma part— ce terme de “théorisation” est synonyme de “conceptualisation”, et s'applique donc à chacune des opérations de l'ensemble du processus d'appréhension intellectuelle d'un domaine, depuis la création de concepts isolés jusqu'à l'édification éventuelle d'une théorie globale, en passant par la fabrication de métaconcepts et l'élaboration de conceptualisations partielles.

Je propose de considérer qu'il y a *théorisation interne* en DLE lorsque les trois conditions suivantes sont remplies:

1) Les concepts et métaconcepts utilisés sont spécifiques à la DLE, c'est-à-dire qu'ils renvoient en dernière instance à des données empiriques concernant le processus d'enseignement/apprentissage de la langue-culture: c'est la dimension “autonomie” de la DLE. (En d'autres termes, c'est la *spécificité* des pratiques d'enseignement/apprentissage des langues étrangères qui garantit en dernière instance l'autonomie de la DLE.)

2) La construction des concepts et métaconcepts et de leurs relations s'inscrit en permanence dans une tension entre une visée globalisante (c'est la dimension “recherche d'exhaustivité et de cohérence globale” de la DLE) et une conscience aiguë des fortes limites auxquelles se heurte une telle visée (c'est la dimension “prise en compte de la complexité” de la DLE), tension qui explique en grande partie l'acuité particulière avec laquelle est ressentie dans notre discipline la problématique de la “relation théorie-pratique”. C'est en effet à *l'ensemble* des problèmes d'enseignement/apprentissage que sont confrontés les enseignants et les apprenants dans leur pratique, et c'est *l'ensemble* de ces problèmes qu'ils doivent nécessairement gérer *en temps réel*, contrairement aux linguistes, psycholinguistes et sociolinguistes, qui peuvent quant à eux parfaitement se spécialiser dans les problèmes relevant de leur domaine limité (et même de leur spécialité à l'intérieur de leur domaine), et les traiter séparément et successivement.

3) La construction des concepts et métaconcepts et de leurs relations vise en définitive à décrire, analyser, interpréter, comprendre le processus d'enseignement/apprentissage de la langue-culture dans le but de l'orienter ou de le modifier pour l'améliorer: c'est la dimension "intervention" de la DLE.

En m'efforçant de tracer ici les grandes lignes de ce que pourrait être une épistémologie propre à la didactique des langues, ce que je me propose par la même occasion, c'est d'ébaucher les bases de cette "théorisation interne" que Robert Galisson réclame à juste titre depuis quelques années pour notre discipline⁸, parce qu'elle seule peut permettre la construction d'une autonomie disciplinaire effective.

3. Didactique des langues-cultures étrangères et "sciences de l'imprécis"⁹

Michèle Verdelhan conclut ainsi un article de 1982 consacré aux nouveaux concepts apparus à l'époque en DLE:

«Finalement, la compétence de communication semble échapper à l'enseignement. [...] On peut alors se demander si une formation des enseignants du FLE basée sur les nouveaux concepts est possible, puisqu'aux trois niveaux de formation indiqués, le concept central s'avère inadéquat. En fait ce n'est pas le concept qui est inadéquat, mais l'utilisation qu'en fait la didactique [sic !]. [...] Mais c'est l'ensemble du champ conceptuel de la didactique qui nécessite un examen approfondi, afin que la formation des maîtres ne se construise pas sur des notions floues...» (p. 117).

Il est étonnant, à la réflexion, de voir ainsi l'étonnement périodique de certains devant ce qu'ils déplorent comme une dégradation de tous les concepts que la DLE importe d'ailleurs¹⁰, alors que ce phénomène représente au contraire la marque de leur intégration réussie: les modifications qui leur sont ainsi apportées leur attribuent en effet les caractéristiques propres aux concepts utilisés par ces "sciences essentiellement descriptives, narratives" (Isabelle Stengers & Judith Schlanger 1988, p. 29) ou encore ces "sciences de l'imprécis" (A.A. Moles 1990) dont fait partie naturellement la DLE avec d'autres sciences humaines telles que l'histoire, l'économie et la sociologie, du fait que son objet est un

⁸ Cf. encore récemment, par exemple, son article de 1994, p. 30.

⁹ Je me suis inspiré en particulier, pour rédiger ce chapitre, d'un ouvrage de Abraham A. Moles intitulé *Les sciences de l'imprécis* (1990).

¹⁰ Toutes les disciplines ou sciences en font de même, d'ailleurs. Voir à ce sujet l'ouvrage de 1987 d'Isabelle Stengers, intitulé *D'une science à l'autre. Des concepts nomades*.

processus, et un processus *complexe* (en l'occurrence, le processus conjoint d'enseignement et d'apprentissage de la langue-culture)¹¹.

Dans ce type de sciences, “nous raisonnons bien souvent à partir de taux infimes de connaissances” (A.A. Moles 1990, p. 19) et avec des concepts qui “ne donnent pas les moyens de faire abstraction des circonstances” (I. Stengers & J. Schlanger 1988, p. 29). C’est pourquoi ces concepts, comme les décrit A.A. Moles: a) sont peu explicites, b) n’ont qu’une portée locale et c) sont faiblement reliés les uns aux autres¹². Mais c’est précisément ce qui leur permet —et cela est particulièrement évident dans le cas de la DLE— de pouvoir s’adapter à la complexité du champ d’analyse et d’action, en particulier a’) à ses ambiguïtés, b’) à ses hétérogénéités et c’) à ses contradictions multiples (pour reprendre dans l’ordre les trois caractéristiques données par A.A. Moles). Et c’est aussi ce qui explique et justifie que les écrits didactiques (y compris le présent article...) relèvent essentiellement d’une rhétorique de la persuasion (A.A. Moles 1990, p. 91) ou de la narration (I. Stengers & J. Schlanger 1988, p. 57), et qu’ils ne puissent *jamais* fournir —contrairement à ce qu’exigeait d’eux Louis Porcher en 1987 (p. 128)— cette “administration de la preuve” que l’on attend des sciences dites “exactes” ou “expérimentales”.

Dans son ouvrage fondamental de 1938, G. Bachelard avait choisi comme exemple de concept scientifique celui de *résistance* (électrique), qu’il présentait comme “désormais l’élément d’une loi complexe, au fond très abstraite, loi uniquement mathématique”, et dans lequel “l’empirisme est en quelque sorte déchargé; il n’a plus à rendre compte à la fois de tous les caractères sensibles des substances mises en expérience” (p. 105). Mais le processus d’enseignement/apprentissage de la langue-culture ne peut par nature être mis en formules mathématiques, et c’est pourquoi, à l’opposé des exigences de G. Bachelard, la théorisation interne à la DLE n’a pas à être réalisée *contre* les données empiriques, mais au contraire *pour rendre compte d’un maximum de données*

¹¹ Isabelle Stengers (1993, p. 163) propose de distinguer deux types d’épistémologie: d’une part les sciences expérimentales d’ascendance galiléenne (comme la physique ou la chimie), d’autre part les “sciences de terrain”, d’ascendance darwinienne (comme la géologie ou la climatologie), qui n’ont pas d’objet d’expérience et dont le projet consiste à reconstituer des processus d’expérience en rassemblant des indices. La DLE se rapproche à mon avis moins des premières que des secondes (à l’image du journalisme d’enquête, où l’on travaille de même principalement à partir d’indices à interpréter). Pour une comparaison entre la recherche dans les sciences qu’elles appellent “descriptives” ou “narratives” et un autre type d’enquête, l’enquête policière, voir I. Stengers & J. Schlanger 1988, p. 29. Sur ce que François Dosse appelle le nouveau “paradigme indiciaire” dans les sciences humaines, voir son ouvrage de 1995, p. 404.

¹² Pour un éloge du flou chez les épistémologues modernes, et son intérêt en DLE, voir Puren C. 1994, p. 124 et p. 127.

empiriques de manière satisfaisante pour les acteurs eux-mêmes du processus d'enseignement/apprentissage; “de manière satisfaisante” signifiant concrètement, par exemple, que dans un stage de formation, les stagiaires enseignants s'accordent, après discussion entre eux et leurs formateurs, pour considérer que la conceptualisation partielle ou la théorie présentée/retenue leur permet de mieux *comprendre* tout ce que leurs élèves et eux-mêmes font dans leurs classes, et comment et pourquoi les uns et les autres le font (cf. *supra* la première et la deuxième condition d'une théorisation interne à la DLE).

Le modèle extrême d'abstraction conceptuelle des mathématiques que défend G. Bachelard et que reprennent la plupart des pédagogues et beaucoup de didacticiens français des disciplines n'est même pas valable pour certaines sciences expérimentales, comme le fait remarquer le biologiste Henri Atlan:

«Dans les sciences expérimentales non formalisées où le succès technique est le critère le plus probant (comme la biologie), la précision du concept est parfois moins importante que son intérêt heuristique, c'est-à-dire *sa capacité à suggérer des images fécondes* du point de vue de nouvelles expériences à réaliser» (1991, pp. 198-199, je souligne).

Or la DLE fait précisément partie de ces sciences humaines non formalisées (et non formalisables) où le succès technique —en l'occurrence l'amélioration du processus d'enseignement/apprentissage de la langue-culture— est le critère le plus probant. Si l'on considère la DLE comme une discipline d'intervention, le critère déterminant de “scientificité” de ses concepts, en effet, ne peut être en dernière analyse que leur efficacité et leur pertinence aux mains des apprenants et des enseignants dans la réalité complexe des classes de langue. Ce qui implique que les techniques à mettre en oeuvre dans la formation des étudiants à cette discipline doivent être, comme le propose A.A. Moles pour les “sciences de l'imprécis”, “établies pour ‘traiter’ des concepts flous, des relations imprécises, des termes mal définis par nature plus que par suite d'une défaillance terminologique quelconque” (1990, p. 237).

Cette observation pourrait être étendue aux sciences autres que les sciences humaines. Comme d'autres épistémologues actuels, H. Atlan signale que la frontière entre science et technologie devient aujourd'hui de plus en plus floue, et que c'est de plus en plus celle-là qui est mise au service de celle-ci:

«À la limite, on a appris à renoncer à la valeur explicative d'une théorie, qu'on acceptera malgré des insuffisances, ou même des à-peu-près théoriques, voire des paradoxes, si elle s'avère féconde comme source de nouvelles expériences, de nouveaux montages, de nouvelles constructions et en fin de compte de nouveaux succès techniques. C'est à ceci que se juge aujourd'hui la valeur d'une théorie scientifique, pour les spécialistes, beaucoup plus qu'à sa valeur explicative des

phénomènes de la nature à laquelle on s'intéresse de moins en moins directement dans la plupart des laboratoires» (1986, p. 232).

Ce type de considération, transposé dans le domaine de la DLE, permet d'emblée, par exemple, d'y légitimer une coupure épistémologique claire entre grammaires d'enseignement/apprentissage et descriptions en provenance des théories linguistiques, coupure que d'ailleurs l'immense majorité des enseignants ont depuis longtemps avalisé collectivement sur une base empirique, à partir de leur expérience pratique. Il fournit aussi un argument fort contre l'applicationnisme sous toutes ses formes (y compris la plus *soft*, celle de l'"implicationnisme"), *en inversant complètement la représentation traditionnelle du rapport théorie-pratique*: comme l'écrit par ailleurs Richard Rorty (l'un des représentants du "pragmatisme" américain dont nous aurons à reparler), il est désormais possible de "trait[er] la théorie comme un auxiliaire de la pratique, au lieu de voir dans la pratique le produit d'une dégradation de la théorie" (1995, p. 29).

4. Didactique des langues-cultures étrangères et "analyse qualitative"¹³

La dimension et les objectifs institutionnels de l'enseignement scolaire des langues étrangères, ainsi que la fonction centrale des interactions langagières en classe de langue depuis la méthodologie directe des années 1900 —encore renforcée tout récemment par l'approche communicative—, font que la DLE, d'un point de vue épistémologique, est *a priori* au moins aussi proche des sciences sociales que des sciences du langage. A.M. Huberman & M.B. Miles 1991 définissent l'analyse qualitative telle qu'ils la proposent pour la recherche en sciences sociales:

— par son objet, à savoir des données empiriques constituées non de chiffres mais de mots organisés en textes, et recueillies par des observations, des entretiens, des extraits de documents ou des enregistrements;

— et par sa méthodologie principalement de type inductif, qui consiste:

1) à "condenser" les données empiriques par "sélection, centration, simplification, abstraction et transformation" (p. 35);

2) à les présenter sous forme de matrices, graphiques, diagrammes et tableaux de manière à "tirer des conclusions et passer à l'action" (p. 36);

¹³ Je me suis inspiré en particulier, pour rédiger ce chapitre, de l'ouvrage de A.M. Huberman & M.B. Miles intitulé *Analyse des données qualitatives* (1991).

3) enfin à élaborer/vérifier ces conclusions par un travail approfondi de reproduction d'un résultat dans un autre ensemble de données, ou par "des discussions entre collègues visant à développer un consensus intersubjectif" (p. 37)¹⁴. En ce qui concerne les sciences humaines en effet, selon les auteurs, "il n'existe pas de canons, règles de décision, algorithmes ou même d'heuristique reconnue en recherche qualitative permettant d'indiquer si les conclusions sont valables et les procédures solides" (p. 374).

L'objectif que se proposent ainsi A.M. Huberman & M.B. Miles est d'atteindre progressivement "une cohérence conceptuelle/théorique" (p. 413) en reliant chaque donnée recueillie sur le terrain à d'autres données, puis en les regroupant sous des "éléments conceptuels" (*constructs*) de plus en plus larges; ces éléments conceptuels vont enfin être reliés eux-mêmes dans une "théorie", celle-ci étant définie comme un "cadre conceptuel" consistant en une description des concepts-clés (dimensions, facteurs, variables) ainsi que de leurs relations et interactions.

En réalité, démarches inductive et déductive sont mises en oeuvre simultanément de manière dialectique, le chercheur partant toujours d'une certaine conception d'ensemble préétablie qu'il modifie constamment au cours de son travail, de sorte qu' "un cadre conceptuel est simplement une version momentanée de la carte du territoire exploré par le chercheur" (p. 54).

Ce modèle d'analyse qualitative semble très pertinent tout autant pour la formation des étudiants en DLE que pour l'élaboration d'une théorisation interne à la DLE, ces deux derniers processus apparaissant en définitive comme à la fois fortement similaires et solidaires. Ce que ces étudiants recueillent dans leurs cours et leurs lectures n'est certes pas constitué principalement de données empiriques, comme c'est le cas pour les chercheurs de terrain, mais des produits de recherches antérieures effectuées par d'autres et correspondant à des états de conceptualisation plus ou moins avancés et à des états de théorisation plus ou moins larges. La situation de ces étudiants présente cependant avec celle de ces chercheurs de fortes similitudes:

— ces étudiants lisent des textes de didacticiens qui se réfèrent à certaines données empiriques, et eux-mêmes peuvent en mobiliser d'autres à partir de leurs

¹⁴ Même dans les sciences dites "exactes", pour les épistémologues actuels, est scientifique ce qui est reconnu à chaque moment comme tel par la communauté scientifique. A.M. Huberman & M.B. Miles ne le précisent pas, mais il est sans doute évident pour eux que le consensus intersubjectif dont ils parlent ne peut être obtenu que de manière locale (il est obtenu sur des points déterminés) et temporaire (il est sans cesse susceptible de résiliation).

propres expériences d'anciens apprenants de langue et souvent d'enseignants, ou encore à partir d'analyses de matériels didactiques et d'observations de classes;

— ils ont déjà, consciemment ou non, constitué à partir de ces expériences au moins des ébauches de conceptualisations didactiques partielles;

— la vérification des conceptualisations des didacticiens qu'ils lisent peut constamment se faire par confrontation avec celles d'autres didacticiens, et la vérification de leurs propres conceptualisations sur la base de discussions entre eux à l'occasion des cours de DLE.

De sorte qu'ils peuvent, si du moins la conception de la formation le permet ou mieux l'organise, mettre en oeuvre tout comme les chercheurs de terrain cette démarche progressive de construction théorique personnelle décrite par A.M. Huberman & M.B. Miles, prenant ainsi eux-mêmes en charge l'élaboration de ce cadre conceptuel que Philippe Meirieu, à juste titre, considère plus généralement comme indispensable à tout processus de formation pédagogique:

«Il ne s'agit pas en matière pédagogique de "faire la preuve" au sens scientifique, mais de "faire le vrai", c'est-à-dire de *fournir un cadre à la transformation de ses représentations par celui qui apprend*, à l'appropriation de connaissances nouvelles et à l'émergence d'une liberté» (1995, p. 35, je souligne)¹⁵.

Conclusion

Le modèle épistémologique qui me semble le mieux adapté aux spécificités de la didactique des langues est proche de celui de ces pragmatistes américains qui, comme Richard Rorty, "remplacent la théorie qui tranche dans le vif de la réalité par l'idée d'une explication maximale efficace d'un ensemble d'informations élargi au maximum" (1995, p. 119), pour qui le critère du "vrai" n'est pas la correspondance avec la réalité, mais plus modestement la pertinence et l'efficacité pour la réalisation des projets humains dans l'environnement où ils se situent (1993, p. 19, p. 22), et qui pour cela "renonc[ent] à la connaissance de la vérité en elle-même au profit de la recherche d'un accord commun" (1995, p. 119). Dans son ouvrage de 1993, le même auteur, de manière très éclairante (et très pertinente me semble-t-il pour la discipline d'intervention qu'est la DLE), oppose la conception positiviste de la connaissance comme *représentation de la réalité* à la conception pragmatiste de la connaissance comme *confrontation avec la réalité*, "comme le fait d'avoir affaire à elle" (p. 362).

¹⁵ L'expression "faire le vrai" est par contre discutable ici, le concept adéquat en l'occurrence étant à mon avis non celui de "vérité" mais celui de "pertinence".

Le nouveau paradigme qui selon F. Dosse commence à renouveler les sciences humaines en France s'inspire précisément de ce pragmatisme qui prolonge la longue tradition empiriste anglo-saxonne. Il repose sur une "réhabilitation de la part explicite et réfléchie de l'action" (Marcel Gauchet, cité par F. Dosse 1995, p. 164), et, contrairement au paradigme critique antérieur qui "avait son expression philosophique dans les pensées du soupçon, les stratégies de dévoilement, avec l'idée que la vérité scientifique est accessible mais cachée, voilée" (*id.*, p. 163), il implique "de prendre au sérieux le dire des acteurs, de leur reconnaître une compétence propre à analyser leur situation" (*id.*, p. 167). On trouve une mise en oeuvre de ce nouveau paradigme en particulier dans la nouvelle sociologie —dite "compréhensive"— qui se construit actuellement en Europe en opposition avec la "sociologie critique" dominante, et pour laquelle il s'agit d' "adopter une démarche *symétrique* entre chercheur et acteur. La connaissance ordinaire, le sens commun est alors reconnu comme gisements de savoirs et de savoir-faire" (*ibid.*)¹⁶.

Ce modèle épistémologique pragmatiste —où l'on part du postulat que c'est la perception et l'action qui déterminent les idées—, s'oppose au *paradigme critique* encore dominant dans l'Université française, dans lequel on part du postulat inverse que toute perception et toute action seraient déterminées par des idées déjà présentes et agissantes. Dans la version forte de ce dernier paradigme (vraisemblablement influencée par les dites "théories du soupçon" —le marxisme, la psychanalyse et la sociologie critique, très diffusés à la même époque en France et qui s'appuyaient en partie sur la linguistique structurale alors triomphante—), les idées inconscientes seraient en définitive plus déterminantes que les idées conscientes.

C'est précisément à cette version forte que les linguistes appliqués de FLE (et des autres langues vivantes étrangères) ont adhéré, qui ont par exemple répété à l'envi que les enseignants qui ne se guidaient sur aucune théorie linguistique explicite étaient en réalité esclaves d'une description grammaticale bien précise, à savoir la grammaire dite "traditionnelle". Je note au passage —pour retourner

¹⁶ Voir une première ébauche de cette "didactique compréhensive" (que j'appelais "didactique complexe") in C. Puren 1994, chap. 2.4, pp. 163-187. J'y écrivais en particulier: "La tâche première d'une didactique complexe, c'est cela, c'est de décrire et de comprendre les réponses que les enseignants apportent quotidiennement sur le terrain à la complexité de leur tâche, c'est de fonder une didactique des pratiques ordinaires..." (p. 166). Sur ce point aussi me paraît inadéquate pour la DLE l'épistémologie de G. Bachelard, qui invente le concept d' "obstacle épistémologique" pour décrire la résistance du sens commun au saut qualitatif que supposerait la connaissance scientifique. Je n'ai d'ailleurs pas connaissance qu'un seul linguiste appliqué de FLE se soit jamais risqué à proposer dans notre discipline une transposition de ce concept pourtant central dans l'épistémologie bachelardienne.

contre leurs auteurs, en application du *principe de symétrie*, la même stratégie du soupçon—, qu'une telle argumentation servait directement les intérêts institutionnels de ceux qui la défendaient, puisqu'elle posait le caractère incontournable de l'applicationnisme en affirmant que ceux qui rejetaient *a priori* toute application de toute théorie au nom de l'expérience pratique étaient en réalité des applicationnistes d'autant plus étroits et systématiques qu'inconscients.

Le principe de symétrie auquel je viens de faire référence à deux reprises a été défini pour la première fois par David Bloor dans un ouvrage de 1976, selon Bruno Latour (1987, p. 334 et note 1) qui le reprend à son compte. Ce principe implique par exemple —contrairement à ce que fait G. Bachelard tout au long de son ouvrage de 1938— que l'histoire des sciences ne soit pas racontée *a posteriori* dans la seule perspective empruntée aux vainqueurs après que leurs vues se sont imposées, parce que dans cette perspective sont gommées leurs propres impasses, erreurs et difficultés passées, ainsi que l'indécision du combat tel qu'il s'est déroulé jour après jour. Il implique, pour prendre des exemples proches de la DLE, que les auteurs de bilans sur les recherches en linguistique, psycholinguistique où sociolinguistique s'attachent tout autant aux pistes abandonnées ou en voie d'abandon qu'aux pistes fréquentées ou nouvellement ouvertes, aux pistes douteuses dans l'esprit de ces auteurs qu'aux pistes qu'ils estiment prometteuses. On comprendra aisément pourquoi il est au moins aussi important, pour non pas seulement connaître mais *comprendre* l'état réel des recherches sur les stratégies d'apprentissage en langue étrangère, de savoir les causes de la diminution considérable, depuis une dizaine d'années, du nombre d'articles publiés traitant de l'analyse des erreurs, que de savoir les raisons de leur multiplication à une certaine époque. Mais on comprend aisément pourquoi beaucoup de spécialistes de ces disciplines préfèrent souvent gommer cet aspect de la réalité de la recherche scientifique, pour en reconstruire à usage des non spécialistes (si tant est qu'ils ne soient pas dupes eux-mêmes) une image plus prestigieuse parce que plus conforme à l'idéologie positiviste encore dominante d'un progrès constant, linéaire et cumulatif des connaissances.

Si une théorisation interne à la DLE doit être menée fondamentalement à partir de ses *données internes*, c'est-à-dire des données empiriques telles que les acteurs eux-mêmes du processus d'enseignement/apprentissage de la langue-culture peuvent les recueillir dans le cadre de leur pratique, la question se pose du statut et de la fonction à y accorder aux *données externes*, qui sont celles qui concernent ce même processus d'enseignement/apprentissage de la langue-culture mais qui proviennent de disciplines qui lui sont connexes. Ces données externes sont fournies en particulier :

— par des descriptions *linguistiques* de l'objet langue telle qu'il est enseigné/appris;

— par des descriptions *sociologiques* de l'objet culture telle qu'il est enseigné/ appris ainsi que du contexte d'enseignement/apprentissage;

— et par des descriptions *psychologiques* du sujet enseignant, du sujet apprenant et de leurs relations.

Même si ces données concernent directement le champ de la DLE, il s'agit de données "externes", et donc que l'on peut considérer, par rapport aux données empiriques recueillies en interne, comme plus éloignées d'une réalité (le processus d'enseignement/-apprentissage) dont la très forte implication subjective des acteurs est indissociable. À moins de considérer —ce qu'ont fait apparemment beaucoup de chercheurs de ces disciplines extra-didactiques sans autre forme de réflexion (épistémologique)— que la "centration sur l'apprenant" vaut pour les enseignants mais pas pour eux-mêmes. On retrouve encore ici le principe (encore une fois violé) de symétrie: à quel titre la centration sur leurs méthodes d'enseignement serait-elle *a priori* hautement critiquable chez les enseignants, et à l'inverse la centration sur leurs méthodes de recherche hautement louable chez les chercheurs prétendant intervenir dans le domaine didactique? La réponse que donnera à cette question chacun de mes lecteurs me semble constituer un excellent test "épistémométrique": le degré d'accord sur l'équivalence qu'elle suggère est en effet très exactement proportionnel au degré d'acceptation générale du principe de symétrie entre la DLE et les autres disciplines à prétentions contributoires.¹⁷

Mais je reviens à la première question posée plus haut concernant les données didactiques d'origine externe, pour dire que ma réflexion personnelle n'est pas arrivée au point qui me permettrait de proposer ici une réponse, et que c'est tant mieux ainsi: je sou mets ce problème, et les autres —très nombreux— que je sais que le présent article soulève, à ce *processus de discussion/débat/controverse collectif suivi* que j'appelle de mes vœux entre tous ceux qui partagent le projet d'autonomisation de la DLE, et qui veulent le mener à terme au moyen d'une (re)construction conceptuelle systématique sur la base d'une épistémologie en accord à la fois avec les spécificités de notre discipline et le nouveau paradigme des sciences humaines. Le temps est venu de se compter, de se parler, et de (re)construire ensemble.

Bibliographie

ATLAN, Henri (1986): *À tort et à raison. Inter critique de la science et du mythe*, Paris, Seuil (coll. "Points-Sciences"), 574 p.

¹⁷ Il va de soi que ce principe doit s'appliquer aussi à l'intérieur même de la DLE, entre les didacticiens chercheurs et les enseignants.

- (1991): *Tout, non, peut-être. Éducation et vérité*, Paris, Seuil, 347 p.
- BACHELARD, Gaston (1938): *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin (coll. "Bibliothèque des textes philosophiques"), 14^e éd. 1989 [1^e éd. 1938], 260 p.
- DOSSE, François (1995): *L'empire du sens. L'humanisation des sciences humaines*, Paris, La Découverte, 432 p.
- GALISSON, Robert (1994): "Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues-cultures en France. État des lieux et perspectives", *Revue Française de Pédagogie*, núm. 108, juil.-août-sept., pp. 25-37.
- GERMAIN, Claude (1993): *Évolution de l'enseignement des langues: 5 000 ans d'histoire*, Paris, CLE international (coll. "Didactique des langues étrangères"), 352 p.
- HUBERMAN, A. Michael y MILES, Matthew B. (1991): *Analyse des données qualitatives*, trad. fr. Bruxelles, De Boeck-Wesmael s.a. (coll. "Pédagogies en développement. Méthodologie de la recherche"), 480 p.
- LATOUR, Bruno (1987): *La science en action*, trad. fr. Paris, Gallimard, 1995, 663 p. [1^e éd. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1987].
- MACKEY, William Francis (1966): *Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues*, nouv. éd. trad. et mise à jour par L. Laforge, Paris, Didier, 1972, 713 p. [1^e éd. 1966].
- MEIRIEU, Philippe (1995): "Rencontre avec Ph. Meirieu. Propos recueillis par Jean-Claude Ruano-Borbalan", *Sciences Humaines*, núm. 50, mai, pp. 32-35.
- MOLES, Abraham A. (1990): *Les sciences de l'imprécis*, trad. fr. Paris, Seuil, 254 p.
- PORCHER, Louis (1987): "Promenades didacticiennes dans l'oeuvre de Bachelard", pp. 123-139 in: CORTES, Jacques (dir.), *Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues*, Paris, CREDIF-Didier (coll. "Essais"), 232 p.
- PUREN, Christian (1994): *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, CRÉDIF-Didier (coll. "Essais"), 212 p.
- RORTY, Richard (1993): *Conséquences du pragmatisme. Essais: 1972-1980*, trad. fr. Paris, Seuil (coll. «L'ordre philosophique»), 1993 [1^e éd. University of Minnesota, 1982], 414 p.
- (1994): *Objectivisme, relativisme et vérité*, trad. fr. Paris, PUF (coll. "L'interrogation philosophique"), 1994, 248 p. [ouvrage non cité dans cet article]
- (1995): *L'espoir au lieu du savoir. Introduction au pragmatisme*, trad. fr. Paris, Albin Michel (coll. "Bibliothèque internationale de philosophie"), 158 p.
- SIMON, Herbert Alexander (1969): *Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel*, trad. fr. Paris, Dunod (coll. "afcet Système"), 1991 [1^e éd. Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, Massachusetts, 1969, 1981], 230 p.
- STENGERS, Isabelle (1987): *D'une science à l'autre. Des concepts nomades*, Paris, Seuil, 394 p.

- (1993): *L'invention des sciences modernes*. Paris, Flammarion (coll. "Champs"), 1995 [1^e éd. La Découverte, 1993], 211 p.
- y SCHLANGER, Judith (1988): *Les concepts scientifiques. Invention et pouvoir*, Paris, La Découverte-Conseil de l'Europe-UNESCO (coll. "Textes à l'appui"), 166 p.
- VERDELHAN, Michèle (1982): "Le renouvellement des concepts en didactique et la formation des enseignants de français langue étrangère", *Langue Française*, núm. 55, sept., pp. 105-117.