

PERSPECTIVE OBJET ET PERSPECTIVE SUJET EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

Il faut toujours deux idées. L'une pour tuer l'autre.
Georges Braque.

La question éthique enveloppe toute doctrine épistémologique
Jean-Louis Lemoigne 1995, p. 110.

Résumé	2
Introduction	3
1. Le modèle " objet-sujet "	4
1.1. L'opposition (" objet → ← sujet ")	4
1.1.1 Choix épistémologiques et implications éthiques	5
1.1.2 Choix éthiques et implications épistémologiques	7
1.1.3 " Objet → ← sujet " et " enseignement/apprentissage "	7
1.2 Le continuum (" objet ↔ objet ") et l'évolution (" objet → sujet ").....	9
2. " Objet-sujet " en didactique de la culture.....	10
2.1 La problématique de l'enseignement de l'objet culture	11
2.2 La problématique de l'interculturel	14
2.2.1 La première version de l'interculturel : le modèle d'opposition (" objet → ← sujet ").....	15
2.2.2 La deuxième version de l'interculturel : le modèle de contact (" objet [-] sujet ").....	16
2.2.3 La troisième version de l'interculturel : le modèle d'instrumentalisation	17
3. " Objet-sujet " en méthodologie et en formation.....	20
Conclusion	22

Résumé

L'article décrit l'évolution de la didactique du français langue étrangère depuis une trentaine d'années au moyen du modèle " objet-sujet ", d'inspiration philosophique et aux implications éthiques évidentes. Ce modèle fait apparaître immédiatement une évolution marquée et parallèle, en didactique de la langue et de la culture, depuis la centration sur l'objet (langue, culture ou méthodologie constituée) jusqu'à la centration sur le sujet (apprenant), évolution vraisemblablement impulsée par la montée des valeurs individualistes dans la société contemporaine. Ce modèle ne peut être productif pour la théorisation didactique, cependant, que si les relations entre les deux termes sont considérées autrement que sur les seuls modes jusqu'ici utilisés de l'opposition manichéenne ou de l'évolution progressiste, et s'ils intègrent simultanément les modes du contact (l' " inter- ") et du continuum – qui permettent de penser l'éclectisme –, ainsi que celui du dialogique – qui permet de penser la complexité. Le modèle ainsi complété est appliqué de manière heuristique aux domaines de la méthodologie et la formation. Il pourrait servir de base au traitement des trois autres couples fondamentaux de la didactique des langues (enseignement-apprentissage, langue-parole et langue-culture) pour l'élaboration d'une véritable épistémologie disciplinaire.

Introduction

Il existe actuellement en didactique du français langue étrangère (FLE) deux grands modèles descriptifs du champ didactique :

1) Un modèle de relation dit du “ triangle didactique ” (sujet apprenant – sujet enseignant – objet), dominant en pédagogie générale, mais peu utilisé en didactique du FLE en dehors des canadiens, comme par exemple Renald Legendre et Claude Germain¹.

2) Un modèle d’“ enseignement/apprentissage ” sur lequel se base tout le discours moderniste des communicativistes, qui l'interprètent principalement sur le mode de l'opposition (“ objet → ← sujet ”) en posant comme principe didactique de base la “ centration sur l'apprenant ”², contre la “ centration sur l'enseignant ” et la “ centration sur la méthode ”.

Je me propose dans le présent article de faire fonctionner un autre modèle à deux éléments – objet et sujet – qui me semble plus adapté au thème de ce numéro d’*Études de Linguistique Appliquée*. La question de l'éthique ne peut être posée en effet que par rapport à un sujet conçu comme un être conscient, acteur et responsable. Les réponses que l'on peut donner en didactique à cette question ne peuvent qu'être radicalement différentes, par exemple, si l'on conçoit le sujet apprenant comme un récepteur de connaissances déversées par l'enseignant ou comme un constructeur de son propre savoir ; l'enseignant comme un applicateur de méthodologies constituées et un utilisateur de matériels préfabriqués, ou comme un gestionnaire, en partenariat avec l'apprenant, d'un processus commun d'enseignement-/apprentissage.

La relation entre les deux éléments de ce modèle peut être pensée sous la forme de l'opposition (“ objet → ← sujet ”), mais la situation éclectique actuelle et la complexité de la didactique des langues exigent, comme nous le verrons plus avant, qu'on lui attribue d'autres formes.

Je ne considère aucunement ce modèle objet–sujet, y compris sous les différentes formes de relation de ses deux éléments, comme meilleur dans l'absolu que les deux autres : dans un domaine tel que la didactique des langues, toute utilisation exclusive et systématique de quelque modèle que ce soit provoque de toutes manières plus d'effets négatifs que d'effets positifs. Il s'agit seulement pour moi de tester la capacité de ce modèle objet–sujet à produire des découpages et assemblages différents d'idées susceptibles de ce fait d'enrichir la réflexion didactique sur le thème de ce numéro. Après l'avoir validé dans une première partie (principalement par la comparaison avec le modèle d'enseignement/apprentissage et par application à la didactique de la langue), je l'utiliserai dans une deuxième partie pour décrire l'évolution de la didactique de la culture au cours de ces trente dernières années. J'en ferai, dans une troisième partie, un usage plus prospectif en montrant comment, appliqué aux

¹ Dans une version dite “ SOMA ” (Sujet apprenant, Objet, Milieu, Agent enseignant), qui intègre avec le “ Milieu ” un élément essentiel de toute réflexion didactique actuelle, à savoir le contexte ou l'environnement tant de l'usage social de la langue que de son enseignement/apprentissage. Cf. par ex. C. GERMAIN 1993, p. 10 et p. 13.

² J'ai cherché récemment à montrer, dans un article publié ici même (C. PUREN 1997a), comment cette opposition pouvait être non seulement inefficace mais perverse si elle était utilisée comme un principe manichéiste et non pour ce qu'elle est en réalité : un modèle descriptif parmi d'autres possibles.

domaines de la méthodologie et de la formation, il peut nous suggérer quelques nouvelles pistes de réflexion.

Il nous restera enfin (à mes lecteurs et à moi-même) à apprécier si nous trouvons les uns et les autres notre compte dans ce qui aura été produit à la sortie de ce modèle, utilisé comme simple “ moulin à idées ”.

1. Le modèle “ objet–sujet ”

Les deux éléments de ce modèle peuvent être conçus avec au moins six modes différents de relation, que je symboliserai ainsi dans la suite de cet article :

- 1) “ objet ↔ sujet ” pour le continuum ;
- 2) “ objet → ← sujet ” pour l'opposition ;
- 3) “ objet → sujet ” pour l'évolution ;
- 4) “ objet [-] sujet ” pour le contact ;
- 5) “ objet → sujet ” pour la dialogique³ ;
- 6) “ objet]- sujet ” pour l'instrumentation.

L'écriture “ objet–sujet ” sera employée de manière générique, comme dans l'introduction de cet article et dans le titre de cette première partie, pour désigner la relation non marquée⁴.

1.1. L'opposition (“ objet → ← sujet ”)

L'épistémologie d'une discipline dépend non seulement de la nature de l'objet de connaissance que se donnent ses spécialistes et de la conception qu'ils s'en font, mais encore du statut qu'ils se donnent à eux-mêmes comme sujets dans le processus de découverte ainsi que dans la connaissance et la maîtrise finalement atteintes de cet objet.

Cette problématique du sujet est d'autant plus importante dans le cas de la didactique actuelle des langues :

- a) que le sujet, en l'occurrence, n'est pas seulement le spécialiste de la langue (le linguiste), de la culture (l'historien, le sociologue, l'anthropologue...) et de l'enseignement/apprentissage de la langue-culture (le didacticien), mais aussi l'enseignant... et bien sûr l'apprenant ;
- b) que le sujet apprenant n'y est plus considéré comme un sujet **passif**, simple réceptif inerte de connaissances déversées par l'enseignant toutes prêtes à être consommées (méthodologie traditionnelle), ni comme un sujet **réactif** (aux questions et autres sollicitations du maître, dans la méthodologie directe, ou encore aux *stimuli* verbaux fournis par le matériel, dans la méthodologie audio-orale et dans la méthodologie audiovisuelle d'inspiration béhavioriste),

³ “ Le principe dialogique consiste à faire jouer ensemble de façon complémentaire des notions qui, prises absolument, seraient antagonistes et se rejetteraient les unes les autres ” (E. MORIN 1991b, p. 292).

⁴ J'ai préféré éviter ici l'écriture “ objet/sujet ”, avec la barre oblique – qui connote trop la seule opposition par rapprochement avec le modèle “ enseignement/apprentissage ” –, et reprendre celle, avec le tiret, plus neutre, utilisée communément pour symboliser par exemple la relation entre langue et culture dans l'expression “ didactique de la langue-culture ”.

mais comme un sujet **actif** constructeur de ses propres savoirs (méthodes actives et approche cognitive)⁵ ;

c) que le sujet apprenant y est considéré comme engagé dans un processus d'acquisition non seulement de savoirs (sur la langue et sur la culture), mais aussi et surtout de savoir-faire (en langue et en parole⁶) et de savoir-être (en culture) : désormais, en partie tout au moins, l'apprentissage de la langue et de la culture se construit au moyen et se mesure à l'aune de – respectivement – une parole et un comportement en situation personnelle de communication et d'interaction ;

d) qu'enfin (et malgré les réserves que l'on peut formuler à son encontre : cf. notes 5 et 6), le principe de base communicativiste – celui de l'apprentissage de la communication par la communication en classe –, tend à y faire privilégier les exercices où l'apprenant se trouve impliqué en tant que sujet énonciateur d'une parole personnelle.

1.1.1 Choix épistémologiques et implications éthiques

On comprend aisément les implications éthiques du type de statut que l'on peut accorder au sujet apprenant en didactique des langues. Pour prendre un exemple extrême, mais historiquement attesté, des “ machines à enseigner ” ont été idéalement conçues dans les années 1950-1960 aux U.S.A. comme des programmes linéaires d'exercices structuraux en batterie (très intensifs donc et exclusivement oraux), dans le but de monter successivement, sans erreur possible de la part de l'apprenant⁷, des automatismes langagiers portant sur des structures préalablement sélectionnées en fonction d'une analyse statistique de la langue cible et d'une analyse contrastive langue source-langue cible. Ce qui nous apparaît maintenant comme un pur délire scientifique, mais qui était considéré par tous les spécialistes de l'époque comme un enseignement des langues enfin véritablement “ scientifique ”, se proposait d'évacuer toute activité consciente, toute autonomie et toute responsabilité de l'apprenant : la certitude d'une connaissance parfaite de l'objet langue à enseigner (grâce à la linguistique structurale) et d'une maîtrise absolue des procédures psychologiques de son apprentissage (totalement objectivées grâce à la psychologie béhavioriste) a débouché sur la conception extrême d'un sujet apprenant réduit à un simple objet de l'enseignement.

⁵ Je schématise ainsi l'évolution historique des idées dominantes (que la didactique partage d'ailleurs avec toute la pédagogie), sans adhérer pour autant à l'interprétation dominante qui est faite de cette évolution au moyen d'un modèle de progrès constant et linéaire. Je considère au contraire qu'un enseignant compétent – en milieu scolaire tout au moins – est un enseignant qui est tout aussi efficace face à des élèves qui sont dans la réalité, les uns ou les autres, et tous à un moment ou à un autre, passifs, réactifs **et** actifs.

⁶ L'opposition langue-parole, depuis longtemps remise en cause en théorie linguistique, me paraît garder toute sa pertinence en didactique des langues, où l'entraînement systématique à la manipulation d'un objet (la langue d'enseignement **et** d'apprentissage, définie comme un ensemble d'éléments lexicaux et structuraux où s'inscrit la progression collective de la classe) est tout aussi indispensable que le réemploi de ces mêmes éléments pour l'expression authentique ou simulée : la “ parole ”, en didactique des langues, correspond donc à l'ensemble des formes linguistiques en cours de processus d'appropriation personnelle. L'idée d'apprentissage “ mécanique ” est très mal connotée de nos jours, parce que l'histoire de la didactique des langues la rattache fortement à celle de mécanismes psychologiques (le conditionnement béhavioriste) ; mais les mécanismes linguistiques n'en continuent pas moins d'exister pour autant : contrairement à ce que l'idéologie individualiste dominante tendrait à faire croire, les jeux individualisés et contextualisés de l'énonciation n'ont de sens, d'efficacité et même d'existence **pour des apprenants en cours d'apprentissage** que dans l'exacte mesure où ceux-ci sont déjà capables non seulement de reconnaître une langue “ neutre ” et “ standard ”, mais encore de la manipuler dans le seul but de s'entraîner à la manipuler.

⁷ L'erreur est en effet considérée comme l'intrusion indésirable du sujet apprenant dans un processus d'enseignement parfaitement objectivé, un “ raté ” de ce processus.

A l'instar des pigeons, rats et autres chiens de laboratoire objets d'expérimentation des psychologues béhavioristes. À mes étudiants en didactique des langues, dont l'expérience m'a enseigné qu'ils me soupçonnent tous, lorsque je leur tiens ce discours, de polémiquer par simple plaisir de la polémique⁸, je me contente de leur donner sans commentaire, comme je vais le faire ci-dessous, deux citations extraites de publications françaises de la belle époque de la “ psychologie appliquée ”. Elles n'ont à ma connaissance donné lieu à l'époque à aucune polémique parmi les didacticiens de FLE.

– *Une langue est un comportement qui peut être acquis au moyen d'un “ conditionnement opérant ” semblable au conditionnement employé dans le dressage des animaux. [...] Pour réussir le dressage d'un animal il faut le récompenser chaque fois qu'il se comporte de façon désirée et même quand ce nouveau comportement n'est qu'une réussite partielle. On récompense l'étudiant [en lui donnant la réponse correcte au cours des exercices structuraux au laboratoire de langues] en l'informant que sa réponse était correcte ou incorrecte* (Th. MUELLER 1971, p. 124 et pp. 119-120).

– *Nous tendons à établir en salle de cours une liaison entre l'image et la phrase enregistrée. Cette liaison correspond approximativement au schéma d'un conditionnement. On substitue progressivement une stimulation secondaire à une stimulation primaire. Dans les conditionnements obtenus par le physiologue russe Pavlov, on fait saliver un chien en lui présentant un morceau de viande rouge et en allumant simultanément une lumière rouge. Peu à peu, le chien s'habitue à saliver uniquement lorsqu'on allume la lumière rouge. On lui donne la viande après. Dans notre conditionnement audiovisuel [phase dite de “ mémorisation ” du dialogue de base], l'élève entend la phrase anglaise tandis que l'image correspondante est présentée simultanément, comme la lumière rouge pour le chien de Pavlov. Peu à peu, l'élève s'habitue à répéter uniquement en présence de l'image [phase dite de “ contrôle de mémorisation ” du dialogue de base]* (J. GUENOT 1964, p. 103).

Tel est le contexte historique de la naissance de ce que l'on appelle encore dans les pays anglo-saxons⁹ la “ Linguistique Appliquée ”, dont on voit bien la nature du projet à la lumière de notre modèle objet–sujet : c'est à partir de leur seule connaissance scientifique de l'objet langue que les linguistes ont prétendu définir les contenus et les modes d'enseignement, et les imposer aux enseignants et aux apprenants. Et c'est la mémoire collective de cette portion de leur histoire qui explique la sensibilité “ à fleur de peau ” des didacticiens français actuels de FLE vis-à-vis de tout ce qui leur paraît pouvoir réactiver la tentation applicationniste dans leur discipline : le projet d'objectivation inhérent à toute activité scientifique y est d'emblée suspecté de légitimer par homologie le même type de projet dans l'activité didactique, faisant de l'apprenant moins un sujet de son apprentissage qu'un objet de l'enseignement¹⁰.

⁸ Ce qui me laisse penser que cela doit effectivement m'arriver de temps en temps...

⁹ Par une inertie de langage un peu surprenante de la part de spécialistes de l'enseignement/apprentissage des langues !...

¹⁰ Les applicationnistes se sont adaptés à la critique et à l'orientation didactique actuelle de “ centration sur l'apprenant ”, qui ont déplacé depuis quelque temps leur propre stratégie depuis l'enseignement (donner aux concepteurs de manuels et aux enseignants des outils de description linguistique) vers l'apprentissage (utiliser eux-mêmes ces outils pour l'analyse de l'apprentissage, ou encore donner les mêmes outils aux apprenants). On voit cette dernière stratégie mise en oeuvre actuellement par un grand nombre de didacticiens français d'anglais langue étrangère, qui en sont venus à accorder une place essentielle, dans le processus d'apprentissage, à des activités de conceptualisation grammaticale sur des points et au moyen de catégories d'inspiration culiolienne. En retrouvant récemment dans une thèse l'exergue qu'avait ironiquement choisie Louis Marchand pour la préface de sa *Méthode Marchand* de français langue étrangère (1^e éd. 1920), j'ai pensé qu'il s'appliquait parfaitement à leur projet : “ La grammaire étant l'art de lever les difficultés d'une langue, il ne faut pas que le levier soit plus lourd que le fardeau. ”

1.1.2 Choix éthiques et implications épistémologiques

À l'inverse, le fait de poser d'emblée la “centration sur l'apprenant” comme un principe de départ, dans l'approche communicative, ne pouvait qu'y légitimer un fort niveau d'éclectisme au niveau des références théoriques¹¹. Et ce principe y est justifié par des considérations éthiques, comme on le voit à travers les nombreuses références à l'“humanisme” dans les publications du Conseil de l'Europe des années 1970¹², chez d'autres didacticiens français¹³, ou encore à travers une expression clé telle que “le **respect** des stratégies individuelles d'apprentissage”.

Cette démarche inverse est également légitime : le choix entre les deux perspectives objet et sujet peut et doit être en effet considéré aussi comme un enjeu du débat éthique. En didactique des langues, en d'autres termes, nous n'avons pas simplement à tirer les conséquences éthiques d'une épistémologie qui serait inscrite dans la nature même des objets d'enseignement/-apprentissage ainsi que dans la nature du processus d'apprentissage telle qu'elle peut être objectivée par des recherches scientifiques ; nous avons tout aussi bien, en même temps et à l'inverse, à construire une épistémologie disciplinaire en accord avec des choix éthiques préalables. Dans une discipline d'intervention et donc de responsabilité, à dimension individuelle (celle de chacun des apprenants) et sociale (celle des politiques linguistes, par exemple), la primauté revient sans doute à ce second mouvement, en accord avec ce que Jean-Louis Lemoigne pose comme un principe général dans la phrase placée en exergue du présent article : “La question éthique enveloppe toute doctrine épistémologique.”

1.1.3 “Objet → ← sujet” et “enseignement/apprentissage”

Nous pouvons maintenant faire fonctionner notre modèle d'opposition objet → ← sujet en conjonction avec celui d'enseignement/apprentissage.

a. Lorsque s'est imposée fortement une perspective objet en didactique des langues à l'époque de la Linguistique Appliquée triomphante, le sujet enseignant en a été tout aussi victime que le sujet apprenant. On oublie parfois aujourd'hui, sous l'effet du modèle dominant d'enseignement/apprentissage, que les professeurs ont été à l'époque tout aussi manipulés que leurs élèves : on leur a imposé, au nom des “sciences du langage”, des pratiques d'enseignement simplistes et rigides qui leur interdisaient la variété et la souplesse méthodologiques en principe autorisées et même recommandées par la méthodologie active jusqu'alors dominante en France.

Que les pratiques réelles de beaucoup d'enseignants scolaires aient été fort stéréotypées, comme les y incitait d'ailleurs la dernière grande instruction officielle active, celle du 1^{er} décembre 1950, ne change rien à l'affaire : il y a eu effectivement, entre la méthodologie active et les méthodologies audio-orale et audiovisuelle, basculement du centre de gravité théorique depuis le sujet (les apprenants et les enseignants) vers l'objet (la langue enseignée).¹⁴

¹¹ Cf. mon *Essai sur l'éclectisme* (1994), pp. 32-33.

¹² Cf. en particulier TRIM J.L.M. *et al.* 1981.

¹³ Cf. par exemple R. GALISSON 1980, p. 23.

¹⁴ J'ai signalé dans mon *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (1988, pp. 265-267) que jusqu'à l'élaboration de la méthodologie audiovisuelle à la fin des années 50, les manuels français de FLE relevaient de la même méthodologie active que les manuels contemporains d'enseignement scolaire des langues étrangères. C'est par exemple le cas du fameux “*Mauger bleu*” (G. Mauger, *Cours de langue et de civilisation françaises*, Paris, Hachette, 1^{er} éd. 1953).

b. Le sujet, dans le processus d'enseignement/apprentissage, c'est aussi le sujet enseignant. En enseignement scolaire tout particulièrement, où beaucoup d'élèves ont fréquemment une très faible motivation, le professeur se retrouve obligé à un certain activisme destiné à compenser leur passivité certaine¹⁵. En d'autres termes, qu'on le veuille ou pas, que cela plaise ou non, l'apprenant, en didactique scolaire, reste en partie un *enseigné*, et cette dimension irréductible doit être prise en compte tant dans la réflexion et la construction didactiques qu'en formation initiale et continuée, sous peine de graves dérapages éthiques. Il est en effet coupable de culpabiliser les enseignants en les amenant à se considérer personnellement comme les principaux responsables du niveau de motivation de leurs élèves¹⁶. Je propose en cette affaire à mes lecteurs, en faisant pour une fois violence à mon réflexe épistémologique de base qui est de privilégier la complexité, un principe d'évaluation éthique d'une universalité et d'une simplicité toutes mathématiques : *Le degré de culpabilité des formateurs est directement proportionnel au degré de culpabilisation des "formés"*¹⁷.

Il est aussi très surprenant, à la réflexion (réflexion provoquée par notre modèle sujet–objet), de constater que l'on continue en didactique des langues à considérer la succession “centration sur l'enseignant → sur la “méthode” (*i.e.* le matériel didactique) → sur l'apprenant” comme exemplaire d'un progrès historique constant, alors qu'il y a bien eu au milieu de cette évolution passage d'une centration sur un sujet (l'enseignant) à une centration sur un objet (le matériel didactique). Sauf à considérer – ce qui mérite au moins discussion d'un point de vue éthique – que si l'on considère que l'apprentissage d'un élève doit être guidé étroitement, il vaut mieux qu'il le soit par un matériel universel conçu par des spécialistes anonymes, plutôt que par un enseignant connu avec sa formation (peut-être imparfaite) et ses stratégies (peut-être critiquables), mais au moins physiquement présent, psychologiquement engagé et (au moins potentiellement) moralement responsable aussi bien en temps réel que dans la durée devant ses élèves.

b. Si l'on croise les deux modèles (objet–sujet et enseignement/apprentissage), on est amené à réfléchir sur qui est sujet apprenant dans la relation enseignement/apprentissage, et on se met à penser que l'enseignant est aussi constamment un sujet apprenant à part entière : aussi bien en début de carrière (le professeur-stagiaire d'IUFM qui apprend de ses formateurs) qu'en cours de carrière (par expérience professionnelle – c'est-à-dire par apprentissage auprès des apprenants auxquels on enseigne –, lectures personnelles, échanges avec des collègues ou stages de formation continuée) ; aussi bien en temps différé (prise en compte de l'évaluation d'un exercice, d'une séquence de classe, d'une heure de classe, d'une unité didactique, d'un dossier, d'une période...) qu'en temps réel (adaptation immédiate aux réactions des élèves). Le processus d'enseignement est en même temps un processus d'apprentissage dans l'exacte mesure où il n'est pas simple application ou simple reproduction.

c. À l'inverse, l'apprenant est constamment de même un sujet s'enseignant à lui-même. L'utilisation très intensive (et un peu incantatoire), depuis plus de vingt ans, de certaines

¹⁵ Ce fait explique en partie les limites structurelles de la “centration sur l'apprenant” en didactique scolaire, et la nécessité d'une certaine “centration sur l'enseignant” (cf. C. PUREN 1995, pp. 144-145).

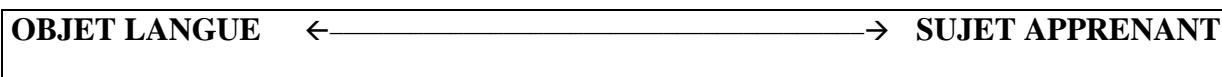
¹⁶ C'est par exemple ce que l'on aboutit à faire croire lorsque l'on présente sans précautions les techniques de motivation externe, tels que les jeux et autres moyens de mobilisation de la créativité et de l'émotivité, comme des moyens efficaces de suppléer la motivation interne des apprenants.

¹⁷ On aura compris pourquoi j'emploie à dessein ce terme de “formés” qui fleure bon les années 60 : les stagiaires “se formant” (néologisme créé sur le modèle des élèves “apprenants”) sont toujours en partie des formés. Mon principe d'évaluation vaut tout autant pour la formation continuée (l'effet de culpabilisation est immédiat, par confrontation avec une expérience professionnelle acquise) que pour la formation initiale (lorsque la formation met en place les conditions de l'effet futur de culpabilisation, par confrontation avec les expériences professionnelles à venir).

formules telle que “ apprendre à apprendre ” (par les pédagogues), “ stratégies individuelles d'apprentissage ” (par les psychologues cognitivistes) ou “ apprentissage autonome ” (par certains didacticiens de FLE), mais aussi, bien sûr, la prégnance du modèle même d'opposition “ enseignement/apprentissage ”, ont pu amener à concevoir le processus d'apprentissage comme entièrement et radicalement différent par nature du processus d'enseignement. Or pour un élève, acquérir une certaine autonomie d'apprentissage, c'est bien au moins en partie prendre la responsabilité du choix et de la réalisation d'activités en elles-mêmes parfaitement identiques à celles que l'enseignant aurait pu lui suggérer ou lui imposer : relire plusieurs fois un dialogue, (se) poser des questions sur tel texte, faire un exercice de grammaire proposé dans un manuel, recourir à un dictionnaire, décider de la durée d'une séquence de travail...

1.2 Le continuum (“ objet ↔ objet ”) et l'évolution (“ objet → sujet ”)

L'application du modèle objet–sujet à la didactique de la langue fait apparaître aussitôt l'intérêt qu'il peut y avoir à considérer ses deux éléments non comme des alternatives (“ sujet/objet ”), mais comme les deux extrêmes d'un continuum (“ sujet ↔ objet ”). En prenant comme bornes l'objet d'apprentissage “ langue ”, d'un côté, et le sujet apprenant, de l'autre, on aboutit en effet aisément aux schémas suivants :



a. sélection linguistique

analyse statistique : fréquence, distribution	analyse statistique : disponibilité ¹⁸	analyse préalable des besoins langagiers	prise en compte des besoins langagiers en cours d'apprentissage
---	--	---	---

b. description linguistique

La linguistique structurale (la langue comme système)	L'analyse contrastive (système L1 vs système L2)	La linguistique de l'énonciation (le locuteur natif, ou l'apprenant dans la langue)	L'“ interlangue ” (la langue de l'apprenant)
--	---	---	---

c. exercice¹⁹ linguistique

exercices fermés exercices guidés exercices structuraux	exercices ouverts exercices créatifs exercices de réemploi
---	--

¹⁸ L'un des effets intéressants de notre modèle est de faire apparaître que les auteurs du *Français fondamental* s'étaient déjà sensiblement déplacés de l'objet au sujet, en cours même d'élaboration de leur produit dans les années 50, en ajoutant au critère de fréquence (nombre d'occurrences du même mot dans la totalité du corpus) le critère de distribution (nombre de documents différents où apparaissait au moins une fois le même mot) puis le critère de disponibilité (caractère plus ou moins indispensable d'un mot dans certaines situations concrètes de la vie quotidienne). Ce dernier critère, sur notre axe d'évolution, est en fait très proche de l'“ analyse des besoins langagiers ” qui apparaîtra vingt ans plus tard.

¹⁹ Néologisme commode couvrant toutes les formes de mise en exercice. Sur ce domaine, comme on le voit, l'application du modèle objet ↔ sujet n'apporte rien de nouveau par rapport à des types de continuum déjà bien connus en didactique des langues.

d. psychologie de l'apprentissage linguistique²⁰

théories de la réception	théories de la réaction	théories de la construction
--------------------------	-------------------------	-----------------------------

L'application de ce modèle fait apparaître immédiatement que dans tous ces domaines, l'évolution de la didactique du FLE s'est faite en parallèle au cours des dernières décennies dans le même sens unique objet → sujet. Il y a eu là sans doute, comme je l'ai déjà écrit ailleurs²¹, l'influence des sciences humaines, où la revalorisation du Sujet a provoqué la fin de la période du structuralisme triomphant²², revalorisation elle-même impulsée par la montée en puissance, dans les sociétés occidentales, de l'idéologie individualiste.

Je me propose, dans partie suivante de cet article, d'appliquer ce modèle objet → sujet à l'analyse de l'évolution de la didactique de la culture en FLE depuis les années 1970 jusqu'à nos jours. Mes trois hypothèses sont les suivantes :

- 1) Ce modèle possède un certain pouvoir descriptif quant à l'évolution de la didactique de la culture, qui ne peut avoir échappé plus que les autres domaines à la modification du contexte intellectuel.
- 2) La réflexion sur la didactique de la culture ayant commencé, en FLE, à une époque où la didactique de la langue s'était déjà fortement constituée (avec la méthodologie audiovisuelle), et les grammaires de la culture n'ayant toujours pas atteint actuellement²³ le degré de cohérence et de pouvoir explicatif des grammaires de la langue, l'évolution de la didactique de la culture a tendu jusqu'à nos jours à se calquer sur le modèle d'évolution de la didactique de la langue.
- 3) Il doit y avoir logiquement une évolution parallèle objet → sujet et enseignement → apprentissage.

2. “ Objet–sujet ” en didactique de la culture

Le modèle objet → sujet appliqué à la didactique de la culture donne *a priori* le schéma d'évolution suivant (pour plus de clarté, je reprends d'abord l'application à la description linguistique, déjà présentée plus haut) :

description linguistique

La linguistique structurale (la langue comme	L'analyse contrastive (système L1 vs système L2)	La linguistique de l'énonciation (le locuteur natif ou	L'“ interlangue ” (la langue de l'apprenant)
---	--	--	--

²⁰ Cette modélisation à trois zones ne prétend pas s'appliquer aux différentes théories de l'apprentissage, bien plus complexes dans leur réalité théorique (le constructivisme piagétien, par exemple, articule en réalité fortement une perspective objet – l'accommodation – et une perspective sujet – l'assimilation –), mais aux différentes orientations que la didactique des langues a pu en tirer pour elle-même

²¹ Cf. par ex. dans C. PUREN 1995 (pp. 134-135) le poids de ce que j'appellais “ l'épistémologie du sujet ” dans le concept de “ centration sur l'apprenant ”.

²² On se souvient que certains de ses partisans allaient jusqu'à revendiquer “ la mort du sujet ”.

²³ Si tant est qu'elle puisse y parvenir un jour.

ystème)		l'apprenant dans la langue)	
---------	--	-----------------------------	--

didactique de la culture

la C2 ²⁴ comme système	l'analyse contrastive (système C1 vs système C2)	la C2 présentée à travers ses représentations (des natifs/des concepteurs de matériels didactiques)	l'“ interculturel ”
--------------------------------------	--	--	---------------------

2.1 La problématique de l'enseignement de l'objet culture

La problématique culturelle dans le cadre de la réflexion sur le “ Niveau 2 audiovisuel ”, au tout début des années 70, semble avoir été conçue sur le modèle alors en vigueur pour la problématique linguistique. La collection d'articles publiés en 1973 sous le titre *L'enseignement de la civilisation française* (A. REBOULLET dir.) fait ainsi clairement apparaître les deux grandes orientations de la perspective alors adoptée :

– Il s'agit d'une part d'une **perspective objet**, l'un des deux problèmes principaux que cherchent à résoudre les auteurs étant celui de la définition et de la description de l'objet culture. Plusieurs d'entre eux reprennent les conclusions du Symposium de Santiago du Chili sur l'enseignement de la civilisation française au niveau universitaire (16-28 juillet 1970), distinguant entre le niveau des “ réalités ” (ou “ substrat ”), celui des “ manifestations ” (ou “ réalisations ”) et celui du “ système ”, celui-ci étant “ conçu comme un ensemble supposé cohérent, propre à chaque communauté, qui pourrait être dégagé à travers les manifestations, et au-delà d'elles ” (p. 19). Cette perspective objet, que les auteurs conçoivent en harmonie avec celle qui prévaut dans la linguistique structurale de l'époque (pour laquelle la langue se définit comme un système) explique chez eux le souci de mettre leur description en accord avec celle des spécialistes du domaine. C'est ainsi qu'A. REBOULLET, commentant le concept de civilisation proposé à Santiago du Chili, écrit que “ cette “vision” a pour nous une incontestable utilité pédagogique. Mais, **d'abord**, il nous paraît qu'elle est proche des hypothèses formulées aujourd'hui par un grand nombre d'historiens ou de sociologues estimables²⁵ ” (p. 11, je souligne).

– Il s'agit d'autre part d'une **perspective enseignement**²⁶ (cf. le titre de l'ouvrage : *L'enseignement de la civilisation française*, je souligne), le second problème principal qu'analysent les auteurs étant, comme l'écrit A. THÉVENIN, de “ conduire une approche méthodique de la civilisation française pour parvenir à en donner une connaissance globale, aussi juste et actuelle que possible ” (1973, p. 30). Dans les propositions concrètes d'intégration d'un enseignement de culture à partir des cours audiovisuels existants, on propose ainsi à l'enseignant d'ajouter à ses explications lexicales ses propres explications culturelles :

– *Voix et images de France*, leçon 10 (“ Dans l'ascenseur ”) : “ Mme Thibaud sort de chez elle et ferme la porte à clé ”

²⁴ C2 = culture cible (sur le modèle L2 = langue cible).

²⁵ On pense bien entendu à Claude Lévi-Strauss, et à sa conception structuraliste de la culture comme système.

²⁶ Même si cet enseignement a recours aux méthodes actives, raison pour laquelle F. DEBYSER préfère dans ce cas “ le terme d'approche à celui d'enseignement car il prête moins à confusion. Il n'est pas question en effet, au Niveau 2, d'infliger aux élèves un enseignement magistral de civilisation, ni de leur imposer un tableau tout fait de la société française contemporaine ” (1972, p. 43)

Si c'est nécessaire, on expliquera aux élèves que, dans une grande ville comme Paris, on est sorti de chez soi dès que l'on a passé la porte de l'appartement (F. DEBYSER 1973b, p. 82).

– *La France en Direct*, dossier 10 (“ Les vœux de Nouvel An ”) : “ Allez tous dans la salle à manger ”

La salle à manger : on fera remarquer que si les Anglais font cercle autour du foyer et de la théière, les Français le font autour de la table de la salle à manger... (A. REBOULLET, R. DAMOISEAU, 1973, p. 92).

Très logiquement, c'est avec cette même double perspective (objet et enseignement) que l'on aborde le phénomène de l'erreur en culture :

– **Dans une perspective enseignement** : La seule occurrence de la notion de “ stéréotype ” dans cet ouvrage de 1973²⁷ concerne certains concepteurs de cours, accusés de procéder “ à un travail de superposition en plaquant la méthode sur un décor plus ou moins stéréotypé de civilisation ou de vie française ” (F. DEBYSER 1973a, p. 64). Dans le rapport final du Symposium de Santiago, la notion de “ stéréotype ” renvoyait de même à celle de “ cliché ” proposé aux étudiants, ses auteurs critiquant “ une peinture idéalisée, ou neutralisée, une vision abstraite qui montrerait un type d'homme peu caractérisé socialement au sein d'un système d'une homogénéité et d'une cohérence parfaites ” (p. 26). Dans le même article, F. DEBYSER aborde bien le problème des “ interférences de civilisation ” ; mais elles sont considérées comme la conséquence de l'ignorance des connotations spécifiques à la culture étrangère, et susceptibles de recevoir le même traitement que celui que l'on utilise pour éviter les erreurs linguistiques : “ L'enseignement de la civilisation sera donc au départ comparatif et contrastif. [...] L'initiation à la civilisation [...] doit faire l'objet d'une progression ” (p. 73)²⁸.

– **Dans une perspective objet** : Dans les “ dossiers de civilisation de niveau 2 du CREDIF ”, par exemple, la civilisation étant essentiellement conçue comme un objet de connaissance, l'erreur en culture est considérée comme une erreur d'interprétation (et non de représentation) causée par un manque d'information (et non par une attitude ou des valeurs différentes de celles de la culture étrangère) :

Face à un dialogue de ce type²⁹, il est évident que l'étudiant est en porte-à-faux, faute de connaître le référentiel de ce discours qui est précisément ce qu'il doit découvrir. Il fait donc des erreurs d'interprétation, des contresens [...], voire, il ne comprend pas [...]. La pédagogie utilise le passage constant par la paraphrase, et le professeur “ laisse venir ” les élèves qui donnent chaque fois en d'autres termes le sens qu'ils attribuent à la séquence étudiée. On confronte les points de vue, on cherche ce qui dans le contexte confirme ou infirme le jugement émis... (F. LAPEYRE 1973, pp. 178-179).

²⁷ “ Stéréotype ” n'apparaît pas dans le lexique final (pp. 258-268), qui est constitué des seules “ notions clés ” suivantes : acculturation, anthropolinguistique, civilisation, connotation, culture, dénotation, ethno-linguistique, ethnologie, périscolaire.

²⁸ Seule différence affirmée : contrairement à la règle de l'enseignement implicite de la langue alors en vigueur à l'époque, l'enseignement de la civilisation doit pour sa part être explicite. (“ Les divergences de civilisation susceptibles de provoquer des interférences doivent être expliquées aux élèves ”, p. 73.)

²⁹ Il s'agit du dialogue fabriqué ouvrant chaque dossier de civilisation : l'unité didactique en culture est construite, comme on le voit, sur le modèle de l'unité didactique en langue, qui commence aussi par un dialogue fabriqué (cf. plus bas la citation de D. Coste 1973).

Les questions posées sur la quatrième de couverture de cet ouvrage de 1973 résument bien les perspectives simultanément objet et enseignement qui caractérisent cette première conception de l'enseignement de la culture en classe de français langue étrangère au début des années 70 :

Qu'est-ce, aujourd'hui, qu'une civilisation ? Doit-on dans l'enseignement du français lier connaissance de la civilisation et apprentissage de la langue ? Comment alors harmoniser contenu linguistique et contenu culturel ? Quelles sont les procédures les plus propres à permettre la compréhension d'une civilisation semblable à celle de l'étudiant étranger mais en même temps différente ?

Le problème auquel se heurte à l'époque cette approche est bien entendu celui de l'absence d'une description de l'objet culture aussi complète et fiable que celle que les linguistes prétendent donner de l'objet langue. Comme le remarque A. THÉVENIN :

Au contraire de ce qui se passe pour l'enseignement des langues vivantes, qui ne cesse d'apparaître comme le bénéficiaire privilégié des recherches de tous ordres sur le langage, les études contemporaines sont loin d'apporter à l'enseignement des cultures étrangères le même secours et les mêmes avantages (1973, p. 30).

Face à ce problème, deux positions se dégagent, sensiblement différentes l'une de l'autre :

– L'une semble nier le problème ou du moins le relativiser, plus sensible qu'elle est à la cohérence de l'enseignement. Elle privilégie par conséquent une approche “ traditionnelle ”³⁰ de la culture étrangère à travers des documents fabriqués :

L'authentique n'a de sens et de place que s'il s'intègre à une progression préalablement établie. Mais on ne réussira jamais à construire un cours cohérent en envisageant simplement d'enfiler des textes choisis. C'est pourquoi nous proposons plus haut, du moins pour les deux premiers temps d'un déroulement d'une leçon³¹, le recours à des textes fabriqués (dialogue et table ronde). Si cette “ fabrication ” permet un contrôle plus strict de la progression et rend possible une présentation thématique et linguistique plus intégrée et cohérente, il va de soi que, pour ne fausser ni les attitudes culturelles des personnages ni leurs modes d'expression, il importe que le fabriqué ne soit pas artificiel et que les rédacteurs de leçons prennent appui sur des études préalables qui valident leur “ fabrication ” (D. COSTE 1973, p. 160).

– L'autre, de manière bien plus moderne (et toujours actuelle, à mon avis), pose à la fois la nécessité didactique et pédagogique de permettre simultanément la perception de cohérences ou du moins de régularités – sans laquelle il ne peut y avoir aucune saisie intellectuelle –, et la nécessité de respecter la complexité de l'objet culture (c'est-à-dire les limites de sa cohérence interne, et son caractère d'hétérogénéité). C'est la position de A. REBOULLET, qui écrit dans le même ouvrage :

Nous nous sentons plus proches de Michel Crozier analysant la société française et affirmant : “ Dans tous les systèmes vivants que nous connaissons coexistent des éléments théoriquement incompatibles ”. Toutefois, pour des raisons méthodologiques comme pour des raisons pédagogiques, le principe de cohérence nous paraît souhaitable : certes, il faut éviter le tableau harmonieux où tous les conflits, même s'ils apparaissent, sont finalement récupérés et

³⁰ Dans le sens relatif de cohérente avec la méthodologie dominante à l'époque, à savoir la méthodologie audiovisuelle.

³¹ L'auteur se réfère aux dossiers de civilisation de Niveau 2 du CREDIF.

escamotés ; il est vain de vouloir découvrir la structure fonctionnelle dont chaque élément tient un rôle dans une machine complexe ; mais, pour autant, il faut éviter la juxtaposition de notions non reliées entre elles. La recherche de cohérences multiples et partielles nous semble possible (1973, pp. 11-12).

Avec la division du concept de civilisation en niveaux relativement autonomes, proposée par le Symposium de Santiago, cette idée de “ recherche de cohérences multiples et partielles ” est une seconde réponse apportée au problème de l'enseignement de l'objet complexe culture.

La troisième réponse est simplement suggérée par F. DEBYSER dans les lignes suivantes, par lesquelles il conclut un article où il propose aux enseignants d'intégrer des explications culturelles à leurs explications sémantiques des dialogues de *Voix et images de France* :

On peut également constater que cette initiation fragmentaire et occasionnelle n'en est pas moins systématique et que très vite les notions éparses se rassemblent, se complètent et se confirment les unes les autres. Si le professeur sait tirer parti de tous ces éléments, l'élève arrivera assez vite à une intelligence des structures de la civilisation française quotidienne plus personnelle et peut-être même plus approfondie que si on lui faisait un exposé beaucoup plus détaillé sur la manière de vivre des français (1973b, p. 84).

Cette dernière réponse nous intéresse particulièrement ici, puisqu'en déplaçant la construction de la cohérence depuis l'enseignant jusqu'à l'apprenant, elle amorce le passage d'une perspective objet d'enseignement – où celui-ci est transmis d'emblée par l'enseignant et le matériel didactique avec une cohérence pré-construite – à une perspective sujet apprenant – où c'est celui-ci qui (re)construit lui-même la cohérence de l'objet perçu³².

2.2 La problématique de l'interculturel

C'est dans les années 80, avec la notion d'“ interculturel ”, que la didactique de la culture, en FLE, passe progressivement d'une perspective objet à une perspective sujet³³, en parallèle avec la montée en puissance de la “ centration sur l'apprenant ” à l'intérieur de l'approche communicative³⁴. Cette évolution se prolonge ensuite plus récemment à l'intérieur même de ce que l'on appelle “ l'approche interculturelle ”. Cette évolution interne me semble pouvoir

³² On retrouve en didactique scolaire, dans les années 80, une réponse assez semblable donnée par les anglicistes français, avec la notion de “ repères culturels coordonnés ” présentée dans les Instructions officielles d'anglais de 1986, mais d'une manière qui accorde un grand rôle au guidage de l'enseignant (il est vrai qu'il peut difficilement en être autrement en didactique scolaire) : “ Il s'agit de baliser un domaine culturel vaste, ouvert et varié, par des *repères coordonnés*, historiques, géographiques, économiques, politiques, scientifiques, sociaux, techniques et, proprement, culturels. Il ne s'agit pas d'imposer à l'élève un rigide cadre de concordance, mais de lui donner des moyens d'orientation, en mettant à sa disposition des références utiles reliées entre elles par un réseau de relations de toute nature, réseau souple, d'abord simple, progressivement plus complexe. Par rapport à ce réseau de références, l'élève placera en perspective les connaissances qu'il a déjà acquises et il ordonnera utilement celles qu'il va acquérir. ” Pour une présentation plus détaillée, mais malheureusement non problématisée, de ces “ repères coordonnés ” en didactique de la culture, cf. par ex. R. E. ALIMI 1994.

³³ Je retrouve la même analyse chez R. GALISSON 1995 : “ C'est donc à la DI [démarche interculturelle] que nous sommes redevables d'une dialectique de l'“inter-” renouvelée, élargie, où le sujet trouve sa place à côté de l'objet (voir, en particulier, l'importance de la conscientisation) ” (p. 95).

³⁴ L'approche communicative, depuis les années 70 où elle reposait principalement sur l'analyse (préalable) des besoins et l'approche notionnelle-fonctionnelle (perspective dominante objet), a évolué elle-même vers une perspective sujet avec, comme nouveau centre de gravité théorique dans les années 80-90, la notion de “ centration sur l'apprenant ”.

être modélisée au moyen de trois versions successives³⁵ relevant respectivement du modèle d'opposition (objet → ← sujet, du modèle de contact objet [-] sujet, et d'un modèle que j'appellerai " d'instrumentalisation " (objet]- sujet).

2.2.1 La première version de l'interculturel : le modèle d'opposition (" objet → ← sujet ")

L. PORCHER, s'appuyant sur la sociologie de Pierre Bourdieu, défend encore avec vigueur en 1986 l'utilisation d'" approches objectivantes " (p. 14) de la culture, dont il exige la mise en oeuvre par l'enseignant dans une étude " rigoureusement conduite " (p. 31) :

L'enseignement de la civilisation se trouve donc confronté à cette double nécessité : une pratique culturelle, pour être maîtrisée, doit être objectivée. Elle est, toujours, objectivable, c'est-à-dire descriptible en termes rationnels, par un discours réglé et démonstratif. Dans cette mesure elle ne saurait se confondre avec la simple impression (ou opinion) que le sujet en a (sujet-acteur ou sujet-observateur) (p. 29).

Mais il dénonce simultanément

... la tentation positiviste, réductionniste, qui consiste à penser qu'une culture n'est rien d'autre que l'ensemble des traces " objectivées " que l'on a construites sur elle pour la lire. [...] Une pratique culturelle ne se réduit pas à l'objectivité mais enferme toujours, pour les indigènes de cette pratique, un côté " tripal ", subjectif, ressenti, émotionnel, individuellement irréductible (id., p. 28).

De sorte qu'il ne prend plus seulement en considération, comme on le faisait dans les années 70, les seuls stéréotypes transmis par le matériel pédagogique et les enseignants, mais aussi ceux des " sujets-acteurs " (les étrangers) et surtout ceux des " sujets-observateurs " eux-mêmes (les apprenants), proposant d'utiliser ces stéréotypes dans l'enseignement même de la culture étrangère :

Pédagogiquement, la culture française, c'est aussi et d'abord les représentations que les gens s'en font. [...] Il s'agit donc, en vérité, d'établir le bon usage pédagogique de ces stéréotypes, c'est-à-dire d'en employer à la fois la justesse et l'insuffisance. Encore une fois, plutôt que des opinions des pédagogues, on doit partir de celles des apprenants, qui sont non seulement les usagers de l'enseignement mais aussi ses destinataires (id., p. 48).

On constate donc, dans cet article de L. PORCHER, une forte valorisation du sujet (avec ses dimensions individuelle et affective), que ce soit le sujet observé (le natif étranger) ou le sujet observant (en l'occurrence l'apprenant). Cette première version de l'interculturel apparaît malgré tout fortement marquée encore par l'influence de la " sociologie critique " à la française : si la subjectivité des sujets est prise en compte, elle n'en est pas moins considérée comme étroitement déterminée *a priori* par leur culture d'appartenance. L'importance accordée dans cette première version aux stéréotypes sociaux est sur ce point très caractéristique : au-delà des sujets apprenants, ce sont en réalité deux objets cultures qui

³⁵ Il serait me semble-t-il un peu abusif de parler ici de " générations ", même si ces trois versions se sont effectivement succédé dans le temps. Pour ne pas allonger démesurément cette partie, qui correspond à un débat très dense en didactique du FLE, je ne recourrai qu'à des citations extraites de deux ouvrages, et empruntées à deux auteurs. Les autres me pardonneront de ne pas les citer, et tous de schématiser peut-être outrageusement à leurs yeux un débat bien plus complexe. Mais ce sont les risques (que j'assume) de la modélisation, que j'utilise, je le rappelle, non comme un analyseur de réalités mais comme un générateur d'idées.

s'opposent (avec leurs dimensions psychologiques), et c'est le jeu de ces deux objets cultures qui est censé donner prise à un processus organisé d'enseignement³⁶.

2.2.2 La deuxième version de l'interculturel : le modèle de contact (“ objet [–] sujet ”)

Par rapport à cette première version de l'interculturel, il me semble que celle que propose M. ABDALLAH-PRETCEILLE, dans un article du même ouvrage collectif de 1986, opère déjà un double déplacement significatif :

– Un déplacement vers le sujet dans la conception de l'objet culture lui-même, qui ne relève plus d'une approche objectivante parce qu'il ne peut être réduit à “ des réalités observables ” : si “ aucune description, même la plus affinée possible, ne saurait rendre compte de la complexité et de la pluralité du concept de culture ”, c'est que “ sa réalité est plus subjective qu'objective, donc variable et instable ” (p. 77).

– Un déplacement similaire vers le sujet dans la conception de la didactique de la culture, dont l'objectif n'est plus l'acquisition de connaissances objectives par l'apprenant (même celles portant sur les subjectivités collectives, que l'on peut encore considérer objectivables), mais la formation par l'apprenant lui-même de sa propre subjectivité :

Tout travail sur une culture autre renvoie à un travail sur sa propre identité et sur la reconnaissance de l'identité d'autrui non pas comme sujet mais comme sujet et acteur. [...] Il s'agit d'avantage de promouvoir une ouverture sur autrui, conditionnée par l'ouverture à soi, que d'aseptiser et donc d'assécher un enseignement présenté comme neutre et objectif... (p. 79).

Même si l'on parle toujours d’“ approche interculturelle ”, la relation entre objet et sujet me semble y avoir changé de nature, et justifier que l'on parle de deux versions différentes. On y passe en effet :

– d'une relation d'**opposition** (“ objet → ← sujet ”) où les effets de la subjectivité de l'apprenant, déterminée par sa propre culture d'appartenance, ne peuvent être considérés qu'en décalage avec la réalité en soi de l'objet culture étrangère : ce sont des stéréotypes ou des représentations “ objectivement ” erronées, que l'enseignant peut repérer et doit faire rectifier³⁷ ;

³⁶ Les textes officiels régissant la didactique scolaire en France et les travaux de l'INRP relèvent de cette première version. L'ouvrage de A. CAIN et C. BRIANE 1994 commence ainsi par un chapitre portant sur les “ Présupposés théoriques ” où l'on peut lire : “ L'appropriation des champs constitutifs d'un pays que sont langue et culture met en jeu de la part des élèves des opérations de construction qui sont à l'œuvre dans toute acquisition de connaissances. S'agissant d'apprentissage, ces opérations ne peuvent être exemptes de procédures tronquées et de mise en place de systèmes intermédiaires imparfaits. [...] La compétence acquise par un natif dans sa langue et dans sa culture maternelles relève de l'adhésion à un système de références qui se fait à son insu. [...] **C'est d'abord vers une exclusion des données culturelles étrangères, assortie le plus souvent d'un jugement de valeur dépréciatif, que s'oriente l'élève** ” (pp. 11-12, je souligne). Cet *a priori* critique (de nature profondément idéologique) est d'autant plus évident que cette recherche concerne huit langues parmi lesquelles celle qui est de loin la plus enseignée, l'anglais, et dont la présence dans notre société française est à la fois le moyen et le résultat d'un processus d'acculturation, et donc d'un jugement de valeur que l'on pourrait tout autant qualifier de globalement “ sur-appréciatif ”...

³⁷ On voit ici l'influence déterminante de la tradition de la sociologie dite “ critique ” : les stéréotypes sociaux sont à la première version de l'approche interculturelle ce que la fausse conscience était à la philosophie marxiste.

– à une relation de **contact** (“ objet [-] sujet ”), où la subjectivité de l’élève est considérée plus comme personnelle que comme représentative de sa culture d’appartenance, et où les effets de cette subjectivité sont considérés comme relevant moins de l’enseignement que d’une démarche d’apprentissage individuelle :

*Les réserves émises quant à la pertinence de l’appropriation des cultures et des civilisations par le modèle de l’enseignement, conduisent à privilégier la notion d’approche alliée à **une démarche plurielle et relativisée**, c’est-à-dire **un processus actif d’appropriation mené par l’apprenant** à partir d’un questionnement (M. ABDALLAH-PRETCEILLE 1986, p. 80, je souligne).*

Imaginons (à défaut de le trouver dans le texte) un exemple concret d’implication possible de cette nouvelle conception de l’approche interculturelle : à l’opposé de l’interventionnisme pointilliste et sourcilieux des interculturelles première version (justifiée par une analyse contrastive antérieure C1-C2³⁸), certaines erreurs culturelles devraient être considérées comme positives, à l’instar de certaines erreurs linguistiques aux yeux des psychologues cognitives, et leur autocorrection reportée jusqu’à la maturation nécessaire, chez l’apprenant, de sa représentation de la culture étrangère³⁹.

2.2.3 La troisième version de l’interculturel : le modèle d’instrumentalisation

Je me baserai, pour présenter cette troisième version, sur un nouvel article de M. ABDALLAH-PRETCEILLE publié dix ans plus tard, en 1996, parce que c’est elle qui me semble être allée le plus loin (et aussi loin qu’il est possible en didactique des langues, comme nous le verrons) dans le mouvement en direction du sujet à l’intérieur de la problématique interculturelle. La position extrême à laquelle elle parvient me paraît pouvoir être schématisée à partir de quatre propositions principales.

1) Le sujet en tant qu’individu n’est pas réductible à sa culture d’appartenance :

*La question demeure de savoir s’il faut apprendre à connaître d’autres langues ou d’autres cultures, ou apprendre à comprendre l’Autre, à travers notamment sa langue et sa culture (ses langues et des cultures?) [...] La connaissance théorique, globale et abstraite des Français et de leur culture est susceptible d’oblitérer la re-connaissance d’un Français, en tant que sujet singulier dont **une** des caractéristiques (parmi d’autres critères d’identification) est d’être français... (id., p. 31, souligné dans le texte).*

2) L’objet culture étrangère n’a de réalité qu’actualisé “ dans le social et le communicationnel ” (p. 29), c’est-à-dire (si j’interprète correctement) dans la relation vécue entre sujets. L’auteur reproche ainsi à “ l’approche culturelle ”⁴⁰ que “ l’Autre n’est alors que prétexte à discours,

³⁸ Différence significative d’avec l’approche contrastive en langue des années 60 : on attend, en didactique de la culture, que les erreurs se produisent effectivement chez les élèves, même si on peut s’arranger non seulement pour les prévoir, mais pour les provoquer.

³⁹ Une réflexion poussée sur l’application historiquement concomitante de l’opérateur “ inter ” aux objets langue et culture en didactique des langues depuis une vingtaine d’années ne manquerait sans doute pas d’intérêt. Mon ami et lexicologue Robert Galisson devrait être sensible par exemple au fait que l’on parle communément en didactique du FLE de l’“ interlangue ” et d’“ interculturel ”, mais que les mots “ interculture ” et “ interlinguistique ” ne soient jamais apparus.

⁴⁰ Cf. le titre de son article.

mais **rarement interlocuteur : objet et non sujet**, il sert souvent de faire-valoir ” (p. 29, je souligne)⁴¹.

3) La découverte interculturelle n'est pas de l'ordre de l'objet enseigné, mais relève exclusivement de l'expérience personnelle du sujet apprenant :

Il est improbable que des connaissances factuelles (et les connaissances ethnographiques sont de cet ordre) favorisent la communication, c'est-à-dire la rencontre avec l'Autre. Elles se définissent au contraire comme un discours SUR l'Autre. Une démarche descriptive, objectivée (à défaut de pouvoir garantir l'objectivité) reste extérieure aux individus (p. 28, en majuscules dans le texte).

4) La culture n'est pas simplement une structure dont fait partie le sujet et qui détermine ses modes et contenus de communication ; c'est aussi un ensemble de signes qu'il a lui-même objectivés et qu'il peut donc manipuler consciemment pour communiquer, comme il le fait avec les signes linguistiques (d'où ma proposition de parler dans ce cas de “ modèle d'instrumentalisation ”) :

De même qu'il convient de ne pas confondre la langue comme système et la parole comme activité, il s'agit de ne pas opérer d'amalgame entre la culture comme structure et la production culturelle à travers le langage comme activité du sujet. Les deux registres ne sont ni autonomes, ni complémentaires. Entre la culture comme ontologie et la culture comme pragmatique, il existe une passerelle qui peut être travaillée par la didactique des langues et des cultures (p. 37).

M. ABDALLAH PRETCEILLE lie explicitement ce qu'elle considère comme “ une révolution copernicienne dans la didactique des langues et des cultures ” (p. 29) à la mutation des sociétés occidentales:

Les mutations sociales et culturelles liées à une complexité et à une hétérogénéité croissantes du tissu social imposent de repenser le savoir culturel autrement que sous la forme d'un savoir sur les cultures (compétence culturelle). [...] En situation de pluralité linguistique et culturelle (et actuellement toutes les sociétés sont plurielles), on a moins affaire aux cultures, aux entités culturelles globales et stables qu'à des fragments culturels ainsi qu'à des manipulations des images et des représentations réciproques des cultures. [...] Ainsi, la connaissance de l'Autre ne doit pas occulter la reconnaissance de l'Autre en tant que sujet, y compris dans des stratégies de défense, de fuite... Si les connaissances culturelles sont nécessaires, elles ne peuvent être suffisantes pour comprendre les jeux culturels dans le cadre des interactions langagières (p. 30, p. 33 et p. 35).

Ce lien qu'établit M. ABDALLAH PRETCEILLE entre la montée du sujet dans la problématique culturelle et les mutations culturelles me semble pouvoir être généralisé à titre d'hypothèse. Chacune des trois versions de l'approche interculturelle renverrait à un type différent de problématique de référence : la première version serait plutôt liée au contact du sujet apprenant avec la culture étrangère au seul moyen de documents⁴² ; la seconde aux

⁴¹ Une lecture possible de ces lignes (cf. la partie soulignée) aboutit à l'idée que l'Autre ne pourrait être sujet pour moi que dans la communication en direct sinon en présence. Un philosophe y verrait sans doute un dérapage caractéristique de l'idéologie communicativiste actuellement dominante en didactique du FLE.

⁴² Ce qui expliquerait la résistance particulière de cette première version dans l'enseignement scolaire, alors même que la finalité éducative de celui-ci oriente fortement la didactique de la culture vers l'objectif d' “ ouverture à l'Autre ” et donc de formation de la subjectivité.

échanges externes (voyages à l'étranger) et internes (coexistence de communautés culturellement diverses) ; la troisième, au métissage culturel⁴³. La montée en puissance du sujet dans l'approche interculturelle correspondrait ainsi à la prise en compte de l'implication croissante du sujet dans ces types successifs de contacts interculturels de référence.

Le tableau du début du chapitre 2 peut maintenant être complété de la manière suivante :

Didactique de la culture

la C2 ⁴⁴ comme système	l'analyse contrastive (système C1 vs système C2)	la C2 présentée à travers ses représentations (des natifs/des concepteurs de matériels didactiques)	l'« interculturel »		
			1 ^e version	2 ^e version	3 ^e version
			la réalité de C2 est déformée par la subjectivité du sujet apprenant	la découverte de C2 relève de la subjectivité individuelle du sujet apprenant	la culture est instrumentalisée par les sujets pour leur communication interindividuelle

On notera qu'on en arrive en didactique de la culture, avec cette troisième version de l'approche interculturelle, à un positionnement du côté du sujet qui se situe bien au-delà de ce que l'on peut imaginer pour la didactique de la langue, dans la mesure où l'on considère toujours dans celle-ci (et il est bien difficile au moins pour l'instant d'imaginer comment il pourrait en être autrement) que l'objet langue possède une forte cohérence propre à laquelle l'individu apprenant doit en grande partie se plier s'il veut communiquer avec les autres.

Sur l'axe d'évolution objet → sujet en didactique de la culture, il n'est pas possible d'aller plus loin. À la limite (la limite extrême de la prise en compte du seul sujet, en l'occurrence), on ne devrait même plus parler d'« interculturel » pour cette troisième version, puisque le phénomène de contact y est pensé moins entre cultures qu'entre individus. Si nous nous fions au modèle d'analyse que nous utilisons ici, nous pouvons risquer l'affirmation suivante :

Les possibilités d'évolution théorique à l'intérieur de l'approche interculturelle sont désormais historiquement épuisées⁴⁵, et il n'y aura pas de quatrième version. Autant dire qu'elle se retrouve au pied du mur, celui du maçon qui construit : l'avenir de l'approche interculturelle en didactique ne peut plus dépendre désormais d'une fuite en avant idéologique, mais de sa seule capacité à proposer des matériels et des démarches pratiques. Ce qui signifie, pour moi, qu'elle est désormais une affaire d'éclectisme de terrain dans la conception d'outils didactiques et de pratiques de classe se situant sur la totalité du continuum parcouru au cours

⁴³ M. ABDALLAH PRETCEILLE parle ainsi dans son article de 1996 des « processus de surcodage culturel liés notamment à la multiplication des cadres d'appartenance et de référence » (p. 30). Notons au passage que la conscience de la complexité s'est déplacée elle aussi vers le sujet : elle ne se trouve plus uniquement dans l'objet culture, comme pour les didacticiens des années 70 (cf. plus haut la citation de A. REBOULLET 1973, pp. 11-12), mais elle réside désormais à l'intérieur du sujet culturel lui-même. Sur un autre type de liaison établie entre certaines orientations de la didactique et certaines problématiques de références, cf. par exemple G. BAUMGRATZ-GANGL 1993, qui considère que « l'adjectif «interculturel» est, lui, issu du contexte de l'enseignement des langues étrangères pour les immigrés » (p. 19). Sur une présentation du concept de « problématiques de référence », dont le poids dans les constructions didactiques (et particulièrement dans la didactique de la culture, où les théories descriptives font défaut...) est au moins aussi important que les dites « théories de référence », cf. C. PUREN 1997c, pp. 13-14.

⁴⁴ Rappel : C1 = culture source ; C2 = culture cible.

⁴⁵

de sa propre évolution historique. Ce en quoi elle ne fera d'ailleurs que subir le sort commun à toutes les approches et méthodologies constituées⁴⁶.

3. “ **Objet–sujet** ” en méthodologie et en formation

L'application du modèle objet–sujet aux domaines de la méthodologie et de la formation aboutit aux deux schémas suivants :

Méthodologie

enseigner (imposition par l'enseignant de méthodologies d'enseignement /apprentissage constituées)	enseigner à apprendre (l' “ interméthodologique ” : gestion par l'enseignant du contact méthodologies d'apprentissage [-] méthodologies d'enseignement)	enseigner à apprendre à apprendre ⁴⁷ (proposition par l'enseignant de stratégies d'apprentissage différenciées)	apprendre à apprendre (acquisition personnelle par l'apprenant de stratégies individuelles d'apprentissage)	types d'apprenants et habitudes d'apprentissage (respect par l'enseignant des types d'apprenants et habitudes d'apprentissage)
--	---	--	---	--

Formation

former (à une nouvelle méthodologie ou approche)	l' “ interformatif ” (contact innovations didactiques [-] traditions didactiques et typologies d'enseignants)	s'autoformer	types d'enseignants et traditions didactiques
--	---	---------------------	--

L'application mécanique de notre modèle génère l'apparition dans ces deux domaines d'une problématique du contact que j'ai appelée respectivement, faute de mieux pour l'instant, “ l'interméthodologique ” et “ l'interformatif ” (sur le modèle de “ l'interculturel ”). Ces deux problématiques me paraissent intéressantes à développer à l'avenir pour au moins deux raisons :

– D'une part, elles sont particulièrement adaptées à la fois à la présente période d'éclectisme méthodologique et à la force actuelle des valeurs individualistes : les enseignants et les formateurs ne sont plus en mesure de proposer de cohérence globale (d'enseignement, ni par conséquent de formation) ; les apprenants et stagiaires attendent et attendront d'eux qu'ils les prennent de plus en plus en compte en tant que sujets (*i.e.* en tant qu'individus libres, acteurs et responsables, et dont par conséquent les attitudes, habitudes, stratégies spontanées ou réfléchies sont respectables) ; mais ces enseignants et ces formateurs ont malgré tout l'obligation morale de tout à la fois les accompagner, aider, conseiller, guider, conduire⁴⁸ ... En didactique scolaire, par exemple, jouer exclusivement sur le registre proposé par René

⁴⁶ La dernière en date auparavant a été l'approche communicative, qui en est pour sa part arrivée à ce stade depuis déjà une quinzaine d'années.

⁴⁷ Formule utilisée par R. RICHTERICH en 1992 : “ Je crois fermement que le rôle de l'enseignant consistera essentiellement, j'aimerais dire exclusivement, à **enseigner à apprendre à apprendre** de façon que l'apprenant puisse ensuite ou parallèlement apprendre seul dans un centre de ressources, une médiathèque ou chez lui, s'il en a les moyens, en créant son propre centre de ressources (ordinateurs, vidéo, cassettes audio, etc.), en faisant un voyage ou un stage dans le pays dont il apprend la langue ” (p. 45, je souligne).

⁴⁸ On pourrait, sur cette série ordonnée de concepts, développer les mêmes considérations que sur le continuum sujet ↔ objet.

Richterich en 1992 de l'« enseigner à apprendre à apprendre » risque que favoriser systématiquement les élèves qui déjà ont le plus de facilités et sont les plus motivés. En formation scolaire, le respect de la personnalité des stagiaires enseignants ne peut être absolu parce que certains de leurs comportements naturels peuvent heurter la sensibilité de certains élèves ou contrarier certaines de leurs attitudes ou stratégies personnelles d'apprentissage : je pense par expérience personnelle aux dégâts parfois irrémédiables que peut provoquer un type naturel de comportement ironique de l'enseignant⁴⁹.

– D'autre part, ces problématiques du contact sont les plus « centrales » dans le sens où elles permettent à l'enseignant et au formateur d'agir tout en restant conscient des deux perspectives opposées et pourtant nécessaires parce que complémentaires, la perspective objet et la perspective sujet. Elle permettent, en d'autres termes, la mise en oeuvre d'une relation dialogique

objet → sujet⁵⁰.

↑ _____ |

La manière la plus rapide et efficace d'illustrer la nécessité de considérer aussi la relation dialogique entre les éléments de notre modèle est de prendre l'exemple de la perspective extrême qui semblerait pourtant devoir être évitée absolument dans le contexte intellectuel ambiant (on aura compris qu'il s'agit de celle de l'objet...). Je me contera ici de deux arguments pour montrer qu'elle est, du moins en didactique scolaire, tout aussi indispensable que la perspective extrême opposée :

1) Les élèves les plus faibles et/ou les moins motivés sont ceux qui le plus besoin d'une forte cohérence d'enseignement, de guidages étroits et d'aides constantes ; certains élèves, souvent, et tous, à certains moments, ont besoin d'être « tirés » par un enseignement énergique.

2) La formation à une nouvelle méthodologie, approche ou orientation reste un moyen incontournable pour provoquer chez les enseignants en formation, sinon une remise en cause ou une remise en question de leurs pratiques installées (lesquelles peuvent être parfaitement efficaces, même si elles sont éventuellement trop limitées, ou trop systématiques, et susceptibles d'être enrichies), du moins la « mise en mouvement » minimale sans laquelle l'examen, l'expérimentation et l'intégration éventuelle de nouvelles pratiques ne pourront se faire⁵¹. J'ajouterai qu'en formation scolaire se pose un problème auquel la didactique française du FLE – traditionnellement plutôt centrée sur l'enseignement aux adultes – ne s'est jamais confrontée au cours de sa constitution : celui d'une nécessaire harmonisation minimale des pratiques d'enseignement tout au long du cursus en raison des changements d'enseignants d'une classe à l'autre, et, en second cycle, en fonction de la préparation à un examen unique standardisé (le baccalauréat)⁵².

E. MORIN considère la dialogique comme fondamentalement nécessaire à la relation objet-sujet : « L'objectivité a besoin d'un sujet et le sujet a besoin de l'objectivité » (1986, p. 176). Et c'est l'application systématique de ce principe dialogique qui serait selon lui à l'origine de la

⁴⁹ L'auto-ironie de l'interlocuteur, je l'ai appris à mes dépens (d'enseignant), n'a pas toujours vis-à-vis des adolescents le même effet de connivence ou de compensation qu'entre adultes.

⁵⁰ Cf. définition en note 3.

⁵¹ J'ai présenté dans un article récent intitulé « Que reste-t-il de l'idée de progrès en didactique des langues ? » les valeurs qui me semblent pour ma part devoir être défendues en didactique des langues, parmi lesquelles « le mouvement, qui est au moins ce qui reste du progrès quand on n'est plus très sûr de la direction qu'il va prendre ou qu'il faut lui donner » (1997b, p. 14).

⁵² Il est possible que l'importance prise parfois par les examens du DELF et du DALF (Diplôme Élémentaire/Approfondi de Langue Française) commence à produire des effets comparables en didactique du FLE.

science occidentale et de son dynamisme, qui fait jouer par exemple à la fois l'opposition et la complémentarité entre l'analyse et la synthèse, l'imagination et la vérification, l'empirisme et le rationalisme, **la recherche individuelle et la discussion collective**, avec le va-et-vient entre “ la procédure inductive [qui] stimule l'observation, la recherche des corrélations, l'établissement des relations, et la procédure déductive [qui] assure la cohérence théorique ” (1991a, p. 176, je souligne). Au niveau de la pratique de classe, il y aurait sans doute grand intérêt à revisiter sur cette nouvelle base la “ pédagogie de la négociation ” proposée en son temps sans grand écho par R. RICHTERICH, et qui consistait à “ trait[er] l'enseignement/-apprentissage d'une langue étrangère comme un projet que des individus réalisent ensemble dans le cadre d'une institution ” (1985, p. 125). Or la notion de “ projet ” est précisément centrale en épistémologie complexe⁵³, et celle de “ projet négocié ” l'est tout autant dans la problématique éthique de notre discipline : la formation aux valeurs – de responsabilité et de respect de l'autre, par exemple – consiste moins pour les élèves à aborder celles-ci en tant qu'objets de connaissance qu'à les mettre concrètement en œuvre en tant que sujets impliqués dans un processus collectif d'enseignement/apprentissage de la langue-culture étrangères.

L'application du modèle objet–sujet aux domaines de la méthodologie et de la formation, et les schémas correspondants, ont sans doute aussi le mérite de relier des problématiques qui ne sont pas nouvelles, mais que l'on considère rarement dans leur ensemble et dans la variété de leurs mises en relation possibles. Elle suggère par exemple qu'un “ bon ” enseignant ou un “ bon ” formateur, c'est sans doute celui qui est capable de s'adapter de la manière la plus rapide et la plus fine à l'évolution des besoins d'apprentissage ou de formation en faisant varier dans sa pratique tout autant les modes de mise en relation des deux éléments objet–sujet (*opposition, contact et dialogique*) que le positionnement de ces mises en relation sur la totalité du *continuum* objet ↔ sujet, en utilisant à cet effet les exemples, les problématiques et les enseignements fournis par l'*évolution* historique de sa discipline.

Je serais enclin à penser qu'une telle stratégie de complexification systématique des rapports conceptuels sujet-objet devrait être étendue à toute la théorisation didactique, et donc être appliquée aux quatre couples de base de la didactique des langues (objet-sujet, enseignement-apprentissage, langue-culture et langue-parole) et aux relations entre ces couples eux-mêmes ; et que c'est là l'une des spécificités de la didactique par rapport aux disciplines potentiellement “ contributoires ” telles que la linguistique, dans lesquelles le modèle épistémologique de référence, toujours encore calqué sur celui des sciences exactes, impose au contraire les stratégies propres à la science classique, celles de disjonction (isoler des éléments séparés) et réduction (réduire ces éléments à des modèles manipulables).

Conclusion

Ayant fini (avec beaucoup de difficulté...) par retenir moi-même la leçon que je rabâche depuis plusieurs années à mes thésards, je reprends maintenant mes trois hypothèses initiales (cf. chap. 1.2) :

1) La première hypothèse (“ le modèle sujet–objet a certain pouvoir descriptif quant à l'évolution de la didactique de la culture comme des autres domaines didactiques ”) me semble validée : on pourra le vérifier à nouveau, au besoin, en se reportant au schéma d'ensemble reproduit en annexe du présent article.

⁵³ (“ Il n'y a peut-être pas d'autre vérité suprême que *le dessein et l'action du sujet concevant en raison le projet de connaître* ”, a pu écrire J.-L. LEMOIGNE en 1990.

2) La seconde hypothèse (“ l'évolution de la didactique de la culture a tendu jusqu'à nos jours à se calquer sur le modèle d'évolution de la didactique de la langue ”) n'est validée que très partiellement ; elle l'est pour les tous débuts de la réflexion sur la problématique culturelle, dans les années 70, mais elle ne l'est plus ensuite pour l'évolution interne de la problématique interculturelle, dans laquelle la perspective sujet s'est déplacée sur des positions extrêmes impossibles à concevoir pour l'instant en didactique de la langue, où reste encore postulée l'existence d'un objet langue enseignable⁵⁴ ;

3) La troisième hypothèse (“ il doit y avoir logiquement une évolution parallèle objet → sujet et enseignement → apprentissage ”) semble validée entièrement. Elle ne l'est, malgré tout, que dans le cadre tracé par les deux modèles correspondants. L'une des vertus de cet autre modèle qu'est le “ triangle didactique ” est de rappeler l'existence, en effet, d'une relation forte entre le sujet enseignant et l'objet d'enseignement langue-culture. Or cette relation est elle aussi essentielle en didactique des langues-cultures. Ainsi :

– Une bonne partie de la motivation des enseignants est constituée de l'intérêt voire de la passion qu'ils ressentent pour la langue et la culture étrangères.

– Un premier type de relation sujet enseignant-objet d'enseignement s'établit en France au cours de la formation académique à l'Université, mais en raison du fort clivage entre cette formation académique et la formation professionnelle en IUFM et sur le terrain, un autre type de relation doit se créer, qui coexiste parfois difficilement avec le premier : beaucoup de jeunes stagiaires d'IUFM ont ainsi la douloureuse impression de ne pas pouvoir enseigner dans leurs classes la langue et la culture qui les ont motivés dans leurs études universitaires.

– Une autre vertu de ce modèle du “ triangle didactique ”, enfin, est de rappeler que l'enseignement/apprentissage met aussi en jeu les relations entre sujet enseignant et sujets apprenants.

Il ne fait pas apparaître, par contre, les relations tout aussi importantes des sujets apprenants entre eux⁵⁵. Mais aucun modèle, par définition, ne peut épuiser la complexité de la réalité : dans la théorisation didactique aussi, un éclectisme à la fois raisonné et raisonnable (en l'occurrence, celui des modèles utilisés) semble bien être une nécessité.

Christian Puren
IUFM de Paris, Université Paris-III

⁵⁴ Même si la méthodologie audiovisuelle, puis l'approche communicative, ont opéré un mouvement vers ce que l'on pourrait appeler du coup une “ didactique de la parole ”. Mais en didactique scolaire, il me semble assez clair que l'appel à l'expression personnelle de l'élève relève moins d'une position de principe sur le problème de l'opposition langue-parole telle qu'elle est pensée en philosophie du langage, que d'une simple (et indispensable !...) mise en œuvre des méthodes actives.

⁵⁵ Ce que l'on appelait à une certaine époque “ la dynamique du groupe-classe ”.

BIBLIOGRAPHIE

ABDALLAH-PRETCEILLE Martine

- 1986 : “ Approche interculturelle de l’enseignement des civilisations ”, pp. 71-87 in PORCHER Louis (dir.) 1986 : *La civilisation*, Paris, Nathan (coll. “ CLE international ”), 144 p.
- 1996 : “ Compétence culturelle, compétence interculturelle. Pour une anthropologie de la communication ”, *Le Français dans le Monde*, n° spécial “ Recherches et applications ”, janvier, pp. 28-38.

ALIMI Ruth E. 1994 : “ L’enseignement de la civilisation dans le second cycle : les repères culturels coordonnés ”, *Les Langues modernes*, n° 4, pp. 51-58.

CAIN Albane, BRIANE Claudine 1994 : *Comment les collégiens et lycéens voient les pays dont ils apprennent la langue. Représentations et stéréotypes*, Paris, INRP, 284 p.

COSTE Daniel 1973 : “ Hypothèses méthodologiques pour le Niveau 2 ”, pp. 140-163 in REBOULLET André (dir.) 1973.

DEBYSER Francis

- 1972 : “ L’enseignement de la civilisation : contenu culturel du Niveau 2 ”, pp. 41-49 in NATAF Raphaël (dir.), *Le Niveau 2 dans l’enseignement du français langue étrangère*, Paris, Hachette, coll. “ F– Pratique pédagogique ”, 1972, 208 p.
- 1973a : “ Le rapport langue/civilisation et l’enseignement de la civilisation aux débutants ”, pp. 58-75 in REBOULLET André (dir.) 1973.
- 1973b : “ Le thème de la maison dans les premières leçons de *Voix et images de France* ”, pp. 76-85 in REBOULLET André (dir.) 1973.

GALISSION Robert

- 1980 : *D’hier à aujourd’hui, la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris, CLE international (coll. “ Didactique des langues étrangères ”), 160 p.
- 1995 : “ En matière de culture le ticket AC-DI [approche communicative-démarche interculturelle] a-t-il un avenir ? ”, *Études de Linguistique Appliquée*, n° 100, oct.-déc., pp. 79-98.

GERMAIN Claude 1993 : *Évolution de l’enseignement des langues : 5 000 ans d’histoire*, Paris, CLE international (coll. “ Didactique des langues étrangères ”), 352 p.

GUENOT Jean 1964 : *Clefs pour les langues vivantes*, Paris, Seghers, 191 p.

LAPEYRE Françoise 1973 : “ Deux dossiers proposés par le CREDIF. 1 Le logement ”, pp. 165-188 in REBOULLET André (dir.) 1973.

LEMOIGNE Jean-Louis

- 1990 : “ Comprendre la conception par une théorie de la computation symbolique ”, pp. 214-228 in D. BOUGNOUX, J.-L. LEMOIGNE, S. PROULX, *Colloque de Cerisy. Arguments pour une méthode (autour d’Edgar Morin)*, Paris, Seuil, 293 p.
- 1995 : *Les épistémologies constructivistes*, Paris, PUF (coll. “ Que sais-je ” n° 2969), 128 p.

MORIN Edgar

- 1986 : *La Méthode 3. La connaissance de la connaissance*, Paris, Seuil, 256 p.
- 1991a : *La Méthode 4. Les Idées. Leur habitat, leur vie, leurs moeurs, leur organisation*, Paris, Seuil, 266 p.
- 1991b : *De la complexité : complexus*, pp. 283-296 in Françoise Fogelman Soulié (dir.), *Les théories de la complexité. Autour de l’oeuvre d’Henri Atlan. Colloque de Cerisy*, Paris, Seuil (coll. “ La couleur des idées ”), 464 p.

MUELLER Théodore 1971 : “ Le conditionnement sans maître par les exercices structuraux ou la machine à enseigner ”, pp. 113-124 in DELATTRE Pierre (dir.) *Les exercices structuraux, pour quoi faire ?*, Paris, Hachette, 160 p

- PORCHER Louis 1986 : “ Remises en question ”, pp. 11-57 in PORCHER Louis (dir.) 1986, *La civilisation*, Paris, Nathan (coll. “ CLE international ”), 144 p.
- PUREN Christian
- 1988 : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-CLE international (coll. “ Didactique des langues étrangères ”), 448 p.
 - 1994 : *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, CREDIF-Hatier (coll. “ Essais ”), 212 p.
 - 1995 : “ La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire ”, *Études de Linguistique Appliquée*, n° 100, oct.-déc., pp. 129-149.
 - 1997a : “ Concepts et conceptualisation en didactique des langues. Pour une épistémologie disciplinaire ”, *Études de Linguistique Appliquée*, n° 105, janv.-mars, pp. 111-125.
 - 1997b : “ Que reste-t-il de l'idée de progrès en didactique des langues ? ”, *Les Langues modernes*, n° 2, mai-juin-juillet, pp. 8-14.
 - 1997c : “ L'enseignement et l'apprentissage des différentes langues : traditions spécifiques et harmonisation des pratiques ”, *Les Cahiers de l'ASDIFLE*, n°8 [Actes du colloque des 5, 6 et 7 septembre 1996 à l'Université de Toulon et du Var], pp. 13-23.
- REBOULLET André (dir.) 1973 : *L'enseignement de la civilisation française*, Paris, Hachette, coll. “ F-Pratique pédagogique ”, 286 p.
- REBOULLET André, DAMOISEAU Robert 1973 : “ Les français à table. Niveau 1 ”, pp. 86-99 in REBOULLET André (dir.).
- RICHTERICH René
- 1985 : *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette (coll. “ F-Recherches/Applications ”), 176 p.
 - 1992 : “ Créer d'autres espaces et d'autres temps ”, *Le Français dans le Monde*, n° 252, octobre, pp. 41-46.
- THÉVENIN André 1973 : “ Sur l'enseignement des cultures étrangères ”, pp. 29-43 in REBOULLET André (dir.) 1973.
- TRIM J.L.M. et al. 1981 : *Langues vivantes (1971-1981)*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, XXV + 196 + XVI p.

