

Paolo E. Balboni

UNE DIDACTIQUE DES LANGUES BASÉE SUR LA THÉORIE DES MODÈLES

Département des Sciences du langage Université Ca' Foscari, Venise



Guerra Edizioni

Documents de didactique des langues.
Directeur de collection: Prof. Paolo E. Balboni

Une publication du "Laboratorio ITALS – Italiano Lingua Straniera", Département des Sciences du Langage, Université Ca' Foscari. Venise.

Título: Une didactique des langues basée sur la théorie des modèles

Auteur: Paolo E. Balboni

Traduction: Dominique Paravel

Publicacion No 7 de la série

Année de Publication: 2010

Imprimé par Guerra Edizioni

© Copyright 2010, Guerra Edizioni, Via A. Manna, 25
06132 Perugia

ISBN 978-88-557-0366-6

Table des matières

1. Motifs justifiant ce <i>Document de didactique des langues</i>	7
1.1 Contributions apportées par les lecteurs des premiers <i>Documents</i>	7
1.2 Le rôle joué par les “modèles” dans notre cadre épistémologique	8 11
1.3 Synthèse	
2. Le concept de “modèle”	13
2.1 Les modèles en logique formelle	14
2.2 Les “modèles” cognitifs	15
2.3 Notre proposition dans les deux premiers <i>Documents</i>	16
2.4 Le rôle des diagrammes dans la description d’un modèle	18
2.4.1 <i>Risque d’erreur dû aux diagrammes: un exemple</i>	19
2.4.2 <i>Risque de banalisation dû aux diagrammes: un exemple</i>	23
2.5 Synthèse	24
3. Modèles toujours valables	27
3.1 Le modèle interdisciplinaire de la science de l’éducation linguistique	27
3.2 Le modèle de compétence communicative interculturelle	30
4. Modèles revus et corrigés	35
4.1 Le modèle d’organisation des connaissances en didactique des langues	35
4.2 Un modèle de compétence et de maîtrise communicative	39
4.3 Synthèse	43

5. L'impossibilité de "modèles" opérationnels	45
5.1 "Modèles" théoriques et "procédures" d'application	45
5.2 Les "modèles" de langue et d'acquisition et les "procédures" d'enseignement	47
5.3 Syntèse	50
6. Conclusion	51
Références bibliographiques	53

1. Motifs justifiant ce *Document de didactique des langues*

Le premier volume de la collection *Documents de didactique des langues* était consacré à la définition d'un cadre épistémologique de référence pour ce domaine d'étude (Balboni 2006a), le second à la proposition d'un modèle de référence pour une composante importante de l'enseignement des langues, à savoir la compétence communicative interculturelle (Balboni 2006b), et le troisième aux modèles opérationnels (Balboni 2007) ; dans chacun de ces trois ouvrages le concept de "modèle" était largement utilisé.

Ces *Documents*, comme le savent nos lecteurs, ne sont pas distribués dans le commerce mais envoyés à environ mille spécialistes mondiaux en didactique des langues.

Selon une tradition très enracinée dans certaines cultures, quelques-uns de ces spécialistes ont répondu à notre envoi de la manière la plus élégante qu'il soit, par une contribution scientifique.

1.1 Contributions apportées par les lecteurs des premiers *Documents*

La plupart de ces contributions concernaient le concept de "modèle" et mettaient plus particulièrement l'accent sur les faits suivants:

- a. *le terme "modèle" recouvre souvent une notion ambiguë*, même si nous avons essayé d'en donner une définition dans le deuxième et le troisième volume des *Documents*; l'objection nous a semblé justifiée et un chapitre de ce volume est donc consacré à la définition du terme "modèle", en accord avec la théorie des modèles qui, avant de passer aux mathématiques qui en firent l'une de leurs bases épistémologiques, fut d'abord élaborée dans un contexte logique/sémiotique;
- b. *une science qui ne produit pas de modèles n'est pas une science* (c'est-à-dire une connaissance organisée) mais une méthodologie opérationnelle, un domaine d'étude où sont appliqués des

modèles élaborés ailleurs et souvent à d'autres fins ; en outre, la didactique des langues peine à trouver des modèles de référence partagés, c'est pourquoi il nous a été suggéré par les collègues de pousser plus loin nos recherches. C'est ce que nous faisons dans ce *Document*, tout au moins pour certains modèles qui nous semblent applicables indépendamment des particularités des différentes écoles de didactique ;

- c. *certaines modèles que nous avons proposés comme tels ne répondent pas à la caractéristique première d'un modèle*, qui est de produire des propositions (des déclarations ou des procédures, si l'on utilise le vocabulaire cognitiviste) qui soient vraies toujours et partout. Il nous a aussi été signalé que certains modèles présentaient des zones d'ombre justifiant l'application de la théorie des catastrophes de René Thom, qui n'est autre qu'une théorie de la falsification des modèles. Un modèle doit résister à toute tentative de falsification, laquelle se présente moins en termes empiriques (même si une falsification empirique est le premier des sept types de "catastrophes") qu'en termes logiques : il existe en effet des modèles, comme celui de la physique de Hopkins ou celui de la théorie de l'antimatière, qui excluent par définition toute possibilité d'une validation ou d'une falsification empiriques (l'apparition de l'antimatière dans notre univers en provoquerait immédiatement la destruction). Certains des modèles que, dans le passé, nous avons proposés comme "modèles", ont subi des catastrophes logiques ou empiriques de la part de collègues qui ont voulu approfondir le sujet...

Pour les raisons évoquées ci-dessus, j'ai donc décidé de me pencher à nouveau sur le problème et cette réflexion a comporté une série de re-définitions de bien des théories que j'ai élaborées et enseignées au long de trente années de recherche.

1.2 Le rôle joué par les "modèles" dans notre cadre épistémologique

La réflexion qui soutenait les premiers *Documents* était que notre secteur

de recherche (ne parlons pas encore de “science” à ce stade) peut être considéré :

- b. comme une *application d'autres sciences au domaine de l'enseignement des langues*, c'est-à-dire l'enseignement qui a pour objectif le perfectionnement de la langue maternelle et l'acquisition d'une langue seconde, étrangère, ethnique ou classique. En français c'est souvent le terme de *linguistique appliquée* qui est utilisé, en anglais celui d'*applied linguistics*, en Italie Tullio di Mauro propose *linguistica educativa*; d'autres expressions similaires sont employées dans d'autres langues. Ce sont là des définitions manquant de précision. Par exemple, une grande partie de la didactique des langues du monde anglophone se rapproche plus de la *psycholinguistique appliquée* que de la linguistique appliquée, et bien souvent il s'agit en fait d'une *méthodologie didactique appliquée aux langues*, comme elle pourrait l'être aux mathématiques ou à l'histoire;
- c. comme une *science autonome*, ce qui implique qu'il ait :
- un *domaine de recherche* lui appartenant en propre, en ce cas précis l'éducation linguistique, qui est un secteur différent de tous les autres puisque l'objectif, la langue, et l'instrument d'enseignement, la langue, coïncident;
 - une *finalité spécifique*, qui est ici de résoudre le problème de l'acquisition ou du perfectionnement de la compétence communicative, et de parvenir, en un temps donné, à la compétence visée ; il s'agit donc d'une science “pratique”, finalisée à la résolution d'un problème et non une science “théorique”, dont la finalité est la connaissance (la linguistique veut connaître la nature et le fonctionnement de la langue, la psychologie veut connaître la nature et le fonctionnement de l'esprit, etc.)
 - une *méthodologie cognitive spécifique*, aspect commun à toutes les sciences “pratiques” comme la médecine, l'ingénierie etc.; il s'agit d'identifier, en partant des sommes de connaissance que représentent les sciences théoriques (ou d'autres sciences pratiques, qui produisent de la connaissance en même temps qu'elles résolvent des problèmes) et à l'intérieur de celles-ci, les implications utiles pour le sujet en question. Dans une

épistémologie basée sur *l'implication* comme celle qui vient d'être évoquée, le sujet qui décide est celui-là même qui opère à l'intérieur de la science pratique (dans ce cas précis, la didactique des langues), alors que dans une épistémologie basée sur *l'application* (voir le point "a" ci-dessus) le sujet qui décide est celui qui opère à l'intérieur de la science théorique et qui indique quelles connaissances sont applicables à la résolution d'un problème donné;

- la capacité de *produire des modèles* qui, d'un côté, servent de référence pour la communauté scientifique et de l'autre génèrent des comportements de la part de la communauté opérationnelle, c'est-à-dire ceux qui, dans un contexte de réalité, appliquent les modèles pour résoudre un problème (le créateur d'un parcours linguistique, l'auteur de manuels, l'enseignant responsable de l'acquisition et de l'apprentissage d'une langue, l'examineur chargé d'évaluer un niveau de compétence, etc.)

Ce *Document 7* se propose donc de réfléchir sur la théorie des modèles, de s'interroger sur la possibilité de modèles en didactique des langues et de corriger certaines définitions que l'on trouve dans les précédents *Documents* et dans beaucoup de nos publications, afin d'élaborer des propositions pouvant servir de référence à tous ceux qui se consacrent à l'éducation linguistique, dans quelque contexte que ce soit.

Les modèles que nous proposons ne sont bien évidemment pas les seuls possibles : de même qu'il existe différents modèles en mathématiques ou en physique subatomique, il peut y avoir plusieurs modèles d'interaction didactique et de compétence communicative ; ce sont les chercheurs qui, par la suite, choisissent les modèles qu'ils veulent adopter: *la présence de plusieurs modèles décrivant un phénomène ou un objet n'est en rien scandaleuse, elle atteste simplement de la vitalité d'une science.*

Malheureusement, la didactique des langues souffre d'une carence évidente de modèles et notre effort aura un sens non pas si les modèles que nous proposons modestement à la communauté scientifique seront adoptés, mais s'ils permettent d'avoir un regard différent sur l'éducation linguistique, selon des points de vue variés.

1.3 Synthèse

Grâce aux contributions apportées par les lecteurs des précédents *Documents* de cette collection, nous reconnaissons que par le passé nous avons utilisé le terme “modèle” de manière inappropriée. Si un “modèle” est une proposition vraie en tout temps et en tout lieu, alors seules certaines des propositions que nous avons avancées au cours de nos recherches en éducation linguistique sont vraies.

D’autre part, c’est justement la nature interdisciplinaire de la science de l’éducation linguistique, dont un livre anglais des années 90 rappelle les *fuzzy boundaries*, les frontières incertaines et vagues, qui rend nécessaire la recherche de modèles permettant de définir à la fois l’épistémologie propre à cette science et les frontières qui la distinguent des sciences limitrophes et contiguës dont elle tire connaissances et instruments (sciences du langage et de la communication, sciences de la société et de la culture, sciences du cerveau et de l’esprit, sciences de l’éducation).

2. Le concept de “modèle”

Si nous voulons apporter notre contribution à la constitution d’une “science” de la didactique des langues, nous devons tenter de définir des modèles qui soient:

- *fiabiles* en termes de contenu: cela semble une évidence mais nous ne devons pas oublier que, pendant des siècles, des modèles ont été acceptés dont les contenus étaient définis de manière non fiable, qui ne résistaient pas à une analyse logique ou à une expérimentation empirique;
- *économiques* en termes de structure, c’est-à-dire qui offrent toutes les caractéristiques nécessaires et laissent dans l’ombre les caractéristiques accessoires, de manière à ne pas créer un effet de halo: un modèle facilement utilisable, comme nous l’avons dit dans les *Documents* précédents, est construit selon une logique hyper-textuelle semblable à celle des sites Internet, qui offrent une profondeur facile à explorer grâce à des fenêtres ouvrant sur des détails de plus en plus grands;
- capables de *générer des comportements*: en ce qui concerne la didactique des langues, les comportements se répartissent en planification, gestion et évaluation du processus d’éducation linguistique.

“Modèle” est une notion qui est souvent utilisée comme synonyme de “théorie” (“le *modèle* syntaxique de Chomsky”) ou pour indiquer une analogie (“un ensemble de boules de billard affecté d’un mouvement aléatoire est un *modèle* de gaz”); dans d’autres cas, le terme désigne un exemple à suivre (“l’homme de Vitruve de Léonard de Vinci est le *modèle* des proportions du corps humain”) ou à refuser (“le *modèle* de développement du nord-est de l’Italie est délétère pour l’environnement”).

Dans tous les cas, il s’agit d’une structure formelle servant de point de référence, d’une idée intuitivement claire mais non rigoureuse; il existe toutefois des acceptions plus rigoureuses de la notion de “modèle”, comme nous le verrons dans les paragraphes suivants, et c’est à celles-ci que nous nous référerons pour nos propositions.

2.1 Les modèles en logique formelle

La “théorie des modèles” a été proposée dans les années 30 par le philosophe polonais Tarski, qui s’intéressait aux paramètres de véridicité des phrases ainsi qu’à la logique sémantique dans les définitions scientifiques : un modèle est l’interprétation vraie, et donc unique et toujours valable, d’un énoncé (linguistique, logique/formel, algébrique etc.) ; au cours des années 50 sa collaboration avec Robert Vaugh conduit Tarski à concentrer ses recherches sur les mathématiques et la logique pure, en abandonnant le côté linguistique. La théorie des modèles, qui était à l’origine logique/sémantique, devient ainsi un aspect de la recherche mathématique.

L’ambiguïté inhérente à la langue conduit ces deux philosophes à privilégier des définitions non verbales, aussi bien pour les simples équations, où reste cependant une trace de l’origine linguistique (par exemple la vitesse V comme rapport entre la distance parcourue D et le temps T employé pour la parcourir: $V = D / T$), que pour les modèles mathématiques proprement dits. Dans certaines théories linguistiques aussi, comme par exemple dans les recherches en grammaire universelle, dans les études de Saumian, dans les arbres de la linguistique générative, c’est la définition formulaïque qui a été privilégiée. Le philosophe et sémiologue français René Thom, pourtant, s’est appuyé sur les critiques formulées à l’égard des linguistes supposant l’existence de structures stables pour élaborer sa théorie des catastrophes : une catastrophe est la transformation d’un modèle, la démonstration de sa “fragilité” car, si le modèle est modifié, il est alors reconnu comme non-modèle et le nouveau modèle, qui est le produit de la transformation du précédent, porte en lui le “péché originel” d’avoir été conçu à partir d’un modèle erroné.

Cependant, certaines sciences ou certains domaines de recherche refusent les définitions formulaïques, vérifiables à travers la logique formelle ou mathématique : la didactique des langues, qui est dans son acception la plus vaste l’étude de l’éducation linguistique, en fait partie et se base donc traditionnellement sur des définitions verbales. René Condillac est souvent cité à ce propos, quand il dit qu’une science est “une langue bien faite”. Mais cette définition conduit à un autre problème car, comme le rappelle Arcaini (1988) dans sa réflexion sur l’épistémologie

du langage scientifique, on crée ainsi une relation dangereuse entre les règles logiques/formelles des modèles scientifiques et les règles de la langue naturelle qui veut les exprimer.

Réduire le plus possible l'ambiguïté de la langue utilisée pour les déclarations qui définissent les modèles devient donc essentiel pour en limiter la "fragilité", pour réduire le risque de "catastrophe".

2.2 Les modèles dans les sciences cognitives

Le concept de "modèle" est utilisé aussi dans les sciences cognitives, avec une signification toutefois moins prégnante que celle donnée par Tarski et Vaugh et que nous avons vue plus haut.

Durant la période où les deux philosophes se "réfugient" dans les modèles strictement mathématiques, la notion traditionnelle de modèle connaît également une crise dans un secteur qui avait lui aussi pratiqué intensément la modélisation.

La psychologie néo-comportementaliste de Tolman et Skinner, qui, en ce qui concerne l'apprentissage, se basait sur le modèle $S \rightarrow R$ ($\rightarrow C/C$), commence à envisager la possibilité d'une série de processus se situant entre S et R et intérieurs à la pensée, donc non réductibles à des "comportements". C'est ainsi qu'apparaît la "catastrophe" du cadre skinnérien, à laquelle contribuent à la fois Chomsky en 1957 et en 1959, et Vygostki, dont la traduction du texte *Pensée et langage* rend enfin accessible en occident une oeuvre datant de 1936 et contemporaine des premiers ouvrages de Tarski, lequel, en tant que polonais, était particulièrement attentif à tout ce qui se produisait dans la zone culturelle slave.

De la catastrophe skinnérienne naissent aussi bien la linguistique chomskyenne, comme nous l'avons dit, que la formalisation de lignes directrices apparues au cours de la décennie précédente, formalisation élaborée par Neisser et dont le point culminant sera la publication de *Cognitive Psychology* en 1967. Ce texte proposait des schémas valables sur le plan purement logique, indépendamment de leur possibilité d'identification et de mesure empiriques: la zone proximale de développement et le *language acquisition device* de Chomsky – pour rester dans le domaine de la langue et de l'apprentissage, objet spécifique de

la didactique des langues – sont les catastrophes de l’approche structuraliste et représentent des exemples de modèles non empiriques et non mesurables, de la même nature que ceux théorisés par les sciences cognitives.

Le modèle devient une structure qui inclut *tous et seulement* les facteurs importants d’une idée, d’une action, d’un objet, d’un phénomène : dans un modèle ne doivent être représentées que les propriétés “émergentes” de l’objet, de manière à ce que les informations accessoires ou imprévisibles ne le chargent pas d’un poids qui augmenterait son taux de falsifiabilité et donc la possibilité d’une “catastrophe” ; c’est dans ce sens que le terme “modèle” est utilisé dans le célèbre essai de Hymes *Models of Interaction*, oeuvre qui eut des conséquences fondamentales en didactique des langues.

2.3 Notre proposition dans les deux premiers Documents

C’est sur ces théories qu’en 2006 nous avons fondé une réflexion épistémologique concernant la didactique des langues ainsi qu’un modèle de compétence communicative interculturelle. Ce travail a été mené sur la base de quatre “déclarations” (terme utilisé dans l’acception du cognitivisme que nous reprenons au point “c” ci-dessous):

a. première déclaration: *un “modèle” est une structure qui inclut toutes les réalisations possibles du phénomène décrit.*

Dans notre domaine spécifique nous avons donc essayé d’identifier des *modèles* de compétence (linguistique, communicative), d’analyse fonctionnelle du langage, de relation entre les composantes de l’acte didactique dans l’éducation linguistique, de nature d’un parcours, etc.;

b. deuxième déclaration: *les modèles complexes sont hiérarchiques et se développent en profondeur.*

Les modèles simples sont monoplanaires c’est-à-dire qu’ils ne se développent pas en profondeur ; par exemple le théorème de Pythagore décrit un modèle de relation entre les dimensions des trois côtés de tout triangle rectangle et n’a pas besoin de modèles explicatifs supplémentaires.

Il existe aussi des modèles complexes, c’est-à-dire des faisceaux de

différents modèles de niveau "inférieur", qui s'organisent intérieurement de manière hiérarchique. Par exemple, "compétence phonologique" est un modèle primaire quand il décrit les phonèmes d'une langue, et modèle secondaire quand il est inséré dans un modèle de rang supérieur tel que "compétence linguistique", lequel devient à son tour modèle secondaire quand on l'insère dans un modèle supérieur de "compétence communicative";

c. troisième déclaration: *les modèles sont des formes de connaissance déclarative qui, en interagissant avec d'autres modèles, génèrent une connaissance procédurale.*

Dans les sciences cognitives on distingue deux formes fondamentales de connaissance:

- *les déclarations*, qui sont des phrases habituellement composées de deux parties reliées par un verbe comme *être, avoir, être composé de, être égal à, inclure* etc.; par exemple "toutes les langues du monde ont au moins les trois fonctions SVO: sujet, verbe, objet"
- *les procédures*, qui sont basées sur le lien "si... alors"; par exemple, "si dans chaque langue on a les trois fonctions SVO, alors toutes les langues entrent dans les six séquences possibles de ces trois fonctions: SVO, SOV, OSV, OVS, VSO, VOS"; "si les séquences possibles sont au nombre de 6, alors chaque langue peut être classée dans l'une des 6 séquences: SVO: anglais, français etc.; VSO: hébreu, arabe, etc.; SOV: turc, hindi etc.";

d. quatrième déclaration: *dans les sciences théoriques les modèles produisent une connaissance déclarative (qui est autotélique), dans les sciences pratiques ils génèrent des connaissances procédurales (qui régissent des comportements).*

Il s'agit en fait de deux déclarations homologues et parallèles qu'on peut illustrer, en ce qui concerne notre domaine, de la manière suivante: une science théorique comme la linguistique veut décrire la nature et la structure de la langue, et cette connaissance a comme but elle-même, c'est-à-dire la connaissance du fonctionnement d'une langue, tandis que, dans une science pratique comme la didactique des langues, l'objectif est la gestion d'un processus (l'éducation linguistique) ou la solution

d'un problème (par exemple comment enseigner l'italien aux immigrés); les modèles de Chomsky et de Hymes décrivent la compétence à partir de deux points de vue différents, mais pour un spécialiste de didactique des langues il est nécessaire que la compétence se traduise en comportement, en *performance* (si la séquence standard en anglais est SVO, alors je dois dire *this is an apple* et non *an apple is this*). (L'idée de grammaire comme modèle est en partie basée sur les travaux de Langacker).

2.4 Le rôle des diagrammes dans la description d'un modèle

Nous avons vu que l'une des raisons pour lesquelles Tarski abandonna peu à peu la modélisation verbale au profit de la modélisation mathématique est que la langue présente une ambiguïté intrinsèque. Avant lui d'autres philosophes avaient déjà suivi ce chemin, tel Wittgenstein.

Depuis soixante ans, ma vie entière est liée au problème de la langue (contexte plurilingue de l'enfance, études universitaires de langues et chaire de didactique des langues), je ne peux donc pas, pour la *forma mentis* qui est la mienne, me résoudre à penser que seule la formalisation logique/mathématique soit valable.

Je me suis donc appuyé sur une série d'essais rassemblés par Allwein et Barwise (1996) dans un volume au titre significatif, *Logical Reasoning with Diagrams*. L'argument avancé par ces chercheurs est le suivant: une certaine partie, peut-être une grande partie, des risques dus à l'ambiguïté de la langue sont évitables si l'on intègre langue et "diagrammes", terme qui recouvre diverses acceptions mais qui est suffisamment clair pour notre sujet sans qu'il soit besoin d'en dire davantage.

Dans les articles rassemblés au sein de ce texte on ne trouve pas de référence systématique à la théorie des intelligences multiples de Gardner, mais à mon avis elle est évidente: utiliser des diagrammes qui intègrent images (nous utilisons ce terme pour indiquer des formes géométriques, des lignes, des flèches, des axes cartésiens etc.) et langue signifie:

- a. intégrer deux codes en utilisant le mécanisme que Roland Barthes appelle *relais* dans *Le dit et le vu*, où l'élément iconique n'a de signification que s'il renvoie à l'élément linguistique et réciproquement;

- b. activer trois formes différentes d'intelligence, trois manières différentes de voir, d'interpréter et de représenter psychologiquement le monde: l'intelligence logique/formelle, l'intelligence linguistique et l'intelligence spatiale (selon les acceptions de Gardner).

Dans cette perspective, le diagramme n'est donc pas seulement un instrument de clarification permettant de diminuer les possibilités de catastrophes dues à l'ambiguïté, mais *une manière de raisonner* différente de celle qui ne fait appel qu'à la langue. Toutefois, étant donné la possibilité qu'a le diagramme de souligner visuellement les composantes essentielles d'un modèle, dans l'utilisation qui en est faite le sens critique et la vigilance font parfois défaut, ce qui peut donner lieu à des erreurs (dans le paragraphe suivant nous faisons allusion à l'une de nos erreurs) et à des banalisations.

2.4.1 Risque d'erreur dû aux diagrammes : un exemple

Certains diagrammes dont le graphisme est très parlant peuvent induire en erreur, comme cela s'est produit avec notre "modèle tripolaire de motivation".

Ce modèle est encore en circulation mais du fait de sa superficialité il ne fonctionne pas. Nous allons analyser la manière dont s'est produite l'erreur, afin de mieux réfléchir sur le rôle des diagrammes.

Pour l'Ecole vénitienne de didactique des langues, l'apprenant occupe une place centrale dans le processus d'éducation linguistique; l'étude de la motivation dans l'acquisition des langues joue donc un rôle essentiel. Renzo Titone, qui a occupé la première chaire de didactique des langues à Venise, est l'auteur de l'un des modèles motivationnels les plus connus, le "modèle ego-dynamique", qu'il élaborait au cours des années passées à Venise (l'édition anglaise est de 1973); Giovanni Freddi, qui occupa ensuite la chaire pendant un quart de siècle, a fondé l'essentiel de sa méthodologie didactique des langues étrangères sur l'affirmation suivante, qui relève de la psychologie humaniste: "il n'y a pas d'acquisition sans motivation" (1970, 1979, 1994).

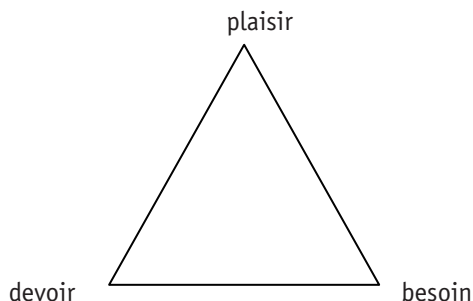
Au début des années 80, je me rends aux Etats-Unis (je prie le lecteur d'excuser ce passage à la première personne mais c'est une erreur personnelle que je relate) pour suivre à l'UCLA les cours de Krashen (qui en ces années-là reliait la thématique du "filtre affectif" à celle de la motivation) et surtout ceux de John Schumann, dont le travail sur la motivation aboutirait au modèle fondé sur l'*input appraisal*. De retour en Italie, où s'élaborait alors la notion d'"éducation linguistique" (qui unit l'acquisition/apprentissage et l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères, secondes et classiques), je me pose le problème d'un modèle motivationnel qui couvre tout l'enseignement linguistique et pas seulement celui de la langue maternelle (laquelle est déjà acquise et dont le perfectionnement ne représente pas en soi un projet pouvant motiver les adolescents) ou de la langue étrangère (les motivations qui poussent à apprendre l'anglais diffèrent sensiblement de celles qui poussent à apprendre d'autres langues).

Parmi les recherches en cours dans les années 80, celles concernant "la communication d'entreprise" avaient le vent en poupe. Je m'y intéressai car je désirais élargir le concept de "communication" qui était à la base de l'approche communicative. En mettant en relation les données que j'avais rassemblées à Venise et à Los Angeles et ces recherches nouvelles, j'élaborai au début des années 90 un *modèle*:

"la motivation qui est à la base de n'importe quel type d'action (y compris l'acquisition d'une langue) peut être attribuée (a) à l'exécution d'un devoir, (b) à la satisfaction d'un besoin, (c) à la recherche d'un plaisir."

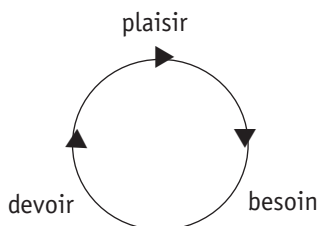
Il y avait donc trois facteurs sur lesquels travailler pour soutenir l'effort de motivation.

La figure la plus simple qui venait à l'esprit, associée au chiffre trois, était celle d'un triangle, ce qui me conduisit au diagramme suivant qui a été utilisé dans nombre de nos publications à partir de 1994:



Les trois sources de motivation semblaient en opposition, avec le “plaisir” placé au sommet, car nous estimions que c’était le facteur le plus stable dans le temps et le plus à même de soutenir l’effort exigé par l’apprentissage. Mais la forme triangulaire, en présentant trois sommets opposés, suggérait une idée d’exclusion (ce qui est situé au sommet “A” ne peut être situé au sommet “B”), et mettait l’accent sur un point précis, le sommet, au détriment de l’infinité de points jalonnant le segment qui constitue le côté “AB”. Ce modèle, qui attribue à trois facteurs non seulement la motivation de l’apprentissage/acquisition d’une langue mais aussi toutes les formes de motivation humaines, a été repris par de nombreux chercheurs pendant quinze ans, et toujours l’accent était mis sur l’opposition. Ces dernières années, deux oeuvres fondamentales de John Schuman sont venues étayer d’un point de vue neurobiologique l’idée que la dimension affective occupe la première place dans tout apprentissage. C’est ainsi que s’est radicalisée l’opposition entre le sommet “plaisir” et les deux angles à la base (“devoir” et “besoin”).

En 2006, le troisième volume des *Documents* (Caon, 2006), propose une réflexion sur une didactique des langues basée sur le plaisir. Le jeune auteur de l’ouvrage, s’interrogeant sur ce diagramme “tripolaire” (c’est ainsi que nous l’avons toujours appelé, accentuant de la sorte l’opposition), remarque, par un processus typique de la pensée latérale, qu’en géométrie trois points définissent un triangle mais aussi un cercle. Il offre donc une interprétation nouvelle du modèle en utilisant une figure différente



A la place de trois sommets opposés, Caon propose un continuum entre trois facteurs:

- a. le *devoir*, non motivant et générateur de filtres affectifs, peut se transformer en *sens du devoir*, lequel devient motivant si l'apprenant découvre que ce qu'il fait par *devoir* satisfait des *besoins* linguistiques et communicatifs qu'il ne percevait pas encore et s'il se crée une relation *plaisante* avec l'enseignant, figure importante dans la vie de l'enfant et de l'adolescent;
- b. la satisfaction d'un *besoin* entraîne une forme de *plaisir* et la découverte de besoins qui jusque-là étaient ignorés apporte elle aussi du plaisir, même si cela implique un travail supplémentaire pour satisfaire ces nouveaux besoins;
- c. la didactique proposée par Caon est intrinsèquement liée au *plaisir* (d'apprendre, de constater qu'on fait des progrès, de "jouer" avec la langue, de découvrir la signification d'un texte avec l'ensemble de la classe, de communiquer avec des apprenants du même âge, de comprendre comment fonctionne une "règle" de grammaire, un mécanisme linguistique etc.), où même le devoir et le besoin sont interprétés comme des conditions pouvant apporter des expériences de plaisir, et donc intrinsèquement motivants.

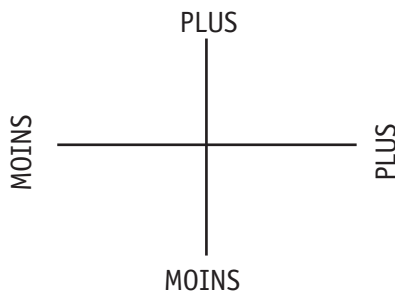
Notre modèle originel, triangulaire, nous avait induits en erreur, justement à cause de son apparente exhaustivité: s'il est vrai qu'un modèle doit générer des comportements (dans le cas présent construire une didactique linguistique), la conséquence de notre modèle à trois pôles opposés était une criminalisation du "devoir" sur le plan de la motivation et entraînait donc la suppression de toute allusion au devoir dans les matériels didactiques et dans la méthodologie. S'il était basé sur

le devoir, l'apprentissage n'était que temporaire et ne constituait pas une acquisition stable.

La transformation graphique a été essentielle et fondatrice, car elle a permis de passer d'une dimension d'exclusion, liée au concept de "tripolarité", à une dimension d'intégration, et a ainsi permis de redécouvrir un continuum là où le diagramme triangulaire instaurait une opposition.

2.4.2 Risque de banalisation dû aux diagrammes: un exemple

On a usé et abusé des diagrammes au cours des dernières décennies, surtout dans le domaine de la recherche en éducation linguistique où l'on trouve une forte composante de sociologie du langage (qui met en relation maîtrise du code et milieu socio-économique) ou psychologique (méthodologies différenciées suivant les styles d'apprentissage, les styles cognitifs, les intelligences multiples etc.) et où l'on a recours au plan cartésien complet dans lequel deux variables se croisent:



Il s'agit d'un type de diagramme pouvant être très utile à la réflexion générale mais qui ne permet pas de créer des *modèles* valables toujours et partout, même si très souvent ces diagrammes sont qualifiés de "modèles"; par exemple, le "modèle de Bernstein", qui est souvent évoqué, permet de mettre sur un axe la "qualité" de la maîtrise de la langue maternelle (le "code élaboré" est situé dans le cadran +, le "code restreint" dans le cadran -) et sur l'autre axe les conditions socioculturelles de la famille. Mais il s'agit là d'une *description* (qui d'ailleurs banalise la pensée de Bernstein) et non d'un *modèle*; sur le plan scientifique les

conséquences sont dramatiques, parce que le diagramme est fréquemment interprété comme une prédiction (ce qui est une caractéristique des modèles) et non comme une simple description.

Dans les chapitres suivants nous aurons souvent recours à des diagrammes; nous ferons en sorte qu'ils ne guident pas indirectement notre réflexion mais donnent simplement une dimension visuelle (holistique et simultanée) à une proposition linguistique (analytique et séquentielle).

2.5 Synthèse

Dans ce chapitre nous avons défini le concept de modèle, qui doit être *fiable* en termes de contenu, *économique* en termes de structure et capable de *générer des comportements*.

Nous avons vu que le terme "modèle" est souvent synonyme de "théorie", qu'il indique une analogie et propose un exemple à suivre ou bien à éviter ; autrement dit nous avons vu combien l'emploi de ce mot est ambigu. Nous sommes donc revenus à la "théorie des modèles" proposée dans les années 30 par le philosophe polonais Tarski, lequel a travaillé sur les paramètres de véridicité des phrases, puis sur ceux de la logique sémantique dans les définitions scientifiques. Un modèle se définit comme l'interprétation vraie, et par conséquent unique et toujours valable, d'un énoncé (linguistique, logique/formel, algébrique etc.); un élément qui invalide la vérité d'un modèle est une "catastrophe" selon la définition de Thom. Au cours des années 50 Tarski a privilégié les modèles mathématiques, nous avons donc suivi l'évolution du concept et repris l'acception selon laquelle le terme modèle est utilisé au cours des années 60, c'est-à-dire une structure qui inclut tous les facteurs importants d'une idée, d'une action, d'un objet, d'un phénomène, et seulement ceux-ci, afin d'éviter le risque d'une catastrophe.

Nous avons ensuite proposé une série de déclarations:

- a. un "modèle" est une structure qui inclut toutes les réalisations possibles du phénomène décrit;
- b. les modèles complexes sont hiérarchiques, ils se développent en profondeur;

- c. les modèles sont des formes de connaissance déclarative qui, en interagissant avec d'autres modèles, génèrent une connaissance procédurale;
- d. dans les sciences théoriques les modèles produisent une connaissance déclarative (qui est autotélique), dans les sciences pratiques ils génèrent des connaissances procédurales (qui régissent des comportements).

Pour finir, nous avons repris notre réflexion sur la trans-codification des modèles, et plus particulièrement sur celle qui passe à travers les diagrammes, lesquels permettent de visualiser de manière holistique le modèle mais peuvent être sources d'approximations ou d'erreurs.

3. Modèles toujours valables

Dans les précédents *Documents de didactique des langues* nous avons proposé à plusieurs reprises des modèles (dans les *Documents* 4 et 5 le terme “modèle” apparaît même dans le titre).

Quelques-uns de ces modèles nous semblent encore valables, car ils décrivent un phénomène de manière exhaustive et génèrent des comportements en conséquence. (Ce chapitre ne présentera pas de synthèse conclusive car il est destiné à l'exemplification).

3.1 Le modèle interdisciplinaire de “science de l'éducation linguistique”

La didactique des langues est une science dont le sujet est l'éducation linguistique, c'est-à-dire les processus d'acquisition/apprentissage et d'enseignement de la langue maternelle, seconde, étrangère, ethnique et classique, et qui a pour objectif de connaître les mécanismes de ces processus afin de pouvoir les activer et les gérer ; cette science présente deux caractéristiques:

- a. une caractéristique qui lui est propre et la rend unique parmi les sciences de l'éducation: en didactique des langues, la langue est à la fois l'*objectif* à atteindre et le *moyen* pour l'atteindre;
- b. une caractéristique commune à la plupart des sciences “opérationnelles” ou “pratiques”: les connaissances qu'elle utilise proviennent de sciences théoriques ou pratiques multiples qui sont extérieures à son sujet de recherche.

La première caractéristique se limite à introduire une particularité dans le modèle séculaire d'“espace d'action didactique”, typique des sciences de l'éducation.

La seconde caractéristique, à savoir l'interdisciplinarité, nous contraint à chercher un *modèle* qui puisse décrire toutes les réalisations de l'éducation linguistique et donc servir de référence pour toutes les réflexions concernant la didactique des langues, aussi bien la plani-

fication des parcours que l'enseignement et la formation des maîtres. La question qui se pose alors est la suivante:

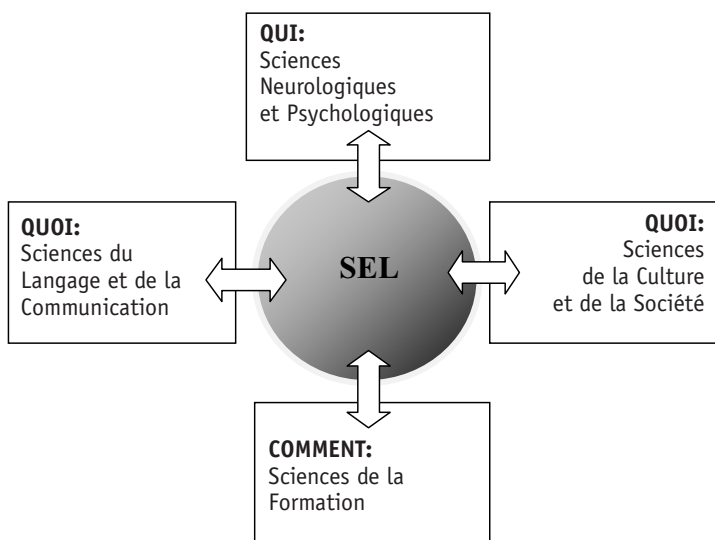
s'il est vrai que la didactique des langues est une science pratique et s'il est vrai aussi que les sciences pratiques sont interdisciplinaires, quels domaines d'études sont impliqués dans le processus d'éducation linguistique décrit par la didactique des langues?

En accord avec Giovanni Freddi (1991), nous nous baserons sur le modèle d'"espace d'action didactique" évoqué plus haut (lequel est caractérisé par l'interaction entre l'"apprenant", entendu à la fois comme être singulier et comme classe, l'"enseignant", entendu comme système qui inclut le programmateur de parcours linguistiques, l'auteur de matériel didactique et le professeur, et la "discipline" enseignée, c'est-à-dire la langue):

- a. en ce qui concerne la langue, objet de l'enseignement, il ne fait aucun doute qu'une discipline fondamentale est celle des *sciences du langage* (nous utilisons cette étiquette dans ses acceptions les plus vastes: dans le cas présent nous y incluons aussi la recherche dans le domaine de la communication) qui décrivent la nature et l'emploi de la langue. Mais la langue est intimement liée à la culture qui l'a produite, laquelle contribue à la garder vivante de génération en génération; il est donc impossible d'enseigner, à des fins de communication, les langues secondes, étrangères, ethniques et classiques sans enseigner aussi les cultures de référence; la langue maternelle elle-même ne peut se passer d'une réflexion liée à la culture. L'objet "langue" est en fait un objet "langue et culture" qui engage aussi les *sciences de la culture et de la société*;
- b. le deuxième point est représenté par l'apprenant, celui qui acquiert la langue; une autre discipline devient donc automatiquement nécessaire pour la recherche et l'action didactique, celle des *sciences de l'esprit* (qui comprennent aussi bien la neurologie que la psychologie), dans la mesure où l'esprit est à la fois l'instrument et le siège de l'acquisition, de l'apprentissage, de l'identité (les langues sont toutes liées à l'identité), de la relation, de la motivation;

- c. pour finir, le point que nous avons appelé de manière synthétique l’"enseignant" renvoie aux *sciences de la formation*, qui comprennent la réflexion sur l’éducation, les aspects méthodologiques et didactiques, les aspects docimologiques et l’emploi du matériel technologique.

En partant du modèle tripolaire classique (où le terme "discipline" s’articule en deux points, "langue" et "culture"), nous en arrivons à définir la nature interdisciplinaire de la didactique des langues par un diagramme de ce type (où le fait qu’une zone soit en position graphiquement supérieure ne signifie en aucune manière qu’elle occupe une position prééminente dans la relation interdisciplinaire):



Le cercle central représente le siège de la science de l’éducation linguistique (SEL). C’est à dessein que nous n’avons pas indiqué de nom; bien qu’elle ait son importance, la dénomination n’est pas essentielle pour la validité du modèle. Les termes de "linguistique appliquée" ou de "linguistique éducative", assez courants en anglais et en français, nous semblent induire potentiellement en erreur car ils ne mettent l’accent que sur une seule des quatre composantes.

Ce qui compte, si ce modèle est “vrai” et non pas “fragile”, c’est que le chercheur en didactique des langues ait à l’esprit toute la constellation des sciences de référence ; il n’est pas nécessaire que *chaque* recherche *englobe* tous les aspects, mais il faut que chaque chercheur soit *conscient* que la recherche effectuée dans l’un des secteurs n’appartient à la didactique des langues que si elle est reliée, au moins potentiellement, aux autres.

Par exemple, la recherche en linguistique de l’acquisition apporte une contribution fondamentale à la didactique des langues mais reste du domaine de la linguistique quand elle décrit les séquences de l’acquisition, alors qu’elle entre dans celui de la didactique des langues dès lors qu’elle tend à élaborer des séquences, à programmer un parcours, à analyser et évaluer les erreurs en fonction des séquences d’acquisition, et ainsi de suite.

De la même manière, une grande partie de la réflexion sur l’éducation interculturelle, qui appartient aux domaines de la pédagogie et de l’anthropologie, ne fait pas partie de la didactique des langues tant qu’elle ne centre pas son attention sur l’enseignement de l’italien comme L2 aux élèves étrangers.

3.2 Le modèle de compétence communicative interculturelle

La composante culturelle est une dimension essentielle de la compétence communicative (nous le verrons au chapitre 4 lorsque nous aborderons les modèles qui ont été modifiés à la suite de la réflexion ayant donné lieu à ce *Document*): pour communiquer de manière appropriée, il faut connaître les façons de vivre et de penser de l’interlocuteur. Etant donné la complexité quantitative et qualitative ainsi que la variabilité des modèles culturels (nous utilisons ici le terme “modèle” dans l’acceptation de l’anthropologie, c’est-à-dire comme “schéma de référence”) que l’on trouve dans chaque culture, il est vain de vouloir *enseigner* la communication interculturelle. On peut toutefois enseigner à *observer* les comportements, à approfondir ce que Hofstede (1991) appelle des “software mentaux”.

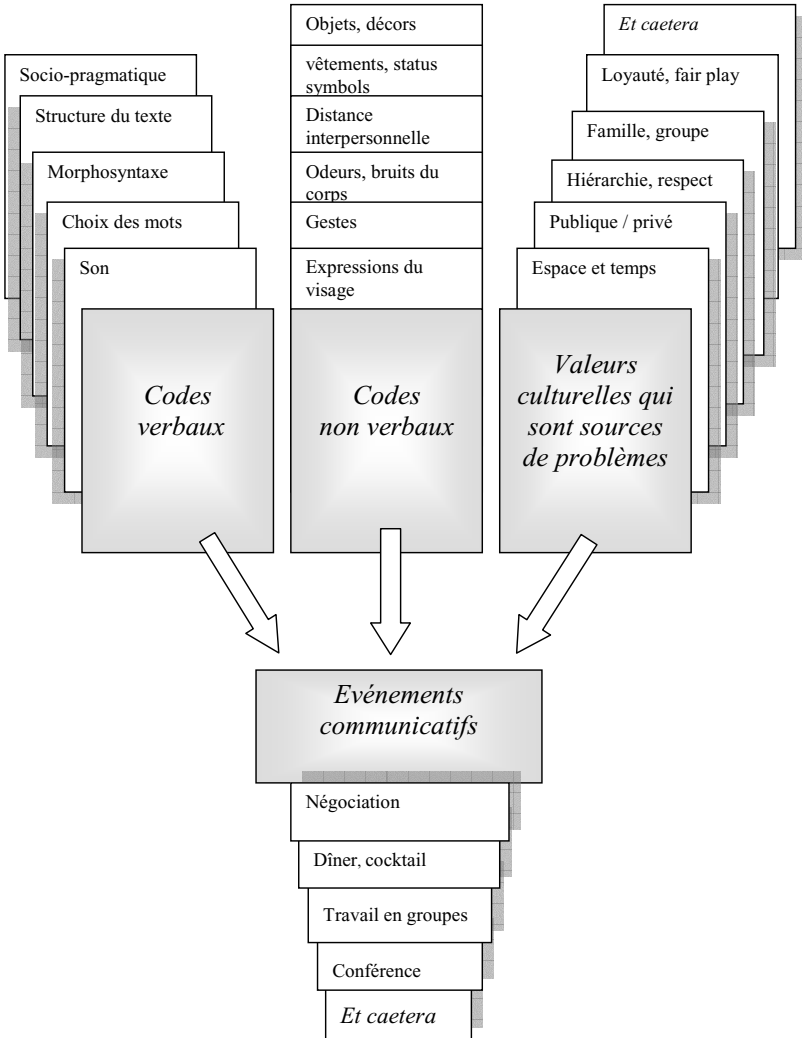
Pour observer, il faut un *modèle d’observation* qui mette l’accent sur les points critiques, ceux qui peuvent entraîner une inefficacité pragmatique;

en effet, des comportements mal interprétés risquent de compromettre la communication, indépendamment de la manière dont le locuteur maîtrise la langue. La majeure partie des travaux sur la communication interculturelle, par exemple ceux qu'a produits en grand nombre le groupe de Byram, Béacco et Zarate au centre de Graz, tend à *décrire* la compétence interculturelle sans tenter de proposer un *modèle* théorique des points critiques, alors qu'il nous *semble* que c'est justement ce modèle qui doit être objet d'enseignement si l'on vise à rendre autonomes les apprenants en leur fournissant un instrument pour comprendre la dimension (inter)culturelle. Dans le second *Document*, en 2006, nous avons donc essayé de créer un modèle qui rende compte des points critiques qui peuvent interférer lors de tout événement communicatif interculturel.

Ce modèle simple et économique inclut, en reprenant la métaphore de Hofstede:

- a. le *logiciel mental*, c'est-à-dire les facteurs culturels qui influencent la communication ; les facteurs culturels ne nous intéressent pas *tous* (comme ils peuvent intéresser ceux qui s'occupent de pédagogie interculturelle, de citoyenneté européenne, d'intégration des immigrés etc.), *seuls* ceux qui représentent des points critiques lors de la communication sont importants;
- b. le *logiciel de communication*, c'est-à-dire les codes verbaux et non verbaux. Le principal problème de la communication vient du fait que l'attention de celui qui parle une langue autre que sa langue maternelle est concentrée sur le lexique et la morphosyntaxe, et qu'il oublie les langages non verbaux parce qu'il les estime naturels, universels;
- c. le *logiciel de contexte*, le logiciel socio-pragmatique qui dans la communication règle le début, le déroulement et la conclusion d'un événement communicatif (selon l'acceptation de l'ethnométhodologie de la communication).

La réalisation graphique de ce modèle de compétence communicative interculturelle est d'une grande simplicité. La forme des icônes utilisées pour ces trois groupes de grammaires (verbale, non verbale, contextuelle) montre que ce modèle est construit en profondeur tout en conservant une structure superficielle extrêmement simple et maniable.



La lecture de ce schéma ne demande aucune explication supplémentaire: pour agir de manière consciente et opportune au niveau de l'interculturalité lors d'un événement communicatif (ou pour observer des événements de manière à en tirer des informations permettant à chacun

de construire ses propres schémas interculturels), il faut reconnaître aussi bien les codes verbaux et non verbaux que certaines valeurs qui sont sources de problèmes, et les cataloguer en utilisant les “fiches” que nous avons essayé de visualiser sur ce schéma.

4. Modèles revus et corrigés

Dans le deuxième chapitre, lorsque nous avons parlé de l'utilité des diagrammes pour la réflexion et la communication des modèles, nous avons vu de quelle manière un graphique, apparemment évident (s'il y a trois points on obtient un triangle) peut se révéler source d'erreur, comme cela s'est produit avec notre modèle de motivation.

Dans d'autres cas notre erreur était moins banale, même si elle nous a conduits à proposer des modèles imparfaits pendant des années. Dans ce chapitre nous verrons certains de ces modèles imparfaits et nous en proposerons des formes nouvelles, qui contredisent en partie ce que nous avons écrit dans les précédents *Documents*.

4.1 Le modèle d'organisation des connaissances en didactique des langues

Au paragraphe 3.1 nous avons rappelé le modèle interdisciplinaire de didactique des langues. De ce modèle-là dérive nécessairement un autre modèle qui décrit l'*organisation* de la connaissance fournie par les quatre domaines extérieurs, établit une *hiérarchie* épistémologique suivant l'importance et l'utilisation des notions qui constituent cette connaissance, et indique des paramètres d'*évaluation* des différentes contributions apportées par les sciences de référence dès lors que ces contributions entrent dans le domaine de la science de l'éducation linguistique.

Le point de départ est constitué par une répartition en trois points proposée par Anthony (1972) et que de nombreux chercheurs anglo-saxons ont adoptée. Cette répartition envisage trois niveaux d'organisation de la connaissance interdisciplinaire pour l'éducation linguistique:

- a. *l'approche*, c'est-à-dire la philosophie de fond d'un projet d'éducation linguistique: l'idée de langue, d'apprenant, d'enseignant. Il y a vingt ou trente ans l'anarchie terminologique (et donc conceptuelle) régnait, tout était défini comme *approche*: l'approche communicative bien sûr, qui était une vraie philosophie de l'éducation linguistique, mais aussi l'approche notionnelle/fon-

tionnelle, terme souvent utilisé comme synonyme d'approche communicative mais qui en fait désignait seulement la méthode permettant de la mettre en œuvre ; il y eut aussi l'approche humaniste/affective, l'approche constructiviste, l'approche coopérative, que l'on peut toutes regrouper sous le terme de méthodologies psycho-didactiques.

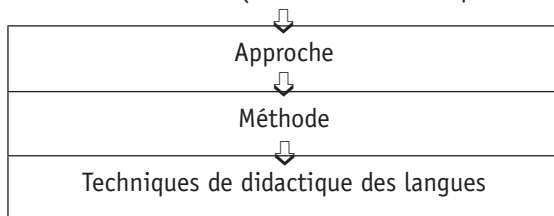
Dans les années 90 Lewis a proposé l'approche lexicale, mais il ne s'agit là que d'un choix mettant le lexique et non la morpho-syntaxe au centre du processus didactique.

Plus récemment a été proposée l'approche CLIL, qui est simplement une méthodologie didactique et peut être utilisée dans une approche formelle, béhavioriste ou communicative.

- b. la *méthode*, c'est-à-dire la traduction de l'approche en modèles opérationnels, grâce auxquels les indications fournies par l'approche peuvent être organisées. Aujourd'hui encore on constate une certaine confusion entre la "méthode", telle que nous venons de la définir, et la "méthodologie", qui est une catégorie de la psycho-didactique, comme nous le disions plus haut à propos des méthodologies humanistes/affectives, coopératives, constructivistes, auxquelles s'ajoutent les différents *theme based teaching*, *task oriented teaching* et autres, presque tous importés d'Angleterre;
- c. les *techniques*, les procédures didactiques: dans les années 80, durant la grande révolution de la didactique des langues, l'évaluation des techniques se faisait selon des paramètres inappropriés ("vieux/nouveau", "traditionaliste/innovant"), mal définis ("juste/faux": par rapport à quoi?) ou politico-idéologiques ("conservateur/progressiste"). Avec pour résultat de bannir des techniques traditionnelles comme la traduction, la dictée, la manipulation de phrases, les exercices structuraux, sans se demander si dans certains cas ils n'étaient pas utiles pour l'apprentissage et la réflexion sur la langue;

La proposition d'Anthony était une tentative méritoire de mettre de l'ordre et nous l'avons adoptée pendant des années, en la définissant comme un "modèle" d'organisation de l'ensemble de connaissances nécessaires pour l'éducation linguistique. Cette structure était verticale du point de vue graphique et suggérait ainsi une hiérarchie entre les différents niveaux:

Théories de référence (les 4 domaines vus plus haut)



Notre contribution au “modèle” d’Anthony est d’avoir rappelé le rôle joué par les théories de référence (linguistiques, socioculturelles, psychologiques, pédagogiques), tout en les situant en dehors du domaine de la didactique des langues, et d’avoir précisé les relations entre les trois niveaux suivant une série de paramètres (le lecteur peut trouver ce schéma dans le premier *Document de didactique des langues* paru en 2006).

En fait, cette structure présentait deux défauts conceptuels:

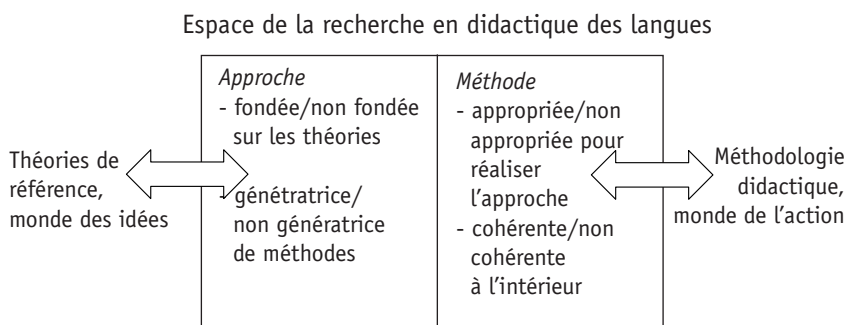
- a. elle introduisait un déséquilibre dans le concept même de didactique des langues: d’un côté la dimension théorique, le monde des «idées», situé à l’extérieur de son domaine spécifique, de l’autre le monde de l’«action», situé quant à lui à l’intérieur de son domaine spécifique. De cette manière on avait l’impression (soulignée graphiquement par les flèches de haut en bas) que l’approche et son développement en méthodes avaient tous deux pour objectif la dimension opérationnelle, la création de techniques et de processus pratiques. Cette structure provoquait une fracture entre les chercheurs qui privilégiaient l’approche ainsi que la relation entre l’approche et les sciences de référence, et ceux qui privilégiaient l’aspect opérationnel, comme si chaque groupe était en droit de délégitimer l’autre (“votre domaine est la linguistique”, “le vôtre est la pédagogie”).

Les trente dernières années de l’histoire de la didactique des langues sont marquées par cette opposition dénuée de tout fondement.

- b. elle attribuait une place structurelle à un univers indéfini, celui des techniques didactiques, qui était extérieur à la didactique des langues, et lui consacrait même un tiers de son espace.

L'erreur conceptuelle résidait dans le fait que, s'il est vrai qu'un modèle requiert des structures interprétatives (l'approche, dans ce cas précis) et doit générer des schémas de comportement (la méthode), il n'est pas vrai que le modèle doive être lui-même une action directe (les techniques à utiliser en classe).

Nous proposons donc une révision de ce modèle, qui *nous semble* pouvoir être universellement valable et contribuer à apporter quelque clarté, en cohérence avec le modèle de science de l'éducation linguistique que nous avons vu en 3.1:



Un exemple peut nous permettre de clarifier la lecture de ce modèle (qui *nous semble* valable toujours et partout où a lieu une forme quelconque d'éducation linguistique):

- a. étant donné une *déclaration* (selon l'acception cognitiviste vue en 2.1), comme par exemple:
 "la langue se réalise en une série de variables"
- b. il en découle une *procédure* (toujours selon l'acception ci-dessus) propre à la didactique des langues, c'est-à-dire insérée dans le cadre central du diagramme:
 "si la langue se réalise en une série de «variables», il faudra alors décider:
 - quelles variables introduire dans les parcours d'éducation linguistique relatifs à la langue maternelle, seconde, étrangère, ethnique, classique;

- à quel point du parcours ces variables seront introduites;
 - selon quelles modalités: compréhension/production, oral/écrit;
 - avec quel niveau de réflexion explicite”;
- c. pour transformer cette *procédure* en *action*, il faudra sélectionner des techniques didactiques (appropriées à la méthode et cohérentes avec l’approche) à l’intérieur de la vaste gamme de techniques que l’on trouve dans le monde de l’action didactique en général.

Grâce à un instrument conceptuel tel que ce *modèle*, il devient possible de comprendre (et sans doute de réécrire, sur la base de critères plus cohérents) les lignes essentielles de l’histoire de la didactique des langues. On pourra en effet identifier les *approches* (par exemple, au vingtième siècle, l’approche formaliste, l’approche structuraliste et l’approche communicative), en les distinguant de leurs nombreuses réalisations en *méthodes* (l’approche communicative a été jusqu’ici réalisée à travers la méthode directe, situationnelle, notionnelle/fonctionnelle, lexicale etc.) et des différentes méthodologies extérieures à la didactique des langues (constructivistes, humanistes/affectives, *task based* etc.).

Certaines “catastrophes” remarquables, auxquelles nous avons déjà fait allusion, sont aussi révélées grâce à ce modèle: l’ “approche humaniste/affective” et l’ “approche constructiviste” d’un côté, l’ “approche lexicale” et l’ “approche notionnelle/fonctionnelle” de l’autre. Aucune de ces approches n’en est véritablement une, car elles mettent toutes l’accent sur un seul élément de l’interaction didactique (l’apprenant pour les deux premières, la langue pour les deux autres) et sur une seule des quatre zones qui définissent la science de l’éducation linguistique (cf. 3.1), en laissant les autres dans le flou, alors qu’une approche doit indiquer quelles implications elle tire de la recherche dans toutes les zones de référence sans exception.

4.2 Un modèle de compétence et de maîtrise communicative

La notion de “compétence” (nécessairement liée à celle d’ “exécution” qui

lui est complémentaire) indique la connaissance inconsciente des règles d'une langue de la part d'un locuteur. Chomsky propose la dichotomie compétence/exécution en 1957. Quinze ans plus tard, Hymes estime que la compétence *linguistique* de Chomsky n'est qu'une composante de la compétence *communicative*, située un rang au-dessus.

Les premiers essais italiens sur le sujet sont publiés quelques années après l'essai fondateur de Hymes, qui date de 1972. En 1977, Giovanni Freddi, le fondateur de l'École vénitienne, écrit un essai sur la "Compétence linguistique, sociolinguistique et communicative"; en 1979 Freddi, M. Farago Leonardi et E. Zuanelli publient un texte intitulé "Compétence communicative et enseignements linguistiques"; puis en 1981 E. Zuanelli propose une synthèse organique du concept.

Bien qu'appartenant tous deux à l'École vénitienne qui se formait dans ces années-là, Freddi et Zuanelli proposent des modèles de compétence communicative tout à fait différents. Au cours des années 80 et 90, de nombreux autres modèles voient le jour. Quand R. A. Scalzo (*in* Serra Borneto, 1998) propose d'aller "au-delà de la compétence communicative", il n'existe plus en Italie un seul modèle commun de ladite compétence.

Au cours de ces deux décennies aucune publication de qualité au niveau mondial ne pose plus la question de la nature et de la structure de la compétence communicative. Que ce soit dans le *Cadre européen de référence* ou dans les *Standards* américain, le concept de compétence communicative est donné pour acquis d'un point de vue scientifique et semble évident d'un point de vue empirique, mais personne n'en propose une modélisation. Nous-mêmes, pendant vingt ans, des années 80 jusqu'au *Document 1* de cette collection, nous avons proposé un modèle fonctionnant sur l'addition ("la compétence communicative se compose de différentes sous-compétences: a. ... + b. ... + etc."). Mais une addition, une somme, une liste, ne représentent pas un *modèle* car elles ne définissent pas les relations entre les différentes composantes ; elles se contentent de les juxtaposer.

Un *modèle* possible de compétence communicative doit répondre à cette simple question:

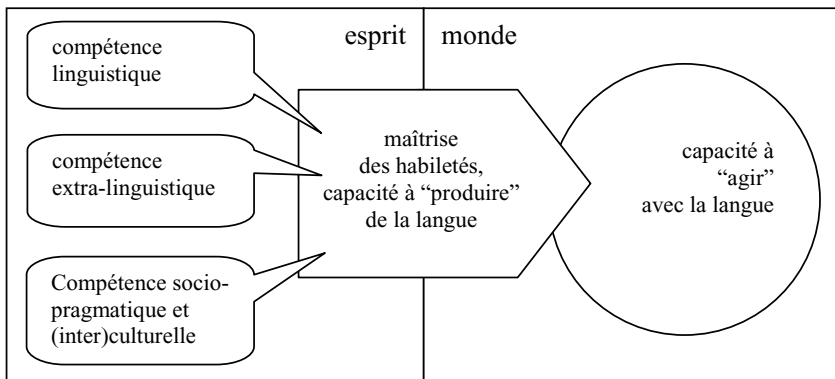
que signifie "savoir communiquer dans une langue?"

La réponse doit être recherchée dans les différentes branches des sciences du langage, linguistique générale et linguistique appliquée à chaque langue, pragmatolinguistique, sociolinguistique, ethnolinguistique, sciences de la communication extralinguistique (kinésie, proxémie). Sur ces bases on peut alors définir un modèle de “compétence linguistique”, c’est-à-dire une organisation mentale qui unit les règles gouvernant la langue, et de “compétence extralinguistique” qui se réfère aux codes non verbaux. Il s’agit de *compétences* et donc de représentations mentales, détachées de la réalité des phénomènes: la compétence pour juger de la grammaticalité d’une phrase existe même si aucune phrase n’est prononcée dans la situation *hic et nunc* où la personne se trouve.

Mais le modèle de Hymes, bien qu’utilisant le même terme de *compétence*, ne parle pas (seulement) de réalités mentales mais d’*exécution dans un contexte social*: les phrases non prononcées ne communiquent rien, donc elles n’existent pas, même si elles sont présentes en puissance ou comme actes silencieux de l’esprit.

En outre Hymes ne propose même pas une application de *How to Do Things with Words*, qui date de dix ans auparavant. Pour Austin la force illocutoire de verbes tels que “condamner” ou “acquitter” est inhérente à ces verbes, qu’ils soient ou non prononcés, tandis que pour Hymes seule l’exécution fait passer les termes “condamné/acquitté” d’objets de réflexion pragmatolinguistique à objets d’analyse selon les paramètres de la compétence *communicative*.

Contrairement à la compétence mentale telle que la définit Chomsky, celle de Hymes a besoin d’une réalisation s’exprimant par la “maîtrise”, c’est-à-dire par la “capacité à produire de la langue”, qui traduit la réalité mentale en action sociale et transforme la “connaissance de la langue” en “capacité à agir avec la langue”. Tout cet ensemble constitue la “compétence communicative” et peut être représenté graphiquement de la manière suivante:

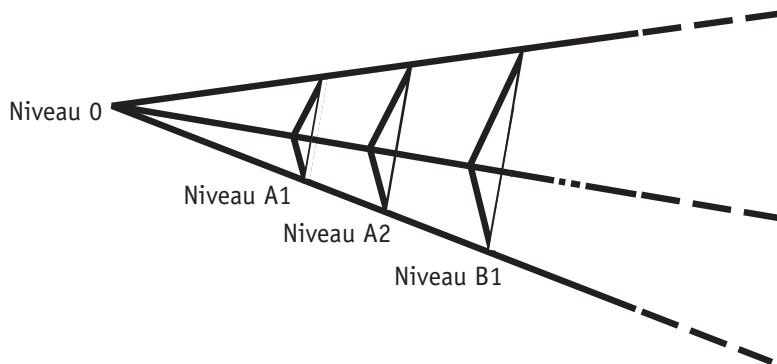


Ce modèle, qui est le fruit des recherches de l'École de Doctorat de Venise, nous *semble* vrai, économique en termes de facteurs utilisés, générateur tant au niveau de la didactique des langues, puisqu'il fournit un plan pour la création de méthodes, qu'au niveau opérationnel, puisqu'il permet de choisir les techniques didactiques à utiliser.

Les quatre éléments qui apparaissent dans les cadres sont les mêmes que ceux qui étaient utilisés dans l'addition que nous avons proposée pendant vingt ans (et qui apparaissent aussi, sous d'autres noms ou d'autres catégorisations, dans d'autres ouvrages), mais ici ils sont répartis dans deux domaines (réalités mentales et réalités pragmatiques) et les relations entre les éléments qui nous permettent de communiquer dans une langue sont clairement indiquées, ce qui permet de répondre à la question initiale.

Le schéma ci-dessus présente un diagramme structurel de la compétence communicative.

Mais il est aussi possible de réaliser un diagramme dynamique, évolutif, partant du point "zéro" de compétence et permettant de visualiser l'augmentation graduelle du volume d'ensemble :



Les trois faces de la pyramide correspondent aux trois composantes du modèle structurel proposé plus haut. Deux faces sont visibles, celles qui sont liées à la maîtrise et à l'exécution (capacité à produire de la langue et capacité à agir avec la langue); l'autre face est invisible mais n'en est pas moins essentielle et constitutive de la pyramide (connaissance de la langue et connaissance des langages extralinguistiques).

Régulièrement des "coupures" interviennent et créent des pyramides de plus en plus grandes (pour simplifier nous leur avons attribué les niveaux du *Cadre européen de référence*): plus l'action didactique déplace la base vers la droite, plus le volume de compétence communicative d'une personne augmente. Il va de soi que si l'on ne s'intéresse qu'à une seule face, par exemple l'aspect sociopragmatique au détriment de la "grammaire", alors la base n'est plus perpendiculaire à l'axe de la pyramide et l'équilibre est rompu.

4.3 Synthèse

Au cours de ce chapitre nous avons proposé une révision de certains modèles sur lesquels nous avons travaillé et qui s'étaient révélés imparfaits:

a. *le modèle d'organisation des connaissances en didactique des langues*
 Nous avons repris le modèle tripartite basé sur les recherches d'Anthony,

qui supposait une hiérarchie dans la connaissance en didactique des langues (l'approche au sommet, la méthode en position intermédiaire) et qui incluait aussi les techniques didactiques. Nous l'avons transformé en une structure quadripartite. D'un côté le monde des idées, des théories de référence, qui sont extérieures à la science de la didactique, de l'autre le monde de l'action didactique, avec toutes ses méthodologies et techniques. Au centre le monde de la recherche en didactique des langues, qui lui aussi se répartit en définition des théories de l'éducation (l'approche) et traduction opérationnelle (la méthode).

b. le modèle de compétence et de maîtrise communicative

L'Ecole vénitienne a beaucoup travaillé, dès les années 70, sur la notion de "compétence communicative" et en a toujours proposé une forme quadripartite, où étaient juxtaposés quatre "savoirs": savoir la langue (compétence linguistique), savoir les codes non verbaux (compétence extralinguistique), savoir produire de la langue (réaliser les habiletés linguistiques) et savoir agir avec la langue (compétence sociopragmatique). Dans sa nouvelle version, le modèle de compétence communicative s'articule autour de deux points, en accord avec la logique d'organisation épistémologique de la didactique des langues que nous avons vue plus haut : d'un côté le monde des idées, l'esprit, où résident la compétence linguistique et la compétence extralinguistique, de l'autre le monde de l'action, de l'exécution, où se réalise la compétence sociopragmatique et (inter)culturelle. La jonction entre les deux mondes s'effectue par la "maîtrise" des habiletés.

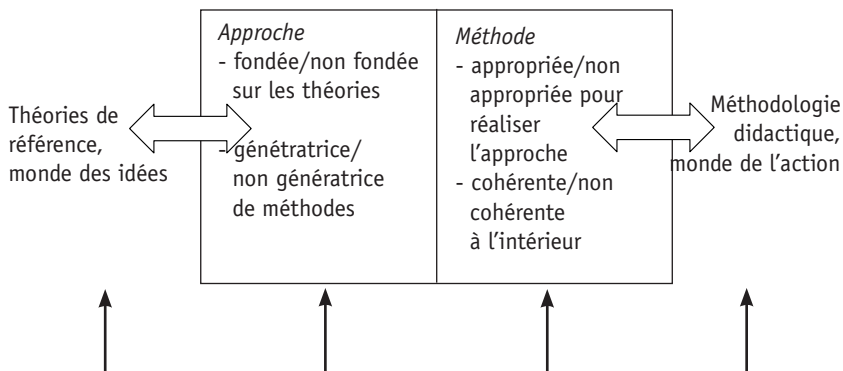
5. L'impossibilité de "modèles" opérationnels

Le quatrième volume des *Documents* avait pour titre *Modèles opérationnels pour l'éducation linguistique*. Si, comme nous l'avons dit, un modèle doit pouvoir décrire/expliciter toutes les occurrences du phénomène ou de l'objet auquel il se réfère, alors nombre de modèles dont nous avons parlé dans ce quatrième *Document* ne sont pas des modèles mais de simples *procédures*. Ce sont des procédures excellentes, des procédures standard, des procédures de référence, mais ce ne sont pas des *modèles*.

5.1 "Modèles" théoriques et "procédures" d'application

Afin de mieux cerner la question qui nous occupe, nous reprenons ici le diagramme que nous avons présenté au point 4.1 et nous le relient aux questions clés:

Espace de la recherche en didactique des langues



Les théories peuvent produire des modèles: par exemple celui des 6 séquences possibles de sujet, verbe, objet.

Les approches peuvent produire des modèles: par exemple, celui de compétence communicative ou de communication interculturelle.

Les méthodes peuvent produire des modèles: par exemple celui de parcours (Document 4 de cette collection).

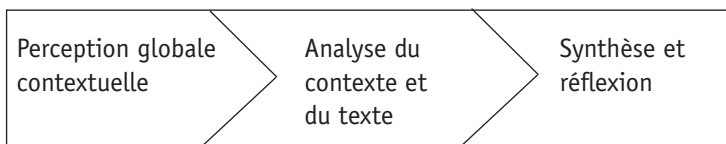
La méthodologie didactique peut-elle produire des modèles? Ou seulement une liste et une description de comportements?

Sur un plan de simple cohérence avec la définition de “modèle”, qui doit être générateur de comportements, le monde de l’action ne peut être modélisé car il est fait de comportements, même si lesdits comportements (méthodologiques/didactiques, dans le cas qui nous intéresse) peuvent avoir des “modèles de référence”, définis par l’approche et la méthode par exemple, ou bien provenant des sciences théoriques, comme par exemple les modèles d’acquisition dont celui proposé il y a soixante-dix ans par la psychologie gestaltiste et confirmé ensuite par les recherches en neurologie.

Ce modèle est celui que nous avons appelé “unité d’acquisition” et se définit de la manière suivante:

“l’acquisition advient à travers une première perception globale, suivie d’une phase d’analyse, puis a lieu la synthèse, durant laquelle l’esprit fixe ce qu’il a observé et analysé”.

Le *modèle* psychologique (ou mieux, psychodidactique, dans ce cas précis) d’unité d’acquisition peut être visualisé comme suit:



Ce modèle *génère un comportement didactique*: face à un texte – qu’il s’agisse d’un dialogue, d’un poème, d’un spot publicitaire – les activités doivent être orientées d’abord vers la compréhension globale, puis vers une compréhension plus complète qui permette de faire des hypothèses sur certains mécanismes (pragmatiques, morphologiques, lexicaux, culturels etc.) et de les analyser, avant d’en tirer une “règle”, c’est-à-dire d’effectuer une synthèse qui systématise ce que l’enseignant s’était proposé comme objectif spécifique dans cette unité d’*acquisition*. L’“unité didactique” classique, c’est-à-dire l’unité d’*enseignement*, n’est pas un *modèle* unique et universel mais une *procédure*.

Il existe, dans la tradition méthodologique, au moins trois procédures, trois schémas d’organisation:

- a. la *conversation*, comme celle pratiquée par Socrate sous les portiques d’Athènes ou celle que l’on pratique dans de nombreux

séminaires de doctorat aujourd'hui: le maître (l'origine latine de maître est *magister*, celui qui est *magis*, et qui est reconnu comme tel par l'élève) instaure un dialogue sur un sujet donné et essaie de parvenir ou de faire parvenir à une "vérité", qu'il s'agisse d'un mécanisme de fonctionnement syntaxique, de la distribution des mots à l'intérieur d'un champ sémantique, de la nature de la didactique des langues etc.;

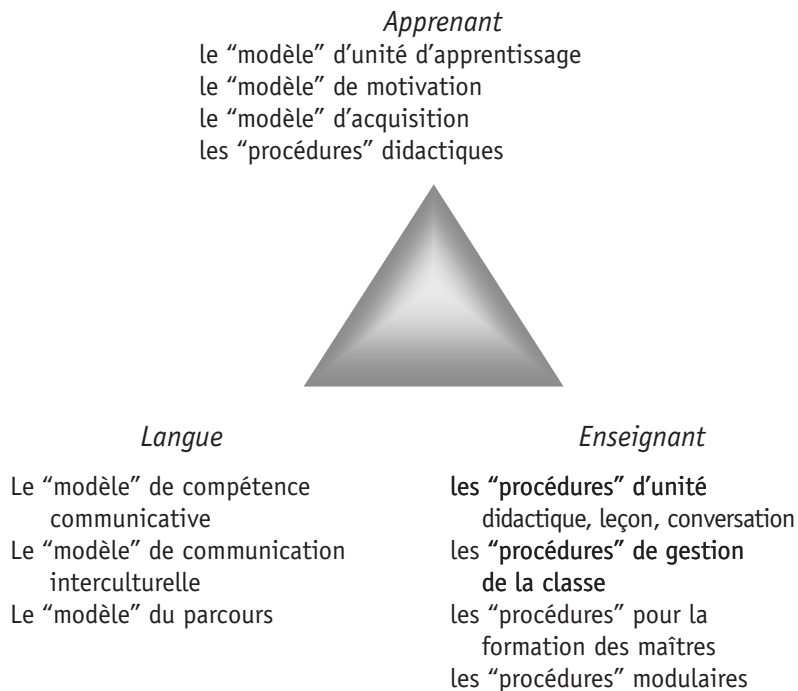
- b. la *leçon*, durant laquelle un interprète autorisé paré d'un prestige quasi sacerdotal lit (l'origine latine de « leçon » est *lectio*, d'où vient l'anglais *lecture*, « conférence ») un texte "sacré" – la Bible, une grammaire, un texte littéraire – et le commente pour ses élèves, qui ont foi en sa compétence: c'est ainsi que fonctionnent les matériels didactiques "traditionnels";
- c. *l'unité didactique*, c'est-à-dire une séquence d'unités d'apprentissage, ou bien de phases de *presentation*, *practice*, *production*, ou bien de macro-phases de globalité, analyse et synthèse; cette démarche méthodologique est celle que l'on trouve en majorité dans les méthodes des dernières décennies.

Aucune de ces trois procédures n'est un *modèle* universel, ce ne sont que des *schémas* de référence, des *format*, pour employer le terme anglais, même si depuis des décennies nous parlons en Italie de *modèle* d'unité didactique.

Pour cette même raison, il n'existe pas de *modèle* modulaire: le module est une *procédure* qui permet d'identifier des sections autonomes, fonctionnant de manière indépendante, reconnues, validées, mais il n'est pas un modèle universellement applicable.

5.2 Les "modèles" de langue et d'acquisition et les "procédures" d'enseignement

Il est intéressant, comme nous le verrons, de reprendre le modèle de l'"espace didactique" que nous avons cité au deuxième paragraphe et d'en établir un graphique; cela nous permettra de voir comment à chaque pôle correspondent des "modèles" et des "procédures" possibles:



Nous avons jugé "intéressant" d'analyser les modèles et les procédures à la lumière du modèle de l'espace didactique, car cette analyse montre que:

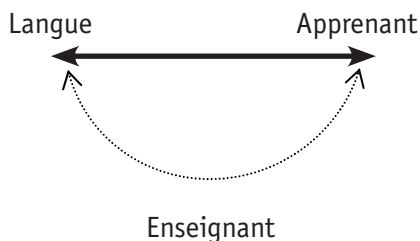
- a. pour les composantes "primaires" du modèle, c'est-à-dire le sujet qui apprend et l'objet de l'apprentissage, des *modèles* ont été élaborés, alors que pour la composante qui met en relation le sujet et l'objet, c'est-à-dire l'enseignant, nous ne disposons pas (encore?) de modèles mais seulement de *procédures*, de *lignes*, de *schémas* de référence;
- b. à partir du moment où les composantes primaires (la personne qui apprend et l'objet de l'apprentissage, ici la langue) entrent en relation avec l'enseignant, elles génèrent des *procédures*: l'élève qui veut apprendre doit s'accorder avec le professeur sur des "procédures" d'acquisition et d'apprentissage, ou bien les

accepter sans discuter, mais il est quoi qu'il en soit nécessaire de définir des domaines de contenu (modules) et de diviser ces contenus grâce à des procédures de transmission (leçons), d'acquisition (l'unité d'acquisition est la seule de ces procédures qui soit basée sur un modèle fort) ou d'organisation (unités didactiques);

- c. le professeur, en tant qu'agent qui met en contact élève et langue et gère leur relation, a des *schémas* et des *procédures* de référence, il les applique à la langue (en définissant un parcours et des modules éventuels, en identifiant des contenus pour les unités d'acquisition qu'il regroupe ensuite en unités didactiques plus longues et plus complexes) et les applique aussi à l'élève (en choisissant des méthodologies humanistes/affectives ou structurales/béhavioristes, formalistes ou ludiques, constructivistes ou transmissives).

Mais il n'existe pas de *modèle* didactique, valable toujours et partout, pour tous les âges, toutes les langues (maternelle, seconde, étrangère etc.) et tous les contextes. En ce qui concerne l'enseignant, envisagé comme un professionnel nécessitant une formation, on entend souvent parler de "modèle de formation", mais ici aussi le terme "modèle" doit être entendu comme "ligne directrice", "procédure".

Sur la base de ces réflexions, qui donnent à l'enseignant une fonction instrumentale par rapport à un processus centré sur la relation entre sujet et objet de l'éducation linguistique, nous pouvons redessiner le schéma traditionnel, en indiquant par des flèches les relations et la hiérarchie existant entre les trois éléments:



Le fait que des “modèles” soient associés au contenu (langue et culture) et au sujet (l’apprenant) de l’apprentissage, tandis qu’à l’enseignant sont associées des procédures relationnelles ou opérationnelles, ne met pas ces trois éléments dans une situation hiérarchique sur le plan de la qualité (les *modèles* doivent être vrais et générateurs, les *procédures* doivent être efficaces et opérantes), mais contribue à clarifier les rôles: ce sont l’apprenant et la langue qui entrent en relation, l’enseignant quant à lui n’a qu’une fonction ancillaire, il permet d’atteindre un objectif – Von Humboldt le disait déjà il y a deux siècles: “on ne peut pas enseigner les langues, on peut seulement créer les conditions pour que quelqu’un les apprenne”.

La formation des enseignants joue donc un rôle déterminant, car, bien qu’étant “ancillaire”, leur fonction reste essentielle, nécessaire.

5.3 Synthèse

Nous avons vu dans ce chapitre que

- a. le recours aux modèles est fréquent quand on a affaire à l’objet de l’apprentissage (le modèle de compétence communicative, traité au chapitre précédent, en est un bon exemple, de même que les différents modèles linguistiques) ou à la personne qui apprend (nous pensons au modèle de motivation, traité au chapitre trois, ou au modèle gestaltiste d’acquisition, mais nous pourrions citer d’autres exemples comme le modèle de la «zone de développement proche» de Vygostki, l’«hypothèse» de modularité de l’esprit de Fodor, le modèle mental de Johnson-Laird, etc.); alors que
- b. nous ne trouvons pas de “modèles” mais seulement des “procédures” (souvent de diverse nature et fonctionnant en alternance) quand il s’agit de l’enseignement et de la didactique.

Cette constatation n’enlève rien à la dimension didactique mais l’invite à prendre en compte les modèles disponibles pour la langue/culture et l’apprenant, de manière à adopter des procédures *cohérentes* avec ces modèles.

6. Conclusion

Nous sommes partis de la conviction que la science de l'éducation linguistique (didactique des langues ou linguistique éducative, quelle que soit la définition choisie en italien, où il n'y a pas le correspondant de "didactologie des langues-cultures") est une science interdisciplinaire, qui puise des connaissances dans les sciences théoriques et pratiques extérieures à son domaine, et les utilise pour organiser et gérer le processus d'apprentissage/enseignement linguistique en fonction de chaque type de langue.

Comme le disait Giovanni Freddi, fondateur de l'Ecole vénitienne de didactique langues vivantes, de par sa nature interdisciplinaire et opérationnelle la didactique des langues risque de devenir un "habit d'Arlequin" composé de fragments d'autres sciences, grossièrement assemblés et cousus.

Selon nous, ce risque peut être évité uniquement si l'on crée des modèles interdisciplinaires, c'est-à-dire des déclarations "vraies" (en termes de logique, selon la théorie des modèles) et "substantielles", c'est-à-dire qui ne retiennent que les données constitutives en éliminant tout ce qui est accidentel et accessoire (selon le concept de modèle des sciences cognitives).

Nous avons ensuite revu toute notre recherche en didactique des langues et nous avons constaté que nous avons tenté, d'abord de manière inconsciente puis, plus récemment, de façon consciente, de créer des "modèles", ou d'adapter à l'éducation linguistique des modèles élaborés pour d'autres "vérités" scientifiques, et nous avons découvert que souvent nous avons abusé du terme "modèle", l'utilisant pour définir ce qui n'était que des "procédures", élaborées certes sur des bases scientifiques et sans aucun doute fiables, mais pas nécessairement vraies toujours et partout.

Nous espérons que cette réflexion, qui doit beaucoup aux chercheurs du monde entier qui ont apporté leurs contributions critiques aux premiers *Documents* de cette collection, conduira d'autres chercheurs à s'interroger sur la nature de la connaissance et de l'action en didactique des langues, de manière à construire des bases solides pour cette discipline qui, sinon, risque de glisser vers la linguistique appliquée ou vers la

psychopédagogie, domaines de recherche tout à fait respectables mais qui à eux seuls ne peuvent expliquer ni gérer un processus aussi complexe que celui de l'éducation linguistique.

Références bibliographiques

Ces *Documents* s'adressent à des spécialistes, c'est pourquoi les oeuvres de Chomsky, Gardner, Vygostki ou Hymes, qui font partie d'un patrimoine commun à nos lecteurs, ne sont pas citées. Nous ne citons ici que certains textes auxquels nous devons beaucoup, ainsi que les textes de l'Ecole vénitienne qui ont été utiles pour notre propos.

- ALLWEIN G., BARWISE J. (a cura di), 1996, *Logical Reasoning with Diagrams*, New York, Oxford University Press.
- ANTHONY E., 1972, «Approach, Method and Technique», in H. ALLEN, R. CAMPBELL (a cura di), *Teaching English as a Second Language*, New York, McGraw-Hill.
- ARCAINI E., 1988, «Epistemologia dei linguaggi settoriali», in CLUC (a cura di), *Il linguaggio delle scienze e il suo insegnamento*, Brescia, La Scuola.
- BALBONI P.E., 2006, *Nature épistémologique de la didactique des langues*, Perugia, Guerra.
- BALBONI P.E., 2006, *La compétence communicative interculturelle: un modèle*, Perugia Guerra.
- BALBONI P.E., 2007, *Modèles opérationnels pour l'éducation linguistique*, Perugia, Guerra.
- CAON F., 2006, *Pleasure in Language Learning*, Perugia, Guerra.
- FREDDI G., 1970, *Metodologia e didattica delle lingue straniere*, Bergamo, Minerva Italica.
- FREDDI G., 1977, "Competenza linguistica, sociolinguistica e comunicativa", *Lingue e Civiltà*, 3-4.
- FREDDI G., 1979, *Didattica delle lingue moderne*, Bergamo, Minerva Italica.

- FREDDI G., FARAGO LEONARDI M., ZUANELLI E., 1979, *Competenza comunicativa e insegnamenti linguistici*, Bergamo, Minerva Italica.
- FREDDI G., 1991, "La glottodidattica tra scienze del linguaggio e scienze dell'educazione", in G. PORCELLI, P.E. BALBONI (a cura di), *Glottodidattica e università. La formazione del professore di lingue*, Padova, Liviana.
- FREDDI G., 1994, *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*, Torino, UTET Libreria.
- ROTHMALER, P., 2000, *Introduction to Model Theory*, Amsterdam, Gordon and Breach.
- SERRA BORNETO C. (a cura di), 1998, *C'era una volta il metodo*, Roma, Carocci.
- THOM R., 1980, *Parabole e catastrofi. Intervista su matematica, scienze e filosofia*, Milano, Il Saggiatore.
- TITONE R., 1973, «The Psycholinguistic Definition of the 'Glossodynamic Model' of Language Behavior and Language Learning', in *R.I.L.A.*, 3.
- ZUANELLI E., 1981, *La competenza comunicativa*, Torino, Boringhieri.

Finito di stampare
nel mese di novembre 2010
da Grafiche CMF - Foligno (PG)
per conto di Guerra Edizioni guru srl - Perugia