



Sophie Aubin

Universitat de València, Espagne

Gerflint, France

sophie.aubin@uv.es

Reçu le 27-10-2015 / Évalué le 02-11-2015 / Accepté le 24-11-2015

La pensée est une activité spécifique de l'esprit humain qui, comme toute activité de l'esprit, se déploie dans la sphère du langage, de la logique et de la conscience, tout en comportant, comme toute activité de l'esprit, des processus sub-linguistiques, sub-conscients, sub- ou méta-logiques. (Morin, E. 1986 : 182).

Nos consciences sont sous-développées. Elles pourraient atteindre des niveaux d'élucidation, de complexité supérieure, mieux contrôler nos actes, nos conduites, nos pensées nous aide à dialoguer avec nos idées. Mais elles pourraient aussi subir régressions et perversions. (Morin, E. 2001 : 341).

Résumé

Entreprendre une réflexion sur la « pensée didactique » en général et en didactique des langues-cultures en particulier est une démarche ambitieuse. Comment prétendre en effet vouloir enrichir une pensée déjà débordante de multiples richesses accumulées pendant des siècles ? Poursuivant cependant vaillamment dans cette voie, l'importance d'une formation consciente et continue de la pensée didactique s'impose clairement, d'autant plus que le moteur qui entraîne et mobilise la pensée didactique actuelle tourne souvent en définitive autour d'un nombre réduit d'idées-clés plus ou moins arrêtées: innovation, nouvelles technologies, *Cadre européen*. La création d'espaces éditoriaux consacrés à l'expression de la pensée didactique et scientifique comme celui du troisième numéro de la revue *Synergies Argentine* est l'occasion de rassembler et de rappeler quelques pensées fondamentales pour l'enseignement-apprentissage de la communication en français langue vivante et internationale.

Mots-clés : pensée complexe, conscience, musique, pensée scientifique, relectures

Breves pensamientos didácticos

Resumen

La reflexión sobre el “pensamiento didáctico” en general y sobre la didáctica de las lenguas-culturas en particular constituye sin duda una empresa ambiciosa. De hecho, ¿cómo se podría enriquecer un pensamiento que ya desborda de una riqueza múltiple

acumulada durante siglos? Sin embargo, avanzando valientemente en esta vía, se impone claramente la importancia de una formación consciente y continua del pensamiento didáctico, tanto más cuanto que a menudo el motor que moviliza y empuja el pensamiento didáctico actual gira en definitiva en torno a un reducido número de ideas clave, más o menos establecidas: innovación, nuevas tecnologías, *Marco europeo*. La creación de espacios editoriales consagrados a la expresión del pensamiento didáctico y científico, como el que ofrece el tercer número de la revista *Synergies Argentine*, proporciona la ocasión de reunir y de recordar algunos pensamientos fundamentales para la enseñanza-aprendizaje de la comunicación en francés, lengua viva e internacional.

Palabras clave : pensamiento complejo, conciencia, música, pensamiento científico, relecturas

Brief thoughts on didactic thinking

Abstract

A reflection on “didactic thinking” in general and on didactics of languages-cultures in particular is, no doubt, an ambitious task. In fact, how could one intend to improve a thinking which has already received through centuries such richness? Nevertheless, bravely following this path, the importance of forming the didactic thinking in a continuous and conscious manner becomes a clear necessity, particularly when considering that the motor that sets in motion and activates the current didactic thinking is often based on a reduced number of key ideas, more or less established: innovation, new technologies and the *Common European Framework*. The creation of published sections dedicated to didactic and scientific thinking, such as the one offered in n°. 3 of *Synergies Argentine*, is the occasion to gather and remember some of the crucial thinking for the teaching and learning of communication in French, an international language very much alive.

Keywords: complex thinking, consciousness, music, scientific thinking, rereading

Omniprésence de la pensée didactique

Nous pouvons considérer que la « Pensée didactique » renvoie à toute pensée non exprimée ou exprimée oralement ou par écrit qui vise à instruire un ou plusieurs auditeurs et interlocuteurs. Cette Pensée dépasse allègrement les seuls domaines de l'Éducation, de la pédagogie générale, de la didactique des disciplines, de la didactique des langues-cultures : elle s'étend constamment et à divers degrés sur des terrains de communication aux genres de discours, registres de langue et environnements complètement différents : la langue quotidienne d'une part, le discours scientifique d'autre part.

a. Langue quotidienne et pensée didactique

La pensée didactique est inhérente à de nombreux actes de communication de la vie quotidienne, que celle-ci soit d'ordre privé ou professionnel, de tout sujet écoutant, parlant et communiquant : expliquer, répéter, démontrer, exemplifier, renseigner, informer, rappeler, récapituler, faire un bilan, etc. rythment et jalonnent toute notre vie langagière, quelle que soit la langue-culture vivante dans laquelle nous communiquons. Notons que le fait de prendre en compte cette pensée, cet art populaire de l'instruction, ce partage naturel des connaissances dans les contenus d'enseignement-apprentissage prépare les étudiants et apprenants de toute langue, quel que soit son statut, à des usages de cette langue particulièrement stratégiques et constructifs pour leur avenir.

b. Discours scientifique et pensée didactique

Il est humainement impossible d'exprimer la moindre pensée scientifique pertinente en sciences humaines et espérons-le dans toute science (surtout si le chercheur a le loisir de s'exprimer directement et sans traduction¹ dans la langue qu'il souhaite) si cette pensée scientifique est dépourvue de *pensée didactique*. Celle-ci est indissociable du discours scientifique. Jacques Cortès nous rappelait en 2013 combien en linguistique générale par exemple, la construction de la pensée didactique et la construction de la pensée scientifique sont reliées et doivent être aujourd'hui valorisées dans les systèmes d'évaluation d'une manière équilibrée:

Bréal fut un Enseignant (et la majuscule est là pour souligner la noblesse de cette qualité), Saussure, Meillet et Bally furent des Enseignants, et j'ajouterai volontiers à ces noms ceux de Vendryès, Frei, Bachelard, Guillaume, Tesnière, Brunot, Gougenheim, Benveniste, Chevalier, Peytard, Rivenc, Galisson, Coste, Porcher, Cuq. Je souligne ce point car il est patent que de nos jours, le terme enseignant et surtout les prérogatives attachées à la fonction ainsi dénommée, sont relativement secondaires dans l'évaluation du profil scientifique d'un candidat. C'est là un travers que l'on trouve assez rarement chez les plus grands linguistes du temps passé, qui, non seulement vécurent la transmission des connaissances et la formation de leur disciple à l'esprit scientifique comme un sacerdoce, mais qui puisèrent même dans cette transmission l'occasion d'analyser et de présenter de plus en plus élégamment, précisément et solidement l'état toujours transitoire de leur réflexion. Les trois cours successifs de Ferdinand de Saussure en administrent la preuve évidente. (Cortès, 2013 : 32-33).

La prise de conscience du rapport entre pensée scientifique et pensée didactique fait théoriquement partie de la formation basique des didacticiens en langue et des jeunes chercheurs. Il est important de souligner ici et sans attendre que la formulation

de ces *brèves pensées didactiques* ne fait qu'entrebâiller la fenêtre qui donne sur la pensée complexe en didactique des langues-cultures, domaine qui englobe l'art de la communication humaine à l'aide de ses multiples systèmes linguistiques qui se croisent souvent au cours de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures et de leurs traductions et, notamment, la faculté des enseignants de contribuer à former, structurer différentes manières d'exprimer la pensée de leurs apprenants (leur propre pensée) le plus correctement possible dans une autre langue en cours de familiarisation. Toute personne concernée ou intéressée peut se reporter en particulier à *La méthode* d'Edgar Morin. Ils trouveront par exemple une distinction entre « méthode » et « méthodologie » qui pourrait être très utile pour repenser les méthodes en didactique des langues et des cultures :

Faut-il rappeler ici que le mot « méthode » ne signifie nullement « méthodologie » ? Les méthodologies sont des guides a priori qui programment les recherches, alors que la méthode qui se dégage dans notre cheminement sera une aide à la stratégie (laquelle comprendra utilement, certes, des segments programmés, c'est-à-dire « méthodologiques » mais comportera nécessairement de la découverte et de l'innovation). Le but de la méthode, ici, est d'aider à penser par soi-même pour répondre au défi de la complexité des problèmes. (Morin, 1986 : 27).

La formation de l'esprit didactique a besoin non seulement d'une Pensée scientifique et didactique solide mais aussi d'une Pensée éditoriale à la fois mondiale et locale bien élaborée et effectivement réalisée.

c. Création d'espaces d'expression et de diffusion de la pensée didactique et scientifique

En 2013-2014, pour son troisième numéro, la Rédaction de la revue *Synergies Argentine* lançait un appel à contributions aux chercheurs francophones argentins et latino-américains. Ce projet éditorial, ouvert à tout auteur évoluant dans la problématique proposée, aménageait un lieu d'expression de la pensée scientifique francophone² portant explicitement sur la *pensée didactique* dans le domaine de l'enseignement des langues et de la langue-culture française.

Que cette *pensée didactique* soit considérée en synchronie ou en diachronie, de façon globale, la pensée didactique, ou qu'il s'agisse d'une pensée didactique particulière nourrie par les caractéristiques d'une situation d'enseignement-apprentissage dans une communauté éducative donnée, dans une classe, un groupe, chez un apprenant, la démarche initiale qui consiste à lancer un appel à contributions intitulé *La pensée didactique en Argentine/Amérique latine. État des lieux et évolution (dans le temps*

et dans l'espace) revient à créer³, dans le sillage de la grande *entreprise*⁴ menée par Edgar Morin⁵, un espace ouvert d'expression de *pensées didactiques*, des conditions favorables pour « penser l'humain » :

En fait, le principe de réduction et celui de disjonction qui ont régné dans les sciences y compris humaines (devenues ainsi inhumaines) empêchent de penser l'humain. (Morin, 2001 :10).

Le vaste espace éditorial mondial constitué par le *Réseau des revues Synergies du GERFLINT* au service de l'expression scientifique en Sciences Humaines et Sociales garantit que l'expression de cette pensée publiée dans la revue *Synergies Argentine* dans ce cas soit largement diffusée dans la communauté scientifique et éducative francophone internationale, grâce à l'accessibilité sans frontières ni barrières à la totalité des articles. Précisons toutefois que nous sommes bien consciente que c'est le privilège de ceux qui ont la chance de vivre loin des guerres et de la misère, dans des conditions d'accès satisfaisant à l'éducation et aux meilleures technologies numériques de notre temps⁶.

La moindre réflexion, aussi rapide soit-elle sur la *pensée didactique* entraîne donc le penseur à envisager à la fois toute l'humanité et tous les humains, à *penser l'humain*. Parmi les nombreuses dimensions de la conscience didactique que l'on peut développer dans le domaine de l'enseignement des langues-cultures, nous allons mettre en relief trois mouvements de pensée qui nous paraissent fondamentaux et nécessaires pour la progression globale de la Pensée didactique d'aujourd'hui.

Trois mouvements de Pensée didactique

1. Une pensée complexe

La pensée didactique pour l'éducation ne peut être que complexe selon la *Voie* qui nous est indiquée par Edgar Morin (2012 : 239-268) pour repenser et faire évoluer les systèmes éducatifs. Dans le cas de l'enseignement des langues et de la langue française, cette pensée est singulière et à plus d'un titre.

a. Pensée préformée et restructurée

L'apprenant adolescent ou adulte qui aborde une nouvelle langue a déjà fortement forgé l'expression de sa pensée dans sa langue première ou dans d'autres langues apprises. Il éprouve souvent logiquement des difficultés lorsqu'il essaie de bien exprimer sa pensée pour lui si claire au départ dans son esprit, au moyen d'une autre langue que la sienne mais avec des moyens linguistiques forcément encore limités. Il obtient une expression relativement exacte de sa pensée, parfois plus ou moins volontairement réduite voire déguisée afin de privilégier la correction grammaticale de la langue. Cette

communication bien particulière, fondée sur la patience et l'idée de progression vers la maîtrise de la langue étudiée est une source d'alimentation de la pensée didactique de l'enseignant qui l'écoute et le suit.

b. Pensée contrastive

Sur le chemin de la maîtrise d'une langue pour communiquer, pensée intérieure et pensée extériorisée sont mobilisées par les multiples différences et ressemblances entre les divers systèmes linguistiques en présence, appris ou en cours d'apprentissage, entraînant une activité mentale sans cesse naturellement tournée vers les comparaisons et traductions intérieures. Que l'enseignant favorise, limite ou « interdise » la traduction, il existe une pensée intérieure occupée par une activité intense de traduction et recherche d'équivalences.

c. Pensée plurielle

Dans une « classe de langue », coexistent et de plus en plus de nos jours où la mobilité des personnes et des familles est croissante, plusieurs langues et cultures donc plusieurs manières d'exprimer sa pensée. L'enseignant doit automatiquement jongler avec une variété de modes d'expression de la pensée au sein de sa classe et ne pas tomber dans l'erreur d'une tendance à une simplification artificielle, une réduction fondée sur une pensée unique correspondant exclusivement à une langue unique, celle qu'il s'évertue à enseigner. Sa pensée didactique, sans cesse repensée, cultive la capacité de ses apprenants à atteindre l'objectif suprême et rêvé de penser directement dans la langue étudiée.

2. Une pensée libre

Tout enseignant motivé possède au départ et tout au long de sa vie professionnelle une pensée didactique particulièrement riche et vivante. Cette énergie doit cependant logiquement être marquée par la modestie et la Mémoire historique puisque la probabilité pour avancer une idée, une démarche, une approche, une théorie, une pratique, une critique qui soit véritablement originale, dépourvue de toute paternité, toute filiation et n'ait pas déjà existé sous une forme ou une autre est plutôt faible pour ne pas dire nulle. Il suffit, pour s'en convaincre de lire et relire par exemple les travaux de Jacques Cortès (1981) ou de Claude Germain (1993).

a. Pensée didactique individuelle

L'enseignant d'aujourd'hui peut-il toujours exprimer pleinement et librement sa pensée didactique ? Cette liberté ne s'exerce-t-elle pas encore de façon variable en fonction des contextes professionnels rencontrés ? Il y a là très certainement au

quotidien une grande fuite d'idées qui mériterait d'être retenue, discutée. Pensons à ceux qui suivent des coordinations et directions dotées d'une pensée didactique très arrêtée, nourrie d'idées très claires, connues, immuables mais inadaptées : obligation d'utiliser un manuel qui ne convient pas, impossibilité d'introduire des nouveautés, etc.

b. Pensée didactique collective et internationale

Force est de reconnaître que de nos jours, la plupart des réflexions didactiques locales et internationales tournent et retournent autour de deux axes qui se recoupent et qui régissent les démarches présentées comme novatrices, de deux préoccupations, deux critères de qualité de tout enseignement-apprentissage langagier, de tout projet élaboré, approuvé et financé dans ce domaine :

- la bonne compréhension et fidèle application du *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues* à tous les niveaux, à tous les âges de la vie et dans tous les environnements et classes de langue du monde, y compris les évaluations et certifications officielles ;
- le bon et véritable usage, par les enseignants, des dernières nouvelles technologies numériques.

Aussi surprenant et paradoxal que cela puisse paraître, certains travaux publiés par le *Conseil de l'Europe* et surtout le plus utilisé et le plus connu mondialement (*Un cadre européen commun de référence pour les langues*, 2001) sont aujourd'hui largement victimes de leur succès mondial puisqu'ils occupent désormais toutes les directions de la pensée didactique du plus grand nombre d'acteurs, de décideurs et d'intervenants d'Europe et d'ailleurs dans l'enseignement-apprentissage des langues vivantes étrangères et empêchent les jeunes chercheurs notamment, quel que soit leur orientation de concevoir un renouvellement de la pensée didactique capable d'aborder avec la distance nécessaire la diversité et la force des mouvements de pensée didactique qui nous ont précédés et dont nous sommes les héritiers, sources de toutes les continuités et critiques constructives possibles. Il n'est pas exagéré de penser que dans la pensée de certains étudiants et jeunes professeurs de « FLE », le véritable point de départ de la didactique des langues et de sa légitimité situe à la parution du *Cadre* en 2001, celui-ci étant non seulement un document de référence mais aussi une carte d'identité qui ouvre ou ferment toutes les portes des niveaux de langue. Les auteurs du *Cadre* avaient pourtant bien précisé leur démarche afin d'éviter toute dérive :

Il faut toutefois clarifier une fois encore le rôle du Cadre de référence eu égard à l'acquisition, l'apprentissage et l'enseignement des langues. En accord avec les principes fondamentaux d'une démocratie plurielle, le Cadre de référence se veut aussi exhaustif que possible, ouvert, dynamique et non dogmatique. C'est pour cela qu'il ne peut prendre position d'un côté ou de l'autre dans les débats théoriques

actuels sur la nature de l'acquisition des langues et sa relation à l'apprentissage ; pas plus qu'il ne saurait préconiser une approche particulière de l'enseignement. Il a pour fonction d'encourager tous ceux qui s'inscrivent comme partenaires dans le processus d'enseignement/apprentissage à énoncer de manière aussi explicite et claire que possible leurs propres bases théoriques et leurs démarches pratiques. (p. 21, ch. 2).

Malgré cette clarification, force est de constater que chercheurs en didactiques des langues d'Europe, chercheurs d'autres continents et auteurs de méthodes se sentent très souvent obligés de justifier automatiquement la moindre démarche par rapport au *Cadre* et que celui-ci est intégré dans les programmes officiels. L'hypothèse selon laquelle il existerait aujourd'hui, de façon généralisée dans le monde, une relation de cause à effet plus ou moins consciente entre, d'une part, un manque d'originalité, une faible prise de risque, une certaine amnésie méthodologique, et d'autre part, une volonté d'ajustement parfait aux contenus du *Cadre* après une quinzaine d'années de mise en place n'est pas à écarter si la première pensée didactique est de ce situer dans un document et de s'y tenir sans avoir, avant tout, exploré ses propres chemins et découvertes.

Il va sans dire que tout enseignant présentant un projet didactique cohérent ne se situant pas d'emblée dans un *guide*, un *cadre*, un *socle*, un *programme*, un *curriculum* officiellement préétablie et portant le sceau des plus grandes institutions devrait pouvoir obtenir tout le soutien et les encouragements nécessaires pour mener à bien ses objectifs et vérifier ses hypothèses, de manière à ce que sa pensée didactique puisse non seulement exister mais aussi s'exprimer et porter éventuellement ses fruits sans réductions préalables.

Naturellement, au rythme de l'acquisition de l'expérience de chacun et en fonction de la nature de cette expérience, l'intensité de la pensée didactique croît chez certains enseignants, pendant qu'elle décroît ou s'estompe au fil du temps chez d'autres. Il est important de réussir à assurer chez les étudiants en didactique des langues et jeunes professeurs un bon renouvellement de la pensée didactique collective reliée à la pensée didactique individuelle, afin d'éviter de creuser, chez les apprenants, déséquilibres et inégalités.

3. Une pensée musicale

S'il existe bien un domaine de la didactique des langues-cultures où la pensée reste toujours à un niveau de *complexité inférieure*, à l'opposé de la *complexité supérieure* recherchée, c'est à notre sens celui de la pensée musicale. La conscience linguistique, grammaticale, lexicale dans l'enseignement-apprentissage de toute langue est bien

ancrée dans tous les esprits alors que la conscience, la connaissance et l'acquisition du système rythmique, mélodique et sonore de la langue-culture enseignée et étudiée dès le début de l'apprentissage et tout au long de celui-ci occupe une place réduite ou n'existe pas au-delà de la phonétique appliquée. Le statut inconnu non identifié de la musique de la langue apprise ne concerne pas uniquement la perception du français mais toutes les langues apprises : rares sont les apprenants conscients de maîtriser un système musical lorsqu'ils parlent une langue, même leur langue maternelle.

Que ce soit au début des années 90⁷, lorsque nous avons commencé à penser la nécessité incontournable d'enseigner avant tout, consciemment et explicitement un système musical, la musique de la langue, la musique du français par exemple, en relation logiquement interdisciplinaire avec tous les apprentissages musicaux de la communication humaine ou que ce soit en 2015, l'ancrage de la phonétique appliquée à l'enseignement des langues étrangères (méthode articulatoire, Alphabet phonétique, oppositions phonologiques) est généralement ce qui prévaut⁸. Cette assimilation phonétique imposée à la musique de la langue parlée contribue toujours à ce que les pensées didactiques de nature musicale pour l'enseignement du français soient exclusivement et spontanément reliées à l'exploitation didactique de la chanson française.

Nous pouvons alors considérer qu'il existe, pour les enseignements des éléments musicaux de la langue-culture un triple cloisonnement :

- a. l'ensemble des éléments musicaux de la langue et activités d'apprentissage est fixé et figé sous l'appellation « Phonétique »
- b. les approches musicales, poétiques, artistiques au sein même de la didactique du français sont isolées et en minorité,
- c. elles sont peu souvent mises en relation transversales avec les pédagogies musicales, instrumentales, avec la didactique du chant et la musicologie.

La pensée musicale en didactique est fondamentale et ne peut être dissociée de l'éducation et de la formation de tout être communicant⁹, seule possibilité d'accéder à la maîtrise véritable des langues dans toutes leurs dimensions communicatives orales et écrites¹⁰.

Pour une pensée philosophique

Arrivée au terme de ces brèves pensées, nous sommes tentée d'affirmer qu'il existe un manque de pensée philosophique en didactiques des langues-cultures et que cet aspect de la formation des enseignants et des didacticiens a fait et fait défaut. Cette insuffisance est fatalement une conséquence de la disparition progressive ou réduction à leur plus simple expression dans les systèmes éducatifs de matières fondamentales, capables de donner une vision très large et d'englober *dans le temps et dans l'espace* de multiples connaissances : la philosophie, les langues et cultures classiques, la littérature, la musique, les arts plastiques :

Avec la marginalisation de la philosophie et de la littérature, il manque de plus en plus dans l'éducation la possibilité d'affronter les problèmes fondamentaux et globaux de l'individu, du citoyen, de l'être humain. (Morin, 2012 : 253).

D'où l'importance de lire et faire lire les grands linguistes et grands didacticiens qui étaient et sont de grands enseignants, mais étaient et sont également des philosophes du domaine dans lequel leur pensée scientifique évolue¹¹.

Puisse cette brève réflexion sur la Pensée didactique contribuer à rappeler que la didactique des langues-cultures est un terrain d'exercice constant de pensée complexe et de formation des esprits à la fois didactique et scientifique.

Cette invitation très humaine, riche, profonde, scientifique, poétique, affectueuse de la Rédaction de la revue *Synergies Argentine* à nourrir la flamme des pensées didactiques ne saurait prendre fin à la clôture de ce numéro trois : elle reste valable à tout moment et dans tous les pays couverts par les *Revue Synergies du GERFLINT*.

Bibliographie

- Acuña, T., Gentile, A. M. (Coord.) 2012. *De nouvelles voix, de nouvelles écoutes, de nouvelles voies*, *Synergies Argentine*, n°1. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Argentine1/argentine1.html> [consulté le 15 octobre 2015].
- Aubin, S. 1999. « Enseignement de la musique du français : progression ou régression ? ». *Dialogues et Cultures*, n°43, p.115-122, Bruxelles : FIPF.
- Aubin, S. 2008. « Pourquoi enseigner les musiques de langue-culture? ». *Synergies Espagne*, n°1, p. 41-46. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Espagne1/aubin.pdf> [consulté le 15 octobre 2015].
- Aubin, S. 2014. Le concept de « manipulation » en Didactique des Langues-Cultures. In : *Le langage manipulateur. Pourquoi et comment argumenter ?* p. 311-323, Goes, J. et al. (Coord.). Arras : Artois Presses Université.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Cortès, J. et al.1983. *Relectures*. Coll. *Essais*. CREDIF/Didier.
- Cortès, J. 1981. « L'ancien et le nouveau testament de la didactique des langues ». *Revue de Phonétique Appliquée*, n° 59-60, p. 43-63.
- Cortès, J. 2013. « Ferdinand, Charles, Emile, Petar, Paul... et les autres. Pertinence, Cohérence et permanence d'une grande idée. De la Stylistique à L'Énonciation ». *Synergies Espagne*, n° 6, p. 21-38.
[En ligne] http://gerflint.fr/Base/Espagne6/Article1_Cortes.pdf [consulté le 15 octobre 2015]
- Germain, C. 1993. *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.
- Mathos, M-F. 2001. « Pratique réflexive et développement de la pensée didactique ». *Carrefours de l'éducation*, n° 12, p. 126-155.
- Morin, E. 1986. *La méthode.3. La connaissance de la connaissance*. Paris : Éditions du Seuil.
- Morin, E. 2001. *La méthode. 5. L'humanité de l'humanité. L'identité humaine*. Paris : Éditions du Seuil.
- Morin, E. 2004. « Réforme de la pensée et Éducation au XXIe siècle ». *Synergies Amérique du Nord*, n° 1, p. 73-76. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/AmeriqueduNord1/Reforme.pdf> [consulté le 15 octobre 2015].

Morin, E. 2012. *La voie. Pour l'avenir de l'humanité*. Paris : Fayard/Pluriel.

Vila, S. 2012. « **Le rôle des manuels de français dans la construction identitaire de l'Argentine (fin du XIX^{ème} siècle, début du XX^{ème} siècle). Une contribution à l'histoire de l'enseignement du français** ». *Synergies Argentine*, n°1, p. 21-29. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Argentine1/vila.pdf> [consulté le 15 octobre 2015].

Notes

1. Privilège partagé par un nombre réduit de scientifiques si l'on songe de nos jours à cette sorte d'obligation de publier en anglais dans de nombreuses disciplines et spécialités. La probabilité pour qu'il y ait appauvrissement de l'expression de la pensée didactique chez un chercheur contraint de partager sa pensée scientifique dans une langue qui n'est pas la sienne ou qu'il maîtrise mal est grande. On peut également supposer que l'obligation de recourir à une traduction en anglais des résultats de recherches entraîne une érosion variable selon la qualité de la traduction de la richesse de l'expression de la pensée didactique et scientifique originale du chercheur.

2. Comme tous les appels à contributions lancés par le GERFLINT et ses Partenaires de Coopération Scientifique (rédacteurs en chef).

3. Action régulièrement menée par toute équipe d'une revue *Synergies du GERFLINT*, que cet appel porte sur une thématique ou qu'il soit permanent : <http://gerflint.fr/information> [consulté le 15 octobre 2015].

4. *Mon entreprise est conçue comme intégration réflexive des divers avoires concernant l'être humain. Il s'agit non pas de les additionner, mais de les relier, de les articuler et de les interpréter. Elle n'a pas pour intention de limiter la connaissance de l'humain aux seules sciences. Elle considère littérature, poésie et arts non seulement comme moyen d'expression esthétique mais aussi comme moyens de connaissance* (Morin, 2001 : 11-12).

5. Président d'Honneur du GERFLINT

6. La transformation, depuis les années 2000, du paysage éditorial scientifique international vers l'accès libre et gratuit aux publications scientifiques ne doit pas faire oublier la fracture numérique qui sévit dans tous les domaines. L'accès à Internet ne concerne en réalité qu'une minorité de personnes, la majorité étant plongée dans l'inaccessibilité ou l'impossibilité de lire, étudier et travailler dans des conditions optimales : *Elle [la fracture numérique] désigne le fossé entre ceux qui utilisent les potentialités des technologies de l'information et de la communication (TIC) pour leurs besoins personnels ou professionnels et ceux qui ne sont pas en état de les exploiter faute de pouvoir accéder aux équipements ou faute de compétences*. Définition extraite du site de « La documentation française » :

<http://www.ladocumentationfrancaise.fr/dossiers/internet-monde/fracture-numerique.shtml> [consulté le 06 octobre 2015].

7. Aubin, S. 1990. *L'Association Langue-Musique en Didactique des Langues étrangères*. Mémoire de DEA, Université de Rouen.

8. Voir par exemple : Abry, D., Chalaron, M.L. 2010. *Les 500 exercices de phonétique*. Niveau A1/A2. Paris : Hachette FLE.

9. Expression chère à Petar Guberina, extraite du titre de l'ouvrage *La langue et l'être communicant. Hommage à Julio Murillo*, Mons : Éditions du CIPA, 2010.

10. Ce qui revient à réaffirmer une des idées maîtresses que nous défendons il y a bientôt vingt ans dans la thèse dirigée par Jacques Cortès intitulée *La didactique de la musique du français : sa légitimité, son interdisciplinarité*. 1996 : Université de Rouen ; 1997 : Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

11. Voir les invitations à diverses relectures régulièrement lancées par le GERFLINT pour découvrir et redécouvrir la Pensée de Charles Bally par exemple : *Charles Bally : Moteur de Recherches en Sciences du langage*, Aubin, S. (coord.). 2013, *Synergies Espagne*, n° 6, ou la Pensée de Louis Porcher (À paraître) dans le n° 10 de la revue *Synergies Europe*.