

**LE TRAITEMENT DES MODÈLES
EN DIDACTIQUE INTERNATIONALE DE L'ANGLAIS :
UNE CONCEPTION ÉPISTÉMOLOGIQUE RÉDUCTRICE
DE LA DISCIPLINE. L'EXEMPLE DU « MODÈLE » PPP
(*PRÉSENTATION, PRATIQUE, PRODUCTION*). ESSAI**

Christian Puren
Professeur émérite de l'Université de Saint-Étienne (France)
christian.puren@univ-st-etienne.fr
www.christianpuren.com

LE TRAITEMENT DES « MODÈLES »
EN DIDACTIQUE INTERNATIONALE DE L'ANGLAIS :
UNE CONCEPTION ÉPISTÉMOLOGIQUE RÉDUCTRICE DE LA DISCIPLINE.
L'EXEMPLE DU « MODÈLE » PPP (PRÉSENTATION, PRATIQUE, PRODUCTION). ESSAI

Christian Puren
 Professeur émérite de l'Université de Saint-Étienne (France)
christian.puren@univ-st-etienne.fr
www.christianpuren.com

Table des matières

Résumé.....	2
Abstract	2
Sigles et codes.....	3
Introduction générale	4
Objet et objectif de cet essai	4
La complexité fondamentale du domaine de la didactique des langues-cultures	6
« Séquences » et « unités » didactiques	8
1. Première partie : les modèles en didactique complexe des langues-cultures	8
Introduction de la première partie.....	8
1.1. « Théories » versus « modèles »	9
1.2. Différentes formes de modèles.....	14
1.2.1. Les modèles-séries	14
1.2.2. Les modèles-correspondances	14
1.2.3. Les modèles-procédures	14
1.2.4. Les modèles-processus.....	15
1.2.5. Les modèles-réseaux	16
1.2.6. Les modèles cartographiques	16
1.2.7. Les modèles historiques	17
1.2.8. Les modèles systémiques	18
1.3. Différentes fonctions des modèles	20
1.4. Différents types de modèles en DLC : théoriques, praxéologiques, pratiques	23
Introduction du chapitre 1.4.....	23
1.4.1. Modèles théoriques.....	23
1.4.1.1. Modèles théoriques issus de théories externes.....	24
1.4.1.2. Modèles théoriques issus de la théorisation interne de la DLC	27
1.4.2. Modèles pratiques.....	29
1.4.3. Modélisation praxéologique	33
1.4.3.1. La « praxéologisation mentale »	34
1.4.3.2. La « praxéologisation concrète ».....	36
1.4.3.3. Un exemple de praxéologisation concrète du modèle grammaire-traduction dans la longue durée historique	38
1.4.3.4. Modélisation praxéologique et formation des enseignants.....	40
Conclusion du chapitre 1.4	41
Conclusion de la première partie.....	43

2. Deuxième partie : analyse critique du « modèle » PPP en DIA.....	43
Introduction de la deuxième partie	43
Objectif de cette deuxième partie.....	43
Présentation du modèle PPP (<i>PresentationPractice-Production</i>) d'illustration (Anderson 2017).....	44
Présentation du modèle TBL (<i>Task-Based Learning</i>) d'illustration (ChatGPT 4 avril 2023)	45
Présentation du modèle PBL (<i>Project-Based Learning</i>) d'illustration (Bilsborough 2013) ..	46
2.1. Une réduction à un modèle-procédure unique, aux dépens d'une diversification de formes plus complexes	47
2.2. Une réduction du modèle à la seule fonction pratique, aux dépens de la fonction heuristique	51
2.3. Une réduction à un modèle unique étayé par une théorie cognitive unique	52
2.4. Une réduction aux unités didactiques des manuels, aux dépens des séquences de classe complexes	54
2.5. Une réduction aux premiers niveaux d'apprentissage, aux dépens des niveaux avancés	57
2.6. Une réduction au seul objet langue, aux dépens de la culture	58
2.7. Une réduction à un macro-modèle, aux dépens des méso- et micro-modèles.....	59
2.8. Une réduction à une seule méthodologie, l'approche communicative, aux dépens d'une approche pluriméthodologique.....	60
Conclusion de la deuxième partie.....	61
Conclusion générale	62
Bibliographie	63

Résumé

Cet essai prend l'exemple du PPP model (*Presentation - Practice - Production*) tel qu'il est utilisé depuis des décennies en didactique internationale de l'anglais, pour y critiquer une certaine conception des « modèles », et, au-delà, une certaine conception de l'épistémologie de la discipline « didactique des langues-cultures ». L'essai commence par une longue première partie où est présentée l'opposition entre « théories » et « modèles », ainsi que les différentes formes, fonctions et types de modèles en didactique que l'on doit prendre en compte pour appréhender et gérer la complexité de la discipline. Dans la seconde partie sont décrites les différentes réductions de cette complexité qu'opèrent au contraire, dans leur usage du modèle PPP, beaucoup de spécialistes de didactique internationale de l'anglais. Ils conçoivent en effet le modèle comme un produit basé sur une théorie de l'acquisition - d'où le débat récurrent chez eux entre les partisans de ce modèle PPP et ceux du modèle TBL (*Task Based Learning*), et non, comme l'exigerait la complexité de la discipline, comme un processus de praxéologisation au cours duquel on teste, explore et manipule ce modèle au moyen de variations aussi bien en interne (modifications, ajouts) qu'en externe (en combinaison ou articulation avec d'autres modèles). À l'examen du résultat des analyses, le diagnostic médical est facile à poser : beaucoup de spécialistes la didactique internationale de l'anglais sont affectés d'une forme particulièrement virulente d'applicationnisme. Et l'ordonnance de soins apparaît tout aussi aisée à rédiger en ce qui les concerne : « Séances de réflexion approfondie sur l'épistémologie de la discipline "didactique des langues-cultures" jusqu'à disparition du symptôme PPP (ou PBL), et apparition du paradigme de complexité »...

Abstract

This essay takes the example of the PPP model (*Presentation - Practice - Production*) as it has been used for decades in international English didactics, to criticize a certain conception of "models", and, beyond that, a certain conception of the epistemology of the discipline "didactics of languages and cultures". The essay begins with a long first part in which I present the opposition between "theories" and "models", as well as the different forms, functions and types of models in didactics that must be taken into account in order to apprehend and manage the complexity of the discipline. In the second part, I present the different reductions of this complexity that many specialists of international English didactics make in their use of the PPP model. They conceive of the model as a product based on a theory of acquisition -hence the recurrent debate among them between the proponents of this PPP

and those of the TBL (Task Based Learning) model- and not, as the complexity of the discipline would require, as a process of "praxeologization" in the course of which this model is tested, explored and manipulated by means of variations both internally (modifications, additions) and externally (in combination or articulation with other models). When we look at the results of the analyses, the medical diagnosis is easy to make: many specialists in international English didactics are affected by a particularly virulent form of applicationism. And the prescription for their treatment seems just as easy to write: "In-depth reflection sessions on the epistemology of the discipline 'didactics of languages and cultures' until the PPP (or PBL) symptom disappears, and the complexity paradigm appears...

Sigles et codes

- CECR(L) : Cadre Européen Commun de Référence (pour les Langues), COE 2001
- DIA : Didactique Internationale de l'Anglais
- DLC : Didactique des Langues-Cultures
- L1 : langue source
- L2 : langue cible
- PBL : *Project-Based Learning* (« *Pédagogie de projet* » en Français)
- PPP : *Presentation – Practice – Production*
- TBL : *Task-Based Learning* (« Approche par les tâches » en français)

N.B. : Les termes désignant les phases ou activités d'un modèle sont écrits avec une majuscule à l'initiale : Préparation, Présentation, Pratique, Production, Évaluation, Pré-tâche, etc.

Introduction générale

Objet et objectif de cet essai

L'objet du présent essai est l'analyse critique du « modèle » PPP (Présentation-Pratique-Production) tel qu'il a été défendu ou critiqué depuis les années 1980 jusqu'à nos jours en Didactique Internationale de l'Anglais (désormais « DIA »). Je désignerai sous cette appellation (qui m'est propre) cette didactique qui a été développée depuis lors dans les grandes revues internationales de langue anglaise consacrées à l'enseignement de cette langue en tant que langue internationale, et dans les ouvrages publiés chez les grands éditeurs de ce domaine¹.

Cette DIA, qui est donc une version particulière de ce que j'appelle pour ma part la « didactique des langues-cultures » (désormais « DLC »), peut sembler très diversifiée lorsqu'elle est suivie de l'intérieur – et elle est en effet le lieu de débats publics bien plus fréquents, explicites et même personnalisés que ceux qui ont cours en didactique française du français langue étrangère, il est vrai particulièrement décevante sur ce point². Mais observée de l'extérieur, depuis une autre culture didactique, c'est une autre culture commune qui apparaît, les oppositions se situant à l'intérieur d'une même conception épistémologique de la discipline, tant en ce qui concerne l'enseignement, la recherche et les écrits de recherche, que la formation à l'enseignement et à la recherche. Je pense que les spécialistes de DIA, par exemple, ne seraient pas disposés à considérer l'idée, que j'ai défendue dans une conférence en 2019, qu'au paradigme dominant du « bon » chercheur, qui se devrait d'être « spécialisé/ pointu/ profond, « à la pointe/ innovant » et « objectif » –, doit être opposé un autre qui lui est en même temps complémentaire : le « bon » chercheur doit aussi pouvoir être « superficiel », « traditionaliste », « subjectif », et s'il le faut « opportuniste » et « polémique » (Puren 2019a). Ces spécialistes de DIA ne seraient pas plus disposés à envisager, comme cela me paraît pouvoir être tout à fait pertinent, que dans un article de recherche ne soient citées que les publications de son auteur (cf. Puren 2023a, à paraître) ; ou encore, comme dans la bibliographie du présent essai, que certains documents de l'auteur n'aient pas de date de publication parce qu'ils sont régulièrement mis à jour sur son site (cf. en bibliographie finale, « Puren 002, 004, 005, etc. »).

La raison principale de cette culture didactique commune à l'ensemble de ces spécialistes est sans doute celle avancée par le didacticien anglophone d'origine indienne Bala Kumaravadivelu. Selon cet auteur, cette discipline est dominée depuis des décennies par des locuteurs natifs originaires des « pays du Centre » (USA, Royaume Uni, Canada, Australie), qui sont parvenus à imposer leurs conceptions de l'enseignement de l'anglais langue internationale dans les pays qu'il appelle, pour les opposer aux premiers, les « pays de la Périphérie »³.

L'objectif du présent essai est d'analyser une caractéristique fondamentale – dans le sens fort de l'adjectif – de l'épistémologie de cette DIA, à savoir la manière dont y est conçu le statut des « modèles » : en tant que concepts intermédiaires entre les théories et les pratiques, on comprend en effet que leur contrôle soit pour ces spécialistes un enjeu non seulement scientifique, mais de pouvoir, et de ce qui vient avec (reconnaissance, postes,...).

¹ Par exemple les revues *Applied Linguistics*, *Language Teaching Research*, *Studies in Second Language Acquisition*, *ELT journal*, *TESOL Quarterly* ; ou les ouvrages publiés chez Longman, Cambridge University Press, Peter Lang, Oxford University Press, Routledge.

² Cf. Puren 2015f.

³ Cf. entre autres Kumaravadivelu 2005, 2016. On pourra aussi consulter ma longue étude sur les travaux de cet auteur : Puren 2022b. Les deux expressions qu'il emploie pour désigner les pays qu'il considère dominants et ceux qu'il considère dominés annoncent à elles seules l'aspect très critique et militant de son approche, qu'il situe, dans ses dernières publications, dans une perspective explicitement « décoloniale ».

L'exemple pris dans cet essai est le modèle PPP et non l'autre grand modèle concurrent dont il aurait été tout aussi possible d'analyser la conception avec le même objectif et les mêmes résultats, à savoir le TBL (*Task Based Learning*, en français « approche par les tâches »). Je n'aborderai que ponctuellement ce second modèle, ainsi qu'un autre qui, à ma connaissance, a été bien moins développé jusqu'à présent⁴ et est encore peu cité en DIA, le PBL (*Project Based Learning*), qui correspond en Europe à la perspective actionnelle ou [*Social*] *Action Oriented Approach*) préconisée dans le Cadre Européen Commun pour les Langues de 2001 (CECRL, COE 2001⁵).

J'ai choisi de me concentrer sur le *PPP model* pour plusieurs raisons concordantes :

- c'est celui qui est défendu ou discuté depuis le plus longtemps en DIA ;
- c'est celui qui est le plus diffusé parce qu'il est promu par les partisans de l'approche communicative ;
- enfin c'est celui qui est le plus implémenté dans les manuels de langue, et de ce fait sans doute le plus souvent mis en œuvre par les enseignants dans leurs classes.

Il ne s'agit pas ici pour moi d'entrer dans le débat didactique sur ce modèle PPP, et moins encore dans le débat entre les promoteurs du modèle PPP et ceux des modèles TBL et PBL – même si ce débat a des répercussions sur le concept même de « modèle » en DIA. Il s'agit, comme indiqué plus haut, de prendre l'exemple de ce modèle PPP pour analyser la conception des modèles en tant que révélatrice de l'épistémologie de cette culture didactique. C'est la raison pour laquelle je ne présenterai ce modèle particulier PPP qu'en tout début de seconde partie, en prenant l'exemple de la description proposée par un seul auteur. Une des principales conclusions que j'ai tirées de mes lectures en DIA, c'est en effet que l'intensité du débat entre partisans du modèle PPP et entre les partisans de ce modèle et ceux du modèle TBL a fait oublier la nécessité d'un débat sur le concept même de « modèle » et sur l'usage des modèles dans la recherche, l'enseignement et la formation en DLC.

Cette analyse critique du modèle PPP est précédée d'une première partie où je présente d'une part l'épistémologie de la modélisation en DLC telle qu'elle me semble exigée à la fois par l'objet et le projet de cette discipline, caractérisés tous deux par la complexité, et d'autre part les usages des modèles dans la recherche, la formation et l'enseignement. Cette analyse reprend en grande partie les idées que j'ai déjà présentées dans mon essai intitulé *Modélisation, types généraux et types didactiques de modèles en didactique complexe des langues-cultures* (Puren 2022f), mais l'ensemble de cette première partie a été conçue de manière à pouvoir ensuite, dans toute la seconde partie de cet essai, construire ce que j'appellerai la « boîte à outils argumentatifs » de la critique du « modèle » PPP en DIA.

La première partie pourra paraître très longue par rapport à la seconde, la seule annoncée dans le titre du présent essai, mais elle m'a parue nécessaire au moins pour mes lecteurs uniquement formés en DIA. Tous les lecteurs pourront cependant, sinon commencer par la seconde partie (la lecture des conclusions synthétiques de la première partie leur permettra peut-être d'autoévaluer s'ils peuvent le faire), du moins naviguer entre les deux, en consultant en outre

⁴ Je n'ai pas trouvé, par exemple, de schématisations pratiques de ce modèle en termes d'organisation de séquences ou unités didactiques qui soient comparables à celles proposées pour les modèles PPP et TBL, exception faite des travaux d'Ahmet Acar (2020, 2022). Je proposerai ma propre modélisation du modèle PBL à la fin de l'introduction de la deuxième partie). Il est probable que la raison en est que la pédagogie de projet est basée plus sur des valeurs que sur des théories, et que ses mises en œuvre pratiques sont très contextualisées parce qu'elles dépendent étroitement des acteurs et des environnements des projets.

⁵ Je propose un exemple de définition-description de ces deux autres modèles dans l'introduction générale de la deuxième partie du présent essai.

éventuellement, au moment où ils le jugeront opportun, mon autre essai sur la modélisation cité au paragraphe ci-dessus (Puren 2022f).

La complexité fondamentale du domaine de la didactique des langues-cultures

En regroupant et en synthétisant ce qu'ont écrit les épistémologues de la complexité, en particulier le sociologue et philosophe français Edgar Morin, on peut définir le concept de complexité au moyen de ses différentes composantes : une idée, une question, une situation, une difficulté, une intervention sont « complexes » parce qu'elles présentent des composantes ou des paramètres qui sont multiples, divers, hétérogènes, variables, interreliés, instables (et donc imprévisibles), contradictoires et non totalement objectivables (l'analyste, l'observateur, l'intervenant sont toujours présents avec leur subjectivité). Ces composantes ne sont pas toujours toutes présentes, mais plus elles sont nombreuses, et plus le niveau de complexité est élevé.

Or on retrouve toutes ces composantes en DLC, par exemple lorsque l'on veut décrire les caractéristiques de tout groupe d'élèves tel qu'il se présente et se comporte en classe face à l'enseignant : les élèves sont divers, leur comportement est variable, en partie imprévisible, etc. : j'illustre ainsi sur cet exemple toutes les caractéristiques de la complexité didactique dans le document de cours « Les composantes de la complexité » (Puren 046).

L'objet de la DLC est éminemment complexe, puisqu'il s'agit du processus conjoint d'enseignement et d'apprentissage, conduit en commun par un enseignant et un groupe d'apprenants, d'un objet lui-même d'une grande complexité puisqu'il s'agit d'une langue, des cultures correspondantes, et de leurs relations.⁶

Le projet de la DLC, qui est l'amélioration de ce processus conjoint d'enseignement-apprentissage, hérite naturellement de la complexité de son objet, qu'il augmente encore dans la mesure où les effets de toute action en environnement complexe ne sont jamais totalement prévisibles, jusqu'à être parfois contraires à l'intentionnalité de leurs auteurs⁷.

C'est pourquoi il n'y a pas, en DLC, de « problèmes », mais seulement des « problématiques », c'est-à-dire des ensembles de problèmes présentant précisément toutes les caractéristiques de la complexité (cf. « Problème *versus* problématique », Puren 023). C'est pourquoi dans les années 1970, en France, les spécialistes de l'enseignement-apprentissage des langues sont passés dans leur discipline de la perspective méthodologique (dans laquelle on cherche des réponses universelles à des questions de méthodes) à une perspective métaméthodologique, qu'ils ont appelée « didactique », dans laquelle on questionne les questions méthodologiques elles-mêmes en fonction de l'ensemble des paramètres variés, variables, etc. des environnements d'enseignement-apprentissage⁸. C'est pourquoi le processus de formation

⁶ Pour plus de développements que je ne peux faire ici sur la question de la complexité en DLC, je renvoie les lecteurs intéressés à mon *Essai sur l'éclectisme* (1994e), chapitre 2.2., « La nouvelle épistémologie », pp. 73 *sqq.*, à mon manifeste « Pour une didactique complexe des langues-cultures » (2003b), ou encore au chapitre que j'ai rédigé plus récemment pour un ouvrage collectif, « L'épistémologie de la didactique des langues-cultures, une épistémologie complexe pour discipline complexe » (2022e).

⁷ Edgar Morin (1990b) parle, à ce propos, d'« écologie de l'action ». Dans un article de 1997, j'illustre de plusieurs exemples chacune des quatre propositions suivantes : 1. La perception du progrès dépend étroitement des valeurs dominantes du moment. 2. Le progrès dans la connaissance peut être progrès dans l'incertitude. 3. Le progrès dans un domaine peut provoquer des régressions dans un autre. 4. Le progrès des uns peut constituer une régression pour les autres. (Puren 1997b)

⁸ À la question méthodologique d'un enseignant-stagiaire : « Est-ce que je lis moi-même ce texte en classe, ou est-ce que je leur laisse lire en silence ? », un didacticien ne peut que répondre : « Ça dépend : Quels sont vos élèves ? Quels sont vos objectifs ? Pourquoi avez-vous choisi ce texte ? Quel est son genre ? Qu'est-ce que vous avez prévu de faire avant et après cette séquence ? Comment vos élèves sont-ils

didactique d'un enseignant consiste dans le passage de ce qu'il perçoit au départ comme des « problèmes » à ce qu'il sait désormais devoir gérer comme autant de « problématiques »⁹. C'est encore pourquoi les recherches en DLC commencent généralement par la problématisation, et s'évaluent moins par les solutions qu'elles proposent que par l'élargissement et/ou l'approfondissement de leur problématique initiale. Si l'on veut regrouper en un seul modèle l'ensemble du système de la recherche, on aboutit à un macro-système extrêmement complexe avec des entrées hétérogènes – empiriques, méthodologiques, technologiques, sociales et théoriques – ; avec des relations diverses entre des données de terrain, des théories et des modèles théoriques, pratiques et praxéologiques ; avec enfin des sorties telles que les manuels, guides et fiches pédagogiques, ouvrages, articles et conférences didactiques, programmes d'enseignement et de formation didactique, instructions officielles¹⁰...

L'éclectisme a toujours été massif et constant chez les enseignants parce qu'il est le seul mode empirique possible de gestion de cette complexité à laquelle ils sont constamment confrontés, et qu'ils n'ont jamais pu et ne pourront jamais gérer seulement en appliquant quelque méthodologie constituée que ce soit : par nature, aucune d'entre elles, en effet, ne peut convenir à tous les élèves, à tous les objectifs, à tous les environnements d'enseignement-apprentissage, tout simplement parce qu'elles n'ont pu se construire en tant que cohérences globales qu'en évacuant les contradictions et en limitant leur « problématique globale de référence »¹¹. C'est ce qui explique que les méthodologues communicativistes, du moins en France, ne se soient pas intéressés pendant longtemps à trois problématiques pourtant essentielles en environnement scolaire, à savoir la gestion de l'hétérogénéité des élèves, la motivation à l'apprentissage et la gestion de la L1.

C'est pourquoi, enfin, toutes les grandes méthodologies historiques – ce furent en France la méthodologie directe, la méthodologie audio-orale américaine, la méthodologie audiovisuelle française et l'approche communicative – se sont élaborées à l'origine sur une problématique triplement réduite, celle des débuts de l'apprentissage, pour un public particulier et dans un environnement déterminé. Toutes, ensuite, se sont heurtées à la contradiction entre leur élargissement à la poursuite de l'apprentissage pour des niveaux plus avancés, à d'autres publics et dans d'autres environnements, d'une part, et d'autre part le maintien de leur cohérence initiale¹². En d'autres termes, les méthodologies constituées ne peuvent se maintenir dans le temps long qu'en devenant éclectiques, à l'instar des enseignants dans le temps long de leur carrière professionnelle. C'est clairement ce qui s'est passé avec l'approche communicative, qui a fini ainsi par combiner le néo-béhaviorisme des tout débuts de l'apprentissage – les apprenants sont entraînés à relier immédiatement certaines notions et fonctions langagières à certaines situations de communication – avec le constructivisme – on demande aux élèves de

habitués à travailler ? Quelles méthodes voulez-vous qu'ils mettent en œuvre sur ce texte ? De combien de temps allez-vous disposer ? Etc., etc. » Je reviens plus avant sur ce passage de la perspective méthodologique à la perspective didactique (puis didactologique) au chap. 1.2.7.

⁹ Cela implique d'organiser la formation initiale des enseignants en commençant par la formation méthodologique (observation de classes, construction de séquence, pratiques de classe accompagnées, analyse de manuels..., afin qu'il puisse problématiser eux-mêmes en partant de leurs propres questions (cf. Puren 2010a).

¹⁰ Cf. Puren 2015a, en particulier le schéma de la page 49, que l'ensemble de cet essai présente et commente.

¹¹ Sur ce concept, cf. sa définition dans le glossaire Puren 030, et son utilisation dans l'article Puren 1998c.

¹² Les méthodologies dites « non conventionnelles » (telles que le *Silent Way*, la *Suggestopédie*, le *Total Physical Response*, etc.) résistent mieux précisément parce qu'elles sont si réductrices qu'elles ne peuvent être utilisées que pour des publics et dans des contextes très limités : en termes de management (ce qui leur convient, parce que ce sont souvent des entreprises commerciales), elles appliquent une « stratégie de niche », consciente ou non : il est heureux pour elles, paradoxalement, que leurs promoteurs ne recrutent jamais qu'un nombre limité d'adeptes travaillant dans des environnements très particuliers.

conceptualiser les règles de la langue pour faire évoluer leur « grammaire intermédiaire », ou interlangue. L'approche communicative a également dû passer des dialogues de base fabriqués de présentation des notions et fonctions dans des situations quotidiennes de communication, au traitement des documents authentiques, ce qui l'a amenée à se combiner avec la méthodologie antérieure qui s'était élaborée sur cette problématique spécifique, à savoir la « méthodologie active »¹³.

Cette complexité fondamentale du domaine de la DLC a des conséquences directes sur son épistémologie (je parle pour ma part depuis les années 1990 de « didactique complexe des langues-cultures »), concrètement, pour ce qui nous intéresse ici, sur la manière dont on peut y concevoir les statuts et fonctions respectifs des théories, des modèles et des pratiques.

« Séquences » et « unités » didactiques

La complexité de la DLC apparaît dès que, comme je l'ai fait dans les paragraphes précédents, on se réfère non pas aux **unités** didactiques des manuels, mais aux **séquences** didactiques effectivement réalisées par les enseignants dans leurs classes. Je reprendrai dans le présent essai l'expression habituelle d'« unités didactiques » pour désigner ce que l'on a appelé longtemps les « leçons » des manuels, et je réserverai celle de « séquences didactiques » (ou « séquences de classe ») pour désigner le même type de découpage du flux d'enseignement réalisé par les enseignants eux-mêmes dans leurs propres pratiques lorsqu'ils n'utilisent pas de manuel, ou qu'ils utilisent leur manuel à leur manière, ou encore qu'ils n'utilisent que certains éléments d'un ou de plusieurs manuels. J'entends par « même type de découpage » un découpage en séquences remplissant les mêmes fonctions didactiques que le découpage en unités didactiques¹⁴. Cette distinction est essentielle, parce que le modèle PPP peut s'appliquer à la limite lorsqu'on se limite aux manuels et à leurs unités didactiques ; mais il se révèle être très insuffisant lorsqu'on veut l'appliquer aux pratiques d'enseignement-apprentissage telles qu'elles se réalisent au sein des séquences de classe effectives.

Comme ma critique de la conception du « modèle » en DIA va se faire sur la base de ma propre conception de la modélisation dans la discipline, je présenterai celle-ci dans une première partie, à savoir la modélisation en tant qu'outil didactique privilégié d'appréhension et de gestion de la complexité. Dans la seconde partie, je présenterai la conception du « modèle » PPP en DIA, ma thèse étant qu'il tend à y fonctionner, à l'inverse, comme un outil de réduction systématique de la complexité.

1. Première partie : les modèles en didactique complexe des langues-cultures

Introduction de la première partie

Dans un premier chapitre, je présenterai la différence entre les « théories » et les « modèles » du point de vue de l'épistémologie actuelle des sciences, en me concentrant sur l'épistémologie des sciences humaines, dont relève la DLC. Les deux chapitres suivants présenteront les différentes formes que peuvent prendre les modèles (il existe des modèles-séries, procédures, processus, cartographiques, historiques et systémiques), puis les différentes fonctions qu'ils peuvent assurer (ce sont les fonctions cognitive, pédagogique, pratique et heuristique). Dans la dernière partie seront présentés les trois types de modèles existants en DLC, à savoir les modèles théoriques, pratiques et praxéologiques. Toutes ces formes, fonctions et types peuvent

¹³ Cf. le document intitulé « Traitement didactique du document authentique en classe de langue-culture. Modèle d'analyse par tâches », Puren 041. J'ai présenté en détail les différentes méthodologies qui se sont succédé en France dans mon *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (Puren 1988a).

¹⁴ Sur ces fonctions, cf. Puren 2011b, pp. 4-6, ou encore 2013k p. 3.

se croiser de différentes manières dans les modèles, y compris lorsqu'ils sont élaborés à partir des mêmes données de terrain, et les modèles eux-mêmes peuvent se combiner ou s'articuler entre eux, de manière à appréhender ou gérer de la manière la plus adéquate possible la complexité des problématiques didactiques.

1.1. « Théories » versus « modèles »

Deux conceptions épistémologiques de la didactique des langues-cultures s'opposent depuis l'époque où certains ont voulu la fonder sur des théories scientifiques – concrètement une théorie linguistique, le distributionnalisme, et une théorie cognitive, le béhaviorisme. Ce fut au moment de l'élaboration aux USA de la *Army Method*, dans les années 1940-1950, et surtout de sa version grand public, la méthodologie audio-orale, dans les années 1960¹⁵. Depuis cette époque, il y a en DLC une épistémologie qui se veut « scientifique », sur le modèle des sciences dites « exactes », et une autre qui, à l'instar de celle qui s'est imposée dans les sciences humaines depuis quelques décennies, veut prendre en compte la complexité de ses problématiques.

Edgar Morin, connu en France pour être « le philosophe de la complexité », oppose ainsi le paradigme scientifique, qu'il reconnaît légitime dans les sciences exactes, le paradigme complexe (dans le sens de « paradigme de la complexité »), le seul qu'il estime adapté pour les sciences humaines (et donc, à mon avis, pour la DLC, qui en fait partie), et le paradigme scientiste, qui est celui des sciences humaines qui veulent, à tort, reprendre le paradigme scientifique alors qu'il ne leur est pas adapté (le tableau de synthèse est de moi, à partir en particulier d'E. Morin 1986, 1990a) :

Fig. 1. Les trois grands paradigmes épistémologiques

LE PARADIGME SCIENTIFIQUE	LE PARADIGME SCIENTISTE	LE PARADIGME COMPLEXE
Réductionnisme scientifique	Réduction	Approche systémique
On manipule en laboratoire un modèle réduit de la réalité.	On confond la réalité réduite pour/par l'analyse scientifique avec la réalité en soi.	On cherche à tenir compte d'un maximum de données, en sachant que la réalité en soi nous échappe.
Spécialisation	Disjonction	Union de la distinction et de la conjonction
On distingue les différents domaines, niveaux, problèmes... pour analyser chacun séparément.	On autonomise les différentes disciplines, les différents domaines, niveaux, problèmes...	On cherche à unir la distinction (nécessaire à la perception) et la conjonction (qui rétablit les interrelations, les articulations, les multidimensionnalités).
Rationalité	Rationalisation	« Rationalité ouverte »
On recourt à la logique comme instrument de connaissance et de contrôle.	On cherche à construire une cohérence parfaite et totalisante autour d'un principe unique (paradigme copernicien).	On est conscient des limites de la logique, des effets pervers de la fermeture théorique, de l'inexistence d'un principe unique de cohérence (paradigme hubbléen).
On cherche à éliminer l'imprécision, l'incertitude et la contradiction.	On ne considère comme connaissance légitime que la connaissance précise et certaine.	-On travaille avec l'imprécision, l'incertitude et la contradiction.

¹⁵ Pour une description de ces deux méthodologies, cf. mon *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Puren 1988a, chap. 4.1.2 et 4.1.3, pp. 193-205.

On recherche la vérité.	On est certain de détenir la vérité.	-On tourne autour du problème de la vérité en passant de perspective en perspective, de vérité partielle en vérité partielle.
On s'efforce d'être objectif.	On est persuadé d'être objectif.	-On sait que le sujet est toujours présent dans l'observation de l'objet, et on recherche des procédures intersubjectives d'objectivation.

La complexité de la DLC ne peut se gérer à partir de théories, parce que celles-ci sont partielles et exclusives les unes des autres, mais à partir de modèles, parce que ceux-ci, comme l'exige le paradigme complexe, tiennent compte d'un maximum de données, mettent ces données en relation les unes avec les autres, ne s'excluent pas les uns les autres – deux modèles peuvent être à la fois opposés et complémentaires –, admettent « l'imprécision, l'incertitude et la contradiction », ne prétendent pas représenter la réalité en soi mais être seulement des outils d'action sur cette réalité, outils que l'on va pouvoir modifier à volonté, voire abandonner dès que d'autres se révéleraient plus efficaces.

J'ai déjà cité à plusieurs reprises dans mes travaux le passage suivant du philosophe Pierre Lévy dans son ouvrage *Les technologies de l'intelligence. L'avenir de la pensée à l'ère informatique* (1990), parce qu'il me semble exprimer clairement ce qu'on peut appeler la « philosophie » de la modélisation, en même temps qu'il explique pourquoi celle-ci s'est imposée dans la culture scientifique actuelle.

Dans la civilisation de l'écriture, le texte, le livre, la théorie restaient, à l'horizon de la connaissance, des pôles d'identification possibles. Derrière l'activité critique, il y avait encore une stabilité, une unicité possibles de la théorie vraie, de la bonne explication. Aujourd'hui, il devient de plus en plus difficile pour un sujet d'envisager son identification, même partielle, à une théorie. [...] Les théories, avec leur norme de vérité et l'activité critique qui les accompagne, cèdent du terrain aux modèles, avec leur norme d'efficacité et le jugement d'à-propos qui préside à leur évaluation. Le modèle n'est plus couché sur le papier, ce support inerte, il tourne sur un ordinateur. C'est ainsi que les modèles sont perpétuellement rectifiés et améliorés au fil des simulations. [...] Dorénavant [...] nous aurons affaire à des modèles plus ou moins pertinents, obtenus et simulés plus ou moins vite, et cela de plus en plus indépendamment d'un horizon de la vérité, à laquelle nous pourrions adhérer durablement. S'il y a de moins en moins de contradictions, c'est parce que la prétention à la vérité diminue. On ne critique plus, on débogue. (pp. 136-137)

Dans les sciences humaines, le recours à tous les modèles disponibles s'est imposé de manière plus évidente encore que dans les sciences exactes, au point que si leurs spécialistes parlent encore de « théories », ils ne pensent pas à des théories *stricto sensu*, mais à des « modèles théoriques ». Les psychothérapeutes, par exemple, ne considèrent plus incompatibles la psychologie et la psychanalyse, la seule question désormais pertinente à leurs yeux étant de savoir à quel moment choisir l'une ou l'autre modèle thérapeutique, ou les combiner, au cours du diagnostic et du traitement de tel ou tel patient. Les didacticiens de langues-cultures reconnaissent que les processus d'apprentissage de la langue maternelle ne peuvent s'expliquer uniquement par le modèle béhavioriste, parce qu'ils demandent également, entre autres, la mobilisation du modèle opposé, constructiviste¹⁶. Et ils se réfèrent également à diverses « grammaires », lesquelles sont des modèles théoriques différents mais complémentaires de description du fonctionnement de la langue. Certains linguistes, pour se valoriser en tant qu'universitaires, appellent encore « théories » ce qui ne peut être considéré précisément, d'un

¹⁶ Cf. infra chap. 1.4.1.1.2 «Les modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage ».

point de vue de l'épistémologie des sciences, que comme des « modèles théoriques » : la description d'un texte par ses caractéristiques de genre n'est pas plus « exacte », pas plus proche de sa réalité langagière, que sa description morpho-syntaxique, ou textuelle, ou discursive : elle n'est qu'une des perspectives scientifiques sur la langue, toutes pouvant être pertinentes pour l'enseignement et l'apprentissage de cet objet complexe.

Cette évolution historique de l'épistémologie des sciences humaines rend d'autant plus incongrue l'obsession de certains didacticiens pour encore actuellement s'appuyer sur des « théories » existantes, ou espérer de nouvelles, qui leur fourniraient des certitudes « scientifiques » définitives sur la manière de décrire l'objet et de gérer le projet de leur discipline¹⁷. Le tableau suivant s'inspire de deux des quatre références épistémologiques à mon avis incontournables d'une didactique complexe des langues-cultures, à savoir le paradigme de complexité d'*Edgard Morin* et le pragmatisme de Richard Rorty¹⁸. Il oppose les conceptions d'une part de ceux qui veulent fonder la DLC sur des « théories scientifiques » extra-didactiques fournies par les « sciences du langage » et les « sciences cognitives », et d'autre part les conceptions de ceux qui, comme moi, considèrent que la complexité de la DLC ne peut être gérée qu'au moyen de modèles :

Fig. 2. « Théories scientifiques » versus « modèles didactiques »

	Théories scientifiques	Modèles didactiques
Conception de la connaissance	La connaissance comme représentation de la réalité	la connaissance comme confrontation avec la réalité, « le fait d'avoir affaire à elle » (R. Rorty)
Projet	décrire la réalité	agir sur la réalité
Critères de validation	-pouvoir de prédiction -adéquation à la réalité en elle-même	-« explication la plus efficace possible d'un ensemble d'informations élargi au maximum » (R. Rorty) -efficacité de l'action en contexte
Approche	approche externe : on importe telles quelles des théories élaborées dans des disciplines extérieures à DLC	approche interne : -on élabore des modèles à l'intérieur même de la DLC -on utilise des théories externes pour élaborer ou étayer des modèles didactiques
Orientation	orientation produit : on utilise des théories constituées	orientation processus : on privilégie l'activité même de la modélisation
Démarche	démarche hypothético-déductive	conceptualisation par induction à partir de l'observation empirique
Méthode	-simplification de la réalité : démarche analytique, reproduction par manipulation de paramètres isolés -recherche de l'objectivité absolue	-« problématisation » : prise en compte de la complexité avec ses paramètres multiples, hétérogènes, variables, interreliés, contradictoires, sensibles au contexte (E. Morin) -mise en œuvre de « procédures intersubjectives d'objectivation » (E. Morin)
Mise en œuvre	on « applique » une théorie	on fait « tourner » un modèle
Relation théorie-pratique	perspective critique : on considère la pratique comme « le produit d'une dégradation de la théorie » (R. Rorty)	perspective pragmatiste : on traite la théorie « comme un auxiliaire de la pratique » (R. Rorty)

Source : Puren 015.

¹⁷ Ce paradigme scientifique est aussi très présent chez les auteurs du CECRL. Cf. le relevé des occurrences correspondantes dans Puren 2015f, p. 8.

¹⁸ Cf. « Les quatre références épistémologiques d'une didactique complexe des langues-cultures, Puren 048, avec en outre une bibliographie personnelle. Les deux autres références sont le « paradigme d'adéquation » de Herbert Alexander Simon (1996) et le « paradigme systémique », par ex. de Bernard Walliser (1977) et Jean-Louis Le Moigne (1994). Je citerai plus avant dans ce texte un autre épistémologue plus radical, Paul Feyerabend.

Nous verrons plus avant, au chapitre 1.4, qu'il faut distinguer, parmi les modèles didactiques, entre les modèles « théoriques », « pratiques » et « praxéologiques ». Une théorie linguistique (le distributionnalisme) une théorie cognitive (le béhaviorisme) ont à une époque fortement influencé la DLC, mais même dans cette logique applicationniste, elles n'ont pu le faire concrètement que parce que des « modèles théoriques » correspondants – respectivement l'analyse en constituants immédiats et le modèle stimulus-réponse-renforcement – ont pu générer des modèles pratiques – respectivement les « tableaux structuraux » des manuels de langue, et l'exercice structural en laboratoire de langue¹⁹.

L'épistémologie de la DLC et des didactiques disciplinaires en général (celles des disciplines scolaires) est comparable à celle de la pédagogie, sur les « réflexions » de laquelle le sociologue Émile Durkheim a écrit les lignes suivantes dans son ouvrage de 1922 :

*Ces réflexions prennent la forme de théories ; ce sont des combinaisons d'idées, non des combinaisons d'actes, et, par là, elles se rapprochent de la science. Mais les idées qui sont ainsi combinées ont pour objet non d'exprimer la nature des choses données, mais de diriger l'action. [...]. Pour exprimer le caractère mixte de ces sortes de spéculations, nous proposons de les appeler des théories pratiques. La pédagogie est **une théorie pratique** de ce genre. Elle n'étudie pas scientifiquement les systèmes d'éducation, mais elle y réfléchit en vue de fournir à l'activité de l'éducateur des idées qui le dirigent.* (pp. 88-89, je souligne).

Dans le même ouvrage, É. Durkheim définit ces « théories pratiques » comme des « combinaisons d'idées » relevant d'une « attitude mentale intermédiaire » entre d'une part « la science proprement dite », et d'autre part « l'art », tel que « l'art du soldat, de l'avocat, de l'instituteur », qui sont « des manières de faire [provenant] soit d'une expérience traditionnelle communiquée par l'éducation, soit de l'expérience personnelle de l'individu ».

L'épistémologie de la pédagogie et des didactiques disciplinaires est comparable à celle des sciences sociales telle que A.M. Huberman et M.B. Miles la présentent dans leur ouvrage de 1991. Ils la définissent²⁰ :

- par son objet, à savoir des données empiriques constituées non de chiffres mais de mots organisés en textes, et recueillies par des observations, des entretiens, des extraits de documents ou des enregistrements ;
- et par sa méthodologie principalement de type inductif, qui consiste :
 - 1) à « condenser les données empiriques par « sélection, centration, simplification, abstraction et transformation » (p. 35) ;
 - 2) à les présenter sous forme de matrices, graphiques, diagrammes et tableaux de manière à « tirer des conclusions et passer à l'action » (p. 36) ;
 - 3) enfin à élaborer/vérifier ces conclusions par un travail approfondi de reproduction d'un résultat dans un autre ensemble de données, ou par « des discussions entre collègues visant à développer un consensus intersubjectif » (p. 37). En ce qui concerne les sciences humaines en effet, selon les auteurs, « il n'existe pas de canons, règles de décision, algorithmes ou même d'heuristique reconnue en recherche qualitative permettant d'indiquer si les conclusions sont valables et les procédures solides » (p. 374).

¹⁹ Cf. Puren 1988a, pp. 197-198 et pp. 200-202.

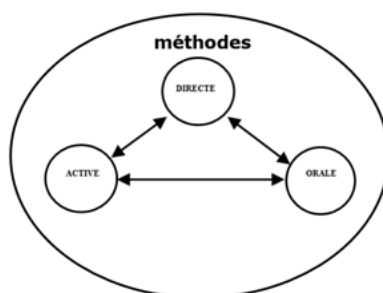
²⁰ Je reprends textuellement à la suite un passage de mon article de 1997 intitulé « Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire » (Puren 1997b).

L'objectif que se proposent ainsi A.M. Huberman et M.B. Miles est d'atteindre progressivement « une cohérence conceptuelle/théorique » (p. 413) en reliant chaque donnée recueillie sur le terrain à d'autres données, puis en les regroupant sous des « éléments conceptuels » (constructs) de plus en plus larges ; ces éléments conceptuels vont enfin être reliés eux-mêmes dans une « théorie », celle-ci étant définie comme un « cadre conceptuel » consistant en une description des concepts-clés (dimensions, facteurs, variables) ainsi que de leurs relations et interactions. (Puren 1997b, p. 8)

Ce qu'on appelle des « modèles », en épistémologie, ce sont les représentations schématiques de ces « combinaisons d'idées » d'É. Durkheim, ou de ces « matrices, graphiques, diagrammes et tableaux » par lesquels Huberman et Miles proposent de présenter les « éléments conceptuels » de ces « cadres conceptuels » que sont en réalité pour eux les dites « théories » sociologiques.

Nous verrons par la suite de nombreux exemples de modèles didactiques. Mais comme premier exemple, je propose ci-après le modèle pratique du « noyau dur » des « méthodes »²¹ de la méthodologie directe, assurément le plus productif et le plus résistant de toute l'histoire moderne de la DLC :

Fig. 3. Noyau dur de la méthodologie directe



Les trois « idées » ou « éléments conceptuels » que ce modèle historique d'enseignement moderne des langues mobilise, c'est :

- (1) que l'on enseigne une langue cible (L2) directement, *i.e.* sans faire passer les élèves par l'intermédiaire de la langue source (L1) : méthode directe ;
- (2) que l'on enseigne une L2 en la faisant pratiquer par les élèves eux-mêmes : méthode active ;
- (3) que l'on enseigne à parler une L2 en la faisant parler directement par les élèves eux-mêmes : méthode orale combinée aux deux autres méthodes.

Ce modèle apparaît avec la méthodologie directe du début du XX^e siècle – ces trois méthodes en constituent le « noyau dur » –, mais on le retrouve dans toutes les grandes méthodologies historiques jusqu'à nos jours, depuis la méthodologie directe des années 1900, donc, jusqu'à l'approche communicative et perspective actionnelle comprises.

²¹ « Méthode » a ici le sens d' « unité minimale de cohérence méthodologique » : la « méthode » est à la méthodologie ce que le phonème est à la phonologie, ou le sème à la sémantique. Je les présente toutes par paires à la fois opposées et complémentaires, comme le veut l'épistémologie complexe (méthodes directe / indirecte, méthodes inductive / déductive, méthodes onomasiologique / sémasiologique, etc.) dans un tableau unique (Puren 008). Une « méthode est constituée d'un principe, de l'objectif correspondant et de toutes les technologies de mise en œuvre (cf. Puren 005). Le « noyau dur » d'une méthodologie, ce sont des méthodes privilégiées très fortement articulées entre elles.

1.2. Différentes formes de modèles

Les modèles peuvent prendre plusieurs formes, en fonction desquelles on peut leur donner différentes appellations. Je prendrai tous mes exemples en DLC, en déclinant les différentes formes possibles que l'on peut donner au cadre conceptuel fondamental « enseignement – apprentissage – usage ».

1.2.1. Les modèles-séries

Ce sont de simples énumérations d'éléments ; par exemple, le concept de « didactique » renvoie traditionnellement à « enseignement-apprentissage ». On peut considérer plus exact – il est en tout cas plus complexe – le modèle « enseignement-apprentissage-usage ». Le sous-titre du CECRL de 2001 est un autre modèle-série très différent : « Apprendre. Enseigner. Évaluer », et on trouve dans ce document de très nombreuses définitions sous forme de modèles séries, par exemple la compétence de communication par les composantes linguistique, socioculturelle et pragmatique, elles-mêmes définies par des composantes (la composante pragmatique par les sous-composantes discursive et fonctionnelle, par ex.). J'ai proposé moi-même, dernier exemple, un « modèle complexe » de la composante culture définie par ses composantes trans-, méta-, inter-, pluri- et co-culturelles (Puren 2011j).

1.2.2. Les modèles-correspondances

Ce sont des tableaux permettant d'effectuer entre leurs éléments des croisements représentant des correspondances. On peut par exemple croiser « enseignement », « apprentissage » et « usage » avec « évaluation », ce qui fait apparaître trois grandes problématiques différentes d'évaluation :

Fig. 4. Tableau croisant « évaluation » avec « enseignement », « apprentissage » et « usage »

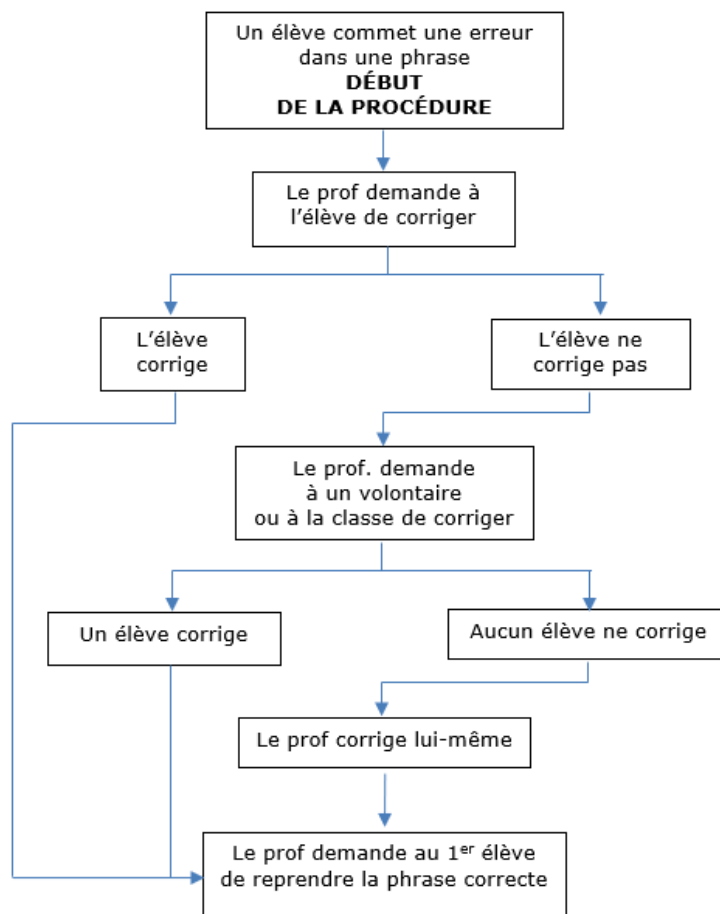
	Enseignement	Apprentissage	Usage
Évaluation	1	2	3

Autres exemples de modèles correspondances : les deux tableaux plus haut qui opposent en fonction de plusieurs critères communs, le premier les paradigmes scientifique, scientifique et complexe, le second les théories scientifiques et les modèles didactiques.

1.2.3. Les modèles-procédures

Les modèles-procédures (ou « procéduraux ») décrivent la manière dont différentes tâches prédéfinies se succèdent dans un ordre chronologique linéaire prédéterminé. Voici un exemple de modèle pratique procédure, celui de correction des erreurs des apprenants :

Fig. 5. Modèle-procédure de correction des erreurs des élèves



On pourra comparer cette version du modèle de correction des erreurs des apprenants avec, dans Puren 2022f (p. 22) une autre version plus complexe intégrant non seulement comme celle-ci la méthode active (*i.e.* l'exigence de la participation des apprenants), mais la méthode conceptualisatrice appliquée aux erreurs des apprenants.

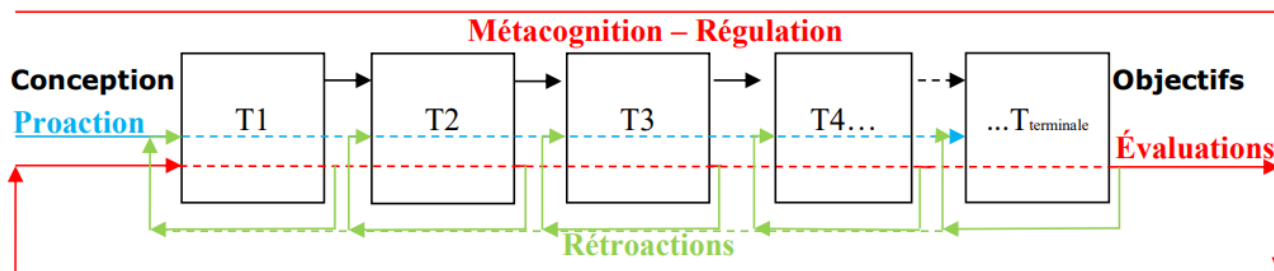
Les modèles « historiques », que nous verrons au chapitre 1.2.6, sont eux aussi des modèles chronologiques, mais ils représentent des évolutions dans le temps.

1.2.4. Les modèles-processus

Contrairement aux modèles-procédures, qui sont linéaires, les modèles processus (ou « processuels ») intègrent de la récursivité : à la suite de l'évaluation d'une tâche, on peut être amené à reprendre à l'identique une ou plusieurs tâches précédentes (il s'agit alors de l'opération d'*itération* --, et même à modifier la planification en supprimant, modifiant, ajoutant ou encore réorganisant plusieurs tâches précédentes ou suivantes (il s'agit alors de la *rétroaction*, qui n'est donc pas un simple « feed-back », parce qu'elle revient de manière dynamique sur le processus.

Un modèle très complexe de cette forme de modèle est celui du processus cognitif de la démarche de projet. Ses tâches sont soumises à des opérations de gestion de la complexité combinant constamment *la proactivité* – dans laquelle on se projette mentalement dans les tâches à venir – et *la rétroactivité*, proactivité et rétroactivité s'enchaînant ainsi constamment l'une avec l'autre. C'est ce qui se passe dans les projets pédagogiques, dans lesquels les trois éléments fondamentaux « enseignement », « apprentissage » et « usage » sont conjointement et constamment soumis à ces deux grands types d'opérations opposées et complémentaires. Voici le modèle processus correspondant (il est commenté en détail dans Puren 2017a) :

Fig. 6. Opérations cognitives constitutives de la démarche de projet

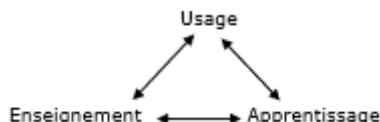


On retrouvera ces opérations cognitives dans le modèle pratique PBL (*Project-Based Learning*) : cf. *infra* Introduction de la deuxième partie, « Présentation du modèle PBL ».

1.2.5. Les modèles-réseaux

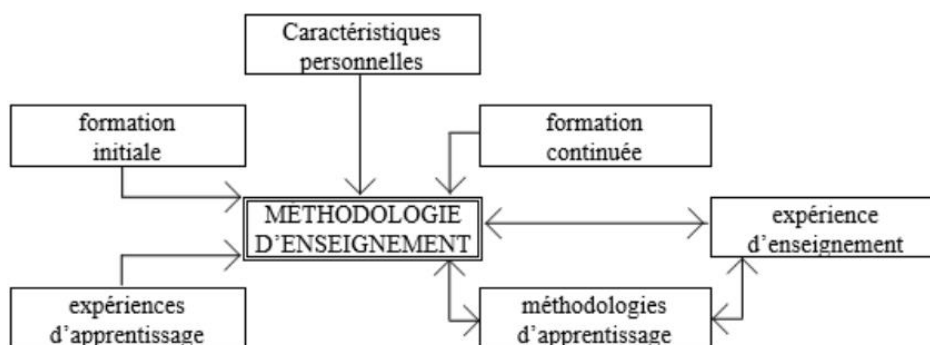
Dans ces formes de modèle, les éléments sont en interrelation : on représentera ainsi les éléments « enseignement », « apprentissage » et « usage » reliés entre eux par des flèches à double sens, ce qui amène à s'interroger sur toutes leurs relations réciproques possibles²² :

Fig. 7. Modèle-réseau « usage », « enseignement », « apprentissage »



Autres exemples de modèle réseau : le modèle reproduit plus haut du noyau dur de la méthodologie directe est un modèle-réseau de trois méthodes combinées. Dans mon *Histoire des méthodologies*, j'ai proposé un modèle-réseau plus complexe de cette méthodologie, mettant en relation ses sept principales méthodes (Puren 1988a, p. 80). À la fin d'une expérience mentale de modélisation des différentes origines de la méthodologie d'enseignement de chaque professeur, j'ai proposé le modèle-réseau suivant mettant en relation l'ensemble de ces origines (1999h, p. 30)

Fig. 8. Modèle-réseau des composantes de la méthodologie personnelle des enseignants



1.2.6. Les modèles cartographiques

Ils permettent de positionner des concepts les uns par rapport aux autres. Par exemple, on peut placer « objet » et « sujet » comme deux bornes extrêmes d'un continuum entre lesquelles vont

²² On fait jouer alors la fonction « heuristique » du modèle. Cf. *infra*, chap. 1.3 « Différentes fonctions des modèles ».

se situer à un certain moment, ou se déplacer dans le temps, différents positionnements intermédiaires de centration sur la méthodologie d'enseignement ou la méthodologie d'apprentissage :

Fig. 9 : Continuum entre centration sur l'enseignement et centration sur l'apprentissage

←		→		
enseigner	enseigner à apprendre	enseigner à apprendre à apprendre²³	laisser apprendre à apprendre	respecter l'apprentissage
(imposition par l'enseignant de méthodologies d'enseignement /apprentissage constituées)	(l' " interméthodologique " : gestion par l'enseignant du contact méthodologies d'apprentissage [-] méthodologies d'enseignement)	(proposition par l'enseignant de stratégies d'apprentissage différenciées)	(acquisition personnelle par l'apprenant de stratégies individuelles d'apprentissage)	(respect par l'enseignant des types d'apprenants et habitudes d'apprentissage)

Source : Puren 1998f

En faisant « tourner » ce modèle objet-sujet sur la didactique de la culture, on fait apparaître trois versions différentes de la composante interculturelle de la compétence culturelle, ainsi que deux autres compétences apparues plus récemment :

Fig. 10 : Les trois versions de l'interculturel, entre l'orientation objet et l'orientation sujet

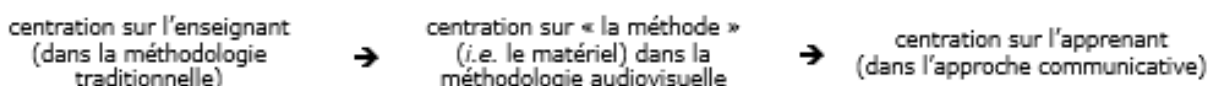
ORIENTATION OBJET		→				ORIENTATION SUJET	
COMPOSANTE PRIVILÉGIÉE DE LA COMPÉTENCE CULTURELLE							
métaculturelle		interculturelle			pluriculturelle		co-culturelle
« enseignement de la civilisation »		« sensibilisation, initiation, ouverture, découverte interculturelle »			former au vivre ensemble		former à l'agir ensemble
		version 1	version 2	version 3			
Conception de la culture	La réalité de C2* doit être découverte par le sujet apprenant.	La réalité de C2* est déformée par la subjectivité du sujet apprenant : il en a des représentations stéréotypées.	La C1* telle qu'elle est vécue par les natifs est elle-même un ensemble de représentations.	Chaque sujet natif relève de cultures différentes, et il est en mesure de ce fait de jouer sur/avec elles dans sa communication personnelle.	La formation du citoyen dans une société multiculturelle exige qu'il dispose d'un répertoire pluriel d'attitudes et de comportements culturels adaptés, et d'une compétence de médiateur.	Une culture commune d'action (ensemble de conceptions partagées) doit être adoptée et/ou créée par des sujets de cultures différentes pour agir efficacement ensemble	

Source : Puren 019

1.2.7. Les modèles historiques

Ils sont comme les modèles procédures des modèles chronologiques, mais ils représentent des évolutions dans le temps. On a souvent en France représenté l'évolution des conceptions pédagogiques en DLC de la manière suivante :

Fig. 12. Modèle de l'évolution historique des centrations en DLC



C'est assurément une représentation très simpliste²⁴.

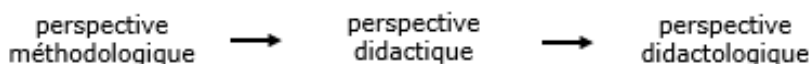
²³ Formule utilisée par R. RICHTERICH en 1992 : « Je crois fermement que le rôle de l'enseignant consistera essentiellement, j'aimerais dire exclusivement, à **enseigner à apprendre à apprendre** de façon que l'apprenant puisse ensuite ou parallèlement apprendre seul dans un centre de ressources, une médiathèque ou chez lui, s'il en a les moyens, en créant son propre centre de ressources (ordinateurs, vidéo, cassettes audio, etc.), en faisant un voyage ou un stage dans le pays dont il apprend la langue » (p. 45, je souligne).

²⁴ Les environnements numériques ont par exemple impulsé un déterminisme technologique qui a amené certains, après la « centration sur l'apprenant » de l'approche communicative, à un retour à une

Autre exemple : j'ai montré, dans une recherche que j'ai menée en 1994 sur l'évolution de la didactique du FLE en France de 1925 à 1975, que cette discipline était rapidement parvenue à maturité en ajoutant à une perspective méthodologique, exclusive jusqu'à la fin des années 60, une perspective « didactique » (i.e. méta-méthodologique) au début des années 70, puis une perspective didactologique (i.e. méta-didactique) au début des années 80 (Puren 1994a). Dans la perspective méthodologique, on aborde la problématique didactique sous l'angle des manières d'enseigner et d'apprendre (méthodes, techniques, démarches, approches, méthodologies²⁵...). La perspective didactique est une perspective méta-méthodologique : un méthodologue cherche des réponses méthodologiques, un didacticien cherche les questions que l'enseignant doit se poser avant de chercher ces réponses²⁶. Quant au didactologue, il questionne la didactique elle-même, essentiellement à partir de positionnements épistémologiques – comme je le fais présentement –, éthiques ou politiques.

Le modèle historique de maturation de la didactique du FLE dans les années 1960-1980 peut donc se représenter de la manière suivante²⁷ :

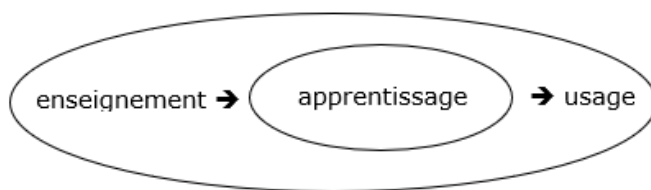
Fig. 13 : Évolution historique des perspectives constitutives de la DLC



1.2.8. Les modèles systémiques

Ce sont les outils privilégiés de l'approche dite précisément « systémique » actuellement dominante dans toutes les sciences humaines qui cherchent à prendre en compte la complexité. Ce sont en effet les modèles dont le fonctionnement est le plus complexe : ils représentent un ensemble d'éléments interreliés de manière dynamique (ils relèvent en cela des modèles-réseaux), au moyen de récursivités (ils relèvent en cela des modèles-processus) ; mais en outre – et c'est ce qui fait qu'il s'agisse d'un « système » –, l'ensemble s'autoorganise de manière globale et produit ses propres effets internes (des « émergences »), tout en étant ouvert sur son environnement par des « entrées », et en produisant en retour ses propres effets externes (des « sorties »). On pourrait ainsi, en première analyse, considérer l'enseignement comme les entrées, et l'usage comme les sorties, au sein d'un système dont le cœur serait l'apprentissage :

Fig. 14. Modèle systémique du processus d'enseignement-apprentissage-usage



« centration sur le matériel » (cf. Puren 2004d, p. 6). J'ai par ailleurs développé une critique systématique de la notion de « centration sur l'apprenant » dans Puren 1995a.

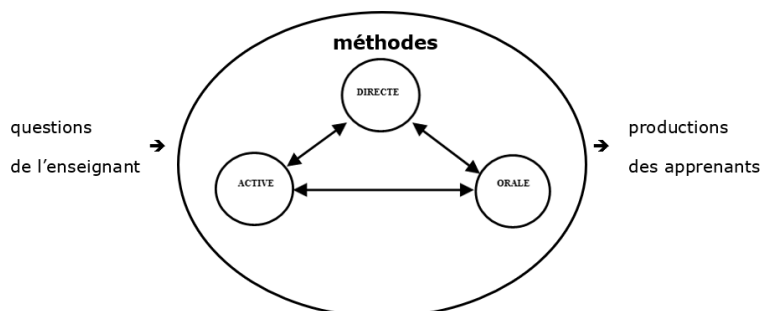
²⁵ Cf. mon glossaire du « champ sémantique de "méthode" », Puren 004.

²⁶ Je présenterai plus avant une modélisation du « champ de la perspective didactique » conçu précisément comme une mécanique de questionnement méta-méthodologique.

²⁷ Pour une présentation détaillée de ces trois perspectives, cf. Puren 002 et 1999a. Dans la conclusion du chapitre 1.4, je présente les perspectives didactique et didactologique sous forme de modèle-processus, puis de modèle-réseau.

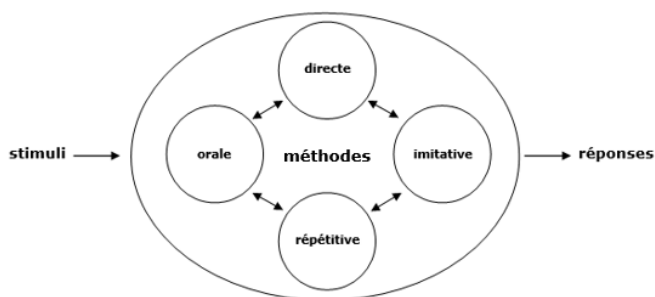
Le modèle du « noyau dur » de la méthodologie directe, représenté plus haut sous la forme d'un réseau, peut être complété pour prendre la forme d'un modèle systémique²⁸, avec les questions de l'enseignant en entrées, et les réponses des apprenants en sorties :

Fig. 15. Modèle systémique des questions-réponses



On peut utiliser la même forme de modèle systémique pour représenter le système d'entraînement des apprenants dans l'exercice structural de la méthodologie audio-orale américain :

Fig. 16. Modèle systémique de l'exercice structural



Dans ce type d'exercice, les stimuli en L2 (méthode directe) amènent les apprenants à répondre²⁹ en reprenant de manière intensive (méthode répétitive) des modèles³⁰ (méthode imitative) oraux (méthode orale) de L2 (méthode directe). Ce noyau dur méthodologique est apparu historiquement dans la *Army method* américaine des années 1940-1950 pour le traitement didactique des listes de *pattern sentences* ou des dialogues : les formes langagières qui sont ainsi présentées sont répétées jusqu'à être sues par cœur, puis reprises progressivement de manière de plus en plus libre dans des échanges entre apprenants³¹ ; la

²⁸ Dans une conférence pédagogique de 1902, Adrien Godart, l'un des grands méthodologues directs français, parle à deux reprises du « **système** des questions et des réponses » (1903, p. 8, p. 20). Mais le substantif « système », chez lui comme chez ses collègues de l'époque, est sans doute appelé par l'adjectif « systématique » dans le sens courant, à savoir « employé de manière constante et généralisée ». Il ne peut pas renvoyer à cette époque à la notion actuelle de « système ». Il n'en reste pas moins que les questions-réponses de l'enseignant fonctionnent effectivement dès cette méthodologie comme un véritable modèle systémique.

²⁹ « Répondre » dans le sens qu'a ce terme dans le modèle théorique behavioriste, celui de « réagir de manière réflexe ».

³⁰ On notera ici le sens différent de « modèle », celui de « modèle à reproduire », et celui d'outil conceptuel complexe pouvant assurer plusieurs autres fonctions (cf. *infra* chap. 1.3 « Différentes fonctions des modèles »).

³¹ Cf. la description faite par A. Roche dans un rapport intitulé *A Survey of Language Classes in the Army Specialized Training Program* rédigé à la suite de sa visite aux USA, en février 1944, de **427** classes (*sic* !) de ce programme (voir la reproduction du passage de son article de 1955 décrivant les phases des séquences de classe dans Puren 1988a, pp. 193-914). Notons au passage qu'il y a là aussi mise en œuvre du modèle PPP, lequel existe bien dans la méthodologie audio-orale américaine, et n'apparaît pas seulement avec l'approche communicative comme l'affirme Jason Anderson (2017, Introduction, p. 218). Ce modèle se retrouve déjà plus tôt dans la méthodologie directe des années 1900-1910 en France – qui se maintient

méthodologie audio-orale va étendre l'application de ce modèle à l'enseignement-apprentissage de la grammaire, et c'est ce qui va y générer l'exercice structural (cf. Puren 1988a, p. 201).

1.3. Différentes fonctions des modèles

Dans son ouvrage de 1977 intitulé *Systèmes et modèles. Introduction critique à l'analyse de systèmes*, Bernard Walliser présente huit différentes fonctions que peuvent y assurer les modèles (cf. Puren 014), Celles qui me paraissent pertinentes en DLC, quelles que soient les formes des modèles, sont les quatre suivantes :

- (1) *une fonction cognitive* (ou « descriptive ») : le modèle sert à **se représenter** de manière simplifiée un objet complexe ;
- (2) *une fonction pédagogique*, directement liée à la précédente : le modèle sert à **présenter** à d'autres cet objet de manière immédiatement compréhensible ;
- (3) *une fonction pratique* : le modèle sert alors directement à **reprendre** une manière de faire³² ; c'est la fonction spécifique des modèles appelés précisément « pratiques », tel que celui du système des questions [de l'enseignant]-réponses [des élèves] ou celui de l'exercice structural que nous venons de voir ;
- (4) *une fonction heuristique* (ou « de recherche ») ; il s'agit alors :
 - de **tester** sa représentativité ;
 - **d'explorer** l'objet qu'il représente ;
 - ou encore de le **manipuler**, en le modifiant et/ou en le combinant avec d'autres.

La fonction heuristique que peuvent remplir les modèles me semble nécessiter des explications et illustrations particulières, parce qu'elle est moins évidente que les trois autres, alors que c'est elle qui différencie les modèles de simples schémas explicatifs, et les modèles heuristiques (orientés processus) des modèles pratiques (orientés produits). C'est surtout cette fonction heuristique qui font que ces modèles peuvent être manipulés comme des instruments de dynamisation de la pensée, comme des générateurs d'idées, tant au cours de leur processus d'élaboration que pendant leur processus d'exploitation par les enseignants et par les chercheurs.

- *Dans leur processus d'élaboration*, les modèles théoriques, comme l'ont bien décrit Huberman et Miles (cf. la longue citation *supra*), obligent à un effort de « sélection, centration, simplification, abstraction et transformation » de données empiriques et de mise en relation des concepts ainsi produits, qui « condensent » la réalité dans des formes telles que les « matrices, graphiques, diagrammes et tableaux » cités par ces auteurs. Ces modèles permettent ainsi de rendre compte de la réalité complexe d'une manière *non pas réductrice mais simplifiée*, qui permette de l'appréhender globalement³³.

pour les premières années de l'enseignement jusque dans les années 1960 -, avec (1) une Présentation orale du thème lexical de l'unité didactique à partir de tableaux muraux puis une Présentation écrite au moyen d'un texte fabriqué descriptif, (2) une Pratique au moyen d'exercices de grammaire, (3) une Production écrite finale.

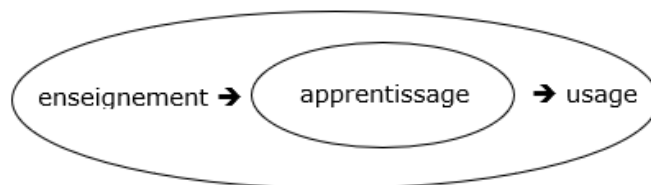
³² *Reprendre* un modèle pratique ne signifie pas forcément *reproduire* la pratique correspondante, la logique de la modélisation praxéologique pouvant amener à la modifier. Cf. le premier exemple donné au début du chapitre 1.4.3.2, celui d'un exercice structural au laboratoire momentanément interrompu par une conceptualisation grammaticale.

³³ Les modèles théoriques, en sciences humaines, relèvent du paradigme de la complexité (cf. « Les trois paradigmes épistémologiques, selon Edgar Morin », Puren 063.)

– Dans leur processus d'exploitation, on effectue sur les modèles, générés par abstraction et simplification, les opérations inverses de concrétisation et de complexification, mais – et c'est là tout leur intérêt tant pour l'enseignement que pour la recherche et la formation – au moyen de la mobilisation, par les enseignants et les chercheurs, de leurs connaissances pratiques acquises préalablement au cours de leur formation, dans l'exercice de leur métier, par leurs lectures ou encore par leurs échanges avec des collègues³⁴. En voici quelques exemples :

- Un modèle peut générer, par ses éléments et les relations que l'on peut imaginer entre eux, des idées auxquelles on n'avait pas pensé jusqu'alors. Le modèle-série « enseignement-apprentissage-usage », parce qu'il est différent du modèle-série habituel « enseignement-apprentissage », permet ainsi de réfléchir aux différentes fonctions attribuées à l'usage en classe de langue – gestion de la classe en L2, traitement didactique des documents authentiques, usages simulés, usages réels lors de la préparation de projets en classe et lors de la réalisation de projets en société, etc. –, ainsi qu'aux relations que ces différentes relations que l'usage entretient ou pourrait entretenir avec l'enseignement et avec l'apprentissage. Dans un *Essai de problématisation et de modélisation de l'« enseignement à distance* (Puren 2020e), j'ai proposé deux tableaux (ou « modèles-correspondances », cf. chap. suivant 1.3) dont l'un croise 6 x 4 concepts (fig. 2, p. 40) et l'autre 7 x 4 concepts (fig. 3 et 4, pp. 41-42). Ils produisent par conséquent respectivement 24 et 28 cases, dont certaines pourront sans doute générer de nouvelles idées.
- Un modèle peut générer des idées par ses insuffisances mêmes. C'est le cas de la représentation du « système d'enseignement-apprentissage-usage » proposé lui aussi plus haut,

Fig. 14/1. Modèle systémique du processus d'enseignement-apprentissage-usage



tel qu'il pourrait être « paraphrasé » de la manière suivante :

Fig. 14/2. Modèle systémique du processus d'enseignement-apprentissage-usage



Bien que systémique, avec ses entrées et ses sorties, ce modèle se révèle en fait simpliste : on se rendra compte que, dans la réalité, aussi bien l'enseignement que l'usage donnent également lieu à apprentissage : les élèves apprennent aussi lorsqu'on leur enseigne (!...), les apports donnent lieu à un entraînement à la compréhension orale et écrite, et les réemplois des nouvelles formes langagières en classe constituent à la fois l'objectif final de leur apprentissage et une forme d'apprentissage par l'usage.

³⁴ On peut parler dans ce cas de « praxéologisation mentale » (ce qui est un cas de figure de ce que les philosophes appellent une « expérience mentale ». Nous aborderons plus avant, au chap. 1.4.3, une autre forme de praxéologisation, que j'appellerai « concrète », celle réalisée par les enseignants en classe au moment même de leur pratique d'enseignement.

La représentation des trois « centrations » successives présentées plus haut, sur l'enseignant, sur le matériel et sur l'apprenant, est également insuffisante : on pensera alors à tout ce sur quoi on doit se centrer au jour le jour en tant qu'enseignant dans ses classes, pour se rendre compte qu'à certains moments on est amené à se centrer sur soi-même (ses connaissances et ses compétences), sur les contenus et la méthodologie du manuel, mais aussi à d'autres moments sur le groupe, sur les objectifs poursuivis, ou encore sur les exigences institutionnelles³⁵...

- Un modèle peut montrer sa pertinence au-delà de l'objet sur lequel il a été élaboré. Lors d'une recherche sur l'évolution de l'enseignement-apprentissage de la culture en didactique du FLE, j'avais abouti à une représentation de cette évolution sous la forme d'un modèle chronologique objet → sujet (cf. *supra* Fig. 10) : au début de la réflexion sur la culture en classe de FLE, la thématique était celle de « l'enseignement de la culture », celle-ci étant considérée comme un « objet » dans le sens de réalité objective relevant des connaissances, et pouvant de ce fait être enseignée. La problématique de l'interculturel, en revanche, est orientée « sujet » (apprenant), dans la mesure où on s'intéresse aux représentations que l'apprenant a de la culture étrangère, et que l'on cherche à faire évoluer.

Mais je me suis rendu compte ensuite que ce modèle objet sujet s'appliquait aussi à l'évolution d'autres problématiques didactiques : celles de la sélection des contenus langagiers (depuis l'analyse statistique jusqu'à la prise en compte des besoins langagiers en cours d'apprentissage) ; celle de la description de ces contenus langagiers (de la grammaire structurale à l'interlangue) ; celle des modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage (du modèle traditionnel de la réception au modèle de la construction) ; ou encore celle de la méthodologie (de la mise en œuvre des méthodologies d'enseignement au « respect des stratégies individuelles d'apprentissage »). Et je me suis rendu compte ensuite que la dernière orientation didactique, la perspective actionnelle, prolongeait encore ce déplacement vers le sujet apprenant, avec l'émergence des concepts de « co-langage » (le langage commun de l'enseignement-apprentissage, celui des consignes, par ex.) et « co-culture » (la culture que les sujets eux-mêmes adoptent ou se créent pour leur action sociale commune, en particulier la stratégie **collective** d'enseignement-apprentissage)³⁶.

Les deux opérations cognitives auxquelles sont soumis les modèles – la simplification par abstraction dans le processus d'élaboration des modèles, et la complexification par concrétisation, *i.e.* par recours à la contextualisation et à l'expérience dans leur processus d'exploitation – sont tout la fois opposées et complémentaires. Elles constituent la démarche de « récursivité dialogique » que propose Edgard Morin dans son ouvrage de 1986 :

La simplification : a) sélectionne ce qui présente de l'intérêt pour le connaissant et élimine tout ce qui est étranger à ses finalités ; b) compute le stable, le déterminé, le certain, et évite l'incertain et l'ambigu ; c) produit une connaissance qui peut être aisément traitée par et pour l'action.

³⁵Je renvoie à mon article intitulé « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire », Puren 1995a.

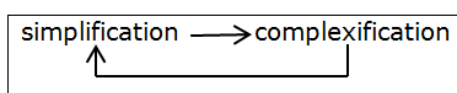
³⁶ Je renvoie pour cette évolution générale à mon article intitulé « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures » (Puren 1998f), et au document Puren 019 pour cette dernière évolution en didactique de la culture.

La complexification, également au service de l'efficacité de l'action : a) cherche à tenir compte du maximum de données et d'informations concrètes ; b) cherche à reconnaître et computer le varié, le variable, l'ambigu, l'aléatoire, l'incertain.

La mission vitale de la connaissance comporte ainsi la double, contradictoire et complémentaire exigence : simplifier et complexifier (1986, pp. 63-64).

Cette démarche peut être représentée par le modèle récursif suivant :

Fig. 17. Schéma de la relation dialogique simplification (dans l'élaboration des modèles) – complexification (dans leur exploitation)



Les trois opérations caractéristiques de la fonction heuristique – tester, explorer, manipuler – correspondent *mutatis mutandis* à ce qu'on entend en informatique lorsqu'on dit « faire **tourner** un modèle ».

Les deux fonctions correspondant à l'intervention didactique sont la fonction pratique et la fonction heuristique, mais on voit qu'il faut les distinguer soigneusement, puisque dans un cas il s'agit d'**un modèle à reproduire des pratiques**, dans l'autre d'**un modèle à produire des idées**.

Dans la suite de cette première partie du présent essai, je ne vais parler que des modèles **en DLC**. Il est probable cependant que ce que j'en dirai est valable en grande partie pour toutes les didactiques, quelle que soit la discipline enseignée.

1.4. Différents types de modèles en DLC : théoriques, praxéologiques, pratiques

Introduction du chapitre 1.4

Je présenterai successivement les modèles théoriques, pratiques et praxéologiques, cet ordre me semblant permettre de présenter de la manière la plus efficace ces derniers, en opposition aux deux premiers³⁷.

1.4.1. Modèles théoriques

Les modèles théoriques sont orientés processus. Ce sont forcément les produits d'une modélisation, mais l'intérêt de cette élaboration est autant dans l'attitude et la démarche de recherche qu'elle implique lors de leur élaboration et de son exploitation, que dans le produit final auquel elle aboutit. Il en est de même de l'exploitation des modèles : en tant qu'outils de gestion de la complexité, ils sont faits pour « tourner » avec les nouvelles données qu'on leur donne à traiter, de manière à manipuler des idées (appeler ou combiner différemment des idées connues, générer de nouvelles idées, etc.³⁸)

³⁷ On pourra consulter également mon article 2020a et mon essai 2015a, dans lesquels j'utilise une typologie légèrement différente de celle que je présente ici..

³⁸ Sur les différentes opérations que l'on peut réaliser sur les concepts, cf. Puren 2013a, chap. 2, « Les formes diverses de l'originalité conceptuelle », pp. 15 *sqq.*

Les modèles théoriques ont deux origines possibles. Certains sont issus de théories externes (*i.e.* extérieures au domaine disciplinaire), d'autres de théorisations internes, *i.e.* effectuées par les didacticiens au sein même de leur discipline à partir de leurs propres données de terrain³⁹.

1.4.1.1. Modèles théoriques issus de théories externes

Les enseignants de langues-cultures, parce qu'ils sont confrontés à la complexité de leur objet et de leur projet, ont besoin de modèles théoriques pluriels combinables entre eux, et non de théories exclusives. Et ils ont besoin non pas, par exemple, de théories linguistiques ou théories de l'acquisition, mais de modèles théoriques **d'enseignement-apprentissage** sur lesquels baser des « modèles pratiques ». Je vais prendre l'exemple des trois types de modèles les plus importants en DCL, les modèles linguistiques, les modèles cognitifs et les modèles pédagogiques.

1.4.1.1.1. Les modèles linguistiques d'enseignement-apprentissage (les grammaires)

L'importance qu'a conservé la grammaire dans l'enseignement des langues jusqu'à présent, jusqu'à parfois être travaillée encore pour elle-même aux dépens de la pratique effective de la langue⁴⁰, s'explique de manière tout-à-fait rationnelle par trois raisons conjointes : (1) les grammaires sont historiquement à l'origine des descriptions des langues aux fins d'enseignement et d'apprentissage ; (2) à partir de ces descriptions de la langue il est possible de produire directement des modèles pratiques (des « exercices de langue ») ; (3) plusieurs grammaires différentes sont disponibles.

Cela vaut pour la grammaire dite « traditionnelle » elle-même, et c'est ce qui explique son extraordinaire résistance historique : elle repose en réalité sur trois types de description – c'est une grammaire dite « morphosyntaxique », mais on y trouve aussi le morphologique combiné au notionnel : on y distingue les adverbes de temps, les prépositions de lieu, ou encore les propositions subordonnées de cause, de conséquence et de concession, etc. En raison de son paradigme indirect (cf. *infra* chap. 1.4.3.3), le seul exercice de production de la méthodologie traditionnelle était la traduction, mais la méthodologie directe du début du XX^e siècle, qui a continué à utiliser cette grammaire mais en combinaison avec le paradigme direct, en avait déjà tiré les deux grands types de modèles pratiques intralangue (*i.e.* directement en L2) toujours utilisés de nos jours, à savoir les exercices de transformation (sur l'axe syntagmatique de la langue, celui de la syntaxe de cette grammaire) et les exercices de substitution (sur son axe paradigmatique, que cette grammaire mobilise pour ses classements notionnels), ou leur combinaisons⁴¹.

Les enseignants de langues et auteurs de manuels peuvent actuellement recourir, en fonction des besoins, à une diversité de grammaires : morpho-syntaxique, notionnelle-fonctionnelle, textuelle, de l'énonciation, des genres, « intermédiaire » (*i.e.* l'interlangue)⁴². La seule question didactique pertinente pour eux est de savoir quand utiliser chacune d'entre elles, ou quand et comment les combiner de manière adéquate.

1.4.1.1.2. Les modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage

Dans l'histoire de la DLC depuis plusieurs siècles, on peut de même repérer plusieurs modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage : les modèles de la réception, de l'activation, de la

³⁹ Cf. *infra*, dans l'introduction de la première partie, le tableau opposant les « théories scientifiques » et les « modèles didactiques ».

⁴⁰ Cf. la formule connue à l'adresse des enseignants pour contrer cet abus : « faire parler la langue et non parler sur la langue ».

⁴¹ Cf. dans Puren 1988a, p. 81, la citation extraite d'une conférence de G. Camerlynck en 1903, au cours de laquelle il présente ces deux types d'exercices.

⁴² Cf. Puren 018 pour une présentation synthétique de ces différentes types de grammaire.

réaction, de l'interaction, de la (co-)construction et de l'action⁴³. Chacun d'eux a été privilégié dans les méthodologies successives – respectivement la méthodologie dite « traditionnelle », les méthodologies directe et active, l'approche communicative et la perspective actionnelle. Si l'on se situe au niveau de l'usage concret de ces modèles dans les pratiques d'enseignement-apprentissage, on voit bien que ces modèles didactiques non seulement sont compatibles entre eux, mais que les enseignants doivent, pour gérer au mieux la complexité de ce processus, les garder tous à leur disposition : à certains moments, le plus pertinent pour un enseignant sera de demander aux apprenants d'écouter son explication (modèle de la réception) ; à d'autres moments, de répondre aux questions ou de suivre les consignes (modèle de l'activation) ; ou de faire des exercices intensifs oraux ciblés sur une difficulté grammaticale (modèle de la réaction) ; ou de communiquer oralement entre eux (modèle de l'interaction) ; ou de réfléchir sur leurs erreurs (modèle de la construction) ; ou encore de réaliser des actions communes avec les autres, telles que des projets ou des miniprojets⁴⁴, qui vont les amener, selon leurs besoins en temps réel, à mobiliser tous ces modèles cognitifs à différents moments (modèle de l'action sociale, qui est donc en réalité un « méta-modèle » cognitif).

Cette exigence n'est pas spécifique au domaine de la DLC : elle se retrouve dans la vie quotidienne dès qu'il s'agit de réaliser une action complexe. Je prendrai comme exemple l'usage d'un ordinateur. À certains moments (en début d'usage, ou lorsqu'on rencontre une difficulté), le plus efficace est sans doute de lire ou de relire la notice, ou de faire appel à un ami pour lui demander s'il a rencontré la même difficulté et comment il l'a résolu (modèle de la réception). Mais les débutants complets auront sans doute intérêt à suivre quelques heures de formation, pendant lesquelles un technicien leur demandera d'effectuer des exercices (modèle de l'activation), exercices qu'ils pourront reprendre eux-mêmes plusieurs fois chez eux pour s'y entraîner (modèle de la réaction) ; pendant cette formation, ils pourront pratiquer et échanger avec d'autres utilisateurs (modèle de l'interaction) ; s'ils font une mauvaise manipulation qui « plante » leur ordinateur, le plus efficace ne sera pas que le formateur leur résolve immédiatement le problème, mais qu'ils prennent conscience avec son aide de la raison pour laquelle leur ordinateur s'est bloqué (modèle de la construction). Que penserait-on d'un vendeur de matériel informatique à qui un client demanderait de lui montrer comment allumer l'ordinateur qui l'intéresse et lancer les premières installations, et qui lui répondrait : « Désolé, mais je suis socioconstructiviste, je ne vais rien vous montrer. Invitez des amis, essayez avec eux. Ne vous inquiétez pas : si vous bloquez l'ordinateur, vous pourrez le rapporter pour que le déblocage, et repartir chez vous continuer vos propres essais » ?... C'est ce que les apprenants devraient penser d'un enseignant qui exigerait qu'ils n'apprennent que par essais-erreurs.

Deux chercheurs français au moins ont proposé une théorisation de cette diversification nécessaire des modèles théoriques en pédagogie et dans les didactiques des disciplines scolaires, André de Peretti et André Giordan.

– Dans un article de 1985, **André de Peretti**, pédagogue dont les travaux ont porté en particulier sur la pédagogie différenciée, fait appel à la « loi de variété requise » de la « loi de la variété requise » énoncée par William Ashby, l'un des fondateurs de la cybernétique, selon laquelle un système ne peut piloter correctement un autre que s'il a un niveau de complexité au moins égal à celui-là. Appliqué à la didactique, cette loi suggère que l'enseignant ne peut

⁴³ Cf. Le tableau de synthèse Puren 016 intitulé « Évolution historique des modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues en didactique des langues-cultures », avec les commentaires à la suite.

⁴⁴ Cf. *infra*, « Introduction de la deuxième partie », « Présentation du modèle PBL », avec sa note de bas de page.

correctement gérer l'apprentissage que s'il met en œuvre une diversité de méthodes au moins égale à celles de la totalité de ses apprenants⁴⁵.

– Dans ses travaux à partir de 1989, **André Giordan** sur les modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage a pour sa part proposé dans ses travaux un « modèle allostérique » que des chercheurs ont présenté ainsi dans un article présentant son application en classe : « Le terme "allostérique" est repris du vocabulaire de la biologie où il désigne certaines protéines qui modifient complètement leur structure sous l'action d'un facteur extérieur ; elles sont alors efficaces pour la fonction qu'elles ont à remplir. Un exemple : celui de l'hémoglobine, qui ne peut fixer l'oxygène qu'après avoir changé de configuration. » (Honorez M. *et al.*, p. 2). Giordan en présente ainsi les implications pratiques dans un article de 1999 : de son modèle, qui fonctionne comme on peut le voir comme un méta-modèle didactique :

Les modèles constructivistes – basés sur l'idée que l'élève construit nécessairement son savoir – sont trop frustrés, trop fermés. Pour réaliser un apprentissage, il n'y a pas qu'une seule voie possible. Prenons un exemple : pour apprendre à programmer un magnétoscope, on peut écouter un vendeur, imiter un copain, lire la notice, essayer soi-même ou questionner un spécialiste. Dans l'apprentissage d'une connaissance scientifique, on peut regarder une vidéo, travailler en groupe, se documenter, élaborer des hypothèses et les tester. Pour certains savoirs, comme ceux de l'EPS⁴⁶, l'apprenant devra encore s'exercer, avancer par essais et erreurs, démonter une pratique inadéquate, s'interroger sur son geste ou encore prendre du recul pour imaginer une autre façon de faire.

Toutes ces pratiques sont nécessaires pour apprendre, elles **sont à la fois complémentaires et conflictuelles**.⁴⁷ Ce qui détermine l'apprentissage d'un concept ou d'un faire, c'est avant tout un réseau d'informations externes interprétées par la structure de pensée d'un individu, en fonction de ses expériences passées et de son projet actuel.

1.4.1.1.3. Les modèles pédagogiques

Jusqu'à la fin des années 1960, et même au-delà en didactique scolaire, on ne parlait en France que de « pédagogie des langues ». À la suite de l'émergence en France, au début des années 1970, de la DLC en tant que discipline autonome prenant en compte la spécificité de la relation entre l'enseignement et l'apprentissage de ses objets propres, le domaine de la « pédagogie » s'est réduit, du moins pour les didacticiens de langues-cultures, à la relation entre l'enseignant et les apprenants (cf. Puren 2018h). La pédagogie ainsi circonscrite n'en reste pas moins un domaine d'une importance décisive. Il est impossible, ainsi, d'envisager la mise en œuvre de quelque innovation que ce soit en DLC sans prendre en compte ce que les recherches et propositions des pédagogues sur la pédagogie de groupe, la pédagogie différenciée/-l'apprentissage autonome, la pédagogie de la négociation ou du contrat ou encore, *last but not least*, la pédagogie de projet, pédagogie de référence de l'actuelle perspective actionnelle en DLC. Cela justifierait que ces didacticiens s'intéressent, bien plus qu'ils ne l'ont fait, aux modèles théoriques en pédagogie.

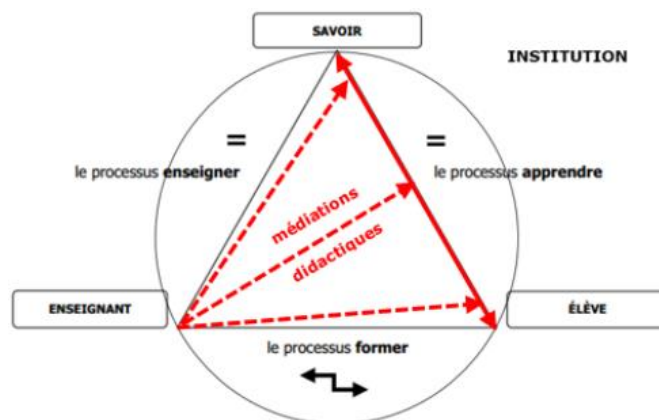
⁴⁵ Ce qui est impossible, évidemment. D'où la nécessité de combiner la différenciation pédagogique avec l'apprentissage autonome (cf. Puren et Bertocchini 2001k).

⁴⁶ EPS, « Éducation Physique et Sportive », dans *l'enseignement scolaire français*.

⁴⁷ Je souligne : on retrouve là une des caractéristiques fondamentales de l'épistémologie complexe, qui consiste à penser les contraires comme étant en même temps complémentaires.

À titre de simples exemples de modèle théorique en pédagogie, voici en premier lieu l'adaptation à la DLC que j'ai proposée personnellement (Puren 2019b) du modèle pédagogique le plus connu en France, le « triangle pédagogique » de Jean Houssaye (1988) :

Fig. 18. Modèle du triangle pédagogique de Houssaye revu pour la DLC



J'explique ainsi en page 46 mes ajouts en rouge au centre du triangle.

- La médiation didactique la plus forte consiste à faire apprendre avec un étayage robuste et préconçu à partir des savoirs (cf. la flèche en pointillés du haut dans le schéma ci-dessous) : la logique dominante est alors celle du processus « enseigner ».
- La médiation didactique la plus faible consiste à simplement proposer aux élèves des dispositifs de formation autonome à l'apprentissage (cf. la flèche en pointillés du bas) : la logique dominante est alors celle de la formation – en l'occurrence de la formation à l'apprentissage.

Le concept que j'ai introduit dans le modèle de Houssaye est celui d'un continuum, au sein de l'action d'enseignement, entre le « savoir » (la connaissance des langues-cultures) et l'élève, qui correspondrait, dans la terminologie plus traditionnelle en DLC, entre la « centration sur l'objet langue-culture » et la « centration sur l'apprenant ». Mais – et c'est le second exemple de modèle théorique pédagogique que j'indiquerai ici, la prise en compte de la complexité en DLC oblige à ne pas se limiter au mode du continuum, et à disposer de modes de relation pluriels tels que ceux que j'ai proposé dans le document intitulé « Un "méta-modèle" complexe : typologie des différentes relations logiques possibles entre deux pôles opposés » (Puren 022) : le continuum, l'opposition, l'évolution, le contact, la dialogique, l'instrumentalisation et l'encadrement⁴⁸.

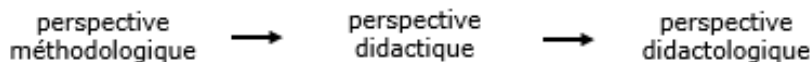
1.4.1.2. Modèles théoriques issus de la théorisation interne de la DLC

Ces modèles sont construits, selon la démarche décrite dans l'ouvrage Huberman et Miles 1991 (cf. sa présentation *supra* chap. 1.1), à partir des données recueillies, dans le cadre de la discipline constituée, par les analyses de manuels et autres matériels didactiques, dans les instructions officielles de l'enseignement scolaire, les articles et ouvrages de méthodologues et de didacticiens, les programmes de formation d'enseignants, etc. Ce sont des modèles qui peuvent assurer les mêmes fonctions que celles présentées au chapitre 1.3 « Différentes fonctions des modèles », mais elles portent sur la discipline didactique en tant que telle.

⁴⁸ Dans ce document, ce méta-modèle est appliqué non seulement à la relation enseignant-apprenant, mais à la relation directeur de recherche – étudiant-chercheur, et cultures d'enseignement –cultures d'apprentissage.

C'est le cas du modèle historique des différentes perspectives constitutives de la DLC (cf. *supra* chap. 1.2.6) :

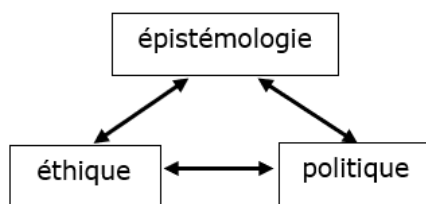
Fig. 13 : Évolution historique des perspectives constitutives de la DLC



En m'appuyant sur l'idée que la meilleure manière de former un enseignant en DLC était de le faire repasser par les stades historiques de complexification successive de la discipline, j'ai fait « tourner » ce modèle en formation universitaire initiale à la DLC, de manière à générer une « Architecture générale d'une formation universitaire à la didactique des langues-cultures » (titre du document Puren 2010a). J'ai utilisé de même ce modèle pour élaborer le plan en huit dossiers de mon cours en ligne « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche » (Puren DLC-DR).

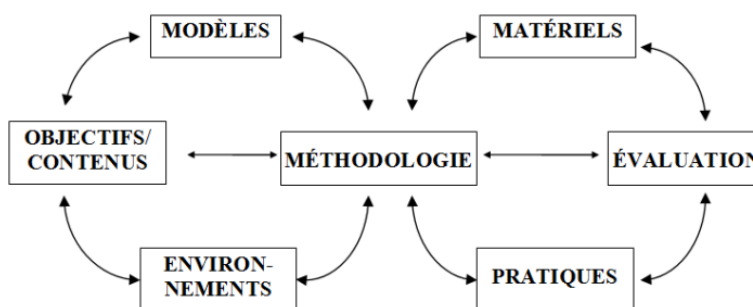
La perspective didactologique, dont les positionnements essentiels sont épistémologiques, éthiques et politiques (cf. *supra* chap. 1.2.6), peut être représentée par le modèle-réseau suivant, en faisant jouer le principe de la mise en relation nécessaire entre ces trois positionnements :

Fig. 19. Modèle de la perspective didactologique



J'ai proposé également il y a des années un modèle que j'ai induit à l'époque de mes recherches sur l'histoire des méthodologies (Puren 1988a), représentant cette fois la perspective didactique. Ce champ est constitué de l'ensemble des positionnements « méta-méthodologiques », c'est-à-dire à partir desquels on peut questionner la méthodologie : ce sont les modèles, les objectifs-contenus, les environnements, les matériels, les pratiques et l'évaluation :

Fig. 20. Modèle de la perspective didactique



Ce modèle du champ didactique fournit un bon exemple de la fonction heuristique des modèles⁴⁹. Après son élaboration, sa partie gauche s'est trouvée correspondre au processus d'élaboration des méthodologies constituées, sa partie droite à leur processus d'utilisation. On peut aussi y inscrire une évolution historique : pour l'élaboration des méthodologies, on a privilégié

⁴⁹ Je résume à la suite des idées que j'ai déjà présentées, avec ce modèle du champ de la perspective didactique, dans mon *Essai sur l'éclectisme* (1994e, chap. 1.4.5, pp. 35-38).

successivement les modèles (par ex. les modèles linguistiques dans ladite « linguistique appliquée »), les objectifs (c'est le cas dans les cours dits « sur objectif spécifique » comme le FOS et le FOU⁵⁰), enfin sur les environnements, comme dans la perspective actionnelle, dont les séquences didactiques vont dépendre pour l'essentiel des actions que les apprenants pourront concevoir et réaliser dans leur environnement scolaire et social.

Enfin, si l'on considère l'ensemble du schéma de ce modèle comme une mappemonde, ce schéma représente une sphère avec deux pôles entre lesquels il se trouve que la DLC a constamment oscillé, et que j'ai nommés le pôle « révolutionnaire » et le pôle « gestionnaire ».

– *Le pôle « modèles-matériels »* : à partir de nouveaux modèles théoriques (linguistiques, cognitifs et/ou pédagogiques), on élabore une nouvelle méthodologie et de nouveaux manuels ; on exige alors des enseignants la modification de leurs pratiques et des environnements didactiques ; dans cette polarisation, le « bon professeur » est le professeur qui innove en suivant les dernières évolutions de la discipline.

– *Le pôle « environnements-pratiques »* : on privilégie au contraire la diversité nécessaire des pratiques des enseignants telles qu'elles sont nécessaires à la gestion de la complexité de leurs environnements de travail, ainsi que les pratiques installées des professeurs telles qu'ils les ont adaptées à leurs environnements ; on a tendance alors à minorer l'importance des modèles théoriques et des manuels, voire à les rejeter ; dans cette polarisation, le « bon professeur » est celui qui est capable d'élaborer lui-même ses propres séquences de cours.

Nous verrons plus avant, au chapitre 1.4.3.1, que les modèles théoriques peuvent être utilisés pour réaliser des opérations de « praxéologisation mentale », c'est-à-dire qu'on peut les faire « tourner » sur les données de son expérience personnelle d'enseignant, que l'on va mobiliser pour l'occasion. Ce que je viens de faire, c'est en quelque sorte de faire « tourner » le modèle du champ didactique sur lui-même, de manière à le percevoir successivement sous des formes différentes⁵¹.

1.4.2. Modèles pratiques

J'ai déjà donné précédemment (au chap. 1.4.1.1.1) l'exemple des exercices de substitution et de transformation de la méthodologie directe, créés à partir des deux axes du langage, syntagmatique et paradigmatique, déjà exploités dans la grammaire morphosyntaxique et notionnelle dite « traditionnelle ». Dans les années 1950-1960, la DLC a tiré de la théorie béhavioriste le modèle théorique « stimulus → réponse → renforcement », et du distributionnalisme le modèle théorique de l'« analyse en constituants immédiats »⁵², et elle les a combinés entre eux pour créer le modèle pratique de l'exercice structural au laboratoire (cf. *infra* au chap. 1.2.8 la représentation systémique de ce modèle). Tous les types d'exercices et toutes les techniques de classe sont des modèles pratiques, comme la simulation dans l'approche communicative et toutes les autres techniques « expérientielles » – le chant, le jeu, le théâtre, etc. – qui visent à faire « vivre » la L2 par les apprenants en classe (cf. Puren 2021c).

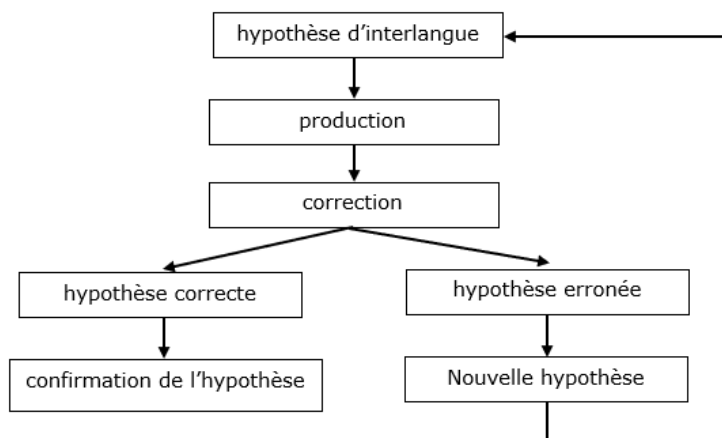
⁵⁰ FOS « Français sur objectif spécifique », FOU « Français sur objectif universitaire ».

⁵¹ Pour une autre expérience mentale de ce type, qui concerne différentes manières de se représenter les mêmes évolutions de la DLC sur la sphère didactique en termes de continuités, de ruptures ou de circularités, cf. Puren 1990c.

⁵² Pour plus de détails, cf. Puren 1988a, pp. 196-199.

Autre exemple historique : dans les années 1980, la DLC va emprunter à la théorie constructiviste le modèle théorique suivant, dit « de l'apprentissage par essais-erreurs »⁵³ :

Fig. 21. Modèle théorique d'origine constructiviste « par essais-erreurs »



Sur ce modèle théorique, la DLC a conçu une variante d'un modèle pratique de la méthodologie directe – qui consistait à faire induire par les élèves les règles de la langue sur des corpus de phrases correctes –, à savoir l'exercice de conceptualisation par les apprenants de leurs propres erreurs, avec comme objectif de leur faire prendre conscience de la règle erronée ou insuffisante qu'ils ont utilisée.

Comme les modèles théoriques, les modèles pratiques, ou « méthodologiques », ne sont pas exclusifs les uns des autres : *a priori*, l'exercice structural n'est pas moins pertinent que l'exercice de conceptualisation de leurs erreurs par les apprenants, parce que l'acquisition des automatismes est tout aussi nécessaire à l'apprentissage que la compréhension des règles provisoires de l'interlangue. La seule erreur didactique est de ne pas utiliser le bon modèle au bon moment dans le bon environnement. La seule certitude qu'un enseignant peut avoir en l'affaire, c'est qu'il doit diversifier ses pratiques. C'est même une question d'éthique professionnelle : étant donné que certaines pratiques conviennent forcément mieux à certains apprenants que d'autres, toute exclusivité ou même privilège accordé à certains modèles par rapport à d'autres avantageront certains apprenants et en désavantageront d'autres⁵⁴. L'une des « lois » de la DLC est assurément la suivante : « Il n'y a qu'une méthode mauvaise, et c'est la méthode unique ».

Les modèles « pratiques » méritent ce qualificatif parce qu'ils sont mis en œuvre dans les pratiques de classe, mais aussi – dans l'autre sens de « pratiques », c'est-à-dire « commodes », parce qu'ils peuvent être reproduits tels quels et de manière ponctuelle pour gérer des problèmes précis et concrets auxquels ils peuvent apporter immédiatement une solution satisfaisante : cette fonction est précisément appelée « pratique » dans la typologie des fonctions présentée *supra* au chap. 1.3.

On peut distinguer en DLC, dans les modèles pratiques, ou « méthodologiques », trois niveaux différents :

⁵³ On notera dans ce modèle une forme de récursivité (ou de « mise en boucle ») qui est l'itération : une même opération (ici, la formulation d'une hypothèse) est reprise à l'identique jusqu'à ce qu'elle soit réussie. Dans les projets, la forme de récursivité la plus fréquente est la rétroaction : reprise modifiée d'une même tâche ou d'une tâche antérieure, voir ajout d'une tâche, en fonction d'une évaluation en cours de projet. L'hypothèse erronée sera ici suivie, par exemple, de la consultation d'une grammaire.

⁵⁴ Cf. Puren 1994b, p. 4.

– **Le niveau microméthodologique** est celui des « méthodes » dans le sens d'unités minimales de cohérence méthodologique. Chaque paire (méthodes active et transmissive, méthodes inductive et déductive, etc. : cf. le tableau Puren 008) constitue un micro-modèle méthodologique offrant à l'enseignant, en permanence, une manière de faire ou la manière opposée. Mais dans la pratique des enseignants, il y a constamment combinaison de plusieurs méthodes : constamment, par exemple, l'enseignant enseigne (méthode transmissive) ou fait apprendre (méthode active), et cela se passe soit à l'oral (méthode orale), soit à l'écrit (méthode écrite), soit en articulant ou combinant les deux⁵⁵. La dite « approche globale des documents » en classe correspond bien à l'utilisation première de la méthode synthétique, mais elle se fait aussi en méthode active : si l'enseignant utilise cette approche, c'est justement parce qu'il veut que les apprenants puissent être actifs sur le document immédiatement après sa découverte. S'il le fait sur un document écrit travaillé collectivement en classe à l'oral, il y aura en plus, dans la conception micro-méthodologique de cette séquence, combinaison entre la méthode écrite et la méthode orale⁵⁶.

– **Le niveau macrométhodologique** est celui des grandes méthodologies historiques, dont chacune prétend fournir en cohérence l'ensemble des meilleures réponses possibles à l'ensemble des questions méthodologiques. Les unités didactiques de chaque manuel sont toutes construites sur le même modèle, et par conséquent chacune d'entre elles est censée reprendre à l'identique la cohérence globale de la méthodologie dont se réclament les auteurs.

– **Le niveau** intermédiaire, « **mésométhodologique** », donc, est celui où se situent par exemple les noyaux durs des méthodologies directe et audio-orale (leurs modèles sont présentés *supra* au chap. 1.1), mais aussi les démarches, procédures⁵⁷ et autres « objets » ou « composants » méthodologiques (cf. Puren 2012f) que l'on peut repérer au sein des méthodologies constituées, et qui sont pour certains, d'ailleurs, « copiés-collés » de l'une à l'autre, comme peuvent l'être les mêmes lignes de code dans deux logiciels informatiques différents.

Un bon exemple historique de ces copiés-collés de composants méthodologiques nous est fourni par la conception de l'unité didactique de la méthodologie audiovisuelle française, dont l'analyse mésométhodologique montre qu'elle a été construite sur la base de la succession des deux modèles pratiques disponibles à l'époque, à savoir le noyau dur de la méthodologie audio-orale américaine et celui de la méthodologie directe française⁵⁸ :

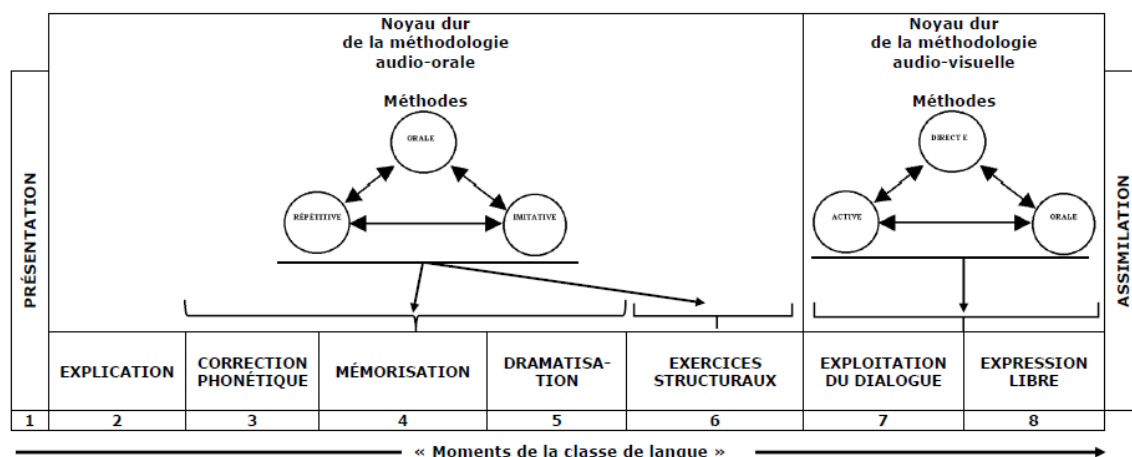
⁵⁵ Les méthodes orale et écrite sont combinées par ex. lorsqu'il dicte un ensemble de consignes à un groupe d'élèves pour qu'ils les prennent en note, ou lorsqu'il fait commenter oralement un document écrit. Il les articule lorsqu'il fait préparer oralement un petit résumé, avant de l'écrire ou de le faire écrire au tableau.

⁵⁶ Dans mon article Puren 2011k intitulé « La méthode, outil de base de l'analyse didactique », je propose plusieurs exemples d'analyse microméthodologique de micro-séquences de pratiques de classe.

⁵⁷ Sur cette terminologie, cf. le glossaire Puren 004.

⁵⁸ Ce schéma est proposé dans Puren 011 avec en deuxième page la définition de chaque phase.

Fig. 22. Schéma de l'unité didactique audiovisuelle
(*Voix et Images de France*, Paris : CRÉDIF-Didier, 1961)



Source : Puren 011

On retrouve toujours ainsi des composants méthodologiques repris à l'identique d'une méthodologie constituée à une autre. Ces emprunts constituent même un procédé régulier d'élaboration des grandes méthodologies historiques en DLC (cf. Puren 1988c) : le modèle de l'explication directe du lexique, par exemple, mis au point dans la méthodologie directe du début du XX^e siècle, a été « copié-collé » tel quel dans le « logiciel » de la méthodologie audiovisuelle et de l'approche communicative ; le modèle de l'« explication de textes » de la méthodologie active, avec ses différentes opérations cognitives (repérer, analyser, interpréter, etc., cf. Puren 041), sert jusqu'à présent de matrice méthodologique à l'enseignement de la langue-culture à partir des documents authentiques, et on le retrouve même, avec des variations finalement mineures, dans la conception des épreuves de compréhension de l'écrit de PIRLS et de PISA (cf. Maurer et Puren 2019, pp. 64-66 et p. 212-215)⁵⁹.

Ces composants méthodologiques peuvent aussi être utilisés par les enseignants en classe de manière autonome, en en faisant – pour prendre une métaphore de l'informatique, à laquelle j'ai d'ailleurs emprunté le concept d'« objet » –, un « copier-coller » dans leur logiciel personnel de conduite de la classe. Ils peuvent ainsi utiliser la chanson, le jeu, le théâtre et autres « techniques expérientielles » (cf. Puren 2021c) indépendamment de la méthodologie qu'ils suivent ou qu'ils se sont composée eux-mêmes.

À ce niveau mésométhodologique :

– soit les enseignants réutilisent une combinaison ou une articulation disponibles de méthodes : par exemple, lorsque les apprenants conceptualisent eux-mêmes une règle de grammaire, puis appliquent eux-mêmes cette règle dans un exercice d'application, il y a combinaison de la méthode inductive et de la méthode active, puis combinaison de la méthode déductive et de la méthode active : il s'agit alors d'un modèle pratique dans la mesure où ces combinaisons et articulations sont figées et reproduites à l'identique dans les pratiques de classe⁶⁰ ;

⁵⁹ On pourra aussi se reporter à mon diaporama Puren 2022g, dans lequel j'ai proposé une liste des composants actuellement disponibles (diapositive n° 31, avec pour chacun d'eux une référence bibliographique), en indiquant dans la diapositive suivante (n° 32) ceux qui ont été empruntés par les concepteurs de l'approche communicative à la méthodologie antérieure active.

⁶⁰ La preuve en est que mes étudiants en DLC avaient toujours du mal à imaginer à quoi pouvait correspondre la séquence méthode inductive + méthode transmissive, parce qu'ils ne pouvaient imaginer la méthode inductive que combinée avec la méthode active : leurs formateurs de terrain leur demandaient

– soit les enseignants réalisent en classe une combinaison ou une articulation originales pour préparer « concrètement » une séquence de classe ou s’adapter en temps réel en classe à leurs élèves : ils réalisent alors ce que je propose d’appeler une « praxéologisation concrète »⁶¹ à partir de leurs connaissances, de leurs expériences et de leur environnement de travail ; par exemple, ils ont lancé en classe une séquence de conceptualisation grammaticale par les élèves eux-mêmes, mais comme ceux-ci n’y parviennent pas, ils énoncent finalement eux-mêmes la règle en expliquant comment les élèves auraient pu la découvrir, et ils poursuivent ensuite comme ils l’avaient prévu à l’avance, par un exercice d’application.

Les copier-coller de modèles pratiques dans leurs pratiques de classe permettent aux enseignants de réduire le niveau de complexité de leur gestion de classe (tant lors de la préparation que de la réalisation en classe de leurs séquences), tout en leur assurant une certaine efficacité, même limitée et ponctuelle. Ces copier-coller se retrouvent même chez les « praticiens réflexifs », qui ont autant besoin que les débutants d’alléger leur charge cognitive par des d’automatismes, pour pouvoir se consacrer à des tâches cognitives coûteuses, de haut niveau, telles que l’observation et l’interprétation en temps réel des réactions des élèves, ou l’évaluation immédiate de l’efficacité de leurs pratiques⁶².

1.4.3. Modélisation praxéologique

Les modèles praxéologiques combinent la fonction pratique et la fonction heuristique : ils sont orientés à la fois processus (ils sont élaborés par les enseignants eux-mêmes pour préparer leur classe ou adapter en temps réel leurs pratiques de classe à leurs environnements) – et produits – ils sont ensuite utilisés par eux pour cette préparation ou cette adaptation. Ce titre de sous-chapitre (« modélisation praxéologique ») met cependant en avant le processus (la modélisation) et non le produit (les modèles), parce que les modèles praxéologiques, contrairement aux modèles théoriques et aux modèles pratiques, ne sont pas stables et permanents, mais éphémères : ils sont en effet générés par les enseignants pour gérer leur « praxis », au moyen d’une opération dite précisément de « praxéologisation ».

Le concept de « praxis » a un long parcours dans l’Histoire des idées puisqu’elle apparaît déjà chez Platon et Aristote, et qu’elle a été très mobilisée au siècle dernier en philosophie politique et en philosophie de l’éducation, les deux domaines étant parfois fortement reliés, comme dans les travaux du pédagogue brésilien Paulo Freire (1972). Ce concept de « praxis » n’a pas toujours le même sens selon les auteurs. Je la définirai ici, d’une manière qui me semble la plus pertinente pour le domaine de la DLC, comme une action réfléchie sur la réalité,

- prenant en compte tout autant les idées qui la guident (en cela elle a à voir avec la modélisation théorique) que les contraintes concrètes de cette réalité et les effets concrets de l’activité sur cette réalité (en cela elle a à voir avec la modélisation pratique) ;
- et transformant à la fois les idées et les pratiques de l’acteur lui-même dans une logique récursive (la praxis transforme l’agent, qui en retour modifie sa praxis, etc.).

de toujours faire induire la règle par les élèves eux-mêmes. Pourtant, l’enseignant peut parfaitement énoncer lui-même la règle devant ses élèves en montrant comment il l’induit à partir d’un corpus de phrases qu’il a écrites au tableau. Et le fera de manière très pertinente, parce qu’adéquate à la situation, s’il veut leur montrer un jour en quoi consiste la méthode inductive, ou, régulièrement, si les élèves ne parviennent pas à énoncer eux-mêmes la règle dans ces conditions : la méthode active et la méthode transmissive sont, comme toutes les paires de méthodes, à la fois opposées et complémentaires (cf. à nouveau Puren 008).

⁶¹Je reviendrai plus avant sur cette praxéologisation concrète au chapitre 1.4.3.2. Elle diffère de la « praxéologisation mentale », que je présenterai d’abord, au chapitre 1.4.3.1.

⁶² Sur une analyse didactique de la relation entre compétence professionnelle et automatismes, cf. [1994d](#).

C'est très exactement au concept de « modèle praxéologique » que correspond celui de « théorie pratique » proposé par É. Durkheim, lorsqu'il le définit de la manière suivante, juste à la suite des lignes déjà citées plus haut de son ouvrage de 1922 :

Au lieu d'agir sur les choses ou sur les êtres suivant des modes déterminés, on réfléchit sur les procédés d'action qui sont ainsi employés, en vue non de les connaître et de les expliquer, mais d'apprécier ce qu'ils valent, s'ils sont ce qu'ils doivent être, s'il n'est pas utile de les modifier et de quelle manière, voire même de les remplacer totalement par des procédés nouveaux. (p. 88-89)

J'ai déjà abordé plus haut à deux reprises le concept de praxéologisation :

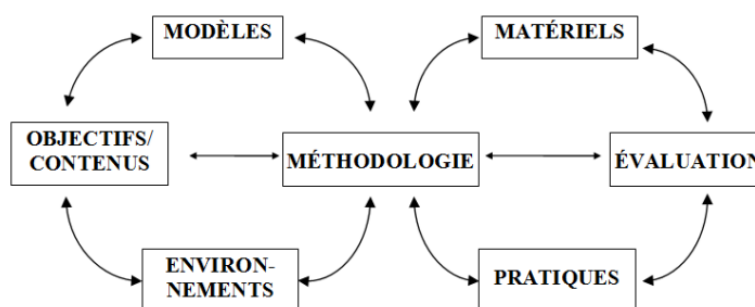
- Au chapitre 1.3, intitulé « Différentes fonctions des modèles », j'ai signalé le fait que les modèles praxéologiques combinent la fonction pratique et la fonction heuristique : ces modèles sont utilisés dans la gestion de la pratique, mais ils sont le résultat de manipulations de modèles en temps réel en classe destinés à élaborer le meilleur modèle à mettre en œuvre en contexte.
- À la fin du chapitre 1.4.1.2, j'ai parlé d'une première forme de praxéologisation, la « praxéologisation mentale », qui consiste à faire « tourner » un modèle théorique en mobilisant mentalement ses connaissances et expériences pratiques d'enseignant.

Dans un premier sous-chapitre, j'aborderai la question de la praxéologisation mentale en en donnant plusieurs exemples ; dans un second sous-chapitre, je traiterai de la seconde forme de praxéologisation, la « praxéologisation concrète », celle qu'on réalise pour préparer sa pratique avant la classe ou l'adapter en temps réel sur le terrain. J'en donnerai ensuite un exemple historique (celui du noyau dur « grammaire-traduction » de la méthodologie traditionnelle), et je terminerai ce chapitre 1.4.3 en soulignant l'importance de l'entraînement à la praxéologisation en formation d'enseignants.

1.4.3.1. La « praxéologisation mentale »

Comme annoncé plus haut au chapitre 1.4.1.2, les modèles théoriques peuvent être utilisés pour réaliser des opérations de « praxéologisation mentale », c'est-à-dire qu'on peut les faire tourner sur les données de son expérience personnelle d'enseignant, que l'on va rappeler à sa conscience pour l'occasion. Je reproduis ci-dessous, pour plus de commodité de lecture, le modèle théorique de la perspective didactique déjà présenté à ce chapitre 1.4.1.2 :

Fig. 20. Modèle de la perspective didactique



L'opération de « praxéologisation mentale » consistera à se poser l'ensemble des questions dont les réponses sont susceptibles de conditionner la préparation de la séquence de cours correspondante, et sans doute aussi en partie la gestion en temps réel, parce qu'une partie des réponses préparées devra sans doute être ajustée en temps réel sur le terrain. Par exemple, les

questions suivantes sont quelques-unes de celles que l'enseignant doit se poser avant, et pendant, le travail en classe sur un document ; elles partent des différents positionnements du champ de la perspective didactique, à savoir (les questions indiquées ci-dessous ne sont que des exemples parmi bien d'autres possibles) :

- des **modèles pédagogiques** (quelle place va-t-on laisser à l'initiative des apprenants ?), **linguistiques** (va-t-on recourir à la seule grammaire morpho-syntaxique ?, à la grammaire textuelle ?, à la grammaire énonciative ?), **méthodologiques** (va-t-on mettre en œuvre des techniques expérientielles ? des techniques d'approche globale ?⁶³) ;
- des **objectifs** (va-t-il s'agir d'une lecture-balayage, d'une lecture approfondie ?, d'une lecture prétexte à échanges entre apprenants ?) et des **contenus** (quel est le niveau de difficulté du texte ?, quel est son intérêt pour les apprenants ?, s'agit-il d'un texte de spécialité, d'un texte littéraire ?) ;
- de l'**environnement** : quel dispositif va-t-on proposer aux élèves ? (travail individuel ou travail de groupe ?, quel temps imparti à cette activité ?, quelles aides mises à disposition ?, etc.)⁶⁴ ;
- des **matériels** (on peut considérer qu'ils font partie des environnements, mais ce sont aussi des outils) : va-t-on utiliser la didactisation (questions, consignes, notes explicatives) proposée sur ce texte dans le manuel ?, avec les illustrations qui l'y accompagnent ?, les apprenants auront-ils des dictionnaires à leur disposition ? ;
- des **pratiques** : va-t-on reprendre une technique ou une démarche déjà connues des élèves, ou les former à de nouvelles pratiques ? va-t-on proposer des pratiques différenciées ?
- des **évaluations** : de quelle évaluation dispose-t-on des compétences et des motivations des apprenants quant à l'approche des documents ?, les niveaux sont-ils hétérogènes ? va-t-on annoncer à l'avance aux élèves l'évaluation qui suivra la séquence ? s'agira-t-il d'une évaluation formative ou sommative, assurée par l'enseignant ou par les élèves eux-mêmes ?

Cette activité de « praxéologisation mentale »⁶⁵ est particulièrement utile aux enseignants au moment où ils préparent une séquence de classe : elle leur permet non pas de « préparer leur classe », mais de « se préparer à faire classe ». Elle est semblable à ce que les philosophes appellent une « expérience mentale » : sur la base de ses connaissances et expériences didactiques, les enseignants font ainsi « tourner » le modèle du champ didactique sur la question du traitement didactique des documents, de manière à produire un maximum de questions méthodologiques. En raison, en particulier, de la composante « instabilité-imprévisibilité » de la complexité⁶⁶, la compétence des enseignants dépend en effet d'abord du nombre de questions qu'ils sont capable de se poser, puisque plus ce nombre est élevé, et plus ils seront capables de

⁶³ J'ai publié une longue étude historique de la manière elles se présentent dans les différentes méthodologies constituées (Puren 2017f).

⁶⁴ Cf. le glossaire intitulé « Le champ sémantique de l'"environnement" en didactique des langues-cultures", Puren 030.

⁶⁵ Dans le document Puren 044, on trouvera sur ce même modèle du champ de la perspective didactique deux autres exemples de praxéologisation mentale: 1) Les élèves ne sont pas parvenus à assimiler une structure grammaticale que leur enseignant a pourtant introduite, expliquée et fait travailler comme les autres, et il s'interroge sur les raisons possibles de son échec. 2) Un étudiant en DLC cherche un maximum de réponses possibles *a priori* à la question qu'il s'est donnée comme thématique de recherche : « Comment motiver les élèves au travail en compréhension orale? ». Ce type d'activité fait appel à l'introspection, encore généralement critiquée comme « trop subjective », mais dont j'estime qu'elle a toute sa place dans un processus de recherche en DLC au moment de la problématisation initiale.

⁶⁶ Cf en introduction générale la présentation des composantes de la complexité.

sélectionner en contexte la bonne question, condition préalable nécessaire pour donner ensuite la réponse la plus adéquate. Cette exigence de multiplicité des questions générés et des réponses disponibles s'applique aussi aux modèles eux-mêmes, d'où l'intérêt de disposer de modèles alternatifs, ainsi que de ces méta-modèles que ceux que nous avons vu plus haut : *cognitif*, *linguistique* et *pédagogique*. L'ensemble des grandes méthodologies historiques, à partir du moment où l'on considère chacune comme une matrice actuellement disponible, fournit un quatrième type de méta-modèle utile à l'enseignant, *méthodologique* (cf. Puren 073).

L'opération inverse, à savoir l'élaboration d'un modèle à partir des multiples questions qu'on peut se poser à l'occasion d'une étude de cas, est tout aussi intéressante en formation d'enseignants : un modèle est d'autant plus riche, et donc ensuite potentiellement heuristique, qu'il a été élaboré à l'origine à partir d'un maximum de questions, que les étudiants en didactique vont pouvoir rechercher collectivement⁶⁷.

1.4.3.2. La « praxéologisation concrète »

La praxéologisation concrète consiste pour l'enseignant à combiner ou à articuler des modèles théoriques et/ou pratiques au cours de sa préparation de classe, ou en temps réel.

J'en ai déjà donné un exemple concret à la fin du chapitre 1.4.2 : l'enseignant a lancé en classe une séquence de conceptualisation grammaticale par les élèves eux-mêmes, mais comme ils n'y parviennent pas, il décide aussitôt d'énoncer lui-même la règle en expliquant comme ils auraient pu la découvrir, et il poursuit comme il l'avait prévu à l'avance, par un exercice d'application. L'adaptation en temps réel s'est faite dans ce cas par une manipulation micro-méthodologique, en passant en méthode transmissive la phase de conceptualisation, que l'enseignant avait prévue de faire en méthode active comme le modèle pratique standard le prévoit.

Voici deux autres exemples de praxéologisation concrète :

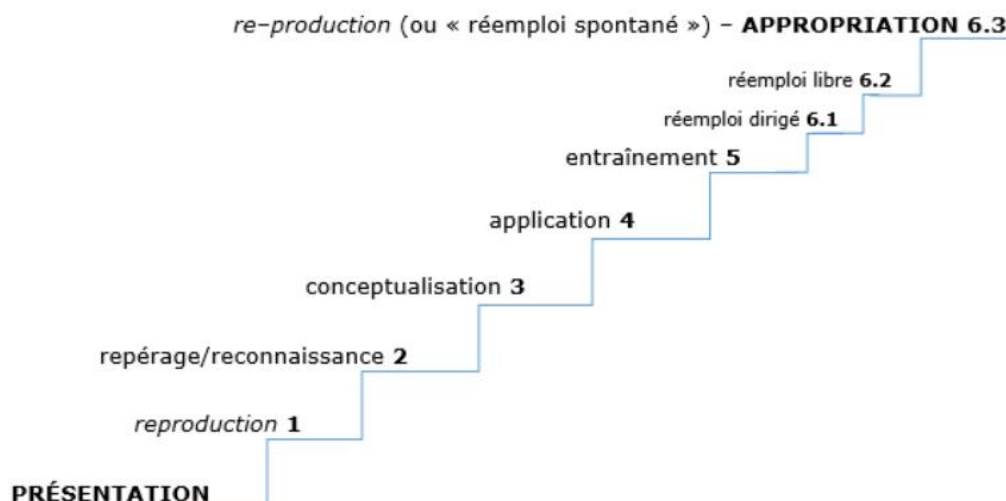
– Imaginons qu'un enseignant constate que certains élèves « bloquent » sur un exercice structural en laboratoire parce qu'ils ressentent le besoin de comprendre la règle en jeu, ou que les élèves lui demandent explicitement cette explication. Il interrompt alors la session pour leur demander de conceptualiser eux-mêmes cette règle à partir de l'écoute de quelques stimuli et corrections des réponses de l'exercice, qui vont servir alors de corpus de réflexion. Il leur demande finalement de reprendre l'exercice structural comme prévu ; ou bien les apprenants, satisfaits d'avoir compris, reprennent d'eux-mêmes les reproductions mécaniques du modèle langagier de l'exercice. Dans cette séquence de classe de quelques minutes, au modèle de l'exercice structural « stimulus enregistré → réponse de l'apprenant → réponse attendue enregistrée → répétition par l'apprenant de la réponse attendue »⁶⁸ aura ainsi succédé pendant un moment le modèle « stimulus enregistré → Ø → réponse enregistrée → conceptualisation par l'apprenant », avant la reprise du modèle structural.

Cette séquence ainsi réalisée correspond à des très nombreuses praxéologisations concrètes du modèle standard d'exercitation, que j'ai longuement présenté dans tout un article (Puren 2016c) :

⁶⁷ J'en donne un exemple (imaginé personnellement) dans Puren 1999g, chap. 2, « Comment théoriser sa pratique ? », point 2.3, « Petite séance de travaux pratiques de théorisation » : il s'agit de l'élaboration d'un modèle théorique des origines de la méthodologie personnelle des enseignants. Cette étude de cas montre par ailleurs l'intérêt d'aller progressivement, au cours des modélisations, vers des formes de plus en plus complexes des modèles (dans cet exemple, du modèle-série au modèle-réseau).

⁶⁸ La bonne réponse donnée par l'apprenant, l'écoute de la même réponse enregistrée puis sa répétition par l'apprenant sont censés constituer le renforcement.

Fig. 23. Modèle de la procédure standard de l'exercisation en langue



Un exercice d'entraînement est interrompu momentanément par un exercice de conceptualisation.

Mais on peut imaginer qu'après la phase de conceptualisation, l'enseignant vérifie la compréhension en demandant à ses élèves de produire quelques énoncés d'application. Le modèle praxéologique réalisé alors serait alors le suivant :

Fig. 24. Modèle entraînement-conceptualisation-application-entraînement

entraînement → conceptualisation → application → entraînement

– Ce modèle de la procédure standard de l'exercisation en langue peut donner lieu à des variations encore plus nombreuses que le modèle grammaire-traduction (cf. le chapitre suivant 1.4.3.3), puisqu'il comporte plus d'éléments, et à des variations radicales. Sur une structure grammaticale dont l'enseignant ignore si ses élèves la connaissent ou pas, et à quel niveau, l'enseignant peut ainsi, de manière parfaitement rationnelle, prévoir un réemploi dirigé en tout début de travail, à des fins d'évaluation diagnostique.

– À partir de ce même modèle de la procédure standard de l'exercisation en langue, j'ai personnellement conçu pour les élèves, dans un manuel d'espagnol dont j'ai dirigé l'élaboration, un dispositif de révision grammaticale en autonomie complète avec des exercices de repérage/reconnaissance, conceptualisation et entraînement autocorrigés, parmi lesquels les élèves vont circuler eux-mêmes en fonction de leurs résultats. Après un exercice d'application sur lequel ils se rendent compte qu'ils ont commis de nombreuses erreurs, par exemple, ils sont invités à faire l'exercice de conceptualisation correspondant (cf. Puren 2001i, en coll.). Dans une perspective d'autonomisation des apprenants, c'est ainsi l'ordre pourtant *a priori* rationnel du modèle théorique⁶⁹ qui est inversé dans sa réalisation praxéologique, comme le ferait d'ailleurs un enseignant expérimenté en classe⁷⁰.

⁶⁹ On peut parler de « modèle théorique » à propos de ce modèle de procédure d'exercisation en langue, parce que, même s'il a été élaboré de manière empirique au sein de la méthodologie directe, au cours des années 1900, donc, il apparaît comme rationnel en termes de progression de la difficulté cognitive des tâches. Cette progression est d'ailleurs très comparable à celle que Bloom proposera bien plus tard en pédagogie générale.

⁷⁰ On pourra consulter un autre exemple de praxéologisation (sans que ce concept soit utilisé) dans Puren 2022f, pp. 21-22 : il s'agit des modifications simplificatrices qu'un enseignant appliquera certainement la plupart du temps, par manque de temps, à un modèle théorique de correction des erreurs

1.4.3.3. Un exemple de praxéologisation concrète du modèle grammaire-traduction dans la longue durée historique

La méthodologie grammaire-traduction, parce qu'elle a duré au moins trois siècles (du XVII^e siècle à la fin du XX^e siècle) et qu'elle a dû s'adapter à des finalités et objectifs aussi différents que ceux de l'enseignement scolaire des langues mortes (latin et grec ancien) et de l'enseignement pratique des langues vivantes à des adultes, fournit un bon exemple de manipulation collective de modèle dans la longue durée historique. Cette méthodologie était très contrainte par ses trois grands principes : la pédagogie transmissive (on apprend le savoir principalement en le recevant du maître), le paradigme indirect (le parler une L2 est une traduction mentale L1 → L2 instantanée, donc l'apprentissage de ce parler ne peut être qu'un entraînement à la traduction) et le paradigme rationaliste (un apprentissage efficace et durable d'une langue ne peut se baser que sur ce qui est rationnel dans la langue, *i.e.* sa grammaire). Cela n'a pas empêché les auteurs de manuels, en manipulant le modèle grammaire-traduction de toutes les manières possibles, d'élaborer des types d'unité didactique très différents, et pour certains d'une grande complexité.

La première instruction officielle française donnant aux enseignants scolaires des conseils méthodologiques est publiée le 18 septembre 1840 :

La première année, comme je l'ai déjà dit, sera consacrée tout entière à la grammaire et à la prononciation. Pour la grammaire, les élèves apprendront par cœur pour chaque jour de classe la leçon qui aura été développée par le professeur dans la classe précédente. Les exercices consisteront en versions [L2 → L1] et en thèmes [L1 → L2], où sera ménagée l'application des dernières leçons. Les exercices suivront ainsi pas à pas les leçons, les feront mieux comprendre, et les inculqueront plus profondément. Pour la prononciation, après en avoir exposé les règles⁷¹, on y accoutumera l'oreille des élèves par des dictées fréquentes, et on fera apprendre par cœur et réciter convenablement les morceaux dictés. Enfin, dans les derniers mois de l'année, on expliquera des auteurs faciles de prose.

Les premières traductions, comme on le voit, n'ont pour fonction que l'application des règles de grammaire (ce qui donne logiquement la priorité au thème par rapport à la version). En revanche, lorsque l'enseignant passe à l'explication des auteurs, la grammaire n'intervient plus que comme une aide à la compréhension des textes, qui se fait au moyen de la version. Les deux modèles mis en œuvre dans cette instruction sont donc les suivants (dans la schématisation, l'ordre des éléments correspond à la démarche, l'écriture en majuscules ou en minuscules représentant leur importance respective) :

- 1) GRAMMAIRE → traduction L1 → L2
- 2) TRADUCTION-L2 → L1 → grammaire

Le modèle s'inverse donc complètement dans le temps, tant en ce qui concerne l'ordre des éléments, l'importance respective de chacun d'eux, et le type de traduction (thème ou version) privilégié.

s'appuyant à la fois sur les méthodes actives (l'enseignant sollicite au maximum l'activité des élèves eux-mêmes) et sur la théorie socio constructiviste (l'enseignant demande à l'élève d'expliquer l'erreur et/ou la forme correcte pour qu'il explicite ses règles plus ou moins conscientes de construction de son interlangue). Ce modèle est même souvent inhibé : l'enseignant ne corrige sûrement pas en temps réel toutes les erreurs orales de chacun de ses élèves en classe...

⁷¹ On notera l'effet du paradigme rationaliste pour la conception de l'enseignement de la prononciation, comme pour l'enseignement de la grammaire : la seule méthode imaginable est la méthode déductive.

Dans l'enseignement des langues aux adultes au cours de ces trois siècles, l'analyse des manuels fait apparaître toutes les manipulations possibles du modèle binaire de base « grammaire-traduction ». Je les présente ainsi dans mon *Histoire des méthodologies*, avec des exemples de titres de 12 manuels correspondants, dont les premières éditions ou rééditions vont, pour tous les modèles, de 1678 à 1878 (Puren 1988a, p. 44) :

- GRAMMAIRE- traduction
- traduction - GRAMMAIRE
- grammaire - TRADUCTION
- TRADUCTION- grammaire

Mais les unités didactiques des manuels traditionnels de l'époque pour adultes peuvent être plus diversifiées encore, l'articulation de différentes variantes du modèle grammaire-traduction au sein des unités didactiques fournissant des possibilités de manipulation pratiquement illimitées. Voici par exemple la structure des unités didactiques de l'un des plus célèbres manuels de l'époque, le *Cours de langue anglaise* de T. Robertson, dont le modèle, la « Méthode Robertson », a été reproduit à l'époque pour l'allemand, l'italien, l'espagnol, le français, et même pour le latin. Cette structure de l'unité didactique est schématisée par moi ci-dessous à partir des conseils méthodologiques donnés dans la préface de la version pour l'italien, le *Cours de langue italienne* de V. Vimercati (1^e éd. 1846). C'est un bon exemple de praxéologisation concrète effectuée par un auteur de manuel sur le modèle théorique « grammaire-traduction » :

Fig. 25. Un exemple historique de praxéologisation du modèle « grammaire-traduction »

1. traduction	→ 2. grammaire	→ 3. TRADUCTION	→ 4. GRAMMAIRE	→ 5. Traduction
Le professeur lit une fois le texte qui commence la leçon [...]. Il fait ensuite lire aux élèves, jusqu'à ce qu'ils prononcent d'une manière satisfaisante ⁷² . [...] Le professeur fait ensuite la traduction du texte...	[...] et donne quelques explications relatives à la prononciation et à la syntaxe, qu'il développe plus ou moins, selon qu'il le juge convenable, en insistant particulièrement sur les règles les plus essentielles et dont l'application est la plus fréquente. Il est bon de faire remarquer avec soin les différences et les rapports qui existent entre l'italien et la langue de l'élève.	Faisant fermer le livre, le professeur prononce lentement un ou plusieurs mots du texte, et les fait traduire à mesure par l'élève, puis il les redit en français, et l'élève les traduit en italien [...]. [Exercice de « phraséologie »] L'élève [...] traduit en français de vive voix, puis le professeur prononce ces phrases en français, et l'élève les traduit de nouveau en italien, sans lire ce qu'il a écrit, et de vive voix.	Enfin, si le professeur a répété les explications grammaticales renfermées dans la seconde division...	... il donne à l'élève, comme devoir à faire dans l'intervalle d'une leçon à une autre, le thème qui termine la leçon sous le titre d'exercice.

Source : Puren 1988a, p. 62

⁷² Cf. l'importance donnée à la prononciation à côté de la grammaire dans l'instruction de 1840 citée plus haut.

On notera que l'auteur a même prévu une marge de praxéologisation autonome de la part de l'enseignant : cf. « si le professeur a répété les explications », « selon qu'il le juge convenable ». La complexité de ce modèle d'unité didactique, qu'augmente cette prise en compte des adaptations possibles par les enseignants utilisateurs, explique sans doute le succès international, à l'époque, de cette « Méthode Robertson ».

1.4.3.4. Modélisation praxéologique et formation des enseignants

La praxis est le mode de pratique adapté à la gestion de la complexité. La longue expérience pratique amène certains enseignants à réduire cette complexité en fossilisant les modèles pratiques qu'ils utilisent ; elle amène d'autres, au contraire, à progresser dans leur adaptabilité en augmentant leur capacité à praxéologiser leurs modèles théoriques et pratiques. Tout enseignant de langue a ses propres modèles pratiques d'enseignement d'une L2, mais s'il est un « praticien réflexif » – selon l'expression célèbre de Schön dans le titre de son ouvrage de 1983 -, ses modèles sont modifiés, dans sa praxis, par confrontation entre ses « savoirs d'expérience » et les besoins émergeant de son environnement de travail : les modèles praxéologiques sont les modèles qu'un enseignant réflexif a effectivement mis en classe concrètement à un moment déterminé, mais qui sont susceptibles d'être par la suite aussi bien reproduits que reconfigurés⁷³ : ils possèdent, en d'autres termes, la caractéristique de l'instabilité qu'ils ont emprunté à la complexité, précisément pour s'y adapter.

On comprend dès lors pourquoi les entraînements à la praxéologisation mentale de modèles pratiques ou théoriques ont un intérêt particulier en formation initiale des enseignants, ou à l'inverse, en formation continue, la conceptualisation des opérations praxéologiques concrètes réalisées en classe par les enseignants analysant à la suite leurs propres pratiques sur des enregistrements vidéo⁷⁴ : ces activités les entraînent « concrètement » aux remodelisations qu'ils doivent effectuer lorsqu'ils préparent leurs classes et qu'ils sont sur le terrain.

Que ce soit en formation initiale ou en formation continue, l'intérêt des modèles théoriques est leur abstraction même, parce que leur niveau de productivité en termes de modèles praxéologiques est directement fonction de leur niveau d'abstraction. Je prendrai l'exemple du modèle suivant, très concret.

Fig. 26. Modèle hypothèses-validation d'hypothèses (article de journal)

hypothèses faites par les apprenants à partir du titre proposé d'un article de journal →
→ validation des hypothèses à la lecture du texte

Il n'est utilisable que pour le traitement didactique des articles journalistiques.

Voici une version abstraite de ce même modèle :

Fig. 27. Modèle de lecture active

Mise en situation de lecture active → lecture active »

Ce second modèle permet aux enseignants, précisément parce qu'il est constitué de concepts abstraits et non pas concrets, de concevoir des formes variées de praxéologisation : la mise en situation de lecture active peut tout aussi bien se faire, selon ce que l'enseignant jugera le plus adapté suivant le type de document, à partir d'hypothèses sur des mots-clés, sur les premières lignes d'un roman, sur la présentation de la situation dans laquelle était le rédacteur et de ses intentions de communication, sur quelques phrases de présentation synthétique du contenu du

⁷³ Cf., dans l'essai Puren 2022f, le chapitre 4.1.3.3 intitulé « Du modèle-procédure au modèle-processus... et l'inverse, dans les pratiques de classe quotidiennes », avec les quelques exemples proposés.

⁷⁴ Pratique de formation proposée par Durand M. et Filliettaz L. (2009, p. 92).

texte, sur l'image qui illustre le document dans la publication originale, sur l'aspect visuel des blocs de texte, sur le format du document, sur l'endroit où le document est affiché, sur le support sur lequel il est collé, etc., et à partir des multiples combinaisons possibles entre plusieurs de ces indices. Un modèle plus abstrait encore élargirait la lecture active d'un texte à l'approche active de tout type de document : photos, tableaux statistiques, schémas, etc. D'où une des lois de la DLC, dont l'énoncé surprend généralement les étudiants de cette discipline (et malheureusement même beaucoup d'enseignants ayant des années de pratique, ceux qui apprécient dans les colloques et autres journées pédagogiques les présentations les plus concrètes). Cette loi est la suivante : « Plus c'est concret, et moins c'est transférable ».

Conclusion du chapitre 1.4

Les modèles sont susceptibles d'être élaborés, utilisés et manipulés de manières très diverses pour s'adapter à la complexité des objets qu'ils représentent :

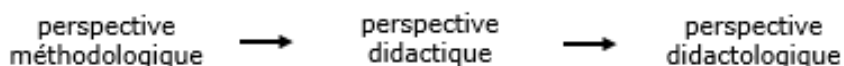
– Nous avons vu au chapitre 1.3 que les mêmes modèles peuvent être utilisés avec des fonctions différentes : cognitive, pédagogique, pratique et heuristique.

– Les mêmes données peuvent être représentées dans des formes différentes. J'ai montré, au chapitre 2.3 intitulé « Petite séance de travaux pratiques de théorisation » (Puren 1999h), à propos d'une réflexion sur l'origine de la méthodologie personnelle de chaque enseignant, l'intérêt, précisément, que le passage réfléchi d'une forme de modélisation à une autre génère un processus de mobilisation d'autres idées et même de découverte d'idées nouvelles.

– Le même modèle peut combiner des formes différentes. Les modèles-correspondances, par exemple, sont générés par le croisement d'au moins deux modèles-séries. Le modèle du triangle pédagogique, que nous avons vu au chapitre 1.4.1.1.3, combine un modèle cartographique (le triangle avec ses trois pointes) et un modèle réseau (les relations enseignant-savoir, enseignant-élève et élève-savoir), et mes ajouts personnels combinent deux modèles des mêmes formes : un modèle cartographique de positionnements entre élève et savoir, et un modèle réseau, celui de la relation enseignant-élève-savoir.

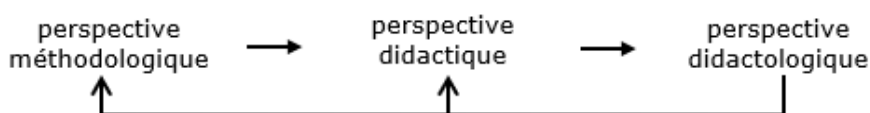
– Le même modèle peut prendre des formes différentes. Si l'on considère qu'en DLC on s'est constamment déplacé d'une perspective objet à une perspective sujet (thèse que je défends dans mon article Puren 1998f), le modèle cartographique sujet-objet (cf. *supra* le chap. 1.2.5) se transforme en modèle historique (cf. *supra* le chap. 1.2.6). Nous avons vu au chapitre 1.2.6, le modèle historique des trois perspectives constitutives de la DLC :

Fig. 13 : Évolution historique des perspectives constitutives de la DLC



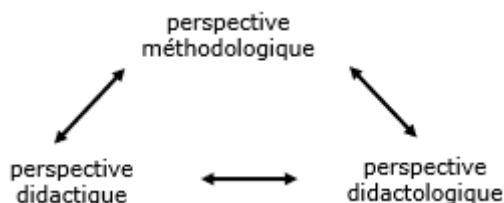
J'ai défendu l'intérêt d'une reprise de ces perspectives comme progression de la formation en DLC, ce qui équivaut à transformer le modèle historique en modèle-procédure : cf. ma proposition d'« Architecture générale d'une formation universitaire à la DLC », Puren 2010a. Je pense également intéressant que les étudiants-chercheurs enchaînent les trois perspectives dans des parties ou chapitres différents de leur travail, ce qui équivaut à transformer le modèle, cette fois, en modèle processus récursif :

Fig. 28 : Modèle-processus récursif des trois perspectives constitutives de la DLC



Enfin, un enseignant-chercheur peut avoir intérêt combiner les trois perspectives dans une approche la plus complexe possible d'une problématique déterminée, le modèle étant alors transformé en modèle-réseau » :

Fig. 29 : Modèle-réseau des trois perspectives constitutives de la DLC



- Enfin, les mêmes modèles peuvent être utilisés en leur attribuant différents statuts épistémologiques : théoriques, praxéologiques ou pratiques. Ainsi l'exercice structural a-t-il été considéré dans les années 1950-1960 comme un modèle théorique validé par deux théories scientifiques, le béhaviorisme et le distributionnalisme. Il est alors devenu, logiquement, le seul type d'exercice grammatical et lexical proposé par certains didacticiens et auteurs de matériels didactiques⁷⁵. Mais d'autres enseignants l'ont considéré comme un simple modèle pratique d'exercisation langagière parmi d'autres, et ils l'ont alors tout aussi logiquement utilisé pour les exercices d'entraînement à côté des autres exercices de la procédure standard d'exercisation. Enfin, comme nous l'avons vu plus haut à propos du modèle de l'unité didactique audiovisuelle, il a pu être utilisé comme un composant de modèle praxéologique en cours d'élaboration de cette méthodologie.

Le développement des didactiques scolaires, avec ses nombreux chercheurs universitaires et formateurs, fait que peu de modèles pratiques ont échappé à la théorisation *a posteriori*, même ceux qui n'en avaient nul besoin⁷⁶ : c'est le cas, par exemple, lorsque certains didacticiens de langues-cultures ont qualifié abusivement les structures grammaticales à conceptualiser comme des « obstacles épistémologiques », mobilisant ainsi, explicitement ou implicitement, mais dans les tous les cas inutilement, un concept clé de l'épistémologie bachelardienne emprunté aux spécialistes des sciences de l'éducation, qui l'avaient emprunté eux-mêmes aux didacticiens des mathématiques⁷⁷. Ou encore lorsque la même théorie constructiviste a été mobilisée pour venir donner une coloration scientifique à l'interaction orale entre élèves dans l'approche communicative en l'interprétant comme une « co-construction du sens », alors qu'elle est du

⁷⁵ On a même élaboré à l'époque des « machines à enseigner », c'est-à-dire des programmes d'exercices structuraux en laboratoire de langue qui constituaient, du début à la fin du cours, le seul et unique mode d'enseignement-apprentissage. Ce prestige des exercices structuraux, sans équivalent dans l'histoire de la DLC, s'explique par une conjonction exceptionnelle, à l'époque, de facteurs différents : didactiques, théoriques, techniques et idéologiques (cf. Puren 2006f).

⁷⁶ Dans mon essai de 2015, j'appelle cette opération la « mobilisation rhétorique » de théories (cf. Puren 2015a, chap. 4.2, pp. 24-26).

⁷⁷ Cf. ma critique de l'emploi de cette expression, ainsi que celles de « conflit sociocognitif » et de « résolution de problème » dans mon article 2018b. Cf. aussi, dans mon essai 2015a (chap. 4.2, pp. 23-24), ce que j'appelle la « mobilisation rhétorique » des théories, particulièrement fréquente dans les travaux de recherche universitaire en DLC, dans lesquels les théories restent trop souvent valorisées pour elle-même, sans qu'une relation soit établie avec les modèles didactiques, qu'ils soient théoriques, praxéologiques ou pratiques.

point de vue strictement didactique d'origine purement empirique : c'est la simple application du principe d'homologie fin-moyen à l'œuvre depuis la méthodologie traditionnelle : l'enseignant enseigne à communiquer en faisant communiquer les apprenants avec lui et entre eux en classe.

Conclusion de la première partie

Les conclusions qui me semblent s'imposer logiquement à la suite de cette longue analyse de la modélisation en DLC sont les suivantes, strictement limitées à celles mobilisées dans la critique du « modèle » PPP en DIA que je vais développer à la suite, dans la seconde partie du présent essai⁷⁸ :

1. La recherche en DLC, qu'elle soit celle des enseignants préparant leur classe ou s'efforçant d'adapter leur pratique d'enseignement en temps réel, celle des concepteurs de manuels, celle des formateurs d'enseignants ou celle des chercheurs, consiste à produire ou exploiter de nombreux modèles de manière à pouvoir gérer la complexité fondamentale des processus interreliés et situés d'enseignement-apprentissage. Il ne s'agit pour les uns et les autres ni d'appliquer directement des théories, ni de reproduire directement des pratiques.

2. Ces modèles peuvent être de types et de formes divers, et assurer diverses fonctions. C'est leur diversité, et le processus même de diversification à partir des mêmes données, qui permet la meilleure appréhension et gestion de la complexité en DLC.

3. Contrairement aux théories, qui sont exclusives les unes les autres, les modèles théoriques peuvent se combiner et s'articuler entre eux, et avec des modèles pratiques, dans les processus de remodelisation praxéologique. Au sein de ces processus, les différents modèles vont pouvoir être testés, explorés ou manipulés, de manière à pouvoir appréhender et gérer au mieux la complexité de la DLC.

4. La reprise de modèles pratiques n'implique pas obligatoirement la reproduction à l'identique en classe des pratiques correspondantes : en tant que modèles, ils sont susceptibles d'être soumis, comme les modèles théoriques, aux modifications, combinaisons et articulations réalisées au sein des processus de praxéologisation.

2. Deuxième partie : analyse critique du « modèle » PPP en DIA

Introduction de la deuxième partie

Objectif de cette deuxième partie

Comme indiqué dans l'introduction générale, cette deuxième partie vise à proposer une « boîte à outils argumentatifs » de la critique du « modèle » PPP, ce modèle étant pris comme illustration, en DIA, d'une conception de l'épistémologie disciplinaire qui me paraît erronée. Et l'erreur fondamentale est que les spécialistes de DIA utilisent le modèle comme un instrument non pas d'appréhension et de gestion de la complexité de la DLC, mais à l'inverse comme un instrument de réduction de cette complexité : tous les arguments proposés ici se rattachent à cette thèse centrale.

Certains de ces arguments pourront paraître forcés, pas convaincants, voire erronés aux yeux de certains des lecteurs. Sur le râtelier au mur d'un garage de réparation automobile, tous les outils ne sont pas destinés à être utilisés par tous les ouvriers, et le fait que certains d'entre eux considèrent certains de ces outils comme inadaptés à leurs travaux ou à leur manière de

⁷⁸ La numérotation de ces différentes conclusions n'a pas de signification hiérarchique. Elle n'est utilisée que pour rendre plus commodes les rappels qui pourront ensuite en être faits.

travailler, voire mauvais, n'empêche pas que le râtelier, avec l'ensemble de ses outils, soit utile à l'activité globale du garage ; sans compter le fait que repérer un outil inadapté aide à en chercher et trouver un meilleur. À chaque lecteur, donc, d'évaluer un par un les arguments proposés pour construire sa propre analyse critique du modèle PPP ; ils établiront sans doute aussi des relations privilégiées entre certains arguments, voire les regrouperont : leur critique sera forcément personnelle, puisqu'elle dépendra en particulier de leurs conceptions didactiques, de leurs expériences professionnelles et de leurs environnements d'enseignement et de recherche. Certains lecteurs se seront sans doute forgé d'autres outils argumentatifs critiques du modèle PPP à partir de la première partie de cet essai. En d'autres termes, pour reprendre des concepts introduits dans cette première partie, ce que je propose dans cette seconde partie est un modèle critique du modèle-procédure théorique PPP... que j'invite les lecteurs à soumettre à leur propre praxéologisation mentale.

Au cours de cette deuxième partie, j'aurai à comparer ponctuellement le modèle PPP aux modèles TBL (*Task-Based Learning*) et PBL (*Project-Based Learning*, en français « pédagogie de projet »). Je pense intéressant, en particulier pour les étudiants et enseignants français qui ne les connaissent pas forcément, de les présenter tous trois ci-après.

Présentation du modèle PPP (*Presentation – Practice – Production*) d'illustration (Anderson 2017)

J'ai choisi, pour présenter ce modèle PPP Présentation-Pratique-Production aux lecteurs dont il serait absent de la culture didactique, la description détaillée qu'en fait Jason Anderson dans un article de 2017, qui me semble relativement consensuelle parmi ses promoteurs. Les autres avantages de cet article, outre que les lecteurs pourront le consulter eux-mêmes parce qu'il est disponible en ligne, est que l'auteur y fait l'histoire de ce modèle, et qu'il en défend l'intérêt contre les critiques des promoteurs exclusifs du principal modèle concurrent en DIA, le modèle TBL, avec des arguments souvent utilisés par d'autres auteurs.

Présentation : on sélectionne et on séquence à l'avance des formes langagières (comprenant la grammaire, le lexique et des réalisations de fonctions langagières) de manière à permettre un enseignement explicite impliquant généralement une présentation contextualisée suivie d'une clarification du sens, de la forme et de l'usage.

Pratique : on propose une pratique contrôlée des formes langagières, comprenant généralement des exercices écrits (tels que des exercices à trous, des activités de pratique orale contrôlée (par exemple "Trouvez quelqu'un qui ...") et des entraînements oraux.

Production : on fournit des occasions d'utiliser les formes langagières au moyen d'activités de production libre qui visent à simuler l'utilisation réelle de la langue (parlée ou écrite), tels que des jeux de rôle, des discussions, des échanges de courriels et des récits écrits, à un moment où l'enseignant va pouvoir apporter ponctuellement des corrections et des formes langagières immédiatement intégrables par les apprenants dans leurs productions. (Anderson 2017, note 1, pp. 226-227)

La traduction en français de ce texte m'a posé plusieurs problèmes d'interprétation, au point que j'ai dû parfois m'écarter fortement de la traduction littérale. C'est pourquoi j'ajoute ci-dessous la version originale de ce passage, pour que les anglophones puissent en juger sur pièces :

Presentation: language features (including grammar, lexis, and functional exponents) are selected and sequenced in advance for explicit instruction, typically involving contextualized presentation followed by elicited clarification of meaning, form, and use.

Practice: controlled practice of the feature is provided, typically including written exercises (such as gap-fills), controlled speaking practice activities (for example "Find someone who ..."), and oral drills.

Production: opportunities for use of the feature are provided through free production activities that attempt to simulate real-world language usage (spoken or written) such as role-plays, discussions, email exchanges, and story writing, when correction and integrated form focus can be provided by the teacher.

Présentation du modèle TBL (*Task-Based Learning*) d'illustration (ChatGPT 4 avril 2023)

J'ai choisi de présenter ici la présentation de ce modèle à l'IA de ChatGPT. Après comparaison avec les descriptions de plusieurs didacticiens de DIA, j'ai constaté en effet que cet IA – c'est son mode de fonctionnement – compilait tous les éléments descriptifs que j'avais pu repérer chez les uns et les autres. Après une première question trop générale, je lui ai posé une seconde précisant les trois phases du modèle, pour l'obliger à décrire chacune d'elles : « À quoi correspondent les phases pré-tâche, tâche et post-tâche dans le modèle *TBL, Task-Based Learning*, en didactique des langues ? ». Sa réponse a été la suivante :

Le modèle TBL (Task-Based Language Teaching) en didactique des langues est une approche centrée sur la réalisation de tâches concrètes pour développer les compétences linguistiques des apprenants. Ce modèle se compose généralement de trois phases : la pré-tâche, la tâche et la post-tâche.

La phase de pré-tâche a pour objectif de préparer les apprenants à la tâche à venir. Cette phase peut inclure des activités telles que des discussions, des présentations, des lectures ou des exercices de vocabulaire qui permettent aux apprenants d'activer leurs connaissances préalables et de se familiariser avec les structures et le vocabulaire nécessaires pour accomplir la tâche. Cette phase est importante pour assurer que les apprenants disposent des compétences et des connaissances nécessaires pour réussir la tâche à venir.

La tâche est l'activité centrale du modèle TBL. Elle consiste en une tâche réelle et significative qui met les apprenants en situation de communication authentique. Cette tâche doit être réalisable et pertinente pour les apprenants, et doit impliquer l'utilisation de la langue dans un contexte réel. Les tâches peuvent être variées, allant de la résolution de problèmes à la réalisation de projets, en passant par des simulations de situations de la vie quotidienne. L'objectif de la tâche est de permettre aux apprenants de mettre en pratique les compétences linguistiques qu'ils ont acquises et de développer leur capacité à communiquer en utilisant la langue cible.

La phase post-tâche a pour objectif d'aider les apprenants à réfléchir sur leur performance et à recevoir des commentaires constructifs de la part de l'enseignant ou de leurs pairs. Cette phase peut inclure des activités telles que des discussions en groupe, des révisions linguistiques, des présentations orales ou écrites, ou des évaluations formelles. L'objectif de la phase post-tâche est de permettre aux apprenants de prendre conscience de leur propre apprentissage, de renforcer leur confiance et de les encourager à continuer à développer leurs compétences linguistiques.

En somme, le modèle TBL est une approche de l'enseignement des langues centrée sur la réalisation de tâches significatives et réelles pour permettre aux apprenants de développer leurs compétences linguistiques de manière pratique et authentique.

Comme le modèle PPP, le modèle TBL est donc un modèle procédure : Pré-task → Task → Post-task.

Présentation du modèle PBL (*Project-Based Learning*) d'illustration (Bilsborough 2013)

Il est beaucoup plus rare, chez les spécialistes de DIA, de voir pris en compte le troisième grand modèle disponible, le PBL (*Project-Based Learning*), sans doute parce que beaucoup le considèrent comme une simple variante du modèle TBL. C'est le cas de Katherine Bilsborough, dont la présentation ci-dessous a été publiée sur le site du British Council (consultation à la date du 4 avril 2023):

L'approche PBL place l'apprenant au centre de ses préoccupations. Elle partage de nombreux aspects avec le TBL, mais elle est encore plus ambitieuse. Alors que le TBL fait d'une tâche le point central d'une leçon, le PBL fait souvent d'une tâche le point central de tout un trimestre ou d'une année académique.

Une fois encore, comme pour le TBL, les enseignants abordent le travail de projet de différentes manières. Certains l'utilisent comme base pour le travail d'une année entière ; d'autres y consacrent un certain temps en plus du programme d'études. Certains n'utilisent les projets que dans le cadre de cours de courte durée ou d'« intensives ». D'autres encore essaient d'obtenir de leurs écoles qu'elles fondent l'ensemble de leurs programmes sur le projet. Mais on considère généralement que quatre éléments sont communs à toutes les activités/classes/cours basés sur des projets :

- 1. Un thème central dont découlent toutes les activités et qui conduit le projet vers un objectif final.*
- 2. L'accès à des moyens d'investigation (l'Internet a grandement facilité cette partie du travail de projet) pour collecter, analyser et utiliser les informations.*
- 3. De nombreuses occasions de partager des idées, de collaborer et de communiquer. L'interaction avec d'autres apprenants est fondamentale pour le PBL.*
- 4. Un produit final (souvent réalisé à l'aide des nouvelles technologies à notre disposition) sous forme de posters, de présentations, de rapports, de vidéos, de pages Web, de blogs, etc.*

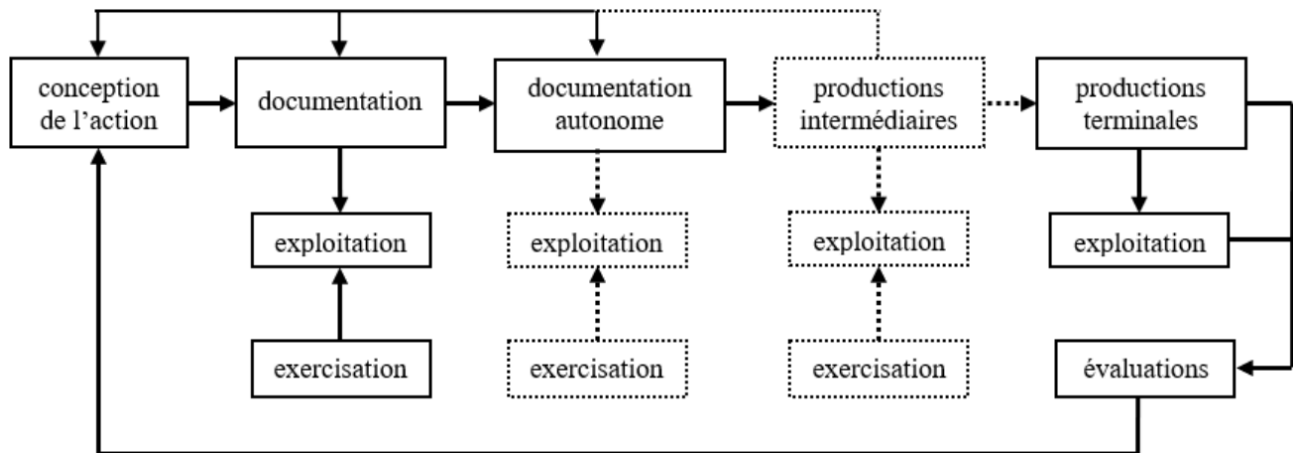
La seule différence faite par cette auteure entre le TBL et le PBL, comme on le voit, est d'ordre quantitatif, en termes d'importance de la tâche et de durée de réalisation. Cette présentation ne correspond pas vraiment à la pédagogie de projet telle qu'elle a été conçue à l'origine par ses grands représentants historiques tels de John Dewey aux USA, Ovide Decroly en Belgique et Célestin Freinet en France, et reprise jusqu'à présent par les pédagogues. Ce qui distingue fortement cette pédagogie de projet, c'est sa finalité éducative première, qui est la formation d'un acteur social responsable dans tous les domaines (personnel, public, éducationnel et professionnel, pour reprendre les catégories du CECRL). Il s'agit en particulier, dans l'enseignement scolaire, de la formation du citoyen autonome mais solidaire, critique mais responsable, faisant société avec les autres dans un pays démocratique. C'est la raison pour laquelle la pédagogie de projet est la pédagogie de référence de la « perspective actionnelle » ébauchée par les auteurs du CECRL⁷⁹.

Nous avons plus haut, au début du chapitre 1.2.4, que la démarche de projet met en œuvre un processus complexe d'opérations cognitives de haut niveau. Si l'on veut transposer cette même complexité dans une modélisation de l'unité didactique en PBL, on parvient forcément à un

⁷⁹ Sur cette relation naturelle, sur laquelle j'ai personnellement beaucoup publié, cf. les notices correspondantes « Pédagogie de projet » et « Perspective actionnelle » dans la rubrique « Bibliographies » de mon site, www.christianpuren.com/bibliographies/. Les miniprojets sont des versions de projets adaptées aux unités didactiques des manuels (cf. Puren 050, également pour la différence entre les miniprojets et les « tâches finales » des manuels communicatifs, ainsi que Acar 2021a, 2021b, 2021c).

modèle-processus bien plus complexe que le simple modèle procédure du TBL. Voici celui que j'ai proposé en 2018 (Puren 2019g, p. 10) :

Fig. 30 Modèle-processus de l'unité didactique en PBL Project Based Learning



Dans les commentaires que je fais à la suite de ce modèle dans mon article cité, on retrouve l'importance de la finalité éducative de la pédagogie de projet) :

En perspective actionnelle, la finalité de formation à l'action sociale autonome et responsable amène :

- avant la fameuse « tâche finale », à proposer aux apprenants la prise en charge de la « tâche initiale » qui est la conception du projet (cf. « conception de l'action ») ;
- au cours de la réalisation du projet, à faire en sorte qu'ils aient à chercher, ou du moins à compléter, la documentation qui leur sert à préparer leur(s) tâche(s) finale(s) (cf. « documentation autonome »)⁸⁰ ;
- au cours et à la fin du projet, à utiliser éventuellement les productions intermédiaires des élèves (prises de notes sur des documents, notes destinées à aider aux exposés oraux...) et leurs productions terminales comme des documents authentiques à part entière, utilisables donc comme documents de travail sur la langue-culture étrangère dans l'une ou l'autre des « logiques documentaires » disponibles en didactique des langues-cultures (cf. Puren 066) ;
- à envisager après la production finale en langue étrangère une activité de médiation, qui consisterait pour les élèves à traduire leur production en langue maternelle pour réaliser la même action sociale dans leur propre société.

Les chapitres de cette deuxième partie vont donc porter sur l'analyse critique du modèle PPP, avec quelques allusions comparatives aux deux autres modèles, TBL et PBL.

2.1. Une réduction à un modèle-procédure unique, aux dépens d'une diversification de formes plus complexes

Le modèle PPP est un modèle procédure, qui peut être représenté de la manière suivante, les flèches symbolisant la succession chronologique de ses trois phases :

Fig. 31. Modèle-procédure du PPP

Présentation → Pratique → Production

⁸⁰ Ce n'est pas l'Internet en soi qui caractérise entre autres le PBL par rapport au TBL, mais le fait qu'il soit utilisé par les apprenants pour intervenir eux-mêmes dans la recherche et la sélection de la documentation.

La pure logique de l'approche communicative, qui est d'enseigner aux élèves à communiquer en les faisant communiquer, voudrait même que la « Pratique » se fasse uniquement en situation de communication, et donc que la « Production » serve en même temps de « Pratique ». C'est ce modèle réduit « Présentation-Production » qui est utilisé par exemple dans un manuel d'espagnol langue étrangère pour débutants publié initialement en 1983 en Espagne, *Para empezar A*⁸¹ : dans chaque unité didactique, après une première Présentation sous forme de micro-dialogues dans des situations de communication différentes, puis une seconde Présentation des formes langagières de ces dialogues sous forme de listes de fonctions et de notions, le manuel propose immédiatement aux élèves de réemployer ces formes dans des échanges entre eux. L'unité didactique de termine par quelques exercices écrits d'évaluation.

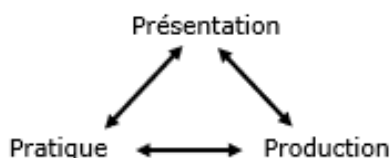
Ce modèle simplifié de l'unité didactique de ce manuel communicatif est donc le suivant :

Fig. 32. Modèle simplifié PP (Présentation – Production) d'un manuel communicatif (1983)

Présentation → Production

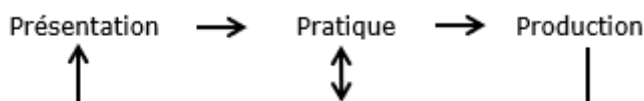
Le modèle-série « Présentation, Pratique, Production » est en réalité plus complexe que le modèle-procédure standard, puisque l'énoncé présentant la combinaison des idées correspondantes – « Dans toute unité ou séquence didactique, il y a de la Présentation, de la Pratique et de la Production » – incite aussitôt à un questionnement sur les relations possibles entre ces trois éléments. Le modèle ouvrant à ce questionnement est le modèle réseau :

Fig. 33. Modèle-réseau PPP



L'une des réponses aux questions ouvertes par ce modèle va provoquer la complexification du modèle-procédure, qui va devoir se transformer en modèle processus. Tout enseignant, en effet, reviendra naturellement à la phase de Présentation si, au cours de la Pratique, il se rend compte que la Présentation a été insuffisante ; il reviendra de même à la phase de Pratique si, au cours de la Production, il se rend compte que la Pratique a été insuffisante. À la suite de l'évaluation terminale de la séquence PPP faisant apparaître des insuffisances dans l'appropriation des formes linguistiques introduites et travaillées, il pourra même reprendre la Présentation, en utilisant éventuellement pour cette nouvelle Présentation certaines productions des apprenants. Le modèle processus résultant, qui intègre une des formes de base de la complexification, à savoir la récursivité, est alors le modèle processus suivant :

Fig. 34. Modèle-processus PPP

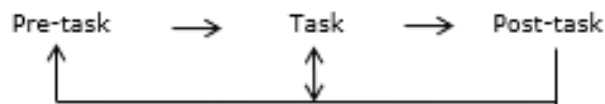


Le modèle procédure TBL Pré-task → Task → Post-task sera forcément soumis de même à cette manipulation minimale dans les pratiques effectives des enseignants :

⁸¹ Equipo Pragma (E. Martin , L. Miquel, N. Sans, T. Simon, M. Topolewsky), *Para empezar A* (unidades 1 a 7). *Curso comunicativo de español para extranjeros*, Edelsa, rééd. Didier 2000 (1e éd. EDI 6 1983)

Cf., en bas de la page de téléchargement de mon ouvrage *Histoire des méthodologies* (www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/), le lien vers la reproduction de la première unité didactique de ce manuel. L'unité didactique de *Para empezar 1* se terminant par une dernière phase constituée d'exercices écrits ponctuels d'évaluation.

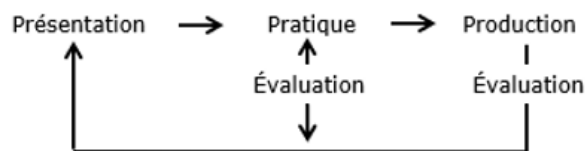
Fig. 35. Modèle-processus TBL



Dès que l'enseignant considère qu'il ne peut pas maîtriser entièrement les processus d'apprentissage, et qu'il ne doit même pas tenter de le faire, puisqu'il lui faudrait pour cela se centrer exclusivement sur lui-même ou sur sa méthodologie de référence, il est amené à transformer tous les modèles-procédures en modèles-processus⁸².

Une praxéologisation mentale au plus près des pratiques effectives des enseignants fera apparaître également un élément curieusement absent tant du modèle PPP que du modèle TBL, qui est l'évaluation, alors que c'est l'évaluation qui assure la régulation effective des processus. La version processus du modèle PPP sera alors représentée de la manière suivante :

Fig. 36. Modèle-processus PPP + Évaluation



Les lecteurs auront reconnu, parmi les deux occurrences de l'évaluation dans ce modèle, celle de l'évaluation dite « formative », et celle de l'évaluation dite « sommative ».

Il n'est pas très difficile de trouver d'autres exemples qui montrent que, *même sans sortir du cadre de l'approche communicative*, le modèle PPP devient un modèle simpliste si sa simplicité n'est pas utilisée pour concevoir les complexifications nécessaires dans la réalité des classes :

– En bonne pédagogie active, dont se réclame l'approche communicative avec la « centration sur l'apprenant », la Présentation peut être précédée d'une phase initiale au cours de laquelle l'enseignant fait appel à ce qui, dans l'expérience et les connaissances des élèves, ou à partir d'éléments introductifs (comme le titre de l'article qui sera ensuite lu, ou les paramètres pertinents de la situation de communication du dialogue qui sera ensuite écouté) peut préparer la phase suivante de Présentation. Si l'on ajoute cette Préparation (P) au modèle⁸³, celui-ci devient de type « PPPP » :

Fig. 37. Modèle-procédure complexifié PPPP (Préparation + PPP)

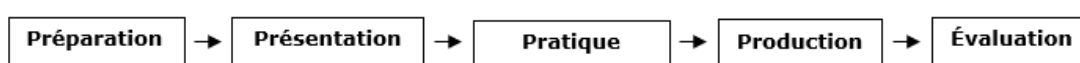
Préparation → Présentation → Pratique → Production

⁸² Cf. Puren 2022f, chap. 4.1.3.3 « Du modèle-procédure au modèle-processus... et l'inverse, dans les pratiques de classe quotidiennes », pp. 28-29, et *supra* chap. 1.4.3.4.

⁸³ Et non pas si on l'intègre à la Présentation, ce qui est difficile à soutenir du point de vue conceptuel, et s'explique sans doute le prestige du modèle ternaire, qui remonte, en Occident, à la Sainte Trinité, et qu'on le retrouve en particulier dans le modèle académique « Thèse → Antithèse → Synthèse » des dissertations. J. Anderson se moque de cette manie de la structure ternaire dans un diaporama publié sur son site, intitulé précisément « *Why is 3 the magic number?* » (Anderson 2018a). Il le fait de manière humoristique (comme première explication, il suggère : « *English teachers can't count to 4.* »), mais il publie la même année une contribution intitulée « *The hidden paradigm in contemporary ELT: Context, Analysis, Practice* »... (Anderson 2018b)

– Dans la plupart des manuels communicatifs, l'évaluation indispensable à la fin de chaque unité didactique se fait sur la production finale (c'est une évaluation orientée produit, celui de la production finale), mais il s'agit bien d'une phase différente, puisque cette évaluation s'effectue sur des critères non seulement communicatifs, mais aussi linguistiques (cf. par ex. les critères pragmatiques, linguistiques et sociolinguistiques du CECRL). Or l'évaluation a une importance toute particulière dès les origines de l'approche communicative : le premier grand document du Conseil de l'Europe s'intitulait *The Threshold Level in a European unit-credit system for moderne language Learning by adults*, et on connaît la place prépondérante des échelles de compétence dans le CECRL. Le modèle de l'unité didactique en approche communicative doit donc au minimum, si on y intègre l'Évaluation en plus de la Préparation, être de type PPPPE (Préparation – Présentation – Pratique – Production – Évaluation)⁸⁴. C'est ce modèle linéaire (les phases se succèdent toujours les unes aux autres) qui est le plus courant dans les premiers niveaux des manuels communicatifs scolaires français de L2, et de FLE pour tous publics :

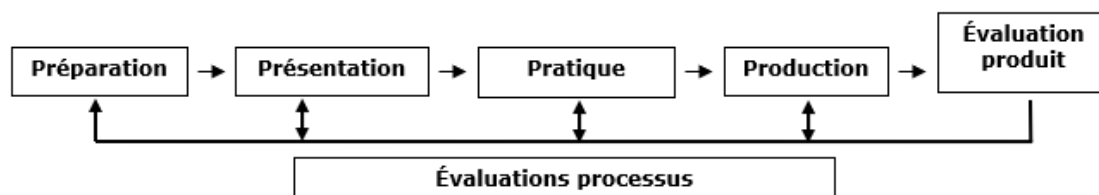
Fig. 38. Modèle-procédure complexifié PPPPE (Préparation + PPP + Évaluation)



– Le modèle ainsi complexifié PPPPE peut sans doute convenir aux auteurs de manuels pour la conception des unités didactiques en approche communicative. Mais il est encore réducteur par rapport à la pratique nécessaire des enseignants face à leurs élèves, que ce soit dans la mise en œuvre des unités didactiques, ou dans la réalisation de leurs propres séquences didactiques. La centration sur l'apprenant implique en effet des évaluations régulières du processus en cours (dites souvent « évaluations formatives »), qui vont mécaniquement transformer le modèle-procédure PPP en modèle-processus (cf. *supra* chap. 1.2.4).

L'évaluation formative des productions orales des élèves peut ainsi amener les enseignants à revenir sur un point de grammaire pour reprendre des exercices. L'évaluation sommative d'une unité ou séquence didactique, ou simplement la prévision de difficultés chez les élèves au vu des contenus langagiers à venir – autre exemple – peuvent amener les enseignants à établir une relation proactive entre elle et la Préparation de la séquence didactique suivante, en y introduisant une Préparation, l'Évaluation sommative servant également d'évaluation diagnostique pour la suite. Le modèle serait alors le modèle récursif suivant, qui s'enchaîne sur lui-même pour articuler chaque séquence à la suivante :

Fig. 39. Modèle processus PPPPE (Préparation + PPP + Évaluations formatives et sommative)



⁸⁴ Cet oubli de l'Évaluation dans le modèle standard PPP s'explique sans doute par le fait qu'en approche communicative l'évaluation ait été dès ses débuts et soit restée par la suite fortement influencée par l'évaluation-certification des adultes (celle du *Threshold Level* et du CECRL). À ce titre, elle n'a jamais été pensée, comme on doit le faire en bonne pédagogie scolaire, d'abord et avant tout comme une opération de régulation du processus d'enseignement-apprentissage, ce qui aurait obligé à l'intégrer au modèle de base.

2.2. Une réduction du modèle à la seule fonction pratique, aux dépens de la fonction heuristique

Il semble évident aux partisans du modèle unique PPP qu'il faut forcément, pour que les élèves progressent dans leur maîtrise effective de la langue cible (L2) :

- (1) que soient d'abord soumis aux élèves de nouveaux éléments langagiers (*Présentation*) ;
- (2) qu'ils fassent ensuite un travail ciblé plus ou moins intensif sur ces différents éléments (*Pratique*), de telle manière...
- (3) ... qu'ils soient finalement capables de réutiliser eux-mêmes ces éléments conjointement avec les autres déjà maîtrisés (*Production*).

Dans phrase d'introduction du modèle PPP ci-dessus, la combinaison de l'évidence (« semble évident »), de l'obligation (« forcément ») et de la limitation (« modèle unique ») est la marque indubitable qu'il s'agit d'un paradigme, c'est-à-dire d'une structure logique qui fournit une cohérence forte, mais qui ne permet pas de penser en dehors d'elle. Or l'appréhension et la gestion de la complexité peut demander, selon les environnements, de faire appel à des logiques totalement différentes⁸⁵. En faisant « tourner » le modèle PPP lors d'une praxéologisation mentale, on se demandera par exemple s'il y a des environnements où on pourrait « commencer par la fin », *i.e.* par la production. Le cas existe, qui m'a été signalé il y a longtemps par un enseignant travaillant avec un public illettré. Il considérait que l'une de ses priorités était d'ordre pédagogique, à savoir la remotivation de ses élèves, et pour cette (bonne) raison il commençait régulièrement certaines séquences par les faire écrire, pour qu'ils se rendent compte qu'ils en savaient plus qu'ils ne pensaient, et qu'à partir de ce qu'ils savaient, en le retravaillant, ils étaient capables de parvenir à une production acceptable. Ces séquences commençaient et se terminaient donc par la production des élèves eux-mêmes :

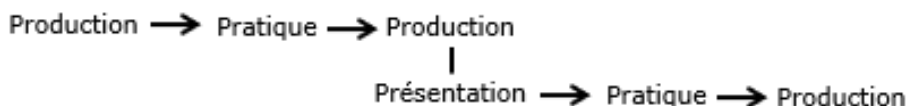
Fig. 40. Modèle-procédure PPP alternatif : Production – Pratique - Production

Production → Pratique → Production

Ce modèle PPP alternatif peut être complexifié pour couvrir non pas une seule séquence, mais un enchaînement de séquences. Ce même enseignant pourra par exemple utiliser la production de l'un de ses apprenants, ou une production collective d'un groupe d'apprenants, comme support de base de la séquence collective suivante (ce qui est aussi un moyen de valoriser les apprenants à leurs propres yeux), avec une présentation de sa part faisant apparaître un point de grammaire ou un champ lexical digne d'être pratiqué de manière ciblée pour devenir désormais disponible pour d'autres productions. À la suite de quoi il proposera à ses apprenants une nouvelle situation de réemploi écrit. Le modèle sera alors le suivant, qui articule un modèle non standard et un modèle standard PPP :

⁸⁵ Paul Feyerabend et sa « théorie anarchiste de la connaissance » mériteraient aussi d'être considérés comme des références épistémologiques de la DLC. Il écrit ainsi dans son ouvrage de 1975 : « Soit une règle quelconque : aussi "fondamentale" et "nécessaire" qu'elle soit pour la science, il y aura toujours des circonstances où il est préférable non seulement de l'ignorer, mais d'adopter la règle contraire » (p. 21). Pour d'autres références à l'épistémologie de cet auteur, cf. Puren 2015f pp. 7-8. On trouve aussi une référence (à mon avis édulcorée) à Feyerabend chez B. Kumaravadivelu : cf. Puren 2022b, p. 21.

Fig. 41. Modèle-procédure articulant une séquence alternative et une séquence standard PPP



Voici un autre exemple d'environnement particulier, qui a amené une enseignante d'anglais pour étudiants non spécialistes à recycler pour ses cours, au début du XXI^e siècle, le modèle « grammaire-traduction » (Joulia 2001). Cette enseignante est partie du constat que ses étudiants arrivaient démotivés de leur apprentissage scolaire de l'anglais, en particulier parce que cet apprentissage les avait laissés avec de nombreuses erreurs fossilisées. Elle a conçu, en fonction de ce constat, des séquences de remédiation :

- reposant sur l'usage de l'ordinateur, considérant que « la motivation est renforcée de par l'attrait de l'ordinateur et des activités qui en découlent » (§31) ;
- visant chez les étudiants la priorité, qui est « celle de se défaire d'anciens réflexes linguistiques, fossilisés depuis longtemps, pour en construire de nouveaux, en un mot de désapprendre pour réapprendre (§7) ;
- en s'appuyant pour cela sur l'un des principes de la pédagogie traditionnelle, à savoir que la qualité de l'apprentissage est à la mesure de l'intensité de l'effort fourni par les apprenants ; elle écrit ainsi :

[...] les exercices lacunaires, d'appariements, de vrai-faux ou de questions à choix multiples [...] sont souvent des exercices qui sont résolus en peu de temps. [...] En revanche, proposer un exercice de traduction et obliger les étudiants à un cheminement cognitif⁸⁶ représente un coût cognitif, lié à un changement de stratégie, qui favorise une rétention plus efficace de l'information dans la mesure où le traitement en est plus coûteux. Nous savons que l'effort fourni pour acquérir une connaissance influe sur la mémorisation de cette connaissance. (§12)

Le modèle « enseignement-apprentissage », qui est celui de la didactique des langues depuis plus d'un siècle, est donc remplacé dans ces séquences de remédiation par un modèle aussi inattendu que celui du modèle « grammaire-traduction », et même plus improbable, à savoir le modèle suivant :

Fig. 42. Modèle-procédure alternatif désapprentissage - apprentissage

« désapprentissage → apprentissage ».

Mais réflexion faite – plus exactement, « praxéologisation faite » –, je pense que les lecteurs considéreront comme moi que ce modèle est aussi logique et plus adapté que le modèle standard à ce public et à cet objectif⁸⁷.

2.3. Une réduction à un modèle unique étayé par une théorie cognitive unique

Les spécialistes universitaires de DIA qui défendent le modèle PPP ou le modèle TBL se sentent obligés de le faire de la seule manière recevable dans leur milieu professionnel, à savoir en faisant appel à telle ou telle théorie de l'acquisition. Les théories portant sur le même objet étant exclusives les unes des autres, contrairement aux modèles théoriques, cela les amène forcément à promouvoir un seul modèle, PPP ou TBL. En « cherch[ant] à construire une cohérence parfaite et totalisante autour d'un principe unique », ils s'enferment dans le « paradigme scientiste »,

⁸⁶ La variante du modèle « grammaire-traduction » mise en œuvre est donc celle que j'ai proposé plus haut de coder « traduction → GRAMMAIRE » (cf. *supra* chap. 1.4.3.3).

⁸⁷ Pour plus de détails, je renvoie à la lecture de cet article, disponible en ligne.

qu'Edgar Morin appelle aussi le « paradigme copernicien », en opposition au paradigme complexe « hubbléen » (cf. *supra* le premier tableau du chap. 1.1). Dans le cas du débat entre les modèles pratiques PPP et TBL, les deux modèles théoriques mobilisés sont respectivement les suivants :

– **Forme → sens** : on enseigne explicitement les formes langagières (Présentation des formes) ; on les fait travailler ensuite par les élèves (Pratique des formes) ; on propose enfin aux élèves d'en faire usage pour s'exprimer (Production du sens) : cf. la présentation du modèle PPP dans l'introduction générale du présent essai.

– **Sens → forme** : le contact avec les formes langagières se fait d'abord de manière implicite, dans un contexte d'usage (celui de la réalisation de la tâche), et ce n'est qu'ensuite qu'un travail de reprise explicite de ces formes est effectué, y compris éventuellement au moyen d'activités de pratique contrôlées semblables à celles de la phase Pratique du modèle PPP.

Le problème en DIA est que ses spécialistes ne les pensent pas comme des modèles cognitifs, pouvant être en tant que tels opposés et complémentaires (cf. *supra* chap. 1.4.1.1.2), mais comme des théories différentes, de ce fait incompatibles entre elles.

On a pourtant constaté empiriquement depuis fort longtemps que ces modèles cognitifs correspondent tous deux à des réalités. L'abbé Pluche, auteur en 1735 d'un ouvrage intitulé *La mécanique des langues et l'art de les enseigner* constatait déjà à l'époque :

Il n'y a que deux façons d'apprendre les langues. On les apprend ou par l'usage et ensuite, si l'on veut, par une pratique réfléchie, ou d'abord par une étude réfléchie, puis par la pratique (cité par Puren 1988a, p. 38).

L'apprentissage par l'usage correspondait dans son esprit à l'acquisition naturelle de la L1 (renforcée éventuellement ensuite par son étude formelle, en particulier à l'école), le seul modèle qui lui paraissait adapté à l'enseignement étant celui du modèle **grammaire** (travail réfléchi sur les formes langagières) – **traduction** (thème : production de sens par transposition en L2 d'un sens présenté en L2 ; ou version : transposition en L1 d'un sens présenté en L2).

Un article de Rod Ellis de 2019 illustre parfaitement la difficulté des spécialistes de DIA à concevoir la possibilité de combinaisons entre les modèles PPP et TBL. Il en explique clairement la raison :

*Le Task-based language teaching (TBLT) et le Task-supported language teaching (TSLT⁸⁸) sont souvent considérés comme incompatibles car ils s'appuient sur des théories différentes de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. [...] mais [...] **pour l'instant** les concepteurs de programmes devront s'appuyer sur leur expérience et leur intuition autant que sur la recherche pour prendre des décisions sur la manière d'ordonner les tâches. (Résumé, je souligne⁸⁹)*

⁸⁸ Le PPP est pour lui la forme la plus courante de ce qu'il appelle le TSLT, celle mise en œuvre dans l'approche communicative.

⁸⁹ L'expression « pour l'instant » révèle à elle seule le paradigme scientifique dans lequel se situe R. Ellis. Les auteurs du CECRL utilisent fréquemment ce même genre d'expression (« à l'heure actuelle », « actuellement », « à ce jour... »), qui montre leur attente de voir un jour découverte la théorie scientifique définitive de l'acquisition des langues (cf. Puren 2015f, pp. 8-9). Ce paradigme scientifique implique une confusion volontaire ou involontaire entre acquisition et apprentissage : même si s'imposait dans les sciences cognitives une théorie unique de l'acquisition, elle ne pourrait avoir prétention à imposer son seul modèle en DLC, dont l'objet n'est pas l'acquisition, mais l'enseignement-apprentissage (cf. *supra* chap. 1.4.1.1, la remarque correspondante sur les modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage).

Rod Ellis est bien obligé de constater, d'un point de vue empirique, que les deux théories ont chacune leur utilité. Ce qu'il envisage malgré tout n'est pas de les combiner, mais de les articuler à grande distance l'une de l'autre, dans des « modules » différents à des moments différents du cursus : la « modularisation » n'est pas conçue chez lui, comme elle peut l'être au sein des séquences ou unités didactiques, comme un moyen de donner de la souplesse aux pratiques de classe (l'enseignant et les apprenants vont décider en temps réel d'articuler des éléments de modules différents en fonction des besoins émergents), mais comme un moyen de « juxtaposer », en quelque sorte, les deux théories, loin l'une de l'autre, de manière à garder à chacune leur unicité.

Il est effectivement impossible d'imaginer une articulation entre le modèle PPP et le modèle TBL, parce que chacun a été élaboré avec ses propres concepts. Mais cette articulation ne pose aucun problème si on transcrit ces modèles dans les concepts d'enseignement, d'apprentissage et d'usage. En utilisant la praxéologisation mentale comme technique de formation, on pourrait demander par exemple à des enseignants à quoi peut correspondre la séquence de classe ci-après :

Fig. 43. Modèle-procédure articulation le modèle PPP et le modèle TBL

ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE → usage → USAGE → enseignement-apprentissage

Il pourrait s'agir d'un enseignant lançant une séquence sur le modèle PPP. Après la Présentation et la Pratique (« ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE » en majuscules : ce sont les phrases censées assurer la progression logique de l'apprentissage langagier) il propose la forme d'usage prévue dans ce modèle, relativement limitée et orientée, parce que l'objectif reste un réemploi des formes langagières introduites en début d'unité, par exemple, comme le propose J. Anderson, des jeux de rôle (« usage », en minuscules)⁹⁰. L'enseignant continue alors en proposant à ses élèves une forme d'usage plus ambitieuse (« USAGE », en majuscules), par exemple un miniprojet, au cours duquel il se rend compte que certaines de ces formes langagières ne sont pas encore suffisamment acquises pour être réemployées spontanément, voire (ce qui est fréquent lorsque les élèves passent ainsi d'un réemploi dirigé ou libre à un réemploi spontané), qu'apparaissent alors des erreurs non commises précédemment. Il décide alors de clore l'ensemble de cette séquence en reprenant ces formes langagières avec des activités de type « post-task ».

2.4. Une réduction aux unités didactiques des manuels, aux dépens des séquences de classe complexes

Je renvoie dans un premier temps les lecteurs à la différence que je présente, à la fin de l'introduction générale du présent essai, entre les « unités didactiques », qui sont celles des manuels de langue, et les « séquences de classe », qui correspondent au même type de découpage fonctionnel, mais qui sont réalisées par les enseignants eux-mêmes dans leurs préparations de classe ou devant leurs élèves, avec l'appui ou non d'un manuel.

Dans le résumé d'un article de 2006, B. Kumaravadivelu distingue à juste titre, dans ce qui est appelé « méthode »,

⁹⁰ Il est abusif à mon avis de parler de « réemploi spontané » à la fin d'une unité didactique en approche communicative, les élèves connaissant bien le « contrat didactique », même s'il reste implicite, qui est d'essayer de réemployer les formes langagières nouvelles précédemment présentées et pratiquées. Il s'agit donc d'un réemploi qui n'est plus « guidé », mais qui n'est pas encore « spontané » : je propose de l'appeler « libre » (cf. au chap. 1.4.3.2 mon « modèle de la procédure standard de l'exercisation en langue »), dans la mesure où les élèves peuvent choisir lesquelles de ces formes utiliser à quel moment pour s'exprimer personnellement, mais le qualificatif d'« orienté », que j'utilise ici, lui conviendrait peut-être mieux).

entre ce que les théoriciens proposent et ce que les enseignants pratiquent. Il est clair qu'il ne s'agit pas de la même chose. [...] L'analyse des méthodes peut se faire en passant en revue la littérature pertinente, mais l'analyse de l'enseignement ne peut se faire qu'en incluant une étude des apports et des interactions en classe. (p. 60)

Il annonce malgré tout que son article « porte sur l'analyse des méthodes et non sur l'analyse de l'enseignement ». Et effectivement, il présente dans un premier temps le débat théorique entre le modèle PPP et le modèle TBL, avant dans un deuxième temps d'argumenter en tant que didacticien en faveur d'une « *postmethod pedagogy* ». Il reste ainsi, paradoxalement à mes yeux, dépendant d'un débat qu'il considère pourtant réducteur. L'étude des « apports et des interactions » en classe lui aurait pourtant montré que les enseignants expérimentés articulent et combinent des méthodologies différentes existantes, plus qu'ils n'inventent des méthodologies personnelles. De l'insuffisance de toute méthodologie unique on peut tirer la conclusion qu'aucune n'est bonne, mais tout aussi bien qu'il faut au contraire les utiliser toutes, et il semble bien que ce soit la conclusion tirée depuis longtemps par de nombreux enseignants, qui font appel à cet éclectisme que condamne B. Kumaravadivelu. C'est cette dernière idée que je défends pour ma part dans l'étude que j'ai réalisée de l'ensemble des travaux de ce didacticien : le dépassement effectivement indispensable des méthodes ne se trouve pas à mon avis dans le « postméthodologique », mais dans le « pluriméthodologique » (cf. Puren 2022b, en part. le chap. 1.5, pp. 7-8 ; voir aussi plus bas, ici-même, le chap. 2.8).

Dans son article de 2017 déjà cité, J. Anderson retrace l'histoire du modèle PPP. Il annonce dès le résumé l'un des résultats de son étude, qui est « sa relation étroite avec les programmes des manuels de cours d'ELT (*English Language Teaching*, anglais L2) depuis son émergence ». Mais la conclusion qu'il en tire n'est pas, comme cela aurait pu l'être, la nécessité de confronter ce modèle avec les pratiques de classe effectives, mais celle de revenir à nouveau au sempiternel débat entre didacticiens sur les théories de l'acquisition :

Des données récentes issues de la recherche sur l'acquisition d'une langue seconde, en faveur d'un enseignement explicite et axé sur la pratique tel que le PPP, sont également discutées, ainsi que d'autres références récentes au modèle, ce qui suggère non seulement qu'il ne peut plus être rejeté comme étant incompatible avec les données de la recherche, mais qu'il pourrait connaître un regain d'intérêt. (Anderson 2017, Résumé, p. 218)

Ce qu'il y a de commun chez B. Kumaravadivelu et J. Anderson, au-delà de leurs divergences sur la question des méthodologies, c'est l'impasse qu'ils font tous deux sur la réalité des processus d'enseignement-apprentissage dans les salles de classe. Il en est de même des autres articles que j'ai pu lire, et cela a constitué l'un des « chocs culturels » qui j'ai ressenti à leur lecture depuis ma culture didactique.

En effet, les didacticiens de FLE, quelle que soit leur nationalité, et les didacticiens français d'autres langues étrangères, ne se réfèrent pas aux modèles PPP ou TBL⁹¹, et je ne connais pas d'article dans lequel l'un d'entre eux ait réalisé une synthèse ou mené une discussion sur les différentes interprétations ou variations possibles de l'un ou l'autre de ces modèles. On peut retrouver bien entendu les trois phases du modèle PPP dans leurs observations et propositions d'unités didactiques (ces phases correspondent en effet à une logique forte : cf. *supra* au début du chap. 2.2), mais elles sont enfouies dans un ensemble de considérations plus larges

⁹¹ On pourra s'en rendre compte en faisant sur Internet une recherche en français avec comme mots-clés « modèle PPP » ou « modèle TBL », et « FLE » ou « didactique des langues » : je me retrouve presque le seul à en parler...

concernant les autres problématiques en jeu dans ce cadre, telles que les habiletés langagières (compréhensions de l'écrit et de l'oral, expressions écrite et orale, interaction), les domaines langagiers (lexique, grammaire et phonologie), les questions d'objectifs et de progression, ou encore les supports, les types d'exercices et l'évaluation. Deux bons exemples de ce mode de traitement, sont (1) sur le mode de la description, la grille d'analyse de manuels de FLE de Maria Cecilia Bertolotti (1984), très utilisée dans les années suivantes dans la discipline ; et (2), sur le mode de l'intervention, dans l'ouvrage *Élaborer un cours de FLE* de Janine Courtillon (2003), le chapitre « L'organisation de l'unité d'enseignement », pp. 31-51. Ce terme d'« organisation » me semble à lui seul caractériser l'approche complexe, à la fois empirique et globale, de la séquence didactique par les didacticiens de FLE. Mais c'est aussi parce qu'ils s'adressent toujours, lorsqu'ils abordent cette question, aux enseignants et non pas aux autres chercheurs.

Les spécialistes de DIA ont choisi l'approche inverse, abstraite et particulière, qui consiste à complexifier entre eux les débats théoriques sur des modèles réductionnistes du point de vue pratique. On peut s'interroger sérieusement sur l'intérêt réel, pour la formation des enseignants, de ces débats théoriques qui n'ont pour références pratiques que des unités didactiques de manuels. La compétence des enseignants, en effet, est à la mesure de leurs capacités d'adaptation en temps réel et de complexification des pratiques proposées dans leur manuel⁹². Le recours aux seuls manuels de langue dans ces débats théoriques leur envoie de ce point de vue deux messages aussi regrettables l'un que l'autre, à savoir (1) qu'on pourrait, voire qu'on devrait suivre strictement son manuel, et (2) que cela permettrait d'appliquer rigoureusement la théorie de l'acquisition dont se réclament les auteurs. Or l'élaboration des manuels, comme les pratiques des enseignants, obéissent à des contraintes et à des logiques bien plus complexes que la simple application d'une théorie, quelle qu'elle soit.

Trois de ces logiques que mettent constamment en avant les éditeurs, selon mon expérience personnelle tant d'auteur que de conseiller pédagogique et de directeur de collection pour des ouvrages de français et d'espagnol langues étrangères, sont les suivantes :

- (a) Chaque unité didactique du manuel doit être construite strictement sur le même modèle que toutes les autres.
- (b) Tous les contenus d'une même unité didactique doivent être en cohérence les uns avec les autres, de manière à créer un effet de synergie ; si l'on applique le modèle PPP, qui est un modèle-procédure linéaire (les phases sont prédéfinies et leur ordre chronologique prédéterminé), alors les mêmes structures apparues d'abord en Présentation, par exemple, vont devoir se retrouver ensuite en Pratique, et enfin dans la Production, pour permettre leur rebrassage, jusqu'à leur réemploi.
- (c) Chaque unité didactique doit être sinon indépendante de la précédente, du moins « autosuffisante ». L'une des conséquences est que le dosage entre les différentes activités au sein de chaque unité doit refléter le dosage considéré comme idéal sur l'ensemble du cours entre les différents types de contenus (grammaire, lexique, phonologie) et d'habiletés langagières (compréhensions de l'écrit et de l'oral, expressions écrite et orale, interaction).

Les conséquences sont les suivantes :

- (a') Les auteurs, dans le meilleur des cas, ne peuvent mettre en œuvre la praxéologisation mentale qu'au moment de l'élaboration initiale du modèle unique des unités didactiques (dans la marge d'autonomie, parfois nulle, que l'éditeur leur impose

⁹² Cf. ma proposition d'« Échelle de compétence de l'enseignant dans l'utilisation de son manuel », Puren 2015e, Document n° 3.

par rapport à leurs propres idées...). Mais ils ne peuvent pas faire jouer ensuite la praxéologisation concrète indispensable pour la gestion de la complexité des pratiques d'enseignement-apprentissage en classe. Il est rare que les manuels soient expérimentés avant d'être publiés, et même s'ils le sont, la praxéologisation concrète est alors de toute manière limitée aux seuls environnements d'expérimentation.

(b') L'organisation des activités sur les contenus langagiers au sein de l'unité didactique est d'une grande rigidité. Si l'on veut que les enseignants puissent assouplir un minimum leurs pratiques de classes tout en utilisant un manuel, il faut qu'au moins la partie Pratique soit conçue comme un module : en tant que professionnel de l'enseignement-apprentissage de la langue, un enseignant doit au moins pouvoir gérer les activités d'exercitation langagière en fonction de ses propres décisions en contexte. La modularisation n'est pas suffisante au sein du cursus, comme le propose Rod Ellis : elle doit être mise en place au sein même des unités didactiques, comme les enseignants le font d'ailleurs naturellement au sein de leurs séquences. Il peut être utile à certains moments de commencer une séquence par un point de grammaire ou l'étude d'un champ lexical avant d'aborder un document, par exemple si on veut en faciliter la compréhension globale immédiate : aucune théorie de l'acquisition ne pourra jamais contredire, au nom de la « science », l'évidence de ce constat empirique.

(c') Le modèle PPP se limite aux limites de l'unité didactique, sans prendre en compte les articulations que les enseignants doivent établir entre leurs séquences de classe successives : toute évaluation sommative à la fin d'une séquence, par exemple, est susceptible de servir d'évaluation diagnostique pour la séquence suivante et donc de la modifier. En DLC, le dosage idéal entre les différentes activités et les différents types de contenus ne peut être défini, en tout état de cause, que d'un point de vue statistique sur plusieurs semaines de cours : il peut être utile en effet de consacrer parfois toute une séquence à une synthèse sur un point de grammaire complexe abordé à plusieurs reprises auparavant de manière partielle, sur un champ lexical dont des éléments ont déjà été introduits dans plusieurs séquences antérieures ; ou encore à une discussion sur une question culturelle apparue isolément dans plusieurs documents travaillés au cours des semaines précédentes. En PBL/pédagogie de projet, dans le cadre d'un projet terminé après plusieurs semaines voire plusieurs mois, il sera nécessaire de consacrer au moins une séquence complète aux autoévaluations individuelle et collective⁹³.

Même s'il utilise un manuel, c'est à l'enseignant à construire ses propres modèles de séquences, et on peut même imaginer que les apprenants participent à cette construction. J'ai visionné il y a des années l'enregistrement vidéo d'une enseignante hollandaise d'anglais qui avait organisé comme à son habitude, avant d'aborder une nouvelle unité didactique du manuel, une séance de « conceptualisation didactique » au cours de laquelle elle projetait à l'écran, l'une après l'autre, les différentes pages de cette unité, en demandant à ses élèves à chaque page de comprendre ce qui leur était proposé, de dire ce qu'ils en pensaient, et de faire leurs propres propositions de travail collectif.

2.5. Une réduction aux premiers niveaux d'apprentissage, aux dépens des niveaux avancés

J'ai rappelé, en introduction générale du présent essai, que toutes les méthodologies d'enseignement des langues s'étaient élaborées historiquement pour les débuts de l'apprentissage, à un moment où la complexité du processus d'enseignement-apprentissage

⁹³ On pourra se rendre compte de la complexité de ce type d'évaluation en consultant celle qui est prévue dans le « Guide didactique » d'un cours sur objectif spécifique entièrement réalisé sous forme de projets et miniprojets successifs : *FRANMOBE. Le français pour la mobilité étudiante* (cf. AMBASSADE DE FRANCE AU BRÉSIL 2013 ou Puren 083).

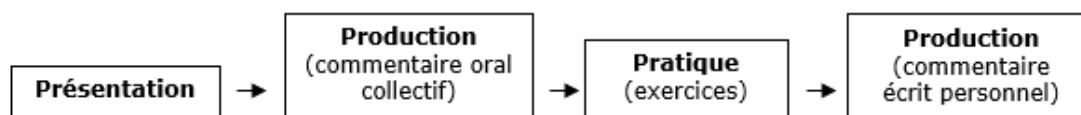
peut-être plus facilement réduite et contrôlée par les auteurs de manuels et les enseignants dans leurs classes. Le modèle PPP est un modèle à la fois logique, simple, linéaire et directif, et c'est pourquoi on le retrouve aussi bien dans la méthodologie directe que dans la méthodologie audio-orale américaine, la méthodologie directe, la méthodologie audiovisuelle française et l'approche communicative.

Ce modèle n'est plus aussi intéressant, en revanche, pour les niveaux plus avancés, à partir du moment où, toutes les structures langagières de base ayant déjà été abordées, le maintien d'une programmation grammaticale, qui constituait son grand avantage, n'est plus possible. Le modèle TBL peut alors s'imposer plus facilement, seul ou en alternance avec le modèle PPP⁹⁴. Mais si les enseignants d'anglais introduisent alors le TBL, ce n'est pas pour appliquer une autre théorie de l'acquisition, mais, de manière empirique, pour motiver leurs élèves en leur proposant de réaliser des tâches plus variées et plus complexes, qui sont plus intéressantes en elles-mêmes et plus motivantes parce qu'elles leur permettent de s'y engager personnellement et collectivement.

2.6. Une réduction au seul objet langue, aux dépens de la culture

Cet argument est directement relié au précédent : le modèle PPP n'est plus pertinent aux niveaux avancés de l'apprentissage, à partir du moment où les documents ne sont plus de simples supports de présentation des formes langagières et de simples prétextes à travailler les compréhensions de l'écrit et de l'oral ainsi que l'interaction entre élèves en classe, mais qu'ils deviennent le principal objectif de l'activité didactique en tant que représentatifs de la culture étrangère. Ce fut le cas en France pendant plus d'une demi-siècle (des années 1920 aux années 1960), pendant lequel la méthodologie officielle dans l'enseignement scolaire des langues était ladite « méthodologie active ». Le plus tôt possible – après deux ou trois années pour l'anglais et l'allemand, dès les tout débuts de l'apprentissage pour les langues plus immédiatement accessibles à des francophones, comme l'espagnol, l'italien et le portugais –, chaque document littéraire, choisi d'abord pour son intérêt culturel, devenait, après une présentation rapide par l'enseignant, l'objet unique d'une macro-tâche d'exploitation culturelle et langagière au moyen d'une lecture commentée collective occupant l'essentiel de l'unité didactique (cf. Puren 041). Cette exploitation culturelle va bien au-delà de ce que le modèle PPP prévoit éventuellement en « Présentation », et elle précède son exploitation langagière au moyen d'exercices portant sur des formes sélectionnées dans le document, la séquence se terminant par une production écrite limitée (reprise par écrit d'une question sur le texte, prolongement personnel, etc.) Le modèle est donc le suivant :

Fig. 44. Modèle-procédure d'une séquence construite sur un document littéraire unique



Mais on pourrait tout aussi bien considérer comme centrale la macro-tâche complexe d'exploitation culturelle du texte que vise son commentaire collectif en classe, et proposer pour cette même méthodologie active le modèle suivant, dont le TBL deviendrait alors historiquement une variante :

Fig. 45. Modèle-procédure PTP Pré-texte – Texte – Post-texte

Pré-texte → Texte → Post-Texte

⁹⁴ C'est ce que l'on constate par exemple dans les commentaires de plusieurs lecteurs à la suite d'une présentation des modèles TBL et PBL, avec quelques allusions au modèle PPP, sur le site du British Council (Bilsborough 2013).

Dans le second cycle français, actuellement, est imposé officiellement un enseignement dans lequel les unités didactiques reposent sur des ensembles de documents authentiques, dont certains peuvent être littéraires, traitant de la même « problématique culturelle » : quel que soit le mode de gestion choisi par les enseignants ou les auteurs de manuels, il est forcément d'une bien plus grande complexité que le modèle PPP, la tâche centrale se rapprochant de l'action d'un miniprojet scolaire, et pouvant d'ailleurs être conçue pédagogiquement de cette manière (cf. Puren 2015g).

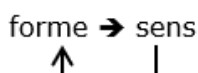
2.7. Une réduction à un macro-modèle, aux dépens des méso- et micro-modèles

Les spécialistes de DIA ne s'intéressent qu'aux modèles gérant le niveau des unités didactiques : c'est le cas des modèles PPP et TBL, qui sont des macro-modèles-procédure. Or la gestion de la classe exige forcément le recours à de nombreux méso- et micro-modèles théoriques et pratiques de formes variées, tels que ceux que j'ai présentés dans la première partie de cet essai, et tels que les enseignants eux-mêmes peuvent les produire lors de leurs opérations de praxéologisation mentale ou concrète⁹⁵.

Je reprendrai seulement ici un exemple que j'ai donné au chapitre 1.4.2 pour illustrer le niveau microméthodologique, celui du tableau intitulé « Les oppositions méthodologiques fondamentales » (Puren 008), parce qu'il va me permettre de revenir sur le débat entre les modèles théoriques forme → sens et sens → forme entre les partisans du modèle pratique PPP et ceux du modèle pratique TBL.

L'une de ces oppositions concerne la méthode sémasiologique et la méthode onomasiologique. Les enseignants utilisent la première, qui part des formes pour aller vers le sens, par exemple lorsqu'ils proposent aux élèves d'imaginer une histoire à partir de quelques mots-clés ; ils utilisent la seconde, qui part du sens pour aller vers les formes, par exemple lorsqu'ils leur demandent de repérer des mots-clés dans un texte. Ces deux méthodes sont efficaces, même si elles sont opposées ; ou plutôt, **elles sont efficaces parce qu'elles sont opposées** : on sait que les lecteurs experts enchaînent justement les deux modèles, qui correspondent aux démarches dites aussi, dans ce cas, « *botton-up* » et « *top-down* ». En d'autres termes, pour gérer la complexité des opérations de compréhension rapide d'un texte, ils mettent en œuvre le modèle récursif suivant :

Fig. 46. Modèle processus forme - sens



C'est cette logique récursive que les enseignants font utiliser par leurs élèves lorsqu'ils leur demandent, à la première écoute d'un document oral, de repérer des mots-clés (sens → forme), puis de s'appuyer sur ces mots pour faire des hypothèses sur le sens du document (forme → sens), puis de valider (ou non) ces hypothèses de sens lors d'une nouvelle écoute (sens → forme), la mécanique récursive pouvant ainsi se poursuivre à partir d'écoutes successives du document. Ce type de séquence articulante les deux modèles théoriques constitue un entraînement classique à la compréhension orale ou écrite en classe de langue.

À ce niveau micro-méthodologique, on voit bien que le débat entre les deux théories générant les deux modèles forme → sens et sens → forme (cf. *supra* chap. 2.3.) n'a pas de pertinence : les deux théories sont bien opposées, mais les deux modèles théoriques sont complémentaires, comme les enseignants le savent d'expérience.

⁹⁵ Cf. la définition des micro-, méso- et macro-modèles *supra* au chap. 1.4.2, « Modèles pratiques

2.8. Une réduction à une seule méthodologie, l'approche communicative, aux dépens d'une approche pluriméthodologique

Il y a un consensus entre les spécialistes de DIA, pour autant que j'aie pu le constater, sur le fait que l'approche communicative met en œuvre le modèle PPP. Cette assignation du modèle PPP à une seule méthodologie est renforcée par le fait que le modèle concurrent TBL est assigné à une autre méthodologie, au point qu'il la définit.

Les spécialistes de DIA sont ainsi victimes de ce que j'ai appelé (Puren 2004a, p. 13) la nature « spongieuse » des notions didactiques, qui ont tendance à s'imprégner, sans qu'on y prenne garde, du seul « bain méthodologique » dans lequel ils sont plongés. J'ai souvent pris l'exemple de la définition de la « tâche » par Nunan dans son ouvrage de 1989, *Designing Tasks for the Communicative Classroom* :

*Task: a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form*⁹⁶. (p. 19)

« A piece of classroom » est la *définition* du concept, c'est-à-dire l'énoncé de son noyau abstrait. Tout le reste, comme on peut le voir, est la description d'une tâche particulière, à savoir la tâche communicative. Mais les tâches sont de formes différentes en fonction de la méthodologie dans laquelle elles trempent : la tâche de référence de la méthodologie dite « traditionnelle » est la traduction ; celle de la méthodologie directe, au départ, la description de lieux avec souvent celle de leurs scènes caractéristiques ; celle de la méthodologie active, le commentaire oral collectif de documents littéraires ; celle de l'approche communicative, l'interaction orale ; celle de la perspective actionnelle, l'action sociale collective.

Il en est de même des notions de « Présentation », de « Pratique » et de « Production » dès qu'on les abstrait de la seule approche communicative et qu'on observe leurs formes dans d'autres contextes méthodologiques⁹⁷ : le terme de « leçon », qui est encore parfois utilisé de nos jours pour désigner ce que l'on appelle maintenant, dans le langage spécialisé de la DLC, l'« unité didactique », tire son origine de la « leçon » de grammaire (dans le sens de la *lectio* latine, la leçon magistrale) par laquelle les enseignants commençaient chaque nouvelle séquence de classe en *présentant* le nouveau point de grammaire qui serait ensuite travaillé dans la séquence. Dans la méthodologie directe, l'enseignant commençait par la *présentation* du vocabulaire de la leçon en s'appuyant sur des tableaux muraux. Etc., etc. : des descriptions différentes suivant les différentes méthodologies peuvent être faites de la Pratique et de la Production : nous avons vu, par exemple, que la Production, dans la méthodologie grammaire-traduction, consistait en traductions L1 → L2 et L2 → L1.

Les notions de « Présentation », « Pratique » et « Production » ne doivent donc pas être réduites à l'approche communicative, où les trois éléments sont décrits et reliés d'une certaine manière. L'intérêt de ces notions, pour la réflexion didactique et la formation des enseignants, réside justement dans leur capacité, lorsqu'elles sont maintenues à leur niveau maximal d'abstraction, à décrire et à concevoir des séquences très diversifiées en termes de démarches et de contenus. En perspective actionnelle/pédagogie de projet, par exemple, qui est une version complexe du PBL, la « Présentation » sera celle du projet une fois que l'enseignant et ses apprenants l'auront

⁹⁶ « Tâche : élément du travail de classe qui engage les apprenants dans la compréhension, la manipulation, la production et l'interaction en langue cible, en centrant leur attention sur le sens plutôt que sur la forme. »

⁹⁷ Cf. le rôle de l'abstraction à partir des données de terrain dans la démarche de recherche qualitative de Huberman et Miles 1991, *supra* chap. 1.1.

conçue ensemble ; ce sera aussi la Présentation que feront certains élèves de documents qu'ils auront sélectionnés de leur côté, pour convaincre les autres qu'ils sont intéressants pour la documentation du projet ; ce sera aussi la Présentation par les différents groupes des résultats des tâches partielles dont ils se sont chargés séparément ; ce sera enfin la Présentation de leurs productions finales de groupes à la classe entière, ou encore la Présentation du projet collectif de la classe à l'extérieur. Lors des séquences entières qui devront être consacrées aux auto-évaluations individuelles, par groupes et collectives à la fin de chaque projet, il y aura certainement des moments de Présentation de ces évaluations (cf. supra la note 93 avec la référence au cours FRANMOBE).

Conclusion de la deuxième partie

Dans cette deuxième partie de cet essai, j'ai passé en revue ce qui m'apparaît comme les multiples formes de réduction de la complexité qu'opère le modèle PPP, qui sont à mes yeux autant d'arguments à son encontre. Comme je l'annonçais dans l'introduction de cette deuxième partie, il revient à chaque lecteur de s'emparer ou non de tel ou tel de ces outils, pour se constituer son propre argumentaire critique concernant non pas seulement la conception et l'usage du modèle PPP chez les spécialistes de DIA, mais leur conception de l'épistémologie de la discipline, et, au-delà, la conception et l'usage des modèles en général en DLC.

Chez beaucoup de didacticiens de DIA, le modèle PPP fonctionne comme un modèle de réduction de la complexité, parce qu'ils le conçoivent un modèle « scientifique » à reproduire, et non comme un modèle heuristique dont les multiples variations possibles sont à tester, explorer ou manipuler en contexte (cf. chap. 1.3.). Je considère personnellement que les discussions sur le meilleur modèle d'unité didactique sont vaines – et ces discussions sont particulièrement intenses entre les spécialistes de DIA à propos du mode PPP – parce que l'intérêt de tout modèle en DLC est d'autoriser un maximum de variations internes et d'articulations-combinaisons externes avec d'autres modèles, qui vont permettre aux chercheurs de s'adapter à la complexité de leurs objets d'étude, et aux enseignants de s'adapter à la complexité de la gestion des processus d'enseignement-apprentissage. Cela demande entre autres de passer du paradigme d'optimisation – on considère qu'il y a des « problèmes » à résoudre, et l'on cherche pour chacun d'eux la meilleure solution dans l'absolu – au paradigme d'adéquation – on considère qu'il y a seulement des « problématiques » à gérer, et on cherche pour chacune d'elles un maximum de modes de gestion possibles⁹⁸. Enfin, *last, but not least*, cela demande d'abandonner toute prétention normative et d'admettre qu'on ne peut proposer aux enseignants que des outils didactiques, *i.e.* d'observation, d'analyse, d'interprétation, d'intervention et d'évaluation⁹⁹ parmi lesquels eux seuls sont en mesure de choisir en temps réel sur le terrain, en collaboration avec leurs élèves, ceux qui seront les plus adéquats et de ce fait les plus efficaces en fonction de leurs propres finalités, objectifs, dispositifs, et tous autres paramètres de leur environnement d'enseignement-apprentissage.

Pour cela, plus que de modèles théoriques existants, plus que de modèles pratiques existants, quels qu'ils soient, ce dont ont besoin les enseignants, c'est d'une formation à la modélisation praxéologique.

⁹⁸ Sur la différence entre « problème » et « problématique », qui correspond à la différence entre « compliqué » (on ne connaît pas la réponse, mais on pense qu'elle existe et on la cherche) et « complexe » (on sait qu'il ne peut y avoir que des réponses partielles, locales et provisoires, et on en cherche un maximum qui permettent de trouver à tout moment la réponse la plus adéquate) : cf. le tableau « "Problème" versus "problématique" », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/023/.

⁹⁹ Je reprends ainsi les activités qui définissent selon moi la recherche en DLC, tant chez les enseignants que chez les didacticiens (cf. PUREN DLC-DR1, pp. 2-5).

Conclusion générale

L'histoire de la DLC est marquée par une obsession constante de ses acteurs pour parvenir à maîtriser la complexité en la réduisant. Et l'outil privilégié du réductionnisme, c'est l'applicationnisme : on part d'un élément de la problématique didactique pour en étendre la logique à l'ensemble de la problématique. Dans un article à paraître prochainement, où je reprends à nouveau cette question (Puren 2023b), j'aboutis finalement à une liste de sept formes d'applicationnisme, qui sont toutes actuellement plus ou moins présentes et agissantes en DLC en Europe, seules ou combinées. Il s'agit des applicationnismes :

- *méthodologique* : on impose une méthodologie unique ;
- *scientifique* : on fonde l'enseignement-apprentissage sur une ou des théories particulières ;
- *pratique* : on impose certaines pratiques dont on juge qu'elles ont prouvé leur efficacité sur le terrain (les « *best practices* ») ;
- *technologique* : on considère que l'usage des technologies nouvelles provoque par elles-mêmes des effets d'amélioration des processus d'enseignement-apprentissage ;
- *idéologique* : on est dépendant inconsciemment d'une idéologie, ou on manipule consciemment une idéologie ; c'est par exemple « l'idéologie du pluralisme » des experts du Conseil de l'Europe tel qu'elle est dénoncée par Bruno Maurer dans son ouvrage de 2011 (pour un compte-rendu disponible en ligne, cf. Puren 2012), ou l'idéologie néocoloniale qui serait celle des spécialistes occidentaux de la DIA selon B. Kumaravadivelu (2005, 2006, 2016, entre autres ; cf. aussi Puren 2022b) ;
- *par les objectifs* : on estime pouvoir définir à l'avance les besoins langagiers des apprenants, et, à partir de ces besoins particuliers, pouvoir déterminer non seulement les contenus, mais les orientations méthodologiques particulières de l'enseignement ;
- *par l'évaluation* : on juge légitime et efficace de baser les méthodes d'enseignement-apprentissage sur les méthodes d'évaluation (le « *teaching by the test* »).

Chez les auteurs du CECRL, comme je le dénonce dans cet article 2003b, on trouve une combinaison entre la réduction par les objectifs et la réduction par l'évaluation (cf. les niveaux et descripteurs de compétence du CECRL).

Chez les promoteurs du modèle PPP (comme du modèle TBL), on trouve une combinaison entre des formes encore plus nombreuses d'applicationnisme. Il s'agit des applicationnismes :

- *scientifique* : recours à une théorie de l'acquisition ;
- *pratique* : organisation des unités didactiques en trois phases concrètes prédéfinies dans un ordre prédéterminé, « Présentation → Pratique → Production » ;
- *méthodologique* : l'approche communicative ;
- *idéologique* : les orientations de la DIA telles que dénoncées par B. Kumaravadivelu.

À l'examen du résultat des analyses, le diagnostic médical me semble facile à poser : beaucoup de spécialistes de la didactique internationale de l'anglais sont affectés d'une forme particulièrement virulente d'applicationnisme. Et l'ordonnance de soins m'apparaît tout aussi aisée à rédiger en ce qui les concerne : « Séances de réflexion approfondie sur l'épistémologie de la discipline "didactique des langues-cultures" jusqu'à disparition du symptôme PPP (ou PBL), et apparition du paradigme de complexité »...

Bibliographie

Cette liste comporte des articles de spécialistes de DIA non cités dans cet article, mais consultés pour sa rédaction.

Acar, A. (2020). The implementation of educational projects in social-action-based learning. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 11(4), 599-617, www.tojqi.net/index.php/journal/article/view/53, <https://www.researchgate.net/publication/344897822>.

Acar, A. (2021a). Characteristics of projects in the 5th grade English textbook *İngilizce 5*. *Kastamonu Education Journal*, 29(3), 729-734. DOI: 10.24106/kefdergi.926087.

Acar, A. (2021b). An analysis of the English textbook *İngilizce 6* in terms of social action- based learning. In A. Acar (Ed.), *Training social actors in ELT* (pp. 167-177). Akademisyen Publishing House. DOI:10.37609/akya.713

Acar, A. (2021c). Updating the English textbook Upswing English in line with the action-oriented approach. *Journal of Kazım Karabekir Education Faculty*, 43, 395-407. Doi: 10.33418/ataunikkefd.861075.

Acar, A. (2022). Syllabus Design in the Action-oriented Curriculum . *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 17(1), 28-39. doi: 10.29329/epasr.2022.248.2.

AMBASSADE DE FRANCE AU BRÉSIL. 2013. *FRANMOBE. Le français pour la mobilité étudiante*, Guide didactique, 90 p., Rio de Janeiro : Imp. Oficina de Livros, 90 p. En ligne : <https://ifprofs.org/api/medias/637690212dfd6> ou www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/083/.

ANDERSON Jason. 2016. "Why practice makes perfect sense: the past, present and potential future of the PPP paradigm in language teacher education". *ELT Education and Development*, Volume 19, pp. 14-22, www.elted.net/uploads/7/3/1/6/7316005/3_vol.19_anderson.pdf.

- 2017. "A potted history of PPP with the help of ELT Journal", August, *ELT Journal* Volume 71, Issue 2, April, pp. 218-227, doi.org/10.1093/elt/ccw055.

- 2018. "The hidden paradigm in contemporary ELT: Context, Analysis, Practice", pp. 98-101 in: PATTISON T. (Ed.) IATEFL 2017, Glasgow Conference Selections, Faversham, UK: IATEFL.

BERTOLETTI Maria Cecilia 1984. « Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du F.L.E. Ébauche d'une grille d'analyse ». *Le Français dans le Monde* n° 186, juillet 1984, pp. 55-63. En ligne avec l'aimable autorisation de la revue : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/032/. Grille analysée dans Puren 2011a.

COE 2011. Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier, 2001, 192 p. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, Unité des Politiques linguistiques, <https://rm.coe.int/16802fc3a8>.

COURTILLON Jeanine. 2003. *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette-Français langue étrangère, 160 p.

DURAND Marc et FILLIETTAZ Laurent. 2009. « Introduction. Des liens entre travail et formation : vers une nouvelle épistémologie ? », pp. 1-34 in : DURAND M. et FILLIETTAZ L. (dir.), *Travail et formation des adultes*, Paris : PUF, 2009, 276 p.

DURKHEIM Émile. 1922. *Éducation et sociologie*, Paris: F. Alcan, 160 p., <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k813131/>.

- ELLIS Rod. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press, X + 387 p.
- 2006. "The Methodology of Task-Based Teaching", *The Asian EFL Journal Quarterly*, Volume 8, Issue 3, September, pp. 19-45.
- 2019. "Towards a modular language curriculum for using tasks", *Language Teaching Research*, Vol. 23, Issue 3, pp. 454-475, journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1362168818765315.
- 2020. "Using tasks in language teaching" (slideshow), Cambridge University Press ELT, www.youtube.com/watch?v=jsBTQgE8uhw.
- ERRY Lynn et SCHOLLAERT Rudi (eds.). 2007. *Whose Learning is it anyway ? Developing Learner Autonomy through Task-based Language Learning*, Antwerpen: Garant, 208 p.
- FEYERABEND Paul, 1975, *Contre la méthode. Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*, trad. Fr. Paris : Seuil, 1979, 350 p. [1^e éd. Londres : New Left Books, 1975].
- FREIRE Paulo. 1972. *Pedagogy of the oppressed*, New York: Seabury Press. Rédigé initialement en 1968 en portugais sous le titre *Pedagogia do oprimido*. 1^e trad. fr. Maspéro, 1974.
- GIORDAN André. 1999. « EPS interroge un didacticien », *Revue EPS* n° 279, octobre.
- GIORDAN A., GIRAULT Y. 1992. « Un environnement pédagogique pour apprendre, le modèle allostérique », *Repères* n° 14, Université de Montréal, pp. 95-124.
- HONOREZ Maryse, REMY François, CAHAY René, MONFORT Brigitte, THERER Jean, « L'application en classe du modèle allostérique d'apprentissage de GIORDAN : une contribution à l'acquisition des compétences terminales en chimie et en physique », 18 p., www2.ulg.ac.be/lem/documents/LEM_CIFEN040601.doc.
- HOUSSAYE Jean. 1988. *Le triangle pédagogique. Les différentes facettes de la pédagogie*. Issy-les-Moulineaux (France) : ESF éditeur, col. « Pédagogies/Références », 2014, 155p. [1^e éd. Berne : Peter Lang, 1988].
- BILSBOROUGH Katherine. 2013. "TBL and PBL: Two learner-centred approaches", www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/knowning-subject/articles/tbl-and-pbl-two-learner-centred?page=1.
- JOULIA Danielle. 2001. « Apprentissage de la grammaire : une solution informatique de remédiation », pp. 48-64 in *Les Cahiers de l'APLIUT, Pédagogie et Recherche*. Volume XXI, n° 1, octobre, <https://doi.org/10.4000/apliut.4697>.
- KUMARAVADIVELU Bala. 2005. "Deconstructing applied linguistics: A postcolonial perspective", pp. 25-37 in: Maximina Maria Freire et al. (ed.), *Lingüística aplicada e contemporaneidade*, ALAB, Associação de Lingüística Aplicada do Brasil), Sao Paulo, Brazil: Pontese Editore, 352 p.
- 2006. "TESOL methods: Changing Tracks, Challenging Trends", *TESOL Quarterly* Vol. 40, n°1, mars 2006, pp. 59-81, <https://www.jstor.org/stable/40264511>.
- 2016. "The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act?" *TESOL Quarterly*, Vol.50, n° 1, pp. 66-85.
- LE MOIGNE Jean-Louis. 1994. *La théorie du système général. Théorie de la modélisation*. 1e éd. 1994, nouvelle présentation 2006, XVI + 338 p., www.intelligence-complexite.org/inserts/ouvrages/0609tsgtm.pdf.
- LÉVY Pierre. 1990. *Les technologies de l'intelligence. L'avenir de la pensée à l'ère informatique*, Paris, La Découverte, 1990, 234 p.

MAURER Bruno. 2011. Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante, Paris : Éditions des Archives Contemporaines, 156 p. Compte rendu disponible en ligne : Puren 2012a.

MORIN Edgar. 1986. *La Méthode 3. La connaissance de la connaissance*, Paris : Seuil, 1986, 256 p.

– 1990a. *Introduction à la pensée complexe*, ESF éditeur, Paris, 1990, 160 p.

– 1990b. *Science avec conscience*, Paris, Seuil, nouv. éd. 1990, 320 p.,

NUNAN, David. 1989. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press; X + 211p.

–2004. *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 222 p.

OXFORD Rebecca. 2006. "Task-Based Language Teaching and Learning: An Overview", *Asian EFL Journal*, Volume 8, Number 3, September, pp. 94-121, www.researchgate.net/publication/237259483.

PERETTI André de. 1985. « Esquisse d'un fondement théorique de la pédagogie différenciée », *Les Amis de Sèvres* n° 3, 1985, Paris, CIEP de Sèvres, pp. 5-35.

PERRAMOND Daniel. 1990. « Tableau de l'histoire des méthodologies de l'enseignement du français aux États-Unis dans *The French Review* : 1927-1989 », *Études de Linguistique Appliquée* n° 77, janvier-mars 1990 (« Panorama de la didactique des langues étrangères/secondes aux États-Unis »), pp. 109-118.

PUREN Christian

N.B. Certains textes référencés ci-dessous, codés d'un simple chiffre (008, 011, etc.) ont été publiés dans des articles, d'autres sont des documents de cours uniquement publiés sur mon site. Tous reçoivent régulièrement des mises à jour (les plus importantes sont signalées), et c'est pourquoi ils ne sont pas datés, même si la date de leur dernière version est parfois indiquée.

– 002. « Les trois perspectives constitutives de la didactique des langues-cultures », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/002/.

– 004 "Le champ sémantique de "méthode" », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/004/.

– 005. « Trois exemples de méthodes », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/005/.

– 008. « Les oppositions méthodologiques fondamentales », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/008/.

– 011. « Schéma de l'unité didactique audiovisuelle première génération », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/011/.

– 014. « Modélisation et modèles. Bernard WALLISER 1977 », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/014/.

– 015 « Théories scientifiques *versus* modèles scientifiques. Selon Richard Rorty et Edgar Morin », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/015/.

– 016 « Évolution historique des modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues en didactique des langues-cultures », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/016/.

– 018 « Modèle des différents types de grammaire en DLC », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/018/.

– 022 « Un "méta-modèle" complexe : typologie des différentes relations logiques possibles entre deux pôles opposés », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/022/.

– 023. « Problème versus problématique », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/023/.

– 029. « Évolution historique des configurations didactiques », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/.

www.christianpuren.com/mes-travaux/2023b/

- 030. « Le champ sémantique de l'"environnement" en didactique des langues-cultures », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/030/.
- 032. « Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du F.L.E. Ébauche d'une grille d'analyse ». Analyse de la grille BERTOLETTI Maria Cecilia 1984.
- 041. « Traitement didactique du document authentique en classe de langue-culture. Modèle d'analyse par tâches », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/041/.
- 046. « Les composantes de la complexité », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/046/.
- 048. « Les quatre références épistémologiques d'une didactique complexe des langues-cultures », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/048/.
- 050. « Grille d'analyse des différents types actuels de mise en œuvre de l'agir dans les manuels de FLE [Français Langue Étrangère], www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/050/.
- 052. « Configurations didactiques disponibles et modes de gestion complexe de la variation méthodologique », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/052/.
- 063. Les trois paradigmes épistémologiques, selon Edgar Morin », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/063/.
- 066. « Les sept logiques documentaires actuellement disponibles (modèle) », www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/066/.
- 073. « Matrices méthodologiques actuellement disponibles en didactique des langues-cultures (tableau). Un outil au service des approches multi- et pluriméthodologiques », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/073/.
- 075. « Analyse comparative d'exercices grammaticaux sur le verbe "avoir" représentatifs de trois méthodologies différentes »: (a) directe-active, (b) audiovisuelle, (c) communicative », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/075/.
- 083. Guide didactique *FRANMOBE. Le français pour la mobilité étudiante*. Cf. AMBASSADE DE FRANCE AU BRÉSIL. 2013.
- 1988a. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. 3^e éd. 2012 www.christianpuren.com, 300p. [1^e éd. Paris : Nathan-CLE international, 1988, 448 p.], www.christianpuren.com/mes-travaux/1998a/.
- 1990c. « Continuités, ruptures et circularités dans l'évolution de la didactique des langues étrangères en France », *Études de Linguistique Appliquée* n° 78, avr.-juin 1990, pp. 65-74, www.christianpuren.com/mes-travaux/1990c/.
- 1994a. « Quelques remarques sur l'évolution des conceptions formatives en français langue étrangère de 1925 à 1975 », *ELA revue de didactologie des langues-cultures* n° 95, juil.-sept., pp. 13-23. Paris : Klincksieck, www.christianpuren.com/mes-travaux/1994a/.
- 1994b. « Éthique et didactique scolaire des langues », *Les Langues Modernes* n° 3, pp. 55-62, www.christianpuren.com/mes-travaux/1994b/.
- 1994e. *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, 3^e éd. électronique www.christianpuren.com, octobre 2013, 139 p. [1^{ère} édition papier Paris : Didier-CRÉDIF, 1994, 217 p., www.christianpuren.com/mes-travaux/1994e/].
- 1995a. « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire », *Études de Linguistique Appliquée* n° 100, oct.-déc., pp. 129-149, www.christianpuren.com/mes-travaux/1995a/.
- 1997b. « Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire ». *Études de Linguistique Appliquée* n° 105, janv.-mars 1997, pp. 111-125, www.christianpuren.com/mes-travaux/1997b/.
- 1997d. « Que reste-t-il de l'idée de progrès en didactique des langues ? », *Les Langues Modernes* n° 2/1997, pp. 8-14, Avec une première postface de septembre 2008 et une seconde postface de novembre 2018, www.christianpuren.com/mes-travaux/1997d/.
- 1998c. « Didactique scolaire des langues vivantes étrangères en France et didactique française du français langue étrangère ». *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures* n° 111, juillet-septembre 1998, pp. 359-383, www.christianpuren.com/mes-travaux/1998c/.

- 1998f. "Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures", *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures* n° 109, janvier-mars, www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1169 ou www.christianpuren.com/mes-travaux/1998f/.
- 1999a. « La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie », *Les Langues Modernes* n° 3, 1999, pp. 26-41, www.christianpuren.com/mes-travaux/1999a/.
- 1999h. « Comment théoriser sa pratique ? (la formation des questions) », Chapitre 2, pp. 18-32 in : GALISSON Robert et PUREN Christian, *La formation en questions*, Paris : CLE international, 1999, 128 p., www.christianpuren.com/mes-travaux/1999h/.
- 2001i. « L'organisation d'un parcours d'autonomie guidée en enseignement-apprentissage grammatical : comparaison entre un dispositif papier (manuel) et un dispositif informatique (site Internet) ». En collab. avec Fátima Sánchez. *Études de Linguistique Appliquée* n° 122, avril-juin 2001 (« Pratiques de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire »), pp. 211-228, www.christianpuren.com/mes-travaux/2001i/.
- 2003b. « Pour une didactique complexe des langues-cultures" », www.christianpuren.com/mes-travaux/2003b/.
- 2004a. « De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle », *Les Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXIII, n° 1, pp. 10-26, www.christianpuren.com/mes-travaux/2004a/.
- 2004d. « Quels modèles didactiques pour la conception de dispositifs d'enseignement-apprentissage en environnement numérique ? », *Études de Linguistique appliquée*, n°134, avril-juin 2004, pp. 235-249, www.christianpuren.com/mes-travaux/2004d/.
- 2007c. « Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées », *Cuadernos de Filología Francesa (revista del Departamento de Filología Románica, Área de Filología Francesa de la Universidad de Extremadura, Cáceres (España))*, n° 18, octobre 2007, pp. 127-143, www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1323 ou www.christianpuren.com/mes-travaux/2007c/.
- 2010a. « Architecture générale d'une formation universitaire à la didactique des langues-cultures », www.christianpuren.com/mes-travaux/2010a/.
- 2010d. « Construire une unité didactique dans une perspective actionnelle ». Conférence à l'Alliance Française et à l'Universidad Autónoma de Nuevo León (Monterrey), novembre 2010. Diaporama au format pdf commenté par écrit, www.christianpuren.com/mes-travaux/2010d/.
- 2011a. « De l'approche communicative à la nouvelle perspective actionnelle »: analyse critique d'une grille d'analyse de manuels des années 80 », www.christianpuren.com/mes-travaux/2011a/. Grille reproduite dans Puren 032.
- 2011k. « La "méthode", outil de base de l'analyse didactique", pp. 283-306 in : BLANCHET Philippe et CHARDENET Patrick (dir.), *Méthodes de recherche en didactique des langues et cultures*, Paris : AUF (Agence Universitaire de la Francophonie)-EAC (Éditions des Archives Contemporaines), 2011, 509 p., <https://eac.ac/books/9782813000484>. Republication de l'article seul sur www.christianpuren.com, www.christianpuren.com/mes-travaux/2011k/, juin 2011.
- 2012f. « Configurations didactiques, constructions méthodologiques et objets didactiques en didactique des langues-cultures : perspective historique et situation actuelle », www.christianpuren.com/mes-travaux/2012f/.
- 2013k. « Technologies éducatives et perspective actionnelle : quel avenir pour les manuels de langue ? », pp. 122-130 in : OLLIVIER Christian et PUREN Laurent (dir.), *Le Français dans le monde*, « "Recherches et applications" » n° 54, juillet. Version longue disponible en ligne : www.christianpuren.com/mes-travaux/2013k/.
- 2015a. *Théorie générale de la recherche en didactique des langues-cultures. Essai. À propos d'un article d'Albert DAVID : « La recherche intervention, un cadre général pour les sciences de gestion ? »*. 3^e éd. électronique www.christianpuren.com, 51 p., www.christianpuren.com/mes-travaux/2015a/.
- 2015e. « Manuels de langue et formation des enseignants », Document 3 « Échelle des niveaux de compétence de l'enseignant dans l'utilisation de son manuel », <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2015e/>.

- 2015f. « La réflexion méthodologique en didactique du FLE depuis la publication du CECRL, un domaine anémique en manque de saines polémiques », pp. 195-216 in : DEFAYS Jean-Marc, HAMMAMI Samia, MARECHAL Marielle *et al.* (dir.), *20 ans de FLES. Faits et gestes de la didactique du Français Langue Étrangère et Seconde de 1995 à 2015*. Vol. 1, Bruxelles : EME Intercommunications, 2015, 312 p., www.christianpuren.com/mes-travaux/2015f/.
- 2015g. « Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures : des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes », pp. 13-34 in : VIGNERON Denis, VANDEWOUE Déborah, PINEIRA-TRESMONTANT Carmin, *L'enseignement-apprentissage des langues étrangères à l'heure du CECRL : enjeux, motivation, implication*, Arras (France) : Artois Presses Université, 192 p., www.christianpuren.com/mes-travaux/2015g/.
- 2016c. « La procédure standard d'exercisation en langue », www.christianpuren.com/mes-travaux/2016c/.
- 2017f. « Approche globale et compréhension globale des documents en didactique des langues-cultures : de la méthodologie traditionnelle à la perspective actionnelle », www.christianpuren.com/mes-travaux/2017f/.
- 2018h. « Les notions de "didactique" et de "pédagogie" du point de vue de la didactique des langues-cultures : approche historique et enjeux actuels ». Version longue de l'article publié sous le même titre dans la revue EDL, Études de didactique des langues, LAIRDIL (LABoratoire Inter-universitaire de Recherche en DIDactique des Langues de l'Université Paul Sabatier, Toulouse 2, n° 30, 2018, Toulouse : Association EDL, pp. 35-45, www.christianpuren.com/mes-travaux/2018h/.
- 2019a. « Les deux paradigmes opposés du chercheur en didactique des langues-cultures : conceptions et convictions personnelles », diaporama commenté par écrit. Conférence sur le thème de la formation à la recherche, Université de Tlemcen (Algérie), 18 février 2019, www.christianpuren.com/mes-travaux/2019a/.
- 2019b. « *L'outil médiation en didactique des langues-cultures : balisage notionnel et profilage conceptuel*. 1^e éd. élect. décembre, 122 p., www.christianpuren.com/mes-travaux/2019b/.
- 2019i-es. "La didáctica en la formación del profesor: entre las teorías y las prácticas, los modelos", pp. 23-32 in : LEAL Antonio, OLIVEIRA Fátima, SILVA Fátima *et al.* (dir.), *A Linguística na Formação do Professor: das teorias às práticas*, Porto : FLUP, 2019, 256 p., www.christianpuren.com/mes-travaux/2019i-es/.
- 2020a. « Le système des modèles en didactique des langues-cultures : modèles pratiques, praxéologiques, théoriques, didactologiques », www.christianpuren.com/mes-travaux/2020a/.
- 2020e. *Essai de problématisation et de modélisation de l'« enseignement à distance » en didactique scolaire des langues-cultures : pour une ingénierie de l'hybridation*, 1^e éd. électronique septembre 2020, 56 p., www.christianpuren.com/mes-travaux/2020e/.
- 2021c. « L'"expérientiel" en didactique des langues-cultures. Essai de modélisation », 1^e éd. électronique www.christianpuren.com, 11 p., www.christianpuren.com/mes-travaux/2021c/.
- 2022b. « Analyse didactique de la postmethod condition de B. Kumaravadivelu : éclectisme et didactique complexe des langues-cultures », www.christianpuren.com/mes-travaux/2022b/.
- 2022e. « L'épistémologie de la didactique des langues-cultures, une épistémologie complexe pour discipline complexe », chap. 6 pp. 187-195 in : O'CONNELL Anne-Marie et CHAPLIER Claire (coord.), *Épistémologie à usage didactique, Langues de spécialité (secteur LANSAD)*, Paris, L'Harmattan, 2019, 266 p., www.christianpuren.com/mes-travaux/2022e/.
- 2022f. *Modélisation, types généraux et types didactiques de modèles en didactique complexe des langues-cultures. Essai* (44 p.), www.christianpuren.com/mes-travaux/2022f/.
- 2023a (À paraître). « Critique des normes académiques dominantes de la « communication scientifique en didactique des langues-cultures ». Réécriture d'une conférence à l'ITC International TESOL conference 2022, "Envisioning possibilities", Ton Duc Thang University, Ho Chi Minh city, Vietnam, December 9-10, 2022. Traduit en français de l'original anglais (à paraître).
- 2023b (À paraître). « Les orientations actuelles de la didactique des langues-cultures et l'éducation à la citoyenneté démocratique : le contre-modèle du CECRL ». Réécriture d'une conférence au Colloque international « Éthique, citoyenneté et enjeux éducatifs dans

l'enseignement-apprentissage des langues », Université d'Artois, Arras, Laboratoire CoTraLiS - EA 4028, 20 janvier 2023.

PUREN Christian. DLC-DR. Cours en ligne « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche », www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/.

PUREN Christian. DLC-DR1. Cours en ligne « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche », Dossier n° 1 : « Les trois perspectives constitutives de la DLC », www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-1-les-3-perspectives-constitutives-de-la-dlc/.

PUREN Christian et BERTOCCHINI Paola. 2001. « Entre "pédagogie différenciée" et "apprentissage autonome" », *Les Langues modernes* n° 4-2001, oct.-nov. 2001, pp. 38-44, www.christianpuren.com/mes-travaux/2001k/.

RICHTERICH René. 1992. « Créer d'autres espaces et d'autres temps », *Le Français dans le Monde* n° 252, octobre 1992, pp. 41-46.

RORTY Richard. 1995. *L'espoir au lieu du savoir. Introduction au pragmatisme*, trad. fr. Paris : Albin Michel, 1995, 158 p.

SCHÖN Donald-A. 1983. *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Paris: Éditions Logiques, 1994, 418 p. (1^e éd. *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, 1983).

SKEHAN, P. 1996. "A framework for implementing task-based instruction". *Applied Linguistics*, Volume 17, pp. 38-62.

-1998. "Task-based instruction". *Annual Review of Applied Linguistics*, Volume 18, pp. 268-286.

SIMON Herbert Alexander. 1996. *The Sciences of the Artificial*, MIT Press, 3^e éd. 1996, 231 p.

WALLISER. 1977. *Systèmes et modèles. Introduction critique à l'analyse de systèmes. Essai*, Paris : Seuil, 256 p.

WILLIS Jane. 1996. *A framework for task-based learning*, Harlow: Longman, 160 p.

WILLIS Dave and WILLIS Jane. 2007. *Doing Task-based Teaching*, Oxford: Oxford University Press, 131 p.

LE TRAITEMENT DES « MODÈLES »
EN DIDACTIQUE INTERNATIONALE DE L'ANGLAIS :
UNE CONCEPTION ÉPISTÉMOLOGIQUE RÉDUCTRICE DE LA DISCIPLINE.
L'EXEMPLE DU « MODÈLE » PPP (*PRÉSENTATION, PRATIQUE, PRODUCTION*). ESSAI

Christian Puren
Professeur émérite de l'Université de Saint-Étienne (France)
christian.puren@univ-st-etienne.fr
www.christianpuren.com

Cet essai prend l'exemple du PPP model (*Presentation – Practice – Production*) tel qu'il est utilisé depuis des décennies en didactique internationale de l'anglais, pour y critiquer une certaine conception des « modèles », et, au-delà, une certaine conception de l'épistémologie de la discipline « didactique des langues-cultures ». L'essai commence par une longue première partie ou est présentée l'opposition entre « théories » et « modèles », ainsi que les différentes formes, fonctions et types de modèles en didactique que d'on doit prendre en compte pour appréhender et gérer la complexité de la discipline. Dans la seconde partie sont décrites les différentes réductions de cette complexité qu'opèrent au contraire, dans leur usage du modèle PPP, beaucoup de spécialistes de didactique internationale de l'anglais. Ils conçoivent en effet le modèle comme un produit basé sur une théorie de l'acquisition – d'où le débat récurrent chez eux entre les partisans de ce PPP et ceux du modèle TBL (*Task Based Learning* –, et non, comme l'exigerait la complexité de la discipline, comme un processus de praxéologisation au cours duquel on teste, explore et manipule ce modèle au moyen de variations aussi bien en interne (modifications, ajouts) qu'en externe (en combinaison ou articulation avec d'autres modèles).

À l'examen du résultat des analyses, le diagnostic médical est facile à poser : beaucoup de spécialistes la didactique internationale de l'anglais sont affectés d'une forme particulièrement virulente d'applicationnisme. Et l'ordonnance de soins apparaît tout aussi aisée à rédiger en ce qui les concerne : « Séances de réflexion approfondie sur l'épistémologie de la discipline "didactique des langues-cultures" jusqu'à disparition du symptôme PPP (ou PBL), et apparition du paradigme de complexité »...

Christian Puren est Professeur émérite de l'Université de Saint-Étienne, Président d'Honneur de l'APLV (Association française des Professeurs de Langues Vivantes) et du GERES (Groupe d'Étude et de recherche en Espagnol de Spécialité), et membre de nombreux Comités scientifiques de revues françaises et étrangères. Il a été professeur et formateur en Français et en espagnol langues étrangères dans plusieurs universités en France et à l'étranger. Il est auteur de quelques ouvrages personnels ou en collaboration, de nombreux articles sur la didactique des langues-cultures, ainsi que de plusieurs cours de formation dans cette discipline. Tous ces travaux ainsi que son CV détaillé, sont disponibles en consultation et téléchargement libres sur son site www.christianpuren.com.