

LE MÉCANISME DE CHANGEMENT, D'ÉLABORATION ET D'ADAPTATION DES MÉTHODOLOGIES EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES : LE MODÈLE « 3M » (MATRICE – MODÈLES – MÉTHODOLOGIE)

Version 3 en date du 16 mars 2024.

Cette version corrige un certain nombre de coquilles et d'erreurs factuelles.

Table des matières

Résumé.....	1
Introduction.....	2
1. Un schéma, trois modélisations intégrées	3
2. Présentation des quatre méthodologies retenues	5
2.1. La méthodologie active	5
2.2. L'approche communicative	6
2.3. L'approche plurilingue et pluriculturelle	6
2.4. La perspective actionnelle	8
3. L'intersection entre matrice et méthodologie, espace d'homologie fin-moyen	8
4. Activités langagières et actions langagières d'apprentissage	9
5. Les modèles mobilisés dans l'élaboration méthodologique, des modèles à appliquer	11
6. Les modélisations, des modèles à manipuler	12
6.1. Exemples de manipulation du modèle activités-actions	13
6.2. Manipulations du modèle 3M.....	17
Conclusion.....	19
Bibliographie.....	20
Sitographie.....	22

Sigles

- CECR : *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : Apprendre – Enseigner – Évaluer* (COE 2001)
- CEFR : *Common European Framework of Reference for Languages : Learning, teaching, assessment* (COE 2001)
- COE : Conseil de l'Europe
- DLC : Didactique des Langues-Cultures
- L1 : Langue source
- L2 : Langue cible

Résumé

Cet article développe le modèle « 3M » (« Matrice - Modèles – Méthodologie »), qui représente le mécanisme de changement, d'élaboration et d'adaptation des méthodologies à l'œuvre en didactique des langues-cultures (DLC), modèle élaboré à partir de plusieurs décennies de recherches personnelles sur l'histoire des méthodologies en France et en Europe du début du XX^e siècle à nos jours. Il est illustré par quatre grandes méthodologies apparues dans le système scolaire français et en français langue étrangère au cours de cette période : la méthodologie active (centrée sur la compréhension de documents authentiques), l'approche communicative (centrée sur l'interaction

orale), l'approche plurilingue et pluriculturelle (centrée sur la médiation) et la perspective actionnelle (centrée sur l'action sociale). Une nouvelle méthodologie émerge à la suite d'un changement social dans l'objectif d'usage et l'environnement d'usage de la L2, et une nouvelle matrice est formée avec ces deux éléments primaires, auxquels s'ajoutent l'action d'usage et les compétences linguistiques et culturelles correspondantes. La nouvelle méthodologie est alors générée par l'application à cette matrice d'une série de modèles différents : pédagogique, linguistique, cognitif, culturel, méthodologique, épistémologique et idéologique. Au-delà de l'exemple de ce modèle 3M particulier, l'article montre l'intérêt de développer et de manipuler des modèles pour développer la réflexion et stimuler la créativité en didactique des langues-cultures. Sur ce point, il constitue une nouvelle illustration de mon essai sur la modélisation en DCL : *Modélisation, types généraux et types didactiques de modèles en didactique complexe des langues-cultures* (2022f).

Introduction

Cet article est la reprise en français, avec des changements de plan et de nombreuses réécritures, d'un article proposé pour la publication dans une revue de langue anglaise sous le même titre : « The mechanism of change, development and adaptation of the methodologies in didactics of languages-cultures: the "3M" model (Matrix - Models - Methodology) ». Le résumé et la conclusion sont d'ailleurs les mêmes.

L'idée de ce modèle 3M a émergé au cours de la rédaction d'un ouvrage lui aussi à paraître en anglais sur la perspective actionnelle, rédigé en collaboration avec Ahmet Acar, professeur et formateur d'enseignants en anglais à l'Université Dokuz Eylül d'Izmir (Turquie) : *The social action-oriented approach in language teaching: from goals to practices*. On retrouvera dans cet ouvrage le modèle 3M présenté cependant dans une optique différente de celle du présent article, parce qu'il s'agit dans cet ouvrage de montrer comment il a fonctionné et continue à fonctionner actuellement dans le cas précis de la perspective actionnelle (la *Social Action-Oriented Approach*), et avec des développements destinés spécifiquement à un public international de didacticiens et enseignants d'anglais dans le monde. Il m'est apparu en effet que le processus d'élaboration de cette perspective actionnelle, auquel j'ai activement participé depuis maintenant plus de 20 ans – depuis la publication du CECR en 2001 –, obéissait au même mécanisme que j'avais pu repérer à la fois dans mes recherches historiques (depuis la méthodologie directe de la fin du XIX^e siècle, jusqu'à la méthodologie audiovisuelle des années 1960-1970), et dans mes observations en temps réel de l'apparition et de l'évolution de l'approche communicative-interculturelle au cours des années 1970-1990, ainsi que de l'approche plurilingue-pluriculturelle dans les années 1980-1990.

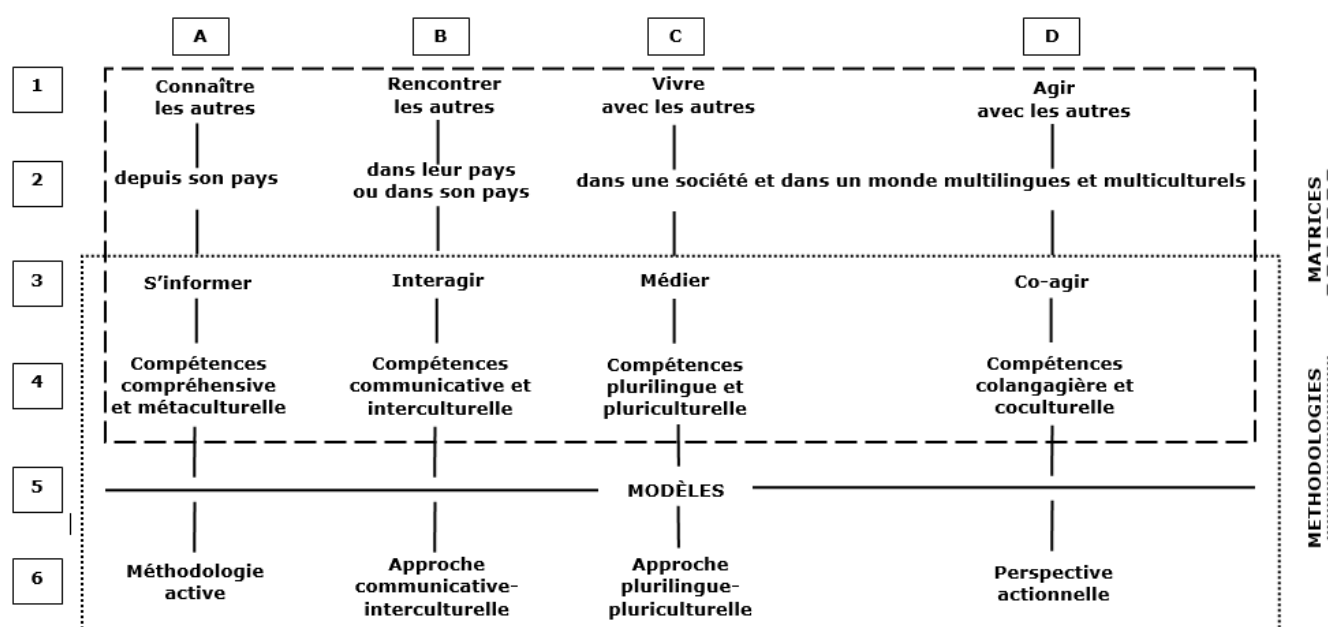
Je fais l'hypothèse que le mécanisme représenté par ce modèle 3M a fonctionné et fonctionne de la même manière dans d'autres pays et dans d'autres traditions didactiques, même si les méthodologies générées sont différentes.

Ce modèle 3M est illustré ici, comme dans les deux autres textes, par les grandes méthodologies historiques qui se sont succédé en France du XX^e siècle et de ce début du XXI^e siècle et qui y restent à mon avis toutes pertinentes de nos jours parce l'objectif d'usage et l'environnement d'usage de chacune répondent à des besoins sociaux actuels : ce sont la méthodologie active, l'approche communicative-interculturelle, l'approche plurilingue et pluriculturelle et la perspective actionnelle.

Je considère ce modèle 3M d'autant plus actuel qu'il me paraît avoir continué à fonctionner à tous les niveaux d'acteurs de la didactique des langues-cultures (DCL), depuis les didacticiens élaborant une nouvelle méthodologie jusqu'aux enseignants l'adaptant en temps réel en classe, en passant par les responsables éducatifs, les inspecteurs, les formateurs et les éditeurs, chacun intervenant avec ses propres objectifs, besoins, contraintes et conceptions.

1. Un schéma, trois modélisations intégrées

La totalité du présent article vise à présenter et à manipuler le modèle « 3M » ci-dessous, ainsi nommé parce qu'il reprend le nombre et l'initiale de ses trois éléments, qui apparaissent en majuscules dans le schéma : **MATRICES**, **MODÈLES**, **MÉTHODOLOGIES**. Je suggère par conséquent à mes lecteurs de l'avoir constamment sous les yeux.



Dans ce schéma sont intégrés avec le modèle 3M deux autres modèles :

- un modèle d'évolution historique des quatre configurations didactiques retenues, représentées par les lettres A, B, C et D, à lire ainsi, de gauche à droite, sur première ligne horizontale en haut du schéma ; ce sont celles indiquées plus haut, chacune portant le nom de la méthodologie qui en est à la fois le produit et l'un des composants (cf. ligne n° 6) ;
- et un modèle des configurations didactiques à six composants (ou éléments constitutifs), numérotés verticalement de 1 à 6 dans ce schéma¹.

Une configuration didactique est un ensemble cohérent constitué de ces différents composants, à savoir :

¹ Dans cet article viendra s'ajouter au chapitre 4 un quatrième modèle, celui des relations activités langagières – actions langagières d'apprentissage.

(1) l'objectif d'usage (ligne 1) : c'est ce que l'institution (système scolaire, université, filière de formation professionnelle, école de langue, etc.) veulent que les apprenants soient capables de faire dans la société extérieure² à la fin de leur formation.

C'est l'élément décisif, que je notais comme l'un des principales conclusions que je tirais de mes recherches à la fin de mon *Histoire des méthodologies* (Puren 1988a) :

J'ai été particulièrement frappé [...] par les rapports étroits et constants entre cette DLVE et la vie économique, politique et intellectuelle du pays, qui font que le véritable moteur du changement méthodologique n'est pas l'évolution interne de la discipline didactique (en particulier, comme on le présente souvent, les modifications intervenant dans les théories de référence, qu'elles soient pédagogiques, psychologiques, linguistiques,...), mais bien l'apparition de nouveaux besoins sociaux : l'enseignement des LVE et par conséquent la réflexion sur cet enseignement apparaissent comme des pratiques éminemment sociales, au-delà des illusions individualistes ou technocratiques que peuvent entretenir parfois ses différents acteurs. (p. 261)

(2) l'environnement d'usage (ligne 2) : c'est l'environnement social dans lequel on veut que les apprenants soient capables d'atteindre cet objectif ;

(3) l'action d'usage (ligne 3) : c'est l'activité spécifique en langue-culture permettant d'atteindre l'objectif d'usage ;

(4) les compétences langagière et culturelle (ligne 4) spécifiquement requises pour réaliser cette action d'usage ;

Ces quatre premiers composants constituent la matrice de toute configuration didactique. Un nouvelle configuration didactique (A, B, C, D) émerge lorsqu'un nouvel objectif d'usage (celui que l'on veut que les élèves puissent atteindre dans la société extérieure : ligne 1 du schéma) et un nouvel environnement d'usage (ligne 2) ont rendu la configuration didactique précédente inadéquate ou du moins insuffisante. Ce nouvel objectif à atteindre dans ce nouvel environnement va exiger une nouvelle action d'usage (ligne 3) et de nouvelles compétences langagière et culturelle (ligne 4).

(5) une combinaison de modèles (ligne 5) de différents types (pédagogique, linguistique, cognitif, culturel, méthodologique, épistémologique et idéologique), qui vont, appliqués à la matrice, générer la nouvelle méthodologie ;

(6) une méthodologie, système global au sein duquel sont gérés en cohérence et en synergie l'ensemble des modes d'enseignement, d'apprentissage et d'usage, ainsi que leurs relations

² J'utilise dans cet article l'expression de « société extérieure » pour distinguer cette société de celle qui est considérée aussi en perspective actionnelle comme une vraie société, la « micro-société classe ». Dans l'enseignement scolaire existent aussi, à côté des objectifs d'usage, des finalités – qu'on les appelle « humanistes » « formatives » ou, comme maintenant, « citoyennes », mais elles y sont constantes, et donc elles n'interviennent pas dans le fonctionnement du modèle 3M.

croisées, de manière à donner aux élèves la capacité à réaliser dans la société extérieure l'action visée pour l'objectif et dans l'environnement visés.

2. Présentation des quatre méthodologies retenues

J'ai donc retenu, pour la modélisation d'ensemble des configurations didactiques, la méthodologie active (A), l'approche communicative-interculturelle (B), l'approche plurilingue-pluriculturelle (C) et la perspective actionnelle (D). Je les présente ici d'une manière juste suffisante pour comprendre la modélisation proposée, en donnant pour chacune d'entre elles quelques références bibliographiques pour les lecteurs qui voudraient aller plus loin. Je les ai sélectionnées sur les trois critères suivants :

- 1) Chacune de ces méthodologies historiques est basée sur une matrice particulière différente de celle des autres.
- 2) Chacune de ces méthodologies est actuellement mise en œuvre en tant que telle dans les cours de L2, parce qu'elle permet de répondre aux besoins spécifiques, partiels ou complets, de tel ou tel public, qu'il s'agisse d'élèves à un niveau ou à un autre de leur cursus scolaire, ou d'adultes inscrits dans des cours sur objectifs spécifiques.
- 3) L'ensemble de ces méthodologies et les variantes actuellement disponibles de chacune d'entre elles, ainsi que les variantes supplémentaires qui peuvent encore être générées à partir de ces quatre matrices en faisant appel à d'autres modèles, et à partir de leurs articulations et combinaisons dans des approches multiméthodologique ou pluriméthodologique (cf. Puren 2020f, 2021f, 2022g), couvrent tous les besoins d'enseignement-apprentissage-usage des L2 actuellement identifiables en DLC, du moins en France et sans doute en Europe.

Les critères 2 et 3 m'ont conduit à éliminer les méthodologies grammaire-traduction, directe et audiovisuelle, malgré leur matrice propre et malgré leur importance dans l'histoire des méthodologies en France (je les ai longuement présentées dans Puren 1998a) : certains de leurs composants originels se retrouvent dans les quatre méthodologies que j'ai retenues³, mais elles ne sont plus pertinentes en tant que telles, c'est-à-dire dans leur globalité. À l'heure actuelle, il est tout à fait possible de défendre l'idée d'un manuel qui, dans le cadre d'une première approche multiméthodologique visant à enrichir les stratégies d'apprentissage des élèves, proposerait une unité en méthodologie active, une autre en approche communicative, la suivante en approche plurilingue-pluriculturelle et une dernière en perspective actionnelle ; je ne pense pas qu'il serait utile, en dehors de la découverte concrète de l'histoire des méthodologies par des étudiants en cours de formation universitaire à la DLC, de faire de même avec les méthodologies de grammaire-traduction, directe et audiovisuelle.

2.1. La méthodologie active

La méthodologie active (configuration A) est la méthodologie officielle de l'enseignement scolaire des langues en France des années 1920 aux années 1960 (cf. Puren 1988a, 3^e partie). Elle reprend

³ Par exemple, la conceptualisation d'une règle et son application dans la méthodologie grammaire-traduction ; les différentes techniques d'explication d'un mot inconnu en L2 dans la méthodologie directe ; les dialogues supports fabriqués en L2 dans la méthodologie audiovisuelle française.

pour les débuts de l'apprentissage (*i.e.* les trois ou quatre premières années d'enseignement au collège) l'essentiel de la méthodologie directe qui l'a précédé pendant les années 1900-1910 (cf. Puren 1988a, 2^e partie), et elle s'adapte pour les années suivantes au traitement didactique des documents authentiques, avec un privilège accordé à la compréhension approfondie des textes littéraires comme moyen de s'informer sur la culture étrangère. Ce mode de traitement didactique se caractérise par un double objectif central de mobilisation et d'acquisition de connaissances langagières et culturelles au moyen d'un commentaire oral collectif en classe. Il s'est enrichi constamment au cours du temps en s'élargissant à tout type de document considéré comme représentatif en langue et en culture, jusqu'à constituer actuellement un système complexe de tâches parmi lesquelles se retrouvent, par exemple, toutes celles des épreuves actuelles PIRLS et PISA de compréhension de l'écrit (cf. Puren 041).

2.2. L'approche communicative

L'approche communicative (configuration B) est certainement la mieux connue de la plupart des lecteurs, puisqu'elle a été dominante en France pendant trois décennies, du milieu des années 1970 (si l'on prend comme référence la publication du document du Conseil de l'Europe qui la diffuse largement en France, le *Threshold Level* de 1975, version française de 1976 *Un niveau seuil*) jusqu'au moins le milieu des années 2000, si je prends comme référence symbolique la publication en France, pour le français langue étrangère (FLE), du premier manuel se réclamant de la perspective actionnelle, *Rond-point 1* (Paris : Éditions Maison des langues, 2005)⁴. Cette approche répond au projet européen de cette époque, qui est de faciliter les rencontres entre citoyens des pays européens de manière à développer entre eux les échanges langagiers et l'ouverture interculturelle. Les lecteurs trouveront en téléchargement libre sur mon site, avec l'aimable autorisation de leurs auteurs, les deux ouvrages les plus connus en France consacrés à cette approche communicative, et publiés la même année (voir les références complètes en bibliographie du présent article) :

- Évelyne BÉRARD (1991). *L'approche communicative. Théorie et pratiques*.
- Claude GERMAIN (1991). *L'approche communicative en didactique des langues*.

2.3. L'approche plurilingue et pluriculturelle

On regroupe sous l'appellation « approche plurilingue et pluriculturelle », utilisée aussi par les auteurs du CECR de 2001 (p. 21), des dispositifs didactiques très divers⁵ qui ont en commun, du moins pour ceux déjà mis en œuvre en France à partir du début des années 1980, l'objectif d'augmenter le nombre de langues apprises à différents niveaux de compétence en s'appuyant sur les langues déjà connues des apprenants, dont bien sûr leur langue maternelle. L'objectif d'usage n'est plus celui de l'approche communicative : il ne s'agit plus de préparer les citoyens européens à des rencontres ponctuelles avec des étrangers et à la découverte de leurs cultures. Le Conseil de l'Europe, en effet prend en compte le fait que l'Europe est désormais « multilingue et multiculturelle » (CECR 2001, p. 6), et que les citoyens européens auront à vivre dans ce type de société, la compétence spécifique requises étant désormais la capacité de médiation, *i.e.* la capacité à passer soi-même et aider les autres à passer d'une langue et d'une culture à l'autre. La prise de

⁴ Dans Puren 2019f, je propose une comparaison entre la tâche finale d'une unité de ce manuel et sa nouvelle version publiée cinq ans plus tard (*Nouveau Rond-Point Pas à pas 1*, 2010), dans laquelle les auteurs, en suivant mes suggestions, se sont efforcés d'achever le passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle.

⁵ C'est la raison pour laquelle je parlerai beaucoup moins de cette méthodologie que des autres dans la suite du présent article. Chacune de ses formes de mise en œuvre, en effet, mériterait un développement spécifique.

conscience des multiples enjeux sociétaux et écologiques à l'échelle planétaire a élargi depuis cet objectif jusqu'à celui de formation d'un « citoyen du monde ».

Dans les publications de l'Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe et dans les articles des didacticiens qui en font partie ou suivent ses orientations, l'expression généralement utilisée est la « didactique du plurilinguisme ». Mais celle-ci ne recouvre en réalité qu'un ensemble hétéroclite d'approches partielles, de techniques, d'activités et de dispositifs⁶. Je me range entièrement sur ce point à l'avis de Bruno Maurer (2015) qui parle des « méthodologies plurilingues » correspondant principalement...

- (1) ... à l'éveil aux langues au primaire : démarches et techniques visant à sensibiliser à la diversité des langues et à l'intérêt de leur apprentissage et de leur usage,
- (2) ... à la « didactique intégrée », bien adaptée au collège et au lycée : démarches et techniques communes mises en œuvre dans l'enseignement simultané de plusieurs langues),
- (3) ... à « l'intercompréhension » pour les adultes : démarches et techniques visant à donner des compétences partielles de compréhension écrite dans plusieurs langues à la fois, en s'appuyant sur les compétences acquises dans une ou plusieurs autres langues « voisines ».

Le CECR de 2001 reprend cet objectif de « diversification des politiques éducatives et en matière d'enseignement des langues (p. 20), mais en passant d'une perspective « multi- », où il s'agit seulement d'ajouter les langues et les cultures les unes aux autres, à une perspective « pluri- », où elles sont supposées, comme les différentes cultures, entrer en cohérence et en synergie :

Les différentes cultures (nationale, régionale, sociale) auxquelles quelqu'un a accédé ne coexistent pas simplement côte à côte dans sa compétence culturelle. Elles se comparent, s'opposent et interagissent activement pour produire une compétence pluriculturelle enrichie et intégrée dont la compétence plurilingue est l'une des composantes, elle-même interagissant avec d'autres composantes. (CECR 2001, p. 12)

Pour les auteurs eux-mêmes de ce texte, « il reste à explorer toutes les répercussions de l'adoption d'une approche plurilingue et pluriculturelle » (p. 21)⁷. Parmi d'autres publications postérieures du Conseil de l'Europe qui ont repris ce projet, on peut citer le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* de 2016 (COE 2016). Plus récemment, dans une perspective non pas d'« éducation aux langues », mais d'apprentissage effectif d'une nouvelle langue, Bruno Maurer a développé une « méthodologie plurilingue intégrée » qui opérationnalise le projet consistant à faciliter et accélérer l'apprentissage d'une langue cible (L2) en s'appuyant systématiquement sur la langue source (L1) (Maurer et Puren 2019d, 4^e partie, pp. 237-293).

⁶ Cf., dans le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, l'Annexe V « Démarches et activités d'apprentissage [...] pouvant favoriser la mise en œuvre d'une éducation plurilingue et interculturelle », pp. 105-110.

⁷ Sur la compétence pluriculturelle en tant qu'une des composantes d'une compétence culturelle complexe où l'on trouve aussi les composantes trans-, méta, inter et co-culturelles, cf. Puren 2011j.

2.4. La perspective actionnelle

– La méthodologie qui émerge sous le nom de « perspective actionnelle » dans le CECR de 2001 est appelée *action-oriented approach dans la version anglaise originale* (CEFR 2001, p. 9). Dans mes articles en anglais, je l'appelle pour ma part « **Social Action-Oriented Approach** » (SAOA), pour marquer dans cette langue la différence avec le *Task-Based Learning* (TBL) des didacticiens anglosaxons, où les tâches ne sont pas conçues comme des actions sociales, mais comme des tâches communicatives.

Cette perspective actionnelle apparaît comme l'approche plurilingue et pluriculturelle dans le CECR de 2001, avec comme objectif de répondre au second enjeu à relever dans les sociétés multilingues et multiculturelles, qui est d'agir avec les autres – de « co-agir » – dans les différents domaines de la vie société, c'est-à-dire de travailler ensemble et de faire société ensemble. Pour cela, il faut s'entendre sur le même langage et sur la même culture d'action : la capacité à les adopter ou à les créer correspond respectivement à la compétence co-langagière et à la compétence co-culturelle.

Je renvoie, pour plus de détails sur cette perspective actionnelle – qui a été elle aussi seulement ébauchée dans le CEFR/CECR de 2001, et dont j'ai depuis lors participé activement à l'élaboration et à l'implémentation dans des manuels – aux nombreux articles et conférences référencés dans la bibliographie correspondante sur mon site (Puren 2011c). Les lecteurs anglophones pourront également consulter, sur le site ResearchGate, plusieurs articles en anglais publiés sur la question par Ahmet Acar, professeur à la Eylül University d'Izmir (Turquie), et par moi-même.

3. L'intersection entre matrice et méthodologie, espace d'application du principe d'homologie fin-moyen

En théorie des ensembles, on appelle « intersection » l'espace qu'occupent les éléments communs à deux ensembles différents. Dans le schéma initial du présent article, cette intersection est représentée par le recoupement entre l'espace de la matrice et celui de la méthodologie. Cet espace partagé contient pour chaque configuration didactique, comme on peut le voir, les composants 3 (l'action d'usage) et 4 (la compétence langagière et la compétence culturelle).

Deux éléments sont dits « homologues » lorsqu'ils partagent les mêmes caractéristiques – ils sont similaires – et que cela leur permet de remplir les mêmes fonctions dans les environnements différents qui sont les leurs. Dans le domaine général de la formation, l'homologie fin-moyen est un principe empirique universel selon lequel on considère qu'un moyen indispensable, si ce n'est privilégié, pour que des personnes atteignent sur le terrain un certain objectif (la « fin »), est de faire de cette fin un moyen en formation. En ce qui concerne les méthodologies d'enseignement-apprentissage-usage des langues, ce principe peut être décrit dans les termes suivants : lorsque l'objectif est de former les élèves à certaines compétences de manière à pouvoir réaliser une action déterminée en tant qu'utilisateur de la L2 dans un certain environnement d'usage, le moyen privilégié est de leur faire travailler en tant qu'apprenants les mêmes compétences en leur faisant réaliser en classe une action similaire dans un environnement d'apprentissage similaire.

C'est ainsi que dans la méthodologie active, l'enseignant entraîne en classe les élèves à comprendre des documents authentiques en leur faisant mobiliser à cet effet leurs connaissances langagières et culturelles déjà acquises et extraire de nouvelles connaissances langagières et culturelles, parce que ce sont précisément ces types de tâches et de compétences sur ces types de documents qui

leur permettront ensuite de maintenir un contact à distance – concrètement depuis chez eux –, avec la langue-culture étrangère. On crée ainsi une homologie entre l'action d'apprentissage et l'action d'usage, et il y a en outre dans cette configuration didactique une homologie naturelle entre l'environnement d'apprentissage et l'environnement d'usage : il s'agit dans les deux cas d'un contact à distance avec la langue-culture étrangère, celui des élèves depuis leur salle classe, et de l'adulte depuis chez lui.

En approche communicative, l'importance prise par la technique de la simulation s'explique parce que l'homologie naturelle entre les environnements d'usage et d'apprentissage n'existe plus : on veut préparer les élèves à gérer en langue étrangère la communication avec des étrangers à l'étranger, alors que ces élèves sont entre eux en classe, où ils n'ont pas besoin de la L2 pour communiquer. D'où le recours à la simulation, dans cette méthodologie, qui permet de mettre les élèves en classe dans un environnement simulé similaire à un environnement réel de sorte qu'il assure la même fonction, à savoir amener les élèves à interagir oralement avec d'autres en L2. Et cette interaction simulée en classe assure elle-même la même fonction que l'interaction réelle en société, à savoir gérer une situation de rencontre avec des étrangers et de découverte de leur culture : on crée là aussi une homologie entre l'action d'apprentissage et l'action d'usage.

En perspective actionnelle, l'homologie redevient naturelle, parce que la classe y est considérée comme ce qu'elle est réellement, à savoir une véritable micro-société multilingue et multiculturelle⁸ dans laquelle les élèves réalisent ensemble un projet commun d'apprentissage-usage d'une langue-culture étrangère dans le domaine où ils se situent, le domaine éducationnel, ce qui les prépare directement à mettre en œuvre la même démarche de projet dans les domaines personnel, public, et professionnel dans le même type d'environnement social multilingue et multiculturel : la « co-action », en classe, se trouve donc être, en perspective actionnelle, en homologie parfaite avec l'« agir avec les autres dans une société et dans un monde multilingues et multiculturels » (cf. le schéma initial).

4. Activités langagières et actions langagières d'apprentissage

Le tableau suivant propose une modélisation de la relation entre activités langagières et actions langagières d'apprentissage dans les quatre méthodologies retenues.

⁸ Il y a en classe la présence au moins d'une L1 et d'une L2, ainsi que d'une culture d'enseignement et de nombreuses cultures d'apprentissage : celles-ci sont diverses, en effet, même dans une classe homogène de même langue-culture maternelle, en raison en particulier des profils cognitifs différents des élèves ainsi que de leurs expériences et stratégies individuelles d'apprentissage.

Modèle activités – actions

	Méthodologie active	Approche communicative-interculturelle	Approche plurilingue-pluriculturelle	Perspective actionnelle
Production orale	x	x	x	x
Production écrite	x	x	x	x
Compréhension orale	x	x	x	x
Compréhension écrite	X	x	x	x
Interaction		X	x	x
Médiation			X	x
Co-action				X

X = actions langagières

x = activités langagières

Les auteurs du CECR ne font pas explicitement la distinction qui me semble nécessaire entre l'action langagière et l'activité langagière. Or la compréhension, l'interaction et la médiation ne sont plus des activités langagières comme les autres quand elles font partie de la matrice d'une configuration didactique : c'est le cas pour la compréhension dans la configuration de la méthodologie active, de l'interaction dans celle de l'approche communicative et de la médiation dans celle de l'approche plurilingue. Je propose de les appeler des « actions langagières ». Par application du principe d'homologie fin-moyen, ces actions langagières d'usage deviennent, chacune dans la méthodologie correspondante, des actions d'apprentissage. Elles sont codées « **X** » dans le modèle activités-actions ci-dessus, dans une cas sur fond grisé.

Ces actions langagières, dans la société extérieure comme en classe, sont des actions complexes, à la fois langagières et culturelles, et elles font appel pour cela aux activités langagières (codées « x » dans le modèle) en tant que moyens à leur service. Ainsi, il n'y a pas de médiation sans les activités langagières de compréhension et d'expression, mais dans l'approche plurilingue et pluriculturelle, la médiation est l'objectif – *i.e.* l'action d'usage visée, et l'action d'apprentissage –, alors que la compréhension et l'expression y sont seulement des activités en tant que moyens au service de l'action de médiation.

Dans la version originale anglaise du CECR, le chapitre 4.4.3.3, qui fait suite à deux chapitres consacrés à l'interaction orale et à l'interaction écrite, se limite à la phrase suivante : « Face-to-face interaction may of course involve a mixture of media: spoken, written, audio-visual, paralinguistic (see section 4.4.5.2) and paratextual (see 4.4.5.3). » (CEFR, p. 82). Mais dans la version française de ce chapitre les auteurs ont ressenti la nécessité de rédiger tout un paragraphe pour ajouter ce qui ressemble bien à une distinction de ce type entre action et activité, même s'ils ne parviennent pas à expliquer clairement – c'est un euphémisme... – cette différence conceptuelle :

4.4.3.3 Stratégies d'interaction

*L'interaction recouvre les deux activités de réception et de production ainsi que l'activité unique de construction d'un discours commun. En conséquence, toutes les stratégies de réception et toutes les stratégies de production explicitées ci-dessus **font aussi partie de l'interaction**. Cependant, le fait que l'interaction orale entraîne la construction collective du*

sens par la mise en place d'un contexte mental commun, [...] ce fait signifie qu'en plus des stratégies de réception et de production, il existe une classe de stratégies propres à l'interaction et centrées sur la gestion de son processus. (CECR 2001, p. 69)

5. Les modèles mobilisés dans l'élaboration méthodologique, des modèles à appliquer

C'est l'application à la matrice des « modèles » de la ligne 5 du schéma initial qui constitue le mécanisme d'élaboration des méthodologies. Ces modèles sont de sept types différents : pédagogique, linguistique, culturel, cognitif, méthodologique, épistémologique et idéologique. Je me contenterai ici de citer pour chacun d'eux un exemple d'application concernant l'une des trois premières méthodologies, et un autre concernant la quatrième, la perspective actionnelle⁹.

– Lorsqu'un enseignant applique **le modèle pédagogique** des dites « méthodes actives », qui ont à l'époque donné précisément leur nom à ladite « méthodologie active », il recourt aux procédés permettant de susciter et de maintenir l'activité des élèves (par ex. leur poser des questions, leur demander de se poser leurs propres questions, les faire travailler en groupes, etc. : cf. Puren 005, 006). Pour la perspective actionnelle, il m'est apparu évident, dès la lecture du CECR de 2001, que devait s'imposer pour cette nouvelle méthodologie un modèle pédagogique particulier, la pédagogie de projet la démarche de projet étant à la fois un modèle d'action sociale et d'action éducative. (cf. Puren 2002b-en).

– Lorsqu'un enseignant applique **le modèle linguistique** de la grammaire textuelle, il les fait travailler sur les marques de cohésion et de cohérence des textes. Cette grammaire devient indispensable dès que les apprenants travaillent sur des documents authentiques quelque peu complexes, quelle que soit la méthodologie utilisée. Pour la perspective actionnelle s'impose une grammaire spécifique qui s'intéresse aux marques de l'action sociale dans les textes, à savoir la « grammaire des genres de discours » (sur les différents modèles grammaticaux actuellement disponibles en DLC, cf. Puren 018).

– Lorsqu'un enseignant applique **le modèle cognitif** socioconstructiviste, il les fait réfléchir collectivement sur leurs propres erreurs de langue. En perspective actionnelle, le modèle cognitif spécifique ne concerne pas l'apprentissage de la langue : ce sont les opérations cognitives de la démarche de projet (cf. Puren 016, 2017a).

– Lorsqu'un enseignant applique **le modèle culturel** de l'approche communicative-interculturelle, il demande aux apprenants de questionner leurs représentations culturelles. En perspective actionnelle doit être mobilisée une autre composante de la compétence culturelle, à savoir la compétence co-culturelle, qui concerne les conceptions partagées pour l'action commune (sur les différentes composantes de la compétence – trans-, méta-, inter-, multi, pluri- et co-culturelle, cf. Puren 2011j).

– Quelle que soit la matrice et la méthodologie qui sera générée à partir d'elle, il est toujours possible de la modifier ou de la compléter par **des modèles méthodologiques** partiels, c'est-à-

⁹ Ma référence à des textes personnels en ligne pour ces exemples a pour but de permettre aux lecteurs qui le souhaiteraient d'aller consulter les autres modèles disponibles de chaque type. Chacun de ces modèles est plus longuement développé dans l'ouvrage à paraître Acar & Puren 2024.

dire des composants d'autres méthodologies fonctionnant de manière autonome (cf. Puren 2012f). Les concepteurs de l'approche communicative, par exemple, ont recyclé sans toujours le dire, voire sans toujours le savoir, toute une série de techniques mises au point par la méthodologie directe du début du XXe siècle, telles que l'ensemble des procédés d'explication directe d'un mot inconnu des élèves (cf. Puren 059, point 2.3.), la procédure d'exercisation en langue (exercices de repérage, conceptualisation, application, entraînement, réemploi, cf. Puren 2016c-en), ou encore l'approche active et globale des textes (cf. Puren 2017f, chap. 4). Il n'y a aucune raison pour que la perspective actionnelle s'en prive, pas plus des « techniques expérientielles », ainsi nommées parce qu'elles visent à faire vivre des expériences en L2 aux élèves, comme le jeu, le chant, le théâtre, les simulations...) : elles ont été constamment utilisées, depuis même l'enseignement de la grammaire latine aux enfants au moins depuis le XVIII^e siècle (cf. Puren 2021c-en).

– Lorsqu'un enseignant cherche à diversifier au maximum ses pratiques en empruntant des éléments de méthodologies différentes, il applique **un modèle épistémologique** différent de celui d'un collègue qui s'efforce au contraire de se limiter à la mise en œuvre exclusive et stricte d'une méthodologie déterminée (sur les différents types de cohérence en DLC, cf. Puren 058-en). La réalisation des actions complexes que sont les projets, en perspective actionnelle, peut demander la mise en œuvre de toutes les méthodologies disponibles (cf. Puren 2021i-en). Je renvoie aussi les lecteurs aux références épistémologiques que je propose pour une DLC comprise comme une « didactique complexe » (cf. Puren 048).

– Lorsqu'un enseignant se considère uniquement comme un technicien de l'enseignement d'une langue de communication internationale, il applique **un modèle idéologique** différent de celui qui prend en compte les finalités éducatives de la perspective actionnelle en se considérant aussi, voire d'abord, comme un éducateur participant à la formation citoyenne de ses élèves (sur la relation entre l'évolution des méthodologies et l'évolution des idées dans la société, cf. Puren 2006f, 2007c).

C'est donc le choix et l'application du ou des modèles retenus parmi chacun de ces différents types de modèles qui vont permettre d'élaborer une nouvelle méthodologie à partir d'une nouvelle matrice. Au sein de chaque type de modèle, certains modèles s'imposeront aux dépens d'autres, par exemple parce qu'ils seront plus adaptés à l'environnement socio-culturel et aux environnements d'enseignement-apprentissage-usage, parce qu'ils répondront mieux aux finalités et objectifs de l'institution scolaire, parce qu'ils convergeront avec les théories linguistiques et cognitives dominantes ou avec les innovations technologiques, ou encore, bien sûr, parce qu'ils se trouveront au point de convergence de plusieurs de ces facteurs (cf. Puren 2007c, 2022c). C'est le même mécanisme qui fonctionne pour les évolutions et adaptations postérieures de la même méthodologie de la part de tous les acteurs, depuis les responsables de la politique éducative jusqu'aux enseignants dans leurs classes.

6. Les modélisations, des modèles à manipuler

Il existe deux grands types fonctionnels de modèles qui se trouvent mobilisés tous deux dans le schéma initial. Les modèles que j'ai passés en revue au chapitre précédent sont des « **modèles à appliquer** » dans l'élaboration des méthodologies et les pratiques de classe. Nous avons vu également quatre « modèles » – le modèle 3M, le modèle des composants des configurations didactiques, le modèle de l'évolution historique des configurations didactiques et le modèle activités-actions – qui sont d'une autre nature épistémologique : ce sont, en tant que produits d'une

modélisation, des **modèles à manipuler**. On peut également les appeler des « modélisations » comme je l'ai fait fréquemment dans le titre du chapitre 1, lorsque l'on veut éviter la confusion possible avec l'autre type de modèle¹⁰.

Les modélisations assurent en particulier **une fonction cognitive** en tant que représentations organisées d'un ensemble d'idées, et **une fonction heuristique** en tant qu'outils de production de nouvelles idées, au moment où on les élabore, où ils nous sont présentés, ou encore au moment où on les teste et où on les manipule en faisant appel à ses propres connaissances et expériences : les modélisations fonctionnent ainsi à la manière des modèles informatiques que l'on fait « tourner » successivement sur des données différentes.

Je propose ci-dessous un premier exemple de manipulations sur le modèle activités-actions, avant de montrer un exemple de manipulations du modèle 3M.

6.1. Exemples de manipulation du modèle activités-actions

J'ai choisi de voir comment, sur le modèle activités-actions, il serait possible de cocher les cases vides de ce modèle. J'aboutis donc au modèle complété suivant en codant « o » ces cases.

Modèle activités – actions

	Méthodologie active	Approche communicative-interculturelle	Approche plurilingue-pluriculturelle	Perspective actionnelle
Production orale	x	x	x	x
Production écrite	x	x	x	x
Compréhension orale	x	x	x	x
Compréhension écrite	X	x	x	x
Interaction	o	X	x	x
Médiation	o	o	X	x
Co-action	o	o	o	X

Cette manipulation va m'amener, comme nous allons le voir, à redéfinir deux types différents d'activités langagières :

X = actions langagières

x = activités langagières travaillées explicitement en tant que telles

o = autres activités langagières, mobilisées implicitement

¹⁰ Je me limite ici à ce qui me paraît indispensable pour présenter l'utilisation du modèle 3M, sujet du présent article. Pour une présentation détaillée de la modélisation en DLC, cf. Puren 2022f. Une bibliographie concernant l'application de la modélisation à de nombreuses problématiques didactiques différentes – la médiation, l'hybridation, l'expérientiel, la variation méthodologique, l'innovation, la compétence culturelle, la formation – est disponible en ligne sur mon site : cf. la sitographie en fin d'article.

En mobilisant mes connaissances et expériences personnelles, je parviens aux considérations suivantes :

– Certaines activités langagières sont **travaillées explicitement** en tant que telles : elles donnent lieu, au sein des unités ou séquences didactiques, à un travail sur des documents spécifiques (par exemple un travail d'entraînement à la compréhension orale sur un document oral en méthodologie active, un entraînement à la compréhension de l'écrit sur un document écrit en approche communicative), ainsi qu'à des exercices spécifiques (par exemple, en compréhension, un entraînement à faire des hypothèses sur le contenu de textes à partir de séries de mots-clés ; ou en expression, un entraînement à placer les articulateurs logiques adéquats dans une série de phrases). Elles sont codées « x » dans le modèle activités-actions.

– D'autres activités sont **mobilisées implicitement** dans la version historique des méthodologies, où elles ne sont encore ni signalées ni travaillées en tant que telles. C'est le cas de l'interaction en méthodologie active, alors que le commentaire oral collectif des documents en classe demande des interactions constantes entre enseignants et élèves, et entre élèves entre eux ; ou encore de la médiation en méthodologie active et en approche communicative, alors que les explications du sens des mots, expressions, phrases et textes entiers sont des médiations, qu'elles se fassent en L1 ou en L2. Elles ne font pas non plus l'objet d'exercices spécifiques. Elles sont codées « o » dans le modèle activités-actions (c'est ce qui a été complété dans cette seconde version du modèle).

Les commentaires appelés par cette manipulation sur le modèle activités-actions mettent en évidence la forte spécificité du concept de « **co-action** » dans la perspective actionnelle par rapport à ce qu'il est coutume d'appeler des « activités langagières ». Ils m'amènent finalement à proposer le concept de « **co-activité** » pour désigner le travail collectif en classe en méthodologie active, en approche communicative et en approche plurilingue et pluriculturelle (cf. les cases codées « o » sur la ligne de la co-action).

Cette manipulation incite aussi à préciser les différents sens du terme « action » dans les différentes méthodologies.

– *Dans le sens le plus faible*, c'est **une action d'usage individuelle et solitaire** – initialement la lecture chez soi de textes en L2 –, mais elle est néanmoins **préparée en environnement scolaire au moyen d'une action d'apprentissage collective**. C'est le cas dans méthodologie active.

– *Dans le sens moyen*, c'est **une action individuelle « en contexte social »**, comme l'écrivent les auteurs du CECR (p. 15). C'est le cas de l'approche communicative, qui vise principalement à la formation aux échanges interpersonnels en L2 avec des étrangers, et qui privilégie de ce fait, par application du principe d'homologie fin-moyen, le groupe de deux comme mode de travail en classe.

C'est d'ailleurs en mobilisant cette notion d'« action en contexte social », et non celle d'« action sociale », que les auteurs du CECR expriment leur seule prise de distance explicite vis-à-vis de l'approche communicative, dans l'un des deux seuls paragraphes où ils ébauchent la configuration de la perspective actionnelle : « Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'**actions en contexte social** qui seules leur donnent leur pleine signification » (p. 15, je souligne). Les « acteurs sociaux » du CECR, paradoxalement, ne réalisent pas d'« actions sociales » (on ne trouve aucune occurrence de cette expression dans le

document), mais seulement des « tâches » communicatives individuelles « en contexte social ». Étant donné l'importance rappelée au début de ce texte de la formation à la citoyenneté démocratique, on aurait même pu s'attendre à y voir apparaître l'expression d'« action citoyenne », mais elle est tout aussi absente du texte.

– Dans le sens le plus fort, c'est **une action collective avec des objectifs collectifs sur la base de valeurs partagées**, dont le modèle social actuel est la démarche de projet. C'est le cas de la perspective actionnelle, méthodologie dans laquelle l'action d'apprentissage est organisée en classe en fonction d'un triple enjeu collectif en termes de projet : celui du projet partagé d'enseignement-apprentissage, celui de projets pédagogiques réalisés en commun, et celui des projets que les apprenants devront plus tard réaliser dans la société extérieure.

En approche communicative, le concept de « co-construction du sens » (dans les dialogues), formellement proche de la co-action de la perspective actionnelle, ne donnait pas lieu, à ma connaissance, à des entraînements spécifiques. Et ce concept restait de toutes manières enfermé dans le cadre du paradigme individualiste de cette approche : il s'agissait d'une co-construction interindividuelle.

La fonction heuristique va également être mise en œuvre si on se demande comment combiner une méthodologie avec une autre en reprenant dans la première l'action langagière de la seconde.

Dans le cas de l'approche communicative et de la méthodologie active, cela consiste à utiliser un document authentique, par exemple un texte littéraire, non plus seulement comme un simple prétexte à échanges personnels entre élèves, comme dans l'approche communicative, mais pour susciter des échanges approfondis entre élèves portant effectivement sur la forme et le fond du document : c'est précisément cette combinaison entre l'approche communicative et la méthodologie active qui est proposée actuellement dans le second cycle de l'enseignement scolaire français.

La combinaison entre l'approche plurilingue-pluriculturelle et la méthodologie active consisterait à faire du document authentique l'occasion d'un travail en médiation : toute la séquence didactique serait alors, par exemple, organisée en fonction de la traduction « professionnelle » en L1 d'un poème en L2, ou l'inverse.

Enfin, on peut se demander comment introduire la co-action en méthodologie active, en d'autres termes comment en faire un support d'action sociale. C'est ce que je proposais déjà en 2006 dans un article intitulé « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social », ce qui m'amenait à inviter l'enseignant à se poser toute une série de questions :

Comment faire en sorte que les élèves aient à se demander d'abord : « Pourquoi allons-nous maintenant faire une explication de texte littéraire? Quel texte allons-nous choisir, et sur quels critères ? Quelles tâches allons-nous réaliser sur ce texte, et pourquoi ? Quels moyens allons-nous nous donner pour le faire ? Combien de temps nous donnons-nous ? Qui se charge de quoi ? », etc. Autrement dit, imaginons comment faire pour que cette activité fatalement très directive, normée et ennuyeuse lorsqu'elle est imposée, collective et habituelle, se fasse plus rarement mais en tant que mini-projet autonome, original et mobilisateur.

Christian PUREN : Le mécanisme de changement, d'élaboration et d'adaptation des méthodologies en didactique des langues-cultures : le modèle « 3M » (Matrice – Modèles – Méthodologie)

On aura alors pleinement réconcilié l'explication traditionnelle avec la nouvelle perspective actionnelle, en parvenant à faire en sorte que le dire scolaire sur le texte littéraire soit, dans l'espace même de la classe, un véritable faire social. (Puren 2006e, p. 18)

Dernier exemple : si l'on imagine, dans le même tableau des activités et actions, reproduire la co-action simultanément au sein du modèle de l'approche plurilingue et de celui de l'approche communicative, une des idées de mise en œuvre qui apparaît immédiatement est celle d'une campagne internationale, en plusieurs langues, de sensibilisation à un enjeu planétaire tel que l'écologie, la diversité culturelle, l'éducation pour tous, etc.

On peut ainsi multiplier dans ce tableau des manipulations du couple « activités-actions » de manière à faire apparaître des idées de mise en œuvre de combinaison entre méthodologies différentes. Contrairement à ce qu'a prétendu Bala Kumaravadivelu (cf. ma longue analyse des principaux travaux de cet auteur, Puren 2022b-en), je considère que nous ne sommes pas entrés dans une période « postméthodologique », mais, à l'inverse, dans une période « pluriméthodologique », en donnant au préfixe « pluri- » le sens qu'il a dans « plurilingue » et « pluriculturel », à savoir celui d'une mise en cohérence et en synergie d'éléments différents – en l'occurrence, de méthodologies différentes¹¹.

La distinction entre les actions langagières, les activités langagières travaillées explicitement en tant que telles, et autres activités langagières mobilisées implicitement, amène à la suite à élaborer une typologie originale des tâches d'enseignement-apprentissage :

– **La tâche principale** est l'action d'apprentissage en relation d'homologie avec l'action d'usage visée dans la configuration didactique : c'est la compréhension dans la méthodologie active, l'interaction dans l'approche communicative-interculturelle, la médiation dans l'approche plurilingue-pluriculturelle, la co-action dans la perspective actionnelle.

– **Les tâches complémentaires** sont les activités langagières. Par exemple les compréhensions de l'écrit et de l'oral ainsi que les productions écrite et orale dans l'approche communicative ; et toutes ces activités, plus l'interaction, dans la perspective plurilingue et pluriculturelle ; toutes ces activités, plus la médiation, dans la perspective actionnelle.

– **Les tâches secondaires** sont traditionnellement les *exercices* portant sur la grammaire, le lexique et la phonologie. Mais font aussi partie de cette catégorie tout type d'exercices ciblés sur les activités langagières ou l'action langagière. Ce sera le cas, par exemple, en compréhension écrite ou orale, d'un entraînement au repérage de mots-clés dans le cadre d'un travail sur la compréhension globale ; ou, en expression écrite, d'un entraînement à l'usage de connecteurs logiques dans un texte argumentatif où ces connecteurs ont été remplacés par des pointillés (exercice de type « texte à trous »), etc.

¹¹ cf. Puren 2020f, 2021f, 2022g-en, Acar 2023, 2024 pour la présentation de l'approche pluriméthodologique et de l'autre approche alternative, « multiméthodologique », en DLC. La différence de sens que produit le préfixe « pluri- » et le préfixe « multi- » dans ces deux expressions est la même que celle que produisent ces deux préfixes entre ce que les auteurs du CECR appellent l' « approche plurilingue et pluriculturelle » (p. 11) et l'« Europe multilingue et multiculturelle » (p. 6).

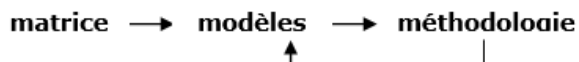
– **Les tâches collatérales** sont celles qui portent sur les habiletés langagières travaillées implicitement.

La manipulation initiale (compléter les cases vides du modèle et imaginer les statuts possibles des tâches correspondantes à partir d'exemples personnels mobilisés pour l'occasion) a assuré une fonction heuristique qui a produit quatre résultats : une distinction entre deux types d'activités langagières, une distinction entre les concepts de « co-action » et de « co-activité » (avec l'introduction en DLC de ce dernier concept), une nouvelle typologie des actions et une nouvelle typologie des tâches.

6.2. Manipulations du modèle 3M

Voici quelques exemples de manipulation du modèle 3M. Ici, c'est la fonction cognitive du modèle (celle de représentation d'idées) qui est mobilisée, ces idées ayant été formulées préalablement à la manipulation du modèle.

– Au cours de la phase initiale de développement historique d'une nouvelle méthodologie, les premières expérimentations pratiques provoquent toujours des phénomènes de récursivité entre la méthodologie et les modèles. Le modèle 3M doit donc être conçu non pas seulement comme une procédure linéaire (matrice → modèles → méthodologie), mais comme un processus avec une boucle récursive entre les deux derniers éléments :

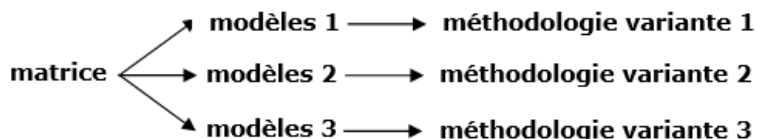


C'est le même mécanisme récursif qui provoque des adaptations d'une méthodologie déterminée dans certains pays de la part de certaines institutions ou de certains éditeurs de manuels. C'est encore le même qui se met à fonctionner lorsqu'un enseignant veut modifier sa méthodologie de référence pour l'adapter à d'autres publics, d'autres conditions d'enseignement et d'apprentissage, ou encore à des modèles qu'il privilégie. Par exemple, il ne demandera plus à ses élèves de répondre constamment à ses questions sur le texte (en application d'une technique classique de pédagogie directive) s'il se rend compte cela ne les motive pas à prendre la parole, mais il les invitera à développer leur propre questionnement sur le texte (en application du modèle de la pédagogie active). Un enseignant expérimenté est un professionnel qui est même capable de faire jouer cette récursivité en temps réel en classe.

Lorsqu'il se trouve devant un public dont les demandes, besoins ou objectifs diffèrent sensiblement de ceux pris en compte dans sa méthodologie de référence, c'est à l'ensemble du modèle 3M qu'un enseignant doit appliquer la logique récursive, avec des adaptations de certains éléments matriciels, y compris l'objectif d'usage :



– À partir de la même matrice, des modèles différents peuvent générer des variations intraméthodologiques plus ou moins importantes. La prise en compte de cette réalité demande de modifier la représentation du modèle 3M de la manière suivante :



Ces variantes sont forcément limitées au niveau des pratiques de classe s'il existe une méthodologie scolaire officielle, avec des instructions directives allant jusqu'à donner des orientations pédagogiques et didactiques précises, voire certaines consignes méthodologiques ; s'il existe des manuels certifiés par l'institution et d'usage strict obligatoire ; ou encore si une méthodologie déterminée s'est imposée dans les dispositifs de formation initiale et continue des enseignants.

– Le modèle 3M s'inverse dans le cas – qui n'est pas rare – où une méthodologie s'est si fortement imposée à un niveau international qu'elle est importée dans certains pays alors même qu'elle ne correspond pas, ou pas entièrement, aux modèles locaux et même à la matrice qui serait adéquate pour l'enseignement-apprentissage-usage d'une L2 dans ces pays. C'est la situation que dénonce dans ses travaux le didacticien B. Kumaravadivelu : selon lui, l'approche communicative telle qu'élaborée pour la didactique de l'anglais par les didacticiens originaires de ce qu'il appelle « les pays du Centre » (*i.e.* les pays anglo-saxons) a imposé aux « pays de la Périphérie », par exemple à l'Inde, dont il est originaire, certains modèles qui leur sont inadaptés (cf. Puren 2022b). Cet auteur ne remet pas en cause la matrice de l'approche communicative, alors qu'à mon avis il aurait dû le faire. J'ai par exemple, en prenant le cas de l'enseignement de l'anglais en Turquie, défendu l'idée que l'approche communicative pouvait être considérée comme inadaptée dans les systèmes scolaires de pays dont l'immense majorité des élèves n'auront pas plus tard à communiquer régulièrement à l'oral avec des anglophones (cf. Puren 2021j). Le modèle 3M qui fonctionne – ou plutôt qui dysfonctionne alors en s'inversant complètement... – peut être représenté de la manière suivante, la méthodologie imposée imposant les modèles et sa matrice :

méthodologie → modèles → matrice

– Un autre cas de dysfonctionnement tout aussi dommageable est celui qu'a imposé un temps en DLC ce que l'on peut appeler le « projet applicationniste » – celui, à l'origine, de la « Applied Linguistics », qui était-, dans le cas de la méthodologie audio-lingual nord-américaine, celui d'un applicationnisme à la fois linguistique (basé sur la linguistique distributionnelle) et cognitif (basé sur le béhaviorisme). Ce projet se fondait sur le postulat que les modèles directement générés par certaines théories¹² étaient à la fois indispensables et suffisants pour générer des méthodologies « scientifiques ». Le modèle 3M fonctionne alors avec des types très réduits de modèles, directement issus de théories scientifiques, et en neutralisant l'élément « matrice » :

modèles théoriques → méthodologie

– Nous avons vu plus haut, à propos du modèle « activités-action » que différentes méthodologies pouvaient être combinées entre elles. Si dans un système scolaire les mêmes élèves d'un même année de cursus scolaire doivent poursuivre plusieurs objectifs d'usage au même niveau

¹² Par exemple le modèle stimulus-réponse-renforcement de la théorie béhavioriste, le modèle de l'interlangue de la théorie constructiviste. Sur la différence épistémologique entre théorie et modèle, cf. Puren 105.

d'importance, et qu'il faut par conséquent mettre en œuvre plusieurs matrices pour leur enseignement, il n'existe que deux stratégies possibles :

– soit une approche « pluriméthodologique »¹³ assurant la combinaison en temps réel de méthodologies différentes ; le modèle 3M est alors le suivant :

matrices → modèles → méthodologies

– soit une « approche multiméthodologique » articulant des méthodologies différentes dans le temps – d'une unité didactique à une autre, par exemple, ou d'une période à l'autre du cursus scolaire. On passe alors successivement d'un modèle 3M « standard » à un autre modèle 3M identique :

matrice 1 → modèles → méthodologie 1

matrice 2 → modèles → méthodologie 2

matrice 3 → modèles → méthodologie 3

etc.

Conclusion

Le modèle 3M et son fonctionnement en DLC me semblent permettre de tirer pour cette discipline les quelques enseignements suivants :

– L'intérêt conceptuel de ce modèle est de proposer une compréhension globale du changement historique ainsi que de l'élaboration et de l'adaptation permanente des méthodologies sur la base d'**un même mécanisme commun** à tous les niveaux des agents intervenant dans ces opérations, depuis la société jusqu'aux enseignants et apprenants, en passant par les responsables éducatifs, les didacticiens, les éditeurs et auteurs de manuels.

– Ce modèle montre **le poids de l'usage** (avec les objectifs et les environnements d'usage) dans le fonctionnement de ce mécanisme, à tel point que l'objet de la didactique ne doit pas être pensé seulement en termes d'enseignement-apprentissage : la problématique didactique globale est une problématique d'enseignement-apprentissage-usage.

– Ce modèle **relativise fortement le poids effectif des théories linguistiques et cognitives**, parmi les nombreux autres types de modèles – pédagogique, culturel, méthodologique, épistémologique et idéologique –, intervenant dans ce mécanisme.

– Plus largement, **ce modèle invalide tout type d'applicationnisme**, qu'il soit *scientifique* (basé sur des théories), *pratique* (basé sur de supposées « best practices »), *méthodologique* (basé sur le respect strict en classe d'une variante méthodologique unique imposée aux enseignants) ou encore *technologique* (basé sur la croyance au fait que les nouvelles technologies auraient des effets mécaniques d'amélioration des apprentissages), en faisant prendre conscience de la complexité des facteurs qui influent sur les modes d'enseignement-apprentissage-usage.

¹³ Bibliogr sur pluriméthodologie

Christian PUREN : Le mécanisme de changement, d'élaboration et d'adaptation des méthodologies en didactique des langues-cultures : le modèle « 3M » (Matrice – Modèles – Méthodologie)

– Plus fondamentalement, enfin, en termes de conception épistémologique de la DLC, ce modèle montre l'intérêt qu'il y a à modéliser pour guider et structurer la réflexion didactique, et à manipuler les modèles ainsi produits pour enrichir cette réflexion, produire de nouveaux concepts et générer des idées d'innovation pratique. La modélisation s'impose comme un outil privilégié de réflexion et de créativité didactiques, et par voie de conséquence de formation initiale et continue des enseignants.

Bibliographie

N.B. Tous les liens pointant vers le site www.christianpuren.com sont à jour à la date du 26 12 2023.

ACAR Ahmet.& PUREN Christian. 2024. *The Social Action-Oriented Approach in Language Teaching: From Finalities and Objectives to Practice* (à paraître).

BÉRARD Évelyne. 1991. L'approche communicative. Théorie et pratiques. Paris : CLÉ international, 1991, 128 p. En ligne, avec l'aimable autorisation de l'auteur : <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/070/>.

COE 2001. Conseil de l'Europe. Council of Europe

– CEFR, *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*, Strasbourg, Language Policy Unit, 260 p. Edition de novembre 2023). <https://rm.coe.int/1680459f97>.

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

COE 2010. *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Conseil de l'Europe, version 2016 [1^e version 2010], 180 p. https://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_FR.pdf.

GERMAIN Claude. 1991. L'approche communicative en didactique des langues, Anjou (Québec) : Centre Éducatif et Culturel inc., éd. 1993 [1^e éd. 1991], 129 p. En ligne, avec l'aimable autorisation de l'auteur : <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/071/>.

MAURER Bruno. 2015. « Impasses de la didactique du plurilinguisme », pp. 159-175 in : DEFAYS Jean-Marc et al. (dir.), *Transversalités. 20 ans de FLES. Faits et gestes de la didactique du Français langue Étrangère et Seconde de 1995 à 2015* (vol. 1), Bruxelles, EME, 312 p. <https://apps.atilf.fr/reseaultf/wp-content/uploads/2015/11/Maurer-TL.pdf>.

MAURER Bruno & PUREN Christian. 2019d. CEFR : par ici la sortie ! Paris : Éditions des archives contemporaines, 6+314 p. <https://www.doi.org/10.17184/eac.9782813003522> (parties en fichiers séparés) ou <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2019d/> (un seul fichier).

PUREN Christian. 005. « Trois exemples de méthodes ». <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/005/>.

– 006. « La mise en œuvre de la méthode active. François CLOSSET 1950 ». <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/006/>.

- 014. « Modélisation et modèles. Bernard WALLISER 1977 ». <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/014/>.
- 015. « Théories externes versus modélisations internes. Selon Richard Rorty et Edgar Morin ». <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/015/>.
- 016. « Évolution historique des modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues en didactique des langues-cultures ». <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/016/>.
- 018. « Modèle des différents types de grammaire en DLC ». <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/018/>.
- 019. « Approches culturelles disponibles en didactique des langues-cultures ». <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/019/>.
- 023. « Problème versus problématique ». <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/023/>.
- 041. « Traitement didactique du document authentique en classe de langue-culture. Modèle d'analyse par tâches ». <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/041/>.
- 048. « Les quatre références épistémologiques d'une didactique complexe des langues-cultures », <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/048/>.
- 058. « Les cinq types épistémologiques de cohérence disponibles en didactique des langues-cultures étrangères ». <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/058/>.
- 041 « Traitement didactique du document authentique en classe de langue-culture. Modèle d'analyse par tâches ». <https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/041/>.
- 1988a. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. 3^e éd. électronique, décembre 2012. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/>.
- 1997b. « Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire ». *Études de Linguistique Appliquée* n° 105, janv.-mars 1997, pp. 111-125. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1997b/>.
- 2007c. « Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées », *Cuadernos de Filología Francesa* n° 18, octobre 2007, pp. 127-143. <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1323>.
- 2011c. « Propositions de parcours différenciés de lecture sur la perspective actionnelle ». Dernière mise à jour : juillet 2022. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011c/>.
- 2020f. « Retour réflexif sur vingt ans d'élaboration de la perspective actionnelle, ou la montée des approches multi- et pluriméthodologiques ». <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2020f/>.
- 2021f. « Modélisation des types d'approche de la variation méthodologique en enseignement-apprentissage des langues-cultures : de l'éclectisme à la didactique complexe ». <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2021f/>.
- 2021j. « L'apprentissage d'une L2 à l'école n'a pas pour but premier de communiquer en L2, mais de mieux s'informer en L2 et d'agir en L1 dans son pays ». Traduction française de l'original anglais "Learning an L2 at School not Primarily to Communicate in L2, but to Better Inform Oneself and Act in L1 in One's Country", pp. 25-43 in: ACAR Ahmet (ed.), *Training social actors in ELT [English Language Teaching]*, Ankara: Akademisyen Kitabevi A.Ş.
- 2022c. « Innovation didactique et innovation technologique en didactique des langues-cultures : approche historique », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. 41 n°1, <http://journals.openedition.org/apliut/9708>.

Christian PUREN : Le mécanisme de changement, d'élaboration et d'adaptation des méthodologies en didactique des langues-cultures : le modèle « 3M » (Matrice – Modèles – Méthodologie)

- 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 & CHAPLIER Claire (coord.), *Épistémologie à usage didactique, Langues de spécialité (secteur LANSAD)*, Paris, L'Harmattan, 2019, 266 p. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2022e/>.
- 2022f. *Modélisation, types généraux et types didactiques de modèles en didactique complexe des langues-cultures. Essai*, 44 p. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2022f/>.
- 2022g. « De l'éclectisme à la gestion complexe de la variation méthodologique en didactique des langues-cultures ». <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2022g/>.
- 2023b. *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*, 71 p. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2023b/>.

WALLISER Bernard. 1977. *Systèmes et modèles. Introduction critique à l'analyse de systèmes*. Essai. Paris : Seuil, 256 p. Extraits : voir Puren 014.

Sitographie

- « Bibliographies – Complexité, didactique complexe, modélisation(s), 4.3 La modélisation en didactique des langues-cultures ». <https://www.christianpuren.com/bibliographies/complexit%C3%A9-didactique-complexe/>.