

## LE SYSTÈME DES MODÈLES DIDACTIQUES EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES : MODÈLES PRATIQUES, PRAXÉOLOGIQUES, THÉORIQUES ET DIDACTOLOGIQUES

À propos de l'appel à communications pour un colloque intitulé  
« La circulation des modèles didactiques dans les pratiques des enseignant.e.s débutant.e.s »  
(Université de Poitiers, 8-9 octobre 2020)

### Avertissement

Cette version 2.1 en date du 10 juillet 2020 diffère très fortement de la première, de mars 2020, et légèrement de la précédente, 2.0, en date du 28 juin 2020. Elle propose pour les différents modèles didactiques des appellations mises en cohérence entre elles et avec ma conception de la DLC, en les intégrant dans un système global compatible avec celui de la recherche en DLC présenté dans l'essai *Théorie générale de la recherche en didactique des langues-cultures* ([2015a](#)).

L'INSPÉ de l'Université de Poitiers<sup>1</sup> annonce [sur le réseau des INSPÉ](#) un colloque intitulé « La circulation des modèles didactiques dans les pratiques des enseignant.e.s débutant.e.s » (Poitiers, 8-9 octobre 2020), avec [un lien sur un Appel à communications](#) que je me suis permis de copier sur mon site pour en assurer la disponibilité permanente, parce que le présent article va porter sur ce texte jusque dans certains détails terminologiques. Ce colloque se limite au domaine du français langue maternelle (FLM), mais il aborde des problématiques générales de manière suffisamment abstraite pour intéresser tout autant le français langue étrangère (FLE), toutes les autres langues, et même, au-delà, toutes les disciplines scolaires.<sup>2</sup>

J'ai beaucoup travaillé sur la notion de « modèle didactique », et j'ai publié dans mes travaux un grand nombre de modèles de ce type<sup>3</sup>, parce que je considère que la fameuse « relation théorie-pratique » ne peut se faire sans la médiation du *modèle*, qui constitue de ce fait le « centre de gravité épistémologique » de la didactique des langues-cultures (désormais

---

<sup>1</sup> Les INSPÉ, Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation, rattachés aux universités, sont chargés en France de la formation initiale de tous les enseignants de toutes les disciplines scolaires de la maternelle au baccalauréat.

<sup>2</sup> *N.B.* : Les codes en chiffres (ex. : « 015 ») et en année+lettre (ex. : « 1999d »), dans le présent texte, sont des liens (surlignés et en bleu) renvoyant à des documents personnels disponibles sur mon site respectivement dans la rubrique « Bibliothèque de travail » et « Mes travaux ». Ce texte se voulait à l'origine un simple billet de blog. Il a fini, au cours de son écriture, par devenir un petit article, mais j'y ai conservé ce système de liens initialement prévu. Les références bibliographiques complètes des documents référencés dans ce texte ne sont donc pas consultables sur sa version papier, mais seulement sur sa version pdf lue sur un écran d'ordinateur, où les liens donnent en revanche un accès direct à la lecture et/ou au téléchargement de ces documents.

<sup>3</sup> Un bon nombre de ces modèles didactiques sont regroupés dans le [Dossier n° 3](#), « La perspective didactique 1/4 », « Modèles, théories et paradigmes », de mon cours en ligne « Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures ». Cf. aussi, sur l'opposition théories-modèles, le tableau [015](#), qui s'appuie sur la théorie de la complexité d'Edgar Morin et la philosophie pragmatique de Richard Rorty. Sur les fonctions du modèle en théorie systémique, voir le document [014](#), qui reprend en partie les propositions de Bernard Walliser.

« DLC »)<sup>4</sup>. Théories et pratiques, en effet, ne peuvent pas être mises en relation directement sans risquer de tomber dans les excès de l'« applicationnisme ». Il s'agit historiquement d'un « applicationnisme théorique », celui de la « linguistique appliquée » (il s'agissait alors de la linguistique distributionnaliste) et de la « psychologie appliquée » (il s'agissait alors du béhaviorisme), contre lesquels la DLC s'est constituée en discipline autonome dans les années 1970. Mais il existe aussi un « applicationnisme technologique » fondé sur la croyance dans l'idée que l'usage de nouvelles technologies suffirait à créer de l'innovation en DLC ; et un « applicationnisme pratique », fondé sur l'idée qu'il existerait des « bonnes pratiques » dans l'absolu qu'il suffirait, pour bien enseigner, de reproduire telles quelles<sup>5</sup> : les auteurs de cet appel à communications pour le colloque de Poitiers (désormais « les auteurs ») les dénoncent justement comme étant des formes « réifiées » de « pratiques récurrentes ».

Ces auteurs distinguent les « modèles didactiques dans les pratiques » et les « modèles d'intelligibilité des pratiques ». Si j'ai bien compris, les modèles d'intelligibilité se subdiviseraient à leur tour entre ceux qui décriraient ces pratiques en synchronie (plus précisément, qui décriraient ce qui fait leur efficacité) et ceux qui les décriraient en diachronie (plus précisément, qui décriraient comment ils se sont construits).

Voici les quelques remarques que je peux faire sur cette typologie depuis ma spécialité, la DLC.

Il faut noter que deux « modèles » ne sont pas de même nature épistémologique.

Les « modèles didactiques dans les pratiques » me semblent correspondre, si je me fie aux exemples donnés (« Quoi de neuf », « dictée du jour », « phrase du jour », etc.) à ce que j'appelle pour ma part des « objets méthodologiques », c'est-à-dire des ensembles restreints de manières d'enseigner, stabilisés et autonomes (cf. l'article [2012f](#), qui leur est en partie consacré, mais en commençant par la note 1, p. 1). J'en ai proposé dans l'article [2019g](#) la liste la plus récemment actualisée, que je reproduis ci-dessous avec les références correspondantes :

1. Les techniques de type « apprentissage expérientiel » ([052](#), tableau et note 5 p. 4-5).
2. L'ensemble des procédés d'explication directe d'un mot inconnu des élèves ([059](#)).
3. La procédure standard d'exercisation en langue ([2016c](#)).
4. La procédure standard de correction en temps réel des erreurs des élèves<sup>6</sup>.
5. L'approche active et globale des textes ([2017f](#)).
6. Les cinq logiques documentaires ([066](#)).
7. Le traitement didactique<sup>7</sup> des documents authentiques ([041](#)).

J'ai emprunté ce terme d'« objets » aux informaticiens programmeurs qui appellent « objets informatiques » des lignes de code qui assurent des fonctions précises et qui sont toutes prêtes à l'emploi parce que *free bugs* : ils assurent par exemple parfaitement la communication entre

---

<sup>4</sup> Sur cette question de la relation théories-modèles-pratiques, outre le Dossier n° 3 cité à la note précédente, voir le tableau [015](#) qui oppose « théories externes » et « modélisations internes », le texte [1999d](#), qui propose précisément une typologie des projets d'observation des pratiques de classe et, plus récent, le texte d'une conférence, [2019i-es](#). (en espagnol). Il me semble que le projet qu'envisagent les auteurs relèvent du modèle IIIa2 présenté dans le document [1999d](#) : « L'observation est conçue comme un processus de réflexion et de construction théoriques à partir des descriptions des pratiques d'enseignement/apprentissage [...]. C'est le cas, par exemple, lorsque qu'un didacticien observe des classes dans le but de dégager des invariants méthodologiques. » (p. 3)

<sup>5</sup> On parle aussi en ce sens de « modèles de classe », dans le sens de modèles à reproduire. D'où la nécessité de distinguer entre « modèles » dans ce second sens et « modèles » dans le premier sens, comme je le propose dans mon schéma de la page 4.

<sup>6</sup> Successivement, l'enseignant cherche à ce que l'élève en question se corrige, sinon il sollicite ses camarades, si aucun d'eux ne donne la correction, il la donne lui-même, et dans tous les cas il fait finalement reprendre l'énoncé correct par l'élève.

<sup>7</sup> On peut parler là de « traitement *didactique* » dans la mesure où il s'agit d'un modèle qui va permettre à l'enseignant non pas de le reproduire à l'identique (ce n'est pas un modèle méthodologique), mais de produire, à partir de lui, soit un modèle-objet *méthodologique* qu'il reproduira ensuite (il y a même eu des modèles méthodologiques officiels de ce type : cf. 1988a, p. 86, pp. 113-115 et pp. 152-153), soit, dans une perspective de flexibilité et d'adaptations constantes, un modèle *praxéologique* (voir plus bas point *d* page 4, et 2015a, schéma p. 48 et son commentaire).

le clavier et le processeur, entre le processeur et la mémoire, etc. Les programmeurs peuvent ainsi se contenter de les copier-coller dans le nouveau logiciel qu'ils développent. Un exemple devenu courant dans la vie quotidienne, c'est, dans des formulaires en ligne d'origines très différentes, la même liste déroulante de tous les pays du monde. Dans la typologie des différents modèles en DLC que je propose en page 4, ces « objets méthodologiques » correspondent aux « modèles méthodologiques ».

Ces « objets » ou « modèles » méthodologiques tels que ceux cités *supra* sont eux aussi *free bugs*, de sorte que les enseignants peuvent de même les « copier-coller » dans leur « logiciel » de pratiques d'enseignement. C'est leur taille réduite, leur stabilité et leur autonomie qui permettent effectivement aux enseignants débutants, comme l'écrivent les auteurs de l'appel à contributions du Colloque de Poitiers, de les utiliser pour « agir en classe indépendamment de tout système d'ingénierie didactique ». Ce type de système, complexe et donc difficile à maîtriser, correspond dans ma terminologie à ce que j'appelle une « méthodologie constituée », comme ont pu l'être en DLC la méthodologie directe des années 1900, la méthodologie active des années 1920-1960, la méthodologie audiovisuelle des années 1960-1980, l'approche communicative, ou, plus récemment, la perspective actionnelle.

On comprend la réticence des auteurs à les qualifier de « bonnes pratiques », cette expression étant généralement accompagnée de l'idée de validité universelle et permanente. Ces objets ou modèles méthodologiques, en effet, ne génèrent pas de pratiques bonnes partout et toujours, mais des pratiques qui seront certainement efficaces si elles respectent les besoins et exigences du public, des objectifs, des supports et autres paramètres de tel ou tel environnement déterminé d'enseignement-apprentissage.<sup>8</sup>

Ces modèles méthodologiques peuvent fonctionner de deux manières différentes, en tant que **modèles pratiques** ou en tant que **modèles praxéologiques**.

Les **modèles pratiques** correspondent à certaines pratiques à reproduire telles quelles – on peut donc effectivement parler en ce sens de « modèles », mais dans le sens de « modèles à reproduire ». Dans le schéma p. 48 de mon essai [2015a](#), auquel j'invite mes lecteurs à se reporter, ceux que les auteurs de l'appel à communications appellent les « modèles méthodologiques » correspondent à des « entrées méthodologiques » donnant lieu immédiatement à application en classe (cf. « modèles pratiques » sous la flèche « entrées méthodologiques et la flèche en pointillés à flèche unique « application méthodologique » ; cf. aussi, dans le corps de cet essai 2015a, le chapitre 5.2.3., pp. 32-34).

Un modèle méthodologique a pu être emprunté directement parmi les « objets méthodologiques » disponibles en tant que modèle pratique, c'est-à-dire être « copié-collé » tel quel dans le logiciel de pratique de classe de l'enseignant et réutilisé de manière automatique, voire de manière mécanique. On peut qualifier ces modèles pratiques de « modèles structuraux », la notion de « structure » renvoyant en épistémologie à une organisation figée fonctionnant constamment à l'identique)

Un modèle méthodologique peut au contraire être soumis, de manière permanente ou du moins périodique, à un questionnement *didactique*, ce qualificatif ayant là la signification qu'il a dans la « perspective didactique », *i.e* méta-méthodologique. Ce questionnement portera alors sur la pertinence et l'efficacité d'une variation des modes de mise en œuvre du modèle en fonction de différents environnements, d'une articulation avec d'autres modèles méthodologiques, voire de variantes différentes : le modèle méthodologique est alors un **modèle praxéologique**<sup>9</sup>, c'est-à-dire non pas une « structure » mais un « système », lequel est par nature à la fois autonome

---

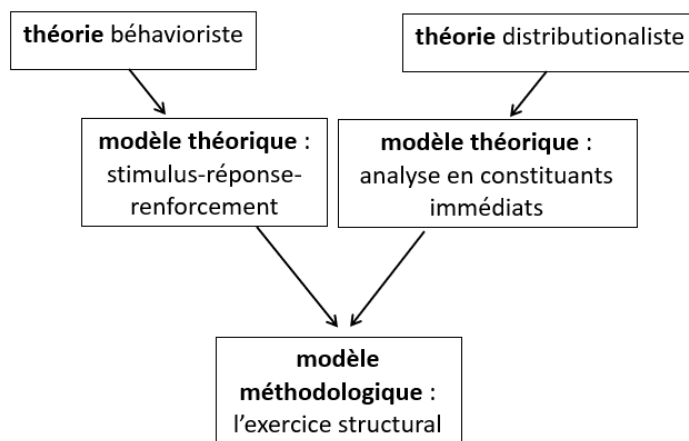
<sup>8</sup> Sur la dénonciation de l'idéologie des « bonnes pratiques », cf. [2007a](#). Les technocrates des ministères de l'éducation sont généralement très favorables à cette idée de « bonnes pratiques », parce que cela réduit apparemment la complexité des problèmes auxquels ils sont confrontés (ceux de la formation des enseignants, des orientations méthodologiques, de la diversité des publics, etc.). Les enseignants débutants également, pour la même raison.

<sup>9</sup> Cette appellation permet de réserver l'appellation « modèles didactiques », de manière générique, à tous les types de modèles manipulés dans la discipline « Didactique des langues-cultures ».

et ouvert, modifiant son fonctionnement sous l'effet de son environnement tout en maintenant son identité et sa cohérence<sup>10</sup>.

Les « modèles d'intelligibilité » dont parlent ces mêmes auteurs sont des outils de mise en œuvre de la perspective méta-méthodologique : ce sont des modèles praxéologiques, qui en temps réel en classe peuvent être lancés par des enseignants expérimentés de manière réfléchie après analyse consciente de l'environnement, ou de manière automatique en tant que réaction professionnelle immédiate à cet environnement<sup>11</sup>. Les enseignants débutants, ou certains enseignants dont les pratiques se sont fossilisées au cours des années, ont souvent recours à ces modèles méthodologiques d'une manière qui n'est ni réflexive, ni automatique, mais *mécanique*, de sorte que ces modèles ne sont pas toujours efficaces, et que même lorsqu'ils le sont, ils ne s'intègrent pas dans une cohérence méthodologique d'ensemble, et peuvent même la rompre. Il me semble que c'est ce phénomène que les auteurs de l'appel à communications appellent la « ritualisation » correspond à cette seconde manière de faire.

En plus de ces modèles méthodologiques soit pratiques, soit praxéologiques, il existe d'autres modèles de nature différente, qui sont les **modèles théoriques**, générés par certaines théories apparues dans les disciplines connexes de la DLC, tels que la linguistique, la psychologie de l'apprentissage (les actuelles « sciences cognitives ») et la pédagogie. Au cours de l'histoire de la DLC, on voit que les modèles théoriques ont eux-mêmes généré des modèles méthodologiques. Le schéma suivant en donne un exemple :



Ce que j'ai appelé « **modèles théoriques** » dans mon essai sur la théorie générale de la recherche (2015a, cf. p. 20 et schéma p. 48) sont des configurations conceptuelles qui historiquement ont pu produire *a priori* certains modèles méthodologiques (le schéma skinnérien stimulus-réponse-renforcement a participé par exemple à l'élaboration première des exercices structuraux), ou qui les ont étayés *a posteriori*. La théorie constructiviste, par exemple, a validé bien après, dans les années 1970-1980, les phases de conceptualisation-application du modèle-objet empirique de l'enseignement-apprentissage scolaire de la grammaire mis au point sur le terrain dès les années 1900 (cf. 2016c).

Le développement des didactiques scolaires, avec ses nombreux chercheurs et formateurs, fait que peu de modèles méthodologiques ont échappé à ce type de modélisation théorique *a posteriori*, même ceux qui n'en avaient nul besoin : 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 tous les cas inutilement, un concept clé de l'épistémologie bachelardienne emprunté aux spécialistes des sciences de l'éducation, qui l'ont emprunté eux-

<sup>10</sup> Le didacticien des sciences André GIORDAN, pour désigner ce type de fonctionnement, parle de « modèle allostérique » (cf. mon [billet de blog en date du 18 janvier 2012](#)).

<sup>11</sup> Sur cette question des automatismes professionnels en DLC (et sans doute dans les autres disciplines scolaires), cf. mon article [1994d](#).

mêmes aux didacticiens des mathématiques.<sup>12</sup> Ou encore lorsque la même théorie constructiviste a été mobilisée pour venue donner une coloration scientifique à l'interaction orale entre élèves dans l'approche communicative, d'origine purement empirique (on enseigne à communiquer en demandant aux apprenants de communiquer entre eux en classe), en l'interprétant comme une « co-construction du sens ».

À cette liste des types de modèles didactiques – pratiques, praxéologiques et théoriques – il convient d'ajouter les « modèles didactologiques », qui relèvent de la troisième perspective constitutive de la DLC, la perspective didactologique. Les documents suivants présentent des modèles didactologiques :

- « Les composantes de la complexité », [046](#).
- « Types épistémologiques de cohérence disponibles en didactique des langues-cultures étrangères », [058](#).
- « Les trois grands paradigmes épistémologiques, selon Edgar MORIN » , [063](#).
- « Nouvelle perspective actionnelle et (nouvelles) technologies éducatives : quelles convergences... et quelles divergences ? » (le modèle des différents postulats de convergence/divergence entre innovation technologique et innovation didactique), [2009e](#).
- « Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées », [2007c](#).
- « De l'approche communicative à la perspective actionnelle. À propos de l'évolution parallèle des modèles d'innovation et de conception en didactique des langues-cultures et en management d'entreprise » (voir les diapositives 11 & 12), [2006f](#).

Les modèles didactologiques, en tant que modèles mobilisés dans la réflexion épistémologique sur la discipline « didactique des langues-cultures », interviennent dans la conception de la nature des modèles pratiques, praxéologiques et théoriques, et dans la conception de leurs relations.

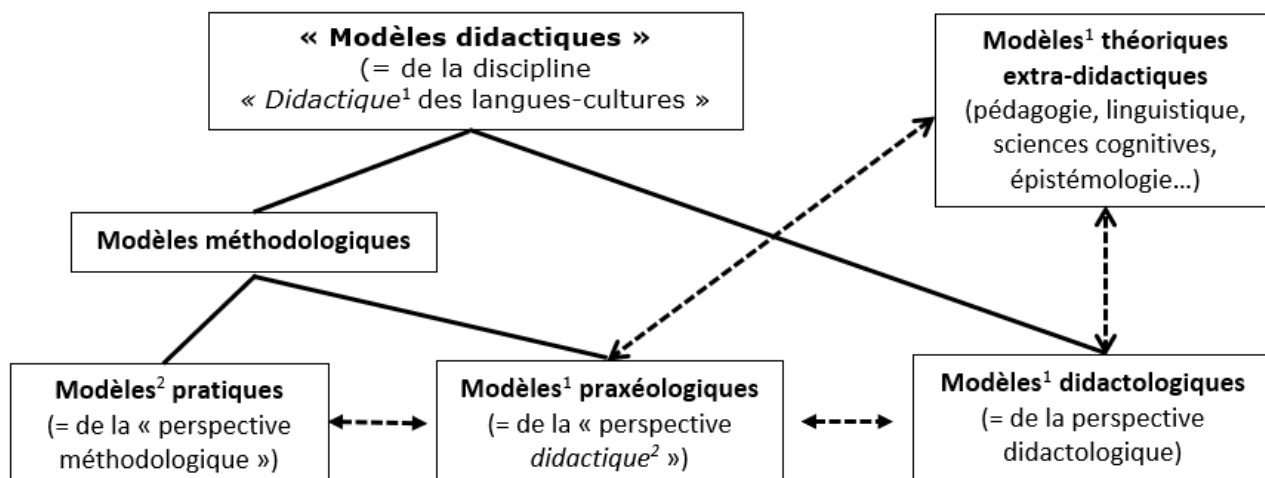
L'expression « modèles didactiques », que les auteurs de l'appel à contributions de ce colloque de Poitiers utilisent, est parfaitement légitime, « didactique » y étant pris simplement dans son sens limité et historiquement premier d' « enseignement ». Je préfère pour ma part réserver ici « didactiques » pour tous les modèles utilisés dans la discipline, l'expression « modèles didactiques » venant donc « couvrir », en tant qu'expression générique, les différents modèles que sont les modèles pratiques, praxéologiques, et didactologiques.

La terminologie générale que je propose pour ma part se veut en cohérence avec les deux sens que l'histoire nous a légués de la notion de « didactique », selon qu'il s'agit de désigner l'ensemble de la discipline (la « *didactique* des langues-cultures », ou une de ses perspectives internes, la « perspective *didactique* », laquelle est une des trois perspectives internes de la discipline avec les perspectives méthodologique et didactologique (cf. note suivante).

---

<sup>12</sup> 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, et pas seulement ceux des étudiants-chercheurs.

Je propose ainsi pour le champ sémantique des « modèles » en DLC le schéma suivant :



\_\_\_\_\_ : relations sémantiques

----- : relations dynamiques

#### Notes du schéma :

- *Didactique*<sup>1</sup> : nom de la discipline (« *didactique* des langues-cultures »).
- *Didactique*<sup>2</sup> : qualificatif de l'une des trois perspectives internes de la discipline didactique – perspective méthodologique, perspective *didactique*, perspective didactologique. Cf. « La DLC comme domaine de recherche », Dossier n° 1 « [Les trois perspectives constitutives de la DCL](#) », ou l'article [1999a](#).
- *Modèle*<sup>1</sup> = sens systémique : ce sont des modèles dynamiques, s'adaptant aux différents contextes, s'articulation ou se combinant eux et évoluant en fonction de l'expérience.
- *Modèle*<sup>1</sup> = sens structural : ce sont des modèles figés (*i.e.* reproduits de manière automatique), voire des modèles fossilisés (*i.e.* reproduits de manière mécanique).

La différence entre les « modèles pratiques » et, dans ce schéma, les « modèles praxéologiques », c'est que les premiers sont orientés produit – ils sont prêts à être utilisés tels quels, et c'est ce qui fait qu'on peut les qualifier aussi d'« objets » –, et que les enseignants peuvent les insérer tels quels dans leurs pratiques – alors que les modèles praxéologiques sont orientés processus : ce ne sont pas des objets définitivement constitués, ils sont en permanence « re-conceptualisables » parce que pris dans les différentes boucles récursives présentées dans ce schéma qui constitue le processus de la recherche tel qu'il peut être réalisé par des chercheurs comme par des praticiens réflexifs. De manière elle aussi schématique, on peut dire que l'un des enjeux de la formation continuée, celle des enseignants débutants sur le terrain, est dans leurs pratiques la transformation des modèles pratiques en modèles praxéologiques, même si, dans une seconde phase de professionnalisation, l'acquisition d'automatismes de lancement de tels modèles pratiques redeviendra nécessaire (cf. le point 2 ci-dessous, à propos des « praticiens réflexifs »). La « fossilisation » des pratiques, que l'on peut observer chez certains enseignants expérimentés<sup>13</sup>, peut se décrire, à l'inverse, comme une transformation des modèles praxéologiques en modèles pratiques.

<sup>13</sup> Le qualificatif d'« expérimentés » peut surprendre, appliqué à ces enseignants. Mais dans cette profession, comme sans doute dans bien d'autres, l'expérience peut tout aussi bien assouplir que rigidifier, enrichir qu'appauvrir. C'est la raison pour laquelle certains pédagogues et didacticiens préfèrent qualifier d'« enseignants experts » les enseignants enrichis par leur expérience.

Les hypothèses suivantes faites par les auteurs concernant l'adoption des modèles pratiques par les enseignants débutants me semblent tout à fait vraisemblables, et valables tout autant pour le FLE et les langues étrangères en général, que pour le FLM :

*Certains points communs aux pratiques citées pourraient expliquer leur succès auprès des jeunes enseignant.e.s. Elles permettent des activités (plus ou moins) décrochées et peuvent rendre visible l'activité des élèves à travers des formes canalisées de verbalisations, tout en leur permettant de se repérer dans les activités proposées (Dupont 2015), de s'approprier des scénarios (Sémidor 2015), ce qui rejoint les études sur l'intérêt de la ritualisation (Montandon 2002, Hatchuel 2005).*

Les collages de modèles pratiques dans les pratiques de classe permettent en effet aux enseignants de réduire la complexité du processus d'enseignement – ingérable pour ces enseignants s'ils veulent réellement prendre en compte la complexité des processus d'apprentissage –, tout en les assurant d'une certaine efficacité, même restreinte et limitée à un moment et à une activité dans un domaine précis d'enseignement. Ce que les auteurs appellent la « ritualisation » permet à ces enseignants d'alléger leur charge cognitive. Il serait sans doute plus adéquat, dans cette perspective, de parler d' « automatisation » et non de « ritualisation » des pratiques d'enseignement, ce dernier concept étant plus sociologique que didactique.<sup>14</sup>

Mais ces collages se retrouvent tout autant chez les « praticiens réflexifs », qui ont autant besoin que les débutants d'alléger leur charge cognitive par des d'automatismes, mais dans un autre but, celui de pouvoir se consacrer à des tâches cognitives coûteuses, de haut niveau, telles que, en classe et en temps réel, l'observation et l'interprétation des difficultés des élèves, ou encore l'évaluation de l'efficacité de leurs propres pratiques d'enseignement. Un colloque consacré aux modèles pratiques aurait donc tout intérêt, à mon avis, à s'élargir à l'étude comparée de leur usage chez les enseignants « expérimentés »... ceux qui se dont « enrichis » et ceux qui se « appauvris » au cours de leur carrière.

Ces collages de modèles pratiques constituent même un procédé régulier d'élaboration des grandes méthodologies historiques en didactique des langues-cultures : le modèle « explication directe du lexique », par exemple, mis au point dans la méthodologie directe du début du XX<sup>e</sup> siècle, a été « copié-collé » tel quel dans le « logiciel » de la méthodologie audiovisuelle et de l'approche communicative ; le modèle « explication de textes » de la méthodologie active, avec ses différentes opérations cognitives (repérer, analyser, interpréter, etc., cf. [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 & Puren 2019](#), pp. 64-66 et p. 212-215). Voir aussi la manière dont, dans l'enseignement du FLM, certaines « techniques Freinet » ont été introduites sans adoption pour autant des grands principes qui les relient toutes entre elles chez le fondateur de la « pédagogie Freinet » et chez ses militants actuels.

Les auteurs de l'appel à communications du Colloque de Poitiers considèrent que « les recherches en didactique du français [sont] passées depuis quelques années « d'une didactique de l'intervention à une didactique de l'explication, et surtout [à une didactique] de l'explication des logiques d'action sous-jacentes aux processus d'action des enseignants ». En conséquence, ils souhaitent se limiter, en ce qui concerne les modèles théoriques, à ces « modèles d'intelligibilité » qui permettent aux didacticiens d'analyser les pratiques, et que j'appelle pour ma part les « modèles praxéologiques ».

Personnellement, du moins en DLC, je ne vois pas pourquoi la didactique de l'explication devrait remplacer la didactique de l'intervention. En classe, d'une part – et c'est là l'une des idées principales que je défends dans mon article cité *supra* [1994d](#), les interprétations *didactiques* des observations faites sur les pratiques des enseignants ne peuvent se faire que par rapport à son intentionnalité, c'est-à-dire par rapport à ce que les auteurs appellent eux-mêmes ses « logiques d'action »... qui sont des logiques d'intervention sur le processus d'apprentissage. Dans la recherche en DLC, d'autre part, du moins telle que beaucoup de collègues et moi-même concevons cette discipline, à savoir comme une discipline d'intervention, la description

---

<sup>14</sup> Sur une analyse didactique de la relation entre compétence professionnelle et automatismes, cf. [1994d](#).

compréhensive des pratiques ne se fait pas pour elle-même, mais avec une visée d'amélioration du processus d'enseignement-apprentissage. Les deux activités sont même prises dans une relation complexe, dialogique : le sous-titre d'un chapitre de mon cours en ligne « Méthodologie de la recherche » ([chap. 5](#), point 1.2 pp. 7-9) s'intitule ainsi « La compréhension pour intervenir, l'intervention pour comprendre ».<sup>15</sup>

Je ne vois donc pas l'intérêt de s'interroger dans un colloque sur « la circulation des modèles didactiques dans les pratiques des enseignant.e.s débutant.e.s » en dehors d'une visée d'amélioration de la formation initiale et continuée des enseignants, elle-même au service de l'amélioration de leur enseignement... et de l'apprentissage de leurs élèves. Après les deux premiers axes de questionnement, descriptifs, proposés par les auteurs pour les communications, le troisième et dernier est d'ailleurs clairement interventionniste :

*Quelle place pour une réflexion sur ces pratiques et pour leur expérimentation en formation initiale pour susciter la réflexivité ? La référence à des modèles peut-elle influencer l'émergence de la réflexivité et modifier les pratiques effectives ? Comment problématiser la présentation de ces «pratiques récurrentes de classe en formation ?*

Ce sont effectivement là des questions très importantes qui, du moins en DLC, n'ont pas jusqu'à présent fait l'objet d'autant de recherches qu'elles mériteraient : les chercheurs se sont longtemps désintéressés des « pratiques ordinaires » au profit des pratiques normées et des pratiques innovantes qu'ils promouvaient<sup>16</sup>. Les auteurs de cet appel à communications ont peut-être raison, finalement, de vouloir passer « d'une « didactique de l'intervention [...] à une didactique de l'explication des logiques d'action sous-jacentes aux processus d'action des enseignants », au moins dans une première phase d'un programme de recherche sur ces pratiques, pendant laquelle les chercheurs éviteraient ainsi d'observer et d'interpréter ces pratiques en fonction de leurs propres logiques d'action<sup>17</sup>.

---

<sup>15</sup> Cf., au [Chapitre 5](#) de mon cours en ligne « Méthodologie de la recherche », le schéma p. 3 et le sous-chapitre 1.2 pp. 7-9.

<sup>16</sup> Cf. [2016d](#), article intitulé « La didactique des langues-cultures face aux innovations technologiques : des comptes rendus d'expérimentation aux recherches sur les usages ordinaires des innovations ».

<sup>17</sup> Très représentative de la prééminence de leur propre logique d'action chez les chercheurs et/ou formateurs (j'en ai fait partie...) était l'importance qu'ils ont attribué longtemps au concept de « résistance au changement », très justement remis en cause désormais. Cf. par ex. DUCLOS Anne-Marie, « La résistance au changement : un concept désuet et inapproprié en éducation », *Psychologie et Éducation* n° 1-2015, pp. 33-45 (article disponible en ligne).