

**ESSAI DE PROBLÉMATISATION ET DE MODÉLISATION
DE L'« ENSEIGNEMENT À DISTANCE »
EN DIDACTIQUE SCOLAIRE DES LANGUES-CULTURES :
POUR UNE INGÉNIERIE DE L'HYBRIDATION**

Christian PUREN

Professeur émérite de l'Université de Saint-Étienne (France)

www.christianpuren.com
contact@christianpuren.com

Christian Puren a eu une carrière d'enseignant et/ou de formateur en français et en espagnol langues étrangères dans plusieurs universités en France et dans d'autres pays. Il est professeur émérite de l'Université de Saint-Étienne, Président d'honneur de l'APLV (Association française des Professeurs de Langues Vivantes) et du GERES (Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité). Il est membre des Comités scientifiques de plusieurs revues françaises et étrangères. Il est régulièrement invité, en France et à l'étranger, pour des conférences, des formations ou des séminaires.

Il est l'auteur, seul ou en collaboration, de plusieurs ouvrages sur la didactique des langues-cultures, ainsi que de près de 200 articles dans le même domaine, publiés dans de nombreuses revues françaises et étrangères.

Parmi ses ouvrages personnels, on peut citer une *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (1988), un *Essai sur l'éclectisme* (1994) un essai de *Théorie générale de la recherche en Didactique des langues-cultures* (2015), un essai sur *L'outil médiation en didactique des langues-cultures* (2019), auquel vient donc s'ajouter en 2020 cet *Essai de problématisation et de modélisation de l'« enseignement à distance »*.

Son curriculum détaillé, la presque totalité de ses travaux, ainsi que plusieurs cours en ligne avec corrigés, de formation à la didactique des langues-cultures et de formation à la recherche dans cette discipline, sont disponibles en lecture et téléchargement libres sur son site personnel (www.christianpuren.com) aux mêmes conditions que le présent ouvrage (licence libre *Creative Commons*). Il y publie régulièrement de nouveaux textes : articles, reprises de conférences, billets de blog, documents de travail...



TABLE DES MATIÈRES

Sigles utilisés	4
Avertissements	4
Introduction générale.....	5
1. Réinterroger la notion d'« enseignement à distance »	8
Introduction du chapitre 1 : l'autonomie des idées dans la « noosphère ».....	8
1.1. Quelques exemples historiques	9
1.2. L'expression et la notion d'« enseignement à distance »	11
1.2.1. L'« enseignement-apprentissage hybride » (EAH).....	11
1.2.2. Les différents modes de relation enseignement-apprentissage	13
1.2.3. La question de l'évaluation	14
1.2.4. La question de l'usage	14
1.2.5. La question du temps	15
1.2.6. Présence et absence, distance et proximité,	15
1.2.7. L'éducation mise à distance	15
1.2.8. Distance et « nouvelles technologiques »	16
Conclusion du chapitre 1 : les sept couples notionnels de la problématique de l'enseignement-apprentissage hybride (EAH)	18
2. Conception de l'enseignement-apprentissage hybride (EAH) et réorganisation du « système » d'enseignement-apprentissage.....	22
Introduction du chapitre 2 : la notion de « système »	22
2.1. La « forme scolaire », sous-système du « système » scolaire	24
2.2. Un exemple de mise en place insuffisamment réfléchi d'un enseignement-apprentissage hybride (EAH) : la « classe inversée » en langue.....	30
Conclusion du chapitre 2 : la construction des dispositifs d'EAH, une affaire de réingénierie complexe	33
3. Partir des modèles disciplinaires fondamentaux : deux exemples	34
Introduction du chapitre 3	34

	35
	36
	37
	38
	39
	40
Conclusion du chapitre 3 : un modèle heuristique de réingénierie de l'EAH croisant les types d'environnement et les types de domaines	40
4. Un modèle complexe de relation présentiel-distanciel en enseignement-apprentissage hybride (EAH)	41
4.1 Le tableau du modèle	41
4.2 Les différents modes de mise en relation présentiel-distance	42
4.3 Quelques exemples de croisement	43
4.3.1 Continuum # enseignement	43
4.3.2 Opposition # apprentissage	44
4.3.3 Évolution # usage	45
4.3.4 Contact # apprentissage	48
4.3.5 Récursivité # présentiel-distanciel	48
Conclusion générale : Pour une didactique de l'hybridation	49
Bibliographie	52

TABLE DES FIGURES

- Fig. 1, p. 18 : Analyse par couples notionnels de la problématique de l'hybridation en DLC.
- Fig. 2, p. 40 : Tableau des croisements entre types de domaine et types d'environnement en EAH.
- Fig. 3, p. 41 : Modèle complexe des relations présentiel-distanciel en EAH.
- Fig. 4, p. 42 : Différents modes de relation logique possibles entre présentiel et distanciel en EAH

Sigles utilisés

- DLC : Didactique des Langues-Cultures
- EAH : Enseignement-Apprentissage Hybride
- L1-L2 : Langue source – langue cible
- MENJS : Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (France)

Avertissements

- Ce texte reprend la thématique d'une visioconférence donnée pour la Mission Laïque Française le 5 juin 2020 sous le titre « Quelques considérations liminaires sur la problématique de la relation présentiel-distanciel en didactique des langues-cultures », ainsi que le « modèle complexe de relation présentiel-distanciel » que j'ai élaboré à cette occasion (cf. chap. 4)¹. Le texte lui-même a été très largement revu et augmenté.

- Comme le présent essai est destiné à la publication exclusive sur mon site, il renvoie systématiquement à des publications antérieures qui y sont disponibles, parmi lesquelles deux modèles, qui ne sont ici, par conséquent, ni reproduits ni expliqués (chap. 3.1 et 3.2). La consultation en cours de lecture de ces autres documents peut se révéler indispensable pour les lecteurs qui n'en connaissent pas le contenu ou ne s'en souviennent pas.

¹ Le lien vers l'enregistrement vidéo de cette conférence sera indiqué dans la présente note de bas de page dès qu'il sera disponible.

Introduction générale

Le choix de cette thématique s'explique par la situation créée par la pandémie en cours, qui a obligé les enseignants en France à basculer brutalement tout leur enseignement du présentiel au distanciel, et à gérer pendant deux mois ce nouveau dispositif, auquel ni leur institution, ni leur établissement, ni eux-mêmes n'étaient préparés.

Il y a eu en juin 2020 un début de reprise du présentiel. Mais cette reprise a été partielle, n'a pas concerné tous les élèves, et elle s'est effectuée avec, entre enseignants et élèves, des normes sanitaires si contraignantes que certains professeurs en sont venus à préférer, à cette distanciation sanitaire en présence, un « bon » enseignement à distance, qui serait en mesure d'assurer entre eux et leurs élèves une « vraie » présence, même virtuelle.

Le nouveau dispositif qui s'est mis en place dans les deux dernières semaines de l'année scolaire a été celui d'un alternance entre les deux modes du présentiel et du distanciel, qui va être sans doute reprise à la rentrée de septembre 2020, plus ou moins ponctuellement et localement, en fonction des résurgences de l'épidémie. Pour l'année prochaine 2020-2021, certaines universités françaises ont déjà décidé de remplacer les cours magistraux en amphithéâtre par des vidéoconférences, et toutes réfléchissent à différentes formes d'« enseignement-apprentissage hybride » (désormais « EAH »), c'est-à-dire mi-présentiel, mi-distanciel, qu'elles pourraient conserver *sine die*.

Ce texte, comme l'annonce clairement son titre, n'abordera pas les multiples inquiétudes et critiques légitimes que suscitent ces perspectives de généralisation et de pérennisation d'un enseignement scolaire partiellement à distance. Celui-ci risque, en particulier, d'ouvrir toutes grandes les portes à une privatisation de l'enseignement public, d'aggraver la relation, déjà très forte en France, entre inégalités scolaires et inégalités sociales, d'être organisé prioritairement dans une logique d'économies budgétaires, enfin – *last but not least* – d'affaiblir la seconde fonction essentielle qu'assure l'école, aussi importante que celle d'instruction, celle de socialisation. Deux spécialistes de l'éducation ont signé en juin 2020 dans le journal *Libération* une

« Tribune » au titre-catastrophe : « La deuxième vague est là, et elle concerne l'effondrement de notre système scolaire public »².

Les problèmes que posent l'EAH ne sont pas spécifiques à la France, comme on peut le constater, par exemple, à la lecture d'une interview de Luc TROUCHE (2020) sur le site du Café Pédagogique, au cours de laquelle il rend compte des résultats d'une recherche de terrain, à laquelle il a participé, sur la réponse donnée à Shanghai « aux défis de l'enseignement des maths à distance » dans des conditions très favorables, avec « un enseignement qui repose fortement sur la collaboration des professeurs et le suivi des élèves » :

Un deuxième niveau d'analyse met en évidence les difficultés rencontrées : difficultés technologiques (parfois une faiblesse du réseau, parfois une faiblesse des micros) ; difficultés sociales (dans les écoles de banlieue, les élèves sont plus souvent seuls à la maison, leurs parents étant requis par les tâches indispensables, santé, transports, entretien urbain ; alors qu'au centre-ville, les parents font plus facilement du télétravail et suivent plus facilement l'implication scolaire de leur enfant) ; les difficultés pédagogiques (comment être assuré de l'attention des élèves sans les voir ; comment communiquer avec eux sans le soutien des gestes professionnels usuels) ; et la plus grande lenteur du temps didactique (au retour dans les écoles, les professeurs se rendent compte qu'ils doivent reprendre une partie des notions qu'ils avaient introduites à distance). La plus grande difficulté semble être un possible creusement des inégalités scolaires (ainsi, la présence des quatre élèves virtuels qui questionnent le savoir, dans les vidéos, ajoute un intérêt pour les « bons » élèves, alors qu'elle ajoute un obstacle pour les élèves qui ont « du mal à suivre »).

En France, où les conditions sont, sauf exception, bien loin d'être aussi favorables, les risques créés par un enseignement scolaire partiellement à distance sont d'autant plus réels que la fascination pour les outils numériques y maintient certains sur « le haut-plateau des attentes exagérées »³, comme cette députée qui a déposé en mai dernier

² Camille PEUGNY (professeur de Sociologie, UVSQ – Laboratoire Printemps) et Philippe COULANGEON (directeur de recherche au CNRS, Observatoire sociologique du changement, Sciences Po), www.liberation.fr/auteur/20989-philippecoulangeon, 5 juin 2020.

³ Cf. PUREN 2016d, pp. 4-5.

à l'Assemblée nationale française une proposition de loi⁴ où l'on peut lire (je souligne) :

La crise du covid-19 a mis en exergue nos difficultés de télétravail, tant dans le secteur privé que dans le secteur public.

Aujourd'hui, selon l'Union Européenne, « L'enseignement numérique distanciel est l'utilisation des nouvelles technologies multimédia de l'Internet pour améliorer la qualité de l'apprentissage, en facilitant d'une part l'accès à des ressources et services, d'autre part les échanges et la collaboration à distance ». [...]

*Toutes ces solutions doivent aujourd'hui être explorées dans l'éducation pour **assurer aux élèves un enseignement distanciel comme une alternative au présentiel.***

Pour les universités, cela pourrait éviter des frais de logement et d'études aux étudiants dont les parents ne peuvent assumer des études longues et coûteuses.

Le présent essai développe deux idées principales à propos de la problématique⁵ de la relation présentiel-distanciel en didactique des langues cultures (désormais « DLC ») :

– La première idée est que cette problématique n'est pas nouvelle en soi – la question de la relation entre le travail des élèves en classe et leur travail en étude ou à la maison apparaît en effet forcément dès que l'enseignement des langues vivantes est institutionnalisé dans l'enseignement scolaire français, en 1829 –, mais qu'elle doit être conçue et gérée désormais dans des termes différents, en accord avec les publics, enjeux, environnements et orientations pédagogiques et didactiques actuels, au point qu'elle exige, pour être correctement repensée, que soient interrogés les notions et concepts que nous utilisons encore pour la penser.

– La seconde idée est que, quels que soient les dispositifs d'EAH qui seront montés dans les classes de langue, ils seront forcément très variés d'une classe à l'autre, et ils devront même être différenciés et variables en cours d'année dans la même classe, en

⁴ N° 2967 en date du 19 mai 2020. En ligne :

www.assemblee-nationale.fr/dyn/15/dossiers/enseignement_numerique_distanciel_ecole.

⁵ Note pour les étudiants : sur la notion de « problématique » dans la recherche en didactique des langues-cultures (DLC), cf. le chapitre 5 qui lui est consacré dans le cours en ligne « Méthodologie de la recherche en DLC » (PUREN DLC-MR-5).

particulier en ce qui concerne l'accompagnement individuel des élèves. Cela génère deux conséquences :

1) Ces dispositifs d'EAH ne doivent pas être montés à partir des dispositifs existants dont on répartirait simplement les éléments entre le présentiel et le distanciel. Ils doivent être considérés comme de nouveaux *systèmes globaux* à concevoir, dans le cadre d'une véritable *ingénierie didactique*⁶, en repartant des modèles didactiques *fondamentaux* (dans le sens fort de ce qualificatif) actuellement disponibles.

2) Ce sont les enseignants les plus à même de gérer ces dispositifs pour leurs classes de la manière la plus adaptée et la plus souple.

1. Réinterroger la notion d'« enseignement à distance »

Introduction du chapitre 1 : l'autonomie des idées dans la « noosphère »

L'invention de la notion de « noosphère » (du grec νόος, *esprit, idée*, sur le modèle de « biosphère », « atmosphère » et « stratosphère ») est attribuée principalement au philosophe et théologien français Pierre Teilhard de Chardin (1881-1955). Edgar MORIN l'a reprise et développée tout au long du quatrième tome de son œuvre majeure, *La Méthode*, intitulé *Les idées, leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation* (Paris : Le Seuil, 1991). Comme on le voit dès le titre, il y considère les idées comme des organismes vivants. Il précise ailleurs : « [Dans la noosphère, les idées] vivent leur vie propre : elles sont capables d'y évoluer et de s'organiser entre elles de manière autonome selon leurs propres logiques collectives. »

La conséquence de cette autonomie des idées, c'est que si nous ne maîtrisons pas les mots que nous utilisons pour les nommer, ce sont les mots qui nous utilisent ; si nous ne pensons pas les notions et concepts que nous utilisons, ce sont les notions et concepts qui pensent à notre place. Certains mots nous « font penser » des idées dans le sens fort du verbe « faire », différent donc de celui qu'il a lorsque l'expression signifie simplement « évoquer ». C'est dans le sens fort que je l'utiliserai dans la suite de ce texte, en particulier dans le chapitre 1.2. Certains mots à l'inverse – parfois les mêmes – « font oublier » des idées, comme nous verrons à propos de l'expression

⁶ Sur la notion d'ingénierie didactique appliquée à la conception des unités didactiques, cf. PUREN 2011b.

« enseignement à distance », qui occulte les dimensions de l'apprentissage, de l'usage et du temps.

1.1. Quelques exemples historiques

Un des exemples les plus parlants de cette autonomie des idées, que j'ai déjà eu l'occasion de présenter dans des publications antérieures (en particulier PUREN 2003a)⁷, est celui de l'expression « pédagogie différenciée ».

Lorsqu'on utilise cette expression, comme c'est le cas en France, on postule de ce fait, sans généralement s'en rendre compte, que ce serait au pédagogue – à l'enseignant – de différencier son enseignement pour s'adapter à ce qu'on appelle l'*hétérogénéité* des élèves⁸, terme par lequel on pose un second postulat, à savoir que les différences entre élèves constitueraient une contrainte négative. Dans d'autres langues et d'autres pays européens, les termes sont différents, et avec eux les postulats sur lesquels se fonde leur emploi :

– En espagnol, on parle de la *atención a la diversidad* : l'agent est aussi l'enseignant (c'est lui qui « prête attention », qui prend en compte), mais l'objet, à savoir les différences entre élèves, est pensé positivement, comme une richesse ; c'est une « diversité », et non une « hétérogénéité ».

– En anglais et en allemand, on ne parle pas de « pédagogie différenciée », mais de *Open Learning* et de *offenes lernen* : on postule en effet qu'il est impossible à un enseignant de connaître les besoins spécifiques de chacun de ses élèves et de toute manière de les satisfaire dans le cadre d'un enseignement collectif ; l'enseignant peut seulement permettre à chaque élève, qui seul connaît en permanence ses propres besoins, de les prendre lui-même en compte dans des séquences de travail « ouvert » à ses propres choix en termes d'objectifs, de contenus, de méthodes, de temps et/ou de lieu, c'est-à-dire présentant un certain degré d'autonomie. En d'autres termes, dans les pays correspondants, on ne pense pas comme en France « enseignement différencié », mais « apprentissage différencié ».

De sorte que le formateur français qui ne parle que de « pédagogie différenciée » pense « centration sur l'enseignant », même si par ailleurs il veut promouvoir la

⁷ Le titre de cet article était le suivant : « Contre la "pédagogie différenciée" ! ». Les guillemets de second niveau ("...") y étaient importants, qui suggéraient que ma critique visait l'appellation, et non l'idée de prendre en compte les différences entre élèves.

⁸ La « pédagogie différenciée » est généralement considérée en France comme un mode de « gestion de l'hétérogénéité », expression elle aussi couramment utilisée en parallèle.

« centration sur l'apprenant » ; il pense les différences entre élèves comme des obstacles à l'enseignement, même si par ailleurs il veut les promouvoir comme une richesse à exploiter.

En réalité, dans la perspective d'une didactique complexe⁹, et à défaut d'un usage courant – qui serait logique en DLC – de l'appellation englobante « enseignement-apprentissage différencié », les deux appellations de « pédagogie différenciée » et d'« apprentissage autonome » doivent être pensées comme désignant les deux bornes extrêmes d'un continuum entre lesquelles l'enseignant devrait dans l'idéal à chaque moment se positionner pour chaque élève, ou entre lesquelles chaque élève devrait pouvoir se positionner pour lui-même, à l'endroit le plus adéquat en fonction de tous les paramètres de la situation d'enseignement et/ou d'apprentissage (cf. PUREN & BERTOCCHINI 2001k). N'utiliser que l'expression « pédagogie différenciée » – ou celle d'« apprentissage autonome », d'ailleurs – produit dans la tête de l'énonciateur et dans celle des destinataires, qu'ils le veuillent ou non, un effet pervers de simplification de la complexité.

J'ai eu dans d'autres publications l'occasion de donner d'autres exemples de termes ou d'expressions qui, de même, « pensent mal » dans la tête des locuteurs : ceux de « *centration sur l'apprenant* » (PUREN 1995a)¹⁰, d'« élève [trop] scolaire » (2006e, pp. 5-6) et d'« enseignant/ enseignement *traditionnel* » (PUREN 2019a, p. 9). Je reprendrai seulement ici comme autre exemple l'emploi du qualificatif « *artificiel* », parce qu'il est relation directe avec la question de l'ingénierie pédagogique, que j'ai annoncée plus haut comme l'un des points que j'allais aborder dans le présent essai.

Herbert A. SIMON est connu en particulier pour être l'un des grands théoriciens des sciences de l'ingénieur, avec un ouvrage publié en 1969 intitulé *Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel* (trad. fr. Paris : Dunod, 1991). Ce qui pour lui définit fondamentalement le travail de l'ingénieur, en effet, c'est la conception d'artéfacts, de dispositifs artificiels tels qu'un pont, une machine-outil ou un réseau informatique. Un enseignant est également un ingénieur dans la mesure où l'une de ses fonctions principales est de concevoir des dispositifs d'apprentissage, qui, justement parce qu'ils sont artificiels, vont permettre un apprentissage guidé, accompagné, aidé et progressif, ce qui n'est pas le cas en milieu naturel. Il ne viendrait à l'idée de personne

⁹ Cf. mon article-manifeste PUREN 2003b. sur la notion même de « complexité », qui reviendra régulièrement dans le présent essai, cf. PUREN 046.

¹⁰ Tout l'article est consacré à la critique de cette notion, à une époque où elle était encore l'une des notions clés d'une approche communicative dominante.

de critiquer la construction d'un pont au motif que la manière la plus « authentique » de traverser une rivière, ce serait à la nage ; ou une personne marchant avec une paire de béquilles parce sa démarche ne serait pas « naturelle ». Il devrait être tout aussi impensable, en DLC, de critiquer les exercices de grammaire ou de lexique pour la simple raison qu'ils sont « artificiels ». La grammaire en classe de langue a souvent été comparée, d'ailleurs, à des béquilles nécessaires à l'élève pour apprendre à parler, qu'il abandonnera dès qu'il n'en aura plus besoin.

Concevoir un dispositif d'EAH en DLC, c'est, pour reprendre les trois exemples donnés plus haut, se mettre dans la posture d'un ingénieur qui construit la maquette d'un pont (en l'occurrence celui que l'élève devra traverser pour aller de la langue-culture de départ à la langue-culture d'arrivée), le schéma d'une machine-outil (celle qui fera fonctionner ensemble les différents mécanismes des deux processus d'enseignement et d'apprentissage), ou encore le modèle d'un réseau humain et non-humain composé des relations enseignants-élèves et élèves-élèves, d'outils tels que les matériels didactiques et autres technologies, de contenus langagiers et culturels ainsi que d'activités didactiques.

1.2. L'expression et la notion d'« enseignement à distance »

Pour développer le thème de ce sous-chapitre, j'énumérerai précisément un certain nombre de questions que nous devons nous poser avant de construire quelque dispositif d'EAH que ce soit, en partant du constat que l'usage de l'expression « enseignement à distance » tend, si nous ne la problématisons pas, à nous *faire penser* certaines idées, et à nous en *faire oublier* d'autres »¹¹.

1.2.1. L'« enseignement-apprentissage hybride » (EAH)

L'expression d'« enseignement à distance » *fait oublier* qu'il s'agit aussi, et même d'abord, d'apprentissage. Pourquoi ne parle-t-on pas, comme il est d'usage courant en DLC depuis plusieurs décennies, d'« enseignement-apprentissage à distance » ? L'expression d'« enseignement à distance », qui date en France de l'époque des envois postaux de cours par le CNED (« Centre National d'Enseignement à Distance ») au début de la seconde Guerre mondiale, *fait penser*, comme celle de « pédagogie différenciée », qu'il existe des contraintes (la distance, l'hétérogénéité) et que la solution du problème relève de la centration sur l'enseignant (de l'enseignement, de la pédagogie).

¹¹ D'où la mise entre guillemets de l'expression « enseignement à distance » dans le titre du présent essai.

Sur les pages officielles du Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS 2020) décrivant le « plan de continuité **pédagogique** » pour la rentrée de septembre 2020, la « Fiche 1.5 d'« outils et ressources » contient une annexe de quatre pages présentant « l'**enseignement** hybride » (je souligne). On y trouve la phrase suivante :

La crise sanitaire liée au COVID 19 puis le déconfinement progressif ont imposé des modes d'enseignement qui interrogent les rythmes, les lieux, réels ou virtuels, et les temps d'apprentissage. (p. 1)

La formulation est très surprenante, parce qu'on aurait attendu exactement l'inverse : la crise sanitaire a imposé des rythmes, des lieux et des temps d'apprentissage différents qui interrogent les modes d'enseignement. La formulation de cette fiche est très représentative de la centration sur l'enseignement qu'imposent, sans qu'on s'en rende compte, les mots qu'on utilise. On trouve à la même page de cette fiche cet autre passage :

Cette crise [sanitaire] constitue par ailleurs une opportunité pour interroger la classe en tant qu'espace physique et conforter l'enseignant dans son rôle de chef d'orchestre. Elle questionne ce qu'est apprendre et enseigner au XXIème siècle. La désynchronisation est au cœur de cette transformation.

La comparaison de l'enseignant avec un « chef d'orchestre », dont le rôle serait « conforté », est très centrée elle aussi sur l'enseignant (sans compter qu'elle évoquera inévitablement pour certains une conduite de la classe « à la baguette »...). On peut s'interroger aussi sur le sens de la dernière phrase : un chef d'orchestre gérant la désynchronisation serait une idée pour le moins paradoxale : des partitions désynchronisées, c'est la cacophonie assurée... L'idée est sans doute que la désynchronisation entre l'enseignement et l'apprentissage¹² pose problème par rapport aux séquences synchrones d'enseignement-apprentissage en présentiel, où l'enseignant serait en mesure de contrôler étroitement en temps réel les apprentissages. Si cette interprétation est la bonne, le modèle mental de référence, conscient ou inconscient, du rédacteur de ce texte, est clairement un enseignement frontal directif.

¹² Un apprentissage avant l'enseignement, comme dans la classe inversée dans laquelle l'élève prépare la classe à l'avance, ou, à l'inverse, un apprentissage après l'enseignement, comme lorsque l'élève reprend ou prolonge chez lui le travail initié en classe.

L'expression préférable à celle d'« enseignement à distance » est sans doute, lorsque l'enseignement est en partie en présentiel, celle d'« enseignement-apprentissage hybride » (désormais « EAH »), l'usage de ce qualificatif « hybride » neutralisant une représentation négative de la distance par rapport à une proximité qui serait forcément préférable parce qu'il s'agirait de la proximité de l'enseignant, et une représentation positive de la présence de l'enseignant qui serait forcément préférable à son absence.

1.2.2. Les différents modes de relation enseignement-apprentissage

L'expression d'« enseignement à distance », en occultant la dimension « apprentissage », *fait oublier* aussi que tout enseignement en présentiel intègre des modes différents de relation avec l'apprentissage qui vont...

- de l'enseignement collectif, lorsque l'enseignant, par exemple, explique un point de grammaire ou de culture à l'ensemble de la classe,

- jusqu'à l'apprentissage individuel d'une certaine durée, qui peut être autonome, lorsque l'enseignant demande aux élèves en classe de travailler seuls un moment, mais qui peut être aussi très dirigé et très ponctuel, comme à chaque fois que chacun doit chercher la réponse à une question orale posée par l'enseignant à toute la classe,

... en passant par des moments d'apprentissage plus ou moins autonome par groupes restreints.

Ces différentes modes de relation enseignement-apprentissage n'ont pas à être répartis entre le présentiel et le distanciel, mais à être repensés dans chaque dispositif et dans la relation entre les deux dispositifs. Ce que certains sociologues et pédagogues (par ex. BOURDIEU & PASSERON 1970, VINCENT *et al.* 1994) appellent un « système d'enseignement », fonctionne en fait comme un système global composé d'un sous-système d'enseignement et d'un sous-système d'apprentissage : il s'agit donc d'un système *didactique* dans le sens qu'a actuellement ce qualificatif dans les didactiques de toutes les disciplines, qui intègre l'enseignement, l'apprentissage et la relation enseignement-apprentissage. L'introduction d'une part d'enseignement-apprentissage à distance provoque une réorganisation d'ensemble de ce système global : l'importance naturellement plus grande du travail individuel en distanciel amène ainsi à repenser sa place et sa fonction en présentiel, mais aussi, par exemple, à imaginer, comme dans la « classe inversée », des séquences en présentiel au cours desquelles la relation enseignement-apprentissage pourra être différente parce que l'élève aura atteint préalablement certains objectifs de contenu.

1.2.3. La question de l'évaluation

L'expression « enseignement à distance » *fait oublier* non seulement l'apprentissage, mais le troisième terme fondamental de la réflexion didactique, l'« évaluation » (cf. le sous-titre du CECR : *Apprendre – Enseigner – Évaluer*). J'ai l'impression, sur la base de ce que j'ai pu lire jusqu'à présent, que la réflexion n'est pas encore vraiment engagée sur l'évaluation en enseignement hybride, ce qui n'est guère surprenant, étant donné le « découplage » que le CECR a malgré son sous-titre installé depuis des années, en didactique scolaire des langues-cultures, entre l'enseignement-apprentissage d'un côté, et l'évaluation de l'autre¹³. Or, par exemple, la plus grande part d'autonomie qu'implique l'apprentissage à distance amène à repenser la relation entre l'hétéroévaluation (l'évaluation par l'enseignant) et l'auto-évaluation, en donnant une place plus importante et un véritable statut institutionnel à cette dernière, avec des outils spécifiques dont certains existent déjà, tels que le journal d'apprentissage ou le portfolio.

1.2.4. La question de l'usage

L'expression « enseignement à distance » *fait oublier* également le quatrième terme fondamental de la réflexion didactique, l'« usage ». Il y a toujours eu en effet une forte mise en relation, dans les méthodologies d'enseignement des langues, entre apprentissage et usage, la loi qui s'y est constamment imposée étant celle de l'homologie maximale entre l'activité scolaire privilégiée et l'action sociale à laquelle on voulait préparer les élèves : dans l'approche communicative, par exemple, on a considéré que la manière la plus efficace pour enseigner aux élèves à communiquer en société dans une situation de la vie quotidienne était de les faire communiquer entre eux en classe de manière simulée dans des situations comparables ; et dans la perspective actionnelle s'est naturellement imposé comme activité de référence le modèle actuel de l'agir social visé, à savoir le projet. Or le « pendant » social de l'apprentissage à distance, c'est le travail à distance, ou « télétravail » : les deux ont précisément été très sollicités dans les entreprises, administrations et autres institutions, pendant la période de confinement, et les deux vont sans doute se développer à l'avenir. Il est donc *a priori* intéressant de se demander à quoi pourrait *faire penser*, en termes de démarches et d'activités, la mise en relation de ces deux notions dans des situations de communication et d'action en classe.

¹³ Cela malgré le sous-titre du document, qui relève de la publicité mensongère : cf., dans MAURER & PUREN 2019, l'analyse critique détaillée développée tout au long du chapitre 1.3.4 intitulé « La question de la relation entre l'enseignement-apprentissage et l'évaluation [dans le CECR] », pp. 48-75. Dans toute la quatrième partie de l'ouvrage, je présente précisément des propositions tout aussi détaillées de réintégration de l'évaluation dans la problématique de l'enseignement-apprentissage (« L'évaluation intégrée », pp. 197-236).

1.2.5. La question du temps

L'expression d'« enseignement à distance » met en avant la seule question du lieu, ce qui *fait oublier* celle du temps. Or l'enseignement scolaire, en particulier des langues, se donne généralement sous la pression permanente d'un sentiment de manque de temps, avec un mode de conduite de classe marqué par des successions rapides d'activités très denses qui ne conviennent pas à toute une partie des élèves. Comment sur ce point exploiter au mieux le distanciel, ouvert sur des temps plus longs et permettant une plus grande souplesse dans la gestion des rythmes d'apprentissage, dont on sait par ailleurs qu'ils sont différents d'un élève à l'autre, et pour tous variables dans la durée ?

1.2.6. Présence et absence, distance et proximité,

L'expression « enseignement à distance » *fait oublier* qu'il peut y avoir « absence à l'apprentissage » en présence de l'enseignant : on peut ainsi dire d'un élève en classe, à un moment, qu'il est complètement « absent ». Inversement, il peut y avoir une forte « présence à l'apprentissage » dans un enseignement à distance : nous pouvons nous faire couper la parole au milieu d'une phrase lors d'une réunion en visioconférence par un interlocuteur que nos paroles font fortement réagir. La distance, en effet, est aussi une notion psychologique. Or dans un enseignement frontal directif en classe, tout le dispositif pédagogique vise à tenir chacun des élèves à la même distance de l'enseignant, ce qui amène celui-ci à « se tenir à distance » de chacun aussi bien physiquement que psychologiquement. À l'inverse, la proximité personnalisée de l'enseignant est extrême lorsqu'au cours d'une visioconférence il va s'adresser personnellement à un élève qui a juste devant lui son visage en plein écran. Le couple « (en)présentiel/ (en)distanciel » est bancal du point de vue notionnel, et réducteur du point de vue conceptuel : il *fait oublier* que la présence est à penser conjointement avec l'absence, la distance avec la proximité.

1.2.7. L'éducation mise à distance

L'expression « enseignement à distance » *fait penser* que la distance est seulement vis-à-vis de l'enseignant, alors que ce qui se trouve à distance, c'est aussi le collectif classe et l'ensemble de l'établissement scolaire, avec tous ses acteurs, qui fonctionnent comme un système de *socialisation*. Ce qui se trouve « à distance » ce n'est pas seulement l'enseignement de telle ou telle discipline, mais également l'éducation éthique et citoyenne, qui est de ce fait confrontée à une situation où l'individualisme ainsi que les distinctions et difficultés socio-culturelles ont une prégnance plus forte.

1.2.8. Distance et « nouvelles technologies »

L'expression d'« enseignement à distance », enfin, *fait penser* souvent de manière exclusive aux environnements et outils numériques que cet enseignement mobilise fortement. La proposition de loi dont j'ai cité un extrait en introduction s'intitulait « *Enseignement numérique distanciel* dans les lycées, collèges et écoles élémentaires » (je souligne) : dans l'esprit du public et des responsables politiques, l'enseignement à distance, c'est en effet principalement, voire exclusivement, le *e-learning*. Jean-François CERISIER, Professeur de sciences de l'information et de la communication à l'Université de Poitiers, constate ainsi dans un article mis en ligne le 17 mars 2020, intitulé « Covid-19 : heurs et malheurs de la continuité pédagogique à la française » :

Formellement présente dans les plans des académies, la continuité pédagogique consiste pour l'essentiel dans l'inventaire des moyens numériques susceptibles d'être mobilisés, et très peu – voire rien – n'est dit sur la façon de les mettre en œuvre en fonction des crises, et d'y préparer les enseignants.

Cette assimilation réductrice produit deux biais cognitifs liés au prestige des technologies numériques, voire à la fascination que celles-ci exercent chez certains :

– Elle *fait oublier* que ces technologies ne modifient pas en elles-mêmes la nature de la relation pédagogique. Un devoir manuscrit photographié avec un smartphone et joint à un courriel dans un format photo, tiré sur papier par l'enseignant puis corrigé, et renvoyé par lui au même format par le même moyen, ne diffère d'un devoir corrigé sur papier que par une lisibilité bien moindre¹⁴. Un cours vidéoscopé suivi à la maison n'est pas différent d'un cours magistral si l'élève n'est pas suffisamment motivé et attentif pour arrêter l'enregistrement de manière à prendre des notes, à réfléchir, à revenir en arrière pour éventuellement réécouter ; et il pouvait déjà faire l'équivalent, de manière bien plus commode, sur un cours photocopié. Si l'on veut chercher une modification de la relation pédagogique, on trouvera que c'est le cours vidéoscopé ou ladite « capsule vidéo » de la « classe inversée » qui est nécessairement de nature encore plus transmissive et directive qu'un cours

¹⁴ Anecdote authentique, vécue personnellement avec l'étudiant, fils d'amis à l'étranger, que nous avons hébergé chez nous à la campagne pendant les deux mois de confinement en début d'année 2020...

magistral en présentiel, puisque l'enseignant ne peut même pas voir en temps réel les réactions des élèves pour les prendre en compte.

Les notions de « synchrone » et « asynchrone » étant très connotées « technologies numériques », je les remplacerai dans la suite de cet essai par celle de « en direct » et « en différé ». Un autre avantage d'utiliser ces dernières expressions, c'est qu'elles permettent une réflexion plus élargie sur tous les modes de gestion du temps, en incluant aussi bien ceux qui recourent que ceux qui ne recourent pas à ces technologies. Les enseignants ont ainsi à répondre, à chaque fois qu'un élève commet une erreur à l'oral en classe, à la question de savoir s'ils la corrigent ou pas, et si oui, s'ils la corrigent en direct ou en différé.

– Elle *fait oublier* que de nombreuses enquêtes nationales et internationales montrent que le recours à ces technologies n'améliore ni forcément ni fortement les résultats scolaires. J'ai ainsi cité, dans une conférence de 2018 (PUREN 2018c, diapositives 14 et 15-16), l'auteur d'un dossier de l'Institut Français d'Éducation de novembre 2012 relevant que les méta-recherches disponibles sur la question concluaient pour la plupart que « la technologie a un impact modéré (voire inexistant et même parfois négatif) sur les résultats des élèves » ; ainsi que les conclusions d'une enquête PISA de septembre 2015 où les experts de l'OCDE concluent que « les élèves utilisant très fréquemment les ordinateurs à l'école obtiennent de moins bons résultats en compréhension de l'écrit, même après contrôle de leur milieu d'origine. »

Les espoirs suscités par la « classe inversée », dispositif hybride organisant généralement pour les élèves un premier contact à distance avec les contenus sous forme de capsules vidéo disponibles en ligne, sont certainement dus en grande partie à la fascination qu'exerce la combinaison entre les technologies numériques et Internet. Nous reviendrons plus loin, au chapitre 2.3, sur ce dispositif de la « classe inversée », dont les implications et conséquences systémiques sur l'enseignement-apprentissage scolaire des langues étrangères n'ont pas été suffisamment pensées, et qui fournit de ce fait un bon exemple de ce qu'il ne faut pas faire en EAH, du moins en didactique scolaire des langues-cultures.

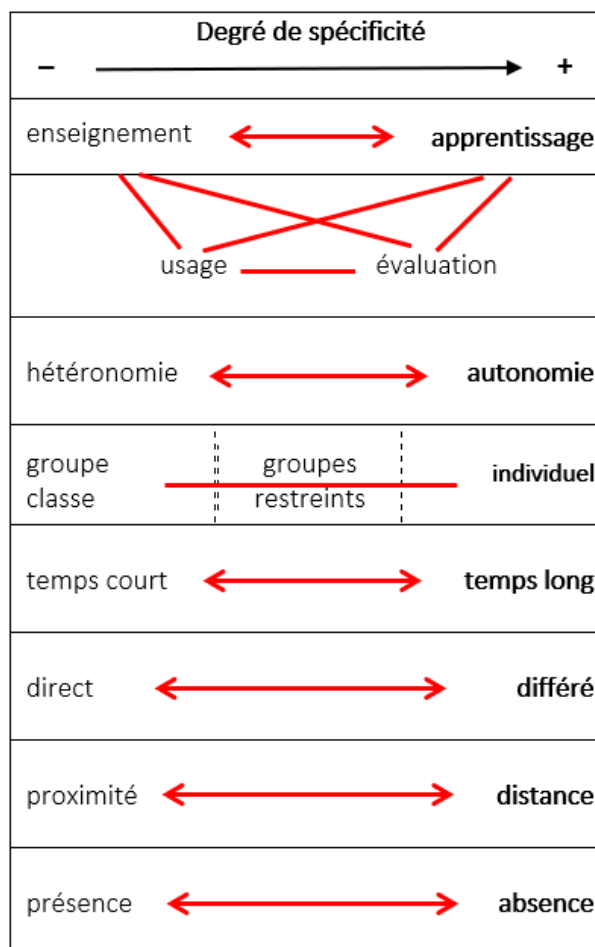
Conclusion du chapitre 1 : les sept couples notionnels de la problématique de l'enseignement-apprentissage hybride (EAH)

Dans le dossier sur la « continuité pédagogique » cité plus haut (MENJS 2020) est proposé le lien vers une « capsule vidéo »¹⁵ intitulée « Concevoir un enseignement hybride » et réalisée par une inspectrice pour présenter ce qu'elle appelle « les fondamentaux de l'enseignement hybride ». Ceux-ci consistent pour elle dans les croisements possibles entre les deux éléments du couple « en présentiel-en distanciel » et les deux autres du couple « en direct-en différé », qui détermineraient ainsi « quatre modalités pédagogiques ».

Or il n'existe pas de « fondamentaux de l'enseignement hybride » : il existe des problématiques fondamentales de la DLC – dont l'objet n'est pas seulement l'enseignement, mais aussi l'apprentissage, l'évaluation y l'usage – qui vont se poser chacune de différentes manières, et toutes se relier entre elles, dans tous les dispositifs d'enseignement-apprentissage, dont celui de l'EAH. Et dans cet EAH, les problématiques didactiques fondamentales ne se limitent assurément pas aux deux couples proposés dans cette capsule vidéo, à savoir (1) présentiel-distanciel et (2) en direct-en différé. Nous avons abordé cinq autres couples au cours de ce chapitre. L'ensemble peut être schématisé de la manière suivante :

¹⁵ Collège IEN second degré, « Concevoir un dispositif hybride », Académie de Limoges, <https://vimeo.com/416686536> (dernière consultation 19 juillet 2020). Ce court diaporama sonorisé est appelé « capsule vidéo », dans le document « L'enseignement hybride » de ce dossier (MENJS 2020, p. 1).

Fig. 1 : Analyse par couples notionnels de la problématique de l'hybridation en DLC



Parmi les sept couples, on voit qu'il y a un « couple à quatre » (enseignement-apprentissage-évaluation-usage), et un « couple à trois » (groupe classe-groupes restreints-individuel). Les lignes indiquent une relation. Les lignes en forme de flèche double signalent une relation particulière sur le mode du continuum ; par exemple : l'enseignement peut être plus ou moins directif ; les délais et les durées accordés pour une activité individuelle d'apprentissage à la maison peuvent être plus ou moins longs¹⁶.

Il n'y a pas de couple notionnel qui soit spécifique de l'EAH. Ce qui fait la spécificité de l'EAH, c'est la nécessité de concevoir des dispositifs variés, mais tous de telle manière qu'ils permettent de se positionner dès qu'on le souhaite, au sein du continuum de chacun des couples, le plus près possible de l'élément de droite.

¹⁶ La relation enseignement-apprentissage est en réalité bien plus complexe, avec sept modes différents possibles que j'appliquerai plus avant au chapitre 4 à la relation présentiel-distanciel. Pour définir comme ici le degré de spécificité de la problématique de l'hybridation, cependant, le mode du continuum est suffisant.

On objectera sans doute à ma critique de la vidéo « Concevoir un enseignement hybride » que la fonction des capsules est seulement d'introduire un thème, une question ou une problématique de manière « condensée ». Mais le verbe de son titre, « *Concevoir* un enseignement hybride », laissait espérer la présentation d'un système d'ingénierie didactique ; or un tel système a besoin d'un modèle ouvert et dynamique de production de dispositifs hybrides¹⁷ et non d'une typologie réductrice qui plus est centrée sur l'enseignement. Cette typologie de la capsule vidéo appelle en effet les remarques suivantes :

- La présence y est celle de l'enseignant, la distance y est celle vis-à-vis de l'enseignant (ou de l'établissement d'enseignement).
- Selon la définition proposée de la modalité en direct, « les élèves et l'enseignant sont ensemble au même moment et au même endroit », définition qui relie cette modalité à la présence de l'enseignant. Or un enseignement en direct peut se faire aussi à distance (lors d'un cours vidéoscopé en direct, par ex.), et les élèves peuvent travailler en groupes autonomes en direct (en présentiel ou en distanciel).
- Selon la définition proposée dans cette capsule de la modalité en différé, « les élèves et l'enseignant ne sont pas ensemble ni au même moment ni au même endroit », définition qui relie cette modalité à l'absence de l'enseignant. Or prenons l'exemple de travaux de groupes organisés en classe par l'enseignant, avec des relectures périodiques par les élèves des consignes écrites distribuées en photocopies par l'enseignant ou mises au tableau en début de séance : ces travaux en présentiel se font bien en différé par rapport à ces consignes¹⁸. Il en est de même – autre exemple – dans le cas des corrections sur copie des devoirs écrits lorsque les copies sont distribuées, relues et revues en classe : le travail de relecture par les élèves des observations écrites par l'enseignant sur leurs copies se fait en classe en différé par rapport au travail préalable de correction écrite de l'enseignant.
- Dans le cas d'un enseignant utilisant un manuel en classe avec ses élèves, on a même une combinaison entre un enseignement en différé à distance – celui qu'assurent les concepteurs du manuel à travers les supports et les activités qu'ils y ont inscrits – et un enseignement en direct en présentiel – celui

¹⁷ L'ingénieur est par définition un *concepteur* de dispositifs : cf. ci-après le chapitre 2.1.

¹⁸ Cela crée d'ailleurs une difficulté inédite pour les enseignants qui se lancent pour la première fois dans le travail de groupe en classe, parce qu'ils n'ont géré jusqu'alors leurs consignes qu'en direct : j'en reparle dans l'introduction du chapitre 2, pp. 23-24.

qu'assure alors l'enseignant par les choix qu'il y opère et les interventions qu'il assure auprès des élèves au cours de l'utilisation commune du manuel.

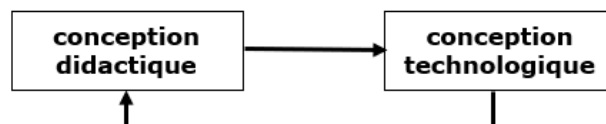
Tous ces exemples montrent que les modalités en direct et en différé existaient déjà avant l'arrivée des « nouvelles » technologies, et qu'elles étaient mise en œuvre aussi bien en l'absence qu'en présence de l'enseignant. Ce que me semble mettre en évidence l'analyse des contenus de cette capsule de formation « Concevoir un enseignement hybride », à l'instar de l'ensemble des considérations du chapitre 1 de ce document, c'est le poids d'une conception didactique plus ou moins consciente dont l'expression « enseignement à distance » favorise le maintien, caractérisée par les concentrations sur l'enseignement et sur la technologie, ou, dit de manière encore plus synthétique, sur *l'enseignement médié par la technologie*.

Dans la liste des couples notionnels qui constituent les problématiques fondamentales de l'EAH, je n'ai pas intégré le couple qui aurait pu s'appeler « technologies anciennes/ technologies nouvelles », tout simplement parce que je considère qu'il n'est pas pertinent : toutes les technologies en effet doivent rester disponibles pour la conception des dispositifs d'enseignement-apprentissage, et être choisies en fonction de critères variés parmi lesquels ne se trouve assurément pas celui de la nouveauté¹⁹. La simplicité d'usage et la fiabilité généralement supérieures des « anciennes » technologies, telles que le manuel imprimé et le tableau à craie ou à feutre, leur donnent dans bien des cas un avantage décisif. Et nous avons vu plus haut (p. 17) que les « nouvelles » technologies ne garantissent pas par elles-mêmes un meilleur apprentissage.

Les environnements numériques et Internet sont certes des technologies indispensables dans le cas de l'EAH parce qu'ils permettent de concevoir de nouveaux dispositifs matériels adaptés aux contraintes de lieu et de temps du distanciel. C'est ce qui explique dans la capsule vidéo l'exclusivité donnée à la conception technique, celle qui repose sur les croisements entre les couples présentiel-distanciel et en direct-en différé. Mais cela ne la justifie pas : la conception *didactique* doit elle aussi être présente dès le départ, avec la mobilisation de tous les couples notionnels qui lui sont spécifiques.

¹⁹ Ce n'est pas la seule, bien sûr, mais c'est l'une des différences à maintenir entre un espace de conception didactique et un espace publicitaire.

Il est fréquent chez les didacticiens (et j'en ai fait partie), pour contrer le discours des « technolâtres », d'en prendre le contre-pied en affirmant la primauté de la conception didactique. Dans le cas de l'EAH, l'importance des possibilités ou impossibilités technologiques est telle, cependant, qu'il faut penser la conception didactique et la conception technologique de manière complexe, c'est-à-dire récursive :



Il est inutile en effet de concevoir un dispositif d'enseignement-apprentissage qui ne soit pas réalisable techniquement, tout autant que de concevoir un dispositif technologique qui n'apporte rien à l'enseignement-apprentissage, voire qui le fasse régresser. Mais au-delà des compatibilités nécessaires, ce sont les *synergies* qu'il faut rechercher entre les deux types de conception : l'EAH peut s'appuyer dans ce but sur les nombreuses « convergences » entre les « nouvelles technologies » et les nouvelles orientations didactiques, que ce soit la perspective actionnelle (cf. PUREN 2009e, chap. 5 & 6, pp. 11-16), ou les différentes combinaisons imaginables entre elle et les autres matrices méthodologiques disponibles (cf. PUREN 073).

2. Conception de l'enseignement-apprentissage hybride (EAH) et réorganisation du « système » d'enseignement-apprentissage

Introduction du chapitre 2 : la notion de « système »

Cela fait maintenant plus de 25 ans que j'ai interprété la montée de l'éclectisme en DLC, remarquable alors par contraste avec la méthodologie unique dominante à l'époque chez les didacticiens (l'approche communicative), comme une réponse pragmatique des enseignants et des concepteurs de manuels à la complexité des problématiques d'enseignement apprentissage (1994e), et que j'ai posé la nécessité pour les chercheurs et formateurs d'y répondre à leur tour en construisant une « didactique complexe des langues-cultures » (1998b pour le passage de la problématique de l'éclectisme à celle de la complexité ; 2000b et 2003b pour les manifestes correspondants). La notion de complexité, en DLC comme ailleurs, exige de faire appel à trois autres notions qui lui sont indissociablement liées :

– *l'artificialité*, que nous avons déjà abordée plus haut : Herbert A. SIMON a pu écrire, dans son ouvrage cité de 1969, que « les questions de l'artificialité et de

la complexité sont inextricablement imbriquées » (éd. 1996, p. XIII) ; l'exemple classique d'artificialité, dans la recherche scientifique, est le dispositif du laboratoire, où la réalité complexe est simplifiée de manière à isoler, parmi la multitude des éléments interreliés en jeu, les seuls que l'on veut étudier séparément, et de manière à les manipuler en fonction des questions et hypothèses de recherche ;

– la *modélisation* : la complexité, en effet, ne peut être appréhendée et gérée qu'au moyen de *modèles*, interfaces – et artéfacts – indispensables entre les théories et les pratiques (cf. PUREN 014, 015, 2019i-es) ; j'en ai produit personnellement un grand nombre, pour toutes les problématiques didactiques que j'ai eu à traiter (voir par ex. PUREN DLC-DR-3) ;

– le *système*, mode spécifique de description du fonctionnement de la complexité, si intimement lié aux modèles que Jean-Louis LE MOIGNE a publié en 1994 un ouvrage intitulé *La théorie du système général. Théorie de la modélisation* ; j'ai proposé en 2015 un essai de modélisation systémique de la recherche en DLC (2015a, voir le schéma global p. 48), et plus récemment, en revenant sur les contenus de cet essai, une description du « système des modèles en didactique des langues » (2020a) valable tant pour la recherche que pour la formation à la recherche, la formation des enseignants, et les pratiques elles-mêmes des enseignants.

L'une des caractéristiques du fonctionnement d'un « système » est que toute nouvelle « entrée » modifiant un des éléments du système ou y introduisant un élément nouveau entraîne sa réorganisation globale, du fait que tous les éléments y sont interdépendants ; et comme ces liaisons sont récursives – l'effet d'un premier élément sur un second produit sur le premier un effet-retour qui à son tour revient sur le second, ces « réentrées » à l'intérieur du système pouvant se poursuivre indéfiniment²⁰ –, tout nouvel élément peut produire également des effets sur les « sorties » de l'ensemble du système. L'exemple bien connu en DLC est celui de l'interlangue, que l'on peut définir comme le système constitué par l'ensemble des représentations conscientes et inconscientes d'un apprenant sur le fonctionnement de la L2 à un moment de son apprentissage. L'« entrée » d'un nouveau type de verbe irrégulier dans l'interlangue de l'apprenant (son « *intake* »), va désorganiser son sous-système « conjugaisons verbales », ce qui va générer « en sortie » (*i.e.*, en

²⁰ C'est ce qui différencie les « réentrées » des *feedback*, qui sont limités et ponctuels, de sorte qu'ils n'alimentent pas cette dynamique d'ensemble que l'on appelle souvent « synergie » (cf. plus haut la toute fin de la conclusion du chap. 1, p. 21).

l'occurrence, dans les productions langagières de cet apprenant) des erreurs sur des verbes réguliers qu'ils ne commettaient pas auparavant. Autre exemple que tous les professeurs de langues non natifs ont certainement vécu au cours de leur formation : à partir d'un certain niveau de maîtrise d'une langue étrangère, son système peut désorganiser partiellement le système « langue maternelle » jusqu'à amener à y produire, « en sortie », des erreurs jamais commises ordinairement par un locuteur natif.

Il en est de même dans les pratiques enseignantes : la raison sans doute première de la « résistance » des enseignants aux innovations qui leur sont régulièrement proposées, c'est qu'elles ne peuvent pas être simplement adoptées chacune isolément : elles vont forcément provoquer une désorganisation-réorganisation d'ensemble de leur « système d'enseignement », coûteuses en temps et en énergie, jusqu'à ce que l'ensemble du système se stabilise à nouveau²¹. J'ai pu en noter un exemple concret lors d'un « Programme de Coopération Européenne » en langues (PCE-LINGUA) sur la pédagogie différenciée. L'« entrée » du travail de groupe, dans le système de pratiques des enseignants qui n'avaient jamais jusqu'alors mis en œuvre cette technique, les obligeait à modifier fortement leur microsystème des consignes pour parvenir à le restabiliser sur un nouveau fonctionnement efficace. Dans un enseignement collectif frontal, en effet, les enseignants peuvent se contenter de successions de consignes partielles, courtes et présentées oralement, parce qu'ils sont là en mesure d'observer au fur et à mesure les activités des élèves et qu'ils peuvent ainsi les gérer en temps réel. Mais les consignes des travaux de groupe sont variées, plus longues et plus complexes parce qu'elles sont destinées à guider des périodes plus ou moins longues d'activités autonomes différentes d'un groupe à l'autre. Les enseignants doivent alors, par exemple, s'assurer qu'elles soient non seulement bien comprises, mais bien mémorisées, ce qui les amène, après divers échecs et tâtonnements, par exemple à les faire reformuler en L1, à les faire noter par écrit et à en vérifier la prise de note correcte, à les (faire) mettre par écrit au tableau, ou encore à les distribuer en photocopies aux différents groupes.

2.1. La « forme scolaire », sous-système du « système » scolaire

Au début des années 1990, un groupe de chercheurs a mis en évidence ce qu'ils ont appelé la « forme scolaire », qu'ils ont décrite ainsi :

²¹ C'est ce qui différencie l'expérience d'enseignement des expérimentations, lesquelles sont elles aussi, comme les *feedback*, limitées et ponctuelles, et ce qui fait que le *changement* est d'une tout autre nature et relève d'un tout autre mécanisme que les *innovations* (cf. PUREN 2016d, 2018c).

« Dans un espace clos et tout entier ordonné à l'accomplissement par chacun de ses devoirs, dans un temps si soigneusement réglé qu'il ne peut laisser aucune place à un mouvement imprévu, chacun soumet son activité aux principes ou règles qui la régissent.

*Telle est, pour l'essentiel, la forme scolaire*²². (VINCENT et al. 1994, p. 18)²³

Cette *forme scolaire* est selon eux un « *mode de socialisation* » et une « *configuration historique* » (p. 11), notions qui correspondent dans ce contexte à celle de « système » : cette « *forme scolaire* » fonctionne comme un sous-système de ce qu'ils appellent par ailleurs dans le même article un « système d'enseignement »²⁴, ou encore un sous-système de ce système plus général qu'on appelle dans le langage courant, très justement, le « système scolaire ».

À l'origine, l'une des fonctions principales de cette forme scolaire est de protéger les enfants de leur environnement social, que ce soit celui du peuple, ou celui de la bourgeoisie : historiquement, « l'enseignement à distance », ce n'est pas l'enseignement à la maison ; c'est à l'inverse l'enseignement dans une École qui se tient « à distance » de la famille et de la société extérieure.

Cette idée originelle est très présente encore de nos jours chez les pédagogues français, et on les comprend, la France étant le pays de l'OCDE où la corrélation entre le milieu familial et les résultats scolaires est la plus forte ; elle tend même à se renforcer, comme le montrent les dernières enquêtes PISA de cet organisme international. D'où la crainte, notée plus haut en introduction générale (p. 5), qu'en EAH la part de l'apprentissage à la maison n'aggrave ce facteur d'inégalité.

Dans l'article de 1994, Guy VINCENT se défend de la critique qui lui avait été faite selon laquelle l'école se serait récemment, comme on dit, « ouverte » à la société extérieure, en arguant du fait que c'est, à l'inverse, la société extérieure qui s'est ouverte à l'école :

²² Notons que dans cette « forme scolaire », la dimension spatiale est liée à la dimension temporelle.

²³ Pour un débat sur ce concept, voir VINCENT, COURTEBRAS & REUTER 2012.

²⁴ D'emblée, dès la première page de leur article (note 1, p. 11), les auteurs attribuent d'ailleurs la « théorie de la forme scolaire » au très célèbre ouvrage de Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON, *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris : Éditions de Minuit, 1970.

- Les éducateurs n'ont pu participer au système scolaire que parce qu'ils visaient le même objectif :

Le développement d'activités « périscolaires » dans les quartiers populaires tend à assurer l'occupation systématique des enfants et des jeunes, avec pour objectif d'enlever les enfants à la rue et de les soustraire à l'influence des familles dont l'action est souvent considérée comme néfaste. (1994, p. 42)

- Il en est de même des parents :

L'école s'ouvre aussi, dit-on, aux parents. Là encore, comment ne pas voir que les parents les plus présents dans les écoles, s'exprimant sur des questions pédagogiques, sont d'abord des parents ayant un capital scolaire important et dont les pratiques socialisatrices n'entrent pas en contradiction, au contraire, avec le mode scolaire de socialisation ? (p. 46)²⁵

- Et lorsque c'est, à l'inverse, les enseignants qui sortent de l'école, il s'agit pour eux d'alimenter d'une autre manière le même système d'enseignement :

Si l'on considère les activités que les enseignants conduisent avec leurs élèves en dehors de l'école à l'occasion de sorties ponctuelles ou de classes de neige, classes vertes, etc., il faut noter que le travail effectué consiste à réutiliser ce qui est observé, ce qui est vécu par les élèves dans des termes scolaires : écriture, transformation des expériences en savoirs formalisés, objectivés, etc. (Idem, p. 45)

C'est toujours la même recherche de l'homologie maximale entre les modes d'intervention scolaire des enseignants et des parents (et non, comme on pourrait l'espérer au moins en partie, la recherche d'une certaine complémentarité²⁶) que l'on

²⁵ Une recherche devrait le confirmer, mais l'impression qui domine dans les reportages télévisés sur le thème des parents aidant leurs enfants à la maison pendant le confinement, ce sont des parents cherchant à reproduire la forme scolaire dans « l'école à la maison ». Comment auraient-ils pu faire autrement en l'absence de formation, ou même simplement d'information, sur des objectifs, contenus et modes d'apprentissage spécifiques ?

²⁶ Divina FRAU-MEIGS (2020), professeur de sciences de l'information et de la communication à la Sorbonne Nouvelle, considère par exemple que les parents doivent « se maintenir dans la logique du support émotionnel et du soin plutôt que dans le programme ». Une des idées les plus partagées qui se dégagent des leçons de l'enseignement à distance pendant les deux mois de confinement – mais on pouvait s'y attendre – est en effet l'importance encore plus grande prise par la motivation à l'apprentissage dans une composante clé, celle du maintien de l'engagement dans la durée.

retrouve dans le constat tiré par l'actuel président du Conseil scientifique de l'Éducation nationale, Stanislas Dehaene, cité par l'auteur du document officiel sur « L'enseignement hybride » :

« L'avantage du confinement est qu'il a effacé la barrière entre les familles et l'école. On a créé du lien et les familles ont vu ce qu'était enseigner, quel rôle elles pouvaient jouer. Notre idée serait que les enseignants et les familles partagent les mêmes outils. » (MENJS. 2020, p. 1)

Il y a eu depuis très longtemps, puisque cela concernait déjà l'enseignement scolaire du latin et du grec langues mortes, une forme d'hybridation de l'enseignement scolaire en France, avec une répartition du travail en classe et du travail en étude ou à la maison qui donnait la priorité à ce dernier. Le linguiste Michel BRÉAL, alors Professeur au Collège de France, l'explique ainsi longuement en 1872 :

Voyez ce professeur dans sa chaire. Tout en parcourant et en signant les cahiers de correspondance, il fait réciter les leçons. Puis, un élève lit les leçons du lendemain. Le professeur distribue ensuite les copies corrigées des jours précédents. Arrive la correction des devoirs : c'est l'exercice principal, qui réclame le temps le plus long. Cette correction terminée, le professeur dicte un devoir à faire ; la dernière demi-heure est employée à traduire la page de latin ou de grec que les élèves ont dû préparer à l'avance.

La classe, comme on voit, contrôle le travail de l'étude et fournit pour l'étude de nouveaux matériaux à mettre en œuvre. Assurément le professeur exige en classe une certaine somme d'attention et d'activité : mais personne ne niera que le principal effort se fait à l'étude²⁷. [...] Des différents devoirs il peut extraire les meilleures parties pour donner un corrigé ; il peut même apporter son propre devoir, qui servira de modèle et d'idéal. Mais tout cela, c'est du travail fait au dehors. La force motrice est hors de la classe, laquelle marche à la remorque de l'étude. » (p. 187-188)²⁸

²⁷ À l'époque, le travail personnel des élèves se faisait au sein de l'établissement, « en étude », c'est-à-dire dans des salles réservées à cette activité. Au niveau du lycée, les élèves étaient d'ailleurs internes dans leur majorité. [note de Ch. Puren]

²⁸ Cité par BRUTER Annie, « Le cours magistral dans l'enseignement secondaire. Nature, histoire, représentations (1802-1902) », *Histoire & Politique* 2013/3 (n° 21), pp. 22-38, www.cairn.info/revue-histoire-politique-2013-3-page-22.htm#.

Et dans la suite de ce chapitre intitulé « De la classe et de l'étude », il énumère les effets négatifs de ce dispositif en le comparant à ce qu'il donnerait s'il était appliqué à la discipline sportive :

[Ce serait] un professeur de gymnastique qui, assis sur sa chaise, décrirait en paroles à ses élèves un tour de force ou d'adresse, et les inviterait à venir l'exécuter devant lui dans la leçon prochaine. Il aurait beau dire alors « C'est bien » ou « c'est manqué » il aurait beau, pour finir, montrer par lui-même comment il fallait s'y prendre. Jamais un tel enseignement ne vaudrait ni pour la clarté, ni pour l'émulation, ni pour la rapidité des progrès, les exercices entrepris en commun, l'entraînement de l'exemple et le coup de main donné immédiatement par le maître à l'élève hésitant ou paresseux. (pp. 189-190).

Ce type de critique, partagé à l'époque par tous les pédagogues progressistes, trouvait un écho particulièrement fort chez les promoteurs d'un enseignement moderne des langues vivantes, favorables à la nouvelle « méthode directe » basée sur le principe suivant, posé dans une instruction officielle du 13 septembre 1890 : « Une langue s'apprend par elle-même et pour elle-même, et c'est dans la langue, prise en elle-même, qu'il faut chercher les règles de la méthode. » Au cours d'une conférence pédagogique donnée à Nancy en 1902, l'année de parution de la première grande instruction officielle directe, Adrien GODART décrit la méthodologie traditionnelle, qu'il veut convaincre ses auditeurs d'abandonner, d'une manière comparable à celle de Michel BRÉAL :

[Selon la tradition ancienne], la lecture était exactement calquée sur l'explication gréco-latine. On interprétait une page d'Hermann et Dorothee comme de l'Homère, du Shakespeare comme du Sophocle, et des ouvrages historiques de Schiller comme du Tite-Live. On disait aux élèves : « Vous préparerez pour la prochaine fois vingt vers ou trente lignes à la suite » et, à la classe suivante, on expédiait la tâche indiquée, littéralement d'abord, puis en ce qu'on appelait le « bon français ». (1903, p. 2)

L'application de la « méthode directe » à la lecture, thème de cette conférence d'A. GODART, exige selon lui d'inverser la relation entre le travail en classe et le travail hors-classe aussi bien en ce qui concerne leur importance réciproque, que leur ordre chronologique :

La lecture directe supprime [...] la préparation à domicile. Comment [l'élève] pourrait-il préparer, puisque c'est oralement, par transmission orale, qu'il doit acquérir le sens des mots nouveaux et découvrir la signification des phrases ? Maintenir la préparation selon l'ancienne formule serait le condamner à l'usage du dictionnaire français comme moyen d'acquisition. La préparation, telle que l'entendait la méthode grammaticale²⁹, disparaît donc. Ce n'est plus l'élève qui prépare, c'est le professeur. Il est assez probable que les élèves, déjà déchargés pendant la première période³⁰ d'un excédent de devoirs, ne tarderont pas à juger charmante une méthode qui, dans la deuxième, leur procure un nouvel allègement, en confiant au maître la besogne des préparations. [...]

L'élève ne prépare plus, mais il est tenu de relire, à l'étude ou à la maison, le texte expliqué et de le fixer dans sa mémoire. Nous aboutissons ainsi à un déplacement de la préparation qui, au lieu de précéder, comme autrefois, la lecture en classe, la refait et la fixe. La préparation, selon la méthode directe, devient une leçon : elle consiste pour l'élève à revoir le texte donné de telle façon que, sans l'apprendre par cœur, il s'en assimile et les mots et les tournures idiomatiques. (idem, p. 7)

Un demi-siècle plus tard, ce dispositif, qui assigne l'essentiel du travail d'enseignement-apprentissage à la classe, et à la maison la simple révision de ce travail, est toujours en place. Dans leur ouvrage collectif de 1972, Maurice ANTIER, Denis GIRARD et Gérard HARDIN analysent ainsi l'instruction de 1950, dernier texte officiel régissant la méthodologie active³¹, héritière de la méthodologie directe des années 1900, et qui fut imposée par l'inspection française des langues des années 1920 aux années 1960 :

[Cette instruction] interd[it] la préparation par l'élève seul des textes qui seront expliqués en classe, éliminant ainsi le risque des fausses interprétations et erreurs de prononciation. [...] Leçons et devoirs sont brefs ; là encore le

²⁹ A. Godart désigne ainsi la méthodologie traditionnelle d'enseignement scolaire des langues mortes, dite de « grammaire-traduction ». Mais, comme on le voit, c'est ici son élément « traduction » (plus précisément celle de la langue 2 à la langue 1) qu'il critique. [Note de Ch. PUREN]

³⁰ La « première période » correspond alors aux deux premières années d'apprentissage (classes de 6^e et 5^e), la seconde aux deux suivantes (classes de 4^e et 3^e), et la troisième, et dernière, aux classes de 2^d et 1^e. [Note de Ch. PUREN]

³¹ Cf. PUREN 1988a, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, 4^{ème} partie « La méthodologie active », pp. 140-188.

principe est que ce qui est fait en dehors de la présence du maître risque de mener à de mauvaises habitudes (p. 58).

Ni la méthodologie audiovisuelle des années 1960-1970, ni l'approche communicative des années 1970-1990, qui toutes deux privilégiaient le travail d'expression orale en classe, n'ont remis en cause cet élément important du système d'enseignement-apprentissage scolaire des langues vivantes, et on peut faire raisonnablement l'hypothèse que les principes qui ont guidé le rédacteur de cette instruction de 1950 sont encore partagés de nos jours par la plupart des enseignants de langues étrangères intervenant au primaire et au collège.

Quoi qu'il en soit, on voit que la question centrale de l'EAH, c'est-à-dire celle de l'articulation entre l'enseignement-apprentissage en présentiel et en distanciel, s'est posée dès les débuts de l'enseignement scolaire des langues jusqu'à nos jours, parce qu'à l'exception de l'enseignement aux enfants, l'enseignant a toujours demandé aux élèves un certain travail en dehors de la classe, en étude ou à la maison. Les auteurs du document « L'enseignement hybride » considèrent que « la désynchronisation est au cœur de cette transformation [actuelle de l'enseignement au XXI^e siècle » (MENJS 2020 p. 1). Ce qui est au cœur de cette transformation, donc, ce n'est pas la désynchronisation elle-même, mais sa reconfiguration, qui doit se faire, comme je l'ai écrit dans l'introduction de ce texte, « en accord avec les publics, enjeux, environnements et orientations pédagogiques et didactiques actuels ».

2.2. Un exemple de mise en place insuffisamment réfléchi d'un enseignement-apprentissage hybride (EAH) : la « classe inversée » en langue

On ne pouvait qu'être surpris de voir publiées depuis une dizaine d'années de nombreuses expériences de « classe inversée » en langue sans qu'aucune référence ne soit faite à cette histoire, sans qu'aucune évaluation sérieuse ne soit menée pour valider ou invalider l'hypothèse, pourtant très vraisemblable dans cet enseignement, d'apparition d'effets négatifs, sans propositions concernant la réorganisation nécessaire du système d'enseignement-apprentissage des langues en fonction de ses contraintes et exigences spécifiques.

Dans l'enseignement des langues en effet, la « classe inversée », dont le principe fondamental est que les élèves prennent connaissance des nouveaux contenus chez eux, avant la classe, inverse l'inversion des années 1900, revenant sur ce point au dispositif pré-direct de la méthodologie traditionnelle : la « classe inversée » en

langue est un dispositif que l'on peut considérer objectivement comme étant, *stricto sensu*, « réactionnaire ». La réaction peut être salutaire lorsqu'elle vient corriger des excès ou des dérives. Ce fut le cas à la fin des années 1900, lorsque des enseignants se dressèrent contre le dogmatisme de certains promoteurs officiels de la méthodologie directe au nom d'un éclectisme raisonnable, mi-direct mi-traditionnel. L'un de ses représentants les plus actifs, Auguste PINLOCHE, publie ainsi en 1909 un article dont le titre, « Réaction et progrès » s'éclaire à la lecture : les deux notions n'y sont pas opposées l'une à l'autre, mais pensées comme solidaires : la réaction est nécessaire, parce que c'est la voie du progrès.

Ce titre, avec cette signification, peut tout-à-fait être assumé de nos jours, à mon avis, s'agissant de l'enseignement supérieur, si la réaction y consiste à réagir contre le cours magistral en amphithéâtre en mettant en place pour les étudiants une transmission préalable et à distance d'au moins une partie des contenus. Cette « entrée » dans le système d'enseignement-apprentissage universitaire oblige alors en principe les enseignants à repenser l'ensemble de leur pédagogie sur place, à l'université, dans la mesure où elle y est encore centrée sur cette transmission magistrale. C'est la raison pour laquelle ma première publication sur la « classe inversée » – un billet de blog en date du 23 décembre 2014 qui faisait la synthèse d'un article de Sophie BLITMAN publié quelques jours auparavant sur le site EDUCPROS.fr (BLITMAN 2014) – présentait six arguments en faveur de ce dispositif à l'université, et concluait par ces lignes :

L'ensemble de ces considérations constitue à mon avis un argumentaire assez convaincant en faveur de mise en œuvre de la "classe inversée" dans les universités : cette mise en œuvre peut parfaitement se limiter au départ chez un enseignant à une modification technique très simple et très limitée du dispositif d'enseignement universitaire le plus représentatif de la "tradition" : elle pourra ne porter, comme le suggère Marcel Lebrun, que sur une seule heure de son cours magistral sur les 14 heures du semestre : pour cette seule heure-là, les contenus auront été transmis préalablement aux étudiants et travaillés individuellement par eux à partir de quelques consignes d'activité. En fonction de l'évaluation, avec les étudiants, de l'ensemble de la séquence (travail préalable + heure de cours), le professeur pourra décider de répéter l'opération, en la modifiant éventuellement, puis lui « greffer » à volonté, de manière souple et progressive, d'autres éléments pédagogiques plus ou moins importants (préparations et exposés par groupes, débats organisés sous différentes formes, insertion de projets avec des objectifs de publication, etc.).

On voit que l'intérêt de la classe inversée est là de permettre une réorganisation progressive de l'ensemble du système d'enseignement conduite par les enseignants eux-mêmes³². Dans une conférence de 2018 (PUREN 2018a, diaporama commenté par écrit), je rappelle mon avis positif sur la « classe inversée » à l'université, mais je mets aussitôt en garde contre un transfert irréfléchi de ce dispositif dans l'enseignement scolaire des langues. On me pardonnera de m'auto-citer encore longuement ci-dessous, mais je ne vois rien à ajouter ni à retrancher pour l'instant à mon argumentation (ni à la bibliographie que je cite en appui dans ce document) :

Dans l'enseignement scolaire des langues, en revanche, l'intérêt est beaucoup plus discutable. Les raisons en sont multiples, mais les principales me paraissent être les suivantes (les deux dernières sont valables pour toutes les disciplines scolaires) :

1. Le cours magistral n'a jamais eu une grande importance dans l'enseignement scolaire des langues vivantes : même dans la méthodologie dite « traditionnelle » (calquée sur l'enseignement scolaire du latin et du grec langues mortes), la phase transmissive, la « lectio » (la « leçon » de grammaire), se limitait à la présentation par l'enseignant du nouveau point de grammaire, et le temps de travail le plus important était consacré aux traductions d'application faites par les élèves, et ensuite à la correction collective de ces traductions. L'objectif de l'enseignement scolaire des langues, en effet, ce ne sont pas des connaissances langagières à transmettre : celles-ci ne sont que des moyens au service de l'acquisition de savoir-faire eux-mêmes au service de compétences, de « savoir-agir » en langue-culture étrangère dans la société classe et dans la société extérieure.

2. La rupture entre l'enseignement traditionnel et l'enseignement moderne – entre la méthodologie traditionnelle et la méthodologie directe, au tout début du XX^e siècle –, a consisté précisément à inverser le dispositif traditionnel, où les élèves préparaient le travail de traduction en étude ou chez eux avant la correction collective en classe : c'est désormais l'enseignant qui prépare le travail à l'avance de manière à aider et guider les élèves dans leur découverte

³² Et, à l'université, avec les étudiants eux-mêmes (cf. PUREN 2017b, chap. 8, p. 14). Mais ne devrait-on pas imaginer aussi qu'au moins les réglages fins de l'EAH se fassent avec la participation des élèves, en intégrant ces réglages dans les contenus à gérer dans le cadre de ce que l'on appelle la « pédagogie de contrat » ?

et le commentaire immédiat du document en classe, seul dispositif qui garantisse que le recours à la langue maternelle (à la méthode indirecte) soit le plus limité possible chez les élèves. C'est la première des trois raisons qui permettent de qualifier la classe inversée en langues d'« innovation réactionnaire ».

3. Le contact préalable des élèves avec les connaissances se fait hors présence de l'enseignant, lequel, dans le cours en présentiel, peut au moins voir les réactions des élèves, et a la possibilité d'interagir en temps réel avec eux. C'est une deuxième raison pour laquelle la classe inversée peut être qualifiée, en langue et dans toutes les disciplines scolaires, d'« innovation réactionnaire ».

4. Enfin, last but not least, dans la pédagogie de projet – et c'est l'une des caractéristiques qui en font l'intérêt pédagogique toujours actuel –, les ressources sont recherchées par les élèves eux-mêmes en fonction des besoins définis par eux-mêmes au cours de l'élaboration de leur projet. Dans la classe inversée, ces ressources sont au contraire prédéfinies et préparées à l'avance par l'enseignant, et c'est une troisième raison pour laquelle la classe inversée peut être qualifiée, dans les langues comme dans toutes les disciplines faisant appel à la pédagogie de projet, d'« innovation réactionnaire ». (2018a, diapositive 2, pages 2[1]-2[2])

Conclusion du chapitre 2 : la construction des dispositifs d'EAH, une affaire de réingénierie complexe

Nous avons vu au cours de ce chapitre 2 que toute « entrée » importante dans un système d'enseignement-apprentissage y introduit une perturbation qui oblige à le repenser entièrement pour le réorganiser globalement : la mise en place d'un EAH relève donc de ce que l'on appelle la « réingénierie » (de l'anglais *reengineering*). L'EAH, en effet, non seulement augmente la part du travail de l'élève en dehors de la classe, et donc le recours à ses ressources individuelles (engagement et niveau d'autonomie, tout particulièrement), mais il modifie les modes de relation entre le processus d'enseignement et le processus d'apprentissage en y introduisant des activités d'apprentissage qui ne se limitent plus à la simple reprise ou révision des activités d'enseignement. Cela implique de tenir compte de la problématique de l'EAH dans toute la complexité des sept couples notionnels qui la constituent, comme nous l'avons vu en conclusion du chapitre 1 : enseignement-apprentissage-évaluation-usage, hétéronomie-autonomie, individuel-groupes restreints-groupe classe, temps long-temps court, direct-différé, proximité-distance, présence-absence.

L'opération de réingénierie consiste à entreprendre la construction des dispositifs d'EAH « à la base », c'est-à-dire à partir des modèles disciplinaires fondamentaux. Je vous propose, dans le chapitre suivant, d'en faire l'expérience sur les modélisations didactiques de deux de ses grands domaines : la cognition et la méthodologie.

3. Partir des modèles disciplinaires fondamentaux : deux exemples

Introduction du chapitre 3

J'ai choisi deux modèles parmi ceux disponibles dans mes publications antérieures. Je vais mettre en œuvre l'une des fonctions principales des modèles, la fonction heuristique (cf. PUREN 014). Cela veut dire concrètement utiliser ces modèles comme des supports de *brainstorming*, comme des machines à produire des idées sous toutes leurs formes possibles : remarques, considérations, questions, hypothèses, la mécanique étant ici alimentée par le croisement entre chacun de ces modèles et la problématique de l'EAH avec ses sept couples notionnels.

L'un des avantages des modèles, lié à leur niveau d'abstraction, est qu'ils permettent à tous les utilisateurs d'activer ou de générer immédiatement des idées personnelles en fonction de leurs propres connaissances, expériences et environnements de référence, idées qu'ils devront ensuite sélectionner – certaines en effet peuvent se révéler sans aucun intérêt réel, ou impossibles à suivre – pour les élargir ou les approfondir à volonté, et pour les relier entre elles, individuellement et/ou collectivement, si possible dans des productions écrites plus ou moins élaborées³³. Ce sont ces productions que je vais ici ébaucher.

Pour ne pas allonger inutilement le présent essai, les deux modèles proposés dans ce chapitre n'y seront ni reproduits ni commentés. Mes lecteurs voudront bien m'excuser de les renvoyer aux documents référencés correspondants, immédiatement accessibles à partir de leurs liens internet, où ils trouveront non seulement les schémas, mais aussi des commentaires et des renvois bibliographiques qui pourront leur être utiles.

³³ Il s'agit là, en effet, d'un véritable processus de recherche qui ne peut être porté que par un processus d'écriture (cf. PUREN DLC-ER-1).

3.1. Les différents modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage

Reproduction du tableau avec commentaires et renvois bibliographiques :
« Évolution historique des modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues en didactique des langues-cultures »,
www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/016/

Réception. La « classe inversée » se caractérise par une mise en œuvre importante de ce modèle en distanciel et au début des séquences d'apprentissage. Or il s'agit du modèle systématisé dans la pédagogie traditionnelle. Comment tenir compte alors de la pédagogie active en faisant en sorte que les contenus soient au moins en partie recherchés par les élèves ?

Imprégnation: C'est la fonction classique du travail en distanciel dans les méthodologies directe et active : cf. plus haut la citation d'A. GODART, p. 28 : « [La leçon à la maison] consiste pour l'élève à revoir le texte donné de telle façon que, sans l'apprendre par cœur, il s'en assimile et les mots et les tournures idiomatiques. » C'est un modèle d'enseignement-apprentissage qui exige du temps, et qui est donc sans doute à mettre en œuvre prioritairement en dehors de la classe, étant donné le peu d'heures de classe.

Activation : C'est un modèle adapté surtout au présentiel, puisqu'il s'agit pour les élèves de répondre en direct aux sollicitations collectives de l'enseignant et des autres apprenants. Ce modèle est indispensable pour susciter, aider, guider et maintenir ainsi la participation des élèves les plus faibles et/ou les moins motivés.

Réaction : C'est un modèle qui convient *a priori* bien mieux au distanciel, puisque les exercices de ce type peuvent être programmés sous forme numérique et être autocorrigés, comme dans les « exerciciels », qui ont d'ailleurs été l'une des principales activités imaginées dans l'EAO (Enseignement Assisté par Ordinateur) des débuts de l'informatique.

Interaction : D'un côté, ce modèle est plus aisé à mettre en œuvre collectivement en classe, où les interlocuteurs sont présents : c'est d'ailleurs ce qui est fait depuis la méthodologie directe au moyen du commentaire des documents dits « authentiques », et depuis l'approche communicative dans des situations de communication simulées. Mais d'un autre côté, l'interaction est plus motivante si elle est réalisée avec des natifs. Que les interactions se fassent individuellement (un élève avec un étranger) ou

collectivement (dans des rencontres interclasses), le coût en termes d'organisation et d'articulation avec le travail en classe est cependant bien plus élevé.

Co-construction : Ce modèle n'est vraiment réalisable en classe de manière systématique et efficace qu'en présentiel. Or, il s'agit du modèle cognitif actuellement dominant (« en théorie », sinon dans les pratiques de classe effectives). L'auteur de la proposition de loi qui voulait « assurer aux élèves un enseignement distanciel comme une alternative au présentiel » (cf. plus haut, dans l'introduction) n'est sûrement ni une didacticienne, ni une pédagogue, et moins encore une spécialiste en psychologie de l'apprentissage...

Proaction : Ce modèle, qui s'impose comme modèle cognitif de référence lorsque la perspective actionnelle est mise en œuvre dans sa version forte, celle du (micro-)projet (cf. PUREN 053), permet *a priori* de multiples formes d'articulation entre le présentiel et le distanciel, puisque son principe fondamental est de prendre en compte au même titre la micro-société classe et la société extérieure en articulant ou en combinant les activités dans l'une et l'autre : conception collective en classe du projet, recherches individuelles en dehors de la classe, sélections collectives en classe sur la base d'analyses préalables à la maison, etc. La pédagogie de projet présente par ailleurs de multiples « convergences » avec les environnements numériques (recherche de documents sur Internet, travail sur documents partagés en ligne, projection sociale des productions sur Internet, etc. : cf. PUREN 2009e) qui facilitent cette articulation entre présentiel et distanciel. La souplesse que permet le projet en termes de relations différentes entre le présentiel et le distanciel est renforcée par le fait qu'il fonctionne naturellement comme un intégrateur didactique, c'est-à-dire qu'il permet de mettre en œuvre les différentes matrices méthodologiques (voir chap. 3.2 ci-après). Je reviens sur l'intérêt de la pédagogie de projet en tout fin de conclusion générale.

3.2. Les différentes matrices méthodologiques

Reproduction du modèle avec commentaires et renvois bibliographiques :
« Matrices méthodologiques actuellement disponibles
en didactique des langues-cultures »,
www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/073/

Les « matrices méthodologiques » correspondent aux méthodologies constituées telles qu'elles sont actuellement disponibles, entièrement ou par « objets »³⁴, pour configurer des dispositifs modulaires adaptables à tout type d'environnement d'EAH.

3.2.1. La matrice active

Ce qui caractérise cette matrice, héritière en cela de la matrice directe des années 1900 (comme nous l'avons vu plus haut au chap. 2.2 avec la citation d'A. GODART 1903 et l'analyse de l'instruction de 1950 par M. ANTIER, D. GIRARD et G. HARDIN), c'est que l'enseignement se fait essentiellement en classe, en présentiel, et que le travail à la maison, en distanciel, n'est consacré qu'à la révision. En revanche si l'on se place non plus du point de vue de l'enseignement-apprentissage, mais du point de vue de l'usage, tout se fait dans cette matrice méthodologie *pour* et *par* le distanciel. L'objectif qu'elle poursuit, en effet, est de donner aux élèves la capacité de maintenir ensuite à distance un contact avec la langue-culture étrangère en lisant chez eux des romans, des revues ou des journaux, en écoutant la radio ou en regardant la télévision³⁵ ; et on y prépare les élèves en leur faisant faire la même chose en classe, c'est-à-dire en leur faisant commenter collectivement en L2 des documents authentiques en L2 pour en faire extraire de nouvelles connaissances langagières et culturelles, et leur faire mobiliser à cette occasion leurs connaissances langagières et culturelles déjà acquises.

Dans la matrice active, l'apprentissage se fait par un usage scolaire à distance et pour un usage social à distance de la langue-culture étrangère. C'est une matrice parfaitement cohérente, et parfaitement adaptée au système d'enseignement-apprentissage scolaire des langues au sein duquel elle a été conçue, parce qu'il y a homologie parfaite entre le dispositif d'apprentissage installé et la situation d'usage visée. Le fait que son objectif soit un usage en distanciel de la langue-culture étrangère la rend susceptible d'apporter des éléments intéressants à l'ingénierie de l'EAH, en lien avec le travail à distance et en relation avec la perspective actionnelle (cf. plus haut le point 1.2.4, p. 14 et plus bas le chap. 3.2.4, p. 39). Pour relier les activités en présentiel et à distance sur les documents textuels, par exemple, on peut penser à une articulation et/ou une combinaison entre « les logiques documentaires »

³⁴ Sur la notion d'« objets méthodologiques », parties de méthodologies constituées suffisamment autonomes pour être « copiés-collés » d'un programme à un autre ou entre eux, cf. PUREN 2012f pp. 4-5 et 2019g pp. 11-12.

³⁵ C'est là un autre emploi de la « distance » en didactique scolaire des langues-cultures, qui est celle de l'éloignement des sociétés où est parlée la L2 (on parle dans ce cas d'enseignement « exolingue »). Un autre emploi est celui de la distance entre la L1 et la L2. Dans les projets d'enseignement conjoint de la compréhension écrite dans plusieurs langues néolatines (projets « Galatea » et « Galanet »), on a parlé ainsi de langues « voisines ».

de ces deux matrices, respectivement la « logique document » et la « logique documentation » (cf. PUREN 066).

3.2.2. La matrice communicative-interculturelle

On voit immédiatement la différence entre la matrice active et cette matrice communicative-interculturelle. Cette dernière prépare à la rencontre en présentiel avec des étrangers, situation d'usage qui se retrouve en opposition avec la situation d'apprentissage scolaire, où les élèves ne sont ni à l'étranger, ni avec des étrangers. D'où la fonction, indispensable dans le système d'enseignement-apprentissage correspondant, de la simulation, qui vise à rétablir artificiellement une homologie entre les deux situations. Mais la situation commune ainsi créée par la simulation est paradoxale : on demande aux élèves en classe, en présentiel, de faire comme s'ils étaient en pays étranger, à distance de la classe de langue, donc, et comme s'ils étaient en présence de locuteurs de cette langue qu'ils sont précisément en train d'apprendre à distance en classe.

On peut difficilement envisager un dispositif plus artificiel, ce qui n'est pas de ma part une critique en soi (cf. plus haut, à la fin du chap. 1.1, pp. 6-7, mes remarques sur la notion d'« artificiel »). Mais cela aurait dû amener au moins les méthodologues communicativistes à faire preuve de plus de réserve dans leur manière de se réclamer de l'« authenticité » (cf., dans leur discours, leurs références constantes aux « documents authentiques » et aux « situations authentiques de communication »), et à comprendre pourquoi certains élèves avaient du mal à entrer dans un jeu aussi sophistiqué. Avant l'approche communicative, la matrice méthodologique en vigueur était adaptée au système d'enseignement-apprentissage scolaire, et nous verrons que les deux matrices suivantes le sont aussi : cette approche communicative passera sans doute à l'histoire comme une parenthèse étonnante...

- ... où l'enseignement-apprentissage de la compétence de communication en L2 se faisait sans recours à la compétence de communication déjà installée chez les élèves en L1 ;
- ... où l'enseignement-apprentissage de la L2 se faisait en mode unilingue alors qu'on les préparait à des situations de communication par nature plurilingues, puisqu'ils seraient à l'étranger ou rencontreraient des étrangers chez eux ;
- ... et où l'on prétendit que la meilleure manière de faire apprendre une langue aux élèves en classe était de leur demander de faire comme s'ils étaient ailleurs.

Le système de l'approche communicative repose essentiellement sur le présentiel, que ce soit réellement en classe, au moyen d'échanges oraux directs entre élèves, ou en simulation dans la société étrangère. Même si lesdites technologies numériques de la communication et Internet permettent de communiquer à distance, le passage à un enseignement partiellement en distanciel doit amener à revoir cette approche communicative, comme l'exige par ailleurs sa combinaison indispensable avec la perspective actionnelle (sur ce dernier point, cf. PUREN 2014a et 2018f).

3.2.3. La matrice plurilingue-pluriculturelle

En voie de constitution, cette matrice, très souple dans la mesure où sa mise en œuvre doit nécessairement être très contextualisée³⁶, se fonde sur plusieurs constats convergents :

- Les élèves ont ou auront de plus en plus à gérer dans leur société des situations de plurilinguisme.
- La salle de classe, comme la société extérieure, est un environnement naturellement multilingue.
- L'apprentissage d'une nouvelle langue s'effectue en mobilisant ses connaissances et compétences déjà acquises sur les autres langues apprises ou en cours d'apprentissage.

Dans l'EAH, le temps d'apprentissage personnel à distance s'allonge, pendant lequel rien n'empêche les élèves d'utiliser des stratégies plurilingues personnelles, et des outils tels que les traducteurs automatiques. Il est donc indispensable de leur apprendre à gérer, en particulier :

- les traductions L1 ↔ L2 (sur les 12 fonctions possibles du recours à la L1 dans l'enseignement-apprentissage d'une L2, cf. PUREN 033) ;
- les comparaisons interlangues ;
- les transferts de compétences d'apprentissage d'une langue à l'autre.

Pour cela, la « méthodologie plurilingue intégrée » (MPI) telle que celle présentée par Bruno MAURER dans la cinquième partie de l'ouvrage MAURER & PUREN 2019 offre de nombreuses idées qui permettent à la matrice plurilingue-pluriculturelle d'apporter une précieuse contribution à l'ingénierie de l'EAH.

³⁶ Cf. MAURER & PUREN 2019, Conclusion de la 5^e partie (B. MAURER), pp. 286-288.

3.2.4. La matrice actionnelle

Nous venons de la voir plus haut à la fin du chapitre précédent 3.1, à propos de son modèle cognitif d'enseignement-apprentissage, la proaction, et à propos de son activité d'apprentissage et d'usage de référence, le projet : cette matrice actionnelle est celle qui fait la liaison la plus forte et immédiate non seulement entre l'apprentissage en classe et l'usage dans la société extérieure (comme la matrice active), mais aussi entre l'usage en classe et l'usage en société (comme la matrice communicative, mais de manière réelle et non simulée). Je renvoie à ma modélisation des différentes intersections possibles entre agir d'apprentissage et agir d'usage (PUREN 025) et au tout dernier commentaire de ce document (p. 4) concernant la perspective actionnelle, qui permet de toutes les mobiliser. Dans le cadre de l'ingénierie de l'EAH, la matrice actionnelle peut être exploitée pour créer des relations entre l'apprentissage à distance à la maison, et le travail à distance en société, que la situation sanitaire a amené, et amènera sans doute encore à l'avenir, à développer.

Conclusion du chapitre 3 : un modèle heuristique de réingénierie de l'EAH croisant les types d'environnement et les types de domaines

La présentation de l'ensemble des idées présentées au cours de ce chapitre 3 m'a amené à élaborer la modélisation ci-dessous, sous forme d'un tableau croisant les types d'environnement (horizontalement) et les types de domaines à prendre en compte en EAH (verticalement) : voir page suivante.

Fig. 2 : Tableau des croisements entre types de domaine et types d'environnement en EAH

	La classe comme environnement scolaire	L'étude comme environnement intermédiaire	La maison comme environnement personnel	La classe comme micro- société	La société de l'élève	La/les sociétés étrangères
	1	2	3	4	5	6
A. Enseignement	A1	A2	A3	A4	A5	A6
B. Apprentissage	B1	B2	B3	B4	B5	B6
C. Usage	C1	C2	C3	C4	C5	C6
D. Évaluation	D1	D2	D3	D4	D5	D6

Dans ce tableau, chaque case est référencée par un code généré par le croisement entre le type et le domaine d'environnement correspondant (1a, 1b, etc.). L'ensemble de ces cases devraient permettre d'y placer toutes les idées présentées dans ce chapitre, celles que mes lecteurs auront eux-mêmes produites, ainsi que toutes celles que pourra générer leur réflexion sur l'EAH à partir des autres modèles fondamentaux

de la DLC, tels que ceux des « techniques expérientielles »³⁷, de la procédure d'enseignement scolaire de la grammaire³⁸, des unités ou séquences didactiques³⁹, ou encore de la médiation⁴⁰. Les utilisateurs pourront ensuite se mettre en mesure d'activer ou de générer de nouvelles idées en cherchant à remplir toutes les cases, et à les remplir toutes le plus possible. Toutes ces activités seront évidemment plus productives si elles sont réalisées de manière collective. Par exemple, on placera, en D4, la question de savoir comment faire de la microsociété classe un lieu d'évaluation. On reliera alors certainement cette question avec celle, en C4, portant sur la microsociété classe comme lieu d'usage.

4. Un modèle complexe de relation présentiel-distanciel en enseignement-apprentissage hybride (EAH)

4.1 Le tableau du modèle

Le tableau ci-dessous reprend sur son axe vertical les différents domaines du schéma précédent (fig. 2, p. 40), en les croisant non plus avec les environnements, mais avec les sept modes de mise en relation des processus d'enseignement-apprentissage. À l'instar de l'objet central de la DLC – qui est constitué de trois éléments, l'enseignement, l'apprentissage et la relation enseignement-apprentissage –, les modes présentiel et distanciel doivent être complétés par celui de la relation présentiel-distanciel (cf. fig. 3 ci-dessous) :

³⁷ Reproduction du schéma avec commentaires et renvois bibliographiques : « Les enjeux actuels d'une éducation langagière et culturelle à un monde multilingue et multiculturel », PUREN 052 (schéma p. 1 et note 5 p. 4).

³⁸ Reproduction du schéma et commentaires tout au long de l'article : « La procédure standard d'exercisation en langue », PUREN 2016c.

³⁹ Cf. PUREN 2011b, 2019g pp. 9-10.

⁴⁰ Cf. PUREN 2019b. Parmi les sept couples notionnels qui constituent le « paradigme de la médiation », on retrouve deux composantes de la « problématique de l'EAH » : « proximité-distance » et « temps long-temps court » (cette dernière, dans le paradigme de la médiation, sous l'appellation « immédiateté-durée »). L'hybridation amène l'enseignant à assumer une nouvelle fonction décisive de médiation, celle entre le présentiel et le distanciel, que devra désormais prendre en compte la formation des enseignants parce qu'elle devient plus complexe, et plus décisive, que lorsque le distanciel ne servait qu'à une simple reprise du travail en présentiel.

Fig. 3 : Modèle complexe des relations présentiel-distanciel en EAH

PRÉSENTIEL	RELATION PRÉSENTIEL-DISTANCIEL	DISTANCIEL
1. enseignement	9.	5. enseignement
2. apprentissage	10.	6. apprentissage
3. usage	11.	7. usage
4. évaluation	12.	8. évaluation


Par rapport à ce que suggère l'expression d'« enseignement à distance », qui se trouve dans la seule case 5 du tableau ci-dessus, on voit déjà la complexité réelle de la problématique.

4.2 Les différents modes de mise en relation présentiel-distance

Cette complexité s'accroît encore énormément lorsqu'on décline la relation présentiel-distanciel dans chacun des quatre domaines en fonction de chacune des « différentes relations logiques possibles entre deux bornes opposées » : il s'agit là du titre du document PUREN 022, où ce modèle de mises en relation est appliqué successivement aux « relations complexes méthodologies d'enseignement-méthodologies d'apprentissage », au « processus de formation à la recherche » et aux « relations complexes culture d'enseignement-cultures d'apprentissage ».

Ces modes étant au nombre de sept...

Fig. 4 : Différents modes de relation logique possibles entre présentiel et distanciel en EAH

- 1. Le continuum :** $x \leftrightarrow y$
- 2. L'opposition :** $x \rightarrow \leftarrow y$
- 3. L'évolution :** $x \rightarrow y$
- 4. Le contact :** $x [-] y$
- 5. La dialogique**
 $x \rightarrow y$

- 6) L'instrumentalisation :** $x]- y$
- 7) L'encadrement :** $x [y]$

... ce sont donc au total $4 \times 7 = 28$ points de croisement à tester concernant la relation présentiel-distanciel en EAH. Certains de ces points, certainement, n'activeront ou ne généreront aucune idée, ou aucune idée originale, ou aucune idée intéressante, ou aucune idée concrètement réalisable : comme je l'ai indiqué plus haut – contrairement

à ces termes et expressions qui nous *font penser* ou nous *font oublier* ce qu'ils ont eux-mêmes choisi dans leur petit coin de noosphère, contrairement aussi aux théories qui nous enferment dans leur cohérence, c'est-à-dire dans leurs logiques exclusives, fermées et limitatives –, les modèles sont des machines, disponibles en libre-service, à démultiplier nos propres idées et générer de nouvelles idées.

4.3 Quelques exemples de croisement

Voici quelques idées produites à partir de ces croisements, signalés par le signe « # ». Je vais me contenter d'un seul exemple pour les cinq premiers modes de croisement, et limiter les quelques exemples concrets que je donnerai à une activité de base de l'enseignement-apprentissage scolaire, à savoir le travail sur documents.

4.3.1 Continuum # enseignement

Il peut y avoir plus d'« enseignement » en distanciel qu'en présentiel, ou l'inverse, ce « plus » pouvant être d'ordre quantitatif et/ou qualitatif. La « classe inversée » repose sur l'idée de déplacer au maximum le curseur vers l'enseignement en distanciel pour un type d'activité d'enseignement (la transmission des connaissances) afin de produire des effets de réorganisation de l'ensemble du système d'enseignement-apprentissage qui soient bénéfiques pour l'enseignement en présentiel, parce qu'elles vont permettre à l'enseignant de se consacrer à des activités d'animation, de conduite de réflexions collectives, de soutien, etc. Nous avons vu (cf. plus haut le point 2 de la citation pp. 31-32) que cette idée ne convient pas à l'enseignement des langues, dans lequel il n'y a plus vraiment depuis longtemps d'« enseignement » dans le sens traditionnel de transmission de connaissances par l'enseignant, celui-ci fournissant les connaissances au cours des activités d'apprentissage, au moment où les élèves en ont besoin, ou les leur faisant découvrir ou rechercher.

Il existe cependant un type d'activité d'enseignement préalable fréquent en DLC dans le cadre du travail sur documents, et ce sont les apports initiaux de l'enseignant qui vont mettre les élèves en situation dite « de lecture/d'écoute active ». Cette activité vise à provoquer chez les apprenants des hypothèses préalables au premier contact avec le document : l'enseignant fournit à ses élèves le titre de l'article de journal, ou les mots clés d'un récit, ou encore les paramètres de la situation de communication correspondant au dialogue qu'il fera ensuite écouter. Ces techniques pourraient être simplement placées en distanciel, mais on peut imaginer en EAH de donner plus d'importance à ces préparations individuelles, par exemple en faisant travailler les élèves chez eux sur les champs lexicaux qu'ils vont rencontrer ensuite dans les

documents, ou en leur faisant rechercher sur Internet des informations qu'ils pourront ensuite mobiliser dans l'interprétation de ces documents : ce serait là un travail sur ce que l'on appelait dans l'approche communicative la « compétence référentielle », dont on sait qu'elle constitue une aide très efficace pour la compréhension de l'écrit ou de l'oral. On peut aussi pour cela leur faire effectuer ce que j'ai appelé, dans un essai sur la notion de compréhension globale en DLC (PUREN 2017f), une « approche armée » des documents⁴¹. L'EAH permet également, en déplaçant le curseur vers le distanciel, d'envisager une différenciation de cette préparation préalable à la découverte des documents, en fonction du niveau des élèves, ou en fonction de tâches différentes par groupes.

4.3.2 Opposition # apprentissage

Nous avons vu que c'est sur une opposition entre le présentiel et le distanciel que s'est élaborée la « forme scolaire » traditionnelle dans l'Éducation nationale française, le travail personnel à la maison étant considéré comme pouvant avoir des effets négatifs sur l'apprentissage (cf. plus haut chap. 2.1., pp. 27-29). Cette opposition ne peut plus être maintenue de manière aussi tranchée en raison de l'évolution sociale – l'élévation du niveau d'éducation des parents, leur volonté de suivre et même d'accompagner les études de leurs enfants –, en raison aussi des formes d'hybridation que permettent les technologies numériques et Internet.

Mais les modes d'apprentissage des élèves – ceux qu'ils mettent en œuvre lors du contact initial avec les documents, pour continuer sur l'exemple choisi ici – peuvent être très différents de ceux que les enseignants mettent en place en classe. Il est probable, par exemple, que peu d'élèves s'efforcent chez eux de faire plusieurs lectures ou écoutes initiales pour affiner successivement leur « compréhension globale ». L'idée que génère ce croisement entre apprentissage en présentiel et apprentissage en distanciel sur le mode de l'opposition, c'est qu'il n'est ni possible, ni souhaitable, de la part de l'enseignant, de chercher à obtenir en distanciel la reproduction des modes d'apprentissage en présentiel – les modes d'apprentissage sont forcément et fortement modélisés en classe par les modes d'enseignement⁴², alors qu'ils le sont à la maison par les profils cognitifs individuels – ; mais qu'il est au contraire intéressant d'utiliser leurs différences comme des enrichissements d'une

⁴¹ Cf. PUREN 2017f, chap. 7.5 L'approche « armée » des textes en logique document, pp. 29-32).

⁴² La « centration sur l'apprenant » exigerait le « respect de ses stratégies individuelles d'apprentissage » – pour employer les expressions consacrées des méthodologues communicativistes –, les contraintes et exigences d'un enseignement-apprentissage collectif limitent en classe l'application de ces principes au point de rendre ces expressions purement incantatoires (cf. PUREN 1995a).

*méthodologie globale de l'EAH*⁴³. Il est urgent, dans cette perspective, de lancer des recherches empiriques sur les pratiques d'apprentissage effectives des élèves à la maison. L'hypothèse que je formule pour ma part est qu'elles sont très diverses et font appel aux autres langues connues ou en cours d'apprentissage, de sorte que pour les décrire, et pour les exploiter, les approches plurilingue et pluriméthodologique s'avèreront les plus adéquates.

4.3.3 Évolution # usage

Ce croisement fait apparaître l'objectif principal de l'enseignement d'une langue-culture, à savoir que les élèves en acquièrent une compétence d'usage à la suite de leur formation. Et si l'on applique ce croisement aux relations présentiel-distanciel, on obtient le modèle « idéal » suivant de progression du distanciel par rapport au présentiel,

reprise → préparation → prolongement → usage

Le travail à la maison peut être conçu non plus comme une *reprise* du travail fait en classe, mais, comme dans la classe dite « inversée », comme une *préparation* au travail en classe. Lui donner plus d'importance amène à lui confier des activités de *prolongement* du travail de classe. C'est ce que font déjà les enseignants⁴⁴ lorsqu'à la suite d'une étude en classe de documents, ils demandent aux élèves, à la maison, de rédiger un texte en imaginant la suite du récit, ou en le modifiant en fonction du changement de certains paramètres, ou encore en réagissant à tel ou tel de ses aspects.

Au terme de cette évolution-progression, les élèves parviennent à un usage de la langue-culture aussi bien en classe que chez eux. L'un des principes fondamentaux de la perspective actionnelle, emprunté à la pédagogie de projet, est précisément l'homologie entre la microsociété classe et la société extérieure en tant qu'environnements d'usage, la classe étant considérée comme un espace naturellement plurilingue et pluriculturel où peuvent se mettre en place de véritables situations d'usage en liaison étroite avec les usages sociaux. Cette perspective actionnelle permet d'aller jusqu'à effacer la distinction présentiel-distanciel, à l'instar de ce qui se passe dans le travail à distance, où le bureau de l'employé chez lui est un

⁴³ L'une des idées fortes de l'épistémologie complexe est que les opposés peuvent être complémentaires. Pour l'application de cette idée à la gestion conjointe de la matrice communicative et de la matrice actionnelle, cf. PUREN 2014a.

⁴⁴ Nous avons vu précédemment (cf. Introduction du chapitre 3, pp. 33-34) que l'un des avantages des modélisations est qu'elles servent à générer de nouvelles idées. Elles permettent aussi aux enseignants de mettre des idées sur des pratiques qu'ils réalisent déjà dans leurs classes.

espace de travail social au même titre que celui qu'il a dans les locaux de sa société. Dans certaines entreprises, même, le présentiel n'a plus pour principale fonction que de maintenir le lien psychologique de l'employé avec son entreprise et ses collègues de travail.⁴⁵

On peut ainsi imaginer que les activités de classe consistent – pour continuer sur l'exemple du traitement des documents – en des échanges sur les documents étudiés en dehors de la classe, en étude (en faisant en sorte que ce dispositif puisse aussi accueillir des travaux de groupe) et/ou à la maison (où des activités collectives sont aussi possibles à distance). On parvient alors à ce qui est *une véritable inversion en DLC, qui consiste en EAH à passer de la reprise en distanciel des activités en présentiel à la reprise en présentiel des activités en distanciel*. C'est effectivement ce que font déjà les enseignants⁴⁶ en pédagogie de projet lorsqu'ils exploitent en classe un projet réalisé à l'extérieur, par exemple une visite de musée ou un voyage à l'étranger.

Le schéma ci-dessus d'évolution-progression de la relation présentiel-distanciel (de la reprise à l'usage) rappelle fortement celui qu'Adrien GODART, dans la conférence citée précédemment, concevait⁴⁷ en 1902 pour la méthodologie directe :

Fig. 5 Progression de la « lecture directe » (GODART 1903)

1^e période	2^e période		3^e période
<i>Lecture-reprise</i>	<i>Lecture expliquée</i>	<i>Lecture cursive</i>	<i>Lecture spontanée</i>
(des apports oraux du professeur en classe)	(en classe, sous la direction du professeur)	(en classe, sous le contrôle du professeur)	(en dehors de la classe)

Tableau emprunté à PUREN 1988a, p. 111

Il y présentait l'objectif terminal de « lecture spontanée » de cette manière :

⁴⁵ On voit que plus la part de travail à la maison est importante, et plus les séquences en présentiel doivent consacrer du temps au maintien du lien entre l'enseignant et ses élèves, c'est-à-dire à des activités relevant, en classe de langue, d'un domaine que certains méthodologues communicatifs ont appelé le « domaine affectif », à côté du « domaine cognitif » et du « domaine communicatif ». Pour une description par composantes de ce domaine, cf. PUREN 2017h.


⁴⁶ Cf. ci-dessus la note 44.

⁴⁷ Il s'agit bien de conception : au moment de sa conférence, en 1902, les premiers élèves formés à la méthodologie directe et à son application à la lecture des textes (la « lecture directe », titre de sa conférence) commençaient leur année de 6^e. Ils ne parviendraient en « 3^e période » (classes de 2^de et 1^e) que 5 ans plus tard.


Après les années de lent apprentissage, viendront les années de libre curiosité. Dans la troisième période, l'élève s'affranchira de la discipline étroite des débuts et son initiative, qui s'exerçait autrefois par la confection des préparations, s'affirmera par la lecture personnelle, qui donnera la mesure de son zèle. Le bon élève était autrefois le fort en thème. Ce sera désormais le grand liseur. Souhaitons d'avoir le plus tôt possible des classes de grands liseurs. (cité dans PUREN 042, p. 11)

Comme je le rapporte dans mon *Histoire des méthodologies* (PUREN 1988a, pp. 111-113), les résultats de la méthodologie directe n'ont pas été à la hauteur de ces espérances, et au terme de leurs six années d'apprentissage scolaire, l'immense majorité des élèves ne dépassait pas le niveau exigé dans la lecture expliquée, laquelle est devenue de ce fait, par défaut, l'activité exclusive des 2^e et 3^e périodes. L'ajout plus tardif de l'année terminale n'y a rien changé, pas plus me semble-t-il, jusqu'à présent, que celui des 4 ou 5 années supplémentaires d'enseignement primaire.

L'erreur de conception d'Adrien GODART, et celui de ses collègues promoteurs (trop) enthousiastes de la méthodologie directe, ne résidait pas dans leur schéma (lectures reprise/ expliquée/ cursive/ spontanée), mais dans sa limitation au mode unique de l'évolution. Il aurait fallu au minimum assurer une adaptation réaliste au niveau réel des élèves en ajoutant le mode du continuum :


lecture-reprise – lecture expliquée – lecture cursive – lecture spontanée

Il en est de même pour le modèle d'évolution de la reprise à l'usage présenté au début du présent chapitre 4.3.3, p. 44 :


reprise – préparation – prolongement – usage

Tous ces positionnements doivent en effet rester disponibles, parce que chacun peut être le plus adéquat pour gérer en contexte la relation présentiel-distanciel, mais il est malgré tout important de garder à l'esprit l'objectif, et qu'il soit ambitieux même s'il est irréalisable, parce qu'il fixe une direction et donne une cohérence à l'action : ce sont d'ailleurs les deux fonctions de ce que l'on appelle plus exactement une « finalité ».

4.3.4 Contact # apprentissage

Je me contenterai de l'exemple suivant de mise en œuvre de ce croisement. Une partie de la classe prépare le document à l'avance – soit en se limitant à des activités telles que celles suggérées ci-dessus au chapitre 4.3.1, p. 43, de mise en situation de « lecture active », soit de manière plus approfondie, au moyen de tâches de commentaire guidées et aidées, telles que celles que j'ai proposées au titre d'exercices d'entraînement sur chaque type de tâches de commentaire (cf. PUREN 2006e, pp. 16-17). Dans l'heure de classe suivante, l'enseignant pourra ainsi organiser un contact entre un travail en présentiel (celui du groupe qui va découvrir le texte à ce moment-là) et un travail en distanciel (celui de l'autre groupe qui l'aura préparé en étude et/ou à la maison). Je suis sûr que bien des enseignants ont déjà mis en place ce genre de dispositifs. Mais outre mes remarques de la note 44, p. 45, une pratique donnée n'a pas la même signification ni le même effet, en DLC, si elle est isolée, ou si elle fait partie d'un système cohérent pensé comme tel.

4.3.5 Récursivité # présentiel-distanciel

La réflexion porte ici sur le présentiel et le distanciel en tant que tels, donc englobant chacun de leurs domaines de relation (cf. plus haut fig. 3, p. 41).

Envisager le présentiel et le distanciel comme deux sous-systèmes d'un système global complexe implique de les considérer de manière dynamique, c'est-à-dire maintenant entre eux une relation récursive semblable à celle que nous avons vue plus haut à propos de la relation entre conception didactique et conception technologique (cf. plus haut la conclusion du chapitre 1, p. 21) :



Il ne s'agit pas seulement d'installer entre les deux dispositifs des complémentarités, mais des *synergies*, et donc de se demander non seulement comment le distanciel peut aider le présentiel (comme dans le dispositif de la « classe inversée »), mais aussi comment à l'inverse le présentiel peut aider le distanciel : cette dernière question, et les réponses qui lui seront apportées, sont essentielles si l'on veut éviter que l'EAH ne produise une aggravation de l'impact des inégalités sociales sur les résultats scolaires.

Dans cette perspective, il faudra sans doute institutionnaliser, comme le propose d'ailleurs le rédacteur du « plan de continuité » ministériel cité plus haut, des séances régulières de tutorat au sein des établissements scolaires (MENJS 2020, Fiche 1.5, p. 4), dont l'un des objectifs prioritaires sera de travailler avec les élèves de manière réflexive sur cette méthodologie globale de l'EAH à laquelle j'ai fait allusion plus haut au chapitre 4.3.2, p. 44, à propos du croisement opposition # apprentissage. Il faut sans doute intercaler entre la classe et la maison, trop « distantes » du point de vue fonctionnel⁴⁸, la médiation d'un tiers-lieu, celui de l'étude. Les Centres de langues et les Centres de ressources universitaires ont une longue expérience dans le domaine du tutorat qui a donné lieu à de nombreuses publications, dont beaucoup sont accessibles en ligne⁴⁹. Elles sont riches non pas tant d'enseignements – les publics et les dispositifs universitaires et scolaires sont très différents –, que de questionnements, en particulier sur la fonction de médiation, qui devient une fonction centrale de l'enseignant en EAH puisqu'elle va porter précisément sur la gestion complexe de la relation présentiel-distanciel. Comme je l'écrivais plus haut en note 40 p. 40, un croisement de la problématique de la médiation – et ses sept couples notionnels : cf. PUREN 2019b – avec les trois modélisations de la relation présentiel-distanciel proposés ici (fig. 1, p. 18, fig. 2 p. 40 et fig. 3 p. 41) générerait certainement de nombreuses idées, dont certaines pourraient se révéler intéressantes.

Conclusion générale : Pour une didactique de l'hybridation

L'introduction générale annonçait déjà (pp. 7-8) les deux idées principales que j'ai développées et illustrées tout au long du présent essai. Je me propose ici d'en tirer les principales conclusions en termes de conséquences pratiques sur la conception et mise en œuvre de l'EAH :

L'intégration d'une part plus importante d'enseignement-apprentissage à distance ne peut être correctement gérée par une simple répartition nouvelle des pratiques actuellement en place. Cette intégration a forcément des répercussions complexes sur l'ensemble du système d'enseignement-apprentissage, et c'est par conséquent l'ensemble du système qui doit être revu, ce qui nécessite de revisiter les

⁴⁸ C'est là encore un autre emploi de la notion de « distance » (cf. plus haut note 35, p. 36) : non plus celle de la maison par rapport à la classe – celle-ci servant alors de lieu de référence, parce que l'enseignant y est présent –, mais entre les deux lieux pensés à statut égal.

⁴⁹ Il suffit, pour s'en rendre compte, de taper dans un moteur de recherche, à la suite (et guillemets compris) "centres de langues" ou "centres de ressources", puis "autonomie guidée" ou "semi-autonomie". On trouvera ainsi, en particulier, le lien vers un article de Nicole Poteaux (POTEAUX 2014) qui retrace 20 ans d'évolution dans les conceptions de ces dispositifs, avec des références à la pensée complexe et à la systémique.

problématiques didactiques fondamentales, en mobilisant à cet effet toutes les idées que peuvent activer ou générer les modèles disciplinaires disponibles.

La conception et la gestion d'un dispositif d'EAH ne se limite pas aux questions de l'enseignement, de l'apprentissage et de la relation enseignement-apprentissage. Il faut aussi reprendre à nouveaux frais, comme le veut d'ailleurs la didactique complexe des langues-cultures, les questions liées de l'évaluation et de l'usage. Les trois perspectives constitutives de cette didactique complexe – méthodologique, didactique et didactologique – seront fortement sollicités pour cette conception et cette gestion⁵⁰.

Comme pour tous les réaménagements du système d'enseignement-apprentissage des langues-cultures – c'est d'ailleurs le cas de toutes les disciplines scolaires – plusieurs niveaux de responsabilité interfèrent dans la réalisation d'un tel projet global, depuis le MENJS jusqu'à l'enseignant dans sa classe, en passant par les collectivités territoriales, les inspecteurs, les formateurs, les établissements et les équipes pédagogiques. Le passage à l'EAH provoque un très fort accroissement de la complexité des dispositifs d'enseignement-apprentissage-évaluation-usage qui donne une importance d'autant plus grande à l'ingénierie didactique qu'une part importante de celle-ci devra être assurée en permanence par l'enseignant, seul en mesure d'opérer sur le terrain les réglages adéquats et de les modifier en fonction de l'évolution différenciée des besoins. Mais on ne pourra pas faire l'économie, à plus ou moins long terme, d'une révision des programmes et orientations pédagogiques et didactiques officielles, ni d'une remise en cause d'un adossement de ces programmes à un CECR, déjà nécessaire auparavant⁵¹, ce document se révélant encore plus obsolète par rapport à la problématique de l'EAH⁵².

⁵⁰ Sur ces trois perspectives constitutives de la DLC, cf. PUREN DLC-DR-1. Tous les exemples d'activités de classe proposés dans le présent essai relèvent de la perspective méthodologique. Les deux modèles disciplinaires utilisés au chapitre 3 – celui des différents modèles cognitifs et celui des matrices méthodologiques – mettent en œuvre la perspective didactique (ou méta-méthodologique : cf. aussi PUREN 044). La perspective didactologique, ou méta-didactique, est obtenue à partir des positionnements épistémologiques, éthiques et idéologiques : dans le présent essai, les considérations sur la notion de « système » relèvent de l'épistémologie. Enfin, j'ai annoncé en introduction générale (p. 5) que je n'aborderais pas les inquiétudes et critiques concernant les effets d'une EAH mal pensée et mal réalisée : on voit qu'elles auraient fortement mobilisé les deux autres positionnements didactologiques, éthique et idéologique.

⁵¹ C'est la thèse centrale de l'ouvrage MAURER & PUREN 2019, annoncée dès son titre, *CECR : par ici la sortie !*

⁵² Le *Volume complémentaire* de février 2018 n'aborde à aucun moment la problématique de l'EAH. Ce n'est pas surprenant, parce que la seule chose qui intéresse en réalité les organismes privés qui ont contrôlé la rédaction de ce document, comme du précédent (le CECRL de 2001), c'est l'évaluation certificative, qui par nature ne s'intéresse qu'aux performances des candidats au moment et sur le lieu des épreuves.

Au niveau des didacticiens et formateurs, l'élaboration d'une *didactique de l'hybridation*⁵³ est indispensable, pour proposer aux enseignants, comme c'est la fonction de cette perspective au sens de la discipline « didactique des langues-cultures », non pas des réponses toutes faites, mais des outils de questionnement à utiliser constamment en combinaison avec ceux de la recherche, à savoir les outils d'observation, d'analyse, d'interprétation et d'intervention (cf. PUREN DLC-DR-1, point c p. 3).

Sans trop risquer de se tromper, on peut avancer dès à présent que les enjeux, les problèmes et les risques liés à une part plus importante d'apprentissage individuel découplé du lieu et du temps de la salle de classe rendront indispensables, en ingénierie de l'EAH, la conception et la gestion d'un système mettant résolument en œuvre les principes dudit « enseignement explicite », ainsi qu'une combinaison entre les grandes orientations que l'on appelle encore « pédagogies », même si l'on y conçoit la centration de manière bien plus complexe, portant également sur l'apprenant, sur le groupe, sur les contenus, sur l'institution (cf. PUREN 1995a) : la « pédagogie de contrat », la « pédagogie de groupes », la « pédagogie différenciée » et la « pédagogie de projet ».

⁵³ « Didactique » a ici le sens limité qu'il a dans l'expression « perspective didactique » (cf. PUREN DLC-DR-1 et PUREN 044).

Bibliographie

Tous liens Internet valides à la date de publication de cet essai, août 2020.

ANTIER Maurice, GIRARD Denis, HARDIN Gérard. 1972. *Pédagogie de l'anglais*, Paris : Hachette, 208 p.

BOURDIEU Pierre & PASSERON Jean-Claude. 1970. *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris : Éditions de Minuit, 280 p. Extraits disponibles sur le site numilog.com, <https://www.numilog.com/LIVRES/ISBN/9782707302267.Livre>.

BREAL Michel. 1972. *Quelques mots sur l'instruction publique en France*, Paris : Hachette et Cie, 411 p., <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k205247d/f1.image.texteImage>.

CERISIER Jean-François. 2020. « Covid-19 : heurs et malheurs de la continuité pédagogique à la française », 17 mars, <https://theconversation.com/covid-19-heurs-et-malheurs-de-la-continuite-pedagogique-a-la-francaise-133820>.

FOREST WOODY HORTON Jr. 2008. *Introduction à la maîtrise de l'information*, Paris : UNESCO, 112 p., <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001570/157020f.pdf>.

FRAU-MEIGS Divina. 2020, « Pédagogie à distance : les enseignements du e-confinement », site theconversation.fr, 3 mai, <https://theconversation.com/pedagogie-a-distance-les-enseignements-du-e-confinement-137327>.

GODART Adrien. 1903. « La lecture directe. Conférence pédagogique du 27 novembre 1902 à Nancy », *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes*, n° 11, janvier 1903, pp. 471-486. La pagination des citations dans le présent essai est celle de la republication en ligne : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/042/.

LE MOIGNE Jean-Louis. 1994. *La théorie du système général. Théorie de la modélisation*, Paris : PUF, 338 p., www.intelligence-complexite.org/inserts/ouvrages/0609tsgtm.pdf.

MAURER Bruno, PUREN Christian. 2019. *CECR : par ici la sortie !*, Éditions des Archives Contemporaines, <https://eac.ac/books/9782813003522>.

MENJS. 2020. (Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports). « L'enseignement hybride », Rentrée scolaire 2020, Plan de continuité pédagogique, Fiche 1.5, « Les outils et ressources pour la continuité pédagogique, B.O. du 10 juillet 2020, <https://eduscol.education.fr/cid152893/rentree-scolaire-2020-plan-de-continuite.html>.

Christian PUREN : « Essai de problématisation et de modélisation de l'«enseignement-à distance» en didactique scolaire des langues-cultures : pour une ingénierie de l'hybridation »

MORIN Edgar. 1991. *La Méthode : Les idées, leur habitat, leur vie, leurs mœurs, leur organisation*, Paris : Le Seuil, 264 p.

PINLOCHE Auguste. 1908. « Réaction et progrès », *Les Langues Modernes*, n° 4, avril, pp. 129-134. En ligne sur le site de la BNF :
<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k9684255c/f19.item>.

POTEAUX Nicole. 2014. « Les langues étrangères pour tous à l'université : regard sur une expérience (1991-2013) », *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation* n° 32, pp. 17-32, <https://journals.openedition.org/dse/644>.

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

- 015. « Théories externes versus modélisations internes. Selon Richard RORTY », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/015/.

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

- 033. « Fonctions de la traduction L1 ↔ L2 en didactique des langues-cultures », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/033/.

- 042. Voir GODART Adrien 1903.

- 044. « Le champ (de la perspective) didactique : illustration du fonctionnement par deux expériences mentales », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/044/.

- 046. « Les composantes de la complexité », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/046/.

- 048. « Les quatre références épistémologiques d'une didactique complexe des langues-cultures », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/048/.

- 050. « Grille d'analyse des différents types actuels de mise en œuvre de l'agir dans les manuels de langue », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/050/.

- 052. Les enjeux actuels d'une éducation langagière et culturelle à un monde multilingue et multiculturel, www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/052/.

- 053. « Le projet pédagogique comme intégrateur didactique », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/053/.

- 066. Les cinq logiques documentaires actuellement disponibles (modèle), www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/066/.

- 069. « Comment intégrer la démarche de projet dans le travail en classe sur les unités didactiques des manuels de langue », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/069/.

- 073. « Matrices méthodologiques actuellement disponibles en didactique des langues-cultures (tableau) », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/073/.

- 1994e. *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, 3ème édition électronique, octobre 2013, 139 p. [1ère édition papier : Paris,

Didier, collection CREDIF-Essais, 1994, 139 p.], www.christianpuren.com/mes-travaux/1994e/.

- 1995a. « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire », *Études de Linguistique Appliquée* n° 100, oct.-déc. 1995, Paris : Klincksieck, pp. 129-149, www.christianpuren.com/mes-travaux/1995a/.
- 1998b. « Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères ». *Les Cahiers pédagogiques* n° 360, janvier 1998, pp. 13-16, www.christianpuren.com/mes-travaux/1998b/.
- 2000b. « Pour une didactique complexe », pp. 21-29 in : MARQUILLO LARRUY Marine (dir.), *Les Cahiers FORELL* (Revue de la Maison de l'Homme et des Sociétés, Poitiers), Actes des Journées d'Étude de Poitiers des 20-22 janvier 2000, « Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère) », www.christianpuren.com/mes-travaux/2000b/.
- 2003a. « Contre la "pédagogie différenciée" ! », *Lengua e nuova didattica* n° 2/2003, www.christianpuren.com/mes-travaux/2003a/.
- 2003b. « Pour une didactique comparée des langues-cultures », *Études de Linguistique Appliquée* n° 129, janvier-mars 2003, pp. 121-126, www.christianpuren.com/mes-travaux/2003b/.
- 2006e. « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social ». Première publication sur le site de l'APLV, www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article389. Reproduction papier in : *Le Langage et l'Homme, revue de didactique du français*, vol. XXXXIII, n° 1, juin 2008, Bruxelles : E.M.E. « Intercommunications », pp. 143-166. Reproduction en ligne : www.christianpuren.com/mes-travaux/2006e/.
- 2009e. « Nouvelle perspective actionnelle et (nouvelles) technologies éducatives : quelles convergences... et quelles divergences ? » [Conférence donnée au Colloque Cyber-Langues 2009 à Reims le 25 août 2009. Première publication en ligne sur le site de l'APLV : www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2673. Reproduction en ligne : www.christianpuren.com/mes-travaux/2009e/.
- 2011b. « Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique ». Conférence au XXXII^e Congrès de l'APLIUT (Association des Professeurs de Langues des Instituts Universitaires de Technologie), « Les enseignants de langues, ingénieurs de projets », IUT de Vannes - 3, 4 et 5 juin 2010, www.christianpuren.com/mes-travaux/2011b/.
- 2012f. « Configurations didactiques, constructions méthodologiques et objets didactiques en didactique des langues-cultures : perspective historique et situation actuelle », www.christianpuren.com/mes-travaux/2012f/.
- 2014-12-23. « La "classe inversée" à l'université comme moyen d'y amorcer le changement pédagogique », Billet de blog, www.christianpuren.com/2014/12/23/la-classe-inversée-à-l-université-comme-moyen-d-y-amorcer-le-changement-pédagogique/.
- 2014a. « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires »,

www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/.

- 2015a. *Théorie générale de la recherche en didactique des langues-cultures. Essai*. À propos d'un article d'Albert DAVID : « La recherche intervention, un cadre général pour les sciences de gestion ? », www.christianpuren.com/mes-travaux/2015a/.
- 2016d. « La didactique des langues-cultures face aux innovations technologiques : des comptes rendus d'expérimentation aux recherches sur les usages ordinaires des innovations », www.christianpuren.com/mes-travaux/2016d/.
- 2017b. « Culture numérique et culture universitaire en filière langues, littératures et cultures étrangères (LLCE) : quelle stratégie de changement durable ? », pp. 21-49 in : ROUISSI Soufiane, PORTES Lidwine & STULIC Ana (dir.), *Dispositifs numériques pour l'enseignement à l'université. Le recours au numérique pour enseigner les langues, les littératures et civilisations étrangères*, Paris : L'Harmattan, 2017, 204 p., www.christianpuren.com/mes-travaux/2017b/.
- 2017f. « Approche globale et compréhension globale des documents en didactique des langues-cultures : de la méthodologie traditionnelle à la perspective actionnelle », www.christianpuren.com/mes-travaux/2017f/.
- 2017h. « Évolution historique et gestion complexe actuelle de la relation entre langue et culture en didactique des langues-cultures » [diaporama commenté par écrit], www.christianpuren.com/mes-travaux/2017h/.
- 2018a. « La "classe inversée" : une analyse critique d'un point de vue de didactique des langues-cultures », www.christianpuren.com/mes-travaux/2018a/.
- 2018c. « Innovation et changement en didactique des langues-cultures ». Conférence vidéoscopée (en français, 1h00) au XXVII^o Coloquio de la AFUE, Asociación de Francesistas de la Universidad Española, Universidad de Sevilla, 9 mai 2018. Enregistrement vidéo + reproduction du diaporama au format pdf, www.christianpuren.com/mes-travaux/2018c/.
- 2018f. « L'actualité de l'approche communicative dans le cadre de la mise en œuvre de la perspective actionnelle : une affaire de construction située et finalisée », www.christianpuren.com/mes-travaux/2018f/.
- 2019b. - 2019b. *L'outil médiation en didactique des langues-cultures: balisage notionnel et profilage conceptuel*. Première édition électronique décembre 2019, 122 p., www.christianpuren.com/mes-travaux/2019b/.
- 2019g. « L'élaboration de la perspective actionnelle et la situation méthodologique résultante en didactique des langues-cultures », www.christianpuren.com/mes-travaux/2019g/.
- 2019i-es. "La didáctica en la formación del profesor: entre las teorías y las prácticas, los modelos", pp. 23-32 in: LEAL Antonio, OLIVEIRA Fátima, SILVA Fátima et al. (dir.), *A Linguística na Formação do Professor: das teorias às práticas*, Porto: FLUP, 2019, 256 p., www.christianpuren.com/mes-travaux/2019i-es/.
- 2020a. « Le système des modèles en didactique des langues-cultures : modèles pratiques, praxéologiques, théoriques, didactologiques », www.christianpuren.com/mes-travaux/2020a/.
- DLC-DR-1. Cours en ligne « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche », Dossier n° 1 « Les trois perspectives constitutives de la DLC », 8 p.,

Christian PUREN : « Essai de problématisation et de modélisation de l'"enseignement-à distance" en didactique scolaire des langues-cultures : pour une ingénierie de l'hybridation »

www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-1-les-3-perspectives-constitutives-de-la-dlc/.

- DLC-DR-3. Cours en ligne « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche », Dossier n° 3 « Modèles, théories et paradigmes », 29 p., www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/.
- DLC-ER-1. Cours en ligne « L'écriture de la recherche en didactique des langues-cultures », Chapitre 2 « Recherche et écriture de la recherche », 7 p., www.christianpuren.com/cours-ecriture-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-1-recherche-et-écriture-de-la-recherche.
- DLC-MR-5. Cours en ligne « Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures », Chapitre 5 « Élaborer sa problématique de recherche », 14 p., www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-4-élaborer-sa-problématique-de-recherche/.

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

PUREN Christian, SANCHEZ Fatima. 2001i. « L'organisation d'un parcours d'autonomie guidée en enseignement-apprentissage grammatical : comparaison entre un dispositif papier (manuel) et un dispositif informatique (site Internet) ». *Études de Linguistique Appliquée* n° 122, avril-juin 2001 (« Pratiques de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire »), pp. 211-228. Paris : Klincksieck, www.christianpuren.com/mes-travaux/2001i/.

SIMON Herbert A. 1969. *Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel*, trad. fr. Paris : Dunod, 1991, 1996, 230 p. [1^e éd. The Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, Massachusetts, 1969, 1981].

TROUCHE Luc. 2020. « Comment Shanghai répond aux défis de l'enseignement des maths à distance », L'« Expresso » du 9 juin 2020 (dernière consultation 11 juillet 2020), www.cafepedagogique.net/LEXPRESSO/Pages/2020/06/09062020Article637272874349312877.aspx.

VINCENT Guy, LAHIRE Bernard, THIN Daniel. 1994. « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », pp. 11-48 in : VINCENT Guy (dir.) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 1994, www.guyvincent.fr/wp-content/uploads/2019/08/L'éducation-prisonnière-de-la-forme-scolaire-p.1-48.pdf.

VINCENT Guy, COURTEBRAS Bernard, REUTER Yves. 2012. « La forme scolaire : débats et mises au point. Entretien », *Recherches en didactiques* n° 13, pp. 109-135, www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2012-1-page-109.htm.

ESSAI DE PROBLÉMATISATION ET DE MODÉLISATION
DE L'« ENSEIGNEMENT À DISTANCE »
EN DIDACTIQUE SCOLAIRE DES LANGUES-CULTURES :
POUR UNE INGÉNIERIE DE L'HYBRIDATION

Christian PUREN

Cet essai porte sur ledit « enseignement à distance », rebaptisé ici « enseignement-apprentissage hybride » (EAH) parce que, dans la perspective de didactique scolaire qui est celle de l'auteur, il croise la problématique disciplinaire fondamentale de la relation enseignement-apprentissage avec celle de la relation présentiel-distanciel. Son objectif est de proposer des outils d'activation et de génération d'idées au service de la conception de dispositifs pluriels d'EAH.

Le premier chapitre est entièrement consacré à la critique de l'expression « enseignement à distance », qui n'occulte pas seulement la question de l'enseignement-apprentissage, mais celle de leur mise en relation ; les questions de l'évaluation, de l'usage, du temps, de l'éducation, enfin celles de la proximité et de l'absence, qui forment pourtant naturellement deux autres couples notionnels de cette problématique avec la distance et la présence. Cette critique débouche sur une analyse de l'EAH en sept couples notionnels, dont un « couple à quatre » et un « couple à trois » : enseignement-apprentissage-évaluation-usage, groupe classe – groupes restreints – individuel, temps court – temps long, direct-différé, proximité-distance, présence-absence.

Le second chapitre analyse l'EAH en tant que « système » dans lequel toute modification – comme l'introduction, dans le sous-système « distanciel », d'une modification quantitativement et qualitativement importante – oblige à une réorganisation d'ensemble. Ce système est comparé d'abord à la « forme scolaire » historique de l'enseignement scolaire français, dans lequel la distance est recherchée, qui n'est pas celle du milieu familial vis-à-vis de l'école, comme dans l'EAH, mais au contraire la distance à laquelle on veut maintenir l'école vis-à-vis de la famille, et plus généralement du milieu social des élèves, pour les éduquer aux valeurs républicaines et à l'autonomie personnelle. L'EAH est comparé ensuite au dispositif de la « classe inversée », qui est critiqué pour ne pas prendre en compte les effets de système sur l'enseignement-apprentissage des langues. Ce chapitre se conclut sur l'idée que « la construction des dispositifs d'EAH [est] une affaire de réingénierie complexe ».

Le troisième chapitre, au moyen de deux exemples de modèles disponibles, celui des différents modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage et celui des différentes matrices méthodologiques, illustre la nécessité, lors du passage à un dispositif d'EAH, de ne pas se contenter de répartir les activités antérieures entre le présentiel et le distanciel, mais de repenser le système à la base, ce qui implique de mobiliser les modèles didactiques fondamentaux dès le début de sa conception. Ce chapitre débouche sur une proposition de « modèle heuristique de réingénierie de l'EAH » croisant les types d'environnement (la classe comme environnement scolaire, l'environnement personnel de l'élève, la classe comme microsociété, la société de l'élève, la société étrangère) avec les différents domaines didactiques (l'enseignement, l'apprentissage, l'évaluation et l'usage).

Le quatrième et dernier chapitre présente et fait fonctionner sur quelques exemples le troisième modèle proposé dans cet essai, un « modèle complexe de relation présentiel-distanciel en EAH », qui croise les différents domaines non plus avec les environnements, comme dans le modèle précédent du chapitre 3, mais avec la relation enseignement-apprentissage déclinée en sept modes différents : le continuum, l'opposition, l'évolution, le contact, la récursivité, l'instrumentalisation et l'encadrement.

