

Christian PUREN
Professeur émérite de l'Université de Saint-Étienne (France)
contact@christianpuren.com
www.christianpuren.com
Première publication sur www.christianpuren.com : 2015
Version actuelle : version 4.0 en date du 03 novembre 2022

THÉORIE GÉNÉRALE DE LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

Essai. À partir d'un article d'Albert DAVID :
« La recherche-intervention, un cadre général pour les sciences de gestion ? »

SOMMAIRE

Résumé.....	2
Remarques importantes concernant cette nouvelle version	2
Avant-propos	4
Introduction.....	8
1. La recherche en didactique des langues-cultures et en sciences de gestion : un même type de projet, <i>l'intervention</i>	11
2. La même opération intellectuelle de base, la <i>conceptualisation</i> , sur un même objet, les <i>données de terrain</i>	14
3. Un même enjeu épistémologique, la <i>modélisation</i>	16
3.1 L'impossible relation directe théorie-pratique	16
3.2 Définition/description de la notion/du concept de modèle et de théorie	17
3.3 Conceptualisation, modélisation praxéologique/théorique et théorisation	19
3.4 Les modèles praxéologiques.....	22
4. Du sous-système théorique au sous-système praxéologique	23
4.1 La mobilisation théorique	23
4.2 La mobilisation rhétorique.....	24
4.3 L'application théorique	26
4.4 L'implication théorique	27
4.5 La transposition didactique.....	29
5. Réentrées, entrées et sorties	31
5.1 Les réentrées à l'intérieur du système	31
5.2 Les entrées dans le système	32
5.2.1 Les entrées empiriques	32
5.2.2 Les entrées sociales	33
5.2.3 Les entrées méthodologiques	34
5.2.4 Les entrées théoriques	35
5.2.5 Les entrées technologiques	37
5.2.6 L'exemple historique de la méthodologie directe	38
5.3 Les sorties du système	39
6. Système et méta-système	39
7. Une même démarche de référence, <i>l'ingénierie</i>	40
Conclusion.....	42
Bibliographie de référence	44
Annexe 1 : schéma 1	49
Annexe 2 : schéma 2	50

Sigles couramment utilisés dans ce texte

- DLC : Didactique des Langues-Cultures
- GT : « *Grounded Theory (Approach)* », « Théorie Fondée » (/ « Approche à base empirique »)
- SG : Sciences de Gestion

Résumé

Ce texte propose une modélisation des processus de recherche en didactique des langues-cultures - tant pour les chercheurs universitaires que pour les enseignants - basée sur le cadre conceptuel de la théorie systémique. Il s'agit de la synthèse de 30 ans d'expérience en tant que chercheur et de 20 ans d'expérience en tant que directeur de recherche (thèses et mémoires de maîtrise). Le système global de recherche comporte cinq éléments : les données de terrain, les modèles praxéologiques, les théories et les modèles théoriques. Le système de recherche est divisé en deux sous-systèmes, théorique et praxéologique. Ces deux sous-systèmes fonctionnent selon leur propre logique interne mais sur la base des mêmes processus récursifs (conceptualisation - modélisation - mobilisation) et de plusieurs processus linéaires (applications théoriques, méthodologiques et technologiques, transposition didactique, implication théorique et mobilisation rhétorique). Les processus récursifs assurent la cohérence de chaque sous-système par la rétroaction et l'itération, quand la conceptualisation des données de terrain assure l'interface entre les deux sous-systèmes. Le système global, comme tout autre système, reçoit des "inputs" - de cinq types pour la didactique des langues et des cultures : empiriques, méthodologiques, technologiques, sociaux et théoriques - et produit des "outputs" - livres, articles, échanges entre chercheurs lors de rencontres, manuels, fiches pratiques. Cette modélisation a été réalisée en pensant aux étudiants-chercheurs en didactique des langues et des cultures, afin de leur donner une vision globale des activités de recherche et de concevoir leur propre travail en relation avec celles-ci. Elle est complémentaire de la typologie de la recherche déjà présentée dans d'autres travaux.

Remarques importantes concernant cette nouvelle version

1) Entre la typologie des recherches en DLC au chapitre 5 « Mettre en œuvre ses méthodes de recherche » du cours en ligne « Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures », et le présent essai il existe une différence terminologique importante que je n'ai pas réglée pour l'instant (juin 2020) :

- Dans la typologie des recherches, à ce chapitre 5, l'« application » correspond à un type de recherche effectif, qui ne se donne pas comme objectif, certes, de remettre en cause l'intérêt *a priori* de son objet (par exemple la conceptualisation grammaticale de leurs erreurs par les élèves, ou le jeu, le théâtre, ou la pédagogie de projet, etc.), mais le soumet malgré tout à une véritable recherche portant en particulier sur ses conditions et formes optimales de mise en œuvre en fonction des environnements didactiques. Ce type de recherche peut aboutir à mettre en évidence les défauts et limites de son objet, voire son inadéquation à certains environnements.

- Dans le présent essai, c'est « mobilisation » qui correspond à cette application soumise à évaluation réflexive, « application » y désignant une application mécanique et forcée telle qu'elle est connotée dans la notion d'« applicationnisme ».

2) Cette version intègre une modification importante, à savoir la distinction, dans ce qui modèle les pratiques des enseignants, entre

- les « *modèles pratiques* », qui correspondent soit à des « entrées méthodologiques » : ils sont constituées soit de modèles fermés importés par l'enseignant dans sa pratique, soit des modèles élaborés par lui-même (praxéologiques, donc, initialement) puis définitivement fixés (ils deviennent alors des modèles méthodologiques) ; dans les deux cas, ils sont utilisés tels quels de manière soit automatique (ce sont alors des automatismes professionnels), soit mécanique (ce sont alors des pratiques « fossilisées ») ; ces modèles sont « orientés produits », et ils relèvent de la « perspective méthodologique » interne à la discipline

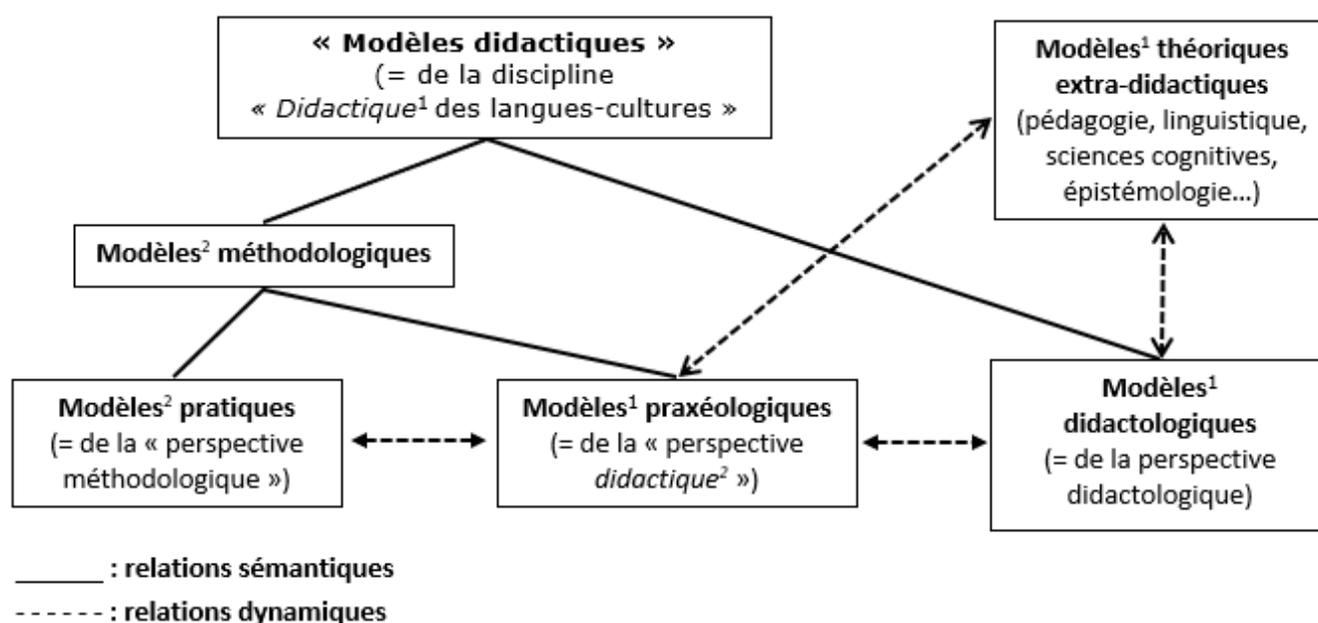
- et les *modèles praxéologiques* : ce sont des modèles de pratique qui restent ouverts, en permanence ou du moins régulièrement, à la confrontation avec l'expérience et avec de

nouveaux modèles théoriques, et donc à la reconceptualisation et à la remodelisation ; ces modèles sont « orientés processus », et ils relèvent de la « perspective didactique » interne à la discipline.

Ces deux types de modèles appartiennent au type générique « modèles méthodologiques ».

Le schéma ci-après (voir page suivante) est présenté et commenté dans un article rédigé 5 ans plus tard, intitulé « Typologie des modèles didactiques en didactique des langues-cultures : modèles pratiques, praxéologiques, théoriques et didactologiques » (2020a). Il inclut le type de modèle relevant de la troisième perspective constitutive de la DLC, la « perspective didactologique ». Le présent essai a été remanié de manière à ce que les schémas des deux articles et leur terminologie soient compatibles.

Modèle corrigé le 06 07 2022



Notes :

- *Didactique¹* : nom de la discipline (« *didactique* des langues-cultures »).
- *Didactique²* : qualificatif de l'une des trois perspectives internes de la discipline didactique – perspective méthodologique, perspective *didactique*, perspective didactologique. Cf. « La DLC comme domaine de recherche », Dossier n° 1 « [Les trois perspectives constitutives de la DLC](#) », ou l'article [1999a](#).
- *Modèle¹* = sens systémique : ce sont des modèles dynamiques, s'adaptant aux différents contextes, s'articulation ou se combinant eux et évoluant en fonction de l'expérience.
- *Modèle²* = sens structural : ce sont des modèles figés (*i.e.* reproduits de manière automatique), voire des modèles fossilisés (*i.e.* reproduits de manière mécanique).

Schéma et notes extraits de : « Typologie des modèles didactiques en didactique des langues-cultures : modèles pratiques, praxéologiques, théoriques et didactologiques », 2020a, p. 4.

3) La présente version de décembre 2022 sera la dernière. J'ai publié en effet une réécriture intégrale de cet essai en juillet 2024 ([2024h](#)), en y supprimant les références à l'article d'Albert David indiqué ici en sous-titre. Comme je l'indique au début de cette version de 2024, je reste cependant redevable à Albert David de l'idée première de cette « théorie générale de la recherche en DLC ».

Avant-propos

L'idée du présent essai m'est venue à la lecture d'un article d'Albert David, Professeur de management à l'Université Paris-Dauphine et qui poursuit un projet d'élaboration d'une « théorie universelle de la recherche en management » (ou « Sciences de Gestion », désormais siglé « SG »). Son article, intitulé « La recherche-intervention, un cadre général pour les sciences de gestion ? » a été publié en 2000 et est [disponible en ligne](#).¹

Étant donné la grande proximité épistémologique des enjeux dans la réflexion en SG et en Didactique des Langues-Cultures (désormais siglée « DLC »), proximité démontrée par l'évolution historique parallèle de leurs problématiques sous l'influence des mêmes paradigmes (Puren [1998g](#), [2006f](#), [2007c](#))², toute réflexion sur la recherche en SG est susceptible d'intéresser la DLC, surtout si, comme celle d'A. David, elle propose un modèle de recherche fondé sur la visée praxéologique qui est aussi celle de la DLC, à savoir une amélioration de l'efficacité des pratiques par la recherche de la meilleure adéquation aux environnements d'action. La recherche en SG comme la recherche en DLC sont « par nature » (*i.e.* étant donné la nature de ces disciplines) des « recherches-interventions » : c'est pourquoi le titre de mon essai annonce non pas une « théorie de la recherche-intervention en DLC », mais simplement (si on peut dire...) une « théorie de la recherche en DLC ». J'ai ajouté « générale » à « théorie » parce que, comme nous le verrons, le système de la recherche (je reviendrai bien sûr plus avant sur ce concept de « système ») est divisé en deux sous-systèmes, « théorique » et « praxéologique », et parce que cette théorie concerne non seulement chacun des deux systèmes, mais leurs relations.

Il existe une très forte opposition de principe chez beaucoup d'enseignants – et pas seulement français – contre tout ce qu'ils peuvent interpréter comme l'imposition d'une « logique gestionnaire » dans l'Éducation nationale. Je tiens à préciser que cette opposition me paraît non seulement compréhensible mais parfaitement légitime, justifiée qu'elle est par la défense de valeurs et de finalités qui sont aussi les miennes.³ Mon intérêt pour les SG porte exclusivement sur ce qu'elles ont développé dans la perspective « méta » correspondant à celle que j'appelle « didactologique » en DLC, c'est-à-

¹ La liste de ses publications est elle aussi consultable sur Internet, avec un lien vers celles disponibles en ligne (<https://www.dauphine.fr/fr/recherche/enseignants/detail-cv/profile/albert-david.html>) (dernière consultation 06/03/2020).

² Outre dans ces trois articles qui portent sur ce thème, on trouvera aussi des illustrations ou implications de cette proximité épistémologique dans de nombreux passages de mes publications, par exemple dans Puren [1994e](#) (p. 109, à propos de l'éclectisme ; p. 125, à propos de l'éthique) ; [1998g](#) (à propos des compétences identiques exigées dans une entreprise moderne et une classe de langue-culture étrangère) ; [2002a](#) (p. 5, à propos de l'approche processus) ; [2009c](#) (à propos du *Knowledge Management* et de la compétence informationnelle) ; [2010e](#) (p. 3, à propos des concepts parallèles de « culture d'entreprise » et « culture d'apprentissage » et sur le concept de « co-culture ») ; [2012f](#) (note 17 p. 10, p. 19 et chap. 2.8 p. 23-26, sur l'orientation projet) ; [2013-06-11](#) (sur l'intérêt de la recherche universitaire dans chacune des disciplines) ; [2013e](#) (p. 4-6, à propos du passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action) ; [2003-11-20](#) (sur la gestion de la complexité) ; [2014b](#) (chap. 18 p. 20-21, à nouveau sur l'orientation projet). Sur le concept de « paradigme », cf. dans Puren [DLC-DR3](#), le chapitre 3.2 (p. 15-17), qui lui est entièrement consacré.

³ Je partage entièrement, par exemple, les critiques de Pierre Frackowiak, dans un billet du 14 février 2015 posté sur le forum du site de Philippe Meirieu (http://meirieu.com/FORUM/fracko_insp_rien_change.pdf, dernière consultation 06/03/2020), concernant la « pensée managériale » telle qu'elle est interprétée et mise en œuvre par le ministère de l'Éducation nationale, et souvent, à la suite de ses consignes, par l'inspection sur le terrain. Mais lorsqu'il se livre à une charge globale et violente du « management [qui] tourne en rond comme les bras d'un moulin à vent », c'est sans doute parce qu'il n'en a jamais lu que des critiques de seconde main, et jamais lui-même un seul ouvrage de formation à la gestion des entreprises. Il ne fait ainsi, comme beaucoup de pédagogues et de didacticiens, que reporter sur les chercheurs en management la même ignorance et le même mépris que ceux-ci peuvent avoir pour les chercheurs en sciences de l'éducation et en didactique des disciplines. C'est tout le débat intellectuel français qui trop souvent dysfonctionne ainsi, avec des renvois de critiques aussi violents qu'inutiles d'une posture idéologique à une autre.

dire les idées concernant les domaines de l'idéologie, de l'éthique/déontologie et de l'épistémologie.⁴ Il s'agit, comme je m'y suis efforcé dans de nombreuses publications depuis vingt ans maintenant⁵, de mieux comprendre l'évolution de la DLC en la mettant en parallèle avec celle des SG, et d'enrichir la réflexion en DLC au contact de celles que développent des chercheurs et formateurs très professionnels et qui doivent, pour être crédibles et répondre aux demandes concrètes des entreprises, maintenir constamment, comme ce devrait être aussi toujours le cas en DLC, une relation étroite « entre la théorie et la pratique ». Je mets cette expression consacrée entre parenthèses, parce que, comme on le verra dans la suite de mon texte, elle ne convient pas à l'épistémologie de la recherche en DLC, ces deux éléments ne pouvant pas être mis directement en contact l'un avec l'autre sans effets pervers. Mais la question fondamentale qui se pose pour la DLC comme pour la SG est bien celle de savoir comment doit s'articuler la recherche théorique, qui relève d'une logique d'élaboration abstraite, avec l'intervention sur le terrain⁶, qui doit être concrète et répondre à des exigences d'adéquation contextuelle et d'efficacité pratique.

Au fur et à mesure de la préparation de mon essai, ce qui n'était au départ qu'une réflexion comparative sur les caractéristiques de la « recherche-intervention » dans les deux disciplines est devenu, sans doute en partie sous l'influence du projet global d'A. David, un essai non pas d'une « théorie universelle » (que j'estimerais bien trop risqué, et de toutes manières au-dessus de mes moyens), mais d'une « théorie générale » de la recherche en DLC telle que j'ai pu :

- la conceptualiser à partir de mon expérience de chercheur et de formateur à la recherche dans ma discipline, ainsi qu'à partir de l'analyse des travaux d'autres chercheurs et formateurs à la recherche ;
- la théoriser en m'inspirant de travaux très variés mais qui tous portent sur ce que l'on regroupe parfois sous le nom de « systémique », ou « théorie des systèmes » ;
- enfin la modéliser de manière à lui donner la forme concrète d'une représentation graphique dynamique – un schéma de type « réseau » – réunissant et reliant entre eux tous les concepts clés de la recherche en DLC de manière « compréhensive », c'est-à-dire s'efforçant de rendre compte à la fois de la place et de la fonction de chacun, de leurs principales relations entre eux et avec la cohérence d'ensemble.

On trouvera ce schéma reproduit en [annexe n° 1](#), p. 48 (je le désignerai désormais sous le nom de « schéma 1 ») : il est lui-même le résultat d'une partie des processus qu'il représente (les processus de la partie droite, c'est-à-dire du sous-système théorique, qui vise la compréhension). Il est complexe, et j'y renverrai constamment mes lecteurs : je ne peux que leur conseiller de l'imprimer pour l'avoir constamment sous les yeux pendant la lecture de ce essai ;

Je remercie les collègues qui ont bien voulu relire mon texte et me faire part de leurs corrections, remarques et propositions : Michel Morel, Jean-Jacques Richer et Jean Max Thomson.

J'utiliserai très souvent le concept de « processus » dans cet essai ; lorsque je reprendrai des expressions d'usage courant en DLC, telles que « le processus d'enseignement/ d'apprentissage/ de (la) recherche »⁷ ; mais surtout lorsque je décrirai et analyserai le « système général de la recherche » sur lequel porte ma théorie, qui s'inspire de la théorie des systèmes, ou « systémique »⁸. Le « processus » est en effet un concept clé de la théorie systémique, et je serai amené à parler en particulier des « processus de conceptualisation/ modélisation/ théorisation/ mobilisation/ application ». Mais on retrouve dans tous ces emplois le même le noyau dur sémantique : un

⁴ Ces trois domaines constituent, dans ma conception de la DLC, les trois positions majeures à partir desquelles il est possible et nécessaire de construire une perspective « méta-didactique ». Cf. « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche. Dossier n° 1 : Les trois perspectives constitutives de la didactique des langues-cultures », [DLC-DR1](#).

⁵ Depuis la publication de mon *Essai sur l'éclectisme* en 1994 (voir *supra* note 1, à propos de la référence Puren [1994e](#)).

⁶ Sur la notion de « terrain », cf. *infra* [chap. 2](#).

⁷ On y utilise aussi fréquemment d'autres expressions telles que « le processus de lecture/ d'écriture/ de compréhension/ de communication », etc.

⁸ Même si, une fois terminé, mon [schéma 1](#) ressemble étrangement à un cerveau avec ses connexions neuronales...

processus est un ensemble d'éléments, de phénomènes et/ou d'activités fonctionnant dans la durée avec des entrées et des sorties. Prenons l'exemple du « processus d'apprentissage » d'une langue étrangère. Les didacticiens anglo-saxons distinguent entre :

- l'*input*, qui est composé des éléments langagiers auxquels un apprenant est exposé dans son environnement d'apprentissage ;
- l'*intake*, qui est la partie de ces éléments qui va pénétrer effectivement dans son système cognitif d'apprentissage pour y être traitée ;
- et l'*output*, qui sont les éléments qui vont sortir de son système d'apprentissage, c'est-à-dire ceux qu'il réutilisera dans ses productions orales et écrites.

Le « processus d'apprentissage » d'une langue étrangère est donc l'ensemble des activités qu'un apprenant réalise sur les éléments langagiers entre l'*intake* et l'*output*, où vont se produire des transferts entre sa langue maternelle et la langue étrangère, des hypothèses sur le fonctionnement de la langue étrangère, des essais et des erreurs,... : autant de phénomènes qui relèvent de l'évolution de son interlangue (cf. Klaus Vogel 1995).

Dans mon [schéma 1](#), les processus qui sont pris dans des boucles de rétroaction (un processus modifie le processus antérieur) et dans des boucles d'itération (la même succession de processus se répète) sont représentés par des flèches en traits pleins : je les appellerai les « processus récursifs ». D'autres processus sont représentés par des flèches en traits pointillés ; comme on le voit, ils correspondent à une relation unique et à sens unique entre deux éléments du système : je les appellerai les « processus linéaires » (voir la légende de ce [schéma 1](#)). Le concept de « processus » désignera parfois un ensemble récursif de processus différents, lesquels en constituent alors les différentes « opérations », comme dans le sous-système théorique de la recherche :



En commentant le schéma ci-dessus, on dira que les « opérations » de théorisation et de modélisation théorique fonctionnent entre elles de manière récursive au sein du « processus » de la recherche théorique (cf. sur le [schéma 1](#) la flèche en trait plein qui part des modèles théoriques et revient sur le processus de théorisation).

Pour certains épistémologues, il n'y a là en réalité qu'une seule et même opération : théoriser, ce serait simplement modéliser à partir de concepts, une théorie n'étant pas autre chose que « un cadre conceptuel [c'est-à-dire] simplement une version momentanée de la carte du territoire exploré par le chercheur » (Huberman A. Michael, Miles Matthew B. 1991, p. 54) : la théorie est constamment révisable, donc, et doit même pouvoir être remise en cause et abandonnée.

Cette conception, que je partage, de la théorie comme une modélisation provisoire répond au fameux critère de « falsifiabilité » ou « réfutabilité » de Karl Popper (1935), pour qui une théorie n'est vraiment scientifique que si elle admet la possibilité d'être fautive (sinon, ce n'est pas une théorie, mais un dogme) ; de sorte que l'essence du travail scientifique consiste non pas à démontrer des vérités, mais à rechercher des erreurs. Ce critère est une conséquence logique de sa conception de la méthode scientifique :

C'est de nos efforts pour décrire le monde avec des théories simples que dépend la méthode de la science. Les théories qui sont d'une trop grande complexité ne peuvent plus être testées même si elles devaient être vraies. L'on peut décrire la science comme l'art de la sur-simplification systématique, comme l'art de discerner ce que l'on peut avantageusement omettre. (1982, p. 37)

Les modèles sont le résultat d'un processus de schématisation, et les représentations graphiques correspondantes (comme les schémas 1 et 2 en annexe de cet essai) sont des simplifications qui ne prétendent pas *représenter* la réalité complexe en elle-même, mais permettre de *se la représenter*.

J'ai déjà eu l'occasion, dans mon *Essai sur l'éclectisme*, de citer également ces lignes du philosophe Pierre Lévy, pour qui cette nouvelle conception de la théorie comme une modélisation provisoire s'explique aussi par les effets de la diffusion du numérique en tant que nouvel outil intellectuel :

Dans la civilisation de l'écriture, le texte, le livre, la théorie restaient, à l'horizon de la connaissance, des pôles d'identification possibles. Derrière l'activité critique, il y avait encore une stabilité, une unicité possibles de la théorie vraie, de la bonne explication. Aujourd'hui, il devient de plus en plus difficile pour un sujet d'envisager son identification, même partielle, à une théorie. [...] Les théories, avec leur norme de vérité et l'activité critique qui les accompagne, cèdent du terrain aux modèles, avec leur norme d'efficacité et le jugement d'à-propos qui préside à leur évaluation. Le modèle n'est plus couché sur le papier, ce support inerte, il tourne sur un ordinateur. C'est ainsi que les modèles sont perpétuellement rectifiés et améliorés au fil des simulations. [...] Dorénavant [...] nous aurons affaire à des modèles plus ou moins pertinents, obtenus et simulés plus ou moins vite, et cela de plus en plus indépendamment d'un horizon de la vérité à laquelle nous pourrions adhérer durablement. S'il y a de moins en moins de contradictions, c'est parce que la prétention à la vérité diminue. On ne critique plus, on débogue (1990, p. 136, cité in Puren [1994e](#), p. 82-83).

Le concept de « représentation » n'a pas ici le sens qu'il a dans celui de « représentation sociale », au centre de l'approche interculturelle en DLC, même si les deux concepts partagent, au niveau le plus abstrait, le même noyau dur sémantique, celui d'« image mentale » :

– Les « représentations sociales » sont, par exemple dans l'approche interculturelle, des images statiques, où elles sont d'ailleurs considérées principalement sous la forme des stéréotypes, c'est-à-dire d'images mentales figées, non raisonnées voire inconscientes, et qui freinent ou même bloquent le processus de compréhension de la culture étrangère chez les apprenants.

– Les représentations utilisées pour l'intervention, comme celles des schémas 1 et 2 en annexe de cet essai, sont de même type que les modèles produits par les ingénieurs⁹ : elles sont les produits d'une certaine *conception* de la discipline (en l'occurrence, la conception de la DLC comme une discipline d'intervention), et en même temps des outils de production, c'est-à-dire de *conception* de projets (en l'occurrence, de conception de projets de recherche en DLC). Ce sont donc des images dynamiques, qui représentent des processus conscients et volontaires, et c'est d'ailleurs pour cela que ces schémas ont souvent la forme de réseaux fléchés.

C'est pour cette raison que le concept central de la composante de la compétence culturelle dans l'approche actionnelle, dont l'objectif est de former des acteurs sociaux impliqués dans des projets de transformation de la société (à commencer par celle de leur microsociété-classe), n'est pas la « représentation », mais la « conception ».¹⁰

Ce n'est pas la première fois que j'étudie le système de la recherche en DLC. J'en ai proposé en juillet 2013 une autre modélisation générale – sous l'angle non du fonctionnement de la recherche, comme ici, mais des types de recherche – dans le chapitre 5 « Mettre en œuvre ses méthodes de recherche » de mon cours en ligne « Méthodologie de la recherche en DLC » (Puren [DLC-MR5](#)). Tout un chapitre de six pages (p. 24-30) y est consacré à un concept proche de celui de « recherche-intervention », à savoir celui de « recherche-action », dont j'aurai bien sûr à reparler dans la suite de mon essai. Je reproduis en [annexe 2](#), p. 45 du présent essai, le schéma que j'ai proposé en page 3 de ce chapitre du cours sur la méthodologie de la recherche. Mais c'est aussi la trentaine de pages suivantes de ce chapitre (p. 3-30), où je l'explique et le développe, que je demande à mes lecteurs d'avoir en tête, voire au besoin sous les yeux, parce que j'y ferai à plusieurs reprises référence au cours de cet essai (ce sera le « schéma 2 »). Ils pourront sans doute, à la réflexion, tirer eux-mêmes entre les deux schémas 1 et 2 d'autres parallèles que ceux que je proposerai moi-même ici.

⁹ Je reviendrai sur les ingénieurs en tant que concepteurs de modèles au chapitre 7.

¹⁰ Je renvoie, pour plus de développements sur cette question, à la « configuration n° 5 » dans le tableau Puren [029](#), et à sa bibliographie. Voir aussi la mise au point que je fais sur la distinction indispensable entre « représentation » et « conception » dans mon billet de blog [2011-05-04](#).

Mon présent essai est à mettre constamment en relation avec, outre ce schéma 2 :

- un article de 1997 intitulé « Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire », en particulier la présentation que j'y fais de l'analyse qualitative, empruntée à Huberman A. Michael & Miles Matthew B. (1991) : Puren [1997b](#) ;
- le chapitre 5 de mon cours de « Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures », « Mettre en œuvre ses méthodes de recherche », déjà cité plus haut : Puren [DLC-MR5](#) ;
- le Dossier n° 3 de mon cours sur « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche : « La perspective didactique 1/4. Modèles, théories et paradigmes » : Puren [DLC-DR3](#) ;
- le Dossier n° 7 du même cours : « La perspective didactologique 1/2, l'épistémologie », tout particulièrement son chapitre 4, « Didactique des langues-cultures étrangères et analyse qualitative » (p. 7-8) : Puren [DLC-DR7](#).

Je donnerai au fil de mon texte de nombreuses références plus ponctuelles, que l'on retrouvera aussi dans la bibliographie finale.

Introduction

Dans l'évolution des idées en Occident, depuis un demi-siècle, on est passé, que ce soit pour comprendre la réalité ou pour agir sur elle,

- d'un mode d'appréhension d'une réalité statique, où sont privilégiées les *structures*, c'est-à-dire les relations entre les différents éléments d'ensembles considérés comme cohérents et stables parce que relativement indépendants de leur environnement,
- à un mode d'appréhension d'une réalité dynamique, où sont privilégiés les *systèmes*, c'est-à-dire les interactions, rétroactions, itérations, récursivités et autres types de flux entre les différents éléments d'ensembles qui sont cohérents, mais en même temps ouverts sur un environnement complexe qui les amène à évoluer pour s'y adapter voire aussi pour en tirer leur énergie.¹¹

On ne s'intéresse plus tant aux organisations qu'aux réseaux, aux produits qu'aux processus, aux états qu'aux évolutions.

Je développe dans cet essai l'idée que l'ensemble des processus de la recherche en didactique des langues-cultures (DLC) forme un « système » dans le sens que Bernard Walliser attribue à ce concept dans son ouvrage de 1977, *Systèmes et modèles. Introduction critique à l'analyse des systèmes* :

Le concept de système a été forgé autour de trois idées essentielles :

- *celle d'un ensemble en rapport réciproque avec un environnement, ces échanges lui assurant une certaine autonomie ;*
- *celle d'un ensemble formé de sous-systèmes en interaction, cette interdépendance lui assurant une certaine cohérence ;*
- *celle d'un ensemble subissant des modifications plus ou moins profondes dans le temps, tout en conservant une certaine cohérence.* (p. 11)

Dire que la recherche en DLC fonctionne comme un système, c'est, pour reprendre les trois idées exposées ci-dessus et en introduisant toute une série d'autres concepts que nous reprendrons au fil de cet essai¹², poser les affirmations suivantes :

¹¹ En histoire, une autre orientation consiste à privilégier les modifications provoquées par les acteurs individuels et collectifs. On la retrouve dans les textes de certains méthodologues ou didacticiens de langues-cultures lorsqu'ils parlent de l'histoire de la didactique des langues-cultures, en particulier – et on comprend pourquoi... – lorsqu'ils en ont été des protagonistes. La cellule vivante est souvent donné par les épistémologues comme l'exemple type d'un système qui doit s'adapter à son environnement pour pouvoir en tirer les moyens de sa survie.

¹² Voir les concepts en italique, et se reporter au besoin au [schéma 1](#).

- Cette recherche est constituée d'un ensemble d'éléments : ce sont les *données de terrain*, les concepts¹³, les *modèles* et les *théories*.
- Elle maintient des échanges avec l'extérieur au moyen d'*entrées* (*empiriques, sociales, méthodologiques, théoriques* et *technologiques*) et de *sorties* (les publications, les communications et les échanges au cours des séminaires, colloques et autres rencontres de chercheurs, les manuels,...).
- Ses éléments constitutifs sont en interaction : ils sont reliés par des processus récursifs, c'est-à-dire pris dans des boucles de rétroaction et d'itération :



- Elle comporte deux *sous-systèmes* : le *sous-système praxéologique*, qui fonctionne prioritairement dans une *logique d'intervention* (il s'agit de modifier la réalité, en l'occurrence d'améliorer les processus d'enseignement-apprentissage) et le *sous-système théorique*, qui fonctionne prioritairement dans une *logique de compréhension* (il s'agit de connaître la réalité, en l'occurrence la nature et le fonctionnement de ces processus, ce qui implique aussi de connaître la nature et le fonctionnement des objets sur lesquels portent ces processus – la langue et la culture, dans le cas de la DLC). Ces deux sous-systèmes relèvent des deux grands paradigmes de la connaissance que Jean-Louis Le Moigne appelle, respectivement, « le paradigme de la connaissance-projet » et « le paradigme de la connaissance-objet » (1987, p. 7).¹⁴
- Ces deux sous-systèmes se modifient et modifient leurs relations au cours du temps collectif, avec l'évolution de la conception de la discipline et de la recherche dans la discipline ; ainsi qu'au cours du temps individuel, avec l'avancement de la recherche et de la maturation professionnelle du chercheur.

Dans une partie de son article de 2000, A. David expose et discute les principes et les points communs de quatre démarches d'intervention proposées par les SG¹⁵. Je n'entrerai pas ici dans l'analyse et la comparaison qu'il fait de ces démarches, dont les distinctions me paraissent peu pertinentes pour la DLC, et je partirai des deux passages clés de son texte, où il énonce son hypothèse initiale et sa conclusion finale.

A. David présente ainsi « l'hypothèse centrale défendue dans [son] article », qu'il avance pour toutes les sciences, comme les SG, dont les « démarches de recherche ont en commun l'ambition de générer à la fois des connaissances pratiques utiles pour l'action et des connaissances théoriques plus générales » :

Citation 1

[...] la recherche-intervention, entendue au sens large, constitue un cadre général dans lequel peuvent s'inscrire de nombreuses pratiques de recherche en sciences de gestion. À la question « le terrain est-il modélisable ? », nous répondrons que l'interaction entre terrain et théorie est constitutive d'une ingénierie gestionnaire fondée qui incarne le projet général que l'on peut attribuer aux sciences de gestion. (p. 3)

Et il propose en conclusion la définition fonctionnelle suivante de la recherche-intervention :

¹³ Je ne développerai pas dans cet essai la question des « concepts », que j'ai longuement traitée dans mon article de [1997b](#) cité *supra* p. 5.

¹⁴ J'ai ajouté en bibliographie finale les références de deux ouvrages de cet auteur, *La théorie du système général. Théorie de la modélisation* (1977) et *La modélisation des systèmes complexes*, (1990), qui portent, comme on le voit, à la fois sur les systèmes et la modélisation. La place centrale du « projet » sur le schéma 2, en [annexe 2](#) de cet essai, vient de l'importance, à côté de l'objectivité et de la subjectivité, de ce qu'il appelle dans un article de 2005 (Le Moigne 2005, p. 427, cité *in* Puren [DLC-MR5](#), p. 6) la « projectivité ».

¹⁵ Ce sont l'*action research* de K. Lewin (*Field Theory in Social Science*, 1951), l'*action science* (C. Argyris, R. Putnam et D. McLain Smith, *Action Science*, 1985), la science de l'aide à la décision (B. Roy, « Science de la décision ou science de l'aide à la décision », 1992) et la recherche-intervention en SG (A. Hatchuel et H. Molet, « *Rational Modelling in Understanding Human Decision Making: about two case studies* », 1986 ; A. Hatchuel, « Les savoirs de l'intervention en entreprise », 1994).

Citation 2

La recherche-intervention consiste à aider, sur le terrain, à concevoir et à mettre en place des modèles, outils et procédures de gestion adéquats, à partir d'un projet de transformation plus ou moins complètement défini, avec comme objectif de produire à la fois des connaissances utiles pour l'action et des théories de différents niveaux de généralité en sciences de gestion. (p. 20)

Le concept de « modèle » qu'utilise ainsi A. David n'est pas aisé à définir de manière générale. Il présente, comme le constate Sinaceur cité par Alex Mucchielli (2006),

une grande variété d'acceptions dans les sciences. Un modèle, ce peut être la simplification d'une théorie, la reproduction analogique d'une réalité concrète, la formalisation logique d'un ensemble de propriétés, la mise en équation d'un ensemble d'observations et de mesures, un échantillon concret d'un fonctionnement particulier, ou encore une réalisation matérielle du type « maquette ». (p. 2)

Mais ce qui est constant, c'est la fonction qu'il assume : « Un modèle fait toujours fonction de médiateur entre un champ théorique dont il est une interprétation, et un champ empirique dont il est une formalisation » (*ibid.*).

Pour le moment, je pointerai seulement trois idées à propos du concept de « modèle » :

1) Comme l'indique Sinaceur, le modèle assure une fonction de « médiateur » – ou d'« interface », pour utiliser une autre image – entre la théorie et la pratique, fonction qu'il tient de sa nature épistémologique « intermédiaire » entre l'une et l'autre.

2) Le modèle assure cette médiation pour les deux sens de la relation théorie ↔ pratique :

– l'induction (de la pratique à la théorie) : cf. la question de A. David dans la citation 1 : « Le terrain est-il modélisable ? » ;

– la déduction (de la théorie à la pratique) : cf., dans la citation 2 : « Mettre en place des modèles [...] sur le terrain »).

Lorsque le sous-système praxéologique de la recherche en DLC fonctionne en boucle sur lui-même, l'induction à l'œuvre dans le processus de conceptualisation ne se poursuit pas vers la théorisation, mais vers la « modélisation praxéologique », la déduction prenant ensuite le relais avec la mobilisation praxéologique (cf. [schéma 1](#)).¹⁶

On retrouve le même enchaînement induction → déduction dans le sous-système théorique, au sein d'un ensemble de processus récursifs plus complexe sur lequel nous reviendrons plus avant, mais que les lecteurs pourront d'ores et déjà visualiser sur ce même [schéma 1](#).

3) Il existe une relation étroite entre les concepts de « système » et de « modèle », comme l'affirme B. Walliser dans le même ouvrage cité plus haut :

Le concept de système est en fait inséparable du concept de modèle, conçu comme système représentatif d'un système concret.¹⁷ Tout système réel n'est connu, en effet qu'à travers des modèles représentatifs (représentations mentales individuelles ou représentations explicitées formellement). Inversement, tout modèle peut être considéré comme un système spécifique, qu'il soit de nature concrète (maquette) ou abstraite (ensemble de signes). (1977, p. 10-11)

Ce que dit là B. Walliser est valable pour le [schéma 1](#), qui est donc un système représentant sous forme graphique le résultat d'une modélisation du système de la recherche en DLC.

¹⁶ J'emprunte l'expression « mobiliser des modèles / mobilisation des modèles » aux économistes : elle me permet de réserver le concept d'« application » à d'autres formes de mises en œuvre des modèles (les « applicationnismes » théorique, méthodologique et technologique), où il conserve la même valeur sémantique que dans l'expression « recherche-application » du [schéma 2](#).

¹⁷ Il redonne presque mot pour mot la même définition dans son ouvrage de 2011 : un modèle est « un système formel qui représente un système réel » (p. 9). Il est amusant de constater que, si l'on réunit ces deux citations éloignées de près de vingt ans, B. Walliser semble considérer « réel » et « concret » comme équivalents...

A. David considère son hypothèse initiale et sa conclusion finale (cf. *supra* p.7 citations 1 et 2) comme valables pour toutes les sciences humaines. Elles me semblent en tout cas valables pour la didactique des langues-cultures, comme je me propose de le montrer à la suite.

1. La recherche en didactique des langues-cultures et en sciences de gestion : un même type de projet, l'intervention

La DLC partage avec les SG le même « projet général » d'intervention. Robert Galisson, qui a été au cours de sa carrière le didacticien français de langues-cultures qui a le plus insisté sur la dimension qu'il appelait « interventionniste » de la DLC, la définissait dans un article de 1990 comme « une discipline d'observation (donc de connaissance) et d'intervention (c'est-à-dire de remédiation et de novation) » (p. 25). Mais il ajoutait aussitôt : « La D/DLC¹⁸ est aussi et d'abord une discipline d'observation (donc de *connaissance*) parce que, scientifiquement et déontologiquement, elle n'est fondée à intervenir qu'en... *connaissance* de cause ! » (note 64, p. 33)¹⁹. C'est pourquoi le [schéma 1](#) est divisé verticalement en deux parties : l'une, à droite, où prévaut la « logique de compréhension » (le but principal est de connaître la réalité en elle-même) ; l'autre, à gauche, où prévaut la « logique d'intervention » (le but principal est d'agir sur la réalité). Dans le premier cas, nous avons en « sortie » du système par exemple une analyse linguistique des règles de grammaire proposées dans un manuel ou une analyse du discours de classe lors de tâches grammaticales, dans le second un précis grammatical dans un manuel de langue, ou un manuel d'apprentissage de la grammaire avec exercices.²⁰

La DLC vise elle aussi, comme l'écrit A. David pour les SG, des « connaissances utiles **pour l'action** » (je souligne), c'est-à-dire les connaissances du chercheur qui permettront aux enseignants²¹ d'améliorer leur action d'enseignement : c'est le type de projet qui correspond à la « recherche-application » (par ex. le linguiste ou le didacticien va mobiliser l'analyse des genres de discours sur des supports destinés à un enseignement sur objectif spécifique) et à la « recherche-production » (par ex. le chercheur va élaborer un modèle de séquence didactique adapté à la réalisation par les élèves de mini-projets).

L'« application », dans cette « recherche-application » du [schéma 2](#), correspond au concept de « mobilisation » dans le [schéma 1](#), où j'ai préféré réserver la notion d'application à ce que l'on appelle l'« applicationnisme » (méthodologique, technologique ou théorique), de manière à éviter la confusion entre deux visées différentes :

- Il y a applicationnisme lorsqu'on juge autosuffisant le processus (linéaire) d'application parce qu'on en considère les résultats comme constamment et immédiatement utilisables tels quels dans l'enseignement-apprentissage (cf. *infra* [chap. 3.4](#) pour l'applicationnisme

¹⁸ Sigle pour « didactologie/didactique des langues et des cultures » », appellation qu'il propose dans cet article pour désigner la discipline. Il passera plus tard à l'appellation « didactologie des langues-cultures ». J'ai repris pour ma part l'expression de « langues-cultures », mais j'ai conservé le terme traditionnel de « didactique » pour désigner l'ensemble de la discipline, la didactologie ne correspondant, pour moi, qu'à l'une de ses perspectives constitutives avec la perspective méthodologique et la perspective didactique (cf. Puren [DLC-DR1](#), premier chapitre de mon cours sur « la didactique des langues-cultures comme domaine de recherche », intitulé « Les trois perspectives constitutives de la DLC »).

¹⁹ Cet article de Robert Galisson est le premier d'un numéro de la revue *Études de Linguistique Appliquée* où il a regroupé par ordre chronologique inverse dix de ses propres textes déjà publiés par ailleurs, et qui s'échelonnent de 1968 à 1990. L'ensemble retrace l'évolution historique de la discipline, comme l'annonce le titre de ce numéro, « de la linguistique appliquée à la didactologie des langues-cultures ». C'est dans cet article de 1990 qu'il propose le modèle le plus complet et le plus abouti de sa conception de la discipline, l'« appareil conceptuel/matriciel de référence pour la D/DLC » (p. 13) : son modèle est construit à la manière du lexicologue, qu'il est par ailleurs, c'est-à-dire sur le mode du répertoire.

²⁰ Un traité de linguistique ou un article sur un modèle d'analyse linguistique constituera, si un chercheur y fait référence ou recours dans sa recherche en DLC, une « entrée théorique » (cf. [chap. 5.2.4](#)).

²¹ Je me limiterai ici aux enseignants et aux apprenants. Mais, parce que les recherches en DLC doivent multiplier les points de vue sur leur objet, toujours complexe, elles ont souvent à prendre en compte ces autres acteurs que sont les formateurs, les auteurs de manuels, les responsables éducatifs et administratifs,... du fait que les résultats de ces recherches sont aussi susceptibles de les intéresser, voire de les concerner au premier chef.

méthodologique ; [chap. 5.2.5](#) pour l'applicationnisme technologique ; [chap. 4.3](#) pour l'applicationnisme théorique).

– Il y a mobilisation (praxéologique ou théorique) lorsqu'on se propose de réinjecter les résultats de ce processus (récuratif), après une nouvelle conceptualisation, soit dans le sous-système praxéologique (ils viennent alimenter en retour la modélisation praxéologique), soit dans le sous-système théorique (ils viennent alors alimenter en retour la théorisation). Dans la terminologie de la théorie systémique, ces retours internes, qui sont des apports nouveaux au système générés par l'activité du système lui-même, sont appelés des « réentrées ».²²

Mais la DLC vise ne vise pas seulement les « connaissances utiles **pour** l'action » dont parle A. David : elle doit prendre aussi en compte les « connaissances **par** l'action »²³, cette expression ayant des significations différentes selon que l'action considérée est celle (a) d'enseignants, (b) d'un étudiant-chercheur ou (c) d'un enseignant-chercheur.

(a) L'action considérée est celle d'enseignants

Il s'agit alors d'une « recherche-action » (cf. [schéma 2](#)), qui part des savoirs d'expérience d'un groupe d'enseignants pour aboutir aux nouveaux savoirs qu'ils produiront eux-mêmes pour eux-mêmes par leur propre action collective de recherche, même si un enseignant-chercheur ou un groupe d'enseignants-chercheurs peuvent éventuellement participer à leur recherche et l'exploiter de leur côté pour leur propres travaux de recherche.

(b) L'action considérée est celle d'un étudiant chercheur²⁴

Lorsque le chercheur est aussi l'enseignant intervenant en tant que tel dans son propre dispositif de recherche en classe – c'est un cas fréquent chez les étudiants préparant leur mémoire de master ou leur thèse en didactique des langues-cultures –, sa recherche est forcément en grande partie, qu'il le veuille ou non, une « recherche-expérienciation », type de recherche où les connaissances **de** l'action se confondent avec les connaissances **pour** l'action.

(c) L'action considérée est celle d'un enseignant-chercheur

C'est le cas dans la « recherche-expérimentation » et la « recherche-application », qui mettent l'accent sur la production de connaissances **par** l'action du chercheur sur le terrain, même si éventuellement l'expérimentation ou l'application peuvent être réalisées en classe par d'autres enseignants, et si ces enseignants peuvent participer à la recherche.

Mais en DLC, même lorsque la recherche se veut « recherche-description », dans son ensemble ou seulement dans l'une ou l'autre de ses phases (observation de classes, analyse des interactions en classe, analyse de productions d'apprenants,...), elle ne peut se contenter des données recueillies par le chercheur, comme A. David semble le considérer pour les recherches en SG : elle doit en effet intégrer des données recueillies auprès des enseignants voire aussi parfois des apprenants, si du moins le chercheur met en œuvre cette approche compréhensive que j'ai présentée, dans un manifeste de [2003\(b\)](#), comme la première des sept approches fondamentales d'une DLC parvenue à maturité :

L'approche compréhensive (la centration sur les acteurs)

L'expression d' « approche compréhensive » est empruntée à l'opposition – bien connue des spécialistes du domaine – entre une « sociologie critique » à la Bourdieu, dans laquelle le chercheur se propose de révéler des réalités dont la majorité des acteurs ne seraient pas conscients (ce qui permettrait en particulier à une minorité d'entre eux de les utiliser à leur profit), et une « sociologie compréhensive » à la Max Weber, qui se centre sur les acteurs dans

²² Sur la notion de « réentrée », cf. *infra* [chap. 5.1](#). Dans ce même chapitre 5, nous aborderons à la suite ([chap. 5.2](#)) les « entrées » dans le système de la recherche, qui sont des apports d'origine extérieure. J'ai donné plus haut quelques exemples de sorties.

²³ L'idée de « connaissance par l'action » a une longue tradition en pédagogie, qui commence avant même le *learning by doing* de John Dewey, dans les années 1930. Elle a été reprise régulièrement par la suite (on la retrouve par exemple dans la pédagogie Freinet), ou plus récemment par Donald Schön (1983), avec le concept de « praticien réflexif », ou encore par Jean-Marie Barbier (1996), avec celui de « savoirs d'action ».

²⁴ Je parle ici de l' « étudiant-chercheur » pour le distinguer de l' « enseignant-chercheur » titulaire des universités françaises ; qui est statutairement, en tant que Maître de conférences ou Professeur des universités, un chercheur professionnel.

leur environnement en valorisant leur conscience, leur expérience et leur intentionnalité, c'est-à-dire leur degré de « compréhension » réelle (d'où l'appellation de cette approche) des jeux auxquels ils ont soumis, des enjeux auxquels ils sont confrontés, des actes qu'ils réalisent et des projets qu'ils construisent. Cette approche compréhensive correspond à l'émergence d'un paradigme compréhensif dans l'ensemble des Sciences sociales (auxquelles correspond en partie l'épistémologie de la didactique des langues-cultures puisque son objet implique des acteurs en relation active dans un cadre institué), paradigme qui repose sur une réhabilitation de la part explicite et réfléchie de l'action, ainsi que de la compétence des acteurs à analyser eux-mêmes leur environnement et les actions qu'ils y réalisent. (2003b, version en ligne p. 2)

En d'autres termes, l'intervention du chercheur en DLC ne peut faire *a priori* l'impasse sur les connaissances et compétences de ces autres acteurs qui sont constamment sur le terrain et cherchent eux aussi à améliorer les pratiques d'enseignement ou d'apprentissage, à savoir les enseignants et les apprenants. En reprenant la formule d'A. David, on peut dire que le chercheur en DLC doit à la fois *recueillir* auprès des acteurs de terrain et *produire* pour les acteurs de terrain des connaissances utiles pour l'action.

À la fin de son article (p. 14), A. David propose le tableau suivant (les doubles flèches et expressions surajoutées en rouge sont de moi) :

Un cadre intégrateur pour quatre démarches de recherche en sciences de gestion

		Objectif	
		Construction mentale de la réalité	Construction concrète de la réalité
Démarche	Partir de l'observation des faits ou d'un travail du groupe sur son propre comportement	Observation, participante ou non Élaborer un modèle descriptif du fonctionnement du système étudié.	Recherche-action Aider à transformer le système à partir de sa propre réflexion sur lui-même, dans une optique participative.
	Partir d'une situation idéalisée ou d'un projet concret de transformation	Conception « en chambre » de modèles et outils de gestion Élaborer des outils de gestion potentiels, des modèles possibles de fonctionnement, sans lien direct avec le terrain.	Recherche-intervention Aider, sur le terrain, à concevoir et à mettre en place des modèles et outils de gestion adéquats, à partir d'un projet de transformation plus ou moins complètement défini.

modélisation praxéologique (flèche rouge vers le haut)

compréhension (flèche rouge vers la gauche)

intervention (flèche rouge vers la droite)

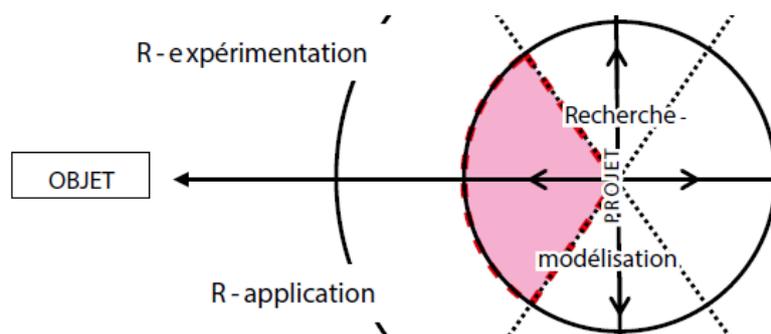
modélisation théorique (flèche rouge vers le bas)

La « recherche-intervention » apparaît là en tant que démarche spécifique, mais A. David la considère comme pouvant intégrer toutes les autres, comme il l'annonce dans le titre de ce tableau et dans le titre même de son article (« La recherche-intervention, un cadre général pour la recherche en management ? »). C'est à la suite du même raisonnement que certains didacticiens de langues-cultures peuvent considérer la « recherche-action » comme un cadre général pour la recherche en DLC. Mais il faut pour cela attribuer à « action », dans « recherche-action », le sens général d'« intervention » : je ne le fais pas pour ma part, parce que je considère que la « recherche-action » a une histoire qui lui a donné une signification particulière, et qu'il est intéressant de conserver cette signification parce qu'elle correspond à l'un des grands types de recherche possibles en DLC... à réserver, à mon avis, aux chercheurs professionnels (cf. Puren [DLC-MR5](#), chap. 1.8, p. 24-30).

Voici les résultats de la comparaison systématique que je peux faire entre le schéma d'A. David ci-dessus et mon [schéma 2](#) des « différents types de recherche en DLC ». Il y a correspondance, sous la même appellation ou sous des appellations différentes, entre trois des quatre types de recherche :

Cadre des « démarches de recherche » en SG (A. David)	Schéma des « différents types de recherche en DLC (Ch. Puren)
Observation, participante ou non	Recherche-description
Recherche-action	Recherche-action
Recherche-intervention [sens restreint]	Recherche-production

Le quatrième type de recherche, qu'A. David appelle « Conception "en chambre" de modèles et outils de gestion » correspond à une modélisation orientée objet préalable à toute recherche orientée objet, que cette recherche soit d'expérimentation ou d'application. C'est-à-dire que ce quatrième type de recherche correspond au triangle signalé ci-dessous par un fond de couleur dans mon [schéma 2](#) :



Cette « Conception "en chambre" de modèles et outils de gestion », à mon avis, ne constitue pas un type de recherche (dans le sens de *produit*), mais un type de *processus* de recherche, celui qui dans mon [schéma 1](#) est représenté par la boucle récursive suivante :



Enfin, le schéma d'A. David me semble pouvoir être interprété en fonction des deux oppositions entre compréhension et intervention, modélisation praxéologique et modélisation théorique, que l'on retrouve aussi dans mon [schéma 1](#). Le concept de « recherche-intervention » (difficile à cerner précisément parce que l'auteur fait appel pour sa description à la notion très large de « projet ») y correspondrait au processus récursif qui dans mon [schéma 1](#) part des modèles théoriques, les mobilise sur les données de terrain, et soumet les résultats de cette mobilisation à une conceptualisation puis à une modélisation praxéologique pour aboutir à des modèles praxéologiques (les « modèles et outils de gestion adéquats »). Ce serait cette capacité que posséderait cette « recherche-intervention » à relier ainsi la modélisation théorique et la modélisation praxéologique, qui lui permettrait par ailleurs de servir, comme le pense A. David, de processus intégrateur de toutes les démarches de recherche en SG.

2. La même opération intellectuelle de base, la *conceptualisation*, sur un même objet, les *données de terrain*

La méthode qui me semble correspondre le mieux aux objectifs et aux besoins de la recherche en DLC en vue de la description « compréhensive »²⁵ du processus d'enseignement est « l'analyse qualitative » telle qu'elle a été décrite par les sociologues A.M. Huberman & M.B. Miles dans leur ouvrage de 1991 : cette analyse consiste dans un premier temps, comme je l'ai présenté pour la première fois dans un article de 1997 (Puren [1997b](#), p. 8), à « conceptualiser », c'est-à-dire à « condenser » les données de terrain en réalisant sur elles les différentes opérations constitutives de

²⁵ Cf. supra la citation concernant l' « approche compréhensive », pp. 11-12.

la conceptualisation, qui sont la « sélection, centration, simplification, abstraction et transformation » (p. 35).²⁶ Le [schéma 1](#) représente en son centre cette opération de conceptualisation à partir des données de terrain.

J'utilise ici « conceptualisation » dans le sens restreint de ce que j'appelais dans mon article de [1997\(b\)](#) la « conceptualisation de premier niveau » (p. 3) : il s'agit d'induire, à partir des données de terrain, des *concepts*, c'est-à-dire des « représentations mentales symboliques de classes d'éléments permettant [les] manipulations intellectuelles à la fois [les] plus économiques et [les] plus puissantes » (p. 2). Je renvoie mes lecteurs à cet article pour les exemples de concepts de premier niveau que j'y donne, ceux de « forme linguistique », « répétition », et « situation d'enseignement-apprentissage »²⁷ (p. 2-3).

Le terme de « terrain » désigne tout environnement concret d'enseignement-apprentissage. Il ne s'agit pas de « réalité empirique », parce que la perception de ce terrain n'est jamais naïve, mais toujours construite :²⁸

– L'enseignant perçoit son terrain de travail en fonction de ses intentions d'enseignement et de ses modèles méthodologiques et praxéologiques, que les uns et les autres soient chez lui plus ou moins conscients et plus ou moins élaborés. L'expérience professionnelle personnelle des enseignants génère des « modèles praxéologiques » – qui sont des modèles d'enseignement restant en permanence ouverts à la reconceptualisation – et des « modèles méthodologiques », qui sont des modèles d'enseignement fermés provenant soit de leur propre expérience professionnelle, soit de l'expérience collective ; ce sont dans ce dernier cas des « entrées méthodologiques », qui peuvent être :

- de taille réduite : ce sont des modèles « micro-méthodologiques » tels qu'une technique précisée (celle de la correction régressive de l'intonation d'une phrase, par ex.)²⁹ ;
- de taille moyenne : ce sont des modèles « meso-méthodologiques » tels qu'un type de schéma de classe (Puren [042](#)), un type de questionnement des documents (Puren [2014g](#)), différentes procédures de travail en grammaire (Puren [009](#), [010](#)) ;
- de grande taille, comme celle des macro-modèles méthodologiques que sont les grandes méthodologies historiques : méthodologies directe, active et audiovisuelle, approche communicative, plus récemment perspective actionnelle.

Ces modèles méthodologiques sont apportés en particulier par la formation initiale ou les manuels utilisés. Les modèles méthodologiques sont supposés *résoudre des problèmes*, alors que les modèles praxéologiques se proposent de gérer des problématiques³⁰ : contrairement aux modèles méthodologiques, qui ne donnent lieu qu'à application, les modèles praxéologiques opèrent sinon constamment, du moins périodiquement, des « réentrées » dans le sous-système praxéologique du système de la recherche chez les enseignants, qui viennent réalimenter la dynamique récursive de la réflexion professionnelle.

– Le chercheur perçoit le terrain d'enseignement-apprentissage non seulement en fonction de ses propres modèles méthodologiques et praxéologiques – s'il a une expérience d'enseignement et plus encore si sa recherche a une visée interventionniste immédiate ou médiata –, mais en fonction de ses modèles théoriques et de son projet de recherche. Ses données de terrain pourront provenir de trois

²⁶ Je reviens sur la conception qu'ont ces deux auteurs de l'analyse qualitative au [chapitre 3.3](#), p. 18-19.

²⁷ Pour désigner ce que j'appelle « situation » dans cet article, j'utilise maintenant le concept d'« environnement », qui regroupe deux ensembles de données de terrain : celui sur lequel l'enseignant n'a pas de prise (la « situation ») et celui qu'il construit intentionnellement pour l'apprentissage (le « dispositif »). Ces trois concepts sont les concepts-clés du « champ sémantique de l'environnement en DLC » (titre du document Puren [030](#)).

²⁸ D'où ma critique, que je développerai au [chap. 3.3](#), de la *Grounded Theory (Approach)*, qui se veut l'une des traductions françaises de cette expression, une « approche à base empirique ».

²⁹ Pour conserver l'intonation de l'ensemble d'une phrase longue par des apprenants débutants, on la fait répéter en ajoutant successivement ses différentes parties à partir de la dernière : « rue Montmartre. » → « 6, rue Montmartre. » → « de la conduire 6, Montmartre. » → « Elle demande au taxi de la conduire 6, rue Montmartre. »

³⁰ Sur la distinction entre les notions de « problème » et de « problématique », cf. Puren [023](#). Les modèles méthodologiques sont parfois appelés « modèles pratiques », mais cette appellation ne me paraît pas convenir en DLC, parce que sont alors confondus les modèles méthodologiques et les modèles praxéologiques : je reviens sur ces derniers au [chap. 3.4](#).

sources différentes, qui seront en règle générale combinées de manière ensuite à croiser les données ainsi recueillies³¹ :

- 1) Il pourra les recueillir chez les enseignants et chez les apprenants par des questionnaires, entretiens, commentaires d'enregistrements vidéoscopés de séquences de classes, etc.
- 2) Il pourra les recueillir lui-même au moyen d'observations de classe personnelles, par analyse des productions des apprenants ou des préparations de classe écrites, etc.
- 3) Il pourra enfin les faire produire ou les produire lui-même spécialement pour sa recherche.

Quel que soit leur mode de recueil, les « données de terrain » du chercheur ne seront pas plus des « données brutes » que celles des enseignants, puisqu'il les aura au moins sélectionnées puis *analysées* et *interprétées*³² en fonction de sa problématique de recherche.³³

J'élargis donc ici considérablement la notion de « données de terrain » par rapport à mon article de 1997, où je la limitais aux « informations de tout type concernant le processus d'enseignement-apprentissage de la langue-culture dans toutes ses phases et activités, que les enseignants [eux-mêmes], *sur la seule base de leur expérience professionnelle*, peuvent directement recueillir à partir de leur propre pratique ou de l'observation de collègues » (note 3, p. 2, souligné dans le texte).

– D'une part, en effet, l'expérience professionnelle est constamment enrichie, chez les « praticiens réflexifs »³⁴, non seulement par le processus récursif de modélisation → mobilisation → conceptualisation sur leurs propres pratiques, mais par les apports fournis par le même processus réalisé par les chercheurs dans l'autre sous-système (théorique).

– D'autre part ces praticiens réflexifs peuvent aussi prendre connaissance des données de terrain recueillies par les chercheurs pour opérer sur elles leur propre conceptualisation. Lorsque le chercheur est en même temps l'enseignant qui modélise à partir de son propre terrain d'enseignement et mobilise ses modélisations sur ce même terrain, comme c'est souvent le cas chez les jeunes chercheurs en mémoire ou en thèse, le système global de la recherche n'est pas facilité, contrairement à ce qu'ils pourraient penser, parce qu'il est plus difficile d'y maintenir la nécessaire distinction entre les deux sous-systèmes et leurs logiques complémentaires, mais différentes.

3. Un même enjeu épistémologique, la *modélisation*

3.1 *L'impossible relation directe théorie-pratique*

La mise en relation de la théorie et de la pratique (cette dernière correspond au « terrain » de A. David) est une problématique fondamentale des SG comme de toutes les sciences humaines en général, où le travail est souvent défini comme à la fois – parce que les deux processus sont antagonistes, mais nécessaires et solidaires – une « théorie de la pratique » et une « pratique de la théorie » : il suffit pour s'en convaincre de taper en même temps ces deux expressions entre guillemets dans la fenêtre d'un moteur de recherche sur Internet, et de parcourir quelques pages parmi les milliers de résultats qui se seront affichés...

Dans le chapitre 5 de mon cours en ligne [DLC-DR3](#)³⁵, je cite (p. 9-10) un passage d'Émile Durkheim où, réfléchissant dans les premières années du XX^e siècle au statut de la pratique et de la théorie en

³¹« Le croisement des données d'origines diversifiées [...] constitue sans doute la méthode fondamentale de la recherche en DLC » ([DLC-MR5](#), pp. 42-43 et p. 46), dans laquelle les méthodes de recherche doivent elles-mêmes être diverses et croisées (*idem*, « Conclusion de la 2^e partie, pp. 45-47).

³² Je renvoie au passage p. 2-3 de Puren [DLC-DR1](#) où j'illustre très concrètement ces différentes activités d'observation, d'analyse et d'interprétation (puis d'intervention) en DLC avec « l'exemple d'un formateur réalisant une observation formative dans la classe d'un enseignant débutant ».

³³ Sur le concept de « problématique de recherche », cf. le chapitre 1.2 (p. 5-9) de Puren [DLC-MR4](#), où j'en présente les différentes composantes.

³⁴ Pour reprendre l'expression célèbre de Donald Schön (1983), pour qui le professeur construit son savoir professionnel par l'action et la réflexion dans et sur l'action.

³⁵ Le chapitre 2 de ce cours (p. 10-14) est entièrement consacré à la notion de « modèle ». Je reviendrai dans ma [conclusion](#) sur les fonctions du modèle que B. Walliser présente avec quelques variantes dans un article de 2007. Voir aussi *infra* note 37, p. 17.

pédagogie, il finit par définir cette dernière comme « une théorie pratique ». Le paradoxe de cette formule illustre bien la tension constitutive qui est au cœur non seulement de la pédagogie générale, mais des didactiques de toutes les disciplines, comme le conclut Philippe Sarremejane en toute fin de son ouvrage de 2001, *Histoire des didactiques disciplinaires 1960-1995* :

La didactique est un hybride qui vit son écartèlement au gré des courants contradictoires qui la traversent, [...] elle est un « ni... ni... ». Ni théorique parce qu'elle ne veut pas rompre avec « le sens pratique » qui la constitue et qui ressort aux individus empiriques, ni pratique, parce que vouloir comprendre la pratique nécessite la médiation mutilante d'un code symbolique qui de fait, se coupe du réel tel qu'il est. Il ne reste alors qu'un substitut appauvri. (p. 444-455)

Il faut effectivement éviter que, comme le dit cet auteur, la théorie soit seulement un « substitut appauvri » des données de terrain, mais il faut tout autant éviter, comme il aurait dû l'ajouter pour maintenir la symétrie entre les deux risques, qu'à l'inverse les données de terrain apparaissent seulement comme un amoncellement hétérogène d'éléments isolés. Il faut certes assurer, comme le dit A. David, « l'interaction entre terrain et théorie » (cf. *supra*, citation 1), mais je pense, contrairement à lui, qu'elle ne peut se réaliser directement : tant la compréhension du terrain que l'intervention sur le terrain exigent de disposer de *modèles*, théoriques et/ou praxéologiques, selon la stratégie que l'on aura choisie (cf. les « modèles théoriques » et les « modèles praxéologiques » sur le [schéma 1](#)). Le chercheur en DLC doit aussi connaître les modèles méthodologiques mis en œuvre par les enseignants, et comprendre pourquoi ils les maintiennent ainsi dans leurs pratiques. Ces modèles méthodologiques peuvent correspondre en effet chez les uns à des fossilisations – ils réduisent alors la nécessaire adaptabilité des pratiques d'enseignement – mais chez les autres à des automatismes professionnels qui leur vont permettre de dégager les ressources cognitives de haut niveau, les plus coûteuses, indispensables pour adapter leurs pratiques en temps réel.

3.2 Définition/description de la notion/du concept de modèle et de théorie

Il est indispensable, en épistémologie, de distinguer entre la *définition* d'un terme – son noyau sémantique permanent – et sa *description*, c'est-à-dire les différentes caractéristiques qu'il présente selon ses contextes et ses usages. On trouvera cette distinction développée et illustrée dans mon article [2013\(a\)](#), dont le chapitre 1.2 s'intitule précisément « Définitions et descriptions des concepts » (p. 4-6). La différence entre la notion et le concept, quant à elle, peut être comparée à celle qui existe entre une matière (du fer, de l'acier) et l'outil fabriqué dans cette matière (une paire de ciseaux, une barre à mine) : la notion est la « matière sémantique », et les concepts correspondants des « outils sémantiques ». On parlera ainsi de la « notion de modèle » si l'on pense à sa nature épistémologique, mais du « concept de modèle » ou du « concept de modèle méthodologique/ praxéologique/ théorique » si l'on pense à leurs fonctions, comme ce sera sans doute le plus souvent le cas lorsqu'on précisera de quel type de modèle il s'agit.

La « matière sémantique » du modèle, c'est de la représentation symbolique, mais cette définition est trop abstraite et générale pour être à elle seule d'une quelconque utilité : c'est comme si l'on demandait « de l'acier » à un vendeur de magasin de bricolage sans préciser de quel instrument on a besoin...

Lorsque Bernard Walliser présente les « idées essentielles » autour desquelles le concept de modèle a été « forgé » (cf. citation *supra* p. 6 : le mot « forgé » est bien choisi, qui renvoie à l'idée d'instrument...), il en fait une description, et il procède de même lorsqu'il présente plus loin dans ce même ouvrage (p. 179-180) :

– les cinq « outils de la modélisation » : les « instruments » de recueil et les « techniques de mobilisation et de traitement de données », les « méthodes d'appréhension d'un système ou d'un phénomène » et les « problématiques »³⁶ ;

³⁶ Les problématiques, selon B. Walliser, « traduisent des principes d'approche *a priori*, et [...] se distinguent par les présupposés épistémologiques dont elles s'inspirent (problématique psychanalytique, problématique marxiste) » : ce qu'il appelle là « problématiques » correspond à ce qui est plus généralement appelé en épistémologie « paradigmes » (sur les paradigmes en DLC, cf. Puren [DLC-DR3](#), chap. 3.2, p. 15-16).

– et les huit « fonctions de la modélisation » : cognitive, prévisionnelle, décisionnelle, normative, pédagogique, de recherche, de concertation, idéologique. (Voir la reproduction de l'extrait correspondant dans Puren [014.](#))³⁷

Michaël Ballé, sociologue de formation et spécialiste en SG, considère les modèles mentaux à l'œuvre dans notre vie quotidienne comme « des *représentations symboliques* de situations auxquelles les individus sont confrontés » (2002, p. 36) : on voit bien dans cet énoncé la partie purement définitoire (en italique) et la description qui suit, qui est faite en fonction du domaine dans lequel il insère le concept, à savoir la sociologie.³⁸

Ma présente théorie générale de la recherche en DLC ne repose pas sur une *définition* de « modèle » opposée à celle de « théorie » – je pense en effet, comme A.M. Huberman et M.B. Miles, que ces deux concepts sont constitués fondamentalement de la même « matière épistémologique » – mais sur une *description* différente, que j'emprunte à deux de mes auteurs de référence en épistémologie, et que je présente dans le document Puren [015](#) intitulé « Théories externes versus modélisations internes (selon Edgar Morin et Richard Rorty) ». Je renvoie mes lecteurs à ce document, en me contentant ici de donner les deux caractéristiques essentielles de la description qui y est faite de ces deux concepts :

- Avec une *théorie* on cherche à comprendre la réalité en elle-même, et son critère d'évaluation est son adéquation à cette réalité.
- Avec un *modèle* on cherche à agir sur la réalité, et son critère d'évaluation est sa pertinence et son efficacité en contexte.

Mais cette description (fonctionnelle) du modèle n'est valable que pour le modèle praxéologique : un « modèle théorique », comme nous l'avons vu avec Sinaceur (cf. supra p. 6) peut être « la simplification d'une théorie » qui permette de se la représenter ; ou bien il peut être destiné à tester la théorie, et non à modifier la réalité. En outre, contrairement à ce que j'ai pu proposer dans ce tableau du document Puren [015](#) et dans des articles antérieurs, je pense qu'il faut distinguer, dans le processus de la recherche en DLC, entre une « théorisation externe », qui s'opère effectivement à partir d'entrées théoriques, et une « théorisation interne », qui est le fait des didacticiens lorsqu'ils partent de données de terrain et qu'il les conceptualisent non dans une visée praxéologique (*i.e.* d'intervention) immédiate, mais d'abord dans une visée théorique (*i.e.* de compréhension) : c'est le cas de la recherche que j'ai menée pour rédiger cet essai, qui ne vise pas à dégager immédiatement des modèles méthodologiques ni même des types de recherche (je l'ai déjà fait par ailleurs), mais un modèle théorique, c'est-à-dire une représentation symbolique (concrétisée par le [schéma 1](#)) qui permette en particulier de mieux comprendre le fonctionnement de la recherche en DLC.

Je peux maintenant, en conclusion de ce chapitre 3.2, risquer ma propre définition-description des « modèles » en DLC³⁹ :

Les modèles, dans la recherche en DLC, sont des représentations symboliques d'ensembles de concepts relatifs au processus d'enseignement-apprentissage, qui ont été élaborés :

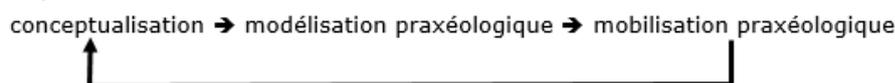
- soit par induction à partir des données de terrain dans le but de mieux comprendre ce processus avec comme objectif immédiat de l'améliorer : ce sont les modèles appelés ici

³⁷ B. Walliser est passé par la suite à 6 fonctions. Il les présente dans son ouvrage de 2011, mais on les trouve déjà exposées dans son article de 2007 [disponible en ligne](#)).

³⁸ Il propose dans cet article un exemple très parlant de « modèle », qui là prend la forme d'un scénario actionnel mental : « Elle l'a rencontré dans un bar et il lui a proposé de la raccompagner. Il l'a conduite par des ruelles peu fréquentées. Il lui a dit que c'était un raccourci. Il l'a ramenée chez elle si vite qu'elle est arrivée à temps pour le 20 heures. » Pourquoi la chute de cette histoire semble-t-elle surprenante ? Dans l'ensemble, la conclusion est vraisemblable. Pourtant, l'esprit saute à une conclusion bien différente et anticipe toutes sortes de fins plus ou moins désagréables. En effet, la pensée ne suit pas ici un raisonnement logique et construit, elle repose sur un « modèle mental », une représentation symbolique de la situation dans laquelle les rencontres dans les bars se terminent généralement mal, comme tout scénario qui tourne autour du thème : « Il ne faut pas parler aux inconnus ». (p. 36)

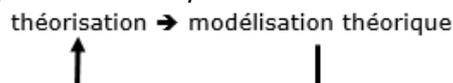
³⁹ Cette définition est très abstraite, même avec les petits schémas récursifs qu'elle intègre, et je ne peux que conseiller d'avoir aussi sous les yeux le [schéma 1](#)...

« praxéologiques » dans le sens où ils ont été élaborés directement par et pour l'action sur le terrain ; ils sont pris dans la boucle récursive suivante⁴⁰ :



– soit par déduction à partir d'une théorie dans le but de mieux comprendre ce processus avec comme objectif médiateur de l'améliorer : ce sont les modèles appelés « théoriques » dans le sens où ils ont été élaborés par la théorisation, et en même temps

(1) pour la théorisation : ils sont pris dans une première boucle récursive



(2) et pour l'action : ils sont pris dans une seconde boucle récursive



Le [schéma 1](#), en annexe 1 de cet essai, est lui-même un modèle théorique du processus de recherche en DLC ; le [schéma 2](#), dans l'annexe suivante, est un modèle théorique des différents types de recherche en DLC : leur objectif premier est de permettre de mieux comprendre la réalité de la recherche, même si, comme je l'espère, ils pourront ensuite être utilisés par des étudiants chercheurs et leurs directeurs pour améliorer la recherche.

On trouvera une présentation de différents types de représentation des modèles en DLC dans mon ouvrage (en collaboration) de [1999\(h\)](#), où je les appelle des « configurations conceptuelles » (chap. 2.2, p. 25-30) : il s'agit de la liste, du tableau, du processus et du réseau. Je propose à la suite une « séance de travaux pratiques » sur ces mêmes configurations (chap. 2.3, p. 30-33).

3.3 Conceptualisation, modélisation praxéologique/théorique et théorisation

Je reprends et prolonge ci-dessous la présentation de la procédure d'analyse qualitative proposée par A.M. Huberman & M.B. Miles (1991), que j'ai commencée au chapitre 2 précédent (p. 12) :

- 1) Elle consiste à « condenser » les données de terrain en réalisant sur elles les différentes opérations constitutives de la conceptualisation, c'est-à-dire la « sélection, centration, simplification, abstraction et transformation » (p. 35).
- 2) Puis à les présenter sous forme de matrices, graphiques, diagrammes et tableaux de manière à « tirer des conclusions et passer à l'action » (*id.*, p. 36).
- 3) Enfin à relier chaque donnée recueillie sur le terrain à d'autres données en les regroupant sous des « éléments conceptuels » (*constructs*) de plus en plus larges afin d'atteindre progressivement « une cohérence conceptuelle/théorique » (p. 413). Ces éléments conceptuels vont à leur tour être reliés eux-mêmes dans une « théorie », celle-ci étant définie comme un « cadre conceptuel » consistant en une description des concepts-clés (dimensions, facteurs, variables) ainsi que de leurs relations et interactions.

Il me semble que les deux sociologues décrivent là, après la phase 1 de conceptualisation, deux types d'opérations différentes :

– Le premier type d'opération (en 2) est la « modélisation », qui correspond dans mon article de 1997 à la « conceptualisation de deuxième niveau » (Puren [1997b](#), p. 3-4). Les « matrices, graphiques, diagrammes et tableaux » que citent A.M. Huberman et M.B. Miles correspondent justement à différents types possibles de représentation graphique des modèles. Cette modélisation est destinée

⁴⁰ Ce qui différencie les modèles méthodologiques des modèles praxéologiques, c'est que les premiers ne sont pas pris dans une boucle récursive, contrairement aux seconds ; ils sont soit directement importés dans les pratiques d'enseignement (ils restent en permanence des « entrées méthodologiques »), soit stabilisés après une élaboration personnelle considérée comme achevée.

à produire des modèles praxéologiques que l'on va ensuite mobiliser pour agir immédiatement sur le terrain, pour « passer à l'action ». Cf. sur le [schéma 1](#), dans le prolongement de la conceptualisation, la « modélisation », les « modèles praxéologiques » et leur « mobilisation », que j'appelle « praxéologique » pour la différencier de la « mobilisation théorique » (nous verrons cette dernière plus avant au [chap. 4.1](#)).

– La second type d'opération que décrivent A.M. Huberman & M.B. Miles (en 3) est la « théorisation », qui correspond dans mon article de 1997 à la « conceptualisation de troisième niveau » (Puren [1997b](#), p. 4). Il y a passage de la conceptualisation à la théorisation à partir du moment précis où les concepts se détachent de leurs données de terrain d'origine parce que le chercheur commence à les travailler à la fois en eux-mêmes et les uns par rapport aux autres dans le but parvenir à une cohérence conceptuelle d'ensemble : c'est la « cohérence théorique » dont parlent A.M. Huberman & M.B. Miles. Et pour parvenir à cette cohérence unique, il faut forcément faire appel à un principe unique de cohérence, c'est-à-dire à un « paradigme »⁴¹. Comme on le voit sur le [schéma 1](#), l'opération de conceptualisation aboutit à une bifurcation épistémologique : elle se poursuit soit vers la « modélisation praxéologique », ainsi nommée parce qu'elle va se faire dans une logique prioritaire d'intervention, soit vers la théorisation, dans une logique prioritaire de compréhension (cf., tout en haut du [schéma 1](#), l'indication de ces deux logiques, qui sont à ce moment-là exclusives l'une de l'autre).

À la question que pose A. David dans la citation 1 plus haut en [Introduction](#) (p. 8), « le terrain est-il modélisable ? », la réponse qu'il donne à la suite n'est pas directe : « l'interaction entre terrain et théorie est constitutive d'une ingénierie gestionnaire fondée [...] ». Mais on comprend que pour lui ce sont les « modèles » qui permettent de gérer au mieux l'entreprise parce qu'ils sont les produits, chez le chercheur, d'une interaction « entre terrain et théorie ». Dans la citation 2, il parle, d'ailleurs, de « modèles de gestion ».

Cette expression d' « ingénierie gestionnaire *fondée* » est très rarement présente dans les textes des spécialistes français des SG, qui parlent généralement d' « approche (théorique) à base empirique » ou de « théorie à base empirique » pour traduire l'expression anglaise « *Grounded Theory (Approach)* », dans laquelle « *grounded* » a le sens étymologique fort de « fondé/ basé/ ancré *sur le terrain* ».⁴²

Les relations établies entre la « *Grounded Theory* » (désormais siglée « GT »), et l'analyse qualitative sont différentes et parfois même opposées selon les auteurs. Par exemple :

– pour certains, la GT est une variante de l'analyse qualitative telle que la définissent les sociologues A.M. Huberman & M.B. Miles dans leur ouvrage de 1991 ; c'est le cas par exemple des auteurs d'une formation en ligne de l'Association des facultés de médecine du Canada⁴³ ;

– pour d'autres au contraire, la GT est une méthodologie inductive générale qui fait appel aussi bien à l'analyse qualitative qu'à l'analyse quantitative ; c'est la position du *Grounded Theory Institute*, qui définit ainsi son domaine :

Toutes les recherches sont « fondées » sur des données empiriques, mais peu d'études parviennent à produire une « théorie fondée » sur une base empirique. La « Théorie à base empirique » est une méthodologie inductive. Bien que beaucoup la considèrent comme une méthode qualitative, ce n'est pas le cas. C'est une méthode générale. C'est une méthode de production systématique de la théorie à partir d'une méthode systématique de recherche. C'est un ensemble de procédures rigoureuses de recherche permettant l'émergence de catégories conceptuelles. Ces concepts/ catégories sont reliés les uns aux autres de manière à produire une explication théorique de l'action/ des actions par laquelle/ lesquelles les acteurs d'un

⁴¹ Sur le concept de paradigme, cf. *supra* la fin de la note 2, p. 2.

⁴² Je reviendrai au [chapitre 7](#), qui lui est consacré, sur la question de l' « ingénierie » en DLC.

⁴³ Voir, sur la page présentant « la recherche qualitative », le « Tableau 5.3 : Types d'études qualitatives, http://phprimer.afmc.ca/fr/Lesmethodesetudierlasante/Chapitre5LvaluationDesPreuvesEtDeL146information/La_recherchequalitative/ (dernière consultation 27/12/2014 ; lien brisé constaté 06/03/2020).

*domaine particulier cherchent en permanence à répondre à leurs besoins. La « Théorie à base empirique » peut être mise en œuvre avec des données qualitatives ou quantitatives.*⁴⁴

Sur la même page de son site, le même Institut emprunte à l'un de ses membres, Odis E. Simmons, un modèle de processus de recherche de type GT à la fois systématique et extrême, puisque sa phase initiale de « Préparation » est présentée en ces termes :

*On limite au maximum les concepts et cadres conceptuels préalables. On n'effectue aucune revue préliminaire de la littérature. On part sur une thématique générale, mais on n'a prédéfini aucune problématique de recherche.*⁴⁵

Cette conception radicale de la GT ne peut évidemment pas convenir à la recherche universitaire en DLC, ni même à la recherche menée par les enseignants sur leur propre pratique, et il me paraît abusif de qualifier de « théorie » ce qui sera obtenu par une telle démarche. En DLC, même la conceptualisation visant la modélisation praxéologique n'a pas ainsi à « limite[r] au maximum les concepts et cadres conceptuels préalables », mais tout au contraire à les expliciter de manière, ensuite, à être en mesure de les modifier voire s'il le faut à les remettre en cause. C'est pourquoi je ne parle pas, pour ma part, de « données empiriques », mais de « données de terrain ».

Ce que l'on peut craindre d'un pragmatisme aussi radical que celui de cette version du GT, c'est qu'il ne génère un « applicationnisme méthodologique » (cf. [chap. 3.4](#)) tout aussi radical, qui va bloquer la récursivité des processus de la recherche, aussi nécessaire si l'on choisit de prendre la voie courte de la modélisation praxéologique (*i.e.* d'opérer dans le seul sous-système praxéologique de la recherche) que si l'on choisit de suivre la voie longue de la théorisation (*i.e.* d'opérer dans le sous-système théorique de la recherche) ; et *a fortiori* si l'on se propose d'opérer dans le système global, ce qui implique d'organiser des « réentrées » des résultats de la mobilisation théorique dans le sous-système praxéologique (cf. la représentation des processus correspondants sur le [schéma 1](#)). Ce même type d'applicationnisme méthodologique peut être décrit comme des entrées méthodologiques utilisées directement comme des « modèles méthodologiques », c'est-à-dire donnant lieu directement à « application méthodologique » (cf. à nouveau le [schéma 1](#)). C'est ce type d'applicationnisme que provoque l'idéologie des « bonnes pratiques » actuellement dominante dans les organismes internationaux tels que l'UNESCO ou l'OCDE, et que l'on retrouve au ministère français de l'Éducation nationale.⁴⁶

Cette conception radicale de la GT n'est pas non plus celle d'A. David, qui présente ainsi le « Principe n° 3 » de sa conception de « la recherche-intervention comme méthodologie générale en sciences de gestion » :

Le chercheur parcourt différents niveaux théoriques : faits mis en forme, théories intermédiaires, théories générales, niveaux axiomatique (concepts de base) et paradigmatique (postulats de base). Le niveau théorique opératoire est celui des théories intermédiaires, fondées, qui permet à la fois un dialogue avec le terrain et un dialogue avec des théories générales. Une des conséquences méthodologiques est [...] qu'il est difficile, dans de telles recherches, d'établir au début du processus et avant d'aller sur le terrain une revue de littérature entièrement pertinente, les théories existantes étant sans cesse revisitées grâce aux matériaux empiriques. (p. 13, souligné dans le texte)

⁴⁴ « All research is "grounded" in data, but few studies produce a "grounded theory." Grounded Theory is an inductive methodology. Although many call Grounded Theory a qualitative method, it is not. It is a general method. It is the systematic generation of theory from systematic research. It is a set of rigorous research procedures leading to the emergence of conceptual categories. These concepts/ categories are related to each other as a theoretical explanation of the action(s) that continually resolves the main concern of the participants in a substantive area. Grounded Theory can be used with either qualitative or quantitative data. » www.groundedtheory.com/what-is-gt.aspx (dernière consultation 06/03/2020). Dans cette traduction personnelle, j'ai pris quelques libertés avec le texte original dans l'intention d'être plus clair pour mes lecteurs ; j'espère y être un peu parvenu... sans trop avoir trahi l'auteur.

⁴⁵ "Preparation: Minimizing preconceptions. No preliminary literature review. General research topic, but no predetermined research 'problem'". J'ai traduit en français avec des notions et concepts qui sont utilisés communément en France pour la didactique des langues-cultures, et que j'espère équivalents...

⁴⁶ Pour une critique de cette idéologie, cf. par ex. Puren [2007a](#). Elle tire sans doute son prestige, voire son origine, de la technique managériale du *benchmarking*.

Ce qu'A. David appelle « théories intermédiaires » me semble correspondre à ce que j'appelle « modèles théoriques » dans mon [schéma 1](#), mais nous ne leur attribuons pas lui et moi la même place dans le système de la recherche. Il me semble contradictoire, comme le fait A. David dans le passage ci-dessus, de concevoir un processus de théorisation qui part des « faits mis en forme » et passe par les « théories intermédiaires » pour parvenir aux « théories générales », tout en considérant ces « théories intermédiaires » comme un « niveau théorique opératoire » où il serait possible de « maintenir un dialogue avec le terrain ». Si ces théories intermédiaires font partie du processus de théorisation, elles ne sont plus orientées vers le terrain, mais vers la théorie, et elles perdent de ce fait la flexibilité et malléabilité nécessaires à ce « dialogue » avec lui. Les « modèles théoriques », dans ma conception, peuvent effectivement être considérées comme des « théories intermédiaires », mais elles le sont à l'intérieur du processus qui part de la théorie pour revenir vers le « terrain ». En d'autres termes, dans la logique de compréhension qui est celle de la théorisation, ce ne sont pas pour moi les données de terrain qui sont modélisées, mais la théorie elle-même.

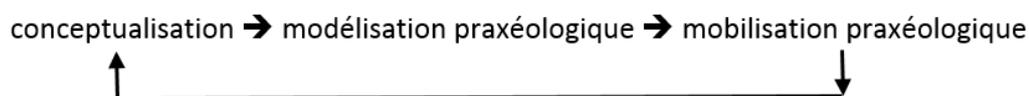
Là où je suis en accord avec A. David, en revanche, c'est dans la récursivité de l'ensemble du processus : la théorie part du terrain et y revient pour en repartir à nouveau, et ainsi de suite. Cette récursivité vaut *a fortiori* pour les modèles praxéologiques : aucun chercheur, par conséquent, ne peut ni ne doit aborder le terrain en « limit[ant] *au maximum les concepts et cadres conceptuels préalables* », comme le propose Odis E. Simmons. Même s'il vise l'innovation radicale, celle-ci ne s'obtient pas par oubli ou non prise en compte de la tradition, mais par rupture consciente et raisonnée avec elle.

3.4 Les modèles praxéologiques

J'ai commencé à aborder la question des modèles praxéologiques plus haut au [chapitre 2](#), p. 14-15, à propos de la conceptualisation des données de terrain, en les distinguant soigneusement des modèles méthodologiques, dans lesquels le processus de conceptualisation est interrompu : pour cette raison, qu'il me semble maintenant (mars 2020) préférable d'appeler « objets méthodologiques » ces modèles méthodologiques « fermés » (cf. [2020a](#) avec ses références bibliographiques).

Un enseignant peut mobiliser les modèles praxéologiques dans ses pratiques de classe selon trois grands types de processus, tous réflexifs, puisque la réflexivité fait partie de la définition même de ce type de modèles :

a) Il introduit dans sa pratique des modèles méthodologiques en fonction de ses besoins et ses intentions en observant en temps réel leurs effets et en évaluant leurs résultats ; il opère alors, dans ce premier temps, une « application méthodologique », mais à titre d'expérimentation, et donc en la soumettant ensuite à conceptualisation (cf. le [schéma 1](#)). Il peut alors, en fonction de son évaluation, soit l'abandonner, soit l'adopter tel quel (il deviendra alors pour lui un modèle méthodologique), soit l'intégrer dans ses modèles praxéologiques, où il entrera alors, comme les autres modèles de ce type, dans la boucle récursive permanente



b) Il élabore directement des modèles praxéologiques à partir de sa pratique professionnelle.

c) Il emprunte des modèles praxéologiques – qui sont des propositions méthodologiques ouvertes parce que référées à des modèles théoriques, confrontées à des données d'expérimentation et conceptualisées – en les confrontant à son tour à ses données d'expérimentation et à sa conceptualisation : pour mettre en avant leur caractère d'ouverture et d'incitation à des expérimentations personnelles, le terme de « modélisations praxéologiques » convient mieux à ces emprunts, parce que ce sont des produits présentés comme des exemples de production (en l'occurrence, de modélisation) plus que comme des produits finis : l'ambivalence du terme de « modélisation » permet précisément d'inclure ces deux aspects.

Les « praticiens réflexifs » les plus actifs sont ceux qui réalisent simultanément et en permanence ces trois processus de recherche sur leur propre pratique professionnelle.

4. Du sous-système théorique au sous-système praxéologique

À côté des « modèles praxéologiques » dont les concepts restent reliés aux données de terrain de base parce qu'ils ont été construits sans jamais perdre de vue la visée interventionniste, il existe aussi des « modèles théoriques ». Pour distinguer entre la modélisation à partir de la conceptualisation des données de terrain et cette seconde modélisation à partir des théories, j'ai nommé la première « modélisation praxéologique », et la seconde « modélisation théorique » (cf. les deux flèches correspondantes sur le [schéma 1](#)).

4.1 La mobilisation théorique

Alors que la modélisation praxéologique se fait directement à partir de la conceptualisation des données de terrain, c'est seulement à partir des théories qu'il est possible de concevoir des modèles théoriques (même si les modélisations théoriques peuvent avoir un effet-retour sur la théorisation), et c'est seulement de manière indirecte, par l'intermédiaire de ces modèles mobilisés sur le terrain⁴⁷, que l'on peut tester les théories.

Le sous-système théorique fonctionne selon ses propres logiques (celle de la visée d'explication de la réalité en elle-même et celle de la cohérence interne), et il peut parfois de ce fait ne pas parvenir à opérer de réentrée dans le sous-système praxéologique (c'est-à-dire parvenir à le rétroalimenter). C'est le cas décrit par Dominique Bucheton et Élisabeth Bautier dans un article de 1996 intitulé « Interactions : co-construction du sujet et des savoirs », et où elles passent en revue toutes les théories disponibles. Elles concluent très honnêtement :

*Ces différentes recherches sont le plus souvent pointues et apportent de réelles connaissances, mais **ces connaissances sont centrées sur le fonctionnement même des échanges dans leur dimension linguistique et conversationnelle**. Même si elles sont utiles pour comprendre comment fonctionne la classe, ou comment les sujets de l'interaction construisent ce qui s'y produit, malgré tout. Ces recherches **jusqu'à présent** ne se sont pas centrées sur les sujets dans leur spécificité individuelle et sociale. Dès lors, elles n'ont pas, **pour le moment du moins**, été d'un grand secours pour améliorer les situations d'apprentissage, même si elles ont néanmoins montré que les élèves, même en difficultés, que les enfants, même très jeunes (Frédéric François), manifestent des possibilités d'échanges langagiers et d'élaboration discursive tout autant que référentielle, souvent méconnues – et ce faisant inutilisées – comme compétences ou savoirs, par les enseignants. (je souligne)*

En d'autres termes, la mobilisation des modèles théoriques⁴⁸ permet de produire de nouvelles données, mais (cf. le premier passage souligné) la « bifurcation » vers la modélisation praxéologique (cf. *supra* [chap. 3.3](#)) ne parvient pas à se réaliser. On peut s'étonner, au passage, que les auteures critiquent les enseignants parce qu'ils ne mettent pas à profit les compétences discursives de leurs élèves, alors qu'elles reconnaissent par ailleurs que les chercheurs eux-mêmes ne sont pas en mesure de proposer de modèles praxéologiques correspondants... On remarquera aussi les deux expressions soulignées dans la suite de la citation (« jusqu'à présent », « pour le moment du moins ») : les expressions de ce type sont systématiquement utilisées par ceux qui veulent à tout prix protéger leur foi – quelque peu scientifique – dans l'efficacité obligatoire de toute recherche théorique en didactique des langues-cultures : quand cette efficacité n'est pas constatée, ils l'annoncent pour plus tard...⁴⁹

⁴⁷ Dans les sciences exactes, les modèles sont mobilisés et les théories testées dans une réalité aménagée, celle du laboratoire. En didactique – celle des langues-cultures comme celles de toutes les sciences humaines –, le poids de l'environnement réel et de la complexité de ses multiples facteurs, humains et matériels, fait que les recherches en laboratoire ne peuvent jamais donner de résultats directement « réinjectables » dans la modélisation praxéologique (n'en déplaise à certains spécialistes des sciences cognitives, qui voudraient nous imposer un nouvel « applicationnisme cognitif », après celui que nous avons connu en DLC avec le comportementisme...).

⁴⁸ Sur le concept de « mobilisation » (des modèles), cf. *supra* la note 16, p. 9.

⁴⁹ Florilège extrait du *Cadre Européen Commun de Référence* (je souligne) :

– « Il faut aussi que la description [des niveaux de compétence] se fonde sur des théories relatives à la compétence langagière bien que la théorie et la recherche **actuellement disponibles** soient inadéquates pour fournir une base. » (p. 23)

– « Un travail récent sur les universaux n'a **pas encore** produit de résultats directement utilisables pour faciliter l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues. » (p. 87)

L'histoire montre pourtant de nombreux exemples où le sous-système théorique ne parvenant pas à fournir rapidement des réentrées dans le système praxéologique, les recherches théoriques correspondantes finissent par être abandonnées.⁵⁰ L'une des conclusions générales que j'ai tirées à la fin de mon *Histoire des méthodologies* (Puren 1988a) était la suivante :

Je ne nie pas la réalité de certains progrès dans les théories de référence, mais je constate qu'ils ont davantage amené à poser de nouveaux problèmes qu'apporté des solutions aux problèmes déjà posés, et que les « révolutions » méthodologiques ont opéré moins des renouvellements que des déplacements de la problématique didactique. (p. 264)

Un exemple nous est donné par les recherches sur l'évolution des erreurs des apprenants au cours de leur apprentissage, recherches à partir desquelles certains ont pensé dans les années 80 pouvoir générer des modèles praxéologiques de progression linguistique : ces recherches sont passées de mode, et s'il y en a constamment quelques-unes en cours, le projet scientifique ambitieux qu'elles poursuivaient au départ a été abandonné.

La « mobilisation théorique » peut se faire avec deux types de visée différents (on se reportera au schéma 1 pour repérer les flèches schématisant les opérations correspondantes) :

1) Tester les théories correspondantes, dans le cadre de ce qui est appelé sur le [schéma 2](#) la « recherche- expérimentation » : les résultats vont valider les théories ou amener les chercheurs, récursivement, à reprendre la conceptualisation et la théorisation pour modifier ces théories.

2) Traiter des données de terrain, comme lorsque des spécialistes de l'analyse de discours étudient par ce moyen des corpus d'interactions langagières en classe. La meilleure compréhension des données de terrain pourra alors être exploitée par les didacticiens, dans le cadre de qui est appelé sur le [schéma 2](#) la « recherche-application », pour renouveler la conceptualisation qu'ils en font, modifier leurs modèles praxéologiques ou en créer de nouveaux : c'est ce qui est représenté, sur le [schéma 1](#), par la jonction, à l'intérieur des données de terrain, des plongements en pointillés des opérations de mobilisation théorique et de mobilisation praxéologique : les résultats de la mobilisation des modèles théoriques vont alors pouvoir fonctionner comme une « entrée » dans le sous-système praxéologique (c'est une « réentrée » par rapport au système global).⁵¹

Il existe quatre autres types de processus établissant une relation entre le sous-système théorique et le sous-système praxéologique, et qui le font d'une part directement, et d'autre part isolément, sans entrer dans une dynamique récursive : la mobilisation rhétorique, l'application théorique, la transposition didactique et l'implication théorique.

4.2 La mobilisation rhétorique

Il y a « mobilisation rhétorique » lorsque les méthodologues et didacticiens font appel *dans leur discours* à des théories dans le but de légitimer ainsi des modèles praxéologiques.

La linguistique, la sociolinguistique et la « psychologie de l'apprentissage » (rebaptisée récemment « théories cognitives ») ont été traditionnellement appelées « théories de référence » en didactique du français langue étrangère (FLE). Ces théories ont parfois alimenté les processus du sous-système théorique (modélisation théorique → modèles théoriques → mobilisation théorique → conceptualisation → théorisation), mais parfois elles ont été déviées en partie vers ce processus de

– « En ce sens, toute langue a une grammaire extrêmement complexe qui ne saurait, **à ce jour**, faire l'objet d'un traitement exhaustif et définitif. » (p. 89)

⁵⁰ J'ai trouvé récemment, dans une compilation de blagues et calembours dignes de l'Almanach Vermot, une phrase d'une grande profondeur épistémologique : « Il n'y a pas de problème qui résiste indéfiniment à une absence de solution »... J'ai appris par la suite dans un dictionnaire de citations que cette pensée était attribuée à Henri Queuille, homme politique français plusieurs fois ministre et président du Conseil sous la III^e et la IV^e République. Elle apparaît très pertinente lorsque l'on observe l'histoire de la DLC. Comme son domaine est constitué de problématiques permanentes, et non de problèmes (cf. à nouveau Puren 023), le changement y consiste souvent à abandonner une problématique pour en reprendre une autre revenue à la mode.

⁵¹ À l'inverse, l'histoire montre que les résultats des mobilisations praxéologiques ont alimenté voire suscité la recherche théorique : les problématiques d'enseignement de la grammaire, par exemple, ont alimenté (et même historiquement initié) les recherches linguistiques.

« mobilisation rhétorique » (cf. la flèche correspondante sur le schéma 1), leur appellation de « théories de référence » prenant alors tout son sens... Dans mon *Histoire des méthodologies*, j'ai noté à plusieurs reprises ce phénomène, et je l'ai repris dans la conclusion générale en prenant comme exemple le cas de la méthodologie audiovisuelle française :

Les références à la MAO⁵² et aux principes de la Linguistique appliquée américaine sont certes très nombreuses dans le discours didactique français entre 1960 et 1975 ; et jusqu'à nos jours, l'histoire de la MAO américaine est en France bien mieux connue des didacticiens que celle de la MD française. Mais de telles références me semblent avoir été utilisées très souvent comme une garantie scientifique de prestige dans une rationalisation a posteriori de conceptions et de pratiques très largement héritées de l'histoire française : le phénomène me paraît particulièrement évident, par exemple, dans la tentative de certains théoriciens français d'assigner à l'image dans la MAV le rôle que joue le stimulus dans la psychologie béhavioriste, alors que de toute évidence elle ne fait qu'y systématiser les deux fonctions principales déjà assignées aux images dans la MD, où elles étaient des procédés intuitifs d'explication du lexique ou de présentation de la situation. (Puren [1988a](#), p. 210)

Il en a été de même – autre exemple – dans les références que certains didacticiens promoteurs de l'approche communicative ont faites à la théorie socioconstructiviste de l'interaction comme co-construction du sens, alors que dans les manuels, et sans doute dans les pratiques de communication en classe, cette interaction se limitait à des échanges d'informations : on peut penser qu'il y a de la mobilisation rhétorique à l'œuvre dans la citation de Dominique Bucheton et Élisabeth Bautier, *supra* [chap. 4.1](#)...

Cette appellation de « mobilisation rhétorique » n'a rien de péjoratif dans mon esprit. D'une part parce que le discours didactique, à défaut de pouvoir vraiment démontrer, s'efforce de montrer et de convaincre, et que ces références théoriques constituent des arguments (encore faut-il qu'ils soient convaincants, et qu'on ne se contente pas indéfiniment de la seule argumentation...) ; d'autre part parce que les théories auxquelles il est ainsi fait référence entreront peut-être par la suite dans le sous-système théorique, avec l'élaboration de modèles à mobiliser dans l'enseignement-apprentissage.

Ce sera peut-être le cas (il faut l'espérer) de la « linguistique actionnelle », qui pour l'instant, faute de modèles théoriques mobilisables en salle de classe, ou même de propositions de transposition didactique⁵³, n'est mobilisée dans le discours didactique que de manière rhétorique, comme dans ce passage de l'ouvrage que Jean-Jacques Richer a publié en 2011 :

[...] la linguistique actionnelle, qui a pour programme de recherche de considérer « une prise de parole comme un acte de langage sanctionné non plus seulement par des conditions de vérité, mais par des conditions de légitimité et d'efficacité, c'est-à-dire comme une action » (Durand et Filliettaz, 2009: 18) n'en est qu'à ses débuts. Elle se doit d'affiner ses concepts, de valider ses hypothèses en multipliant ses champs de recherche, et, si elle ne peut fournir actuellement à la perspective actionnelle que des données ponctuelles trop fragmentaires pour pouvoir concevoir une « compétence opérationnelle » (pour reprendre l'expression de Roulet et Filliettaz) qui articulerait langage et action physique et s'ajouterait aux autres composantes de la compétence à communiquer langagièrement⁵⁴, du moins doit-elle avoir pour fonction de rappeler impérativement aux didacticiens des langues la nécessité de « dépasser une conception logocentrique de l'interaction » (Filliettaz, Bronckart, 2005:8). (Richer 2011, p. 111-112).

Pour la perspective actionnelle, également, j'ai fait moi-même référence, mais de manière autrement plus risquée, à la théorie des « neurones miroirs », qui semble valider l'hypothèse d'une relation étroite entre la perception et l'action (Puren [2009b](#), note 31, p. 25).

⁵² MAO = méthodologie audio-orale. MD = méthodologie directe. MAV = méthodologie audiovisuelle.

⁵³ Nous aborderons ce concept *infra* au [chapitre 4.5](#).

⁵⁴ La « compétence à communiquer langagièrement » est une expression utilisée par les auteurs du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (Paris : Didier, 2000).

Enfin, la lecture des travaux des étudiants-chercheurs fait souvent apparaître que les théories auxquelles ils font référence, faute d'y être réellement intégrées à leur système de recherche, ne font l'objet que d'une mobilisation rhétorique. Ce phénomène est inévitable, et massif, lorsque leur directeur exige qu'ils rédigent – ou lorsqu'ils s'obligent eux-mêmes à rédiger – une première partie « théorique », c'est-à-dire consacrée au « point sur la question », à la « revue de la littérature disponible »⁵⁵, avant d'exposer leur propre recherche, sa conduite et ses résultats.

4.3 L'application théorique

L'application théorique est le processus qui consiste à mettre directement en œuvre sur le terrain des modèles théoriques (cf. la flèche correspondante sur le [schéma 1](#)), l'« applicationnisme » en étant le principe correspondant, dont j'ai déjà donné, au [chapitre 1](#) (p. 10) où je l'opposais au processus de mobilisation, une autre description possible : un processus unique que l'on postule autosuffisant.

C'est à l'applicationnisme théorique, le plus connu en DLC, que pensent généralement les didacticiens de langues-cultures lorsqu'ils utilisent ce concept, qui renvoie concrètement à la linguistique appliquée et à psychologie appliquée des années 1960, contre lesquelles la « didactique des langues » a imposé son nom et sa revendication d'autonomie au début des années 1970 (cf. Puren [043](#)).

Le marqueur de base de l'applicationnisme théorique, c'est la critique de la dégradation que subirait les concepts théoriques d'origine extra-didactique une fois entrés dans le système de la recherche en DLC. J'ai longuement traité la question dans le chapitre 3 (p. 5-7) de mon article de [1997\(b\)](#), dans lequel je citais cette idée centrale du pragmatisme, exprimée par Richard Rorty, selon laquelle il faut « trait[er] la théorie comme un auxiliaire de la pratique, au lieu de voir dans la pratique le produit d'une dégradation de la théorie » (1995, p. 29). Je serais prêt, maintenant, à accepter cette idée que les concepts venant des entrées théoriques se dégradent effectivement après avoir été intégrés dans le système de la recherche en DLC ; mais en précisant aussitôt que cela est normal et positif : ils se dégradent exactement comme un aliment doit être dégradé pour être assimilé par un organisme. La différence de posture d'un linguiste devant les concepts de sa théorie et celle d'un didacticien devant les mêmes concepts peut être comparée aux regards différents que portent sur le même panier de fruits un peintre naturaliste et un nutritionniste.

Le combat des didacticiens contre l'applicationnisme ne peut pas être considéré de nos jours comme gagné, en particulier parce que beaucoup de sociolinguistes me semblent avoir repris à leur compte les positions des linguistes des années 60. Parmi les multiples exemples qui montrent régulièrement la permanence de la tentation applicationniste, voici un extrait de l'appel à contribution d'un colloque de 2015 : la question de recherche ainsi rédigée pour définir l'un des axes de ce colloque relève d'un véritable délire scientiste :

Pourquoi et comment la psychologie cognitive, la linguistique cognitive, la sociologie cognitive, l'intelligence artificielle, etc. peuvent-elles constituer des assises méthodologiques dans la recherche en didactique des langues et des cultures, en l'occurrence dans la conception des démarches d'enseignement, la conception des manuels scolaires, le mode d'évaluation des apprentissages, la question des aides à l'apprentissage dans le cadre des nouvelles technologies éducatives, etc. ?

Sophie Moirand critique cet applicationnisme, tout en le comprenant – il répondrait à des « désirs légitimes » des enseignants et des linguistes –, et tout en restreignant ses critiques au recours à « une théorie linguistique unique » et aux théories « en cours d'élaboration ». Elle écrit ainsi dans son ouvrage de 1979 (je reviens au chapitre suivant sur les propositions d'« analyse prépedagogique » qu'elle y fait) :

Le premier danger serait de la confondre [l'analyse prépedagogique à la charge de l'enseignant préparant son cours] avec les analyses théoriques du discours (ou les grammaires textuelles) et de la subordonner à une théorie linguistique unique. On comprend le désir légitime des enseignants, quand ils se recyclent, de vouloir appliquer ce qu'ils apprennent et celui (encore plus légitime) des théoriciens de voir appliquer leurs modèles. Mais le cours de langue ne doit pas devenir un champ d'application pour des théories en cours d'élaboration : il existe bien d'autres lieux où l'on peut tester leur bien-fondé. (p. 91)

⁵⁵ Je reviens sur cette question de la « revue de la littérature » dans ma [conclusion](#).

Je suis pour ma part moins compréhensif, et je ne qualifierais certainement pas de « légitimes » les prétentions des linguistes, sociolinguistes, psycholinguistes et autres cognitivistes à occuper une position « méta » par rapport aux didacticiens de langues-cultures. En tout état de cause, ce n'est pas à eux de s'octroyer pour eux-mêmes cette légitimité dans le champ de la didactique, et je ne vois pas pourquoi les didacticiens la leur accorderait, au vu de tous les effets négatifs que l'applicationnisme a provoqués et provoque encore sur les contenus des formations universitaires françaises en didactique du français langue étrangère, et sur la gestion de la carrière universitaire des véritables chercheurs didacticiens de langues-cultures.

Ce combat malheureusement encore nécessaire contre l'applicationnisme théorique⁵⁶ ne doit pas occulter qu'il a toujours existé à côté un « applicationnisme méthodologique » tout aussi négatif (cf. *supra* [chap. 1](#)), et ce que l'on peut appeler un « applicationnisme technologique » qui s'est considérablement réactivé depuis quelques années avec la diffusion des technologies numériques (cf. *infra* [chap. 5.2.5](#)).

4.4 L'implication théorique

Selon Denis Lehmann (1985), le concept de « linguistique impliquée » a été proposé par Gisèle Khan, Rémy Porquier et René Vivès – didacticiens de FLE comme lui – dans un article de 1980 que je n'ai pu consulter⁵⁷. L'article de D. Lehmann s'intitule « La grammaire de texte : une linguistique impliquée », et il y défend l'idée que les « mécanismes d'organisation textuelle » que met en évidence cette grammaire « sont de nature à améliorer les conditions d'enseignement/apprentissage de la lecture et de l'expression écrite » (p. 113). Il se retrouve cependant sur une position qui n'est pas réellement différente de celle de la linguistique appliquée, après avoir fait les deux « pas » dont il parle ci-dessous, puisqu'il finit par considérer que c'est l'ensemble de la grammaire textuelle qui doit d'emblée être mise en œuvre pour l'enseignement de l'expression écrite :

Le pas n'est pas grand qui va du recensement de ces phénomènes [mis en évidence par la grammaire textuelle] dont ne peut rendre compte une grammaire de phrase à la désignation de ceux-ci comme les points où se marque l'organisation textuelle de la manière la plus évidente, et donc comme étant probablement, pour ceux qui concernent l'ordre scriptural, ces objets sur lesquels doivent s'opérer prioritairement les repérages pédagogiques en vue de l'apprentissage de la lecture. Un pas de plus et l'on dispose alors, avec cette liste ou avec toute autre, du programme déjà abondamment rempli de ce qu'il conviendrait de faire figurer dans un cours visant à l'acquisition des composants proprement linguistiques d'une compétence textuelle, à supposer que l'on juge nécessaire d'élaborer préalablement un contenu linguistique. (p. 105)

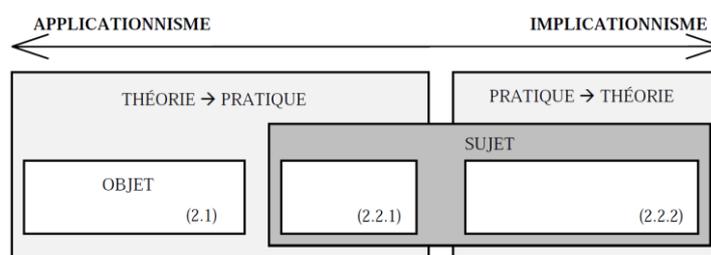
On comprend dès lors pourquoi ce concept de « linguistique impliquée » n'ait pas prospéré en DLC, pas même dans la didactique du FLE en France, où il était apparu : on peut penser que ces linguistes-didacticiens ne l'ont utilisé en réalité que pour maintenir entre la linguistique et la DLC une relation hiérarchique, en abandonnant seulement l'expression de « linguistique appliquée », devenue « politiquement incorrecte » en DLC depuis le début des années 1970...

Il me semble malgré tout que l'« implication théorique » correspond à l'un des processus observables dans le système de la recherche en DLC, à condition de la concevoir comme un processus initié par les enseignants et les didacticiens, et réalisé au coup par coup, en fonction de leurs besoins d'étayage théorique. Sur le modèle du mot « applicationnisme », j'ai ainsi proposé, dans un article de [1998\(c\)](#), d'appeler « implicationnisme » la démarche par laquelle ces acteurs vont à faire appel à la linguistique lorsqu'ils rencontrent un problème qu'ils ne peuvent résoudre eux-mêmes. Je dirais maintenant : « ... un problème qu'ils ne peuvent résoudre avec les modèles praxéologiques dont ils disposent ». Dans cet article de 1998, je proposais une représentation des « modes fondamentaux de relation théorie-pratique » dans un modèle construit sur la double base du sens de la relation entre théorie et

⁵⁶ Il est « malheureusement » encore nécessaire, parce qu'il continue à détourner une partie de l'énergie des didacticiens d'un travail d'élaboration interne de leur discipline qui lui serait et leur serait bien plus profitable. Je suis de nouveau monté au front dans une conférence de [2009\(f\)](#)...

⁵⁷ Je peux malgré tout en donner ici les références : Kahn G., Porquier R., Vives R. (1980), « Didactique des langues et/ou linguistique appliquée. Le français langue étrangère », *Bulletin de l'A.F.L.A.* (Association Française de Linguistique Appliquée), n° 9.

pratique, et de l'opposition entre l'orientation objet et l'orientation sujet, où applicationnisme et implicationnisme se retrouvaient comme les deux positions en présence :



Je renvoie mes lecteurs à cet article, en me contentant de copier ci-après le passage nécessaire pour comprendre ce schéma :

(1) *Le sens de la relation que l'on assigne au couple théorie/pratique*

(1.1) *On peut décider d'aller de la théorie vers la pratique. C'est l'« applicationnisme » proprement dit, où l'on va considérer que certaines connaissances produites par des disciplines extérieures reconnues comme scientifiques peuvent et doivent déterminer a priori les contenus et définir à l'intérieur du champ didactique les modes d'intervention. Historiquement, dans le cas du FLE, ces disciplines ont été et sont encore la linguistique et la psychologie de l'apprentissage.*

(1.2) *On peut décider à l'inverse d'aller de la pratique vers la théorie. C'est « l'implicationnisme », où l'on va considérer que c'est à l'intérieur du champ didactique et a posteriori – en fonction des besoins propres repérés dans les pratiques didactiques – que doivent être déterminés les contenus et les modes d'intervention didactique.*

(2) *La perspective que l'on adopte pour considérer cette relation théorie-pratique*

(2.1) *Cette perspective peut être de type objet⁵⁸ : le linguiste et le psychologue de l'apprentissage vont s'appuyer sur les connaissances (extérieures au champ didactique) qu'ils possèdent de l'objet « langue » et/ou de l'objet « processus cognitif d'acquisition/-apprentissage » pour intervenir directement et normativement auprès des sujets didactiques (apprenants, enseignants et concepteurs de matériels). Cette perspective impose d'elle-même le seul sens (1.1) ci-dessus (théorie → pratique).*

(2.2) *Cette perspective peut être à l'inverse de type sujet.*

– (2.2.1) *Elle peut être croisée avec le sens théorie → pratique, comme lorsque le linguiste et le psychologue de l'apprentissage décrivent et analysent les pratiques et productions des sujets didactiques : c'est le cas dans l'analyse de manuels, du discours de classe, des erreurs des apprenants, des processus d'apprentissage, de l'évolution des interlangues...*

– (2.2.2) *Elle s'impose d'elle-même si l'on adopte le sens pratique → théorie : ce sont alors les apprenants et les enseignants qui théorisent eux-mêmes à partir de leurs propres pratiques et productions avant de confronter leurs analyses aux théories externes ; comme dans les « exercices de conceptualisation grammaticale » proposés en FLE au début des années 70), où dans la « pratique raisonnée de la langue » proposée dans les instructions françaises actuelles pour l'enseignement scolaire de l'anglais. (p. 15-16)*

Je suis revenu plus récemment, dans une conférence de [2009\(f\)](#) sur cet « implicationnisme » ainsi défini, en en modernisant l'idée au moyen de deux emprunts conceptuels, le principe d'« émergence » en acoustique, et le principe de « subsidiarité » dans l'Union Européenne (cf. p. 3). Et je l'élargis, comme on peut le voir sur ce schéma de la page 5 de cet article, à d'autres disciplines qui peuvent se retrouver « impliquées » dans la recherche en didactique des langues-cultures :

⁵⁸ Sur l'« applicationnisme empirique » et les perspectives objet et sujet, je renvoie à mon article de [1998\(f\)](#), qui leur est entièrement consacré, en rappelant seulement ici qu'elles ne se confondent pas avec respectivement les perspectives enseignement et apprentissage, l'enseignant étant aussi un sujet (à part entière !...) dans la relation pédagogique. [note de l'article [1998\(c\)](#), p. 16]

Domaine de la DLC – Sous-domaines			
éducatif	cognitif	culturel	langagier
philosophie	neurologie	histoire, géographie, économie, etc.	sociolinguistique
psychologie	sciences cognitives	sociologie	linguistique
pédagogie	psycho-linguistique	anthropologie culturelle	grammaire
didactique			
pratiques d'enseignement-apprentissage			

La flèche verticale indique les différents niveaux éventuels de recours à des disciplines extérieures à la DLC : un enseignant, dans ses pratiques, sera amené à faire appel au didacticien seulement si (principe de subsidiarité) une question « émerge » (principe d'émergence : il constate qu'elle dépasse ses compétences de base) ; si le didacticien n'a pas la réponse (et seulement dans ce cas : même principe de subsidiarité), il fera appel, au besoin, aux spécialistes d'autres disciplines ou à leurs travaux.

Plus récemment encore, dans le dossier 7 de mon cours [DLC-MR7](#), au chapitre 5.2 (p. 10-11), j'ai représenté les trois grandes conceptions possibles de relation théorie-pratique sous la forme de trois positionnements correspondant à une conception « forte », celle de l'applicationnisme ; une conception « intermédiaire », qui correspond à l'« implicationnisme » et à l'« applicationnisme méthodologique » ; et une conception « faible », celle du « pragmatisme ». Et je redéfinis ma position personnelle à partir d'une réflexion sur l'origine des « modèles cognitifs » qui ont successivement prévalu en didactique des langues-cultures (j'y reviens plus avant à propos des « entrées théoriques », [chap. 5.2.4](#)).

4.5 La transposition didactique

Le concept de « transposition didactique » a été lancé par Yves Chevallard en 1985 dans un ouvrage portant ce titre, et il est resté très présent et actif depuis, aussi bien dans les didactiques des sciences exactes, pour lesquelles il a été conçu à l'origine, que dans les sciences de l'éducation, qui s'inspirent toujours prioritairement de ces disciplines. Le sous-titre de cet ouvrage, *Du savoir savant au savoir enseigné*, explique le concept : la « transposition didactique » – pour utiliser ma terminologie – consiste à adapter les modèles théoriques pour en faire immédiatement⁵⁹ des modèles praxéologiques (cf. la flèche correspondante entre ces deux modèles sur le [schéma 1](#)).

Ce concept n'a jamais bien « pris » en DLC (comme on dit d'une greffe qu'elle n'a pas « pris », qu'elle n'a pas réussi), sans doute parce que les savoirs sur la langue, en DLC, ne sont pas des objectifs mais des moyens : les savoirs métalinguistiques ne sont que des outils utilisés provisoirement, pour les phases de repérage, conceptualisation et application, au cours de la procédure d'enseignement-apprentissage de la grammaire (cf. Puren [009](#)), mais l'objectif terminal, qui est l'« assimilation », est atteint précisément quand les apprenants réemploient spontanément les formes grammaticales sans plus avoir besoin de mobiliser ces savoirs métalinguistiques. Les savoirs culturels, quant à eux, ne peuvent s'appuyer sur aucune « théorie culturelle » déterminée et opératoire, et ils ne correspondent de toutes manières qu'à la « composante métaculturelle », qui n'est que l'une des cinq composantes de la compétence culturelle (cf. Puren [2011j](#)).

Il me semble que l'« analyse pré-pédagogique » que Sophie Moirand a proposée en didactique du FLE en 1979, et qu'elle avait élaborée à partir des différentes « analyses théoriques du discours » ou « grammaires textuelles » disponibles à l'époque – elle a eu alors beaucoup de succès et elle a été

⁵⁹ Dans le sens étymologique de l'adverbe : sans passer par la *médiation* de la série processuelle mobilisation théorique → conceptualisation → modélisation praxéologique → modèles praxéologiques → mobilisation praxéologique → conceptualisation → bouclage à l'intérieur du sous-système praxéologique sur la modélisation praxéologique, ou bouclage à l'intérieur du sous-système théorique vers théorisation → modélisation théorique... On comprend que les linguistes pressés ou persuadés *a priori* de la pertinence et de l'efficacité immédiates et universelles de leurs modèles veuillent faire l'économie de ce long parcours du combattant didacticien...

utilisée très longtemps ensuite par de nombreux enseignants –, correspondait à une « transposition didactique » avant la lettre. Elle la présente ainsi :⁶⁰

Tout texte destiné à être utilisé dans un cours de langue nécessite une analyse préalable par l'enseignant. On l'appellera analyse prépedagogique, car elle concourt à la préparation de l'acte pédagogique et ne sert, à la différence des analyses théoriques, ni à construire ni à tester une théorie linguistique.

Dans le domaine particulier de la compréhension de l'écrit, l'analyse prépedagogique a deux objectifs principaux :

– d'une part, elle constitue, pour l'enseignant, un moyen d'investigation des fonctionnements d'un texte à différents niveaux (lors d'un cours il doit en effet pouvoir répondre aux demandes, pas toujours prévisibles, des apprenants) ;

– d'autre part, elle doit permettre à l'enseignant d'imaginer des stratégies pédagogiques pour aider les apprenants à accéder au(x) sens d'un texte (techniques de repérages, découverte d'indices, tactiques de vérification, par exemple).

L'analyse prépedagogique consiste à poser sur le document plusieurs regards successifs afin de trouver l'angle d'attaque pédagogiquement le plus efficace pour entrer dans le texte. Elle doit tenir compte des particularités de chaque groupe d'apprenants, de leurs motivations et de leurs besoins. Ainsi ne trouvera-t-on ici que des exemples (et non des modèles) de fiches d'analyses réalisées (et utilisées). (p. 74)

C'est explicitement au concept de « transposition didactique », concrètement à « la transposition didactique des concepts théoriques sur les genres de texte et sur l'analyse de textes », que se réfère Luiza Guimarães-Santos dans un article de 2012, où elle propose, à partir des « présupposés théoriques de l'interactionnisme socio-discursif présenté par Bronckart », un « modèle didactique d'un genre [qui] consiste à détailler les caractéristiques de ses conditions enseignables » (p. 1). Et elle conclut : « À travers notre modèle didactique, nous voulons montrer que l'utilisation des concepts de genres textuels peut contribuer à la mise en œuvre de la perspective actionnelle pour l'enseignement et l'apprentissage de la langue française. » (p. 10)

Sophie Moirand avertissait ainsi de l'un des dangers de son analyse prépedagogique : « Le premier danger serait de la confondre avec les analyses théoriques du discours (ou les grammaires textuelles) et de la subordonner à une théorie linguistique unique. » (p. 91). Pour cette raison, sa « Grille pour l'analyse prépedagogique » (p. 86-88) s'inspirait explicitement de trois « approches » différentes, « sociolinguistique », « linguistique » et « logico-syntaxique ». Mais lorsque la transposition didactique n'est qu'une transposition d'un modèle théorique issu d'une théorie unique (comme celle que propose Luiza Guimarães-Santos), et que l'on veut la mettre en œuvre directement sur le terrain de l'enseignement-apprentissage (comme cela a été très fréquent ces dernières décennies en français langue maternelle), elle n'est guère autre chose qu'une application théorique (cf. *supra* le [chap. 4.3](#)). En lisant les propositions de transposition didactique en FLE et en français langue maternelle (FLM), j'ai souvent pensé à cette remarque très pertinente de Frank Marchand, auteur en 1920 d'un manuel de FLE (*Méthode Marchand. La famille Dupond*, Imp. J. De Mersch, 1920) : « La grammaire étant l'art de lever les difficultés d'une langue, il ne faut pas que le levier soit plus lourd que le fardeau. » (cité dans Puren [1998f](#), note 10 p. 6).

En conclusion de ce chapitre 4, il me paraît intéressant d'appliquer les différents concepts que nous avons abordés à l'analyse de la notion de « grammaire » dans le sens de « description du fonctionnement de la langue ».

1) Lorsqu'il s'agit du précis grammatical d'un manuel de l'enseignement secondaire, les règles ont été conçues et leurs exemples choisis comme autant de micro-modèles praxéologiques supposés correspondre à la conceptualisation-modélisation que l'apprenant aura(it) pu effectuer lui-même sur la langue, et qu'il pourra mobiliser ensuite pour produire consciemment des énoncés corrects en langue étrangère.

⁶⁰ Sophie Moirand m'a aimablement autorisé à publier la totalité du chapitre de son ouvrage de 1979 où elle présente et illustre, analyse de plusieurs documents à l'appui, ce modèle d' « analyse prépedagogique ». Il est disponible sur mon site en « Bibliothèque de travail » (Puren [056](#)).

2) Lorsqu'il s'agit d'une étude linguistique, la langue y a été décrite en fonction d'une théorie, par mobilisation des modèles théoriques correspondants sur les données de terrain du linguiste, à savoir son corpus d'analyse.

3) Cette grammaire peut aussi correspondre à la transposition didactique de modèles théoriques, et elle est alors composée d'un ensemble de modèles praxéologiques élaborés de cette manière. C'est alors ce que l'on peut appeler une « grammaire d'enseignement-apprentissage » (et non d'apprentissage, comme peut l'être un précis grammatical de manuel) : elle ne peut être utilisée par l'apprenant sans l'aide et le guidage de l'enseignant.

4) Il peut s'agir enfin de l'ensemble des micro-modèles praxéologiques (des « règles », avec sans doute un ou plusieurs exemples mémorisés qui vont servir de modèles de production) qui ont été pour les uns empruntés à la langue source, pour d'autres pris à la langue étrangère, pour d'autres encore construits ou en voie de construction dans la tête de l'élève : c'est ce que l'on appelle la « grammaire provisoire » ou « intermédiaire », ou encore « l'interlangue », propre à chaque apprenant à un moment déterminé de son apprentissage (cf. Klaus Vogel 1995).

Dans un manuel français d'enseignement scolaire de l'espagnol (*¿Qué pasa? Terminales*, Ch. Puren et al., Paris : Nathan, 1995), j'ai proposé un dispositif d'apprentissage de la grammaire en autonomie reposant sur l'articulation entre quatre types de grammaires. Je renvoie à la présentation que j'en fais dans Puren & Sánchez [2001i](#). Il m'est possible maintenant d'analyser ce dispositif – qui visait à mettre les élèves eux-mêmes en position de recherche personnelle – en fonction du « système de la recherche » que je propose ici : la « grammaire réflexive » et la « grammaire d'apprentissage » font entrer l'élève dans un processus personnel de conceptualisation → modélisation (praxéologique ou théorique) à partir des données fournies par les documents, le « précis grammatical » proposant les modèles praxéologiques, et la « grammaire de référence » les modèles théoriques (élaborés par un collègue co-auteur du manuel, Hélios Costa) auxquels ce processus doit les conduire.

5. Réentrées, entrées et sorties

J'ai déjà eu l'occasion, au cours de cet essai, d'utiliser au passage chacun de ces concepts-clés de la théorie systémique. Je les reprends ci-dessous de manière systématique.

5.1 Les réentrées à l'intérieur du système

Les réentrées correspondent à des apports au système qui ont été générés par le fonctionnement du système lui-même. Ce sont les réentrées qui assurent la présence des boucles récursives (ou « boucles de rétroaction ») à l'intérieur de chacun des sous-systèmes et du système général de la recherche, ainsi que l'autonomie relative de l'ensemble de son système par rapport à son environnement. Les entrées, par contre, que nous les aborderons au [chapitre suivant 5.2](#) (p. 30 *sqq.*), sont des apports d'origine extérieure au système.

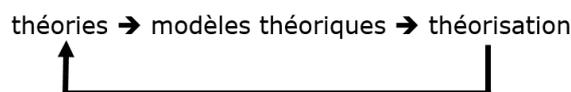
On compte trois types de réentrées dans le système de la recherche en DLC :

1) Les réentrées qui proviennent de la conceptualisation des nouvelles données de terrain générées par la mobilisation des modèles praxéologiques, et qui vont générer un bouclage sur la modélisation praxéologique : cette réentrée fournit la dynamique du sous-système praxéologique qui lui permet de fonctionner de manière autonome. Nous avons vu au [chapitre 1](#) (p. 10-11) que c'est la production de ces réentrées qui différencie la mobilisation de l'application.

2) Les réentrées qui proviennent de la conceptualisation des nouvelles données de terrain générées par la mobilisation des modèles théoriques effectuée par des chercheurs ; ces réentrées vont alimenter la dynamique du sous-système praxéologique en provoquant un retour sur la modélisation praxéologique. Ces réentrées peuvent provenir non seulement des chercheurs, mais des enseignants eux-mêmes ou d'une collaboration entre eux. C'est le cas lorsque les enseignants ont participé à des recherches-actions : les conceptualisations des expérimentations conçues en collaboration avec les chercheurs provoquent une réentrée dans la modélisation praxéologique (cf., sur le [schéma 1](#), la série processuelle mobilisation théorique → conceptualisation → modélisation praxéologique). Ce sont les

mêmes processus que l'on attend des étudiants-chercheurs intégrant dans leur démarche de recherche des expérimentations dans leurs propres classes.

3) Les réentrées qui sont générées en circuit fermé à l'intérieur du sous-système théorique.



Ce travail « en circuit fermé » est indispensable ponctuellement pour les périodes de mise au point formelles de la théorie par rapport à ses modèles, et des modèles par rapport à la théorie : c'est exactement ce type de travail que j'ai réalisé sur l'ensemble du [schéma 1](#) pour rédiger ce petit chapitre 5.1.

Ce n'est que lorsque dans la conceptualisation se mêlent ou du moins s'entrecroisent les réentrées provoquées par la mobilisation praxéologique et celles provoquées par la mobilisation théorique (cas n° 3 ci-dessus) que se crée une dynamique du système global de la recherche : ce qui constitue le cœur de la formation à la recherche par la recherche, c'est la conceptualisation opérée par les étudiants-chercheurs eux-mêmes sur les données de terrain qu'ils ont obtenues eux-mêmes à partir de processus parallèles de mobilisation théorique et de mobilisation praxéologique qu'ils ont eux-mêmes opérés.

5.2 Les entrées dans le système

Les « entrées », contrairement au « réentrées », proviennent de l'extérieur du système (voir [schéma 1](#)). Elles sont d'origines différentes : ce sont les entrées empiriques, sociales, méthodologiques, théoriques et technologiques.

5.2.1 Les entrées empiriques

Elles sont à la fois massives et permanentes dans le système de la recherche en DLC, beaucoup plus que dans d'autres disciplines, parce que la problématique de l'enseignement des langues est constamment confrontée à l'existence d'une acquisition naturelle (celle de la langue maternelle et celle obtenue en situation de « bain linguistique ») considérée comme à la fois beaucoup plus aisée et efficace.

Historiquement, on trouve de nombreuses traces d'entrées de ce type. Ce sont en particulier :

- le rôle important qu'a joué la « méthode naturelle », ou « maternelle », dans la première (et sans doute la plus grande) révolution méthodologique, celle de la méthodologie directe du début du XX^e siècle (cf. Puren [1988a](#), 2^e partie : « La méthodologie directe », chap. 2.1.8, « La méthode naturelle », p. 75-78) ;
- le poids permanent du modèle de l'immersion (ou du « bain linguistique ») tout au long de cette histoire ;
- la place prise en didactique des langues-cultures par les recherches sur le bilinguisme, l'apprentissage précoce, ou encore sur les mécanismes cognitifs à l'œuvre dans l'acquisition de la langue maternelle.

Ce que l'on peut appeler le « postulat empirique », à savoir l'évidence que ce serait dans la pratique elle-même de la langue étrangère que se trouverait le secret de son apprentissage pratique, a constamment, jusqu'à nos jours, pesé d'un poids énorme sur la recherche en didactique des langues et les conceptions de l'enseignement-apprentissage. Il correspond à des énoncés tels que : « c'est d'abord en parlant la langue que l'on apprend à la parler », « c'est d'abord en écrivant qu'on apprend à l'écrire », « c'est d'abord en communiquant que l'on apprend à communiquer »⁶¹, et maintenant, avec la perspective actionnelle, « c'est d'abord en agissant en langue étrangère dans la microsociété classe que l'on apprend à agir en langue étrangère dans la société extérieure ». Ce postulat explique, dans les modèles praxéologiques, l'importance de toutes les activités qui mettent en œuvre l'homologie maximale entre les fins (les objectifs de pratique sociale de la langue) et les moyens (les

⁶¹ D'où l'importance de la simulation dans l'approche communication, qui assure une homologie maximale entre la pratique d'apprentissage et la pratique d'usage de la langue.

activités réalisées en classe pour atteindre ces objectifs) : c'est le cas aussi pour la dernière configuration didactique, celle de la perspective actionnelle, où la finalité de formation d'un acteur social réactive mécaniquement l'orientation pédagogique déjà bien connue qui exploite au maximum l'homologie entre la société extérieure et la société classe, à savoir la pédagogie de projet (cf. Puren [2014b](#)).

5.2.2 Les entrées sociales

Ce sont les plus importantes pour ce qui concerne l'évolution des modèles praxéologiques. C'est là l'une des principales leçons que j'ai tirées dans la conclusion générale de mon *Histoire des méthodologies*, où, en énumérant « les impressions marquantes que je ramène de ce parcours historique », j'écrivais avoir été frappé particulièrement...

*... par les rapports étroits et constants entre cette DLVE [Didactique des Langues Vivantes Étrangères] et **la vie économique, politique et intellectuelle du pays**, qui font que le véritable moteur du changement méthodologique n'est pas l'évolution interne de la discipline didactique (en particulier, comme on le présente souvent, les modifications intervenant dans les théories de référence, qu'elles soient pédagogiques, psychologiques, linguistiques,...), mais bien l'apparition de nouveaux besoins sociaux : l'enseignement des LVE et par conséquent la réflexion sur cet enseignement apparaissent comme des pratiques éminemment sociales, au-delà des illusions individualistes ou technocratiques que peuvent entretenir parfois ses différents acteurs. (1988a, p. 263, souligné dans le texte)*

Ces entrées sociales influencent aussi constamment les effets que peuvent avoir les autres entrées dans l'un et l'autre des sous-systèmes : j'écrivais, à la fin du même ouvrage, avoir été frappé aussi...

*... par le poids énorme et décisif, sur le destin de chacune des méthodologies constituées, des **situations d'enseignement apprentissage** : les lacunes de la formation des professeurs, le trop petit nombre d'heures d'enseignement par semaine, le trop grand nombre d'élèves par classe, leur trop faible motivation et leur trop forte hétérogénéité, entre autres, ont constamment été ressentis, par les méthodologues directs et audiovisualistes, comme les freins les plus puissants à l'innovation et les premiers responsables des échecs. La méthodologie a sans cesse fluctué entre d'une part la prise en compte des situations d'enseignement-apprentissage et l'élaboration de méthodologies qui voulaient d'emblée s'y adapter (MT, MA), et d'autre part la construction de projets ambitieux dont la mise en œuvre aurait exigé un changement radical des situations existantes (MD, MAV). Nous sommes actuellement en train de revenir, semble-t-il, à une phase de prise en compte prioritaire de ces situations, sans doute à la suite du développement de l'enseignement des LVE aux adultes, où les situations sont d'une extrême diversité, et aussi en raison de la massification de l'Enseignement secondaire, qui s'impose de plus en plus comme sa première réalité. Mais quelle que soit l'orientation choisie, ces situations d'enseignement-apprentissage se révèlent en définitive déterminantes, sur lesquelles méthodologues, concepteurs de cours et professeurs n'ont en tant que tels nulle prise⁶² (ibid, souligné dans le texte)*

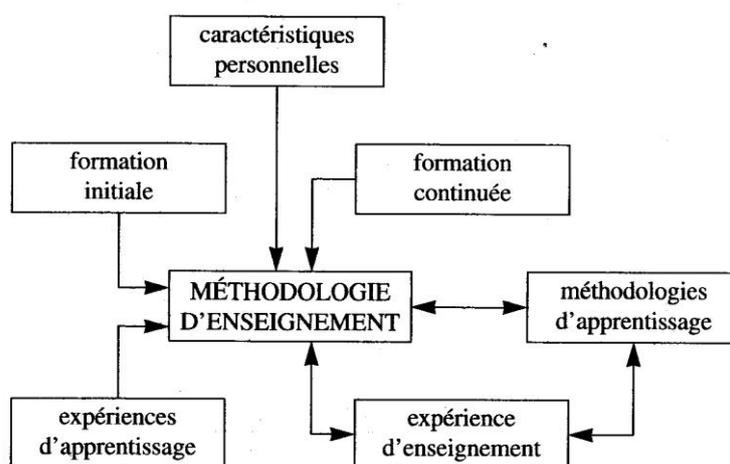
Mes recherches postérieures, jusqu'à présent, n'ont pas modifié cette analyse, mais l'ont au contraire confortée en montrant que ces entrées sociales continuaient à fonctionner tout aussi puissamment et de la même manière. J'ai ainsi introduit il y a quelques années le concept de « configuration didactique » (cf. Puren [029](#)), dans lequel la fonction des objectifs sociaux langagiers et culturels est déterminante : c'est en effet une modification significative de l'un et/ou l'autre de ces objectifs qui déclenche le processus de reconfiguration générale qui aboutira finalement aux modifications, dans les ministères, des curricula ; chez les éditeurs, des manuels ; dans les salles de classe, des attentes des apprenants et des pratiques d'enseignement. La dernière évolution des configurations didactiques, celle qui apparaît dans le *Cadre Européen Commun de Référence* de 2000 avec les nouveaux objectifs des compétences plurilingue et pluriculturelle et de la formation d'un acteur social, n'échappe pas la règle (cf. Puren [2014a](#) et sa bibliographie).

⁶² MT = méthodologie traditionnelle. MA = méthodologie active. MD = méthodologie directe. MAV = méthodologie audiovisuelle. LVE = langues vivantes étrangères.

5.2.3 Les entrées méthodologiques

Elles sont elles aussi importantes dans l'évolution historique de la recherche-intervention en DLC. J'ai montré ailleurs que les méthodologies constituées s'élaborent en s'opposant aux méthodologies antérieures⁶³, en les prolongeant (c'est le cas entre la méthodologie audiovisuelle et l'approche communicative) ou en empruntant éclectiquement aux unes et aux autres⁶⁴. De toutes manières, le nombre de « méthodes » (dans le sens d'unités minimales de cohérence méthodologique) est limité, et leurs combinaisons et articulations ne sont pas infinies (cf. le « Tableau des oppositions méthodologiques fondamentales », Puren [008](#)).

Les entrées méthodologiques fonctionnent également chez chaque enseignant au cours de sa carrière : ce sont les apports de « modèles méthodologiques » qui lui viennent de ses manuels (ce sont sans doute les plus influents, parce qu'ils sont les plus fréquents, voire permanents), de sa formation initiale et continuée (y compris ses lectures et ses contacts avec ses collègues) ; à quoi il faut ajouter, dans l'enseignement scolaire français, les instructions officielles, qui contiennent parfois des orientations méthodologiques précises. Dans l'ouvrage (en collaboration) Puren [1999h](#), j'avais proposé une « petite séance de travaux pratiques de théorisation » (chap. 2.3, p. 30-33) qui débouchait sur la modélisation suivante d'un « réseau » représentant les différentes origines possibles de la méthodologie utilisée par un enseignant (p. 33) :



Ces « origines » constituent des entrées qui peuvent fonctionner de deux manières différentes au sein du sous-système praxéologique :

- Elles sont intégrées dans la dynamique du sous-système pragmatique si elles donnent lieu à « mobilisation praxéologique », à expérimentation en classe et à conceptualisation par l'enseignant des nouvelles données de terrain – de la même manière que des entrées théoriques peuvent intégrer le processus de théorisation → modélisation → mobilisation théorique).
- Si elles donnent lieu à « application méthodologique », elles restent des « modèles méthodologiques » (du « prêt à enseigner », comme on dit du « prêt à porter » pour les vêtements), de la même manière que les entrées théoriques peuvent donner lieu à de

⁶³ La méthodologie directe s'est ainsi posée en s'opposant systématiquement à la méthodologie traditionnelle (Puren [1988a](#), chap. 2.2. Les origines de la méthodologie directe – chap. 2.1.5. « La rupture avec la méthodologie traditionnelle scolaire », p. 72. Et j'ai expliqué pourquoi j'avais élaboré ma version de la perspective actionnelle de la même manière, en opposition avec l'approche communicative (Puren [2014a](#), « Introduction », p. 4.)

⁶⁴ C'est le cas de la méthodologie active, officielle dans l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères des années 1920 aux années 1960, dont les promoteurs se proposent de corriger ce qu'ils considéraient comme des excès de la méthodologie directe par un retour partiel à des démarches de la méthodologie traditionnelle (Puren [1988a](#), chap. 3.2 « Les principes de la méthodologie active », p. 148-153). C'est aussi le cas des manuels de FLE à partir des années 1980, qui abandonnent la version forte de l'approche communicative pour revenir, en particulier, à un enseignement plus systématique de la grammaire avec des exercices « traditionnels de repérage, conceptualisation, application et entraînement (Puren [1994e](#), chap. 1.1.2 « Éclectisme et matériels didactiques », p. 16-19).

l'application théorique (voir flèche correspondante dans le [schéma 1](#). J'ai proposé de parler dans ce cas d'« applicationnisme pratique » (Puren [2018h](#), page 3, note 2) pour mieux l'opposer à l'applicationnisme théorique, mais il s'agit bien d'applicationnisme méthodologique.

Ces entrées méthodologiques peuvent être d'origine collective (les « ficelles du métier »), inscrites dans une méthodologie (le travail en binômes et la simulation de l'approche communicative, par exemple, lorsque ces techniques sont utilisées de manière systématique et mécanique, même dans des séquences didactiques où elles ne sont pas adaptées⁶⁵), ou encore institutionnelles (c'est le cas des schémas de classe de la méthodologie directe (Puren [1988a](#), p. 115-117) ou de la méthodologie active (*id.*, p. 154-155).

Enfin, ces entrées peuvent prendre la forme extrême de ce qu'on appelle une « approche non conventionnelle » ou « alternative », comme l'ont été la « Méthode silencieuse », la « Suggestopédie » ou encore l'« Apprentissage par la Réaction physique totale »⁶⁶ : ce sont des macro-modèles méthodologiques qui exigent d'être appliqués de manière aussi exclusive et systématique que passionnée, de sorte que ces approches sont à mon avis à la didactique des langues-cultures ce que l'alchimie fut à la chimie, ou ce que les sectes sont aux religions (cf. Puren [1994e](#), p. 54).⁶⁷

Les cultures scolaires, dont les cultures didactiques, peuvent être considérées comme des types d'entrées sociales, dans la mesure où elles font partie de l'environnement du processus d'enseignement-apprentissage tel qu'il se déroule sur le terrain ; mais certains de leurs éléments peuvent bien sûr constituer des entrées méthodologiques.

5.2.4 Les entrées théoriques

Les théories externes à la didactique des langues-cultures qui vont entrer dans son système de recherche-intervention y donnent lieu à deux grandes sortes de traitement. Soit elles sont utilisées uniquement pour de la mobilisation rhétorique (cf. *supra* [chap. 4.2](#)), soit elles sont utilisées pour générer des modèles théoriques qui vont pouvoir entrer ensuite dans différents processus de recherche (théorisation, application, transposition ou mobilisation : cf. [schéma 1](#)). Dans certaines recherches d'étudiants-chercheurs, la théorie se trouve faire seulement l'objet d'une mobilisation rhétorique, alors que dans d'autres la même théorie est intégrée dans une véritable dynamique de recherche-intervention. On peut penser aussi que la même théorie peut faire l'objet successivement de ces deux traitements au cours de l'évolution historique de la discipline.

Il n'est pas toujours facile, lorsque l'on fait l'histoire des méthodologies, de pondérer ce qui vient réellement des entrées théoriques. Prenons l'exemple des modèles méthodologiques de conception de gestion des processus cognitifs d'enseignement-apprentissage dont j'ai fait la synthèse dans le document Puren [016](#). Les idées que je vais présenter ci-dessous peuvent certainement être discutées indéfiniment, la vérité historique – si tant est que ce concept ait vraiment un sens en cette affaire... – étant maintenant définitivement impossible à reconstituer.⁶⁸

– *Les modèles de la réception et de l'imprégnation (ou « immersion »)* ont correspondu à des entrées empiriques. Il est probable que les neurosciences nous éclaireront sur les mécanismes neurologiques

⁶⁵ Dans un manuel récent de FLE se réclamant de la perspective actionnelle, par exemple, on demande aux apprenants, en tâche finale d'une unité didactique, de se mettre en binômes, d'imaginer que l'un des camarades de classe va bientôt fêter son anniversaire, et de préparer la fête que la classe va lui faire. Pourquoi ce travail en binômes, alors que l'enjeu est collectif ? (c'est toute la classe qui va fêter cet anniversaire), et pourquoi imaginer un anniversaire, avant même de se demander s'il n'y aurait pas un vrai anniversaire à fêter ?

⁶⁶ Voir DUFEU Bernard, *Les approches non conventionnelles des langues étrangères* (Paris : Hachette, coll. « F-références » 1996, 208 p.), ou encore CARÉ Jean-Marc (coord.), « "Approches différentes" et didactique plurielle des langues » (*Le Français dans le monde*, n° spécial « Recherches et Applications », janv. 1999, p. 187-191. Paris : EDICEF).

⁶⁷ Un exemple caricatural de macro-modèle praxéologique de ce type est apparu ces dernières années dans l'enseignement scolaire français, où il bénéficie de l'appui d'une partie de l'inspection de langues. Cf. l'analyse que j'en ai réalisée avec deux autres collègues et publié sur mon site : Puren Ch., Medioni M.-A. Sébahi E. [2013](#).

⁶⁸ Ces idées reprennent en partie celles que j'ai déjà eu l'occasion de présenter au [chapitre 4.2](#) qui concernait la mobilisation rhétorique.

à l'œuvre dans cette acquisition naturelle que veut reproduire le modèle de l'immersion, mais cela ne résoudra pas la question de la gestion complexe des modèles cognitifs à mettre en œuvre dans l'apprentissage formel, qui devront toujours rester variés et variables.

– *Le modèle de l'activation* – celui de la méthodologie directe, mis en œuvre principalement au moyen de la « méthode interrogative » (question de l'enseignant → réponse des apprenants → correction de l'enseignant) – n'est pas d'origine empirique : ce schéma interrogatif, en effet, n'est jamais utilisé de cette manière intensive et systématique ailleurs qu'en apprentissage formel, même dans des situations naturelles d'appui à l'apprentissage, par exemple par la mère avec son enfant. C'est sans doute un modèle praxéologique élaboré au cours des siècles par les processus à l'œuvre dans le sous-système praxéologique : on le trouve déjà dans la « méthode socratique » utilisée dans les dialogues de Platon, et on le retrouve plus tard dans le modèle catéchistique tridentin au XVI^e siècle. Ce modèle a été réactivé et renforcé par l'émergence des « méthodes actives » à la fin du XIX^e siècle, elles-mêmes influencées par les recherches théoriques de l'époque sur la psychologie de l'enfant⁶⁹. Dans quelle mesure ? Comme ces recherches sont très rarement citées dans les textes des méthodologues de l'époque, on peut penser qu'elles n'y correspondent qu'à de la « mobilisation rhétorique ». En outre, il n'y a pas eu à ma connaissance de tentative d'élaboration d'un modèle théorique correspondant, même dans l'ouvrage entier que François Closset consacre en 1950 à la méthodologie active (l'extrait cité dans Puren [006](#) est un bon exemple des différentes techniques de mise en œuvre d'un modèle praxéologique, celui de la « méthode active »⁷⁰).

– *Le modèle de la réaction* semble correspondre à une entrée théorique repérable et explicitement revendiquée par les méthodologues audio-oralistes américains – le béhaviorisme –, mais j'ai remarqué déjà dans mon *Histoire des méthodologies* que la préoccupation pour le montage d'automatismes au moyen d'exercices intensifs mono-structuraux ne date pas de la méthodologie audio-orale : cette entrée théorique a bien donné lieu à transposition didactique (le modèle théorique correspondant, à savoir le schéma skinnérien stimulus-réponse-renforcement, a été mis tel quel en pratique dans les exercices structuraux au moyen des magnétophones bi-pistes), mais il a donc en partie fonctionné aussi sur le mode de la mobilisation rhétorique. C'est en grande partie sur ce même mode de la mobilisation rhétorique qu'a fonctionné le structuro-globalisme dans la méthodologie audiovisuelle française, où elle a fonctionné, comme je le remarquais aussi dans mon ouvrage de 1988, comme une sorte d'antidote au virus antimentaliste du béhaviorisme...⁷¹ Pour la raison évoquée par S. Moirand, celle du désir de légitimation (cf. citation *supra*, p. 25), les méthodologues ont toujours eu tendance à survaloriser les références théoriques, c'est-à-dire, pour le dire dans la terminologie que j'utilise ici, à faire de la mobilisation rhétorique.

– *Le modèle de l'interaction* (celui de l'approche communicative) est d'origine empirique, même si, comme nous l'avons vu plus haut, les recherches théoriques sur la « co-construction du sujet et des savoirs » ont pu être mobilisées de manière rhétorique, (cf. [chap. 4.2](#)). La théorie de l'« interactionnisme socio-discursif », en revanche, a donné lieu à transposition didactique (cf. [chap. 4.5](#)).

– *Le modèle de la construction*, avec son hypothèse centrale de l'interlangue (cf. *supra* la conclusion du chapitre 4 sur la notion de « grammaire », p. 29) est venu en partie légitimer scientifiquement les activités très anciennes de conceptualisation grammaticale⁷², et il a donc alimenté de la mobilisation rhétorique. Mais il a aussi donné lieu à une variante du modèle praxéologique de la conceptualisation grammaticale par les apprenants, à savoir la conceptualisation des apprenants sur leurs propres erreurs (et non plus, comme précédemment, sur des énoncés modèles). Pour l'instant, je n'ai vu fonctionner les références au socioconstructivisme, même avec son modèle théorique de la « résolution de problèmes en groupes », qu'en tant que mobilisation rhétorique : ce qui ne veut pas dire qu'elle ne puisse avoir, comme les autres, un effet indirect mais très concret de renforcement de tel ou tel modèle praxéologique.

⁶⁹ Cf. Puren [1988a](#), p. 78.

⁷⁰ Sur la présentation de cette méthode, voir Puren [005](#).

⁷¹ Pour toutes ces remarques sur le modèle de la réaction, je renvoie à mon ouvrage de [1988\(a\)](#), chap. 4.1.3, p. 198-202 et chap. 4.2.3.2, p. 231-234.

⁷² Elles ont déjà une place centrale dans la méthodologie traditionnelle, dite de « grammaire-traduction » (cf. Puren [1988a](#), Première partie, p. 16 *sqq.*).

– *Qu'en sera-t-il du modèle de la « proaction »*, que j'avance dans le même document Puren [016](#) comme étant une référence théorique nouvelle de la perspective actionnelle, ou encore de la théorie cognitive des « neurones miroirs » que j'ai citée plus haut (chap. [4.2](#)) ? Seul l'avenir de la DLC nous dira s'ils entreront un jour dans un autre processus que celui auquel ils se limitent actuellement, celui de la mobilisation rhétorique...

5.2.5 Les entrées technologiques

Il se trouve que j'ai déjà à trois reprises analysé ce que je n'appelais pas encore alors des « entrées technologiques » dans trois articles :

- « La didactique des langues face à l'innovation technologique » ([2001f](#)).
- « Nouvelle perspective actionnelle et (nouvelles) technologies éducatives : quelles convergences... et quelles divergences? » ([2009e](#)).
- « Technologies éducatives et perspective actionnelle : quel avenir pour les manuels de langue ? » ([2013k](#)).

Dans le premier article, je propose une typologie des modèles historiques de l'innovation technologique en DLC (p. 13) que je reprends dans le second (p. 19), chacun de ces modèles correspondant à une manière différente d'apporter des modèles méthodologiques ou d'alimenter des modèles praxéologiques : je renvoie donc mes lecteurs à cette typologie et à son développement dans ce texte.

Dans l'article [2009e](#), je présente en pages 3-5 les « cinq postulats différents portant sur les mécanismes que l'on considère à l'œuvre dans le fonctionnement des relations entre innovation technologique et innovation didactique ». Je reprends ci-dessous en italique, en les commentant, la présentation que j'en fais dans cet article :

– *Le déterminisme technologique : Les potentialités des innovations technologiques provoqueraient en elles-mêmes des effets mécaniques d'innovation didactique.*

Ce postulat correspond à une position que l'on peut appeler « l'applicationnisme technologique ». Dans un certain nombre de comptes rendus d'expérimentations, on a effectivement l'impression que l'intervention sur le terrain est déterminée principalement par les activités que génère d'elle-même la technologie utilisée.

– *Le déterminisme social : Les innovations technologiques ne se développeraient et/ou ne se diffuseraient que si elles correspondent à des demandes, attentes et besoins sociaux, en l'occurrence ceux des élèves et des enseignants ; en outre, ces utilisateurs se les approprieraient en imposant leurs propres usages, au besoin en les détournant à leur manière et à leur profit.*

Si l'on part sur ce postulat, on considérera que les innovations technologiques correspondent à une combinaison entre les entrées technologiques et les entrées sociales. Cette stratégie d'intervention est certainement plus intéressante d'un point de vue didactique que la première, dans la mesure où elle amène forcément à observer, analyser et interpréter les comportements des apprenants, ce qui permet ensuite, en conceptualisant les nouvelles données ainsi recueillies, de lancer la dynamique récursive du sous-système praxéologique.

– *Le déterminisme disciplinaire : Ce seraient les demandes, attentes et besoins apparus dans les différentes disciplines (la didactique des langues-cultures, par exemple) qui amèneraient leurs spécialistes (didacticiens, méthodologues, concepteurs de manuels, inspecteurs, formateurs et enseignants des langues-cultures) à promouvoir ou recourir à telle ou telle technologie de telle ou telle manière pour en réaliser telle ou telle potentialité.*

Ce postulat fonde une sorte d'implicationnisme technologique, qui suppose, comme celui du déterminisme technologique d'ailleurs, l'existence de « modèles technologiques » pouvant fonctionner directement en tant que modèles méthodologiques. Comme je le signale dans cet article (p. 4), c'est bien en partie ce postulat qui a fonctionné pour justifier le recours massif aux laboratoires de langues dans les années 1960-1970.

– *La convergence/ la divergence : Il faudrait qu'il y ait « convergence » historique (on pourrait aussi parler de « conjonction », « rencontre », de « coïncidence » ou encore de « synergie ») entre les potentialités technologiques, d'une part, et d'autre part les demandes, attentes et besoins sociaux et disciplinaires, pour qu'apparaisse de l'« innovation durable », c'est-à-dire une innovation qui se diffuse largement et se maintienne dans la durée. Si cette conjonction n'avait pas lieu ou, pire, s'il y avait divergence(s), il ne pourrait s'établir de relation durable entre une innovation didactique et une innovation technologique.*

Ce postulat, comme celui du déterminisme social, est interprétable dans ma modélisation du système de la recherche en DLC comme une variante de la combinaison entre les entrées technologiques et les entrées sociales.

– *Le postulat de la complexité : Ce dernier postulat peut être qualifié de « complexe » parce qu'il inclut tous les précédents en considérant que les mécanismes correspondants jouent de manière aussi diverse et variable qu'aléatoire : la présence des quatre types antérieurs de mécanisme serait constante, et suivant les cas, ce serait l'un ou l'autre d'entre eux qui s'imposerait, ou se combinerait (simultanément) et/ou encore s'articulerait (chronologiquement) avec un ou plusieurs autres.*

Ce postulat recoupe l'idée, sur laquelle repose toute ma modélisation du système de la recherche en DLC, que ce système est complexe dans le sens où les processus qui le composent sont nombreux et variés, et qu'ils fonctionnent de manière très variable.

Le fonctionnement des entrées technologiques dans les systèmes de la recherche des disciplines scolaires en général fait l'objet, de la part de nombreux spécialistes, de constats plutôt critiques. Bruno Devauchelle, par exemple, considère que « l'on survalorise les expérimentations/innovations par rapport aux pratiques ordinaires » (2015)⁷³ ; et si l'on en croit Jean-François Fiorina (2015), ces expérimentations elles-mêmes seraient sous-exploitées à cause de l'évolution rapide des technologies : « la rapidité d'évolution laisse peu de temps à l'expérimentation et à la prise de recul. » Si ces constats sont exacts, on peut malheureusement craindre que les entrées technologiques ne soient pas en mesure d'alimenter les différents processus du sous-système praxéologique, dont le fonctionnement demande du temps, de la pratique et de la réflexion ; sans parler de la difficulté de parvenir à opérer des entrées théoriques : comment mobiliser les études sur l'ergonomie lorsque l'on passe dans les salles de classe, en quelques années, des ordinateurs de bureau aux TBI, puis aux tablettes et aux smartphones ? On parle beaucoup des « environnements numériques », mais l'innovation durable, la seule qui intéresse vraiment le didacticien parce qu'elle seule assure la généralisation et la pérennisation de nouveaux modèles méthodologiques et praxéologiques, demanderait assurément des « environnements de recherche » différents.

La conclusion de mon article [2009e](#) s'intitulait précisément « quelques règles d'action pour de l'innovation durable », et c'étaient les suivantes :

- 1. partir de l'ensemble actuellement disponible d'innovations didactiques cohérentes impliquées par la nouvelle perspective actionnelle, celle de l'agir social ;*
- 2. repérer les gisements existants de convergences entre ces innovations didactiques et les innovations technologiques ;*
- 3. tenir compte des convergences tout autant que des divergences. (p. 17)*

Ce sont effectivement là autant de mesures à prendre pour que les entrées technologiques puissent entrer véritablement dans la dynamique récursive du sous-système praxéologique.

5.2.6 L'exemple historique de la méthodologie directe

Dans mon *Histoire des méthodologies*, en introduction du chapitre 2.2 consacré aux origines de la méthodologie directe ([1988a](#), p. 65-81), j'écrivais ceci :

Lorsqu'il s'agit de décrire les « origines » de la MD, les différents chapitres s'imposent pratiquement d'eux-mêmes à l'historien. Mais il semble en même temps très difficile d'opérer entre ces diverses « origines » une classification et surtout une hiérarchisation qui ne soient pas largement arbitraires. Dans ce labyrinthe des causes, des sources ou encore des influences qui

⁷³ En d'autres termes, B. Devauchelle s'inquiète du manque de coordination entre les entrées technologiques et les entrées sociales.

ont présidé à la naissance, à la vie et à la postérité de la MD, je convie donc prudemment les lecteurs, au-delà du parcours qu'il m'y faut bien tracer, à y dérouler leur propre fil d'Ariane.
(p. 65)

Je disais plus haut, au [chapitre 5.2.4](#), p. 34, qu'il n'était pas facile de pondérer ce qui vient réellement des entrées théoriques. En fait, c'est le poids de chaque type d'entrée, et le poids de chaque type d'entrée par rapport aux autres types, qu'il est difficile d'estimer *a posteriori* dans les évolutions méthodologiques. Je peux maintenant classer les dix « origines » de la méthodologie directe que je repérais dans mon *Histoire des méthodologies* selon la typologie fournie par les concepts du [schéma 1](#) :

– 4 réentrées praxéologiques

- L'évolution interne de la méthodologie traditionnelle (chap. 2.1.4)
- La rupture avec la méthodologie traditionnelle scolaire (chap. 2.1.5)
- Le modèle allemand (chap. 2.1.6)
- Précurseurs (chap. 2.1.7)

– 3 entrées sociales

- Nouveaux besoins et nouveaux objectifs (chap. 2.1.1)
- Le contexte politique et éducatif (chap. 2.1.2)
- La professionnalisation du corps enseignant (chap. 2.1.3)

– 2 entrées scientifiques

- La nouvelle psychologie (chap. 2.1.9)
- La phonétique pratique (chap. 2.1.10)

– 1 entrée empirique :

- La méthode naturelle (chap. 2.1.8)

Cette statistique n'a bien sûr aucune valeur de loi générale. Tout au plus montre-t-elle, s'il en était besoin, la complexité des mécanismes à l'œuvre lors des (r)évolutions méthodologiques en didactique des langues ; et aussi – du moins je l'espère – l'intérêt et la pertinence des concepts systémiques utilisés dans ma théorie de la recherche...

5.3 Les sorties du système

Tout système possède des entrées et des sorties. J'ai déjà cité en [Introduction](#) (p. 7) les « sorties » du système que constituent les publications, les communications et les échanges au cours des séminaires, colloques et autres rencontres de chercheurs, qui sont en principe des résultats de recherche produits soit par le sous-système théorique, soit par l'ensemble du système de la recherche. Mais le système génère aussi des sorties uniquement ou principalement élaborées à l'intérieur du sous-système praxéologique, tels que des comptes rendus d'applications méthodologiques ou technologiques, des fiches de préparation de classe, des grammaires, des manuels et autres matériels didactiques.

6. Système et méta-système

Une théorie générale de la recherche ne peut pas être considérée comme une « sortie » de ce système. Dans la théorie systémique, tout système exige un méta-système qui seul permet de le décrire, l'analyser et l'interpréter, puisque ces opérations ne peuvent être réalisées que de l'extérieur. On ne peut pas, comme le dit l'adage populaire, se mettre à la fenêtre pour se regarder passer dans la rue... A. David (2000), qui veut élaborer une théorie de la recherche-intervention « considérée comme la généralisation de différentes démarches de recherche » – et donc forcément comme donnant un point de vue méta sur toutes ces démarches –, ajoute aussitôt « qu'elle est aussi la plus complexe à gérer du point de vue du respect des principes éthiques, méthodologiques et épistémologiques » (p. 21). En DLC, le méta-système (le système méta-didactique, donc) correspond à la perspective que j'appelle – en reprenant un concept proposé et développé à l'origine dans un sens un peu différent par Robert Galisson – « didactologique », et il s'est élaboré principalement à partir des points de vue éthique,

idéologique et épistémologique.⁷⁴ C'est ce dernier point de vue, épistémologique, que j'ai utilisé dans le présent essai, en allant chercher dans la théorie systémique la position d'extériorité nécessaire. Les recherches-interventions mettent en œuvre, pour leur part, les deux autres perspectives constitutives de la discipline, à savoir les perspectives méthodologique et didactique.

Les recherches mettant en œuvre principalement la perspective didactologique sont bien entendu nécessaires, mais je considère pour ma part que ce n'est pas un service à rendre aux étudiants chercheurs que de les laisser s'engager d'emblée dans des recherches didactologiques sans qu'ils aient acquis préalablement un minimum de maîtrise de la recherche-intervention, ce qui implique en particulier un travail personnel à l'intérieur du sous-système praxéologique au moyen d'expérimentations ou au moins d'observations personnelles sur le terrain de l'enseignement. C'est pourquoi l'importance qu'a prise souvent la sociolinguistique dans la formation initiale des enseignants de FLE ou Français Langue Seconde (FLES), et qu'ont prise les thématiques sociolinguistiques dans les sujets de recherche qui leur sont proposés, relève à mes yeux d'une grave erreur stratégique.

7. Une même démarche de référence, l'ingénierie

À la fin de son article, A. David tire en particulier la conclusion suivante :

Le terrain n'est donc pas, en conséquence, un lieu dont on va seulement extraire des constantes et des régularités. En recherche-intervention, le terrain est à la fois lieu d'ingénierie (conception de modèles et outils de gestion adéquats, y compris modèles et outils de pilotage du changement) et source de théories fondées (ce que la conception et la mise en place de ces outils révèlent sur le fonctionnement des organisations, et qui vient enrichir le corpus des connaissances théoriques en sciences de gestion). Par analogie avec la formule de Glaser et Strauss, on peut donc décrire la recherche en sciences de gestion comme une ingénierie gestionnaire fondée. Cette dénomination est compatible, en outre, avec l'idée depuis longtemps défendue par Simon [1969] que les sciences de gestion sont non seulement des sciences de l'action – c'est le cas de nombreuses sciences – mais aussi des sciences de l'artificiel. (p. 21)

Cela fait longtemps que les spécialistes des sciences de l'éducation parlent de l'enseignement comme relevant de l'« ingénierie pédagogique », et qu'ils définissent de ce fait la fonction principale de l'enseignant comme celle d'un concepteur de dispositifs artificiels d'apprentissage.⁷⁵ L'un des grandes références en épistémologie de l'ingénierie est Herbert Simon⁷⁶, auteur entre autres de ce célèbre ouvrage cité ci-dessus par A. David, intitulé *Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel*. Herbert Simon est aussi, depuis longtemps, l'une de mes trois grandes références épistémologiques, avec Edgar Morin et Richard Rorty, de ce que j'appelle « la didactique complexe des langues-cultures » (cf. Puren [048](#)). J'ai déjà eu l'occasion de citer les lignes suivantes⁷⁷, où il élargit la notion de « concepteurs professionnels » au-delà de ce que l'on appelle couramment des « ingénieurs », et où il développe une critique de l'applicationnisme que je pourrais me contenter de copier-coller en remplaçant « écoles d'ingénieurs » par « formations universitaires en DLC », et « physique et mathématiques » par « linguistique et sociolinguistique »... :

Les ingénieurs ne sont pas les seuls concepteurs professionnels. Quiconque imagine quelques dispositions visant à changer une situation existante en une situation préférée, est concepteur. L'activité intellectuelle par laquelle sont produits les artefacts matériels n'est pas fondamentalement différente de celle par laquelle on prescrit un remède à un malade ou par laquelle on imagine un nouveau plan de vente pour une société, voire même une politique

⁷⁴ Cf. Puren [DLC-DR1](#), « les trois perspectives constitutives de la didactique des langues-cultures » ; [DLC-DR7](#), « La perspective didactologique 1/2, l'épistémologie » ; [DLC-DR8](#), « La perspective didactologique 2/2, l'idéologie et la déontologie.

⁷⁵ On mesure le degré de rupture avec la pensée pédagogique qu'a pu maintenir la didactique des langues-cultures pendant plusieurs décennies, avec les promoteurs de l'approche communicative privilégiant systématiquement dans leur discours les documents « authentiques » et la simulation en classe de situations de communication « authentiques »... Sur le concept de « dispositif » en DLC, cf. Puren [030](#), où il est défini par rapport à « environnement » et « situation », et où il est décrit par ses composantes (le support, le guidage, l'aide, le matériel, l'espace, le temps et les acteurs).

⁷⁶ Prix Nobel de Sciences Économiques en 1978, Herbert A. Simon a reçu la « Médaille Turing » (le « Nobel de l'Informatique ») en 1975 pour ses recherches sur l'Intelligence Artificielle et la Science de la Cognition.

⁷⁷ Puren [DLC-DR4](#), chap. 2.4 « Environnement et ingénierie », p. 13.

sociale pour un État. La conception, ainsi conçue, est au cœur de toute formation professionnelle. C'est elle qui fait la différence entre sciences et professions. Les écoles d'ingénieurs, comme les écoles d'architecture, de droit, de gestion, de médecine, les écoles normales d'enseignement, toutes sont concernées, au premier chef, par le processus de conception.

Par un paradoxe ironique, alors que s'affirme le rôle décisif de la conception dans toute activité professionnelle, il faut observer que le XX^e siècle a presque complètement éliminé les sciences de l'artificiel du programme des écoles formant des professionnels. Les écoles d'ingénieurs sont devenues des écoles de physique et de mathématiques ; les écoles de gestion sont devenues des écoles de mathématiques finies. L'usage de qualificatifs du type « appliqué » dissimule le fait, mais ne le change pas ! Il signifie simplement que dans les écoles professionnelles, les matières enseignées sont sélectionnées dans les domaines des mathématiques et des sciences naturelles, compte tenu de ce que l'on tient pour plus particulièrement intéressant dans telle ou telle activité professionnelle. Mais il ne signifie pas que la conception y soit enseignée en tant que telle, distincte de l'analyse. (1969, p. 113-114)

Ce que conçoit un ingénieur, justement, ce ne sont ni des théories, ni des pratiques, mais des modèles qui doivent prendre en compte toutes les données de terrain. Un ingénieur conçoit son pont (qui sera forcément à un certain moment représenté par une maquette, désormais modélisée sur ordinateur) de manière à y intégrer tous les paramètres de son environnement et de sa fonction : la nature du terrain avec le sous-sol de la rivière et les berges, la largeur du cours d'eau et ses variations de débit, le type de trafic attendu, etc. C'est exactement ce que se propose de faire un enseignant en didactique des langues-cultures lorsqu'il opère des modélisations praxéologiques de manière à produire, améliorer ou adapter des modèles méthodologiques ou praxéologiques, lesquels sont eux aussi, comme les modèles des ingénieurs, des *artefacts* : appareillages didactiques de documents, unités didactiques, séquences de classe, scénarios pédagogiques et autres dispositifs d'enseignement-apprentissage plus ou moins rigides (modèles méthodologiques) ou flexibles (modèles praxéologiques).

La « préparation de classe » d'un enseignant expert est à la séquence de classe qu'il réalisera à la suite, ce que la maquette est au pont dont l'ingénieur suivra la construction. Elle ne correspond ni à des théories appliquées, ni aux pratiques effectives qu'il réalisera dans sa classe, contrairement à ce que cette expression malheureusement consacrée de « préparation de classe » laisserait penser. Un enseignant expert *ne prépare pas ses classes, il se prépare à faire classe* : l'écart entre ces deux postures correspond très précisément à celui de cette interface qu'est le « modèle » : « se préparer à faire classe », c'est *se projeter* dans la classe à venir⁷⁸ pour en élaborer une sorte de maquette, une ébauche d'ensemble où l'on trouvera sans doute – pour utiliser la métaphore du voyage – les représentations de la destination finale, de quelques jalons et étapes, de quelques passages difficiles avec les différents types de guidage et d'aide disponibles, peut-être de quelques parcours différenciés... voire d'une destination alternative.⁷⁹

La notion de « projet », centrale dans l'enseignement comme en ingénierie – un ingénieur est essentiellement un concepteur de projets –, l'est tout autant en recherche : je renvoie au [schéma 2](#), en annexe, où le projet joue un rôle de médiation aussi bien entre le sujet et l'objet, qu'entre la compréhension et l'intervention, ainsi qu'aux développements correspondants dans le document dont est extrait ce schéma (Puren [DLC-MR5](#)).

⁷⁸ La notion de « projet » est elle aussi fondamentale en ingénierie... comme dans l'enseignement et la recherche sur l'enseignement. Concernant le projet de recherche, cf. Puren [DLC-MR3](#), chapitre du cours « Méthodologie de la recherche en DLC » intitulé « Définir son projet de recherche ».

⁷⁹ On lira avec intérêt le billet qu'un enseignant de primaire, Jean-François Laurent, a publié sur son blog, et qu'il a intitulé précisément « Préparer sa classe ou se préparer à faire classe » (<http://jean-francois.laurent.over-blog.com/page-jean-fran-ois-laurent-preparer-la-classe-autrement-penser-autrement-2785281.html>, dernière consultation 06/03/2020). Il oppose principalement l'idée de « préparer sa classe » en tant que préparation technique, à celle de « se préparer à faire classe » en tant que mise en condition psychologique, mais on y trouve aussi des remarques telles que « je note quelques points de repère pour ma journée de travail puis je réfléchis, je pense, j'anticipe », qui correspondent bien à une activité de modélisation d'un projet.

Conclusion

Je me suis proposé dans cet essai d'élaborer une théorisation des processus de la recherche dans ma discipline en recourant au cadre conceptuel de la systémique, et c'est pourquoi le résultat en est une modélisation du « système de la recherche en DLC ». Cette modélisation est complexe (elle comporte de nombreux éléments reliés entre eux par de nombreux processus dont les plus importants sont ceux qui entrent dans des boucles récursives), comme le veut la théorie systémique (qui a été élaborée précisément pour rendre compte du fonctionnement des systèmes complexes), et comme le veut la « didactique complexe » que je cherche à construire depuis des années parce qu'elle seule me semble en mesure de relever le défi de la gestion des processus complexes d'enseignement-apprentissage d'une langue-culture.

Dans son article de 2007, B. Walliser propose pour chacune des fonctions qu'il assigne aux modèles un critère de qualité (l'extrait ci-dessous est un montage de passages tirés de l'ensemble de son texte) :

1. *Fonction iconique* : son « expressivité », à savoir la faculté qu'il possède de faire coïncider au mieux son formalisme et son interprétation.
2. *Fonction démonstrative* : sa « robustesse », à savoir la faculté qu'il possède de lier solidement hypothèses et conséquences.
3. *Fonction empirique* : sa « vraisemblance », à savoir la faculté à exprimer la structure « minimale » d'un phénomène.
4. *Fonction heuristique* : sa « fécondité », à savoir sa capacité à engendrer une descendance riche et diversifiée.
5. *Fonction praxéologique* : sa « pertinence », à savoir sa faculté à traiter avec profit le problème qu'il est censé éclairer.
6. *Fonction rhétorique* : sa « performativité », à savoir sa faculté à être accepté comme une connaissance valide par les agents concernés.

Je peux d'autant plus imparfaitement évaluer moi-même en ce moment la modélisation du système de la recherche que je propose dans mon [schéma 1](#) que, comme on le voit, la moitié des critères (4, 5 et 6) ne relèvent pas de mon autoévaluation ou d'une évaluation possible en ce moment.

Si j'ai pris le risque de présenter malgré tout ce modèle, c'est parce qu'il me semble répondre suffisamment aux trois autres critères (1, 2 et 3) pour être opérationnel sur son terrain, en l'occurrence le terrain de la formation à la recherche en DLC, en combinaison avec le modèle des typologies des types de recherche ([schéma 2](#)).

Ce modèle du système de la recherche en DLC intègre la recherche faite par les chercheurs, et celle faite par les enseignants. Non seulement parce que les enseignants peuvent eux-aussi mettre en œuvre des processus récursifs de recherche, aussi bien dans le sous-système praxéologique (modélisation praxéologique de leurs pratiques d'enseignement) que dans le sous-système théorique (théorisation interne au système) ; mais aussi parce que, dans la formation à la recherche universitaire, celle des étudiants-chercheurs, il y a tout intérêt, comme je l'écrivais plus haut, à inclure les processus du sous-système praxéologique

Dans les deux cas, c'est le nombre d'entrées ainsi que le nombre et la longueur des processus récursifs mettant en relation les deux sous-systèmes de la recherche qui font la qualité – mais aussi la complexité, et la durée... – d'une recherche en didactique des langues-cultures :

– Les processus que j'appelle « linéaires » (flèches en pointillés sur le [schéma 1](#)) sont ceux dont l'efficacité formative est la plus limitée : en tout état de cause aucune recherche universitaire ne devrait se limiter à ce seul type de processus.

– Il y a certainement un équilibre à trouver (un « régime optimal », serais-je tenté de dire, en comparant ce système à un moteur) entre un nombre important d'entrées extérieures, qui enrichissent le système de la recherche mais peuvent en gêner le fonctionnement interne (on « noie » alors le moteur...), et un nombre d'entrées extérieures insuffisant pour alimenter le

fonctionnement de ce système (on tombe alors « en panne sèche »...). On ne peut pas accepter une absence totale de « revue préliminaire de la littérature », comme le propose Odis E. Simmons pour les SG (cf. *supra* p. 19), et la position d'Albert David (p. 19-20) est certainement plus raisonnable. Mais si j'en crois ma longue expérience de mécanicien dans les ateliers de réparation de recherches d'étudiants-chercheurs, un grand nombre de problèmes de fonctionnement provient de moteurs noyés par des flux trop massifs d'entrées théoriques avant même que la voiture n'ait commencé à rouler...

Et filons une dernière fois la métaphore, avant de conclure : autant que la mécanique du moteur, son alimentation et son régime de fonctionnement, l'important est de connaître la destination souhaitée, et pourquoi on veut y aller : le *projet* occupe la place centrale dans toute recherche (cf. [schéma 2](#)), il en est en même temps l'origine et la fin, et c'est sur lui que porte en priorité l'évaluation des recherches des étudiants-chercheurs. C'est pourquoi il est indispensable, dans l'introduction générale d'un mémoire ou d'une thèse, d'en présenter les motifs et les motivations, les objectifs et les finalités, et de les reprendre systématiquement dans la conclusion générale. Le chapitre de mon cours de méthodologie de la recherche où je traite les relations entre ces deux parties s'intitule : « Boucler sa recherche : de l'introduction générale à la conclusion générale » ([DLC-MR6](#)). Je conclurai donc en disant que j'estime avoir validé pour la DLC l'hypothèse initiale qu'A. David posait au début de son article à propos des Sciences de gestion, et que je reprenais à mon compte au début de mon essai (cf. *supra* citation 1, p. 7 ; les passages en italique sont de lui) : la « théorie générale de la recherche en didactique des langues-cultures » *constitue un cadre général dans lequel peuvent s'inscrire de nombreuses pratiques de recherche, celles qui se proposent d'aider, sur le terrain, à concevoir et à mettre en place des modèles, outils et procédures d'enseignement-apprentissage adéquats, à partir d'un projet de transformation plus ou moins complètement défini, avec comme objectif de produire à la fois des connaissances utiles pour l'action et des théories de différents niveaux de généralité.*

Le [schéma 1](#) a subi, au cours de la rédaction de cet essai, de très nombreuses modifications⁸⁰, et il en subira peut-être d'autres dans les prochaines versions de ce texte, qui sera régulièrement mis à jour sur mon site. Ce schéma, pour reprendre l'expression de Huberman A. Michael et Miles Matthew B. (1991, p. 54) citée dans ma présentation, n'est qu'« un cadre conceptuel [c'est-à-dire] simplement une version momentanée de la carte du territoire exploré par le chercheur ». Je remercie par avance tous les lecteurs qui voudront bien m'envoyer leurs commentaires à mon adresse contact@christianpuren.com. Je rendrai compte, sur la page de téléchargement de cet essai, des contributions qui m'auront aidé à modifier substantiellement ma théorie pour l'améliorer.

⁸⁰ Je remercie le graphiste, Erwan Lefebvre, de la grande patience dont il a fait preuve pendant plusieurs semaines...

Bibliographie de référence

BALLÉ Michaël. 2002. « La loi du moindre effort mental », *Sciences Humaines*, n° 128, juin, p. 36-39.

BARBIER Jean-Marie (dir.). 1996. « Introduction », p. 1-17 in : BARBIER J.-M. (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF, 305 p.

BUCHETON Dominique, BAUTIER Élisabeth. 1996. « Interactions : co-construction du sujet et des savoirs ». *Le français aujourd'hui*, n° 113, mars 1996, p. 24-32.

CHEVALLARD Yves. 1985. *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage, 126 p.

DAVID Albert. 2000. « La recherche-intervention, un cadre général pour les sciences de gestion ? », Actes de la Conférence Internationale de management stratégique, Montpellier, mai 2000.
www.strategie-aims.com/events/conferences/14-ixeme-conference-de-l-aims/communications/2502-la-recherche-intervention-un-cadre-general-pour-les-sciences-de-gestion/download (dernière consultation 06/03/2020).

– **DEVAUCHELLE Bruno.** 2015. « Une place pour l'usage ordinaire du numérique ? » Billet en date du 13 février 2015. (dernière consultation 06/03/2020)
www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/02/13022015Article635594112260756592.aspx.

– **FIORNIA Jean-François.** 2015. « L'école 3.0 racontée en 20 tweets ! »
<http://blog.educpros.fr/fiorina/2015/02/26/lecole-3-0-racontee-en-20-tweets/> (dernière consultation 06/03/2020)

GALISSON Robert. 1990. « Où va la didactique du français langue étrangère ? », *Études de linguistique appliquée* n° 79, juil.-sept., Paris : Didier Érudition, p. 9-52.

GUIMARÃES-SANTOS Luiza. 2012. « Perspective actionnelle et genres textuels : le modèle didactique dans l'enseignement du français langue étrangère », *Synergies Canada*, n° 5.
<https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/synergies/article/view/1686>, 16 p. (dernière consultation 06/03/2020).

HUBERMAN A. Michael, MILES Matthew B. 1991, *Analyse des données qualitatives*, trad. fr. Bruxelles, De Boeck-Wesmael S.A., 480 p.

LEHMANN Denis. 1985. « La grammaire de texte : une linguistique impliquée ? », *Langue française* n°1/1985, p. 100-114. www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1985_num_68_1_6357 (dernière consultation 06/03/2020).

LE MOIGNE Jean-Louis. 1977. *La théorie du système général. Théorie de la modélisation*. Éd. 1994, publication 2006 « Collection « Les classiques du réseau Intelligence de la complexité » (www.mcxapc.org), 338 p. www.intelligence-complexite.org/inserts/ouvrages/0609tsqtm.pdf (dernière consultation 06/03/2020).

– 1987. « Qu'est-ce qu'un modèle ? », *Confrontations psychiatriques*, numéro spécial « Les modèles expérimentaux et la clinique ». <http://archive.mcxapc.org/docs/ateliers/lemoign2.pdf> (dernière consultation 06/03/2020).

– 1990, *La modélisation des systèmes complexes*, Paris : Dunod, 1990, 178 p.

– 2005. « Les enjeux éthiques de la didactique des langues et des cultures n'appellent-ils pas un Nouveau discours sur la méthode des études de notre temps ? », *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, n° 140, oct.-déc. 2005, p. 421-433. [Actes du Premier

Colloque International sur la didactique comparée des langues-cultures, «Interdidacticité et interculturalité», Université de Saint-Étienne, 17-18 février 2005].

MOIRAND Sophie. 1979. *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*, Paris, CLE international (coll. « Didactique des langues étrangères »), 176 p. Chap. 1.5., p. 74-91.
www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/056/ (avec l'aimable autorisation de l'auteure).

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

MUCCHIELLI Alex. 2006. « Deux modèles constructivistes pour le diagnostic des communications organisationnelles », *Communication et organisation*, n° 30, 2006.
<https://journals.openedition.org/communicationorganisation/3442> (dernière consultation 06/03/2020).

POPPER Karl. (1935). *La logique de la découverte scientifique*, Paris : Payot. [1^e édition allemande 1935, 1^e édition anglaise 1959].

– 1982. *L'univers irrésolu. Plaidoyer pour l'indéterminisme*, Paris, Hermann, 1984 [1^e éd. anglaise 1982].

PUREN Christian (tous liens valides au 06/03/2020)

– DLC-DR1 : Cours « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche », Dossier n° 1 : « Les trois perspectives constitutives de la didactique des langues-cultures ».

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

– DLC-DR3 : Cours « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche », Dossier n° 3 : « La perspective didactique 1/4. Modèles, théories et paradigmes ».

www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-3-la-perspective-didactique-1-4/.

– DLC-DR4 : Cours « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche », Dossier n° 4, « La perspective didactique 2/3 : Objectifs et environnements ». www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-4-la-perspective-didactique-2-4/.

– DLC-DR7 : Cours « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche », Dossier n° 7 : « La perspective didactologique 1/2, l'épistémologie ». www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-7-la-perspective-didactologique-1-2/.

– DLC-DR8. « La perspective didactologique 2/2 : l'idéologie et la déontologie", www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-8-la-perspective-didactologique-2-2/.

– DLC-MR3. Cours « Méthodologie de la recherche en DLC », chap. 3 : « Définir son projet de recherche », www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-3-définir-son-projet-de-recherche/.

– DLC-MR4 : Cours « Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures », Chapitre 5 : « Élaborer sa problématique de recherche ». www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-4-élaborer-sa-problématique-de-recherche/.

– DLC-MR5 : Cours « Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures », Chapitre 5 : « Mettre en œuvre des méthodes de recherche ». www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-méthodes-de-recherche/.

– DLC-MR6. « "Boucler" sa recherche" (de l'introduction à la conclusion générales) »..

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

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

– 006. « "La mise en œuvre de la méthode active". François CLOSSET 1950 ». www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/006/.

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

– 009. « Procédure standard de l'enseignement scolaire de la grammaire ». www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/009/.

- 010. « Les quatre procédures historiques d'enseignement-apprentissage grammatical. www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/010/ ».
- 014. « Modélisation et modèles (B. WALLISER). www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/014/.
- 015. « Théories externes versus modélisations internes (selon Edgar MORIN et Richard RORTY ». www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/015/.
- 016. « Évolution historique des modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/016/.
- 023. « Problème versus problématique ». www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/023/.
- 029. « Évolution historique des configurations didactiques (modèle) ». www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/.
- 030. « Le champ sémantique de l'environnement en didactique des langues-cultures », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/030/.
- 042. « La lecture directe (Adrien GODART). www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/042/.
- 043. « L'émergence du concept de didactique des langues" en France ». www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/043/.
- 048. « Les trois références épistémologiques d'une didactique complexe des langues-cultures ». www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/048/.
- 055. « Un exemple de dispositif de formation collaborative à la culture de la recherche en didactique des langues-cultures: conception du séminaire de recherche de 2^e année du Master Recherche "Français langue étrangère ou seconde et Didactique des langues-cultures" à l'Université Jean Monnet de Saint-Étienne, années 2004-2008 ». www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/055/.
- 056. **Sophie MOIRAND**, *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*. Paris: CLE international, 1979, 176 p. L'analyse pré-pédagogique des textes, chap. 1.5, p. 74-91. www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/056/ (chapitre mis en ligne sur mon site en mars 2015 avec l'aimable autorisation de l'auteure).
- 2011-05-04. « Les "représentations", un concept de plus en plus fumigène. ». www.christianpuren.com/2011/05/04/les-représentations-un-concept-de-plus-en-plus-fumigène/.
- 1988a. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. 3^e éd., décembre 2012, 302 p. www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/.
- 1994d. « Psychopédagogie et didactique des langues. À propos d'observation formative des pratiques de classe ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 108, juil.-août-sept., 1994, p. 13-24. Paris : INRP. www.christianpuren.com/mes-travaux/1994d/.
- 1994e. *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. 3^e édition électronique www.christianpuren.com, octobre 2013. www.christianpuren.com/mes-travaux/1994e/.
- 1997b. « Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire ». *Études de Linguistique Appliquée* n° 105, janv.-mars 1997, p. 111-125. Paris, Didier-Érudition. www.christianpuren.com/mes-travaux/1997b/.
- 1998c. « Didactique scolaire des langues vivantes étrangères en France et didactique française du français langue étrangère », *Études de Linguistique Appliquée* n° 111, juil.-sept. 1998. www.christianpuren.com/mes-travaux/1998c/.
- 1998f. « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures », *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures*, n° 109, janvier-mars 1998, p. 9-37. Paris : Klincksieck. www.christianpuren.com/mes-travaux/1998f/.
- 1998g. « Les langues vivantes comme outil de formation des cadres », p. 7-14 in : *L'enseignement des langues dans les grandes écoles : programmes, contenus et idées directrices*. Actes du XXVI^e Congrès de l'UPLAGESS (Union des Professeurs de Langues des Grandes Écoles), Saint-Étienne : École Nationale Supérieure des Mines de Saint-Étienne, 1998, 148 p. www.christianpuren.com/mes-travaux/1998g/.
- 1999h. « Comment théoriser sa pratique ? (la formation des questions) », chap. 2. p. 20-33 in : Galisson Robert, Puren Christian, *La formation en questions*, Paris : CLE international. Republication en ligne des chapitres 1 et 2, rédigés par Ch. Puren : www.christianpuren.com/mes-travaux/1999h/, juin 2013.

- 2001f. « La didactique des langues face à l'innovation technologique ». [Conférence inaugurale du colloque « Environnements virtuels et apprentissage des langues », Université Technologique de Compiègne, 23-25 mars 2000.], p. 1-13 in : *Actes des Colloques « Usages des Nouvelles Technologies et Enseignement des Langues Étrangères »*, UNTELE, Volume II. Université Technologique de Compiègne (UTC). www.christianpuren.com/mes-travaux/2001f/.
- 2003b. « Pour une didactique comparée des langues-cultures ». *Études de Linguistique Appliquée* n° 129, janvier-mars, p. 121-126. www.christianpuren.com/mes-travaux/2003b/.
- 2006f. « De l'approche communicative à la perspective actionnelle. À propos de l'évolution parallèle des modèles d'innovation et de conception en didactique des langues-cultures et en management d'entreprise », 14^e Congrès RANACLES, Université de Poitiers, 24 novembre 2006 (conférence vidéoscopée). www.christianpuren.com/mes-travaux/2006f/.
- 2007a. « Quelques conclusions personnelles sur les Conclusions du Conseil sur l'indicateur européen des compétences linguistiques de 2006 ». Republication dans la revue papier *Porta Linguarum* (Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada), n° 7, enero 2007. www.christianpuren.com/mes-travaux/2007a/.
- 2007c. « Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées », *Cuadernos de Filología Francesa* (revista del Departamento de Filología Románica, Área de Filología Francesa de la Universidad de Extremadura, Cáceres (España), n° 18, octubre 2007, p. 127-143. www.christianpuren.com/mes-travaux/2007c/.
- 2009b. « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères ». www.christianpuren.com/mes-travaux/2009b/.
- 2009c. « Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle ». www.christianpuren.com/mes-travaux/2009c/.
- 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. www.christianpuren.com/mes-travaux/2009e/.
- 2009f. « La didactique des langues-cultures en France entre maturité disciplinaire et dépendances multiples », p. 213-226 in : Véronique Braun Dahlet (coord.), *Ciências da linguagem e didática das línguas*. Actes du Colloque international « Sciences du langage et didactique des langues : 30 ans de coopération franco-brésilienne », Université de São Paulo, Brésil, 19-21 octobre 2009. Sao Paul : Humanitas/Fapesp, 2011, 392 p. www.christianpuren.com/mes-travaux/2009f/.
- 2010e. « La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne : cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage, cultures didactiques ». Publié dans les Actes en ligne des XXIV^e Rencontres Pédagogiques du Kansai (Osaka, Japon), 27 mars 2010, p. 73-87. www.christianpuren.com/mes-travaux/2010e/.
- 2010i. « L'opérateur "inter"... et les autres ». www.christianpuren.com/mes-travaux/2010i/.
- 2011j. « Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application actuelles ». www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/.
- 2012f. « Configurations didactiques, constructions méthodologiques et objets didactiques en didactique des langues-cultures : perspective historique et situation actuelle ». Version remaniée et augmentée d'un article paru en mai 2012 dans revue du GFEN *Dialogue* n° 144, « Éducation et politique : histoire ancienne, enjeux d'avenir ». www.christianpuren.com/mes-travaux/2012f/.
- 2013-06-11. « Faire ou ne pas faire une thèse en didactique des langues-cultures ? » (billet de blog). www.christianpuren.com/2013/06/11/pourquoi-faire-une-thèse-en-didactique-des-langues-cultures/.
- 2013a. « La formation à la recherche en didactique des langues-cultures entre exigence de conformité et exigence d'originalité : le cas des concepts ». www.christianpuren.com/mes-travaux/2013a/.
- 2013e. « Le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action, et ses implications dans la mise en œuvre pratique de la perspective actionnelle ». Conférence à l'Université Régionale de Formation – Été 2012, « Didactique des langues, des cultures et des disciplines à l'université », Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Dhar Mahraz, Fès, 26-28 septembre 2012. www.christianpuren.com/mes-travaux/2013e/.

- 2013k. « Technologies éducatives et perspective actionnelle : quel avenir pour les manuels de langue ? » Version longue d'un article publié sous le même titre p. 122-130 dans le n° 54, juillet 2013, du numéro spécial « Recherches et applications » de la revue *Le Français dans le monde* (Paris : CLE international, 179 p.). www.christianpuren.com/mes-travaux/2013k/.
- 2014a. « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires ». <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/>.
- 2014b. « La pédagogie de projet dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle ». Dossier de travail des journées de formation « (Se) former à la pédagogie de projet », Institut français de Fès, 8-10 avril 2013. Compilation des documents supports préparés pour les enseignants stagiaires (39 pages). www.christianpuren.com/mes-travaux/2014b/.
- 2014g. « Textes littéraires et logiques documentaires en didactique des langues-cultures ». www.christianpuren.com/mes-travaux/2014g/.

PUREN Christian, SÁNCHEZ Fátima. 2001. « 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, p. 211-228. Paris : Klincksieck. www.christianpuren.com/mes-travaux/2001i/.

PUREN Christian, MÉDIONI Maria-Alice, SEBAHI Eddy. 2013. « Le "système des îlots bonifiés", de fausses bonnes solutions à de vrais problèmes ». Article collectif en réaction aux propositions de Marie RIVOIRE (*Travailler en îlots bonifiés*, Chambéry : Génération5, 2012), mai 2013. www.christianpuren.com/mes-travaux/2013d/.

RICHER Jean-Jacques. 2011. *La didactique des langues interrogée par les compétences*. Bruxelles : E.M.E. & InterCommunications, 194 p.

RORTY Richard. 1995. *L'espoir au lieu du savoir. Introduction au pragmatisme*. Trad. fr. Paris, Albin Michel (coll. « Bibliothèque internationale de philosophie »), 158 p.

SARREMEJANE Philippe. 2001. *Histoire des didactiques disciplinaires 1960-1995. Savoir et Formation*, Paris : L'Harmattan, 480 p.

– 2004. « L'évolution des modes de rationalité des didactiques disciplinaires depuis 1975 : de la législation des faits aux théories de l'acteur signifiant », intervention à la 7^e Biennale de l'éducation et de la formation, Débats sur les recherches et les innovations : « Apprendre soi-même - Connaître le monde », Lyon, ENS de Lyon, 14-17 avril 2004. www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7048.pdf (dernière consultation 06/03/2020).

SCHÖN Donald. 1983. *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Les Éditions Logiques, 1994 [1^e éd. 1983], 418 p.

SIMON Herbert A. 1969. Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel. 1^e éd. *The sciences of the artificial*, Cambridge: The Massachusetts Institute of Technology, 1969, 1981. Trad. de l'anglais par J.-L. Lemoigne, Paris : Dunod (coll. « afcet Système »), 1991, 230 p.

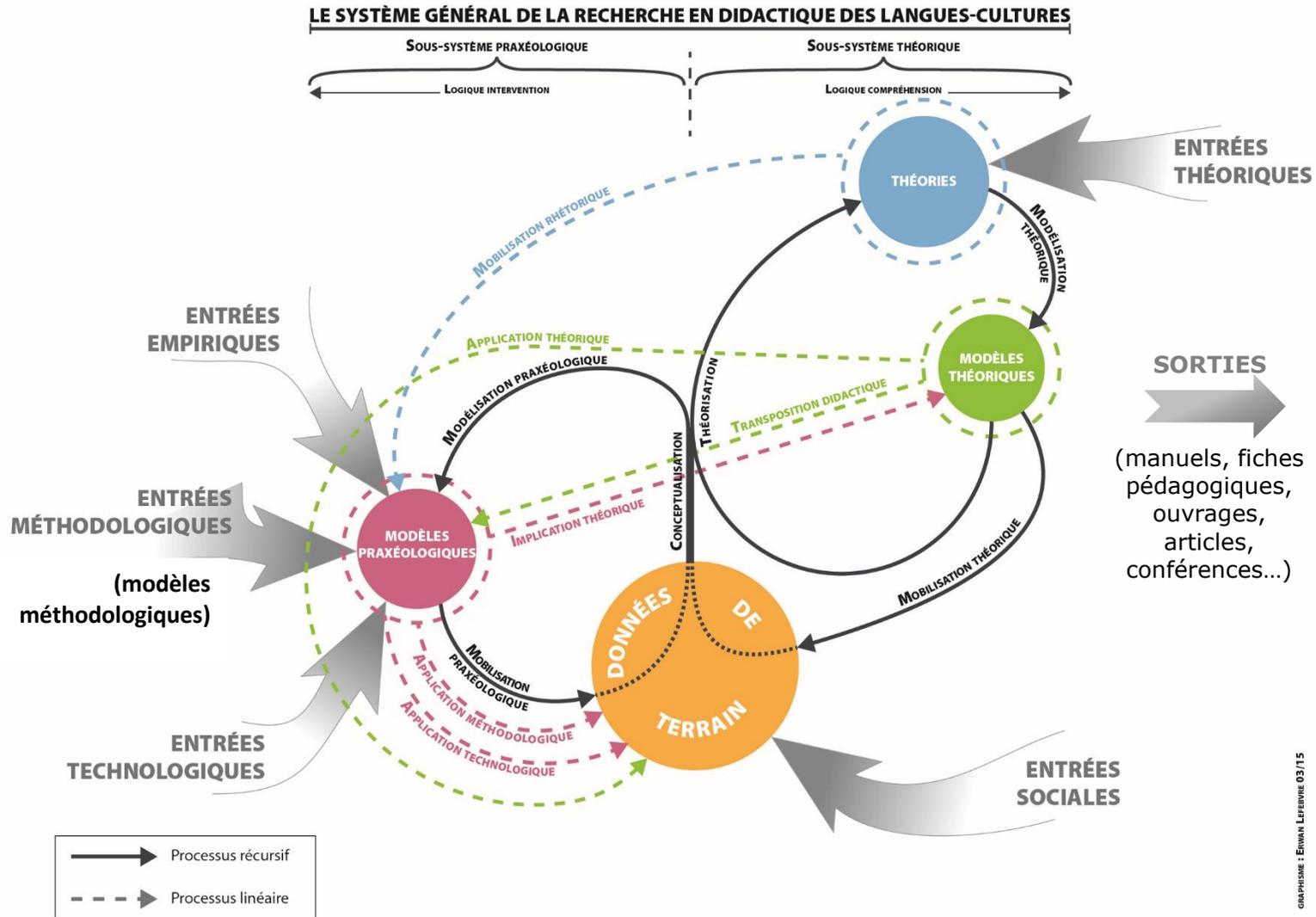
VOGEL Klaus. 1995. *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, traduit de l'allemand par J.-M. Brohée et J.-P. Confais, Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, coll. « interlangues – linguistique et didactique », 323 p.

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

– 2007. « Les fonctions des modèles économiques », p. 285-302 in : LEROUX Alain & LIVET Pierre (dir.), *Leçons de philosophie économique*, t. II. : *Science économique et philosophie des sciences*. Paris : Economica. <http://www.pse.ens.fr/users/walliser/pdf/fctmodeco.pdf> (dernière consultation 06/03/2020).

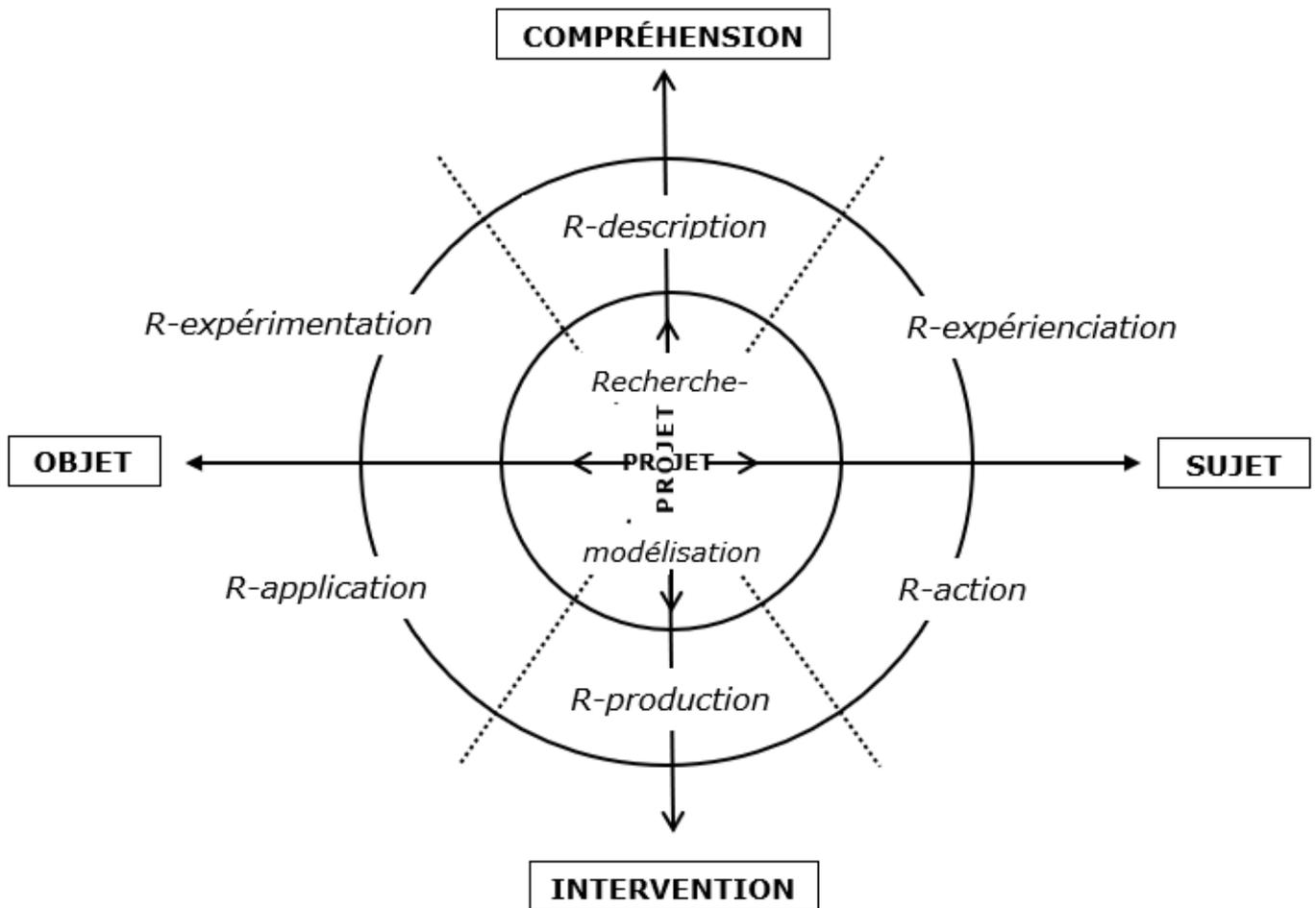
– 2011. *Comment raisonnent les économistes. Les fonctions des modèles*. Paris : éd. Odile Jacob.

Annexe 1 : schéma 1



Annexe 2 : schéma 2

LES DIFFÉRENTS TYPES DE RECHERCHE EN DLC



R- = Recherche

Source : Puren [DLC-MR5](#) : Cours « Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures », Chapitre 5 : « Mettre en œuvre des méthodes de recherche », p. 3.

www.christianpuren.com/cours-méthodologie-de-la-recherche-en-dlc/chapitre-5-mettre-en-oeuvre-ses-méthodes-de-recherche/.