

Article publié dans le n° 40-2023, « L'authenticité », de la revue *EDL, Études de Didactique des Langues*, Laboratoire LAIRDIL, Laboratoire Interuniversitaire en Didactique LANSAD, pp. 49-62.

## ÉLOGE DE L'ARTIFICIEL EN DIDACTIQUE SCOLAIRE DES LANGUES-CULTURES PRAISE FOR THE ARTIFICIAL IN SCHOOL DIDACTICS OF LANGUAGES-CULTURES

### Table des matières

Résumé.....	1
Abstract .....	2
Introduction.....	3
1. Le « naturel », l'« artificiel » et le « scolaire » .....	5
2. Les « documents authentiques » .....	7
2.1. Les textes « authentiques » littéraires versus les textes non littéraires .....	7
2.2. Les « documents authentiques » versus les documents fabriqués.....	9
3. Les « situations authentiques de communication ».....	10
4. Authenticité et perspective actionnelle.....	11
Conclusion.....	13
Références bibliographiques.....	14

### Résumé

Cet article propose un parcours dans l'histoire des méthodologies en didactique scolaire des langues-cultures, qui montre que l'authenticité n'a pas toujours été opposée à l'artificialité, mais qu'au contraire pendant longtemps ces deux notions ont été considérées comme à la fois opposées et complémentaires. L'authenticité valorisée par rapport à l'artificialité critiquée a été ensuite attribuée successivement à des objets différents : aux seuls documents littéraires aux dépens des documents non littéraires ; aux documents sociaux aux dépens des documents fabriqués pour les besoins de l'enseignement-apprentissage ; enfin aux situations de communication réelles ou simulées en société aux dépens des situations d'apprentissage en classe. Avec la dernière évolution méthodologique – la perspective actionnelle et sa pédagogie de référence, la pédagogie de projet –, l'opposition perd en grande partie de sa pertinence en ce qui concerne les documents et les situations. Les exercices de langue, quant à eux, ont toujours été et restent encore « artificiels », mais cette artificialité doit être revendiquée et valorisée : le cœur du métier de l'enseignant relève en effet de l'ingénierie pédagogique, c'est-à-dire précisément de la conception de dispositifs artificiels d'enseignement-apprentissage. Contre l'opinion de certains didacticiens, et en accord avec le constat empirique de beaucoup d'enseignants, cet article, comme l'annonce son titre, fait l'éloge de l'artificiel en didactique scolaire des langues-cultures.

Mots clés : authentique, naturel, artificiel, scolaire, situation, communication, apprentissage, usage, perspective actionnelle, pédagogie de projet.

## **Abstract**

This article proposes a journey through the history of methodologies in school language-culture didactics, which shows that authenticity has not always been opposed to artificiality, but that for a long time these two notions have been considered as both opposed and complementary. The authenticity valued over the criticized artificiality was then successively attributed to different objects: then, to literary documents only at the expense of non-literary documents; to social documents at the expense of documents manufactured for the needs of teaching-learning; finally, to real or simulated communication situations in society at the expense of learning situations in class. With the latest methodological evolution - the action perspective and its reference pedagogy, project pedagogy - the opposition loses much of its relevance with regard to documents and situations. As for language exercises, they have always been and still are "artificial", but this artificiality must be claimed and valued: the core of the teacher's job is indeed pedagogical engineering, that is to say precisely the design of artificial teaching-learning devices. Against the opinion of some didacticians, and in agreement with the empirical observation of many teachers, this article, as its title announces, makes the praise of the artificial in school didactics of languages-cultures.

Keywords: authentic, natural, artificial, school, situation, communication, learning, use, social action-oriented approach, project-based pedagogy.

## **Sigles**

CAOC : Cours Actifs à Orientation Pratique

CAOP : Cours Actifs à Orientation Culturelle

CEFRL / CECRL Common European Framework of Reference for Languages / Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2001)

DLC : Didactique des Langues-Cultures

FLE : Français Langue Étrangère

MA : Méthodologie active

MAV : Méthodologie audiovisuelle

AC : Approche communicative

PA : Perspective Actionnelle

*Chassez l'artificiel, il revient au galop.*

(Dicton bien connu en version didactique des langues-cultures)

## **Introduction**

Pendant toutes les décennies de l'approche communicative dominante en didactique des langues-cultures (DLC), ses promoteurs ont célébré les vertus de l'authentique, ce qui – pensée unique oblige – leur a fait jeter l'opprobre sur l'artificiel. Mais tous les enseignants savent d'expérience que des exercices<sup>1</sup> sur certains faits de langue à certains moments sont nécessaires à la majorité des apprenants, et que par exemple une approche métalinguistique peut se révéler tout aussi indispensable que l'approche métaculturelle, qui, elle, paradoxalement, n'a jamais été remise en cause<sup>2</sup>. Déjà validée empiriquement, cette double exigence de pratique *de* la langue et de pratique *sur* la langue ne pose aucun problème à la pensée complexe, dont l'une des caractéristiques est d'intégrer dans son système l'idée que les contraires puissent en même temps être complémentaires. Je me propose de montrer dans le présent article que c'est le cas de l'authentique et de l'artificiel en didactique des langues-cultures, et qu'on peut même considérer, avec la dernière évolution méthodologique – la perspective actionnelle et sa pédagogie de référence, la pédagogie de projet – que cette opposition a largement perdu de sa pertinence.

On attribue forcément à la notion d'« authenticité » des définitions différentes selon la perspective dans laquelle on l'aborde, comme c'est le cas de toutes les notions concernant un objet complexe – et il s'agit ici de l'objet langue-culture ! Toutes les perspectives, cependant, font appel aux deux notions de « réalité » et de « représentativité (de cette réalité) ». Ci-dessous, quelques-unes de ces définitions à propos de l'élément le plus important des dispositifs didactiques, puisqu'il est censé fournir aux apprenants l'accès à cette réalité, à savoir le « document ». Voici quelques définitions possibles d'un « document authentique », selon quelques perspectives mobilisables à cet effet :

- définition linguistique : document représentatif de la réalité de la langue ;
- définition pragmatique : document représentatif des usages réels de la langue à des fins de communication et d'action ;
- définition sociolinguistique : document représentatif des modes réels d'emploi socialement situés de la langue ;
- définition socioculturelle : document représentatif de la culture réelle de la société correspondante.

---

<sup>1</sup> Le terme d'« exercices » renverra ici aux différents types d'activités ciblées sur certains faits de langue (de grammaire, de lexique ou de phonologie). Ils sont tous mobilisés dans la longue « procédure standard d'exercitation » en didactique scolaire des langues, qui organise un parcours très guidé et progressif depuis la présentation initiale d'une nouvelle forme jusqu'à l'objectif final de son réemploi spontané : reproduction, repérage/reconnaissance, conceptualisation, application, entraînement, réemploi dirigé, réemploi libre (cf. Puren 2016).

<sup>2</sup> Même si l'on a dû imaginer d'autres approches simultanées pour travailler les diverses composantes d'une compétence aussi complexe que la compétence culturelle (cf. Puren 2011a).

L'évaluation des documents produits par les élèves s'appuie sur un jugement d'authenticité pouvant faire appel aux mêmes perspectives. On sait que les auteurs du CECRL de 2001, par exemple, proposent d'évaluer la « compétence à communiquer langagièrement » à partir de critères de type linguistique, pragmatique et sociolinguistique (cf. pp. 17-18).

Parvenir à une description exacte de cette « réalité » est l'objectif premier de toutes les disciplines qui se veulent « scientifiques ». Je leur laisse bien volontiers la redoutable question de la relation entre leurs descriptions et la réalité en soi de leur objet. La DLC est pour sa part une discipline d'intervention : elle ne cherche pas à décrire la réalité de l'objet d'apprentissage, mais à agir sur l'apprentissage de cet objet. Ce type de projet, orienté par conséquent processus, et non produit, a des conséquences nombreuses et profondes sur la discipline – elles déterminent en effet toute son épistémologie<sup>3</sup>. La conséquence qui nous intéresse directement ici est la suivante : d'un point de vue strictement didactique, un document « authentique » est simplement un document qu'un enseignant considère et utilise comme représentatif des contenus langagiers et/ou culturels qu'il veut présenter, faire travailler et faire acquérir à ses apprenants. Les critiques concernant l'authenticité langagière et culturelle « réelle » des contenus de ce document ne relèvent pas de la discipline DLC, mais de la linguistique, de la sociolinguistique, de l'anthropologie culturelle, de l'histoire, etc.

C'est même le cas pour les critiques « internes », *i.e.* faites en fonction de critères didactiques. Des exercices proposés par un enseignant et jugés mauvais et inefficaces par un didacticien n'en restent pas moins des exercices authentiquement didactiques, de même que des romans étrillés par la critique littéraire n'en restent pas moins des romans : c'est précisément en tant qu'exercices didactiques et en tant que romans qu'ils sont critiqués. Si on ne partage pas cette idée, c'est qu'on ajoute indûment à la notion d' « authenticité » celle de « qualité », qu'elle soit de nature ou d'usage. Un poème utilisé dans un manuel uniquement pour que les apprenants y relèvent les variations d'une structure grammaticale puis en induisent une règle d'emploi (j'ai en tête un manuel de FLE), y reste un poème authentique, et il est utilisé pour des exercices authentiquement didactiques – en l'occurrence des exercices de repérage/reconnaissance et de conceptualisation grammaticales (cf. *supra* note 1). Bref, j'ai toujours personnellement considéré sans aucun intérêt pratique pour les enseignants les discussions byzantines sur la question de savoir si un document « authentique » le reste ou pas, jusqu'à quel point et à quelles conditions, dès lors qu'il est utilisé en classe.

J'ai pris ici l'exemple de la didactique scolaire des langues-cultures, parce que c'est celui que je connais le mieux, mais aussi parce que c'est celui qui permet d'effectuer un parcours complet dans l'histoire de la DLC depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, parcours qui montre pourquoi la question de l'opposition entre authenticité et artificialité y est apparue à un certain moment et comment elle s'est ensuite posée constamment, même si cela a été sur des objets et sous des formes différents. Je laisse les lecteurs de la revue *EDL* en juger par eux-mêmes, mais je pense que ce parcours permet d'aborder cette question telle qu'elle se pose actuellement avec un recul, des outils et une approche comparative qui peuvent être utiles aux enseignants du secteur LANSAD.

---

<sup>3</sup> Cf. par ex. mon essai 2015 (en français) ou mon article 2022b (en anglais).

## 1. Le « naturel », l'« artificiel » et le « scolaire »

À la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, l'enseignement scolaire du latin n'avait pas pour objectif de préparer à un usage du latin après les études : cet enseignement n'avait, pour le dire avec les concepts actuels, ni objectif social de référence, ni situation sociale de référence, comme on le voit dans ce passage d'un article de 1892 de Victor Basch :

*L'Enseignement secondaire doit se proposer uniquement de donner une forte instruction générale, littéraire, philosophique et scientifique, doit se proposer une culture intellectuelle et morale, doit être dégagé de toute visée professionnelle. [...] L'Enseignement classique, dirai-je volontiers, ne doit rien viser, mais rendre apte à tout.*

*Je demande maintenant pourquoi cette théorie, qui est indiscutée pour toutes les disciplines enseignées dans nos lycées, ne vaudrait pas pour les langues modernes, pourquoi on apprendrait les seules langues modernes, non comme moyen de culture générale, mais comme instrument pratique, comme étude professionnelle rendant celui qui s'en est rendu maître capable de voyager commodément en Allemagne ou en Angleterre, de pouvoir faire la correspondance allemande ou anglaise, etc. (1892, p. 388)*

Ce que critique ainsi Victor Basch, c'est le fait que, depuis le début des années 1860, l'institution scolaire ait fixé à l'enseignement des langues vivantes un objectif non plus de culture scolaire, mais de pratique extra-scolaire. Comme l'écrira clairement quelques années plus tard l'auteur d'une instruction de 1901 – mais la rupture s'était opérée quarante ans plus tôt :

*La connaissance pratique des langues vivantes est devenue une nécessité pour le commerçant et l'industriel aussi bien que pour le savant et le lettré. Au lycée et au collège, les langues vivantes ne doivent donc pas être enseignées comme les langues mortes. On ne doit pas en faire un instrument de culture littéraire ou de gymnastique intellectuelle.*

À l'époque de la méthodologie traditionnelle d'enseignement des langues mortes (le latin et le grec classique), ces langues n'étaient plus utilisées en société, de sorte que la situation scolaire d'apprentissage était la seule situation d'usage visé : la distinction entre un apprentissage « naturel » en société et un apprentissage « artificiel » en classe n'avait donc pas de sens.

Dès le moment où la référence en termes d'usage devient la société actuelle, la même référence s'impose en termes d'apprentissage, par application mécanique d'un principe constant en pédagogie, celui de l'*homologie maximale fins-moyens*<sup>4</sup>. C'est pourquoi on voit apparaître cette référence à l'apprentissage « naturel » en société dans la première instruction officielle en rupture avec la méthodologie traditionnelle, celle de 1863 :

*La méthode à suivre est ce que j'appellerai la méthode naturelle, celle qu'on emploie pour l'enfant dans la famille, celle dont chacun use en pays étranger : peu de grammaire, l'anglais même n'en a pour ainsi dire pas<sup>5</sup>, mais beaucoup d'exercices parlés, parce que*

---

<sup>4</sup> Ce même principe a été appliqué dans l'AC – le moyen privilégié pour enseigner aux apprenants à communiquer en société est de les faire communiquer entre eux en classe –, et il l'est maintenant dans la perspective actionnelle (PA) – le moyen privilégié pour enseigner aux apprenants à agir socialement en langue culture est des faire agir socialement entre eux en classe. La pédagogie de projet s'impose alors naturellement : le projet est en effet actuellement le modèle universel d'action sociale, au point que Jean-Pierre Boutinet a pu intituler son ouvrage de 1990 *Anthropologie du projet*.

<sup>5</sup> Les collègues anglicistes apprécieront, en particulier ceux qui défendent l'importance, dans l'enseignement scolaire, d'une « approche conceptualisatrice » de la langue... Pour plus de détails sur la

*la prononciation est la plus grande difficulté des langues vivantes; beaucoup aussi d'exercices écrits sur le tableau noir; des textes préparés avec soin, bien expliqués, et qui, appris ensuite par les élèves, leur fourniront les mots nécessaires pour qu'ils puissent composer eux-mêmes d'autres phrases à la leçon suivante.*

*Instruction relative à l'enseignement des langues vivantes et aux conférences dans les lycées impériaux, 29 septembre 1863.*

La critique du milieu scolaire comme un milieu artificiel d'enseignement-apprentissage des langues apparaît logiquement dans l'histoire de la DLC dès le moment où c'est le milieu social qui est considéré comme le milieu naturel d'apprentissage et d'usage. Voici par exemple ce qu'écrivait un enseignant d'allemand en 1891 :

*Le moyen le plus sûr et le plus rapide d'étudier une langue étrangère a toujours été d'aller dans le pays où on la parle. [...] Que se passe-t-il au contraire dans une classe ? Pendant tout le cours des études, rien n'y répond à un besoin irrésistible du moment, et le peu de réalités qu'on peut y introduire pour exprimer les maigres rapports entre élèves et professeur cesse de se représenter dans la vie de l'homme fait. Le besoin même de s'exprimer dans la langue enseignée n'existe que dans la mesure très limitée des exigences possibles du maître, la mémoire des enfants n'y est presque jamais sollicitée que sous la forme peu stimulante de leçons à réciter tour à tour, les questions directes et personnelles deviennent d'autant plus rares que les élèves réunis sont plus nombreux. Bref, le milieu est factice, **le système est artificiel** et le résultat final des études s'en ressent. (Steph. Alceste 1891, p. 99 et p. 101, je souligne)*

On peut constater que la « méthode naturelle » telle qu'elle est présentée dans l'instruction de 1863 citée plus haut n'exclut pas les exercices scolaires. On y trouve même déjà, implicitement ou explicitement, les trois méthodes<sup>6</sup> combinées qui formeront le noyau dur des deux futures méthodologies scolaires officielles : la méthodologie directe des années 1900-1910, et la méthodologie active (MA) des années 1920 aux années 1960 : *la méthode directe* (la mère apprend la L1 à son enfant en lui parlant en L1 ; dans leur pays, les étrangers s'adressent aux visiteurs dans la L2 de ceux-ci, qui leur répondent de même en L2), *la méthode orale* (« beaucoup d'exercices parlés ») et *la méthode active* (les élèves doivent pouvoir « composer eux-mêmes d'autres phrases à la leçon suivante »).

Dès les débuts des années 1880, beaucoup d'enseignants se positionnaient ainsi non pas par rapport au naturel et à l'artificiel, mais par rapport au naturel et au scolaire, mais en les considérant comme parfaitement complémentaires. On me pardonnera cette longue citation de Maurice Girard, parce qu'il y décrit déjà très exactement l'éclectisme méthodologique qu'on peut qualifier de « mi-naturel mi-scolaire » et qui va rester la doctrine officielle pour l'enseignement scolaire des langues vivantes en France pendant toute la durée de la MA :

*Prenons à la mère le fond, les procédés, la marche, la vie de son enseignement ; prenons-lui tout ce que nous pensons pouvoir lui prendre de ce qui fait sa force ; mais ne négligeons rien de ce qui peut augmenter la nôtre.*

*Ce qui fait l'infériorité du professeur, c'est le peu de temps dont il dispose, le grand nombre d'élèves auquel il s'adresse, c'est surtout l'avance que la mère a prise sur lui : pour enseigner une langue, il n'arrive que second.*

---

« méthode naturelle », je renvoie au chapitre que je lui ai consacré dans mon *Histoire des méthodologies* de 1988, chap. 2.1.8, pp. 74-76.

<sup>6</sup> « Méthode » dans le sens d'« unité minimale de cohérence méthodologique ». La « méthode » est à la méthodologie ce que le sème est à la sémantique, ou le phonème à la phonologie (cf. Puren 2011b).

*Tous ses efforts doivent donc tendre à rendre chaque minute féconde pour tous, à faire de sa classe un seul élève en trente personnes, à rendre nécessaire ce qui est, en somme, pour le moment, superflu. Tous ses efforts doivent tendre à aider la mémoire, à fixer le souvenir. Pour cela, le professeur a des moyens qui lui sont propres ; qu'il les emploie.*

*Qu'il fasse suivre l'enseignement individuel de l'enseignement simultané. Qu'à la marche imposée à la mère par les besoins, les caprices de l'enfant, il substitue un plan logiquement ordonné. Qu'il rattache le fait à la règle et mette ainsi l'élève à même de construire lui-même avec les matériaux qu'il lui fournit. Qu'il présente en faisceau ce que la mère ne donne que dispersé.*

*À l'enseignement oral, qu'il ajoute immédiatement l'enseignement écrit ; au maître, le livre, aux leçons du professeur, le travail de l'élève, et puisque, enfin, il a un avantage sur la mère, un seul, hélas ! sur elle qui en a tant sur lui : puisqu'il a affaire à une raison plus mûre, un jugement plus développé, qu'il ne craigne pas de lui donner et de lui demander davantage<sup>7</sup>. (1884, pp. 107-108)*

À partir des années 1920, et pour un demi-siècle, le débat est clos entre le « naturel » et l'« artificiel », le seul problème éventuellement discuté étant leur dosage et leur combinaison, particulièrement en fonction de l'âge des élèves et du nombre d'années d'apprentissage. C'est à propos des documents de travail en classe que va apparaître historiquement la question de l'authenticité.

## **2. Les « documents authentiques »**

On peut distinguer deux périodes différentes, pendant lesquelles la notion de « documents authentiques » ne concerne pas les mêmes types de documents.

### **2.1. Les textes « authentiques » littéraires versus les textes non littéraires**

J'ai montré dans mon *Histoire des méthodologies* de 1988 qu'au sein de la MA des années 1920-1960, deux tendances s'opposaient parmi les manuels scolaires entre « Les cours actifs à orientation pratique » (CAOP, chap. 3.4.2, pp. 164-167) et « Les cours actifs à orientation culturelle » (CAOC, chap. 3.4.3, pp. 167-171). Cette variation interne à la MA s'explique par l'action différenciée des quatre paramètres suivants :

- 1) le cycle : la vie quotidienne est privilégiée dans le premier cycle de l'enseignement scolaire, alors que dans le second cycle l'intérêt se déplace vers la vie intellectuelle et culturelle ;
- 2) la reprise, cette fois non plus entre les langues mortes et les langues vivantes, mais au sein même des langues vivantes, du débat entre les Humanités modernes et les Humanités classiques, Goethe, Shakespeare, Cervantes ou Dante devant, pour les partisans de ces dernières, venir simplement remplacer Virgile ou Sophocle ;
- 3) le statut des langues : certaines sont considérées plus utiles pour les questions commerciales, politiques et militaires (l'allemand et l'anglais), d'autres plus utiles pour la culture artistique (l'espagnol et l'italien) ;
- 4) le niveau d'accessibilité immédiate de la langue pour des francophones. Ce facteur converge avec le facteur ci-dessus pour que dans certains manuels d'espagnol et d'italien

---

<sup>7</sup> Les propositions de M. Girard concernent les « Classes élémentaires », qui sont les classes actuelles de primaire. La première tentative de généralisation de l'enseignement précoce des langues dans l'enseignement scolaire français (à partir de la classe de 10<sup>e</sup>, l'actuel CE1), a eu lieu en effet des années 1880 aux années 1890.

les textes littéraires soient proposés comme seuls documents de base des unités didactiques dès les tout débuts de l'apprentissage<sup>8</sup>.

C'est chez les promoteurs d'un recours le plus précoce et intensif possible aux textes littéraires qu'apparaît l'argument selon lequel ces textes seraient les seuls véritablement « authentiques » parce qu'ils seraient représentatifs de la réalité la plus « profonde » de la culture étrangère. Pour les auteurs de *L'allemand et l'Allemagne par les textes* (F. Berteaux et E. Lepointe, Hachette, 1924), par exemple :

*[...] les artistes, comme les écrivains, traduisent les tendances profondes d'un peuple. En mettant leurs œuvres sous les yeux des élèves, on peut non seulement donner à ceux-ci l'illustration fidèle et expressive des textes qu'ils étudient, mais encore soumettre à leur réflexion des **documents authentiques** sur l'étranger, les amener à une représentation exacte de sa vie concrète dans le passé et le présent, et aider à l'intelligence de sa vie intérieure, de son développement psychique* (Hachette, éd. 1927, Avant-propos p. VIII, je souligne).

Dix ans plus tard, dans la préface d'un autre manuel chez le même éditeur, apparaît le second grand argument en faveur des textes littéraires, qui sera très mobilisé à l'époque parce qu'il était en accord avec l'orientation pédagogique de la « méthodologie **active** » officielle. Les auteurs de *L'italien par les textes* (E. Barincore et S. Camugli, Hachette, 1937) déclarent dans leur préface :

*[Nous avons voulu] mettre les élèves en contact immédiat avec **des textes authentiques** italiens, des lectures vivantes, intéressantes, non dépourvus d'une certaine valeur littéraire, de manière à leur faire « vivre » leur classe et surtout leur « leçon de vocabulaire ». On pourra ainsi mettre en jeu toutes leurs facultés : non seulement la mémoire, mais encore la réflexion, la volonté, la sensibilité et même le goût. Un mot, une phrase qui ont ému, qui ont plu ne s'oublie pas facilement.* (Préface p. V, je souligne).

On voit dans ce passage que l'authenticité revendiquée des textes littéraires ne concerne pas uniquement la culture, mais aussi la langue. Je peux témoigner personnellement que pour les inspecteurs d'espagnol encore au début des années 1970, les textes littéraires étaient aussi considérés comme les seuls capables de fournir aux élèves, comme ils le disaient, des « modèles de *langue authentique* », contrairement non seulement à la langue des textes fabriqués par les auteurs de manuels, mais aussi à celle, qu'ils considéraient comme relâchée, des journaux et revues. Ils conseillaient ainsi aux jeunes enseignants de lire les grands textes classiques crayon à la main pour noter les belles expressions qu'ils pourraient réutiliser et faire réutiliser par leurs élèves en classe. Cette authenticité des textes littéraires à la fois en langue et en culture s'appuyait sur la conception classique de l'art, où le Beau et le Vrai sont postulés comme étant intimement solidaires<sup>9</sup>.

Même si le concept n'est pas utilisé explicitement pour cet autre objet, on voit aussi dans ce passage que l'authenticité revendiquée des textes littéraires concerne également le processus d'apprentissage : les deux dernières phrases de la citation sont même une bonne définition de ce que j'ai proposé d'appeler, dans un essai de 2021, « l'expérientiel », ou le recours à l'expérience vécue directement en classe en langue-culture étrangère, que toutes les

---

<sup>8</sup> C'est encore l'orientation officielle de l'inspection d'espagnol au moment où j'ai commencé à enseigner cette langue, en 1971, et elle le restera jusqu'à la fin des années 1990. Dans sa thèse de 2009 sur la didactique de l'espagnol, Pascal Lenoir a utilisé le concept d'« ellipse méthodologique » pour définir et décrire le passage direct de la méthodologie active des années 1960 à la perspective actionnelle des années 2000, sans passer ni par la méthodologie audiovisuelle, ni par l'approche communicative.

<sup>9</sup> Avec en outre le Bien, ce qui explique la forte et longue réticence, dans l'enseignement du français langue maternelle comme dans celui des langues étrangères, à l'idée d'introduire dans les programmes officiels des « auteurs maudits ».



méthodologies historiques ont utilisé – au moyen du jeu, du chant, de la danse, des représentations théâtrales, des ateliers littéraires..., et bien sûr, maintenant, au moyen des projets collectifs réalisés en classe. Il semble bien, cependant, que l'expression d' « expérience authentique » ait été réservée alors, et jusqu'à présent, aux expériences vécues à l'étranger, dans le pays de la L2.

## **2.2. Les « documents authentiques » versus les documents fabriqués**

Dans la MA, la situation sociale d'usage visée est la situation scolaire d'apprentissage : l'homme cultivé est celui qui peut continuer à utiliser dans ses commentaires sur les œuvres d'art – celles de la littérature, du théâtre, du cinéma, de la peinture, de la photographie... – les outils et les modes d'analyse, d'interprétation et d'appréciation appris à l'école. Dans l'approche communicative (AC), c'est à l'inverse la situation sociale d'usage qui devient le modèle unique de la situation scolaire. C'est pourquoi on assiste à la fin des années 1960 et au cours des années 1970 à une mise en avant des « documents authentiques ».

Mais la notion couvre désormais tous les documents non fabriqués pour l'enseignement, en raison de deux mouvements parallèles :

- la critique des dialogues fabriqués et des exercices structuraux de la méthodologie audiovisuelle (MAV), méthodologie qui s'était imposée au cours des années 1960 dans l'enseignement de premier cycle de l'anglais et de l'allemand, ainsi que dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) ;
- la critique du privilège accordé à la « culture cultivée » transmise par toutes les formes d'art, et principalement, dans l'enseignement des langues, par les textes littéraires, au profit de la « culture anthropologique », *i.e.* la culture régissant la vie quotidienne des gens « ordinaires » du pays.

On retrouve alors, de manière particulièrement claire dans la jeune didactique du FLE, où les chercheurs sont alors très nombreux et actifs, les deux orientations que nous avons observées au début du chapitre précédent, celle des CAOP et celle des CAOC, avec :

- d'un côté une valorisation des documents authentiques de la vie quotidienne : formulaires d'entrée dans un hôtel, listes de courses, menus de restaurant, horaires de chemins de fer, extraits d'émissions radiophoniques et télévisées, enregistrements oraux « authentiques »... ; certains spécialistes de FLE voudront même élaborer, en opposition à la MAV conçue sur la base de dialogues fabriqués, une « méthodologie des documents authentiques » mise en œuvre sur des « dossiers de civilisation », et susceptible de prendre le relais de la MAV à un niveau d'enseignement-apprentissage plus avancé (cf. Puren 1984, T. 2, chap. 4.3.4. pp. 589-609)<sup>10</sup> ;
- et d'autre part une revalorisation des textes littéraires, à propos desquels j'ai pu écrire, à la fin d'une étude des nombreuses publications sur la question au cours des années 1970, qu'en didactique des langues-cultures, « l'[eur] cause semble être définitivement entendue » (cf. Puren 1984, T. 2, chap. 4.3.1.1, pp. 487-508).

Mais les positions ne se présentent plus comme exclusives les unes des autres : dans les manuels se réclamant de l'AC, qui supplante progressivement la MAV au cours des années 1980 dans l'enseignement de l'allemand, de l'anglais et du FLE, documents fabriqués, documents authentiques de la vie quotidienne, documents journalistiques, scientifiques et littéraires se combinent. Ces tout derniers prennent logiquement de plus en plus d'importance dans le second cycle de l'enseignement scolaire de toutes les langues, en raison de leur forte présence aux épreuves du baccalauréat. Mais c'est aussi le cas dans les manuels de FLE à partir du niveau B2,

---

<sup>10</sup> Ils n'ont fait alors que reprendre plus ou moins exactement, consciemment ou pas, le mode de traitement didactique des textes littéraires en MA (cf. Puren 041).

auteurs et éditeurs français partageant la même culture littéraire, et répondant ainsi, par ailleurs, à la demande des apprenants adultes de français général une fois acquis un certain niveau de compétence de communication langagière<sup>11</sup>.

Avec l'AC, la question de l'authenticité se déplace à nouveau, passant des documents aux situations de communication.

### 3. Les « situations authentiques de communication »

On connaît l'importance de la notion de « situation authentique » dans l'AC : on prépare les apprenants, dans les débuts de l'apprentissage, à gérer certaines situations de communication en langue-culture étrangère. Dans les *Niveaux seuils* à partir du milieu des années 1970 pour la description de la langue en termes de notions et fonctions, comme dans le *CECRL* de 2001 pour les descripteurs des niveaux de compétence A1-B1, la macro-situation de communication est le voyage à l'étranger, tout particulièrement le voyage touristique.

Dans la MA, il s'agissait de préparer les apprenants à continuer à maintenir un contact avec la langue-culture étrangère depuis chez eux, en lisant par exemple des journaux et des revues ou en écoutant des émissions radiophoniques ou télévisées en langue étrangère. Cette situation d'usage visée était en relation naturelle d'homologie avec la situation scolaire, de sorte que le recours à la simulation en classe de situations « authentiques » n'aurait eu aucun sens. Pour s'en convaincre, il suffit de faire la petite expérience mentale suivante, qui vaut démonstration *ab absurdo* : imaginer un professeur distribuant un texte à ses élèves, et leur demandant de le lire individuellement mais cette fois non pas comme s'ils étaient là en classe, mais comme s'ils étaient chez eux dans leur salon, ou à l'étranger dans un hall d'aéroport ou une chambre d'hôtel...

Avec l'AC apparaît une rupture entre la situation d'usage visé et la situation d'apprentissage, d'où le recours systématique à la simulation pour retrouver l'homologie maximale fins-moyens dont j'ai parlé plus haut : l'enseignant va demander aux apprenants de faire non pas comme s'ils étaient en classe, mais à l'étranger, non pas comme s'ils étaient entre apprenants de L1, mais face à des locuteurs de L2, ou entre locuteurs de L2. La conséquence mécanique est que la situation de classe, et en particulier les exercices de langue, sont à nouveau ressentis comme « artificiels ». C'est pourtant il me semble, à bien y réfléchir, le comble de l'artificialité que de simuler un milieu naturel dans un milieu considéré comme artificiel.

Il y a trois arguments possibles contre ce mauvais procès en artificialité faits aux exercices de langue de la part des promoteurs de l'AC<sup>12</sup>.

– Le premier argument consiste à rappeler, comme je l'ai fait en tout début d'introduction, l'évidence empirique de l'utilité de ces exercices : ils sont peut-être artificiels, mais ils se révèlent bénéfiques au moins pour certains apprenants à certains moments sur certains points de langue. Et ils sont ressentis par certains d'entre eux comme utiles voire nécessaires, ce qui est une raison suffisante pour les leur proposer ou les laisser en faire.

---

<sup>11</sup> Certains de ces apprenants adultes ne s'intéressent même pas à la compétence de communication en elle-même. Mais le travail que nécessite son acquisition leur permet malgré tout d'acquérir des automatismes qui leur seront utiles ensuite pour leur accès à la « culture cultivée » étrangère : il est plus facile de créer des occasions de reprise intensive des formes de langue orale que des expressions littéraires.

<sup>12</sup> Il y en a encore parmi les didacticiens anglais et américains, qui ont toujours une grande influence non seulement sur les enseignants d'anglais mais aussi sur les orientations officielles de l'enseignement de l'anglais dans ces pays que Bala Kumaravadivelu appelle « de la périphérie ». Cf. mon analyse des travaux de ce didacticien angliciste d'origine indienne, internationalement connu pour avoir critiqué l'éclectisme et argumenté en faveur d'une « *postmethod pedagogy* » (Puren 2022a).

– Le second argument consiste à nier qu'ils soient artificiels dans l'espace et le temps didactiques du cours de langue, où agissent conjointement l'enseignant et les apprenants dans le cadre d'une préparation à la communication et à l'action avec des étrangers. Je prendrai l'exemple de la préparation des footballeurs professionnels. Ils ne s'entraînent pas à jouer des matchs de foot seulement en jouant des matchs – faire cela est justement un signe certain d'amateurisme ! Ils font, sur le terrain et autour du terrain, des exercices intensifs ciblés sur certaines capacités physiques et compétences techniques et tactiques, autant d'activités qui sont artificielles par rapport aux matchs qu'ils joueront contre d'autres équipes, mais qui sont parfaitement authentiques lorsqu'ils s'y préparent avec leur entraîneur. Pour leur préparation professionnelle, ils participent même périodiquement, assis sur des chaises dans une salle, à des réunions sur les stratégies de jeu. Il y a d'un côté de « vrais » matchs, de l'autre de « vrais » entraînements, qu'il ne viendrait à l'idée de personne de critiquer au prétexte qu'ils seraient non « authentiques ». Le procès en artificialité des exercices de langue dans une salle de classe ou dans un manuel est tout aussi saugrenu.

– Le troisième argument apparaît avec la dernière évolution méthodologique, à savoir la perspective actionnelle et sa pédagogie de référence, la pédagogie de projet.

#### **4. Authenticité et perspective actionnelle**

Dans la perspective actionnelle (PA) qui émerge au cours des années 2000, la situation scolaire d'apprentissage est considérée comme une situation sociale d'usage de plein droit : c'est un des principes fondamentaux – dans le sens fort du qualificatif – de la pédagogie de projet. Cette dernière évolution méthodologique opère une rupture avec l'AC que les auteurs du CECRL n'ont pas pu ou voulu voir, et dont ils n'ont par conséquent tiré aucune des implications didactiques. L'idée de l'apprentissage comme une forme d'usage apparaît pourtant explicitement dans leur texte au chapitre 2.1 intitulé « La perspective actionnelle » (pp. 15 et sqq.) :

***L'usage d'une langue, y compris son apprentissage**<sup>13</sup>, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement<sup>14</sup>. [...] Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. (CECRL, p. 15)*

La dernière phrase ci-dessus ne manque pas non plus d'intérêt, parce que elle revient à dire que si l'apprentissage est une forme d'usage, l'usage est aussi une forme d'apprentissage : on retrouve là le principe fondamental de la « méthode naturelle », qui est un autre principe de la pédagogie de projet telle qu'elle a été développée en France par Célestin Freinet. L'ICEM (l'Institut Coopératif de l'École Moderne – Pédagogie Freinet) lui consacre sur son site une page où cette « méthode naturelle » est définie en termes d'homologie fins-moyens :

---

<sup>13</sup> L'expression ne laisse pas d'ambiguïté en français, pas plus que l'original anglais (*Language use, embracing language learning* (CEFR, p. 9). La traductrice française de ce document, en revanche, a ajouté à la version anglaise de ce passage un sous-titre, « Caractéristiques de toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue », qui me semble montrer qu'elle avait encore moins compris l'évolution en cours que les auteurs du CEFRL : c'est une chose en effet que dire que l'apprentissage est une forme d'usage, et autre chose de dire que l'usage et l'apprentissage ont les mêmes caractéristiques.

<sup>14</sup> Ce « notamment une compétence à communiquer » illustre ce que j'affirmais plus haut : les auteurs du CECRL n'avaient pas conscience de la rupture entre l'AC et la PA que provoquait le nouvel usage dans la nouvelle situation d'usage qu'ils assignaient à l'enseignement-apprentissage des langues, à savoir l'action sociale en langue étrangère dans une société multilingue et multiculturelle : la compétence que la PA doit se fixer comme objectif, en effet, n'est plus seulement la compétence de communication, mais une compétence plus générale, la « compétence informationnelle » ou « maîtrise de l'information », qui consiste à être capable d'agir sur et par l'information en tant qu'acteur social responsable. Et cela implique en tout premier lieu de savoir quoi, pourquoi et à qui... *ne pas* communiquer (cf. Puren 2009b).

*Aucune, absolument aucune des grandes acquisitions vitales ne se fait par les procédés apparemment scientifiques. C'est en marchant que l'enfant apprend à marcher ; c'est en parlant qu'il apprend à parler ; c'est en dessinant qu'il apprend à dessiner. Nous ne croyons pas qu'il soit exagéré de penser qu'un processus si général et si universel doit être exactement valable pour tous les enseignements, les scolaires y compris. Et c'est forts de cette certitude que nous avons réalisé nos méthodes naturelles dont les scientifiques essaient de contester la valeur<sup>15</sup>.*

Deux autres éléments au moins du CECRL confirment la reconnaissance par les auteurs de la situation d'apprentissage comme situation d'usage – ce qui est d'ailleurs une conséquence logique du principe d'homologie fins-moyens :

- le fait qu'ils considèrent le domaine éducationnel comme l'un des « *grands secteurs de la vie sociale où se réalisent les interventions des acteurs sociaux* » (p. 15) ;
- le fait qu'à la suite de la définition de la notion de « tâches », ils proposent comme (seul) exemple scolaire un projet pédagogique : « *préparer en groupe un journal de classe* » (p. 16.).

Or par rapport à l'AC, la particularité fondamentale de la PA est qu'elle pose l'usage social non pas simplement comme un objectif d'apprentissage, mais comme une fin et un moyen tant pour l'usage que pour l'apprentissage, et tant dans la micro-société classe que dans la société extérieure. Dans ce nouveau cadre conceptuel, ce sont les notions mêmes d'authenticité et d'artificialité qui ne sont plus pertinentes : c'est là le troisième argument, annoncé à la fin du chapitre 3, contre le procès en artificialité fait aux exercices de langue.

Voici quelques exemples de types de documents spécifiques à la PA qui échappent il me semble à toute catégorisation de type « authentique *versus* artificiel » parce que le projet d'apprentissage et le projet social coïncident et se combinent dans la même perspective globale d'action sociale :

1) Les productions finales des actions sociales étant complexes, elles doivent souvent être précédées de **documents intermédiaires** : prises de notes préparatoires, comptes-rendus de réunion, résumés d'un document, synthèses de plusieurs documents, brouillons et versions provisoires, indispensables pour y maîtriser l'information (cf. *supra* note 14).

2) Ces productions finales elles-mêmes sont en outre travaillées collectivement : l'action sociale des apprenants porte alors sur des textes en cours d'élaboration commune tels que les **documents partagés** en ligne, lesquels peuvent être ensuite exploités didactiquement en tant que documents à part entière, et cela dans une orientation non seulement produit (celle des écrits réalisés), mais processus (celle de l'écriture)<sup>16</sup>.

3) Pour enrichir la documentation d'un projet, les groupes d'apprenants peuvent avoir été amenés à sélectionner des documents authentiques en L1 et à les traduire dans un premier temps en L2, éventuellement au moyen d'un traducteur automatique : ces **documents traduits de L1 à L2** vont alors être utilisés par eux pour faciliter leur compréhension globale puis la

---

<sup>15</sup> Cf. « La méthode naturelle », page de l'ICEM (institut Coopératif de l'École Moderne – Pédagogie Freinet, [www.icem-pedagogie-freinet.org/la-methode-naturelle](http://www.icem-pedagogie-freinet.org/la-methode-naturelle)).

<sup>16</sup> On peut en trouver l'équivalent, mais en mode individuel, lorsque l'enseignant demande aux élèves de reprendre leurs productions à partir de ses corrigés ; ou en didactique de la littérature, lorsque les apprenants travaillent sur des brouillons d'écrivains et/ou des versions différentes de leur œuvre.

présentation qu'ils devront en faire en grand groupe avec comme objectif que le document original soit retenu pour intégrer le dossier documentaire de la classe.

4) On peut parfaitement imaginer de vrais projets menés par les apprenants sur des questions de grammaire ou de lexique<sup>17</sup> : leurs productions finales, dans ce cas, seront des **documents métalinguistiques** aussi authentiques que peuvent l'être les chapitres d'un livre de grammaire. D'un point de vue linguistique, ils seront peut-être moins en adéquation avec la réalité du fonctionnement de la langue, mais d'un point de vue didactique, ils seront sûrement plus en adéquation avec la réalité de leur processus d'apprentissage, que l'élaboration de ces documents aura fait évoluer, et sur lequel l'enseignant pourra intervenir à son tour.

## Conclusion

J'écrivais dans mon article de 2009(a) :

*[Les] tâches d'apprentissage sont en même temps artificielles ; mais que l'on connote négativement cette artificialité est une autre affaire, et qui prête assurément à discussion : une paire de lunettes, une paire de béquilles, un pont routier ou un pontage cardiaque sont assurément des artéfacts, mais ils aident à lire, à marcher, à circuler et même à vivre ceux qui ne pourraient le faire sans cela : il apparaîtrait tout-à-fait saugrenu de les critiquer parce que non « naturels ». Il devrait en être de même en DLC, parce que l'artificialité y correspond très précisément à l'aide spécifique que peut apporter un dispositif d'enseignement-apprentissage d'une langue par rapport à une situation d'acquisition naturelle. (p. 9)*

Et je faisais appel à la suite, pour étayer cette idée, à une citation d'Herbert Simon, dont l'ouvrage le plus connu s'intitule *The Sciences of the Artificial* : c'est ainsi qu'il appelle les « sciences de l'ingénieur », qu'il définit comme un concepteur d'artéfacts :

*The artificial world is centered precisely on this interface between the inner and outer environments; it is concerned with attaining goals by adapting the former to the latter. The proper study of those who are concerned with the artificial is the way in which that adaptation of means to environments is brought about and central to that is the process of design itself. (...) The natural sciences are concerned with how things are. (...) Design, on the other hand, is concerned with how things ought to be, with devising artifacts to attain goals. (1969, pp. 113-114)*

On ne peut rêver mieux que cette citation d'Herbert Simon, *Turing Award* (le « Nobel de l'Informatique ») en 1975 pour ses recherches sur l'Intelligence artificielle et la Science de la cognition, Prix Nobel 1978 de Sciences économiques, pour faire l'éloge de l'artificiel dans la discipline d'intervention qu'est de même la DLC : c'est tout le champ de cette discipline qui est très précisément un « monde artificiel » de ce type, avec des enseignants faisant ce que les spécialistes des Sciences de l'éducation appellent depuis longtemps de « l'ingénierie pédagogique », avec comme objectif de concevoir leurs dispositifs comme des interfaces les plus efficaces possible entre agir d'apprentissage, agir d'enseignement et agir d'usage.

L'artificiel est au cœur du métier d'enseignant de langue-culture, et c'est pourquoi dans les pratiques d'enseignement-apprentissage, fort heureusement, « chassez l'artificiel, il revient au galop ».

---

<sup>17</sup> Ce type de projets est proposé par une enseignante interviewée récemment sur le site du Café pédagogique. Cf. « Charlotte Gattulli : Travailler la langue au lycée aussi », Propos recueillis par Jean-Michel Le Baut, 21-11-2022, [www.cafepedagogique.net/2022/11/21/charlotte-gattulli-travailler-la-langue-au-lycee-aussi/](http://www.cafepedagogique.net/2022/11/21/charlotte-gattulli-travailler-la-langue-au-lycee-aussi/).

## Références bibliographiques

ALCESTE Steph. 1891. « Troisième causerie sur l'enseignement des langues vivantes », *Revue de l'enseignement des langues vivantes*, vol. 8, 1891-1892, pp. 97-102.

BASCH Victor. 1892, « De l'enseignement des langues modernes », *Revue Universitaire*, t. I, pp. 377-393.

BOUTINET Jean-Pierre. 1990. *Anthropologie du projet*, Paris : PUF, 2005, 409 p. [1<sup>e</sup> éd. PUF 1990.]

GIRARD Maurice. 1884. « De la Méthode dans les Classes Élémentaires [II] », *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes*, n° 4, juin, pp. 107-110.

LENOIR Pascal. 2009. *De l'ellipse méthodologique à la perspective actionnelle : la didactique scolaire de l'espagnol entre tradition et innovation (1970-2007)*. Thèse de doctorat en Sciences du langage, Université Jean Monnet de Saint-Etienne, direction Christian Puren, novembre, 424 p. + annexes 60 p.

PUREN Christian. « Théories externes versus modélisations internes. Selon Richard Rorty et Edgar Morin », [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/015](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/015). Version española disponible: "Teorías internas vs modelos externos", [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/015-es/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/015-es/).

- 041. « Traitement didactique du document authentique en classe de langue-culture. Modèle d'analyse par tâches », [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/041/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/041/).

- 1984. *La didactique de l'espagnol en France : évolution historique, situation actuelle et nouvelles perspectives*. Doctorat de troisième cycle en Études Hispaniques, Université de Toulouse II, septembre 1984, direction Robert Jammes, 2 T. + Annexes, 767 p., [www.christianpuren.com/mes-travaux/1984/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1984/).

- 2009a. « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères ». Version électronique longue d'un article paru en édition papier pp. 154-167 in : ROSEN Évelyne (coord.), *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, Paris : CLE international-FIPF, 2009, 192 p., [www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888](http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888). English version available, [www.researchgate.net/publication/351194660](https://www.researchgate.net/publication/351194660). Version española disponible, [www.christianpuren.com/mes-travaux/2009b-es/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2009b-es/).

- 2009b. « 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.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1841](http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1841). English version available, "Information Literacy in a Social Action-Oriented Approach: From Communicative Competence to Informational Competence", *ESBB, English Scholar Beyond Borders*, vol. 1, Issue 1, August 2021, pp. 50-62, [www.englishscholarsbeyondborders.org/wp-content/uploads/2021/08/Christian-Puren.pdf](http://www.englishscholarsbeyondborders.org/wp-content/uploads/2021/08/Christian-Puren.pdf).

- 2011a. « Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application actuelles », 3<sup>e</sup> version mars 2016, post-scriptum septembre 2014, [www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/). Version española disponible, "Modelo complejo de competencia cultural (componentes históricos trans-, meta-, inter-, pluri- y co-culturales). Ejemplos de validación y aplicación actuales", [www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j-es/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j-es/).

- 2011b. « La "méthode", outil de base de l'analyse didactique », pp. 283-306 in : BLANCHET Philippe & CHARDENET Patrick (dir.), *Méthodes de recherche en didactique des langues et cultures*, Paris : AUF (Agence Universitaire de la Francophonie)-EAC (Éditions des Archives Contemporaines), 2011, 509 p., <https://eac.ac/books/9782813000484>.

- 2015. *Théorie générale de la recherche en didactique des langues-cultures. Essai. À propos d'un article d'Albert DAVID : « La recherche intervention, un cadre général pour les sciences de gestion ? »*. 3<sup>e</sup> éd. électronique [www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com), 51 p., [www.christianpuren.com/mes-travaux/2015a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2015a/). Versión española disponible, *Teoría general de la investigación en didáctica de las lenguas-culturas. Ensayo a partir de un artículo de Albert David: "La investigación intervención, ¿un marco general para las ciencias de gestión?"*, *Polifonías*, Revista del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján (Argentina), Número 6, Abril-Mayo 2015, pp. 11-99.

- 2016. « La procédure standard d'exercisation en langue », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2016c/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016c/). English version available, "The standard language exercisation procedure", [www.researchgate.net/publication/365565266](http://www.researchgate.net/publication/365565266).

-2021. *L'« expérientiel » en didactique des langues-cultures. Essai de modélisation*, [www.christianpuren.com/mes-travaux/2021c/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2021c/), 11 p.

- 2022a. « Analyse didactique de la postmethod condition de B. Kumaravadivelu : éclectisme et didactique complexe des langues-cultures », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2022b/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2022b/) . English version available, "Didactic analysis of the postmethod condition of B. Kumaravadivelu: eclecticism and complex didactics of languages and-cultures", [www.researchgate.net/publication/359193755](http://www.researchgate.net/publication/359193755).

- 2022b. "The epistemology of the didactics of languages-cultures, a complex epistemology for a complex discipline", English version online ([www.christianpuren.com/mes-travaux/2022e-en/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2022e-en/)) of the French original, « L'épistémologie de la didactique des langues-cultures, une épistémologie complexe pour une discipline complexe », chap. 6 pp. 187-195 in : O'CONNELL Anne-Marie & CHAPLIER Claire (coord.), *Épistémologie à usage didactique, Langues de spécialité (secteur LANSAD)*, Paris : L'Harmattan, 2019, 266 p.

SIMON Herbert Alexander. 1969. *The Sciences of the Artificial*, 3rd ed. 240 p., [https://monoskop.org/images/9/9c/Simon\\_Herbert\\_A\\_The\\_Sciences\\_of\\_the\\_Artificial\\_3rd\\_ed.pdf](https://monoskop.org/images/9/9c/Simon_Herbert_A_The_Sciences_of_the_Artificial_3rd_ed.pdf). [1<sup>e</sup> éd. Cambridge: The Massachusetts Institute of Technology, Massachusetts, 1969]. Trad. fr. *Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel*, Paris : Dunod, 1991, 230 p.