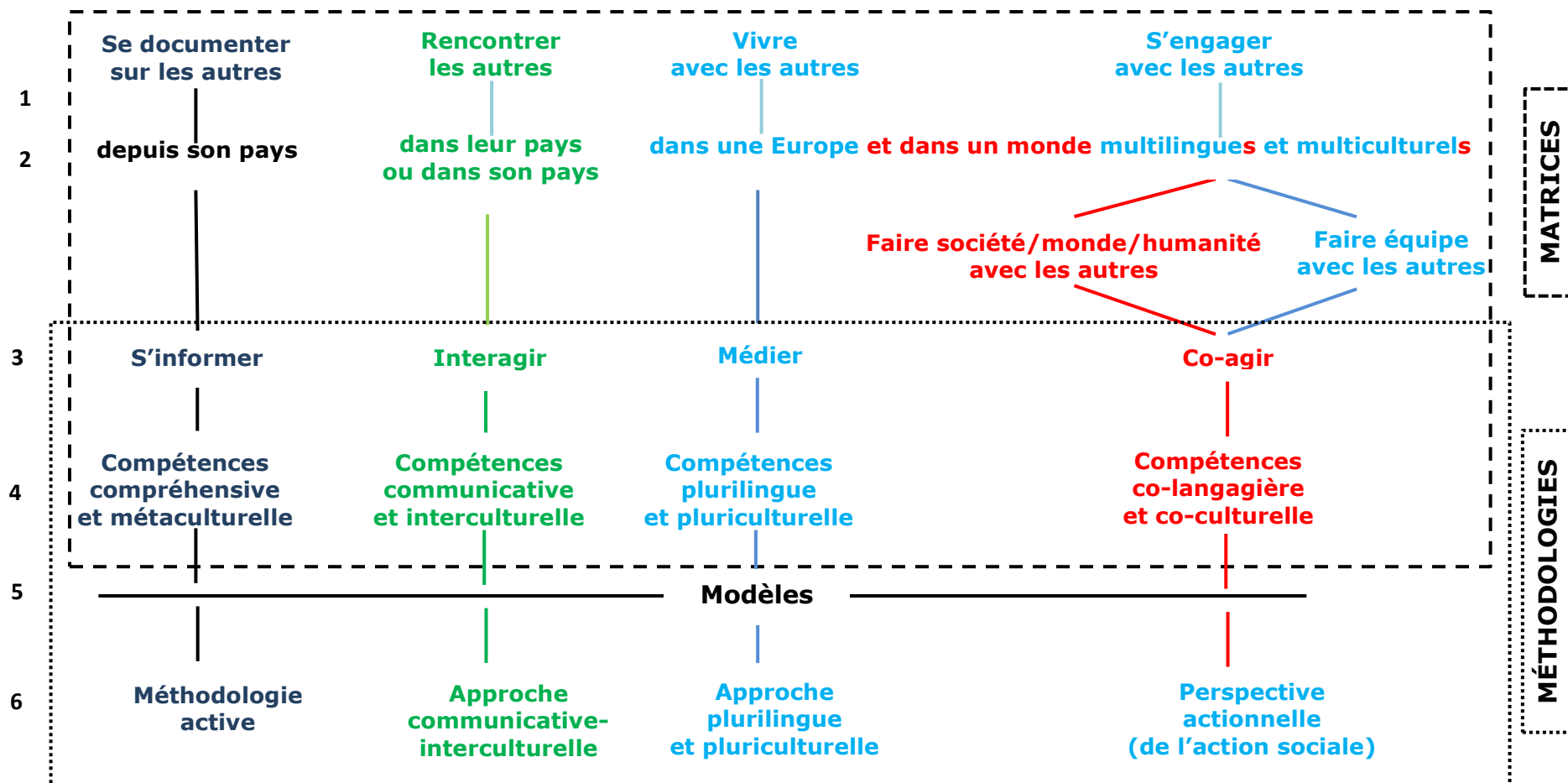


CONFIGURATIONS DIDACTIQUES DISPONIBLES EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES MODÈLE ET COMMENTAIRES



Variations intra-, inter-, multi- et pluri-méthodologiques

COMMENTAIRES

N.B.

– Les commentaires du présent document 052 se concentrent sur les problèmes que peut créer la compréhension de ce tableau général des configurations didactiques. Ce tableau présente d'une autre manière les configurations didactiques présentées également dans les documents [029](#), [073](#) et [2025f](#) : je conseille de les comparer, afin que chacun puisse faire ses propres choix de manière à élaborer le modèle de présentation et les composants qui lui convienne le mieux, ainsi que la terminologie, lorsqu'elle diffère d'un document à l'autre.

– Précisions à l'intention des lecteurs qui auraient déjà consulté la version précédente de ce document : trois modifications ont été effectuées dans cette nouvelle version en date du 25 avril 2025 :

– Dans la colonne de gauche, ligne du haut, concernant la méthodologie active, « connaître les autres » a été remplacé par « **se documenter sur les autres** », notion plus spécifique à cette méthodologie, qui se base sur le commentaire oral de documents authentiques en classe.

– Dans la colonne de droite, concernant la perspective actionnelle :

- « agir ensemble » (qui ne se distinguait pas de « co-action », plus bas) a été remplacé par « **s'engager ensemble** » (Je remercie mon collègue Ahmet Acar, de la Eylül University d'Izmir, pour ce qui m'est apparu immédiatement pour une proposition très pertinente.) ;
- « travailler avec les autres » a été remplacé par « faire équipe avec les autres », de manière à continuer avec le verbe « faire » (« faire société, faire monde, faire humanité »), qui renvoie à la perspective actionnelle. Dans le document [2025f](#), l'idée a été étendue au travail en classe, avec l'expression « faire classe » prise non pas dans le sens courant d'« enseigner », mais de faire de la classe une mini-société solidaire (on y « fait société ») où l'on travaille collectivement (on y « faire équipe »).

1. À propos des notions de « configuration didactique » et de « matrice »

Une « configuration didactique »¹ est composée d'une « matrice » et de la méthodologie (ou « approche ») que cette matrice a générée :

– **Une matrice** est constituée d'un objectif social visé (ligne 1), d'un environnement social de référence (c'est-à-dire des différentes conditions dans lesquelles cet objectif doit être atteint en société) (ligne 2), de l'action sociale (ou « d'usage ») à réaliser pour atteindre cet objectif, enfin (ligne 3), enfin des compétences langagière et culturelle à mobiliser pour pouvoir réaliser cette action (ligne 4).

– **Une méthodologie** est constituée principalement de l'action homologue à l'action sociale visée (même ligne 3) avec ses compétences langagière et culturelle correspondantes (même

¹ Pour des illustrations de la notion de « configuration didactique », cf. [Puren 2012f](#). Je ne faisais pas la différence à cette époque-là, entre matrices et méthodologies.

ligne 4)², ainsi que de l'environnement d'apprentissage créé par l'ensemble des situations, dispositifs³ et modes d'apprentissage conçus en fonction des différents modèles disponibles : pédagogiques, linguistiques, culturels, cognitifs, méthodologiques, épistémologiques et idéologiques (voir point infra point 2).

La loi de d'« homologie fin-moyen » est un principe empirique universel et très puissant qui se trouve affirmé par des dictons tels que, en français, « C'est en forgeant qu'on devient forgeron » ; en anglais, « *Practice makes perfect* » ; en espagnol, « *La práctica hace el maestro* ». Ce principe hérité de ladite « sagesse populaire » est en parfait accord avec celui de toute formation professionnelle, laquelle ne peut se passer, pour être finalisée et confirmée, de l'expérience pratique sur le terrain. On retrouve à notre connaissance ce principe au cœur de toutes les méthodologies, où il peut alors être défini de la manière suivante : lorsque l'objectif est de former les élèves à faire quelque chose en tant qu'usager de la L2 en société, le moyen privilégié est de leur faire faire le plus fréquemment possible la chose la plus similaire possible en tant qu'apprenant en classe : deux éléments sont dits « homologues » lorsqu'ils partagent les mêmes caractéristiques (ils sont similaires) et que cela leur permet de remplir les mêmes fonctions dans deux environnements différents. Le rôle de la simulation en approche communicative, par exemple, est de mettre les élèves en classe dans une situation similaire à une situation réelle de manière à ce qu'elle remplisse la même fonction, qui est de demander d'interagir avec d'autres en L2. Cette loi d'homologie fin-moyen s'appliquait également dans la méthodologie traditionnelle grammaire-traduction dans sa version pour adultes, *i.e.* sur objectif pratique : la grammaire y avait bien moins d'importance que la traduction en raison du paradigme cognitif « indirect » alors en vigueur. Dans ce paradigme, en effet parler, écrire ou comprendre dans une L2 sont considérés comme des traductions mentales instantanées et inconscientes L1 à L2 : la traduction en situation d'apprentissage, où étaient proposés des exercices intensifs de traduction orale immédiate⁴, y était par conséquent considérée comme équivalente à la traduction en situation d'usage.

Dans l'ouvrage [2024a](#), je précise également les critères que j'ai utilisés pour sélectionner les méthodologies illustrant les quatre matrices historiques (ma traduction) :

- 1) *Chacune de ces méthodologies est basée sur une matrice spécifique, différente de celle des autres.*
- 2) *Chacune de ces méthodologies est actuellement mise en œuvre en tant que telle dans les cours de L2, car elle peut répondre aux besoins spécifiques, partiels ou*

² Ces homologues sont symbolisées dans le tableau par le fait que l'ensemble « matrice » et l'ensemble « méthodologies » se recoupent dans un espace d'« intersection » comprenant les actions et les compétences.

³ Les situations sont *données* (par exemple le nombre d'élèves dans la classe, la durée officielle des séances, les objectifs institutionnels, les manuels imposés, etc.), alors que les dispositifs sont *construits* par l'enseignant dans les marges de manœuvre dont il dispose (par ex. le travail individuel ou par petits groupes, la durée de telle ou telle tâche, le niveau d'autonomie des élèves, ses apports en termes de documents personnels, d'aide et de guidage, etc.) (cf. [Puren 030](#)). De la même manière qu'il existe un « environnement d'usage de référence (celui visé par les méthodologues), il existe un « environnement d'apprentissage de référence », constitué de l'ensemble des consignes institutionnelles pour la mise en œuvre dans les classes d'une méthodologie officielle, ou des conseils des auteurs d'un manuel à l'intention des enseignants et apprenants utilisateurs.

⁴ par ex. dans l'exercice de « *traduction alternative* » de la même *Méthode Robertson*, qu'« *il faut répéter jusqu'à ce que les élèves répondent sans hésiter* » (*Cours de langue italienne* [I] de V. Vimercati, Préface de la 3^e éd., 1860, cité dans [Puren 1988a](#), p. 49).

complets, d'un public donné, qu'il s'agisse d'étudiants à un niveau ou à un autre de leur cursus scolaire, ou d'adultes inscrits dans un cours spécifique.

3) L'ensemble de ces méthodologies et les variantes actuellement disponibles pour chacune d'entre elles, ainsi que les variantes supplémentaires qui peuvent encore être générées à partir de ces quatre matrices et de leurs articulations et combinaisons dans des approches multi- et pluri-méthodologiques (cf. [2020f](#), [2021f](#), [2022g](#)), couvrent l'ensemble des besoins actuellement identifiables ou prévisibles en matière d'enseignement-apprentissage-usage des L2 en DLC⁵

Ce sont ces trois critères qui nous ont fait éliminer les méthodologies grammaire-traduction, directe et audiovisuelle, malgré le fait qu'elles aussi avaient bien sûr leur matrice, et malgré leur importance dans l'histoire des méthodologies en France : certains de leurs éléments se retrouvent dans les méthodologies que nous avons retenues⁶, mais elles ne sont plus d'actualité en tant que telles, *i.e.* dans leur globalité. On peut tout à fait actuellement défendre l'idée d'un manuel qui, dans le cadre d'une approche multiméthodologique initiale visant à enrichir les stratégies d'apprentissage des élèves, enchaînerait une unité en méthodologie active, une autre en approche communicative, la suivante en approche plurilingue-pluriculturelle (et une autre en perspective actionnelle). Nous ne pensons pas qu'il serait utile, à part pour des étudiants en DLC à titre de découverte concrète de l'histoire des méthodologies, d'en faire de même avec les méthodologies grammaire-traduction, directe et audiovisuelle.

Notre choix des méthodologies représentatives a été fait en fonction de l'histoire des méthodologies en France. Il est probable que des choix différents doivent être pour d'autres pays ou régions du monde, mais il nous semble que les trois matrices présentées ici permettent de penser la manière dont elles se produisent, pour mieux comprendre celle qui a abouti à l'émergence de la perspective actionnelle. Il en est de même pour le processus d'élaboration des nouvelles méthodologies, que nous allons présenter en l'illustrant des trois mêmes méthodologies.

Nous avons conservé à la méthodologie active le nom qui lui a été donné à l'époque en France, mais elle a été réinventée plus tard par les didacticiens de FLE en France à la fin des années 1960 sous le nom plus générique de « méthodologie des documents authentiques ». Toutes les nouvelles méthodologies s'élaborant au départ par rapport aux débuts de l'apprentissage, la « problématique des documents authentiques » s'impose obligatoirement à leurs concepteurs à partir de l'équivalent du niveau B2, voire B1, concrètement à partir du moment où l'essentiel du travail d'enseignement-apprentissage doit désormais s'effectuer à partir et à propos de documents authentiques. Les méthodologues directs se sont heurtés à cette problématique dès l'arrivée de leurs premiers élèves au lycée (cf. [Puren 1988a](#), chap. 2.4, pp. 115-125), comme ensuite les méthodologues audiovisualistes (*idem*, chap. 4.3.3, pp. 242-

⁵ J'explique à la suite dans cet ouvrage pour quelles raisons je n'ai pas sélectionné les trois autres méthodologies historiquement attestées dans l'enseignement scolaire français, à savoir la méthodologie grammaire-traduction, la méthodologie directe et la méthodologie audiovisuelle, malgré leur importance historique et le fait que certains de leur composants se retrouvent dans les quatre méthodologies ici retenues.

⁶ Par exemple l'articulation conceptualisation d'une règle è application de cette règle dans la méthodologie grammaire-traduction ; les différentes techniques d'explication en L2 d'un mot inconnu de L2 dans la méthodologie directe ; les dialogues simulés en L2 dans la méthodologie audiovisuelle (eux-mêmes hérités de la méthodologie audio-linguale américaine).

245). Les méthodologues communicativistes français se sont montrés particulièrement discrets sur cette problématique, alors que, comme nous l'avons encore écrit dans un article de 2020, sans crainte d'être démenti :

Il n'existe pas de manuel communicatif à partir du niveau B2 : à partir de ce niveau, parfois même dès le niveau B1, la relative autonomie langagière des apprenants permet, la poursuite de l'objectif culturel demande, et le maintien de leur motivation exige, le passage à des activités centrées sur le commentaire oral collectif de documents authentiques, ce qui provoque une réactivation de la méthodologie active pré-communicative. (Puren 2020f, p. 9).

Dans le cas des manuels français de second cycle (*i.e.* des trois dernières années avant la fin des études secondaires), une autre raison impérative de recours à la méthodologie active s'impose, et c'est que épreuves des baccalauréats général et technologique consistent en des activités de compréhension et d'expression à propos et à partir d'un ou de plusieurs documents authentiques.

3. À propos des actions d'usage et des actions d'apprentissage

Les actions sociales (s'informer, interagir, médier ou co-agir) sont susceptibles, en classe comme dans la société extérieure, de mobiliser plusieurs activités langagières. Ainsi :

– En méthodologie active, l'action « s'informer » articule en classe la compréhension de l'écrit, CE (celle du texte : c'est l'activité langagière spécifique de cette action) avec trois autres activités langagières :

- l'expression orale, EO (la compréhension se travaille oralement en classe de manière collective) ;
- l'interaction orale, IA (ce travail collectif va demander des échanges entre enseignant et élèves, et entre élèves entre eux) ;
- la compréhension de l'oral, CO (celle des questions orales de l'enseignant et des réponses orales des élèves).

Enfin, la reprise ou le prolongement du travail oral par écrit (EO) va assurer le travail sur une cinquième activité langagière : c'est la « logique document » (cf. le modèle intitulé « Les sept logiques documentaires actuellement disponibles en didactique scolaire des langues-cultures » ([Puren 066](#))).

Toutes ces activités langagières ne sont jamais des compétences en elles-mêmes : ce sont des moyens au service de compétences, c'est-à-dire de capacités d'agir (de se documenter, dans le cas de cette méthodologie active).

– En approche communicative, ces cinq activités langagières (CE, EO, IA, CO, EO,) se travaillent chacune à partir des documents de manière plus autonome (avec des documents oraux sur lesquels ne sera travaillée que la compréhension orale, par exemple, ou des documents écrits qui seront prioritairement des prétextes à interaction orale entre les élèves : c'est la « logique support » (cf. le modèle des 7 logiques documentaires cité plus haut, [Puren 066](#))).

– Dans l’approche plurilingue et pluriculturelle, il ne peut y avoir de médiation sans compréhension et expression ; mais l’action visée sera la médiation ; la compréhension et l’expression seront alors des activités langagières au service de ce qui peut être ailleurs une simple activité langagière, mais qui est là l’action visée.

– Dans la version la plus forte de la perspective actionnelle, celle de la pédagogie de projet, ce sont toutes les autres matrices méthodologiques qui doivent être mobilisées (cf. « Le projet pédagogique comme intégrateur didactique », [Puren 053](#)).

4. À propos de la compétence compréhensive

il s’agit de la compréhension des documents authentiques, qui peut être définie comme la capacité à réaliser l’ensemble des tâches (repérer, analyser, interpréter, etc.) décrites dans le document intitulé « Traitement didactique du document authentique en classe de langue-culture. Modèle d’analyse par tâches » ([Puren 041](#)). « Se documenter » est la macro-tâche scolaire (ou « action scolaire ») faisant appel prioritairement la compréhension des documents. Cette macro-tâche d’apprentissage est supposée former directement les élèves à l’action d’usage que l’on doit réaliser chez soi sur les documents en langue étrangère parce qu’elles sont homologues (les différentes tâches que l’une et l’autre doivent mobiliser sont similaires et remplissent la même fonction de compréhension). J’ai choisi de conserver le nom historique de la méthodologie correspondante (« méthodologie active », méthodologie officielle dans l’enseignement scolaire en France des années 1920 aux années 1960 pour toutes les L2. Certains didacticiens de FLE, qui l’ont partiellement redécouverte à l’occasion de leur élaboration du « niveau 2 » dans les années 1960 (destiné à prendre le relai du niveau 1 audiovisuel) ont parlé à l’époque, très justement, de la « méthodologie des documents authentiques ».

5. À propos des compétences co-langagière et co-culturelle

J’ai maintenant intégré la « compétence informationnelle » (savoir agir sur et par l’information comme acteur social)⁷ aux compétences co-langagière et co-culturelle (savoir adopter et/ou se créer avec les autres un langage commun et une culture commune pour mieux agir ensemble) : lorsque le traitement de l’information langagière s’effectue en tant qu’acteur social, c’est-à-dire dans une visée de partage de cette information langagière pour l’action commune, on peut considérer en effet qu’il est un moyen au service de ces compétences. Dans mes textes plus anciens, on pourra trouver cette compétence informationnelle encore ajoutée aux compétences co-langagière et co-culturelle.

Par ailleurs, alors que dans l’approche communicative la culture est au service de la communication (d’où l’importance première accordée aux stéréotypes négatifs et incompréhensions culturelles, parce qu’ils peuvent gêner voire rompre la communication), dans la perspective actionnelle, langue et culture sont intégrées, comme l’ont montré les sociologues dans cet environnement de travail qu’est l’entreprise, où ils considèrent que le langage commun est un élément de la culture commune : en d’autres termes, la compétence co-langagière y est un moyen au service de la compétence co-culturelle. On trouve déjà cette idée dans le *CECR* à propos des compétences plurilingue et pluriculturelle :

⁷ Cf. « 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 », [Puren 2009c](#).

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

6. À propos de l'« approche plurilingue et pluriculturelle »

Je développe un peu plus ici mon commentaire sur cette approche, moins connue sans doute que l'approche communicative. Dans les publications de l'Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe et dans les articles des didacticiens qui en font partie ou suivent ses orientations, l'expression généralement utilisée est la « didactique du plurilinguisme ». Mais ce n'est en réalité qu'un ensemble hétéroclite d'approches partielles, de techniques, d'activité et de dispositifs⁸. Je me range entièrement sur ce point à l'avis de Bruno Maurer⁹, qui parle des « méthodologies plurilingues » correspondant...

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

Dans l'ouvrage commun de Bruno [Maurer & Christian Puren 2019](#) intitulé *CECR : par ici la sortie !*, B. Maurer développe longuement, dans la 5^e partie, ce qu'il appelle une « méthodologie plurilingue intégrée ». Comme il s'agit, d'après ce qui lui-même a constaté auparavant, de méthodologies relativement différentes les unes des autres, j'ai finalement choisi « approche plurilingue », en tant qu'appellation générique, les mises en œuvre méthodologiques étant très différentes selon les objectifs et les environnements, mais relevant d'un principe unique en rupture avec l'approche communicative, à savoir le fait de s'appuyer constamment, pour l'enseignement d'une nouvelle langue, sur toutes les autres langues disponibles à des degrés divers chez les apprenants.

On retrouve les trois orientations méthodologiques ci-dessus dans le passage suivant d'un article écrit par Francis GOULLIER (« Inspecteur général de l'éducation nationale, Représentant national auprès de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe » dans le n° 1/2006 de la revue *Les Langues modernes* (« Dossier : le

⁸ Cf., dans le [Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle](#), l'Annexe V « Démarches et activités d'apprentissage [...] pouvant favoriser la mise en œuvre d'une éducation plurilingue et interculturelle », pp. 105-110), Conseil de l'Europe, septembre 2010.

⁹ « Impasses de la didactique du plurilinguisme », pp. 159-175 in : DEFAYS Jean-Marc *et al.* (dir.), *Transversalités. 20 ans de FLES. Faits et gestes de la didactique du Français langue Étrangère et Seconde de 1995 à 2015* (vol. 1), Bruxelles, EME, 2015.

Plurilinguisme »), Paris, APLV, pp. 87-89 (je découpe le texte pour les besoins de mes commentaires en gras et entre crochets) :

Une pratique pédagogique résolument conçue à partir de cette notion de plurilinguisme consisterait à rechercher systématiquement ...

*... la mise en synergie des différents apprentissages linguistiques des élèves. Cette recherche aurait pour objectifs de favoriser l'acquisition de stratégies pour la compréhension ou l'expression, d'approfondir la réflexion de chacun sur son mode d'apprentissage, de susciter les passerelles entre les connaissances linguistiques et de mieux exploiter la complémentarité des ressources linguistiques de chaque élève, y compris dans les langues d'origine et les langues acquises en dehors du système éducatif. **[didactique intégrée]***

*Elle exploiterait les potentialités pédagogiques de l'intercompréhension entre les langues d'une même famille. **[intercompréhension]***

*Elle construirait la démarche d'enseignement des langues sur le double objectif explicite de formation linguistique **[didactique intégrée]** et d'éducation aux valeurs de la diversité linguistique et culturelle. **[Éveil aux langues]***

De plus, cette conception du plurilinguisme modifie également profondément le regard posé sur les compétences des élèves : tout savoir-faire, même limité ou partiel, se trouve systématiquement valorisé, comme un élément d'un répertoire de compétences plus large. Cette longue liste n'a pour but que de rendre perceptibles les larges champs d'expérimentation et de réflexion ouverts par cette notion de plurilinguisme. Il est évident que tout n'est pas réalisable dans n'importe quel contexte et que certaines des pistes mentionnées nécessitent encore de nombreuses études pour être rendues praticables. (pp. 88-89)

Le problème que signale justement Bruno Maurer (dans son article cité plus haut et dans son essai de 2011 *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, cf. mon compte rendu [Puren 2012a](#)), c'est que, par rapport à la remarque et la demande de Francis Goullier dans la dernière phrase de ce passage (« Il est évident que... », etc.), la situation n'a pas évolué : les « larges champs » ainsi ouverts n'ont toujours pas jusqu'à présent (près de 15 ans plus tard...) l'objet d'expérimentations à grande échelle suivies d'évaluations rigoureuses.

Dans l'introduction d'un numéro de la revue *EL.LE* entièrement consacré au projet MIRIADI (<http://miriadi.net>), la directrice du numéro, DE CARLO Maddalena, fait en italien un bref historique des recherches et propositions sur l'intercompréhension, depuis la fin des années 1990 avec les projets Galatea (1996) et Eurom4 (1997) dirigés respectivement par Louise Dabène et Claire Blanche-Benveniste, jusqu'à présent. L'auteure présente les différents développements à ce jour de l'« intercompréhension » (qui est la première version apparue d'une méthodologie plurilingue) : (1) intégration à la compétence d'intercompréhension d'une compétence informatique (recours en particulier au Web 2.0), (2) ajout de la compréhension orale, (3) passage d'une perspective réceptive (incluant donc la compréhension orale) à une perspective interactive (incluant donc la production), (4) prise en compte du pluriculturalisme, (5) propositions d'institutionnalisation de la compréhension au moyen de son intégration officielle dans des curricula scolaires, (6) élaboration de plusieurs référentiels d'évaluation (en italien). Référence : DE CARLO Maddalena, « Introduzione », pp. 7-14 in :

DE CARLO Maddalena (dir.), « [Recherches sur les compétences en intercompréhension. Développements du projet Miriadi](#) », *EL.LE Educazione Linguistica*, vol. 8, n° 1, mars 2019
L'approche pluriculturelle, quant à elle, est celle qui vise l'acquisition par les élèves de la composante pluriculturelle de la compétence culturelle. Sur cette composante, cf. par exemple mon article [2011j](#), « Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles)? : exemples de validation et d'application actuelles) ».

6. À propos de la « perspective actionnelle (i.e. de l'action sociale) »

La précision « de l'action sociale » est parfois nécessaire, pour des lecteurs formés à la didactique anglo-saxonne, pour distinguer cette perspective de l'« approche par les tâches » (*Task Based Learning*), où il s'est agi, pendant longtemps, de tâches communicatives. Cette précision est nécessaire également si l'on considère, comme on peut le faire, que toutes les configurations didactiques ont leur « perspective actionnelle » dans le sens où toutes préparent les apprenants à un type d'action en société en leur faisant réaliser une action homologue en classe.

L'expression « faire humanité ensemble ») est utilisée par ceux qui se réclament actuellement d'un universalisme respectueux des différences. Ci-dessous, copie de la note que j'ai ajoutée ce même jour en bas de la page de téléchargement de mon article [2011j](#) cité plus haut.

Dans l'annexe 2 de cet article [2011j](#) (p. 36), je fais appel à Émile Durkheim pour définir la composante transculturelle de l'Humanisme classique comme la "capacité à reconnaître chez tous les hommes "le fonds commun d'humanité. Selon Benoît Peuch dans un compte rendu sur le site [laviedesidées.fr](#) en date Du 21 10 2021 d'un ouvrage réédité de Richard Rorty, (Pragmatism as Anti-Authoritarianism, Belknap Press, 2021, 272 p.), ce philosophe pragmatiste utilise deux belles formules pour définir cette même composante, en tant qu'objectif même de l'éducation: « se montrer capables de reconnaître comme des semblables la part d'humanité la plus large possible », « être toujours plus inclusif dans la façon dont nous définissons le champ de ceux que nous reconnaissons comme nos semblables ».

Une spécialiste du Siècle des Lumières, Stéphanie Roza, a cette autre formule que ne renieraient sans doute ni Émile Durkheim, ni Richard Rorty, pour qualifier l'universalisme des Lumières telle qu'elle le défend : « un universel inclusif permettant de porter des projets communs » (Lumières de la gauche, Paris, Éditions de la Sorbonne, 2022, 300 p.). On y retrouve, dans l'idée de « projets communs », l'idée d'un « faire ensemble" qui dépasse le « faire société » pour atteindre ce que certains appellent le « faire humanité ensemble".

Depuis la première publication de ce document 052, la perspective actionnelle a fait l'objet d'une présentation détaillée dans un ouvrage en anglais de 259 pages rédigé en collaboration avec Ahmet Acar : *The Social Action-Oriented Approach in language Teaching. From Social Goals to Practices* ([2024k-en](#)).

7. À Propos des « modèles

Le premier composant du mécanisme d'élaboration méthodologique est l'application du principe d'homologie fin-moyen. Le second est l'application des différents types de modèles

indispensables à l'enseignement-apprentissage scolaire des langues-cultures parmi ceux disponibles à l'époque, les méthodologues privilégiant logiquement, parce qu'ils se situent dans une perspective de changement, les modèles innovants du moment. Ces différents modèles sont les modèles pédagogiques, linguistiques, culturels, cognitifs, méthodologiques, épistémologiques et idéologiques¹⁰.

7.1 Les modèles pédagogiques

Les modèles pédagogiques concernent en particulier les modes de relations entre l'enseignant et les apprenants, qui peuvent se situer sur un continuum entre les deux extrêmes que sont une directivité totale de la part de l'enseignant, lorsqu'il impose sa propre méthodologie (ou celle de son manuel), jusqu'à une position dite précisément « non directive », lorsqu'il laisse ses élèves entièrement libres d'utiliser leurs propres stratégies d'apprentissage¹¹. La rupture entre la méthodologie grammaire-traduction et la méthodologie directe à la fin du XIX^e siècle s'est construite en partie sur le passage d'une pédagogie directive et transmissive à ladite « pédagogie active »¹², qui exige la participation effective des élèves en classe. La méthodologie active a repris ce modèle et l'a mis en avant, comme on le voit au nom que ses concepteurs lui ont donné. L'approche communicative fournit, avec la « centration sur l'apprenant », un autre exemple de recours au modèle de la pédagogie active, même si son implémentation a été tout aussi limitée dans les manuels, qui par fonction préprogramment les contenus et modes d'enseignement. J'ai par ailleurs défendu l'idée que dans la perspective d'une « didactique complexe des langues-cultures » (cf. notre manifeste [2003b](#)) d'autres centrations sont concrètement tout aussi nécessaires à certains moments en classe : sur le groupe, sur la langue et sur la culture étrangères, sur les exigences institutionnelles, sur le manuel... et sur l'enseignant ([Puren 1994a](#)).

Il faut ajouter dans les modèles pédagogiques une autre relation essentielle, qui est celle entre l'apprenant et son propre apprentissage. L'histoire de la didactique des langues-cultures montre un recours massif et constant, attesté dès le XVIII^e siècle dans l'enseignement du latin aux enfants, à « l'expérientiel », notion que je présente ainsi dans mon essai intitulé « [L'"expérientiel" en didactique des langues-cultures. Essai de modélisation](#) » :

En DLC, l'« expérientiel » peut être défini comme toute forme d'expérience vécue par l'apprenant directement en langue étrangère, qui est suscitée et exploitée par l'enseignant aux fins d'enseignement-apprentissage d'une langue-culture étrangère. [...]

À cette définition de l'expérientiel peuvent être ajoutées, pour mieux cerner le champ de l'expérientiel, deux descriptions :

– la liste non exhaustive des différentes formes que prend cette expérience et qui en constituent, en quelque sorte, les « composantes notionnelles » : l'authentique, le

¹⁰ Nous ne donnons ici, pour chaque modèle, qu'un ou deux exemples historiques d'illustration.

¹¹ Cf., dans [Puren 022](#), le Document 1 intitulé « Relations complexes méthodologies d'enseignement-méthodologies d'apprentissage », dans lequel le continuum n'est que l'un des sept modes de gestion complexe de la relation pédagogique.

¹² La méthodologie spécifiquement scolaire qui sera élaborée à la suite de la méthodologie directe dans l'enseignement des langues étrangères en France et y restera la méthodologie officielle pour toutes les langues au cours des années 1920-1960 s'appellera d'ailleurs la « méthodologie directe et active », ou, plus simplement, la « méthodologie active ».

spontané, le vécu, l'affectif, l'émotionnel, le plaisir, la confiance, la convivialité, l'imagination, la créativité, le relationnel, l'interactif, le corporel... ;

– et la liste des quatre techniques les plus couramment utilisées en didactique scolaire pour provoquer cette expérience : le jeu, le chant, la poésie et le théâtre. (p. 2)

Je renvoie à cet essai pour la distinction entre les expressions de techniques, démarches et méthodologies expérientielles, qui dépendent du niveau de relation entre l'expérientiel et la cohérence interne de chaque méthodologie : l'expérientiel peut aller depuis une simple technique complémentaire (comme lorsqu'un enseignant fait chanter ou jouer de temps en temps ses élèves), ou être le principe fondamental de méthodes marginales dites parfois « non conventionnelles » comme la suggestopédie, la méthode *Silent Way* ou la méthode *Total Physical Response*¹³.

7.2. Les modèles linguistiques

Ce sont les grammaires, qui sont des modèles de description des langues et de leur fonctionnement. Contrairement à ce que prétendent souvent les linguistiques, qui tendent naturellement à valoriser leur discipline, comme les méthodologues, qui cherchent à légitimer scientifiquement leurs propositions, les changements de modèles linguistiques ne sont indispensables ni au changement de méthodologie, ni à l'élaboration d'une méthodologie nouvelle : la rupture historique la plus forte entre deux méthodologies, par exemple, celle entre la méthodologie grammaire-traduction et la méthodologie directe, s'est faite sans changement de modèle linguistique, qui est resté celui de la grammaire morphosyntaxique. La *Army method* américaine des années 1940-1950, en revanche, a recouru à un modèle différent, celui de la grammaire distributionnelle. Les méthodologues communicativistes, quant à eux, ont mis en avant la grammaire notionnelle-fonctionnelle, tout en maintenant parallèlement le modèle morphosyntaxique antérieur dans les exercices des manuels. L'approche multilingue privilégie naturellement le modèle qui lui est le plus adéquat, celui de la grammaire comparée.

7.3. Les modèles culturels

Ils portent sur les contenus et sur la conception de la compétence culturelle :

– Parmi les contenus, on peut par exemple privilégier la culture dite « anthropologique », celle de la vie quotidienne des gens ordinaires, ou la culture dite « patrimoniale », celle des grandes œuvres artistiques et des grands auteurs littéraires ; ou encore donner plus ou moins d'importance aux institutions, aux organisations et à la vie politique, ou encore aux réalités économiques.

– En ce qui concerne la conception de la compétence culturelle, on peut par exemple privilégier l'acquisition de connaissances objectives sur la culture étrangère, comme dans les méthodologies directe et active : il s'agit alors de la composante métaculturelle de la compétence culturelle ; ou la maîtrise des représentations que les élèves ont de cette culture et de leur propre culture, comme dans l'approche interculturelle qui a été mobilisée

¹³ Pour une analyse didactique critique de ces « méthodes », qui ne sont pas de véritables « méthodologies » à notre avis, cf. [Puren 2023e](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/052/).

conjointement avec l'approche communicative ; ou les composantes multiculturelle (capacité à cohabiter avec des personnes de cultures différentes) et pluriculturelle (capacité à créer, personnellement et collectivement, des synergies entre des cultures différentes, comme dans les métissages vécus comme des enrichissements)¹⁴.

7.4. Les modèles cognitifs

Ce sont les modèles par lesquels on se représente le fonctionnement mental à l'œuvre au cours du processus d'apprentissage et d'usage d'une langue étrangère¹⁵. La méthodologie « directe » s'est appelée ainsi parce qu'elle a été élaborée également en partie sur le passage du « paradigme indirect » – parler ou écrire en langue étrangère, c'est faire une traduction mentale L1 à L2 ; comprendre à l'oral ou à l'écrit en langue étrangère, c'est faire une traduction mentale L2 à L1 – au « paradigme direct », que M. Delobel présente ainsi en 1898 :

Ce qui caractérise la méthode directe, c'est que « les langues modernes ne s'apprennent rapidement et conformément à leur génie que par la langue même qu'il s'agit d'enseigner. Le meilleur moyen pour pénétrer le génie d'une langue, c'est de ne pas chercher à passer d'un mot français au mot étranger, mais d'apprendre d'abord à penser dans cette langue. » (cité dans [Puren 1994e](#), p. 84)

Ce modèle aura un fort impact sur la mise en œuvre concrète de la méthodologie directe, dont les spécialistes s'ingénieront par exemple à élaborer toute une série de procédés d'explication du sens en L2 (par la synonymie, l'hyperonymie, l'hyponymie, le geste, la mimique, le mouvement, l'attitude, l'exemple, la situation...). Le modèle cognitif du béhaviorisme et son modèle linguistique distributionnaliste auront aussi un fort impact concret sur la « méthodologie audio-linguale » qui prolongera la *Army method* pour l'enseignement au grand public, puisque l'entraînement langagier reposera principalement sur un type d'exercice combinant ces deux modèles, à savoir l'exercice structural. L'approche communicative fournit en revanche un bel exemple de recours tardif et largement rhétorique à un nouveau modèle cognitif, le modèle (socio-)constructiviste, alors qu'à l'origine elle avait mobilisé la grammaire notionnelle-fonctionnelle parce qu'elle fournissait des expressions toutes faites en réponse immédiate à des situations ritualisées de communication, appliquant ainsi clairement un modèle de type béhavioriste.

7.5. Les modèles méthodologiques.

Ces modèles sont de trois types :

– *Le premier type de modèle méthodologique* est celui qui est directement impliqué dans l'action d'apprentissage de chaque unité didactique à partir du moment où elle est conçue, comme nous l'avons vu, en homologie avec l'action d'usage de référence. En méthodologie active, ce sont les modes de préparation et de réalisation du travail de compréhension des documents authentiques en classe au moyen d'un commentaire oral collectif. Dans le fameux

¹⁴ Voir déjà éventuellement, à ce propos, le « modèle complexe de la compétence culturelle que nous proposons dans notre article [Puren 2011j](#)), qui inclut la composante spécifique de la perspective actionnelle, la composante « co-culturelle ».

¹⁵ Pour une présentation synoptique de l'évolution des modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage en DLC, cf. [Puren 016](#).

modèle « PPP » du schéma de classe communicatif, aussi bien la Présentation que la Pratique sont organisés pour être le plus directement possible au service de la Production finale communicative. Dans l'approche plurilingue-pluriculturelle, les moyens privilégiés sont naturellement les comparaisons interlangues et interculturelles, qui sont nécessaires à la gestion des situations plurilingues et pluriculturelles.

– *Le second type de modèle méthodologique* est paradoxalement celui de la méthodologie antérieure, chaque nouvelle méthodologie s'élaborant en partie en opposition avec la méthodologie précédente. C'est ce qui a amené les méthodologues directs, par exemple, pour se distinguer de la méthodologie grammaire-traduction, à vouloir limiter pratiquement la grammaire aux paradigmes grammaticaux – en particulier les conjugaisons verbales – que les élèves pouvaient reconstituer eux-mêmes à partir des documents proposés ; c'est aussi ce qui a amené le ministère de l'Instruction publique française, dans une instruction officielle de 1908, à vouloir interdire en classe dès les débuts de l'apprentissage toute traduction en L1 (cf. [Puren 1988a](#), p. 82). On retrouve le même mécanisme d'opposition systématique dans la méthodologie audio-linguale américaine (appelée le plus souvent en français « méthodologie audio-orale », comme dans l'ouvrage *Histoire des méthodologies*) et dans la méthodologie audiovisuelle française, qui bannissaient tout recours à la L1 et à la réflexion grammaticale. On le retrouve également au moins dans les débuts de l'approche communicative en France : les auteurs de manuels et les enseignants limitaient au maximum le recours à la L1, et la grammaire notionnelle-fonctionnelle leur permettait de se contenter de simples mises en rapport de réalisations d'actes de parole et d'expressions de notions avec les intentions de communication correspondantes, en limitant également ainsi le recours à la réflexion métalinguistique. On peut affirmer que paradoxalement, depuis la fin du XIX^e jusqu'à récemment, la méthodologie qui a influencé le plus fortement et le plus constamment l'enseignement-apprentissage-usage scolaire des langues, parce qu'elle a servi à toutes les méthodologies suivantes de « contre-modèle idéal », est la méthodologie traditionnelle grammaire-traduction. Ce n'est qu'avec la mise en œuvre de l'approche plurilingue-pluriculturelle qu'aussi bien la grammaire que la traduction retrouvent une place importante¹⁶.

– *Le troisième type de modèle méthodologique* fonctionne à l'inverse du précédent, et c'est celui qui est produit par le mécanisme de l'emprunt. Le contre-modèle universel au cours du XX^e siècle, comme nous l'avons vu ci-dessus, a été la méthodologie grammaire-traduction de la fin du XIX^e siècle. Le modèle universel pendant la même période, celui auquel toutes les méthodologies suivantes ont largement emprunté, explicitement ou pas, consciemment ou pas, est la méthodologie directe des débuts du XX^e siècle. Dans le cas de la méthodologie audiovisuelle française, ces emprunts ont été si massifs que certains didacticiens l'ont considérée comme « une méthodologie directe de seconde génération » (sur tous ces emprunts, cf. [Puren 1988a](#), chap. 4.2.1.1 pp. 212-222). Mais l'analyse micro-méthodologique des différentes phases de son schéma d'unité didactique montre qu'elle a été construite en

¹⁶ Il n'est pas possible toutefois de considérer globalement la méthodologie grammaire-traduction comme une des matrices actuellement disponibles en DLC, même si chacun de ses types de modèles peut se être séparément pertinent et efficace à certains moments dans certains environnements. Son modèle pédagogique directif et transmissif, par exemple, n'est critiquable que parce qu'il est systématique : tout professeur sait qu'il peut être amené, à certains moments, à demander à ses élèves de se taire et de l'écouter attentivement. La directivité doit être pensée en DLC, entre autres, sur le mode d'un continuum entre la centration sur l'enseignant et la centration sur l'apprenant (cf. [Puren 022](#), Doc. 1 « Relations complexes méthodologies d'enseignement-méthodologies d'apprentissage », pp. 2-3).

réalité au moyen d'une articulation entre le noyau dur de la méthodologie audio-linguale et celui de la méthodologie directe (cf. [Puren 2011k](#), Annexe 1 et commentaires pp. 17-18).

C'est là un cas limite d'éclectisme méthodologique, puisqu'il concerne le cœur même de cette méthodologie audiovisuelle. Le mécanisme de l'emprunt ne concerne généralement que quelques « objets » suffisamment cohérents et autosuffisants pour pouvoir être directement transposés d'une méthodologie à une autre¹⁷. C'est le cas de l'approche communicative, où on peut repérer les emprunts d'objets suivants :

- 1) La reprise de l'ensemble des procédés d'explication directe d'un mot de L2 inconnu des élèves par les enseignants mis au point par la méthodologie directe (cf. [Puren 1988a](#), pp. 91-96, et les exemples de procédés déjà cités plus haut).
- 2) Le maintien, dans les manuels, de la grammaire morpho-syntaxique des méthodologies directe et active en parallèle avec la grammaire notionnelle-fonctionnelle, comme nous l'avons déjà signalé plus haut à propos des modèles linguistiques.
- 3) La reprise de la logique active « document » de la méthodologie active, plus adéquate au traitement complexe des documents authentiques à partir du niveau B2, en remplacement de la logique communicative « support » visant à la prise de parole immédiate des élèves dans les débuts de l'apprentissage (sur ces deux logiques et les autres « logiques documentaires » disponibles en DLC, cf. [Puren 066](#)).
- 4) La reprise de l'« approche globale » des textes apparue dans la méthodologie directe (cf. [Puren 1988a](#), pp. 97-100 pour cette approche en méthodologie directe, et [Puren 2017f](#) pour une analyse historique complète de cette approche jusqu'à la perspective actionnelle incluse).

7.6. Les modèles épistémologiques

Les modèles épistémologiques qu'appliquent les méthodologues, implicitement ou explicitement, ont une incidence sur leur élaboration méthodologique. Les composants de ces modèles épistémologiques, du moins ceux qu'il nous paraît utile de relever ici, sont de trois types.

1) *Un premier composant épistémologique*, ce sont les modes d'étayage de la méthodologie, qui peuvent être plus ou moins empiriques ou théoriques.

Les méthodologues directs s'étaient appuyés empiriquement sur le modèle de la « méthode naturelle » ou « maternelle » qui suffisait à leurs yeux à valider le paradigme direct : la mère ne parle en général à son enfant que sa propre langue. Les premières recherches sur la psychologie de l'enfant à la fin du XIXe siècle avaient mis en évidence la nécessité, pour qu'il y ait apprentissage, d'une activité personnelle de l'enfant (cf. [Puren 1988a](#), chap. 2.1.9, pp. 76-78), mais c'est ce que fait aussi la mère attentionnée, qui sollicite constamment son enfant. On retrouve ce même modèle de la méthode maternelle validé par les premières recherches, à la même époque, sur la « phonétique pratique » : les échanges langagiers entre la mère et

¹⁷ Ce terme d'« objets » est repris de la programmation informatique, où ils sont des parties de code conçues comme des modules pouvant être entièrement « copiés-collés » dans les lignes de code de logiciels différents ([Puren 2012f](#)).

l'enfant sont exclusivement oraux. Les arguments d'autorité scientifique sont de ce fait peu nécessaires aux yeux des méthodologues direct, et ils y ont très rarement recours dans leurs articles. Il en est de même des méthodologues actifs, qui vont se contenter de s'appuyer en formation des enseignants sur les principes de la pédagogie active officielle et sur l'expérience des professeurs « expérimentés ». On ne trouve chez les uns et les autres aucune trace d'un quelconque « applicationnisme linguistique », pour la simple et bonne raison que, comme nous l'avons vu plus haut, la grammaire de référence reste la grammaire traditionnelle morphosyntaxique ; ni d'« applicationnisme cognitif », la pédagogie active leur paraissant suffire à garantir le fonctionnement adéquat des mécanismes d'apprentissage chez les élèves.

Les concepteurs et promoteurs des méthodologies audio-linguale et audiovisuelle, en revanche, se sont réclamés fortement de théories extra-disciplinaires censées rendre « scientifique » le processus d'élaboration de leur méthodologie et leur méthodologie elle-même ; les premiers se sont réclamés de la linguistique distributionnelle et de la psychologie béhavioriste (cf. [Puren 1988a](#), pp. 196-205) ; les seconds, de la linguistique structurale et, suivant deux tendances internes distinctes, les uns du béhaviorisme ou les autres d'une autre psychologie d'apprentissage, le « structuro-globalisme » de Petar Gubérina (cf. [Puren 1988a](#), pp. 227-232). Chez les méthodologues audiovisualistes apparaît pour la première fois un phénomène destiné à se reproduire souvent par la suite en didactique des langues-cultures, et qui est que les théories scientifiques viennent légitimer *a posteriori* des orientations établies préalablement sur la base de l'exploitation de l'homologie entre l'action d'usage et l'action d'apprentissage de référence, ainsi que sur la base des modèles pédagogiques et méthodologiques (cf. *supra* points 1 et 5). Contrairement à ce qui apparaît dans beaucoup d'articles en DLC, le sens épistémologique dominant dans cette discipline, le plus naturel et le plus rentable est celui qui va « *de la pratique à la théorie* »¹⁸.

En ce qui concerne l'approche communicative, ses promoteurs se réclament du modèle cognitif du (socio-)constructivisme, mais ce modèle est mobilisé tardivement, comme nous l'avons déjà signalé plus haut, en contradiction avec l'orientation béhavioriste des débuts. C'est là à notre avis un bel exemple de ce que nous avons appelé, dans un essai de 2015, la « mobilisation rhétorique » des références scientifiques en DLC¹⁹. Les promoteurs de l'approche communicative se réclament également de la grammaire notionnelle-fonctionnelle et de ses références prestigieuses en philosophie du langage, mais non seulement la grammaire morphosyntaxique a été maintenue dans les manuels, mais c'est encore souvent sur elle que se basent les exercices grammaticaux et des critères d'évaluation de la compétence linguistique. En réalité, la mise en œuvre concrète de l'approche communicative peut se décrire pour l'essentiel en tant qu'application des trois types de modèles méthodologiques cités ci-dessus au point 5.

¹⁸ C'est la raison pour laquelle nous considérons que la formation didactique initiale des enseignants de langues doit commencer par des observations de classe, de la pratique accompagnée et des analyses de manuels, et que les théories ne doivent y intervenir que lorsque les étudiants sont en mesure de les confronter à leurs propres théorisations (cf. [Puren 2010a](#)).

¹⁹ Nous avons proposé dans cet essai une typologie des modes de référence théorique dans les élaborations méthodologiques en DLC : la mobilisation théorique, la mobilisation rhétorique, l'application théorique, l'implication théorique et la transposition didactique ([Puren 2015a](#), 4^e partie, « Du sous-système théorique au sous-système praxéologique », pp. 23-31).

Dans la formation didactique des enseignants d'anglais un peu partout dans le monde, on leur enseigne que ce seraient les nouvelles théories linguistiques et cognitives qui non seulement alimentent l'élaboration des méthodologies, mais provoquent les ruptures méthodologiques. Les ouvrages d'Edward Anthony *Approaches and Methods in Language Teaching* (1963) et de Jack Richards & Theodore Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching* (1999) sont pour cela parmi les plus utilisés. Nos lecteurs auront compris que nous contestons fermement cette idée, qui est contredite par toute l'évolution des méthodologies telle du moins que nous la connaissons.

Cette idée a d'ailleurs été très critiquée en France dès le début des années 1970, par exemple par Michel DABÈNE, alors directeur d'un des centres de recherche sur l'enseignement du français langue étrangère. Il écrit ainsi en 1972 :

Il faut cesser de considérer l'enseignement des langues comme l'application de quoi que ce soit. C'est une discipline comme une autre, qui doit se définir comme telle et comme telle aussi emprunter aux autres disciplines les éclairages dont elle a besoin. C'est à elle qu'il appartient de poser sa propre problématique et non à la linguistique d'élaborer des modèles dont on se demande ensuite comment ils vont être appliqués. C'est dans cette perspective que l'on pourrait parler de « didactique des langues », en tant que discipline spécifique prenant en considération la nature et la finalité de l'enseignement des langues et pas seulement la nature et le fonctionnement du langage ; élaborant ses propres hypothèses théoriques à partir des apports constamment renouvelés et diversifiés de la linguistique, de la psychologie, de la pédagogie, de la sociologie, de l'ethnologie... et portant en elle-même les conditions de sa propre application, la théorie didactique se définissant compte tenu aussi de la nature de l'acte pédagogique mis en œuvre dans l'enseignement d'une langue. (p. 10

L'une des références épistémologiques qui nous semblent les plus adéquates pour la discipline DCL (cf. [Puren 048](#)) est le philosophe pragmatiste Richard Rorty, qui exprime ainsi, dans son *Introduction au pragmatisme* (trad. fr. 1995), l'une des idées centrales de ce mouvement philosophique, à savoir qu'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 » (p. 29).

2) *Un deuxième composant épistémologique*, ce sont les types de cohérences sur lequel sont construites les méthodologies. Nous en avons repéré cinq différentes, que nous présentons avec les exemples des méthodologies correspondantes dans [Puren 058](#). La méthodologie active s'est voulue au départ une cohérence ouverte, se réclamant d'un éclectisme mi-traditionnel mi-direct, mais en s'officialisant, elle s'est dogmatisée dans le discours et les pratiques des inspecteurs et formateurs institutionnels, jusqu'à imposer à un certain moment un minutage en classe des différents phases de la séquence didactique. Les méthodologies audio-linguale et audiovisuelle, comme toutes les méthodologies s'appuyant sur des théories considérées comme scientifiques, se sont construites comme des cohérences fermées, ce qui les a rendues incapables de gérer la phase suivante de désystématisation (cf. plus bas). Pour sa part, l'approche plurilingue ne peut être, du moins au niveau global, qu'une approche très ouverte, d'autant qu'elle ne peut qu'être combinée avec une ou d'autres méthodologies. Bruno Maurer écrit ainsi dans la cinquième partie de [Maurer & Puren 2019](#), à propos de la « méthodologie plurilingue intégrée » qu'il promeut :

Notre proposition restera donc relativement générale, composée d'éléments théoriques et d'exemples issus de contextes précis, adaptables et déclinables dans d'autres situations possibles d'enseignement-apprentissage des langues. Cette ouverture devrait permettre à d'autres didacticiens intéressés de rejoindre notre entreprise pour décliner collectivement notre proposition générale en fonction des différentes compétences visées dans l'enseignement-apprentissage-évaluation des langues, en tenant compte dans chaque cas des statuts des langues enseignées, des objectifs officiels, des rapports entre les L1 et les L2, L2+n apprises, des profils des apprenants, des cultures d'enseignement-apprentissage, du niveau de formation des enseignants.
(p. 239)

L'approche communicative s'est voulue également à l'origine une cohérence ouverte – c'est la raison pour laquelle leurs promoteurs français ont choisi pour la désigner l'anglicisme « approche », le terme de « méthodologie » connotant pour eux la fermeture dogmatique de la méthodologie antérieure, audiovisuelle. Dans son ouvrage de 1991, É. Berard note même qu'elle manque de cohérence théorique :

La première constatation qui s'impose, c'est que l'approche communicative a recours à des éléments théoriques divers, parfois difficilement compatibles. [...] Les écarts importants qui peuvent exister entre le discours sur la didactique du FLE et les pratiques dans la classe sur les manuels sont liés aux modes d'accès à l'information, aux circuits de formation et au rapport théorie/pratique, application d'une théorie ou théorisation d'une pratique. (p. 26 et p. 27)

Et ce jugement est partagé la même année par Claude Germain, qui écrit la même année dans son ouvrage consacré lui aussi à cette méthodologie : « L'interprétation ou mieux les interprétations de l'approche communicative sont tellement nombreuses qu'on ne sait plus très bien ce qu'est ou n'est pas le communicatif » (p. 3)²⁰. Malgré tout, dans une première phase, celle de l'opposition à la méthodologie antérieure, de nombreux didacticiens dans leurs publications et de nombreux formateurs dans leurs pratiques n'ont pas échappé à la fermeture dogmatique.

Au fil des années, l'approche communicative s'est à son tour désystématisée au rythme de sa diffusion, ouvrant la voie d'abord à l'éclectisme (cf. [Puren 1994e](#), chap. 1.2. « La montée historique de l'éclectisme », pp. 20 sqq.), puis à l'approche multi- et pluriméthodologique actuelle²¹.

Pour élaborer leur cohérence, toutes les méthodologies nouvelles – c'est une constante remarquable – se sont élaborées au départ en se centrant sur les débuts de l'apprentissage, à savoir l'équivalent des niveaux A1, A2 et B1 actuels du CECR. C'est là une prudente stratégie

²⁰ Dans un article de 2018 ([Puren 2018f](#)), nous présentons cinq facteurs différents pouvant expliquer de telles divergences d'interprétation (chap. 1.3., pp. 5 sqq.). Cette diversité a l'avantage de permettre, et même de légitimer, dans le cadre d'approches multi ou pluriméthodologiques, des mises en œuvre de l'approche communicative adaptées à des finalités et objectifs, à des publics, à des traditions pédagogiques et didactiques et autres environnements particuliers de systèmes éducatifs différents (l'exemple pris dans l'article cité est celui de l'Algérie).

²¹ C'est là sans doute l'une des raisons pour lesquelles beaucoup de didacticiens, dont les auteurs eux-mêmes du CECRL de 2001, n'ont pas interprété la perspective promue dans ce document comme une rupture par rapport à l'approche communicative.

de la part de leurs concepteurs, car plus les niveaux de compétence s'élèvent chez les apprenants, plus la problématique didactique se complexifie, et plus il est difficile de maintenir une cohérence forte et unique : il suffit pour le constater de comparer dans plusieurs manuels les traitements didactiques d'un dialogue fabriqué de niveau A1 et ceux d'un texte littéraire pour les niveaux B1 et C1.

Les méthodologies dont nous avons analysé l'évolution historique dans nos travaux sont toujours passées de cette phase initiale de *systematisation*, voire de dogmatisation, à une seconde phase inverse de *désystematisation*, autrement dit d'éclectisme, parce que leurs concepteurs ont naturellement cherché ensuite, pour étendre leur influence, à adapter leur méthodologie à d'autres objectifs, d'autres publics et d'autres environnements d'enseignement-apprentissage-usage. Dans l'enseignement scolaire, par exemple, aussi bien la méthodologie directe que la méthodologie audiovisuelle se sont retrouvées en difficulté pour gérer l'enseignement en second cycle (soit après les trois ou quatre premières années d'apprentissage) : la première n'a pu se maintenir en premier cycle que parce que la méthodologie active a pris le relais pour le second cycle dans les années 1920. On retrouve le même phénomène pour la seconde, avec l'émergence en FLE dès la fin des années 1960, pour gérer la problématique dite « du Niveau 2 », d'une « méthodologie des documents authentiques » qui réinvente en partie la méthodologie active. Il en a été de même de l'approche communicative : à partir du niveau B2, voir déjà du niveau B1, les apprenants simulent moins des échanges avec des étrangers en classe sur des situations de la vie quotidienne qu'ils n'échangent entre eux à propos et à partir de documents authentiques.

Cette phase de désystematisation a toujours été initiée non par les didacticiens, les méthodologues et formateurs, mais par les auteurs de manuels, soucieux de répondre aux problèmes concrets des enseignants dans leurs classe, et d'ailleurs souvent enseignants eux-mêmes (cf. [Puren 1994e](#), chap. 1.1.2 « Éclectisme et matériels didactiques », pp. 15 *sqq.*).

3) *Un troisième composant épistémologique, ce sont les paradigmes.* Dans son ouvrage « La structure des révolutions scientifiques » (1962), le philosophe des sciences américain Thomas Kuhn explique l'évolution des sciences par des ruptures de paradigmes (i.e. des passages d'un principe fondateur à un autre) telles que celles qui se sont produites entre l'astronomie de Ptolémée (la terre est immobile au centre de l'univers), de Copernic (la terre est l'une des planètes du système solaire) et de Hubble (le soleil est l'un des étoiles d'innombrables galaxies), ou entre la mécanique newtonienne et la mécanique quantique :

Les paradigmes fournissent aux scientifiques non seulement une carte, mais aussi certaines directives essentielles à la réalisation d'une carte. En apprenant un paradigme, l'homme de science acquiert à la fois une théorie, des méthodes et des critères de jugement, généralement en un mélange inextricable. [...] Lorsque survient une « révolution paradigmatique », ce ne sont pas seulement les problèmes qui ont changé, mais bien le réseau entier de théories et de faits que le paradigme adapte à la nature. (p. 155 & p. 195)

Cette définition convient aux théories scientifiques auxquelles ont eu recours les méthodologues : on peut parler, à propos des théories d'apprentissage, du « paradigme béhavioriste » du modèle cognitif de la méthodologie audio-linguale (le principe est que la maîtrise d'une langue étrangère s'acquiert au moyen d'un montage d'automatismes de type

stimulus-réponse-renforcement) et du paradigme (socio-)constructiviste du modèle cognitif de l'approche communicative (le principe est que l'apprenant construit progressivement son « interlangue », *i.e.* sa propre grammaire de la L2) ; ou encore, à propos des théories linguistiques, des « paradigmes » différents fondant les descriptions de la grammaire structurale (la langue fonctionne selon ses propres règles internes), celle de la grammaire discursive (le locuteur instrumentalise la langue pour s'exprimer personnellement) et celle de la grammaire des genres de textes (la langue a été façonnée par l'usage pour permettre d'agir).

Même s'ils n'ont pas fait l'objet de théorisations scientifiques, et en recourant à la définition plus large que donne du paradigme le philosophe et sociologue français Edgar Morin (1991 à savoir un principe unique orientant tout un système d'idées, nous considérons qu'on peut également parler, en termes de principe de conception des mécanismes d'apprentissage d'une L2 orientant tout le système d'enseignement :

- du « paradigme indirect » (« la maîtrise de la L2 relève d'un penser en L1 traduit spontanément en L2) et du « paradigme direct » (la maîtrise de la L2 implique un penser et un parler simultanés en L2) ;
- du « paradigme de la transmission » au fondement de la pédagogie traditionnelle (l'apprentissage est un transfert de connaissances de l'enseignant à l'élève), et du « paradigme de l'activation » des méthodologies directe et active²².

Même si l'on conteste la possibilité d'une véritable « science managériale », on peut également parler, dans le même sens, des différents « paradigmes de productivité » en gestion d'entreprise. Or, sans doute parce que l'enjeu de tout cours de langue, en application du principe d'homologie fin-moyen, est de donner aux apprenants une capacité personnelle de production langagière en leur faisant produire de la langue en classe, on constate une évolution parallèle des modèles de productivité dans les deux domaines (cf. [Puren 2006f](#)) :

- Les « machines à enseigner » inventées pour la mise en œuvre de la méthodologie audio-linguale étaient des programmes d'enseignement conçus exclusivement sur la base d'exercices structuraux en laboratoire. Elles n'ont pu être imaginées qu'en application du modèle de production fordiste de l'époque : ces batteries d'exercices structuraux sont des chaînes de montage d'automatismes langagiers.
- La méthodologie audiovisuelle française, qui s'appuie sur un usage intensif de deux technologies de l'époque – le projecteur de films fixes et le magnétophone à bande – est pour sa part contemporaine de ladite « révolution technologique » des années 1950-1960.

²² Voir le tableau regroupant tous les paradigmes cognitifs dans [Puren 016](#), avec leurs définitions en commentaire. Dans le paradigme d'activation, l'activité de l'élève est une réponse à l'activité de l'enseignant (à l'activation) de l'élève par l'enseignant). L'une des techniques les plus courantes du modèle pédagogique correspondant est la méthode interrogative (*i.e.* l'articulation questions de l'enseignant-réponses des élèves), mais elles sont très nombreuses et leur ensemble constitue l'un des « objets méthodologiques » (cf. *supra* "5. Les modèles méthodologiques", « Le mécanisme de l'emprunt »,) que l'on retrouve constamment « copiés-collés » dans les logiciels de toutes les méthodologies depuis la méthodologie active du début du XX^e siècle (cf. Puren [005](#), [006](#)).

– L’approche communicative s’impose en DLC à partir des années 1970, quelque temps après que les nouvelles « sciences de l’information et de la communication » ne se soient imposées comme des références centrales en management d’entreprise.

La perspective actionnelle va précisément se heurter au départ à un véritable « paradigme de la communication » chez les auteurs du CECRL et chez la plupart des didacticiens français. Les lignes suivantes d’Évelyne Bérard, auteure, comme indiqué plus haut, d’un ouvrage sur l’approche communicative, sont une bonne illustration des caractéristiques de tout paradigme :

Il est certain qu’apprendre ou enseigner une langue ne peut se faire que dans un cadre communicatif, dans la mesure où il est forcément question de communiquer en langue étrangère. (Bérard 1991, pp. 62-63)

Les paradigmes sont des principes de cohérence nécessaires, mais le prix qu’ils font payer est élevé en cas d’absence de vigilance épistémologique : en fournissant en effet en même temps, comme on le voit ici, une certitude (cf. « Il est **certain** que... »), une restriction (cf. « ... ne peut se faire **que**... ») et une obligation (cf. « ... il est forcément question de... »), ils tendent à imposer d’eux-mêmes ce que l’on appelle en français une « pensée unique »²³.

On peut certes parler en DLC, avec Thomas Kuhn, de « paradigmes scientifiques », mais cet auteur montre dans son ouvrage que ces paradigmes sont régulièrement remis en cause au cours de l’histoire des sciences. Pour le philosophe des sciences d’origine autrichienne Karl Popper, d’ailleurs, une théorie ne peut être considérée comme scientifique que si on la considère en même temps comme potentiellement réfutable par de futures observations ou expérimentations. La DLC nous donne un bel exemple de paradigmes abandonnés avec leurs théories : nous (Puren) avons eu l’occasion, dans *notre Histoire des méthodologies* (1988a), de citer les lignes suivantes dans lesquelles un futur inspecteur général d’anglais, Denis Girard, énumérait en 1968, en pleine époque de ladite « Linguistique Appliquée » en DLC, ce qui constituait à ses yeux les quatre principes fondamentaux de toute « pédagogie moderne » des langues :

- 1) *isoler dans un premier temps le système oral du système écrit ;*
- 2) *adopter une attitude franchement béhavioriste plutôt que mentaliste ;*
- 3) *créer un besoin constant de communication ;*
- 4) *éviter, dans la pratique pédagogique, toute référence à la langue maternelle (p. 387).*

Et nous faisons observer que de ces quatre principes, que tous considéraient à l’époque comme des « acquis scientifiques » de la didactique des langues, seul le troisième (et encore) avait résisté pendant trois petites décennies « jusqu’à nos jours » (jusqu’en 1988, donc, année de publication de notre ouvrage). Nous n’aurions même pas dû faire cette exception pour le troisième principe : il était déjà évident, d’un point de vue empirique, que les élèves ont parfois

²³ On notera qu’en DLC, le nom des méthodologies sert généralement à afficher le principal paradigme de référence : « méthodologie directe », « active », « audio-visuelle », « communicative », « approche actionnelle ».

besoin en classe de moments de réflexion métalangagière, métaculturelle et métacognitive, et chez eux, à la maison, de reprise personnelle des contenus travaillés en classe.

Edgar Morin a régulièrement critiqué dans ses ouvrages (par ex. 1986, 1990) l'importation irréfléchie dans les sciences humaines – dont fait partie assurément la DLC – du « paradigme scientifique » des sciences dites « exactes », parce que le réductionnisme scientifique s'y dégrade fatalement en réduction, la spécialisation en disjonction et la rationalité en rationalisation (cf. [Puren_063](#)). Ces dérives épistémologiques, qui correspondent au « paradigme scientifique », apparaissent chez les didacticiens cherchant à appliquer directement des théories linguistiques ou cognitives à l'enseignement-apprentissage des langues. Mais à côté de cet *applicationnisme théorique*, il existe d'autres applicationnismes, qui sont tous des réductionnismes, entre autres *l'applicationnisme pratique* (celui des « bonnes pratiques » supposées universelles), *l'applicationnisme technologique* (basé sur l'idée que le recours aux technologies « nouvelles » provoque mécaniquement des innovations positives), ou encore, *last but not least*, *l'applicationnisme méthodologique*, qui consiste à mettre en œuvre en permanence, pour tous les publics, tous les objectifs et dans tous les environnements d'enseignement-apprentissage-usage, une seule et même méthodologie (cf. [Puren_2023b](#), General conclusion, pp. 58-59), en se contentant, dans le meilleur des cas, d'en modifier les quelques composants les plus inadaptés.

7.7. Les modèles idéologiques

Alors qu'un modèle épistémologique organise un système d'idées, un modèle idéologique organise « un système d'opinions qui, en se fondant sur un système de valeurs admis, détermine les attitudes et les comportements de hommes à l'égard des objectifs souhaités du développement de la société, du groupe social ou de l'individu." (Adam Shaff philosophe polonais, 1967, p. 50)²⁴

Des modèles idéologiques sont forcément mobilisés dans la définition des finalités éducatives et des modèles pédagogiques. Frank Marchand, qui fut pendant longtemps directeur de l'École Normale de Paris, à l'époque institution de formation des enseignants du primaire, a écrit ainsi dans un article de 1985, à la suite de la présentation des changements qu'il a observés dans cette formation pendant ses fonctions :

Il est difficile de dire si l'on peut qualifier ces changements de progrès. On doit constater toutefois qu'un certain nombre constitue des changements qui se calquent exactement sur l'évolution des valeurs sociales qui existent en dehors de l'école. Passer d'une école où l'on évolue de l'effort au plaisir, de la censure à la liberté, de la copie à l'invention, c'est passer aussi d'un état social à un autre. À ce titre, le progrès de la pédagogie n'est qu'un calque du « progrès social »... (1985, p. 123).

C'est la même idée j'ai défendue dans un article intitulé « Que reste-t-il de l'idée de progrès en didactique des langues ? » ([Puren_1997d](#)) sous la forme de la proposition suivante : « La perception du progrès dépend étroitement des valeurs dominantes du moment. »

²⁴ C'est là l'une des nombreuses définitions possibles, souvent très différentes entre elles, de la notion d'« idéologie ». C'est cette définition retenue par A. Shaff qui nous paraît convenir ici.

Le premier exemple que nous donnons dans cet article est celui d'un discours de Louis Liard, vice-recteur de l'Académie de Paris à l'époque, qui présente ainsi l'esprit de la réforme générale du système éducatif de 1902 dans laquelle se situe l'imposition de la méthodologie directe et de sa pédagogie active pour l'enseignement des langues vivantes :

Il faut agir, sous peine de dépérir, il faut affronter les courants, sous peine d'être laissés au rivage, comme une épave. Aussi un enseignement national qui ne serait pas résolument moderne par la substance et par l'esprit ne serait-il pas seulement un anachronisme inoffensif ; il deviendrait un péril national (cité dans [Puren 1988a](#), p. 100, nous soulignons. (pp. 2-3)

Voici un second exemple, que nous donnons dans la postface de 2008 de ce même article 1997d :

Le modèle « positif-ascendant » que le CECR systématise en évaluation (on ne prend en compte que ce que chacun est capable de faire, en ne valorisant par conséquent que ses réussites), correspond parfaitement à l'idéologie dominante [de notre époque], qui valorise l'individu et ses capacités. (p. 8)

Dans les productions des « sciences humaines », à commencer par leurs paradigmes, la distinction entre la science et l'idéologie n'est pas toujours claire, au point qu'Adam Shaff considère qu'il existe des « sciences idéologiques », qui sont

des disciplines scientifiques qui soit entrent dans la composition de l'idéologie, soit lui apportent des éléments pour sa formation. Je pense ici à des domaines de la connaissance humaine comme la philosophie, l'économie, la sociologie, etc. (p. 54).

Pour nous limiter à des disciplines qui intéressent la DLC, la « science managériale » dont nous avons parlé plus haut, les « sciences de l'éducation » par lesquelles leurs promoteurs ont voulu remplacer la discipline « pédagogie » et les « sciences de l'information et de la communication » en font sans doute partie. C'est en tout cas ce qui permet d'expliquer que dans cet article sur « l'idée de progrès en didactique des langues » (Puren 1997d), nous avons considéré la « révolution technologique » et la « révolution de la communication » comme des exemples d'idéologies, parce qu'elles reposent aussi sur des valeurs empruntées par les méthodologues aux idées dominantes de leur époque.

8. À propos des « variations intra-, inter-, multi- et pluri-méthodologiques »

Ces notions visent à modéliser les différents modes possibles de variation méthodologique :

– Les variations intraméthodologiques, comme l'indique le préfixe du qualificatif, sont des modifications internes apportées à une méthodologie déterminée, en jouant sur la souplesse de mise en œuvre concrète qu'elle autorise. Elles se font au niveau microméthodologique (recours à des variantes au sein du système des méthodes, cf. [008](#)) ou au niveau mésométhodologique, par recours différencié aux techniques d'« apprentissage expérientiel » disponibles pour toutes les méthodologies (cf. [052](#), p. 6).

– Les variations interméthodologiques sont des modifications par importation d'éléments d'autres méthodologies. Elles se font au niveau microméthodologique (importation de « méthodes » non présentes dans le système méthodologique originel, cf. [008](#)) et au niveau

mésométhodologique, par des insertions de composants ou « objets » empruntés à des méthodologies différentes cf. mon article de 2019 intitulé « L'élaboration de la perspective actionnelle et la situation méthodologique résultante en didactique des langues-cultures » ([2019g](#)).

– Dans les variations multiméthodologiques, des méthodologies différentes sont juxtaposées, *i.e.* mises en œuvre séparément. Elles peuvent l'être au sein d'une séquence ou unité didactique, ou encore au cours de plusieurs périodes au sein d'un curriculum scolaire.

– Dans les variations pluriméthodologiques, des méthodologies différentes sont combinées de manière à fonctionner en cohérence et en synergie.

Du point de vue épistémologique, la différence entre les notions « multiméthodologique » et de « pluriméthodologique » est la même que celle qui est faite généralement (par ex. dans le CECR, p. 12) entre celles de « pluriculturel » et de « multiculturel ». Les méthodologies sont d'ailleurs des composants fondamentaux des « cultures didactiques ».

Je renvoie, en ce qui concerne mes articles les plus récents sur ces modes de variation méthodologique,

– à mon article 2020 « Retour réflexif sur vingt ans d'élaboration de la perspective actionnelle, ou la montée des approches multi- et pluriméthodologiques » ([Puren 2020f](#)) ;

– à mon article de 2021, « Modélisation des types d'approche de la variation méthodologique en enseignement-apprentissage des langues-cultures : de l'éclectisme à la didactique complexe » ([Puren 2021f](#)) ;

– au diaporama commenté par écrit de 2022 « De l'éclectisme à la gestion complexe de la variation méthodologique en didactique des langues-cultures » ([Puren 2022g](#)).

Une approche des pratiques d'enseignement-apprentissage qui s'inspirerait directement des modélisations couvrant les modes de traitement des grands domaines par les différentes méthodologies (par ex. les descriptions linguistiques, les hypothèses cognitives, les composantes de la compétence culturelle, les relations enseignant-apprenants et enseignement-apprentissage) mériteraient sans doute d'être qualifiées de « transméthodologique ». Sur la question de la modélisation, cf. mon essai intitulé Modélisation, types généraux et types didactiques de modèles en didactique complexe des langues-cultures ([Puren 2022f](#)).

9. À propos des différentes couleurs du tableau

Ont été mis en rouge, dans la dernière colonne de droite (celle de la perspective actionnelle), les ajouts que j'ai dû effectuer, par rapport au CECRL (*notions en bleu*), pour compléter logiquement la dernière configuration correspondante

« Perspective actionnelle », tout en bas à droite, est en bleu, parce que la perspective actionnelle est bien présente dans le CECRL, même si ma matrice n'y est pas complète, et qu'elle n'est pas construite du point de vue méthodologique : les auteurs déclarent ne pas vouloir donner d'orientation méthodologique, même s'ils se montrent toujours très dépendants

du paradigme de la communication et de l'approche communicative, en particulier dans les descripteurs de compétence.