

[www.christianpuren.com/mes-travaux/2017e/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2017e/)

**GÉRER LA COMPLEXITÉ EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES :  
PENSER CONJOINTEMENT LA DIVERSITÉ-PLURALITÉ,  
L'HÉTÉROGÉNÉITÉ ET L'UNITÉ**

**Christian PUREN**  
[www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com)  
[contact@christianpuren.com](mailto:contact@christianpuren.com)

*Version n° 4 revue et augmentée en date du 3 mai 2019*

1

Le présent diaporama commenté est une réécriture de la conférence inaugurale que j'ai donnée à l'occasion du XIV<sup>e</sup> Congrès National des Professeurs de français à Mendoza (Argentine) le 22 mai 2017. Elle s'intitulait « La didactique complexe des langues-cultures, réponse unique à la complexité de son environnement actuel ».

## Résumé

Le XIV<sup>e</sup> Congrès National des Professeurs de Français met très justement l'accent sur **la diversité** – diversité des scénarios socioculturels, des publics, des besoins, des objectifs, des compétences, des approches et méthodologies, des ressources et outils.

Confrontée à cette diversité, la didactique des langues-cultures s'est scindée depuis des années en de multiples « didactiques », que cet éclatement apparaisse explicitement (« les didactiques du FLE en contexte scolaire et dans l'enseignement non formel ») ou implicitement, sous des concepts tels que « le français langue étrangère/langue seconde » ou « le domaine » (du FOS, du FOU...).

Cette diversification des didactiques est une réponse légitime à la complexification des problématiques d'enseignement-apprentissage, mais elle oblige la discipline « didactique des langues-cultures », pour maintenir la cohérence d'ensemble nécessaire à ses activités de formation à l'enseignement et de formation à la recherche, à se concevoir et à **se construire comme une discipline complexe.**

(je souligne)

2

Comme on le voit dans le résumé rédigé pour présenter à l'avance cette conférence, il s'agissait de reprendre la thématique centrale de ce Congrès, à savoir la diversité, pour développer l'idée qu'une pensée complexe se doit de prendre en compte, pour gérer la complexité de son objet (les relations entre le processus d'enseignement et le processus d'apprentissage) :

- simultanément les deux composantes opposées de la multiplicité, à savoir la diversité et son double négatif, l'hétérogénéité,
- et en même temps le concept qui s'oppose à la multiplicité, à savoir l'unité.

Il est possible aussi de considérer le concept de pluralité comme le double positif de celui de diversité, dans lequel les différents éléments sont considérés dans des relations d'enrichissement mutuel, voire de synergie globale. C'est ainsi, je pense, que fonctionnent les concepts de diversité culturelle et de pluralité culturelle dans l'approche interculturelle telle qu'elle est conçue par les auteurs du *CECRL* à la suite des didacticiens de l'approche interculturelle, historiquement reliée à l'approche communicative. Mais un tel accent exclusif mis sur ce couple positif de « diversité-pluralité », en oubliant d'une part la réalité parallèle de l'hétérogénéité et de ses effets négatifs, et d'autre part l'exigence incontournable d'unité, relève d'une pensée unique, c'est-à-dire d'une idéologie.

« Il faut toujours deux idées : l'une pour tuer l'autre. »

Georges Braque

3

Le Français Georges Braque (1882-1963) est surtout connu comme artiste français : il était à la fois peintre, sculpteur et graveur. Cette formule mémorable exprime la critique la plus radicale que je connaisse de la pensée unique, et je considère qu'elle s'applique pleinement à la didactique des langues-cultures, dans laquelle il faut, à l'intérieur de la multiplicité, penser la diversité-pluralité pour « tuer » l'hétérogénéité, penser l'unité pour « tuer » la multiplicité... et l'inverse. En d'autres termes – épistémologiques -, pour penser de manière complexe il faut penser en termes de *contraires complémentaires*.

## Les composantes de la complexité

1. la multiplicité
2. la diversité
3. l'hétérogénéité
4. la variabilité
5. l'interrelation
6. l'instabilité
7. la sensibilité à l'environnement
8. la contradiction
9. l'inclusion de l'observateur

[www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/046/](http://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/046/)

4

Je copie-colle ci-dessous l'illustration que je propose des composantes de la complexité dans le document cité en bas de cette diapositive, à partir de l'exemple des attitudes et comportements des élèves dans une classe :

- *la multiplicité* : les élèves sont nombreux ;
- *la diversité* : ils sont différents les uns des autres ; [Nous verrons plus bas qu'il existe un double positif de la diversité, à savoir la pluralité.]
- *l'hétérogénéité* : la différence peut être de degré (ils sont plus ou moins motivés), mais aussi de nature : les uns se comportent comme ceci, alors que les autres se comportent comme cela . [On peut considérer l'hétérogénéité comme le double négatif de la diversité-pluralité.]
- *la variabilité* : leur comportement peut être différent d'une classe à l'autre, et même varier au cours de l'heure de classe ;
- *l'interrelation* : le comportement de chacun dépend constamment de celui des autres, de sorte qu'il se crée souvent un « comportement collectif », ou des comportements cohérents par sous-groupes ;
- *l'instabilité* : le comportement de chacun peut se modifier à tout moment de manière imprévisible pour l'enseignant ;
- *la sensibilité à l'environnement* : le comportement de chacun et les comportements collectifs sont influencés par des événements intérieurs (cartable qui tombe, éternuements,...) et extérieurs (bruits de couloir, problèmes familiaux, relations extrascolaires entre élèves, ainsi que par des paramètres sociaux (milieu social, image de la difficulté et de l'utilité de la langue dans la société,...) ;
- *la contradiction* : au même moment, par exemple, certains veulent faire de la grammaire et d'autres de la conversation ; constamment, certains se sentent mieux lorsqu'ils participent oralement, d'autres préfèrent écrire ; certains n'ont pas compris et voudraient revenir sur des explications, d'autres ont tout compris et voudraient avancer ; etc. ;
- *l'inclusion de l'observateur* : un enseignant ne peut jamais observer de l'extérieur, de

manière totalement objective, le comportement de ses élèves, puisque celui-ci est influencé par sa présence : lorsqu'un enseignant se met à regarder fixement un élève turbulent, celui-ci modifie son comportement, et s'il ne le modifie pas, il prend une autre signification, celle de défi vis-à-vis de l'enseignant.

Toutes ces composantes – qui sont elles-mêmes reliées entre elles – peuvent ne pas être toutes présentes, mais un phénomène ou une question seront d'autant plus complexes qu'elles présenteront un nombre plus élevé de composantes interreliées. Ce que l'on appelle une « problématique » est un ensemble de problèmes qui présente un grand nombre de ces caractéristiques.

L'objet de la didactique des langues-cultures étant les relations complexes entre le processus d'enseignement et le processus d'apprentissage d'une langue-culture, former de nouveaux enseignants en didactique consiste en particulier à les faire passer d'une perception de ces processus en termes de problèmes (exemple: « Tel élève me pose un *problème* de discipline ») à une perception en termes de problématiques ( « Le comportement de cet élève relève de la *problématique* de la gestion de la discipline en milieu scolaire »). Sur la distinction entre les « problèmes » (qui relèvent du *compliqué*) et les « problématiques » (qui relèvent du *complexe*), on pourra consulter le document « Problème *versus* problématique », [www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/023/](http://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/023/).

Ce modèle de définition de la complexité amène à tirer deux conclusions concernant la problématique de cette conférence (voir l'encadré rouge dans la diapositive) :

- 1) *La diversité, comme son double positif, la pluralité, ne sont que deux des multiples composantes de la complexité.*
- 2) *On ne doit pas penser la diversité sans penser en même temps son double négatif, l'hétérogénéité.*

**Diversité.** *N.f.* (1160 ; lat. *diversitas*). • 1° Caractère de ce qui est divers (1° ou 2°). V. hétérogénéité, pluralité, variété. *La diversité des goûts, des opinions.* – « *J'étais grisé par la diversité de la vie, qui commençait à m'apparaître, et par ma propre diversité* » (Gide). • 2° Divergence, écart, opposition. « Une ressemblance qui se retrouve jusque dans la diversité des religions » (B. Constant). • Ant. *Concordance, ressemblance ; monotonie.*

**Hétérogène.** *adj.* (1616 ; hétérogénée, XVI<sup>e</sup> ; lat. scol. *Heterogeneus*, d'o. gr. V. -**Gène**). • 1° Rare. Qui est de nature différente. *Éléments hétérogènes d'un corps.* • 2° Qui est composé d'éléments de nature différente. *Corps, roche hétérogène.* • (XIX<sup>e</sup>). Qui n'a pas d'unité. V. **Composite, disparate, divers, hétéroclite.** *Nation hétérogène.* " Curieux livre, où tout est excellent mais hétérogène " (Gide). • Ant. *Homogène ; analogue.*

5

Ces deux citations sont extraites d'un dictionnaire d'usage (*Le Petit Robert* édition 1972, p. 499 et p. 839). On y trouve très clairement exposée, grâce aux deux citations du même auteur, André Gide, l'ambivalence de la perception – négative ou positive – de la multiplicité. On la retrouve tout aussi clairement dans la conception... différente de la différenciation pédagogique entre la France et l'Espagne. La « pédagogie différenciée » est souvent paraphrasée, en France, par l'expression « gestion de l'hétérogénéité », alors que l'expression espagnole correspondante est la "atención a la diversidad".

On peut résumer la différenciation pédagogique comme un projet de transformation de l'hétérogénéité des élèves en diversité. On sait que ce projet n'est jamais complètement réalisable parce que les différences entre les élèves – de niveaux, de motivations, de profils cognitifs, de stratégies d'apprentissage, de personnalité – restent toujours dans une certaine mesure des hétérogénéités.

**À propos du niveau de compétence... épistémologique  
des auteurs du CECR**

On désignera par *compétence plurilingue et pluriculturelle*, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'**une compétence complexe, voire composite**, dans laquelle l'utilisateur peut puiser.

*CECRL, p. 128, je souligne*

6

On voit dans ce passage que pour les auteurs du *CECRL*, « composite » serait plus que « complexe ». Or la nature différente des composantes - l'hétérogénéité, à laquelle renvoie sémantiquement la notion de « composite » - n'est que l'une des composantes de la complexité.

On peut par conséquent s'interroger légitimement sur le niveau de compétence épistémologique des auteurs des échelles de compétence langagière des auteurs du *CECRL*, et sur le sens réel qu'ils attribuent à « composite ». Il est vraisemblable que là comme ailleurs dans leur texte, ils soient influencés par l'idéologie interculturelle, dans laquelle l'accent est mis exclusivement sur les différences, considérées uniquement dans leur aspect positif.

## Les composantes de la complexité

1. la multiplicité
  2. la diversité-pluralité
  3. l'hétérogénéité
  4. la variabilité
  5. l'interrelation
  6. l'instabilité
  7. la sensibilité à l'environnement
  8. la contradiction
  9. l'inclusion de l'observateur
- / **l'unité**

7

Voilà schématiquement, signalée en rouge, la problématique que je vais maintenant illustrer par des exemples concrets, à savoir, donc, la tension, au sein de la complexité, entre ces différents éléments.

« Qu'est-ce que la complexité ? Au premier abord, la complexité est un tissu (*complexus*: ce qui est tissé ensemble) de constituants hétérogènes inséparablement associés: elle pose le paradoxe de l'un et du multiple. »

« La complexité, [c'est] penser l'un et le multiple ensemble. »

« Ce qui est complexe relève [...] de l'incapacité d'éviter des contradictions. »

Edgar Morin, *Introduction à la pensée complexe* (1990)

**Pour mention :**

- La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme », [www.christian.puren.com/mes-travaux/1994e/](http://www.christian.puren.com/mes-travaux/1994e/).
- « Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères », [www.christianpuren.com/mes-travaux/1998b/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1998b/).

8

Ci-dessus, quelques citations du penseur de la complexité le plus connu en France, Edgar Morin, qui sont en relation directe avec les composantes de la complexité:

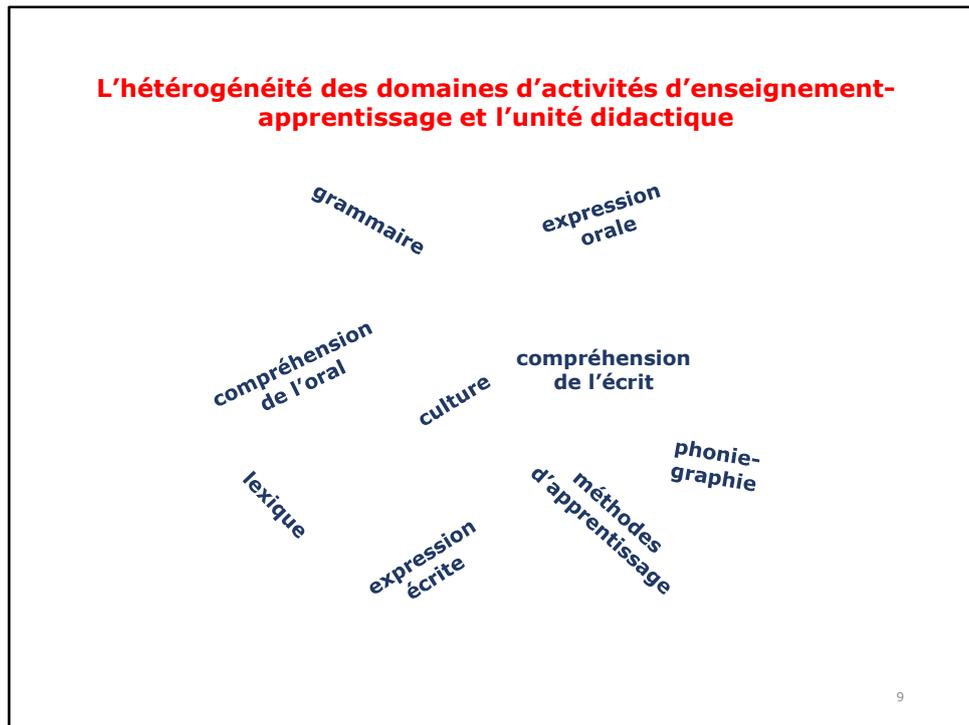
- « La complexité, [c'est] penser l'un et le multiple ensemble. » (1)
- « Qu'est-ce que la complexité ? Au premier abord, la complexité est un tissu (*complexus*: ce qui est tissé ensemble) de constituants hétérogènes inséparablement associés: elle pose le paradoxe de l'un et du multiple. » (2)
- « Ce qui est complexe relève [...] de l'incapacité d'éviter des contradictions. » (*Introduction à la pensée complexe*, 1990). (3)

(1) MORIN Edgard. 1990a. "Entre causalité et finalité (Débat Henri Atlan-Edgar Morin)", pp. 247- 253 in : BOUGNOUX Daniel, LE MOIGNE Jean-Louis, PROULX Serge, *Arguments pour une méthode (autour d'Edgard Morin)*. Colloque de Cerisy [juin 1986]. Paris : Seuil, 293 p.

(2) et (3) *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF, 1990, 160 p.

« Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères », d'abord « Éclectisme » , puis perception de la complexité.

« Pour mention » : L'éclectisme a été une réponse empirique constante des enseignants à la complexité à laquelle ils étaient confrontés, qu'aucune méthodologie constituée, par définition cohérente et donc incapable de prendre en compte toutes les composantes de la complexité, ne leur permettait de gérer (cf. l'article 1998b). Mais dès que l'on abandonne le paradigme de la méthodologie unique, ce que l'on voit dans une classe, ce n'est plus de l'éclectisme, mais de la gestion de la complexité.



Un autre exemple de cette union nécessaire des contraires – la multiplicité, ici sous sa forme négative de l'hétérogénéité, et l'unité, est donné par les « unités didactiques » des manuels de langue.

Les domaines d'apprentissage énumérés dans cette diapositive sont multiples, et ils sont aussi suffisamment hétérogènes pour que les activités qui doivent être réalisées simultanément dans les uns et les autres entrent parfois en contradiction. C'est ainsi que dans les instructions officielles françaises pour l'enseignement scolaire des langues étrangères, on a toujours conseillé aux enseignants, même à l'époque de la méthodologie directe, puis de la méthodologie audiovisuelle, de conduire les phases de conceptualisation grammaticale (de « réflexion sur la langue ») en langue française. L'exigence de clarté des explications sur des fonctionnements parfois abstraits a imposé l'utilisation de la langue maternelle des élèves, et on a accepté par conséquent, dans ces phases, de « sacrifier » du temps d'exposition à la langue étrangère (compréhension de l'écrit et de l'oral) et de pratique (expressions écrite et orale) de cette langue.

Dans ces mêmes instructions officielles, il y eut une époque où il était aussi conseillé aux enseignants de langue étrangère de faire des « pauses » en langue maternelle au cours de l'heure de classe ; pour les mêmes raisons pour lesquelles certains peuvent encore le faire aujourd'hui de leur propre initiative : (1) pour rassurer les élèves faibles en compréhension, qui pourront alors demander des explications en langue maternelle ; ou (2) pour éviter la frustration d'autres élèves (ou les mêmes...), très motivés pour intervenir sur un thème culturel en cours de discussion, mais incapables de s'exprimer en langue étrangère : ils savent qu'ils pourront alors le faire en langue maternelle.

**Succession historique des principes d'unité  
des « unités didactiques »  
en didactique des langues-cultures**

la grammaire → le lexique → la culture → la communication → l'action

10

Organiser une unité entre ces domaines hétérogènes d'activité est indispensable pour créer une synergie entre eux, c'est-à-dire concrètement pour que ce qui est fait par exemple en lexique et en phonétique serve à la compréhension de l'oral, pour que ce qui est fait en grammaire serve à l'expression écrite, etc. (1)

De manière à créer dans les manuels des unités d'enseignement-apprentissage – ce que l'on appelé pendant longtemps des « leçons », et que l'on appelle maintenant des « unités didactiques » - différents moyens ont été successivement utilisés au cours de l'histoire des méthodologies : ils sont présentés dans la diapositive ci-dessus : l'unité de l'unité didactique a été obtenue par l'unicité du point de grammaire, du thème lexical, du document culturel, de la situation de communication, et maintenant de l'action. J'ai présenté en détails cette évolution historique dans l'article intitulé précisément « L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des "unités didactiques" », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2004c/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2004c/).

(1) Pour des développements sur cette fonction essentielle de l' « unité didactique », et les contraintes qu'elle implique, voir :

- « L'innovation en didactique des langues-cultures face à la pédagogie de l'intégration », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2016h/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016h/),
- « Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2011b/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011b/),
- « Construire une unité didactique dans une perspective actionnelle », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2010d/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2010d/).

**MARQUARD SAUER Charles, *Méthode Gaspar-Otto-Sauer. Nouvelle grammaire espagnole.* Heidelberg-Paris, Groos Editeur, 2<sup>e</sup> éd. 1882.**

Leçon 1 : De l'article  
Leçon 2 : Du pluriel des substantifs  
Leçon 3 : Déclinaison des substantifs  
Leçon 4 : Des prépositions  
Leçon 5 : Le substantif sans article (partitif)  
Leçon 6 : Des finales augmentatives et diminutives  
Leçon 7 : Des noms propres  
Leçon 8 : Le verbe auxiliaire *haber*

**[Manuel des années 1900]**

1<sup>re</sup> Leçon : La salle de classe  
2<sup>re</sup> Leçon : La cour  
3<sup>re</sup> Leçon : La maison  
4<sup>re</sup> Leçon : La place de la ville  
5<sup>re</sup> Leçon : Le bazar  
6<sup>re</sup> Leçon : Le parc de la ville  
7<sup>re</sup> Leçon : Le jardin d'agrément  
8<sup>re</sup> Leçon : Le jardin potager  
9<sup>re</sup> Leçon : Le marché  
10<sup>re</sup> Leçon : Les métiers

**Voix et Images de France. Paris, CRÉDIF-Didier, 1961**

2<sup>e</sup> Leçon : La maison  
4<sup>e</sup> Leçon : L'appartement  
6<sup>e</sup> Leçon : La famille  
9<sup>e</sup> Leçon : À la fenêtre  
10<sup>e</sup> Leçon : Dans l'ascenseur  
11<sup>e</sup> Leçon : Dans la rue  
20<sup>e</sup> Leçon : À la poste  
25<sup>e</sup> Leçon : Au café  
26<sup>e</sup> Leçon : À l'hôtel  
27<sup>e</sup> Leçon : Au restaurant

14<sup>e</sup> Leçon : En rangeant l'armoire  
21<sup>e</sup> Leçon : Mme Thibaut fait ses courses  
22<sup>e</sup> Leçon : M. Robin achète son journal

**CAPELLE Guy, GIDON Noëlle, *Espaces I.* Paris : Hachette, 1990**

Dossier 1 : Qui êtes-vous ?  
Dossier 2 : Qui sont-ils ?  
Dossier 3 : Où est-ce ?  
Dossier 4 : Où vont-ils ?  
Dossier 5 : Que voulez-vous ?  
Dossier 6 : Qu'est-ce qu'ils font ?

**Busy Box, D. Bourdais & S. Finnie, Paris, Éditions multicolores, 2002**

1. Les héros. Réaliser un poster de ses héros préférés  
2. Les animaux. Enregistrer une émission de radio sur les animaux  
3. Joyeux Noël. Préparer un spectacle de Noël  
4. Bon anniversaire. Fêter un anniversaire à l'école  
5. La nourriture. Faire ses courses en anglais  
6. Mini-Olympiades. Organiser des mini-Olympiades à l'école

**MARTIN-SAUDAX Yannick, PUREN Christian, *¿Qué pasa? 3<sup>e</sup> seconde langue.* Paris : Nathan, 1992.**

1<sup>e</sup> Leçon : *Juventud*  
2<sup>e</sup> Leçon : *Las Españas*  
3<sup>e</sup> Leçon : *Encuentros*  
4<sup>e</sup> Leçon : *Temas candentes*  
5<sup>e</sup> Leçon : *Imágenes de España*  
6<sup>e</sup> Leçon : *Paises de América*  
7<sup>e</sup> Leçon : *Mundo actual*  
8<sup>e</sup> Leçon : *Fiestas*

« L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des "unités didactiques" ? », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2004c/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2004c/)

On trouvera le commentaire de ces différents sommaires de manuel dans l'article référencé au bas de cette diapositive.

### **L'insuffisance de la seule approche interculturelle**

« Modèle complexe de la compétence culturelle  
(composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) :  
exemples de validation et d'application actuelles »

[www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/)

12

### **Autre exemple d'exigence de diversité et d'unité : les différentes composantes de la compétence culturelle**

L'un des thèmes dominants de mes recherches de ces dernières années est la critique de l'approche interculturelle non en tant que telle, mais en tant qu'approche se voulant unique, alors que ladite « compétence interculturelle » n'est que l'une des composantes de la compétence culturelle à travailler en classe de langue étrangère. Je renvoie sur ce point à la lecture de l'article 2011j référencé sur cette diapositive.

L'approche interculturelle met exclusivement l'accent sur le respect de la diversité des cultures au motif que les différences culturelles fonctionneraient constamment de manière positive. La « compétence pluriculturelle » proposée par les auteurs du *CECRL* comme nouvelle finalité de l'enseignement des langues se situe dans le prolongement de la « compétence interculturelle », dont elle serait la variante à mettre en œuvre dans les sociétés multiculturelles. C'est sans doute ce qui explique en partie – mais ne justifie aucunement – que l'Unité des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe soit revenue, à partir des années 2005, à la mise en avant du seul concept de « compétence interculturelle » (1).

Voir dans l'article 2011j le chapitre 3.1. "Analyse du concept de "compétence culturelle" dans le *CECRL*, pp. 11-19, en particulier les différentes critiques que je formule à l'encontre de la position des auteurs au chapitre 3.1.6.2, "Synthèse de critiques de ce modèle", pp. 14-19.

(1) Cf. par exemple le document officiel intitulé *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*, 2009, 13 p.,  
[www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE\\_texts\\_Source/EducPlurInter-Projet\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/EducPlurInter-Projet_fr.pdf).

**Multiculturel, interculturel, transculturel ne sont que les pôles opposés mais complémentaires d'une régulation ternaire des échanges humains.**

En fait, la querelle des idéologies qui s'appuient préférentiellement sur l'une ou l'autre de ces notions nous détourne de la recherche toujours difficile des possibilités adaptatives singulières.

[...] Dans l'idéologie différentialiste du multicultural, on dit que chacun peut demeurer ce qu'il est, sans dire à quel niveau de pouvoir. Dans l'idéologie d'un interculturel ou d'un transculturel qui se présentent comme généreux, on dit que nous pouvons devenir ensemble, sans dire quelles équilibations nous devons réaliser pour y parvenir.

[...] **Les trois notions sont moins à considérer comme des solutions opposées de nos difficultés que comme des moments diversement orientés dans nos difficiles adaptations.**

(p. 166, je souligne).

DEMORGON Jacques. 2005. *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*, Paris : Éd. Economica-Anthropos, 222 p.

13

Parmi les auteurs que je convoque pour valider mon modèle complexe de la compétence culturelle en didactique des langues-cultures se trouve le sociologue Jacques Demorgon, qui s'appuie sur l'étude de l'évolution historique des sociétés anciennes et modernes. On voit dans cette première citation, extraite de son ouvrage intitulé significativement *Critique de l'interculturel*, comment à son avis doit se maintenir dans toute société une tension constante entre les pôles de l'unité (le « transculturel »), de l'hétérogénéité (le « multicultural ») et de la diversité (l' « interculturel »). On y retrouve aussi affirmée cette nécessité, représentative de la pensée complexe, de penser en même temps l'opposition et la complémentarité.

L'apprentissage interculturel ne doit pas être compris comme une nécessité de se soumettre à l'autre par gentillesse ou par politesse. Il est, au contraire, l'occasion exceptionnelle de **produire ensemble de nouvelles réponses culturelles** » (p. 15, je souligne).

DEMORGON Jacques. 2005. *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*. Paris : Éd. Economica-Anthropos.

14

Dans cette seconde citation apparaît ce que j'appelle la composante « co-culturelle » de la compétence culturelle, nécessaire dès lors que dans une société multiculturelle il ne s'agit plus seulement d'être capable de rencontrer les autres (composante interculturelle), ni de vivre avec eux (composante pluriculturelle), mais de travailler avec eux et de « faire société » tous ensemble.

Sur la notion de « co-culturalité », désormais indispensable pour penser les nouveaux enjeux liés à la dernière configuration didactique, celle de la perspective actionnelle, cf. le document « Évolution des configurations didactiques » et les différents liens qui y sont proposés, [www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/029/](http://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/029/).

Il ne faut donc pas renoncer à cette exigence d'universel en se contentant, comme on le fait aujourd'hui, d'invoquer la tolérance. La tolérance relève souvent de la résignation et du compromis : on supporte l'autre. Or ce n'est pas ainsi que l'on produira un commun actif, intensif, qui puisse conférer de l'élan à nos sociétés.

JULLIEN François, interview à propos de son ouvrage *Il n'y a pas d'identité culturelle* (Éditions de L'Herne, Paris : 2016, 104 p.)

15

On retrouve la même idée dans une interview récente du sinologue français François Jullien, publiée dans le journal *Libération* du samedi 1er et dimanche 2 octobre 2016, pp. 20-21. Ce qu'affirme ainsi F. Jullien, traduit dans le cadre conceptuel que j'utilise ici, c'est que l'interculturel, qui se veut respect de la diversité, n'est souvent qu'indifférence à l'hétérogénéité, et qu'il est indispensable par ailleurs de maintenir l'exigence d'unité.

On pourra lire l'analyse que je propose de l'ensemble de son interview dans mon billet de blog à l'adresse suivante:

[www.christianpuren.com/2016/12/20/%C3%A0-propos-de-l-ouvrage-de-fran%C3%A7ois-jullien-il-n-y-a-pas-d-identit%C3%A9-culturelle-2016/](http://www.christianpuren.com/2016/12/20/%C3%A0-propos-de-l-ouvrage-de-fran%C3%A7ois-jullien-il-n-y-a-pas-d-identit%C3%A9-culturelle-2016/).

*Pour être culturellement compétent dans un agir de longue durée comme peut l'être le « faire société » avec d'autres citoyens, le travail professionnel ou encore l'apprentissage collectif d'une langue-culture étrangère,*

*il est indispensable...*

de se créer une co-culture d'action commune,

<b>composante de la compétence culturelle</b>	
	co-culturelle

*mais aussi...*

de se mettre d'accord sur des attitudes et comportements acceptables par tous ;

	pluriculturelle
--	-----------------

*et il est très utile...*

-d'être capable de prendre de la distance par rapport à sa propre culture et être attentif aux incompréhensions et interprétations erronées toujours possibles entre personnes de cultures différentes,

-d'avoir de bonnes connaissances de la culture des autres,

-et de partager des valeurs générales au-delà des valeurs spécifiques au milieu d'action commune.

	interculturelle
	métaculturelle
	transculturelle

16

Dans mon article 2011j déjà cité, je présente ainsi en page 8 une autre validation, empirique, de mon modèle complexe de la compétence culturelle (cf. « Validation de type empirique », chap. 2.1., pp. 7-8).

Dans la réflexion managériale sur le fonctionnement des grandes entreprises internationales, la diversité des cultures sociales et professionnelles des collaborateurs est considérée comme une richesse, mais elle peut aussi provoquer des problèmes et même des blocages - elle est aussi une hétérogénéité -, et elle doit être pour cela accompagnée d'une unité, qui va être fournie par la culture d'entreprise, constituée par des conceptions partagées (*i.e.* par du co-culturel) et par des valeurs communes (*i.e.* par du transculturel).

La complexité, ce n'est pas seulement penser l'un et le multiple ensemble, c'est aussi penser ensemble l'incertain et le certain, **le logique et le contradictoire**, et c'est l'inclusion de l'observateur dans l'observation.

Edgar MORIN

17

Dans cette citation d'Edgar Morin, « l'incertain » renvoie à l'instabilité, que j'ai présentée plus haut comme l'une des composantes de la complexité. Je développerai maintenant l'autre composante à laquelle il fait allusion ici, celle de *contradiction*, parce que les contradictions structurelles sont particulièrement notables dans le processus d'enseignement – c'est d'ailleurs ce qui fait toute la difficulté de la formation des enseignants.

### **Exemples de contradictions structurelles dans l'action d'enseigner**

- (1) ne pas décourager les plus faibles / ne pas ennuyer les plus forts,
- (2) être souple / être rigoureux,
- (3) faire parler / faire taire.
- (4) maintenir des concentrations multiples en partie contradictoires

18

Ces couples d'exigences opposées... et complémentaires, « parleront » immédiatement aux enseignants expérimentés. Je me contenterai ici de deux remarques ponctuelles :

(1) et (2) : il n'existe pas de positionnement unique qui serait idéal entre ces deux exigences: il faut savoir quand, avec qui, pourquoi... et comment, faire une chose et son contraire

(3) Le professeur de langue cherche constamment à faire parler le plus possible d'élèves, mais en enseignement scolaire le maintien de la discipline exige aussi de lui qu'il sache faire taire. La gestion de cette contradiction est très complexe, puisqu'il doit, lorsqu'il fait taire, le faire de telle manière que dans les instants qui suivent, il soit en mesure de demander aux élèves de parler...

- Savoir communiquer pour agir, c'est savoir construire le sens en commun, mais aussi savoir creuser les désaccords et s'il le faut en prendre acte.
- Savoir communiquer pour agir, c'est savoir discuter sur les bases de l'action commune, mais aussi savoir mettre fin à la conversation pour tirer le constat de l'action commune impossible, ou au contraire prendre les décisions nécessaires à l'action commune.
- Savoir agir, c'est savoir parler, mais aussi savoir se taire.

19

On retrouve des contradictions structurelles entre l'agir communicatif (l'interaction visant l'échange d'informations) et l'agir social.

COOPÉRER	
<b>C2</b>	Comme C1
<b>C1</b>	Peut relier habilement sa propre contribution à celle d'autres interlocuteurs.
<b>B2</b>	Peut faciliter le développement de la discussion en donnant suite à des déclarations et inférences faites par d'autres interlocuteurs, et en faisant des remarques à propos de celles-ci. Peut soutenir la conversation sur un terrain connu en confirmant sa compréhension, en invitant les autres à participer, etc.
<b>B1</b>	Peut exploiter un répertoire élémentaire de langue et de stratégies pour faciliter la suite de la conversation ou de la discussion. Peut résumer et faire le point dans une conversation et faciliter ainsi la focalisation sur le sujet. Peut reformuler en partie les dires de l'interlocuteur pour confirmer une compréhension mutuelle et faciliter le développement des idées en cours. Peut inviter quelqu'un à se joindre à la discussion.
<b>A2</b>	Peut indiquer qu'il/elle suit ce qui se dit.
<b>A1</b>	Pas de descripteur disponible.

*CECRL, p. 71*

20

Ces contradictions existantes entre la communication et l'action ne sont pas prises en compte par les auteurs du CECRL, comme on le voit à leur incapacité à proposer des critères pour les niveaux A1 et C2 dans la grille « Coopérer » (qui porte donc sur l'action commune), et à la proposition, pour le niveau C1, d'un descripteur totalement inadéquat.

COOPÉRER	
C2	Sait proposer l'arrêt de la discussion pour prendre les décisions nécessaires à la poursuite de la coopération.
C1	Sait quand et comment mettre l'accent sur les désaccords.
B2	Peut faciliter le développement de la discussion en donnant suite à des déclarations et inférences faites par d'autres interlocuteurs, et en faisant des remarques à propos de celles-ci. Peut soutenir la conversation sur un terrain connu en confirmant sa compréhension, en invitant les autres à participer, etc.
B1	Peut exploiter un répertoire élémentaire de langue et de stratégies pour faciliter la suite de la conversation ou de la discussion. Peut résumer et faire le point dans une conversation et faciliter ainsi la focalisation sur le sujet. Peut reformuler en partie les dires de l'interlocuteur pour confirmer une compréhension mutuelle et faciliter le développement des idées en cours. Peut inviter quelqu'un à se joindre à la discussion.
A2	Peut indiquer qu'il/elle suit ce qui se dit. Sait indiquer qu'il/elle ne suit pas à tel ou tel moment.
A1	Sait décliner l'invitation à coopérer langagièrement s'il ne se sent pas capable, pour ne pas gêner les autres.

CECRL, p. 71 (mes ajouts en rouge)

21

Voici comment cette grille devrait être complétée et modifiée pour y intégrer des critères actionnels (voir mes ajouts en rouge aux niveaux A1, A2 et C2, et ma modification au niveau C1).

Le descripteur de niveau C1, « Peut relier habilement sa propre contribution à celle d'autres interlocuteurs » est inadéquat: cela va aider à la communication, mais à ce niveau (supérieur à celui où la communication efficace est déjà assurée : cf. les descripteurs du niveau B1), cela va gêner l'action commune : dans une perspective actionnelle, il faut au contraire savoir faire apparaître les non-dits, les différences d'interprétation... et de conception de l'action.

On retrouvera ce type de critique déjà présenté dans mes trois textes suivants :

- « Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle, [www.christianpuren.com/mes-travaux/2009c/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2009c/), pp. 24-26,
- « Les couples conceptuels apprentissage-usage, processus-produit et connaissance-compétence dans la problématique de l'évaluation certificative en langue », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2012c/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012c/), p. 6,
- « Le travail d'élaboration conceptuelle dans la recherche en DLC. L'exemple de l'approche par compétences et de la perspective actionnelle », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2016g/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016g/), p. 58.

[...] c'est indubitablement le conflit d'opinions qui prédomine dans l'espace démocratique contemporain respectueux de la diversité et de la liberté de pensée et d'expression [de sorte que] dans **l'argumentation pratique axée sur l'action et non sur la vérité** [...] le dissensus n'est pas une anomalie à corriger » (p. 13 & p. 42, je souligne).

Ruth AMOSSY, 2014, *Apologie de la polémique*, Paris : PUF, coll. « L'interrogation philosophique »

22

L'ajoute que je propose en C1 me semble être validé par une spécialiste de l'énonciation, Ruth Amossy. L'approche communicative reprend la conception développée par Jürgen HABERMAS (dans *Théorie de l'agir communicationnel*, Tome I, *Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*, éd. originale 1981, trad. fr. Fayard, 1987, 448 p.), celle d'une communication entre gens de bonne foi recherchant la vérité en échangeant des arguments rationnels. Mais la démocratie, pour paraphraser Ruth Amossy, n'est pas le respect des *différences*, mais des *différends* (des désaccords). Je renvoie sur ce point à mon article intitulé « La réflexion méthodologique en didactique du FLE depuis la publication du CECRL, un domaine anémique en manque de saines polémiques » ([www.christianpuren.com/mes-travaux/2015f/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2015f/)), dans lequel j'expose de manière volontairement polémique un certain nombre de différends que j'ai avec bon nombre de mes collègues didacticiens de français langue étrangère.

<b>Critères d'évaluation</b>	<b>Centration sur...</b>
la motivation, l'effort	l'apprenant
la progression d'enseignement	l'enseignant
les programmes officiels	l'institution
le progrès individuel	l'apprenant
tous les élèves	le groupe

23

La multiplicité sous la forme nécessaire de l'hétérogénéité provoquant des contradictions peut aussi être illustrée par la liste des différents critères qu'un enseignant doit nécessairement utiliser pour l'évaluation en milieu scolaire. Pour plus de développements sur « la problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues, cf. mon article ainsi intitulé à l'adresse [www.christianpuren.com/mes-travaux/2001e/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2001e/).

Cette analyse montre aussi l'insuffisance de la « centration sur l'apprenant », qui a été présentée pendant plusieurs décennies en didactique du français langue étrangère comme devant être exclusive dans l'idéal (sur la critique de ce concept relevant de la pensée unique, cf. mon article intitulé « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire », [www.christianpuren.com/mes-travaux/1995a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1995a/)).

Les projets pédagogiques, parce qu'ils correspondent à une forme d'action complexe en milieu complexe, présentent une diversité-hétérogénéité encore plus grande de critères d'évaluation: cf. « La pédagogie de projet dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle », chap. 19, « La problématique de l'évaluation des projets », pp. 21-24, [www.christianpuren.com/mes-travaux/2014b/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014b/).

### **Niveaux de gestion méthodologique de la complexité**

1. *Niveau micro* : les différents couples de méthodes opposées
2. *Niveau macro* : les différentes méthodologies constituées
3. *Niveau méso* : les différents « objets » méthodologiques

#### **Pour mention : Niveau didactologique de gestion de la complexité**

« Types épistémologiques de cohérence disponibles en didactique des langues-cultures étrangères » (cohérences « fermée », « ouverte », « multiples », « virtuelle ») : [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/058/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/058/)

24

Je terminerai par trois exemples de modes de gestion méthodologique de la complexité en didactique des langues. J'ai choisi, pour illustrer de la manière la plus concrète possible cette question abstraite d'épistémologie de la didactique des langues-cultures, de prendre des exemples dans la perspective méthodologique (1), et ce à trois niveaux différents : micro, macro et « méso » (« intermédiaire », « moyen »).

---

(1) Sur les trois perspectives constitutives de la « didactique des langues-cultures » (DLC) - méthodologique, didactique et didactologique, cf. mon cours « La DLC comme domaine de recherche », Dossier n° 1 : « Les trois perspectives constitutives de la DLC », [www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-1-les-3-perspectives-constitutives-de-la-dlc/](http://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-1-les-3-perspectives-constitutives-de-la-dlc/). « Pour mention », sur la diapositive ci-dessus : je renvoie là à un mode de gestion de la complexité à un niveau didactologique, à savoir le recours à des types de cohérence différent.

## 1. Niveau micro : les différents couples de méthodes opposées

	MÉTHODE	PRINCIPE	MÉTHODE	PRINCIPE
1.	transmissive	L'enseignant considère l'apprentissage comme une réception par l'apprenant des connaissances qu'il lui transmet ; il lui demande surtout d'être attentif.	active	L'enseignant considère l'apprentissage comme la construction par l'élève lui-même de son propre savoir, que son enseignement peut aider et guider ; il lui demande surtout de participer.
2.	indirecte	La langue maternelle des élèves est un moyen de travail en langue étrangère : on a recours à la langue maternelle comme langue de travail en classe, et à la traduction comme outil de compréhension et d'exercitation.	directe	La langue étrangère est à la fois l'objectif et le moyen : la classe de langue étrangère se fait en langue étrangère.
3.	analytique	L'enseignant va ou fait aller les apprenants des composantes à l'ensemble ou du simple au complexe ; par exemple de la compréhension des mots à celle de la phrase, de celle de chaque phrase à celle du texte, ou encore de l'entraînement de chaque règle isolément à leur mise en œuvre simultanée dans des productions orales ou écrites.	synthétique	L'enseignant va ou fait aller les apprenants de l'ensemble aux composantes ou du complexe au simple ; par exemple de la compréhension globale d'un texte à sa compréhension détaillée, de la mémorisation de dialogues à des variations sur ces dialogues, de l'utilisation de formules « toutes faites » à la maîtrise de leurs composantes isolées.
4.	déductive	En grammaire, l'enseignant va ou fait aller les apprenants « des règles aux exemples », en s'appuyant sur leur capacité à relier rationnellement des exemples nouveaux aux régularités, classifications ou règles déjà connues. En lexique, l'enseignant demande par ex. aux élèves de rectifier leur compréhension d'une phrase en leur donnant la signification en contexte du mot clé qu'elle contient.	inductive	En grammaire, l'enseignant va ou fait aller les apprenants « des exemples aux règles », en s'appuyant sur leur capacité à remonter intuitivement d'exemples donnés aux régularités, organisations ou règles jusqu'alors inconnues. En lexique, l'enseignant demande par ex. aux élèves de « deviner » le sens des mots inconnus à partir du contexte (travail en « inférence lexicale »).
5.	sémantologique	L'enseignant va ou fait aller les apprenants des formes linguistiques vers le sens : en compréhension, on part des formes connues pour découvrir le message ; en expression, on produit un message de manière à réutiliser certaines formes.	onomasiologique	L'enseignant va ou fait aller les apprenants du sens vers les formes linguistiques : en compréhension, on part des hypothèses sur le sens pour les valider ou invalider par l'analyse des formes ; en expression, on a recours à certaines formes en fonction de besoins d'expression préalablement repérés.
6.	conceptualisatrice	L'enseignant fait appel à l'intelligence de l'apprenant en le faisant « conceptualiser » (i.e. appréhender rationnellement) les formes linguistiques au moyen de régularités, classifications et règles.	répétitive	L'enseignant met en place des dispositifs (extensifs et intensifs) de réapparition et reproduction des mêmes formes linguistiques pour créer des habitudes, des mécanismes ou des réflexes chez les apprenants.
7.	applicatrice	La production langagière se fait en référence explicite à des régularités, classifications ou règles que l'on se représente consciemment.	imitative	La production langagière se fait par reproduction de modèles (linguistiques ou de transformation linguistique) donnés.
8.	compréhensive	L'enseignant s'appuie sur la compréhension (écrite ou orale).	expressive	L'enseignant s'appuie sur l'expression (écrite ou orale).
9.	écrite	L'enseignant s'appuie sur l'écrit (en compréhension ou en expression).	orale	L'enseignant s'appuie sur l'oral (en compréhension ou en expression).

« Tableau des oppositions méthodologiques fondamentales »  
[www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/008/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/008/)

25

Je définis la « méthode » comme l'unité minimale de cohérence méthodologique. La méthode est à la méthodologie ce que le sème est à la sémantique, ou encore le phonème à la phonologie.

Le tableau ci-dessus liste la totalité des méthodes que l'on rencontre lorsqu'on analyse (lorsqu'on « déconstruit ») ces macro-cohérences méthodologiques que sont les méthodologies constituées qui se sont succédées depuis un siècle dans l'enseignement scolaire français : la méthodologie traditionnelle (jusque dans les années 1890), la méthodologie directe (1900-1910), la méthodologie active (1920-1960), la méthodologie audiovisuelle (1960-1970), l'approche communicative (1970-1990). Chacune possède un « noyau dur méthodologique », constitué d'un certain nombre de méthodes privilégiées fortement articulées (i.e. reliées entre elles chronologiquement) et/ou combinées (i.e. reliées entre elles simultanément). Pour plus de développements, cf. mon article intitulé « La "méthode", outil de base de l'analyse didactique », [www.christianpuren.com/mes-travaux/2011k](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011k).

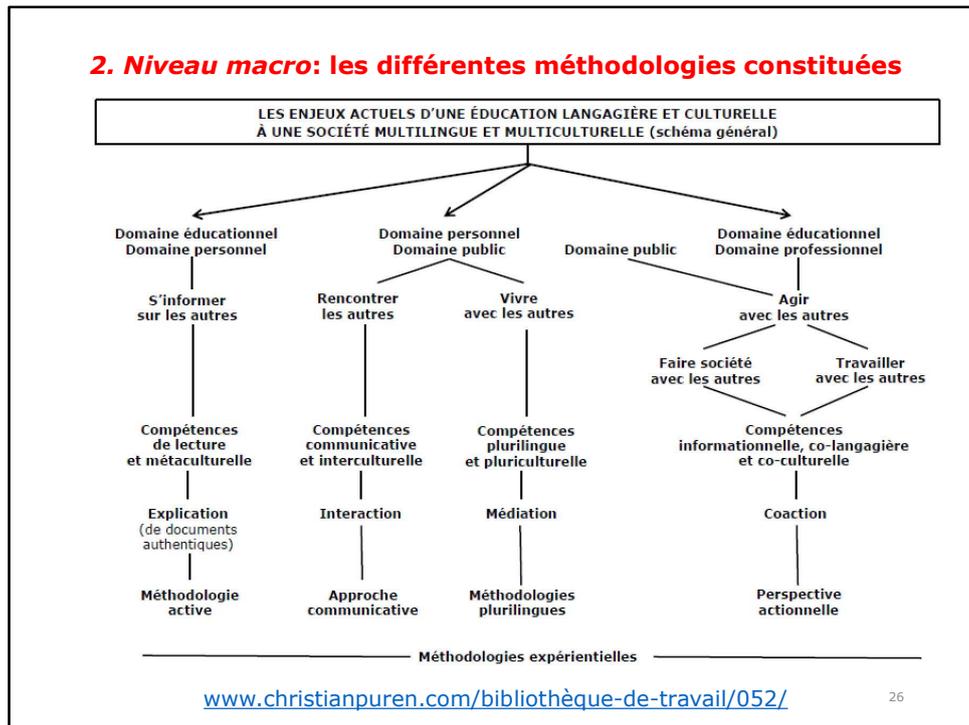
Ce n'est pas un hasard si le seul mode possible de classement de toutes ces méthodes, c'est par paires opposées : pour gérer la complexité des relations entre les processus d'enseignement et d'apprentissage, il est indispensable en effet de disposer de manières de faire contraires, parce qu'elles pourront être de ce fait complémentaires. Deux exemples :

- L'enseignant ne peut utiliser la méthode directe que parce qu'il dispose de la méthode opposée. S'il est « bloqué » (par exemple, si aucun mode d'explication directe ne fonctionne), il aura toujours la possibilité de donner l'explication en méthode indirecte (i.e. le recours de la L1). De même, il voudra *a priori* que les élèves eux-mêmes trouvent les réponses (méthode active), mais s'ils n'y parviennent pas, même avec des aides et guidages renforcés, il pourra en dernier recours leur donner lui-même la réponse (méthode transmissive).

- Dans la « procédure standard d'exercisation » (cf. [www.christianpuren.com/mes-travaux/2016c/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016c/)), l'exercice de conceptualisation (qui fait appel à la méthode inductive : la règle est « induite » à partir d'exemples donnés) est nécessairement toujours suivi d'un exercice d'application (lequel fait appel à la méthode déductive : de nouveaux exemples sont produits en s'appuyant sur la règle).

-

Bref, pour paraphraser Georges Braque : « Il faut toujours deux méthodes : l'une pour tuer l'autre »... ou pour la compléter.



La complexité doit aussi être gérée au niveau le plus « macrométhodologique », celui des méthodologies constituées. Cette diapositive présente toutes celles qui sont actuellement disponibles, et que l'on peut gérer selon deux grandes manières différentes :

- une manière *éclectique*, avec deux variantes possibles :
  1. une variante « empirique » : l'enseignant sélectionne, articule et/ou combine alors ces méthodologies de manière empirique au coup par coup ;
  2. une variante « rationaliste » : les méthodologues construisent une méthodologie « hybride » à partir d'une sélection, articulation et/ou combinaison déterminées de ces différentes méthodologies ;
- une manière *complexe* : l'enseignant opère adapte en permanence sa méthodologie à son environnement par sélections, articulations et/ou combinaisons de ces différentes méthodologies en fonction d'un ensemble pluriel de règles d'adéquation.
- Le plus souvent, cependant, ce ne sont pas des méthodologies entières que les auteurs de manuels, et sans doute les enseignants, combinent entre elles, mais des parties relativement cohérentes et autonomes de différentes méthodologies, que j'appelle des « objets méthodologiques » (voir point suivant n° 3).

Cf. mon article « Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères », [www.christianpuren.com/mes-travaux/1998b/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1998b/),  
ou encore la note en date du 29 mai 2017 (« Éclectisme et complexité »), en bas de la page de téléchargement du document « Évolution historique des modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues », [www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/016/](http://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/016/).

ANALYSE GÉNÉTIQUE DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE		
GÈNES	DÉFINITION	MARQUEURS GÉNÉTIQUES (MANUELS)
<b>1. l'inchoatif</b>	L'action est considérée à son début.	- Les dialogues supports commencent toujours au début.(1) - Les élèves apprennent à saluer quelqu'un puis à en prendre congé pour la première fois. (2)
<b>2. le perfectif</b>	L'action se termine complètement.	- Les dialogues finissent toujours à la fin. (1)
<b>3. le ponctuel</b>	L'action dure peu de temps.	- Dans les dialogues, ce sont toujours les mêmes personnes qui dans le même lieu parlent du même thème de conversation dans le même temps limité. - Les personnages louent beaucoup plus souvent une chambre d'hôtel qu'un appartement. Ils n'achètent jamais un appartement ou une maison.
<b>4. l'individuel</b>	L'échange se fait entre une personne et une autre.	Le groupe de référence pour les activités est le groupe minimal pour qu'il y ait interaction : le groupe de deux ; l'interaction y est en fait interindividuelle.
<b>5. le langagier</b>	L'action prise en compte se limite à l'interaction langagière, aux « actes de parole ».	Les situations de communication privilégiées sont celles de la vie quotidienne, dont les enjeux communicatifs sont considérés comme pouvant être compris par les apprenants quelle que soit leur culture. La culture étrangère n'est prise en compte dans la communication que dans sa dimension langagière, « sociolinguistique.

27

Le cas de l'approche communicative et de la perspective actionnelle, qui sont les deux dernières méthodologies apparues à ce jour, offre un bon exemple de la nécessité de concevoir la complémentarité des contraires. Ces deux macro-cohérences méthodologiques sont « génétiquement » différentes. Les « gènes » de l'approche communicative – dans le sens métaphorique de « caractéristiques fondamentales modélisant fortement les mises en œuvre concrètes dans les séquences de classe et les manuels » – sont ceux qu'elle a hérités de sa situation globale de référence (*i.e.* la situation d'usage à laquelle on cherche à préparer les élèves), à savoir le voyage touristique (voir diapo ci-dessus). Cf. "Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires", [www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/), pp. 4-7.

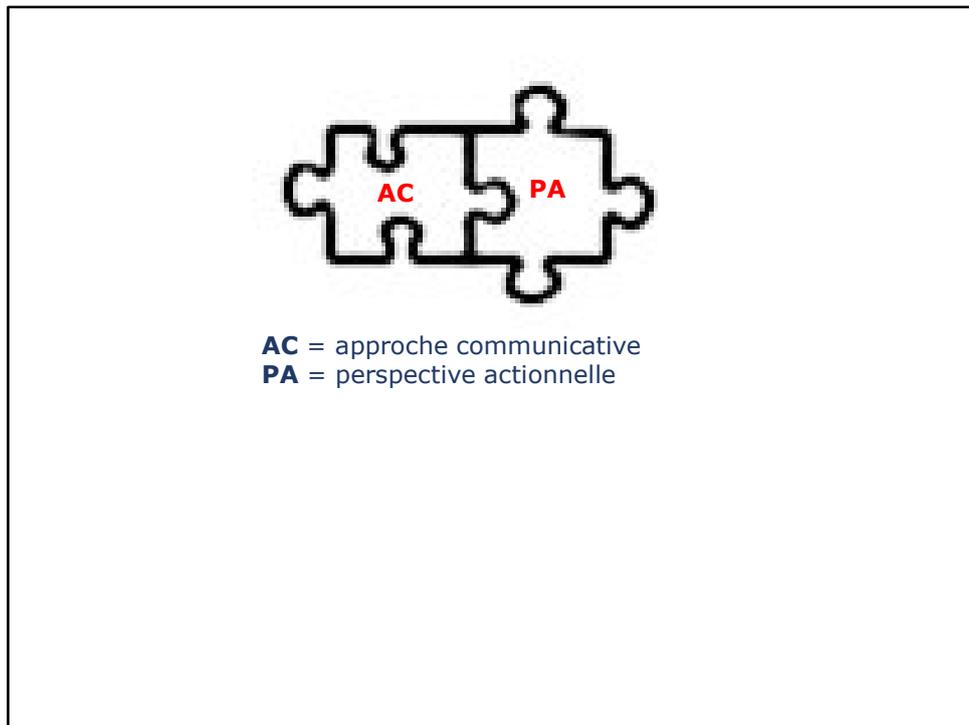
Notes du tableau de la diapositive :

- (1) Cette caractéristique des dialogues communicatifs des manuels peut sembler naturelle, mais ce n'est le cas que lors de rencontres de passage. Avec des personnes avec qui l'on vit ou l'on travaille en permanence, par contre, les conversations s'inscrivent la plupart du temps dans un « déjà dit » antérieur (on commence rarement un dialogue réellement « nouveau »), et on peut se permettre de les interrompre sans les clore, parce qu'on pourra les reprendre plus tard.
- (2) Mais comment se comporte-t-on lorsque l'on croise pour la 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> fois de la journée le même collègue dans son entreprise ?... Cela dépend des cultures, mais dans aucune culture, sans doute, cela ne se passe exactement comme la première fois.

Analyse génétique de la perspective actionnelle		
Gènes de l'AC	<b>Gènes de la PA</b>	Dans les domaines personnels public, éducationnel et professionnel, la plupart des actions que nous réalisons...
l'inchoatif	<b>le répétitif</b>	... se répètent plus ou moins à l'identique tout au long de la journée, de la semaine, des mois, voire des années ;
le ponctuel	<b>le duratif</b>	... ont une certaine durée, ou du moins s'inscrivent dans la durée ;
le perfectif	<b>l'imperfectif</b>	... ne s'achèvent pas complètement (elles sont toujours susceptibles d'être reprises et/ou prolongées par la suite) ;
l'individuel/ interindividuel	<b>le collectif</b>	... se réalisent collectivement, ou en fonction des autres ou du moins en tenant compte des actions des autres.
le langagier	<b>le langagier et le culturel</b>	... mêlent indissociablement la dimension langagière et la dimension culturelle.

28

Les gènes de l'action sociale à laquelle la perspective actionnelle (PA) cherche à préparer les élèves sont exactement inverses de ceux d'approche communicative (AC), comme le montre le tableau de la diapositive ci-dessus (cf. « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires », [www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014a/), pp. 7-8).



Il est évident qu'il faut bien communiquer pour bien agir, et que réciproquement une action bien conçue facilite la communication : les deux actions peuvent être complémentaires. Mais il est tout aussi évident qu'une mauvaise communication, ou qu'une communication au mauvais moment, peuvent gêner et même bloquer voire faire échouer l'action : les deux actions peuvent tout aussi bien être opposées (voir plus haut les diapositives 17-18-19 et leurs commentaires).

La pensée complexe ajoute une autre relation plus étroite - de causalité - entre complémentarité et opposition : deux éléments peuvent être complémentaires **parce que** opposés. Cette idée peut paraître paradoxale, mais on en trouve une illustration concrète dans la manière dont se relient deux pièces d'un puzzle : pour qu'elles puissent être parfaitement assemblées entre elles, il faut que les profils de deux de leurs faces soient exactement inverses l'un de l'autre.

Si pour ma part j'ai cherché, depuis la publication du *CECRL* en 2001, à élaborer la perspective actionnelle en opposition systématique et radicale par rapport à l'approche communicative, ce n'est pas pour que les enseignants remplacent l'une par l'autre, mais pour qu'ils puissent les combiner le mieux possible ; ce n'est là aussi qu'un paradoxe apparent, et c'est même, si l'on y réfléchit bien, une simple lapalissade : pour que deux éléments s'enrichissent l'un l'autre, il faut qu'ils soient différents l'un de l'autre... Cf. mon article 2014a cité plus haut, chap. 3 « Les "traits" spécifiques de la perspective actionnelle, et la complémentarité des "traits" spécifiques de l'approche communicative », pp. 8-12.

La responsabilité des didacticiens et formateurs n'est pas de proposer ce qu'ils considèrent personnellement comme les meilleures méthodes, démarches, approches, mais d'augmenter le nombre de celles qui sont à la disposition des enseignants : c'est ensuite à ceux-ci, en toute

connaissance et responsabilité professionnelles, d'adapter constamment leur sélection, articulation et/ou combinaison de ces « objets méthodologiques » (voir le point 3 suivant) à leur élèves, aux objectifs et à l'ensemble de leur environnement d'action..

### 3. Niveau méso : les différents « objets » méthodologiques



« Configurations didactiques, constructions et objets méthodologiques en didactique des langues-cultures : perspective historique et situation actuelle »  
[www.christianpuren.com/mes-travaux/2012f/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012f/)

30

J'utilise ici le concept d' « objets », appliqué à la méthodologie, dans le sens où les informaticiens utilisent l'expression d' « objets informatiques » en parlant de programmes. Un « objet » est une partie de code déjà écrite qui gère parfaitement (elle est « free bugs ») et de manière autonome une tâche, par exemple les échanges entre le clavier et le système d'exploitation, ou entre le processus et la mémoire. Lorsque les informaticiens doivent concevoir un nouveau programme, ils ne réécrivent pas toutes les lignes de son code : ils y font des copier-coller de ces objets informatiques, qu'ils vont chercher dans des bibliothèques spécialisées.

Un autre comparaison possible pour illustrer cette manière d'élaborer ou de compléter une méthodologie par des emprunts de parties de méthodologies différentes est suggérée par l'image de la diapositive ci-dessus, celle du jeu de Légo.

C'est ce qui s'est constamment passé au cours de l'évolution des méthodologies. Les méthodologues directs du début du XIXe siècle ont ainsi élaboré un « objet méthodologique » constitué de tous les procédés de mise en œuvre de la méthode directe (directe (l'exemple, le synonyme, la situation, le geste, l'image, etc. : cf. mon ouvrage Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, [www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/), chap. 2.2.1 "La méthode directe" p. 82 et chap. 2.2.5. La méthode intuitive, pp. 93-97). Cet « objet » se retrouve tout naturellement tel quel dans la méthodologie active, dans la méthodologie audiovisuelle

et dans l'approche communicative, et il a bien entendu aussi toute sa place au sein du « logiciel méthodologique » de la perspective actionnelle.

Il en est de même des différentes techniques de l'objet « approche globale des textes » (1), qui ont commencé à être élaborées par la méthodologie directe (cf. mon *Histoire des méthodologies* citée ci-dessus, pp. 100-101): elles ont été reprises par la méthodologie active puis développées par l'approche communicative, et elles peuvent parfaitement être réutilisées dans une perspective actionnelle.

### **3. Exemples de gestion de la diversité par objets méthodologiques**

1. Les différentes techniques de type « apprentissage expérientiel »
2. L'ensemble des procédés d'explication directe d'un mot inconnu des élèves  
[www.christian.com/bibliothèque-de-travail/059/](http://www.christian.com/bibliothèque-de-travail/059/) point 2.3
3. « La procédure d'exercisation en langue »  
[www.christianpuren.com/mes-travaux/2016c/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016c/)
4. Les cinq logiques documentaires  
[www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/066/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/066/)

31

J'ai choisi de présenter ici les exemples ci-dessus d'objets méthodologiques.

## 1. Les différentes techniques de type « apprentissage expérientiel »

*Les différentes « instances » d'apprentissage*

Raison  
Imitation  
Mémorisation  
Emotion  
Réaction  
Action  
Imprégnation

« Le procès des contre-performances de l'enseignement scolaire des langues :  
auprès de quelle "instance" faire appel ? »  
[www.christianpuren.com/mes-travaux/2005d/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2005d/)

Parmi les différentes « instances » auxquelles peut faire appel un enseignant chez ses élèves, l'instance « émotion » correspond à ce que l'on peut appeler « l'apprentissage expérientiel ».

« Une langue [...] s'apprend en vivant cette langue ! »

BAILLY Émile, « L'enseignement de l'allemand dans l'école allemande et la méthode intuitive (I) », *Les Langues Modernes*, n° 6, déc. 1903, pp. 168-179. Paris : APLV (p. 178)

Cité dans *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, [www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/), p. 87

33

Le principe apparaît avec la méthodologie directe, et il a été très bien énoncé au tout début du XXe siècle par un professeur d'allemand (voir citation ci-dessus). Notez qu'il ne s'agit pas de **Charles BAILLY**, linguistique suisse de la fin du XIXe-début du XXe siècle, que vous connaissez sans doute, et qui a été le fondateur de la stylistique du discours.

### Les différentes « méthodologies expérientielles »

Elles systématisent des pratiques fortement basées sur l'une ou quelques-unes des composantes suivantes, que l'on peut considérer comme relevant de l'instance « émotion » :

#### **Instance « émotion »**

- le vécu
- l'authentique
- le spontané
- l'affectif
- le plaisir
- la confiance
- la convivialité
- l'imagination
- la créativité
- le corporel
- le relationnel
- l'interactif

#### **Mises en œuvre**

- le jeu
- le théâtre
- le chant
- la simulation

« "My taylor is different !" : Approches différentes  
et didactique plurielle des langues »

[www.christianpuren.com/mes-travaux/1999c/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1999c/)

34

L'instance appelée ici « émotion » regroupe les éléments suivants, avec diverses formes possibles de mise en œuvre en classe.

Il faut faire la distinction entre les « méthodologies expérientielles » qui reposent entièrement sur la systématisation d'un ou de quelques uns de ces éléments ou de ces techniques – ce sont des méthodologies dites « non conventionnelles » ou « alternatives » (par ex. la suggestopédie, le *Silent Way*, psychodramaturgie linguistique, le *Total physical response*, ...) - et le fait que soient intégrés quelques-uns de ces éléments ou techniques

- a) dans des méthodologies par ailleurs conventionnelles : c'est le cas du corporel dans la méthodologie audiovisuelle au cours de la représentation du dialogue, où on demandait aux apprenants de prendre les attitudes et de faire les gestes des personnages; ou encore le cas de la simulation dans l'approche communicative ; on notera d'ailleurs à ce propos que la perspective actionnelle et la pédagogie de projet ont naturellement une forte « dimension expérientielle »;
- b) ou par des enseignants eux-mêmes utilisant une méthodologie conventionnelle, mais qui vont par exemple de temps en temps organiser des jeux en classe, faire chanter les élèves ou leur faire jouer une scène de théâtre

Cela peut se faire quelque soit la méthodologie conventionnelle utilisée (voir diapositives suivantes).

Propositions pour l'enseignement de la grammaire :

- manipulation de gâteaux appelés «fours grammaticaux», destinés bien sûr à être consommés au fur et à mesure par les jeunes élèves ;
- utilisation des jeux de cartes, des images, des bracelets, des éventails, des poupées, de l'imprimerie, de la musique ( la «grammaire musicale... qui enseigne le latin en chantant»), des doigts de la main (la «grammaire digitale», que l'on apprend «en badinant sur les doigts»).

DE VALLANGE, *Art d'enseigner le latin aux petits enfans en les divertissant et sans qu'ils s'en aperçoivent* (**1730**)

35

En voici un exemple, qui ne date pas d'hier, comme on peut le voir...

**2. L'ensemble des procédés d'explication directe d'un mot inconnu des élèves**

[www.christian.com/bibliothèque-de-travail/059/](http://www.christian.com/bibliothèque-de-travail/059/) point 2.3

**Explications non verbales**

le geste, le mime, la mimique, l'attitude physique,  
le mouvement, le référent montré

**Explications verbales**

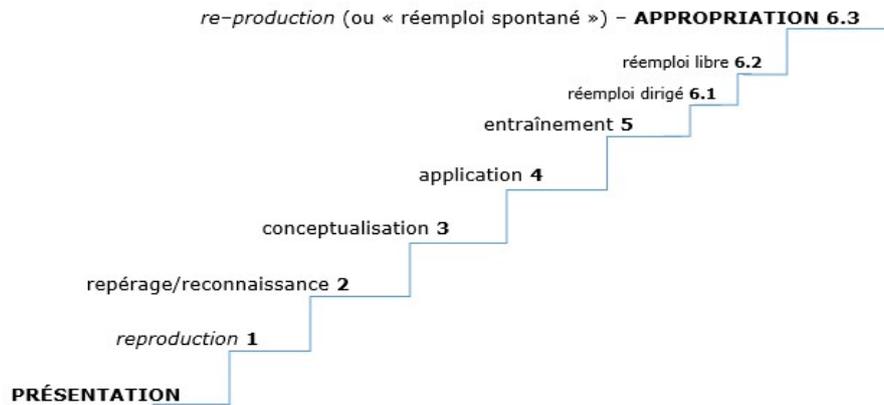
le synonyme, l'antonyme, l'hypéronyme, l'hyponyme,  
la description, la fonction, la définition,  
la fonction langagière (acte de parole),  
l'exemple, la situation

36

Voici un deuxième exemple d'objet méthodologique. On aura remarqué que les méthodologues communicatives parlaient très peu des techniques d'explication en L1 des mots inconnus des élèves. Ils pouvaient se le permettre parce que les enseignants, en fait, avaient à leur disposition cet objet, et l'utilisaient massivement.

### 3. « La procédure standard d'exercisation en langue »

[www.christianpuren.com/mes-travaux/2016c/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016c/)



37

Troisième exemple d'objet méthodologique, la « procédure standard » d'exercisation en langue. Elle a été mise au point au départ au sein des méthodologies directe (dans les années 1900-1910) puis active (dans les années 1920). Elle s'est réduite dans la méthodologie audiovisuelle en raison du béhaviorisme (au schéma reproduction-entraînement-réemploi) et dans l'approche communicative première génération en raison de l'empirisme du paradigme communicatif (au schéma reproduction-repérage-réemploi), mais les manuels communicativistes français sont très rapidement revenus à cette procédure standard, la plus « scolaire », mais qui convient à la majorité des apprenants parce qu'elle est la plus prudente et progressive.

Il n'y a aucune raison d'abandonner cette procédure standard en approche actionnelle : elle est nécessaire pour qu'un maximum d'apprenants disposent des ressources langagières nécessaires à leur participation active à la production collective en fin d'unité didactique.

#### **4. Les cinq logiques documentaires**

[www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/066/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/066/)

##### **- la logique document**

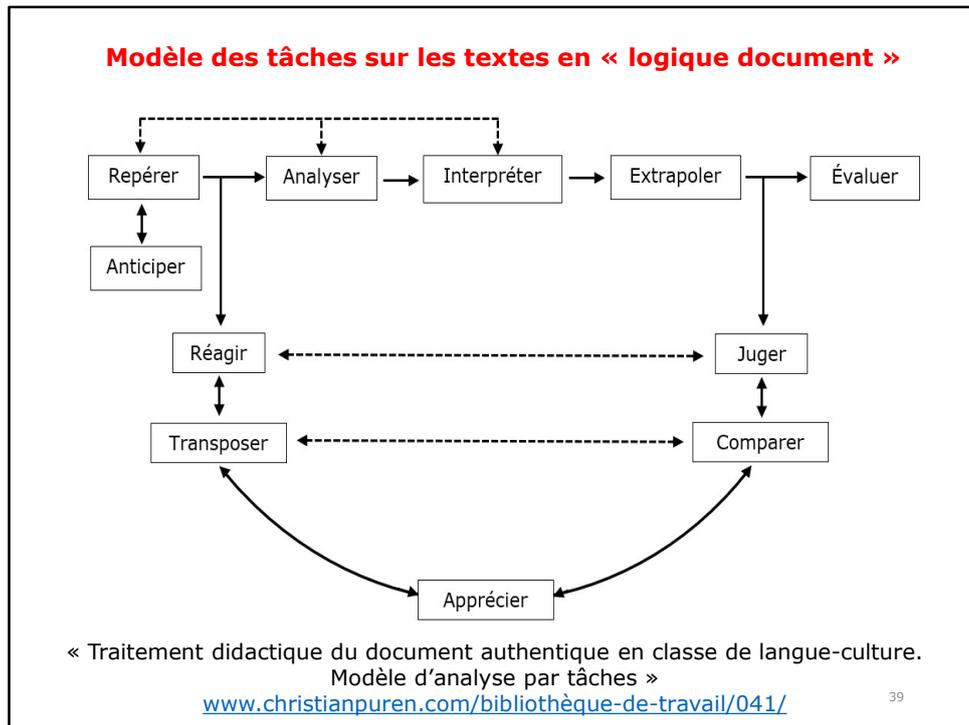
- la logique support
- la logique documentation
- la logique sociale
- la logique littéraire

« Les cinq logiques documentaires actuellement disponibles (modèle) »  
[www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/066/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/066/)

38

Quatrième et dernier exemple d'objet méthodologique, composé lui-même de cinq objets différents, les cinq « logiques documentaires actuellement disponibles ». On trouvera dans le document référence en bas de la diapositive ci-dessus la définition et description de chacune de ces logiques, et les liens vers des articles donnant des exemples concrets de mise en œuvre de chacune d'entre elles.

Je me limiterai ici à développer la « logique document », qui a été copiée-collée, au moins à partir du niveau B2, par tous les manuels qui continuaient pourtant à se réclamer (indûment, donc...) de l'approche communicative.



Voici la version actuelle de cet objet (au niveau méso, mais on voit qu'il s'agit d'un macro-objet !), dont la structure de base s'était déjà mise en place dans la « lecture directe » de la méthodologie directe des années 1900-910, et qui avait été complétée dans la méthodologie active des années 1920-1960 en France. La version présentée ici a été mise sous la forme d'un modèle dynamique et a été complétée avec deux activités apparues plus récemment dans deux évaluations standardisées internationales, « évaluer » (dans PISA) et « apprécier » (dans PIRLS).

(1) « La lecture directe, Adrien GODART 1902 », [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/042/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/042/).

## **Le projet, un intégrateur de logiques documentaires**

### **Exemple de projet**

Il consistait, pour des élèves de FLE du centre-ville d'une capitale centraméricaine, à aller lire à la fin de l'année leurs traductions en espagnol de poésies françaises dans des classes de la banlieue « déshéritée » de la capitale.

40

L'intérêt du projet en DLC (et en pédagogie) est de fonctionner comme un « intégrateur de logiques documentaires » (1) = ce qui peut donner de l'unité à tout ce qui est fait. Voici un exemple de projet, et, dans la diapositive suivante, ce qu'il va exiger en termes de logiques documentaires mises en œuvre à différents moments.

---

(1) Ainsi que comme un intégrateur de matrices méthodologiques : cf. « Matrices méthodologiques actuellement disponibles en didactique des langues-cultures (tableau) », [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/073/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/073/), et « Le projet pédagogique comme intégrateur didactique », [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/053/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/053/).

<b>Types d'activités et objectifs</b>	<b>Logique documentaire privilégiée</b>
Rechercher et lire rapidement de nombreux recueils de poèmes (voire seulement les titres dans les sommaires) pour en faire une première sélection.	logique documentation
Choisir les poèmes en particulier sur leur capacité à provoquer immédiatement le plus d'échanges avec les élèves des établissements visités lors des lectures publiques. Communiquer entre les participants au projet pour le gérer, et tout particulièrement lors du travail sur les textes : échanges lors du choix, de l'étude littéraire, de la traduction, de la préparation de la lecture expressive.	logique support
Exploiter entre eux toutes les potentialités didactiques des poèmes retenus pour que le projet serve à leur apprentissage de la langue-culture(s) française/francophone.	logique document
Faire une analyse approfondie des poèmes retenus pour en faire une traduction professionnelle, c'est-à-dire rendant les implicites et les connotations de manière compréhensible pour des auditeurs d'une autre culture.	logique littéraire
Organiser et réaliser sur le terrain cette forme de diffusion sociale de littérature (des séances de lectures publiques de poèmes). Éventuellement, concevoir, réaliser, promouvoir et diffuser un recueil des poèmes.	logique sociale

[www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/053/](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/053/)

41

## CONCLUSION

Contrairement à la pensée unique de la seule multiplicité positive – la diversité-pluralité -, il faut, dans tous les domaines de la didactique des langues-cultures, penser de manière complexe, ce qui implique de prendre en compte simultanément :

- la diversité-pluralité **et** l'hétérogénéité au sein de la multiplicité,
- la multiplicité **et** l'unité.

42

**En guise de conclusion...** (voir diapositive ci-dessus).

Autant dire que l'ère des méthodologies exclusives s'est définitivement achevée, du moins jusqu'à l'horizon actuellement perceptible, de sorte qu'aucune innovation n'a désormais de légitimité à vouloir s'imposer comme la seule ni même la meilleure, que ce soit au nom de son efficacité, ou de sa scientificité.