

Christian PUREN

www.christianpuren.com

www.christianpuren.com/mes-travaux/2021f/

Version du 7 août 2021

MODÉLISATION DES TYPES D'APPROCHE DE LA VARIATION MÉTHODOLOGIQUE EN ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LANGUES-CULTURES : DE L'ÉCLECTISME À LA DIDACTIQUE COMPLEXE

Table des matières

Introduction.....	2
1. L'éclectisme chez les concepteurs de manuels de FLE des années 1980	3
Introduction du chapitre 1	3
1.1. L'éclectisme d'adaptation	3
1.2. L'éclectisme de principe.....	5
Conclusion du chapitre 1	7
2. L'éclectisme des spécialistes de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures des années 1880 à 1990	8
Introduction du chapitre 2	8
2.1. L'éclectisme empirique positif orienté processus enseignant	9
2.2. L'éclectisme empirique positif orienté produit institutionnel	9
2.3. L'éclectisme scientifique positif orienté produit disciplinaire	10
2.4. L'éclectisme empirique négatif orienté produit enseignant.....	11
Conclusion du chapitre 2	12
3. L'approche de la variation méthodologique en didactique complexe des langues-cultures..	13
Introduction du chapitre 3	13
3.1. Les quatre principes de la didactique complexe.....	14
3.3.2 Les caractéristiques l'approche de la variation méthodologique en didactique complexe	15
3.3.2.1 Une approche modélisatrice.....	15
3.3.2.2. Une approche orientée à la fois produit disciplinaire et processus enseignant- apprenant	16
Conclusion	18
Bibliographie.....	20

Introduction

L'éclectisme des enseignants est un mode de gestion de la variation méthodologique qui consiste à mettre en œuvre, de manière articulée (répartis chronologiquement au sein d'une séquence ou unité didactique) et/ou combinés (utilisés simultanément) des méthodologies constituées différentes et/ou des composants ou « objets » provenant de méthodologies différentes¹, en partant du postulat, qui définit « l'éclectisme » en tant que principe, que plus les modes d'enseignement-apprentissage seront diversifiés, mieux ils s'adapteront à la *complexité* des paramètres de *l'environnement* de cette action conjointe, et plus ils seront de ce fait efficaces.

La complexité peut être décrite par son paradigme, constitué d'une série de notions – la multiplicité, la diversité, l'hétérogénéité, la variabilité, l'interrelation, l'instabilité, la sensibilité à l'environnement, la contradiction et l'inclusion de l'observateur – dont j'ai proposé dans Puren 046 une illustration par autant de caractéristiques de tout groupe-classe tel qu'il se présente en permanence à l'enseignant.

L'environnement, l'élément-clé de ce paradigme, y est pris, comme dans l'ensemble de mon présent texte, dans le sens de « système global » incluant l'institution scolaire, les finalités et objectifs, les conditions de travail, les outils utilisés, les cultures d'enseignement-apprentissage et le contexte socioculturel, ainsi que les apprenants et les enseignants eux-mêmes. L'une des caractéristiques de la salle de classe en tant que système complexe est en effet que l'enseignant et les apprenants font partie de leur propre environnement d'action conjointe : ils y agissent et réagissent les uns aux autres en particulier en fonction de leur statut, de leur personnalité, de leur motivation, de leur formation, de leur expérience et de leur histoire commune.²

Pour une conférence en janvier dernier sur le thème de l'éclectisme, pour lequel on m'avait sollicité³, j'ai été amené à élaborer une typologie notionnelle des approches de la variation méthodologique chez les auteurs d'ouvrages ou d'articles intervenant dans le champ de la didactique des langues cultures depuis sa constitution dans les années 1880 jusqu'aux années 1990. J'ai emprunté le corpus de ces auteurs à celui de mon *Histoire des méthodologies* (Puren 1988a), en y ajoutant ceux du CECRL (COE 2001).

Je me suis rendu compte alors que cette typologie permettait, au prix de quelques notions supplémentaires qu'elle faisait apparaître, de caractériser comparativement les approches de la variation méthodologique des concepteurs de manuels de FLE des années 1980, que j'avais analysées dans mon *Essai sur l'éclectisme* de 1994⁴, ainsi que l'approche particulière à la

¹ Sur la notion de « composants » ou « objets » méthodologiques, cf. Puren 2012f. Pour la liste des sept composants actuellement disponibles, cf. Puren 2019g, pp. 11-12.

² Le chapitre 2 (pp. 9-14) du dossier n° 4 du cours en ligne "La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche" est consacré à la notion d'"environnement" (Puren DLC-DR4).

³ « Éclectisme et didactique complexe dans la formation des enseignants : pour mieux gérer la complexité des situations d'enseignement-apprentissage en classe de FLE », Webinaire pour l'E.N.S. de Sétif (Algérie), 21 janvier 2021.

⁴ Puren 2009e, chap. 1.1.2 « Éclectisme et matériels didactiques », pp. 16-17.

« didactique complexe des langues-cultures » que je promeus personnellement depuis plus de vingt ans (cf. mon article-manifeste Puren 2003b).

La modélisation notionnelle d'ensemble⁵ à laquelle je suis ainsi parvenu regroupe toutes les notions mobilisées pour l'analyse de ces différentes approches, et je l'utiliserai dans cet article pour présenter les spécificités de chacune d'entre elles. Ce modèle, constitué de quatre groupes notionnels (indiqués visuellement par l'alternance des fonds blancs et grisés), est le suivant :

	pratique	théorique	modélisateur	positif	négatif	produit	processus	apprenant	enseignant	manuel	institution	discipline
1.												
2.												
3.												
...												

Ces différentes notions, leurs oppositions et combinaisons, s'éclaireront dans les chapitres suivants avec les exemples qui en seront donnés.

J'ai bien conscience que mon corpus est limité et que mon découpage des différentes approches de la variation méthodologique est arbitraire et discutable. Je fais cependant l'hypothèse que mes analyses de ce corpus ainsi découpé parviennent malgré tout, sinon à saturer la recherche des différentes notions permettant de caractériser les différentes approches possibles de la variation méthodologique en didactique des langues-cultures, du moins à construire un modèle efficace pour l'analyse de tous les types d'approche, en faisant apparaître éventuellement aussitôt quelles notions supplémentaires qui seraient à mobiliser.

1. L'éclectisme chez les concepteurs de manuels de FLE des années 1980

Introduction du chapitre 1

J'ai constaté dans mon *Essai sur l'éclectisme* de 1994 une forte montée de l'éclectisme dans les manuels de FLE dans les années 1980, et mon analyse (1994e, pp. 16-17) mettait alors en évidence l'existence de deux types d'éclectisme, le premier présentant trois variantes, le second deux variantes. Je reprends *in extenso* en italique ces deux pages de mon essai pour que mes lecteurs aient tous les éléments de jugement sous les yeux, en y intercalant mes commentaires en romain (caractères droits). J'ai simplement regroupé et renuméroté les différentes variantes en continu (1.1., 1.2, 1.3, 2.1, 2.2), de manière à reporter ces références dans le modèle notionnel de l'éclectisme, *infra* p. 7.

1.1. L'éclectisme d'adaptation

Ce type d'éclectisme et toutes ses variantes sont par nature **empiriques**, puisqu'ils se basent sur l'environnement auquel l'enseignement doit s'adapter, et **positifs**, cette adaptation étant

⁵ J'ai utilisé l'outil de la modélisation notionnelle ou conceptuelle pour l'analyse de plusieurs autres problématiques, par exemple, récemment, la médiation (2019b), l'enseignement à distance et hybride (2020e), l'expérientiel (2021c) et l'innovation (2021e). Par rapport à une typologie, qui est statique, un modèle, même basé sur une typologie, est dynamique dans le sens où il permet de réaliser diverses opérations cognitives par réorganisation et mise en relation entre eux de ses différents éléments. Cf. *infra* chap. 3.3.2.1, « Une approche modélisatrice », pp. 14-15.

considérée comme justifiée parce que permettant des modes d'enseignement pertinents et efficaces.

[1.1] *Dans une première variante, le concepteur du cours déclare adapter celui-ci aux situations d'enseignement-apprentissage. Les [concepteurs]⁶ de La Méthode Orange (A. Reboullet, J.-L. Malandain et J. Verdol) annoncent dans leur Carnet du professeur (Hachette, 1978) que leur réflexion*

« a porté d'abord sur les conditions d'enseignement du français dans le cadre scolaire. Les deux conditions les plus contraignantes viennent d'être signalées : le nombre restreint d'années d'étude, les horaires hebdomadaires. Ajoutons-y la surcharge des effectifs parfois et les limites qu'imposent les programmes, les instructions, le système d'examens. Autant de variables qui ont conduit les auteurs :

- à s'écarter des méthodes ambitieuses, des expériences séduisantes, mais coûteuses en temps et en moyens ;*
- à définir des objectifs modestes et à proposer un ensemble pédagogique d'un maniement commode. » (p. 4)*

[...]

[1.1] *dans la variante 1, les situations d'enseignement-apprentissage sont désormais conçues comme des données à prendre en compte a priori, aux niveaux mêmes de la conception et de l'élaboration méthodologiques du matériel, et non comme des contraintes perturbant a posteriori la bonne application sur le terrain d'une méthodologie universaliste ;*

Cette variante [1.1] est orientée **manuel**, puisque celui-ci est présenté comme ayant été conçu d'emblée comme fournissant la meilleure adaptation possible à l'environnement (scolaire) visé. Elle est aussi orientée **produit**, puisqu'elle est mise en œuvre en classe à partir du produit fini qu'est le manuel. Par ailleurs, le paragraphe ci-dessus est une bonne illustration de l'orientation **positive** de cet éclectisme.

[1.2] *Dans une seconde variante, ce sont les enseignants eux-mêmes, sur le terrain, qui doivent adapter leur utilisation du cours aux situations d'enseignement-apprentissage. Monique Callamand, par exemple, écrit dans le Guide pédagogique d'Intercodes (Larousse, 1983) :*

« Nous tenons à souligner que l'approche retenue n'est pas la seule possibilité, et que certaines de nos propositions devront être modulées en fonction des objectifs d'apprentissage visés et des conditions d'enseignement, en fonction aussi de la langue maternelle des élèves et de leur spécificité socio-culturelle. » (p. V)

[...]

[1.2] *dans la variante 2, un nouveau pas est franchi puisque c'est l'enseignant qui est conçu comme le responsable de la conception méthodologique, au lieu d'être un simple*

⁶ Dans toutes les citations de mon *Essai sur l'éclectisme* reprises dans mon présent article, j'ai remplacé le terme d'« auteurs », lorsqu'il s'agissait de cours de langue, par celui de « [concepteurs] » (mis ainsi entre crochets), de manière à réserver partout le terme d'« auteurs » aux spécialistes ayant publié des articles ou des ouvrages sur l'enseignement-apprentissage des langues-cultures. Au-delà de la simple raison de convenance contextuelle (distinguer clairement ici le corpus d'analyse du chapitre 1 de celui du chapitre 2), cette différence terminologique me semble justifiée par le statut différent des uns et des autres : un manuel, en tant que proposant des dispositifs concrets d'enseignement apprentissage, relève de l'ingénierie didactique, c'est-à-dire de l'activité de conception. Un concepteur de manuel de langue peut-être par ailleurs un didacticien (cela a été mon cas à plusieurs reprises), mais il passe alors d'une logique d'action à une autre.

applicateur-adaptateur sur le terrain d'une méthodologie conçue par d'autres (même si elle a été conçue pour lui) ;

Cette variante [1.2] est orientée **enseignant**, puisque c'est lui qui est chargé de l'adaptation. Il serait possible *a priori* d'hésiter entre l'orientation processus, l'enseignant devant effectuer constamment cette adaptation, et l'orientation produit, l'enseignant effectuant une fois pour toutes l'adaptation du manuel à son propre environnement. Les paramètres cités dans ce passage, qui sont tous constants, fait clairement pencher la balance du côté de la deuxième interprétation, celle de l'orientation **produit**.

[1.3] *Dans une troisième variante, le concepteur de cours adapte celui-ci aux traditions didactiques des enseignants (traditions qui sont supposées liées en partie aux objectifs et aux situations d'enseignement-apprentissage). C'est ainsi que les [concepteurs] de Contact 1 (manuel destiné aux élèves des établissements secondaires d'Afrique, C. Boucher et M.-J. Capelle, Hatier, 1980) affirment que leur première option méthodologique a été la volonté d'innover sans toutefois rompre avec les pratiques pédagogiques en usage (Guide du Maître, Avant-propos, p. 2).*

[...]

[1.3] *dans la variante 3, enfin, on va encore plus loin (et on va très loin) puisque l'on déclare vouloir respecter "les pratiques en usage", c'est-à-dire les pratiques antérieures à l'introduction du nouveau cours, en posant un postulat clairement éclectique (l'innovation peut être compatible avec la tradition) et contraire à celui sur lequel repose la didactique du FLE depuis sa constitution (l'innovation implique une rupture d'avec la tradition).*

Cette variante [1.3] est orientée **manuel** – ce sont les concepteurs du cours qui opèrent l'adaptation – et **produit** – on demande à l'enseignant de mettre en œuvre l'adaptation réalisée par les concepteurs.

1.2. L'éclectisme de principe

Je vais corriger sur deux points, comme on va le voir, l'analyse que j'ai faite de ce type d'éclectisme dans mon essai de 1994.

[1.4] [...] *Les [concepteurs] de En Avant la Musique 1 (J. Blanc, J.-M. Cartier, P. Lederlin, Clé International, 1984) déclarent ainsi dans le Préambule du Livre du professeur, faisant référence aux « méthodes grammaticales, structuro-globales audiovisuelles et communicatives » :*

*« Ce qui nous a le plus souvent gênés, ce n'est pas la variété de ces différentes solutions proposées pour un même problème (apprendre ou enseigner une langue), mais l'anathème lancé par chaque nouveau prophète sur tout ce qui l'avait précédé. Nous pensons, au contraire, que **les chemins peuvent être multiples** pourvu qu'ils mènent au bon endroit.*

*Nous avons donc tenté dans notre ouvrage **une réconciliation sur le terrain des différents points de vue sur l'enseignement des langues**, en choisissant de mettre au programme de En Avant la Musique une sélection des meilleurs morceaux de la pédagogie structuraliste ou de l'approche communicative, et ceci sans aucun sectarisme. » (p. 3, souligné dans le texte)*

Même s'ils le posent comme un principe, les auteurs de En Avant la Musique justifient encore leur éclectisme, comme les auteurs précédents, à partir d'une perspective pratique (cf. « la réconciliation sur le terrain »).

Mon affirmation, dans cet essai de 1994, selon laquelle ce type et cette variante d'éclectisme « se situe au niveau du didactologique » est erronée, et en opposition avec, dès cette période, la définition que je donnais de la perspective didactologique (cf. 1999a). La justification des concepteurs de *En Avant la Musique* est clairement **empirique** (cf. « les chemins peuvent être multiples *pourvu qu'ils mènent au bon endroit* » ; « une réconciliation *sur le terrain* » – je souligne –, et leur refus de tout « sectarisme » ; je parle d'ailleurs à leur propos de « perspective *pratique* »), et la solution qu'ils proposent est *didactique* (cf. « mettre au programme les meilleurs morceaux⁷ de la pédagogie structuraliste ou de l'approche communicative »).

Cette variante d'éclectisme est également **positive** (cf. « réconciliation », « meilleurs morceaux ») et orientée **produit** et **manuel** : les concepteurs du manuel proposent le chemin qu'ils ont tracé, la partition qu'ils ont préparée. Cette variante [1.4], à la réflexion, est difficile à distinguer de la variante [1.3], dans laquelle le postulat posé (l'innovation peut être compatible avec la tradition) peut d'ailleurs amener à la considérer comme un éclectisme de principe.

[1.5] *Restait – stade ultime de la reconnaissance de l'éclectisme par les concepteurs de cours – à inverser l'argumentation, en posant la nécessité de l'éclectisme pratique à partir de considérations théoriques. L'évolution que nous avons vu s'amorcer en 1978 avec les [concepteurs] de La Méthode Orange s'achève ainsi avec ceux d'Espaces, en 1990 [CAPELLE, G. & GIDON, N., Hachette], lorsqu'ils affirment qu'aucune méthodologie n'étend plus son hégémonie sur le domaine de l'enseignement des langues, et en tirent les conclusions suivantes :*

« Le moment semblait donc venu pour une méthode prenant en compte les nouveaux besoins prévisibles et la création d'un nouvel équilibre entre apprentissage de la langue et communication, s'intéressant autant à l'expression de concepts qu'à l'aspect strictement interactionnel, réintroduisant un contenu plus substantiel, enseignant l'écrit comme communication à part entière, et incluant dans ses objectifs non seulement les aspects récemment pris en compte, mais aussi l'acquisition de stratégies formatrices. » (Guide pédagogique, Avant-propos, p. 3)

Cette variante [1.5] est effectivement, comme je l'écrivais en 1994, en rupture avec toutes les variantes antérieures. Elle se base certes sur l'environnement pour lui apporter des réponses méthodologiques empruntées à des méthodologies différentes (concrètement à l'approche communicative et à la méthodologie active antérieure), mais la posture n'est plus seulement *réactive*, elle se veut *proactive*, liée aux « nouveaux besoins prévisibles » et à l'évolution des conceptions didactiques. Il s'agit toujours d'un éclectisme en partie **empirique** (cf. la prise en compte de besoins), **positif**, orienté **produit** et **manuel** (la « méthode » proposée), mais l'argumentation renvoie aussi implicitement à des évolutions de la réflexion didactique : d'où, pour cette variante [1.5], les deux cases cochées « **manuel** » et « **discipline** » dans le tableau ci-dessous. Je n'écrirais plus maintenant qu'il s'agit là d'un « éclectisme pratique à partir de considérations théoriques » : il s'agit plus exactement d'un éclectisme combinant empirisme et discipline. Ce positionnement combine donc l'éclectisme des concepteurs de manuels et celui des spécialistes de l'enseignement-apprentissage des langues, que nous analyserons au chapitre 2, soit que ces concepteurs de manuels soient aussi des spécialistes, soit qu'ils se réfèrent à des spécialistes auxquels ils attribuent cette compétence.

⁷ Notons au passage ce terme, dont l'idée correspond à celle des « composants » ou « objets » méthodologiques (cf. *supra* la note 1, p. 2).

Conclusion du chapitre 1

Les différents types et variantes d'éclectisme des concepteurs de manuels sont regroupés dans le tableau suivant :

ORIENTATIONS	empirique	scientifique	modélisatrice	positif	négatif	produit	processus	apprenant	enseignant	manuel	institution	discipline
1.1	X			X		X				X		
1.2	X			X		X			X			
1.3	X			X		X				X		
1.4	X			X		X				X		
1.5	X			X		X				X		X

Les caractéristiques communes à toutes les variantes de cet éclectisme correspondent à l'argumentaire publicitaire commun à tous les éditeurs : « Nous sommes partis de vos besoins/ demandes / attentes (l'**empirique**), et nous vous proposons un **produit** qui va vous permettre de mieux/ bien les satisfaire (le **positif**). »

L'orientation **enseignant** d'*InterCodes* (1.2) est originale, les éditeurs préférant en général utiliser l'argument d'une efficacité facile à obtenir : il suffirait de suivre le manuel (orientation **manuel**). Les concepteurs de ce dernier manuel n'ont pas fait référence aussitôt, comme ils auraient pu le faire, à la formation didactique des enseignants, susceptible d'aider ceux-ci à adapter le manuel à leur environnement (orientation discipline).

Cette orientation disciplinaire est prise en compte par les concepteurs d'*Espaces* [1.5], mais il s'agit de la formation didactique dont bénéficieraient les concepteurs du manuel, et non celle des enseignants. On comprend qu'il ne s'agisse pas dans ce cas de la formation des enseignants : plus élevé est leur niveau de formation, en effet, et moins crédible est pour eux l'idée selon laquelle l'adaptation éclectique de leurs pratiques relèverait non pas de leur compétence et de leur responsabilité, mais de celle des concepteurs de leur manuel⁸...

L'argument majoritaire chez les enseignants en faveur de la diversification maximale de leurs modes d'enseignement est sans doute leur ignorance concernant les modes d'apprentissage. On comprend aussi pourquoi les auteurs et éditeurs de manuels ne l'utilisent pas : cela reviendrait à affaiblir leurs propositions méthodologiques. C'est en revanche l'argument auquel font appel D. Abe et M.-J. Gremmo, universitaires membres du CRAPEL de Nancy – centre de recherche qui s'était spécialisé dès cette époque sur l'autonomie dans l'apprentissage dans les centres universitaires de langues – dans un article de 1983 :

Comme nous ne savons pas ce qui se passe effectivement dans la boîte noire qu'est le cerveau humain, il est difficile de savoir quelles informations il faut donner au départ pour être sûr qu'il en résulte un output donc un intake satisfaisants. En fait, en cours

⁸ Cf. Puren 2015e, Document 3, « Échelle des niveaux de compétence de l'enseignant dans l'utilisation de son manuel ».

traditionnel, l'enseignant propose une méthode pour favoriser cette acquisition ou intake. Mais si l'apprenant a une méthode différente de la méthode proposée, il ne pourra pas apprendre du tout, ou bien il passera un temps considérable à tenter de comprendre et d'acquérir la méthode proposée par l'enseignant.

Il est peut-être possible de résoudre le problème en proposant une grande variété de méthodes. L'apprenant, en procédant par essais-erreurs, a plus de chances de trouver celle qui lui convient. C'est ce système qui est proposé en autonomie : non seulement les méthodes sont variées, mais aussi les documents et les [locuteurs] anglophones ; seul le conseil est le point fixe de l'apprentissage. Les apprenants choisissent en général de travailler plusieurs documents et plusieurs méthodes parallèlement (p. 113).

Cette forme d'éclectisme « par défaut » peut même être considérée comme une exigence déontologique. Comme je l'écrivais dans un article de 1994 consacré à l'éthique :

[...] en l'absence de cohérence méthodologique globale (une méthodologie constituée type méthodologie audiovisuelle ou directe) dont on était persuadé que l'application à tous les élèves garantissait pour chacun les meilleurs résultats possible, la variation maximale des modes d'enseignement et des modes d'apprentissage proposés devient une obligation morale, puisque l'on sait que le choix et la systématisation de certains modes favorisera automatiquement certains élèves et en défavorisera fatalement d'autres. (1994b, p. 4)

On est là sur une « éthique minimaliste » telle que celle prônée par Ogien (2007), qui veut que pour le moins on ne nuise pas à autrui.

2. L'éclectisme des spécialistes de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures des années 1880 à 1990

Introduction du chapitre 2

Dans mon introduction générale, j'ai annoncé que j'allais analyser dans ce chapitre « les approches de la variation méthodologique » chez « les auteurs d'ouvrages ou d'articles intervenant dans le champ de la didactique des langues cultures depuis sa constitution dans les années 1880 jusqu'aux années 1980 » (p. 2). Il s'agit d'un corpus très hétérogène, comme le fait d'ailleurs apparaître la diversité de leurs approches de la question éclectique, et le terme générique que j'ai choisi ici pour désigner tous ces auteurs, « spécialistes de l'enseignement des langues-cultures », recouvre des statuts différents – enseignants, inspecteurs, formateurs, universitaires – et des conceptions différentes de la discipline qui se retrouvent dans la manière dont ils la désignent – pédagogie, méthodologie, linguistique appliquée, didactique. Certains d'entre eux sont aussi par ailleurs des concepteurs de manuels. L'hétérogénéité de ce second corpus et son recouvrement partiel avec le premier ne me semblent pas poser problème, au contraire, dans la mesure où il s'agit seulement ici de faire apparaître un maximum de notions différentes mobilisées dans leurs approches de la variation méthodologique, de manière à enrichir le modèle global.

Il a fallu pour l'analyse de ce corpus, précisément, faire appel à plusieurs notions supplémentaires pour caractériser plusieurs orientations nouvelles:

- « **scientifique** », qui vient s'opposer à « empirique » ;
- « **négatif** », qui vient s'opposer à « positif » ;
- « **processus** », qui vient s'opposer à « produit » ;

- « **institution** », qui vient s'opposer à « discipline » et s'ajouter au groupe contenant déjà « discipline », « enseignant », « apprenant » et « manuel ».

Je présenterai à la suite chaque variante de cet « éclectisme des spécialistes » par l'annonce, en titre de chapitre, de la combinaison des notions, puis par une ou plusieurs citations d'illustration, en me limitant aux commentaires qui me semblent indispensables.

2.1. L'éclectisme empirique positif orienté processus enseignant

Nous dirions volontiers que le seul principe général d'une saine pédagogie, c'est qu'il n'y a pas de méthode merveilleuse, pas de recette infaillible applicable à tous les cas ; c'est que l'enseignement doit se modifier selon que changent les circonstances, et c'est pour cela qu'il y a des professeurs et un art d'enseigner. (Morel 1886, p. 46)

L'allusion à l'**enseignant** qui serait un artisan oriente l'interprétation de cette variante d'éclectisme plus vers le **processus** que vers le produit : c'est en permanence en effet que les artisans, par exemple un menuisier, un tailleur ou un boulanger (pour prendre trois exemples familiaux...), doivent s'adapter aux demandes de leur public, à la matière première qu'ils utilisent.

On notera dans ce passage la place centrale de l'environnement (les « circonstances »), comme dans toute approche éclectique. En France, on peut même dater symboliquement l'émergence de la notion d'environnement au début des réactions de beaucoup d'enseignants à l'encontre de l'instruction officielle du 29 septembre 1863, qui leur demandait de mettre en œuvre la « méthode naturelle » ou « maternelle » : « La méthode à suivre est ce que j'appellerai la méthode naturelle, celle qu'on emploie pour l'enfant dans la famille, celle dont chacun use en pays étranger [...] ». A. Wolfromm, directeur de la *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes*, écrit ainsi en 1897 :

Nous ne croyons pas à l'efficacité d'une méthode qui appliquerait à la première étude d'une langue étrangère, exactement, mais exclusivement, les procédés de l'enseignement maternel. Il y a en effet, entre la situation de la mère et du professeur à l'égard de l'enfant, entre l'enfant lui-même au moment où sa mère l'initie aux premiers éléments de sa première langue, et l'enfant au moment où nous essayons de lui faire placer, à côté de ces éléments, les éléments d'une nouvelle langue, il y a, disons-nous, des différences qui nous paraissent appeler des différences dans la matière et le mode d'enseignement.

2.2. L'éclectisme empirique positif orienté produit institutionnel

Adrien Pinloche, critiquant à l'époque comme d'autres enseignants le dogmatisme de la méthodologie directe imposée aux enseignants, écrit en 1909 :

Il n'y a pas et il ne peut y avoir en pédagogie de système absolu. Ce qu'il y a donc à faire si l'on veut avancer, c'est de chercher de bonne foi, expérimentalement et non théoriquement, ce que peut donner chaque procédé suivant les indications du moment et le terrain, au fur et à mesure de l'évolution psychologique de l'élève, puis de ne pas hésiter à reconnaître le moment où il cesse d'être utile et peut même commencer à devenir nuisible. Et alors, au lieu de se priver obstinément des bienfaits de l'un ou l'autre de ces procédés, n'est-il pas tout indiqué, au contraire, de les combiner en vue du maximum possible de rendement ? Les procédés de la méthode directe ne sauraient échapper à cette loi. Ils ont, comme tous les autres, leur valeur relative et leurs indications utiles, et par conséquent aussi leur limite d'efficacité. (Pinloche 1909)

Un seule expression, dans ce passage, renvoie de manière vague aux partisans de cet éclectisme (cf. « si l'**on** veut avancer », je souligne). La dernière instruction directe, celle de 1908, vient en

effet de paraître, et cette position est encore le fait d'opposants individuels aux orientations officielles. Quelques années plus tard, lorsqu'il réaffirme la position éclectique, l'éclectisme est déjà pour elle une « nouvelle pédagogie » :

Quant aux choix des moyens, aussi éloignée des tendances extrêmes d'autrefois que de celles de nos jours, elle [« la nouvelle pédagogie »] sait combiner tout ce qu'il peut y avoir de bon dans les systèmes les plus opposés et s'efforce d'utiliser, après les avoir expérimentés impartialement et dosés avec soin, tous les procédés qui peuvent concourir à atteindre le but, en tenant compte chaque fois des besoins non seulement pratiques mais intellectuels des élèves, et aussi de la nature du terrain. (Pinloche 1913, p. 5)

Dès la fin de la parenthèse de la première Guerre mondiale, cette pédagogie éclectique devient la nouvelle position officielle. De sorte que Adrian Godart peut déclarer lors d'une conférence au Congrès de Hambourg en 1928, comparant les instructions officielles de la Prusse et celles de la France :

Vos directives se sont appliquées à tirer les leçons de l'expérience et à en coordonner les résultats. Les instructions françaises (de 1925) n'ont rien non plus de révolutionnaire. Elles ne sont très modestement qu'une stabilisation. Et comme toute stabilisation prudente, elles ont été précédées de consultations où les professeurs représentant les opinions les plus diverses ont été entendus à titre d'experts. Elles sont donc en grande partie leur œuvre. (Godart 1928, p. 382)

Cet éclectisme officiel, prônant une méthodologie directe combinée avec certains composants considérés alors comme « traditionnels », va rester la doctrine de l'institution scolaire française pour l'enseignement de toutes les langues vivantes des années 1920 aux années 1960⁹. et c'est pourquoi il est possible de parler d'un éclectisme « orienté produit » et « orienté institution ».

2.3. L'éclectisme scientifique positif orienté produit disciplinaire

Nous avons au chapitre 2.1 (*supra* p. 7), l'« éclectisme empirique positif orienté processus enseignant » illustré par une citation de L. Morel comparant l'enseignant à un artisan. Cette comparaison ne convient plus à Denis Girard en 1972, comme à d'autres qui promeuvent alors comme lui une **discipline scientifique** :

L'enseignement des langues a le droit d'exister indépendamment non plus seulement comme un art, mais comme une science qui n'hésite pas à emprunter à diverses autres sciences humaines ce qu'elles peuvent lui apporter. W. F. Mackey a ressuscité le vieux mot de « didactique » pour parler de cette conception scientifique de l'enseignement des langues¹⁰. Pourquoi ne pas parler, nous aussi, de « didactique des langues » au lieu de « linguistique appliquée » ? Cela permet de lever certaines ambiguïtés et de donner à l'enseignement des langues le statut qu'il mérite.

La même année, D. Girard publie en commun avec deux enseignants scolaires d'anglais – lui-même est alors inspecteur pédagogique régional – un ouvrage intitulé *Pédagogie de l'anglais* (ANTIER *et al.* 1972). Ils y écrivent :

⁹ Ces composants empruntés à la méthodologie traditionnelle dite « grammaire-traduction » ont fluctué au cours de ce demi-siècle. Peuvent malgré tout être citées, parmi les plus stables dans le temps, un enseignement de la grammaire systématique et réalisé au moyen d'une procédure très progressive et au départ très réflexive (décrite dans Puren 2016c), ainsi que la réintroduction de la traduction en L1 pour certaines fonctions (les fonctions 2 à 8 décrites dans le tableau Puren 033).

¹⁰ La traduction de l'ouvrage de 1966 de William Francis Mackey, *Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues* (London : Longman) venait d'être publiée la même année en français par les Éditions Didier.

Répétons-le, la solution de l'avenir ne peut être qu'éclectique, au sens positif, et non pas péjoratif, que Palmer donnait à l'éclectisme :

So far from being a term of disparagement or reproach, it implies the deliberate choice of all things which are good, a judicious and reasoned selection of all the diverse factors the some of which may constitute a complete and homogeneous system.¹¹

Ce que nous pourrions appeler un « éclectisme raisonné » doit commander aussi bien le choix des théories linguistiques et psychologiques sur lesquelles nous voulons appuyer nos expériences que le choix des moyens et techniques à mettre en œuvre pour conduire l'expérimentation. (p. 76, je souligne)

L'orientation **produit**, quant à elle, est bien illustrée par l'objectif d'élaboration de la configuration éclectique dans la citation de Palmer, qui est d'aboutir à « *a complete and homogeneous system* » (je reviendrai sur cet objectif dans la conclusion de ce chapitre 2).

2.4. L'éclectisme empirique négatif orienté produit enseignant

Ce type d'éclectisme est orienté « négatif » parce qu'il est reconnu par les auteurs du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL, COE 2001)*, non pas pour le promouvoir, mais pour le critiquer. Il est bien illustré par le passage suivant, où se trouve la seule référence à l'éclectisme de tout le document :

6. Comment les apprenants apprennent-ils ?

À l'heure actuelle, il n'y a pas de consensus fondé sur une recherche assez solide en ce qui concerne cette question pour que le Cadre de référence lui-même se fonde sur une quelconque théorie de l'apprentissage.

Certains théoriciens prétendent que [...].

D'autres pensent que [...].

À l'opposé, certains considèrent que [...].

Entre ces deux extrêmes, la plupart des étudiants et des enseignants « courants » ainsi que les supports pédagogiques suivront des pratiques plus éclectiques. (COE 2001, pp. 108-109)

L'éclectisme est là attribué aux **apprenants** et aux **enseignants**, et il est de type **empirique** : ils ne peuvent pas s'appuyer en effet, selon les auteurs du CECRL, sur une théorie de l'apprentissage qui leur permettrait de fonder leurs pratiques sur des certitudes scientifiques. Cet éclectisme est donc conçu par ces auteurs comme **négatif**, comme une solution par défaut : les auteurs regrettent de toute évidence cette absence de certitudes scientifiques, qui fait qu'à leur avis il n'est pas possible « à l'heure actuelle » de répondre à la question qu'ils posent dans le titre de ce passage : « Comment les apprenants apprennent-ils ? ». Cet éclectisme est enfin orienté **produit**, pour autant que l'on puisse interpréter l'expression « [la plupart des apprenants et enseignants] *suivront* des pratiques plus éclectiques » : il semble bien que les auteurs supposent que les uns et les autres se sont élaboré leur propre méthodologie éclectique.

¹¹ « Loin d'être un terme de dénigrement ou de reproche, il implique le choix délibéré de tout ce qui est bon, une sélection judicieuse et raisonnée de tous les facteurs divers dont certains peuvent constituer un système complet et homogène » (ma traduction). Le premier ouvrage de Harold E. Palmer s'intitule *The scientific study an teaching of languages* (London : Oxford University Press, 1917).

Conclusion du chapitre 2

Le tableau suivant regroupe les différentes approches de l'éclectisme analysés dans ce chapitre 2 :

	empirique	scientifique	modélisateur	positif	négatif	produit	processus	apprenant	enseignant	manuel	institution	discipline
2.1	X			X			X		X			
2.2	X			X		X					X	
2.3		X		X		X						X
2.4	X				X	X		X	X			

On remarquera d'abord l'absence, dans le corpus que je me suis donné, de la variante « empirique positif orienté processus apprenant » ; elle est surprenante, à la réflexion, si l'on pense à l'importance que les didacticiens accordent dans leur discours depuis maintenant près d'un demi-siècle à la « centration sur l'apprenant ». Cette approche de la variation méthodologique comme étant à la charge de l'apprenant est en revanche très présente, chez les didacticiens anglais et allemands, dans les expressions *Open learning* (en anglais), ou *offenes lernen* (en allemand), qui sont celles qu'ils utilisent en lieu et place de celle de « pédagogie différenciée » en français (et chez les didacticiens scolaires français). Pour les didacticiens anglais et allemands, en effet, l'enseignement différencié n'est pas possible : les enseignants ne peuvent gérer ni même connaître eux-mêmes en temps réel les besoins et stratégies de chacun de leurs élèves ; seul est possible l'apprentissage différencié, pour lequel l'enseignant propose des dispositifs d'apprentissage étayé, à la demande, par les aides et les guidages nécessaires (cf. Puren & Bertocchini 2001).

L'un des effets de cette modélisation notionnelle des différentes variantes de « l'éclectisme des spécialistes », me semble-t-il, est de faire apparaître sous un jour original, mais peu favorable, la conception que les auteurs du *CECRL* se font de l'éclectisme (chap. 2.4 *supra*).

Le fait que la notion n'apparaisse qu'une seule fois dans les 192 pages du document, alors que l'éclectisme est, comme ils le reconnaissent eux-mêmes, dominant dans les pratiques effectives des apprenants et des enseignants, prouve encore, s'il en était besoin, le peu d'intérêt réel des auteurs pour l'apprentissage et l'enseignement, malgré le sous-titre de leur ouvrage, *apprendre, enseigner, évaluer*. Comme Bruno Maurer et moi-même l'avons amplement montré dans notre ouvrage de 2019 (Maurer & Puren 2019), la seule préoccupation réelle de ces auteurs porte sur « évaluer », dans un objectif de promotion des certifications organisées par les organismes internationaux qui exercent depuis longtemps un contrôle effectif sur l'Unité des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe ; or ces certifications extérieures sont par nature déconnectées de toute prise en compte de l'apprentissage... – et donc de l'enseignement – antérieurs.

Que l'éclectisme des apprenants et des enseignants soit ainsi connoté négativement sans autre forme de procès est par ailleurs surprenant : il aurait au moins fallu que les auteurs expliquent en quoi et pourquoi ils peuvent, en l'absence de certitudes scientifiques quant aux pratiques efficaces d'enseignement, sembler regretter l'éclectisme des pratiques d'apprentissage tout en défendant par ailleurs ladite « centration sur l'apprenant » : cette dernière expression n'apparaît

jamais dans le texte du CECR, mais l'un des principes dont se réclament les auteurs, annoncé dès les premières pages, est en effet d' « encourage[r] toutes les personnes concernées par l'organisation de l'apprentissage des langues à fonder leur action sur les besoins, les motivations, les caractéristiques et les ressources de l'apprenant » (p. 4). Comment la même théorie de l'apprentissage pourrait-elle prendre en compte la diversité de ces facteurs agissant sur l'apprentissage, leur hétérogénéité, leur variabilité, leurs oppositions d'un apprenant à un autre dans une classe de 20 ou 30 élèves, bref leur complexité ?

Par ailleurs, on comprend l'intérêt de Denis Girard et de ses collègues pour H. Palmer (cf. le chap. 2.3 *supra*) en lisant la présentation qu'en fait Daniel Véronique (Véronique 2019), qui le considère comme un précurseur de la didactique des langues dans la mesure où il se donne comme objet la relation enseignement-apprentissage dans une double perspective, à la fois théorique et pratique. Il est contradictoire cependant, d'un point de vue épistémologique, de penser, comme H. Palmer, D. Girard et ses deux collègues, qu'il est possible de résoudre le problème de l'éclectisme par l'élaboration d'un « système complet et homogène », puisqu'un tel système ne permettrait pas par nature de gérer la complexité.

Sur ce point, les tenants de la position [2.2] ne se distinguent de ceux de cette position [2.3] que par l'instance de validation de ce système, les premiers recourant à l'institution, les seconds à la science. Par rapport à la première variante de ce type d'éclectisme (chap. 2.1 *supra*), celle d'un Morel ou d'un Wolfromm à la fin du XIX^e siècle, on peut douter qu'il y ait eu progrès, parce qu'en passant de la variante [2.2] à la variante [2.3], on est seulement passé d'un mode de simplification à un autre¹². Ce que se propose la « didactique complexe », c'est précisément non pas d'évacuer la complexité, mais de la gérer au mieux.

3. L'approche de la variation méthodologique en didactique complexe des langues-cultures

Introduction du chapitre 3

Comme annoncé dans l'introduction générale du présent article, mon objectif principal est ici de faire apparaître les spécificités d'une approche de la variation méthodologique où celle-ci n'est plus considérée comme de l'éclectisme, mais comme un mode de gestion de la complexité. J'ai annoncé cette évolution nécessaire et proposé la notion de « didactique complexe » dès 1998, dans un article intitulé « Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères »

Et puisqu'aucune nouvelle méthodologie constituée ne s'annonce (parce que les didacticiens n'ont plus les moyens, ni d'ailleurs l'envie, d'en constituer une nouvelle), il est maintenant nécessaire et urgent de fonder ce que j'appelle une « didactique complexe ». Celle-ci peut se définir par son projet, qui consiste non plus à construire pour les enseignants et [concepteurs] de matériels didactiques une cohérence préfabriquée, globale, constante et universelle, mais de leur proposer les moyens de construire eux-

¹² Cf., présentée dans Puren 063, la distinction que fait Edgar Morin entre (1) le paradigme scientifique, qu'il considère valable dans le domaine des sciences exactes, (2) le paradigme de simplification, dans lequel on applique indûment le paradigme scientifique aux sciences humaines, qui n'y est pas adéquat, et (3) le paradigme de complexité, le seul qu'il considère valable dans les sciences humaines. On peut discuter des caractéristiques épistémologiques propres à la didactique des langues-cultures, mais il me semble impossible, hors délire scientifique, de le considérer comme une science exacte, étant donné la nature humaine de son objet, à savoir la relation entre un processus d'enseignement et un processus d'apprentissage.

mêmes et pour eux-mêmes (et les apprenants...) de multiples cohérences partielles, provisoires et locales, et de les articuler les unes aux autres. (Puren 1998b, p. 7)¹³

Je reviens sur cette question dans la préface que j'ai rajoutée en 2008 au début de mon *Essai sur l'éclectisme*. On me pardonnera la longue autocitation suivante, à la fin de laquelle j'ajouterais maintenant l'éclectisme scientifique à l'éclectisme empirique :

Mon Essai sur l'éclectisme n'en est pas moins daté, dans la mesure où la perception de l'éclectisme ne peut se produire que sur un fond d'attente qui est celui du type de cohérence que j'ai décrit plus haut, à savoir une cohérence globale, forte, permanente et universelle. Dans le champ de perception qui est le nôtre aujourd'hui, ce fond d'attente a disparu, et la notion elle-même d'« éclectisme » n'a donc plus de sens : nous nous retrouvons « simplement » (si on peut dire !...), enseignants, [concepteurs] de manuels, formateurs et didacticiens, face à une complexité qu'il nous faut désormais penser et gérer en tant que telle et en accord avec les idées de notre temps. Nous en avons les moyens, si nous savons les chercher et les mobiliser, le « paradigme de complexité »¹⁴ étant désormais pris en compte dans toutes les Sciences humaines. [...] Je pense que la lecture de cet Essai sur l'éclectisme peut être utile aux enseignants et aux formateurs, parce que la nouvelle épistémologie qu'il promeut permet d'envisager le dépassement de cet éclectisme empirique au profit d'une conception de notre discipline plus adaptée aux enjeux et difficultés réels auxquels sont confrontés les enseignants et les formateurs, celle d'une « didactique complexe des langues-cultures ». (Puren 1994e, Préface d'octobre 2008, p. 7)

3.1. Les quatre principes de la didactique complexe

Je reprends à nouveau un passage de mon texte de 1998, en m'excusant pour la répétition d'idées déjà présentées plus haut, pour illustrer comment les quatre principes de la didactique complexe que j'y présente définissent celle-ci par rapport aux deux questions reliées de la cohérence et de l'éclectisme :

- 1. Tout système (tel une méthodologie constituée), pour parvenir à la cohérence, doit simplifier la complexité pour éviter les contradictions.*
- 2. [...] les praticiens, confrontés quotidiennement à cette complexité dans leurs classes, ont toujours été plus ou moins éclectiques, surtout aux époques de dogmes officiels et même au prix d'une certaine culpabilisation : tout dogme en effet, du fait de sa nature même, interdit plus qu'il n'autorise, appauvrit plus qu'il n'enrichit, et rend plus difficile la tâche de l'enseignant en empêchant de la complexifier. (p. 3)*
- 3. La diversité des pratiques enseignantes et des propositions des [concepteurs] de manuels ne peuvent apparaître comme de l'éclecticisme que sur un fond d'attente de cohérence unique, globale et permanente. Si ce fond disparaît, ce que l'on constate n'est*

¹³ Dans Puren 058, je fais une présentation synthétique des quatre types de cohérence disponibles avec leurs caractéristiques : cohérence fermée, cohérence ouverte, cohérences multiples (cette dernière est celle indiquée à la fin du passage cité ici), cohérence virtuelle. La «cohérence fermée» est celle de tout système méthodologique, qu'il soit institutionnel ou scientifique. Je considère dans cette dernière version du document 058 (juin 2021), contrairement à ce que j'écris à la fin du passage cité ici, qu'« une didactique complexe des langues-cultures doit être capable de gérer différemment [tous] ces types de cohérence en adéquation avec l'ensemble des paramètres des environnements pluriels d'enseignement-apprentissage ».

¹⁴ Cf. Puren 063, où je présente schématiquement l'opposition que fait Edgar Morin entre le « paradigme scientifique », « paradigme de complexité » et le « paradigme de simplification » auquel on aboutit si l'on veut appliquer à la didactique des langues-cultures le paradigme scientifique, qui ne lui convient pas. [Note de juin 2021]

plus interprété comme un mélange de cohérences différences, mais comme de la gestion de la complexité.

4. La didactique des langues-cultures n'a plus, actuellement, ni les moyens ni la volonté de reconstruire une cohérence de ce type. Cette discipline peut donc, et doit, proposer des modes d'observation, d'analyse, d'interprétation et d'intervention complexes capables de remplacer l'approche éclectique.

On ne peut donc pas parler, dans le cas de la didactique complexe des langues-cultures, de « type d'éclectisme », mais, selon l'expression que j'ai retenue ici, d'une « approche de la variation méthodologique » particulière, différente de l'approche éclectique.

3.3.2 Les caractéristiques l'approche de la variation méthodologique en didactique complexe

3.3.2.1 Une approche modélisatrice

La réponse de la didactique complexe est bien entendu **disciplinaire**, mais elle n'est, contrairement à toutes les formes d'éclectisme que nous avons vues jusqu'à présent, ni empirique ni scientifique, mais **modélisatrice**.

Les modèles sont, pour une discipline comme la DLC, rattachée aux Sciences humaines, des médiateurs indispensables entre les pratiques et les théories. Une grande partie de mes travaux porte depuis vingt ans sur la modélisation et propose des modèles de tous types concernant de nombreux domaines de la discipline. Je me contenterai, dans l'attente de la publication d'une notice « Modèle/modélisation » dans la rubrique « Bibliographies » de mon site¹⁵, de donner ci-dessous les références de quelques présentations générales (voir les références complètes, avec leur lien de téléchargement, en bibliographie finale) :

- Le document 015 présente les différences entre les théories et les modèles selon Edgar Morin (1990) et Richard Rorty (1995).
- Le document 014 présente les différentes fonctions des modèles selon Bernard Walliser (1977).
- L'article 2020a présente le système des modèles en didactique des langues-cultures.
- Le dossier n° 3 du cours en ligne « La DLC comme domaine de recherche » (Puren DLC-DR3) est consacré aux « Modèles, théories et paradigmes ». On y trouvera, outre une définition du concept de « modèle » entre théorie et pratique (chap. 2.1), de nombreux exemples de modèles. Depuis la publication de ce dossier, d'autres modélisations ont été publiés ailleurs : j'en ai signalé les plus récentes en note 4, *supra* p. 2.

Les modèles ne sont ni des pratiques qu'on aurait à reproduire, parce que toute pratique ne vaut que pour certains environnements, ni des théories qu'on aurait à appliquer, parce que toute théorie ne peut générer que des pratiques à la fois limitées à celles qu'autorise sa cohérence, et ne valant, comme les autres, que pour certains environnements.

Les modèles sont des schématisations et donc des simplifications d'une réalité complexe qui ne peut, par nature, être appréhendée immédiatement en tant que telle. Mais ils sont constitués d'éléments choisis de telle manière que leurs articulations et ou combinaisons multiples permettent de reconstituer mentalement cette complexité.

¹⁵ Cette bibliographie concernant les modèles et la modalisation a finalement été intégrée à la rubrique « Complexité, didactique complexe, modélisation(s) », section 4.3 « La modélisation en didactique des langues-cultures », www.christianpuren.com/bibliographies/complexité-didactique-complexe/. [Note en date du 7 août 2021]

Les modèles sont des mécaniques à générer une multitude de questions (*i.e.* des mécaniques de problématisation) qui permettent de produire à volonté une multitude de réponses parmi lesquelles l'enseignant devra choisir en fonction du critère d'efficacité, qui regroupe les critères conjoints de pertinence et d'adéquation. Ce sont ces réponses très diverses qu'un observateur s'attendant à la mise en œuvre d'une cohérence unique va percevoir comme de l'éclectisme – que cette cohérence soit fournie par un corpus empirique de pratiques de référence, ou par un ensemble « scientifique » de théories de référence.

Toutes ces caractéristiques des modèles en font des médiateurs indispensables entre les pratiques et les théories, et des outils privilégiés de gestion de la complexité.

3.3.2.2. Une approche orientée à la fois produit disciplinaire et processus enseignant-apprenant

Un des reproches souvent fait – et à juste titre – à l'éclectisme empirique des enseignants est qu'il générerait, en tout cas chez les enseignants moins bien formés, des pratiques déstructurées, et qu'il légitimerait à leurs yeux toutes les régressions. Il est certain que la discipline « didactique des langues » a accumulé depuis plus d'un siècle tout un patrimoine de savoirs et de savoir-faire que les praticiens peuvent et doivent exploiter. Autrement dit, la réponse à la complexité doit être en partie orientée **produit disciplinaire**.

Mais ce que fournit la didactique complexe des langues-cultures, ce ne sont pas des réponses toutes faites sous forme de « bonnes pratiques » à reproduire¹⁶ ; ce sont – pour prendre la métaphore d'un client cherchant, dans un magasin d'informatique, à composer un ordinateur correspondant exactement à ses besoins professionnels –, des composants méthodologiques avec des règles externes de pertinence et d'adéquation aux objectifs et aux besoins, et des règles internes d'assemblage entre les différents composants : la réponse disciplinaire à la complexité est donc aussi orientée **processus enseignant**.

Enfin, cette réponse est également orientée **processus apprenant**. L'apprenant, en effet, est partie prenante de la gestion de la complexité : il en est au moins le cogestionnaire avec l'enseignant, si l'on se réfère à la pédagogie active et à l'objet central de la discipline, à savoir la relation entre les processus d'enseignement et d'apprentissage ; et il en est même le premier acteur si l'on se réfère à la théorie constructiviste de l'interlangue¹⁷.

L'orientation produit et l'orientation processus sont deux orientations opposées. La modélisation rend possible cette complémentarité des contraires qui est l'une des caractéristiques de la complexité¹⁸ : les modèles en effet sont des produits de la modélisation, mais ils remplissent certaines fonctions processuelles¹⁹.

Un cas fréquent d'opposition processus-produit en didactique scolaire est celle des réformes décidées par l'institution sur la base d'orientations didactiques déterminées. Elles partent donc d'un *produit*, mais elles ne peuvent réussir, cependant, que si elles se généralisent et se maintiennent dans la durée, ce qui implique nécessairement que les enseignants puissent les mettre en œuvre en fonction de leurs différents environnements de travail, c'est-à-dire qu'il y ait de leur part un *processus* d'appropriation par adaptation.

¹⁶ pour une critique de ce qui fonctionne comme une véritable « idéologie des bonnes pratiques », cf. Puren 2007a.

¹⁷ Cf. Vogel 1995, et Puren 1997e pour le compte rendu de cet ouvrage.

¹⁸ L'union des contraires est l'un des thèmes privilégiés d'Edgar Morin dans ses réflexions sur la complexité, par exemple dans son ouvrage de 1990.

¹⁹ Cf. en particulier, parmi les différentes fonctions des modèles selon Walliser 1977 (reprises dans Puren 014), les fonctions prévisionnelle, décisionnelle, heuristique et de concertation.

À l'occasion d'une réforme globale de l'enseignement des langues nationales et étrangères en Algérie, j'ai proposé un type de recherche, la « recherche interventionnelle », conçu à l'origine pour les réformes de santé publique, lesquelles se basent elles aussi sur des préconisations officielles reprises des spécialistes, mais que le public doit s'approprier. On pourra consulter mon article 2019c, ainsi que mes propositions de mise en œuvre de ce type de recherche sur l'usage adéquat des manuels (2020h). Une réforme officielle est à priori orientée *produit institutionnel*, mais les deux conditions premières pour qu'elle ait une chance de réussite est qu'elle soit combinée sur le terrain avec la prise en compte des *processus situés d'enseignement-apprentissage*, ce qui ne peut se faire que si la réforme a été conçue en réalité, immédiatement en aval des finalités, objectifs et contenus légitimement imposés par l'institution, comme un *produit disciplinaire*²⁰, et qu'elle soit conduite sur le terrain en tant que telle.

La particularité de la recherche interventionnelle qui en fait un instrument adapté à la complexité est qu'elle combine la logique première *top-down* avec la logique *bottom-up*. C'est un type de recherche à la fois opposé et complémentaire par rapport à ladite « recherche-action »²¹ conçue et conduite par les acteurs de terrain avec l'appui de chercheurs universitaires faisant appel aux produits de la recherche didactique ; cette recherche action, en effet, combine à l'inverse la logique première *bottom-up* avec la logique *top-down*.

Le tableau suivant présente les différentes notions mobilisées en didactique complexe des langues-cultures.

	empirique	scientifique	modélisateur	positif	négatif	produit	processus	apprenant	enseignant	manuel	institution	discipline
3			X	X		X						X
							X	X	X			

En didactique complexe des langues-cultures, l'approche de la variation méthodologique est forcément complexe, puisqu'elle doit l'être à la mesure de la complexité des multiples facteurs à prendre en compte. Il s'agit là de l'application de l'une des premières lois historiques de la théorie des systèmes, proposée par Williams Ashby, selon laquelle un système ne peut gérer efficacement un autre système que s'il dispose d'un niveau de complexité (et de ce fait d'une variété de modes de gestion) au moins égal à cet autre système. Cette loi dite « de variété requise » a été proposée paradoxalement en 1985 par André de Peretti comme fondement scientifique de la pédagogie différenciée, alors qu'elle invalidait l'idée même de « pédagogie différenciée » : comment l'enseignant – le *pédagogue* – pourrait-il connaître parfaitement, et gérer rationnellement en permanence, y compris parfois en temps réel (en observant les activités de groupe et les activités individuelles) les modes d'apprentissage de ses 20 ou 30 élèves... dans chaque classe ? Une réponse complexe à la question de la différenciation ne peut être donnée en dehors de la mise en relation complexe entre enseignement différencié et apprentissage différencié²².

²⁰ Même si ce produit doit être au moins validé par l'institution, voire choisi d'emblée par celle-ci entre des options didactiques, voire même, comme ce fut le cas dans le projet de réforme de l'enseignement des langues en Algérie entre 2016 et 2018, composé par l'institution par articulations et/combinaisons entre des composants méthodologiques disponibles en didactique des langues-cultures (cf. Puren 2018f).

²¹ Cf. Puren DLC-MR5, chap. 1.8. « La recherche-action », pp. 23-29.

²² Cf. Puren & Bertocchini 2001k, déjà cité supra, et mon billet de Blog-Notes en date du 10 janvier 2018.

Comme le veut l'épistémologie de la complexité et la méthode systémique, l'approche de la variation méthodologique en didactique complexe distingue et relie à la fois, ou, plus exactement, distingue *pour* relier²³ l'orientation enseignant et l'orientation apprenant, l'orientation produit et l'orientation processus, les pratiques et les théories (par la médiation des modèles), l'institution et la discipline, la démarche *bottom up* → *top-down* dans la recherche-action et la démarche inverse *top-down* → *bottom up* dans la recherche interventionnelle.

Conclusion

Le tableau suivant regroupe les trois modèles d'approche de la variation méthodologique présentés dans ce texte, celui des concepteurs de manuels de FLE des années 1980 (chapitre 1), celui des spécialistes de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures des années 1980 à 1990 (chapitre 2) et celui de la didactique complexe des langues-cultures (chapitre 3) :

	empirique	scientifique	modélisateur	positif	négatif	produit	processus	apprenant	enseignant	manuel	institution	discipline
1.1	X			X		X				X		
1.2				X		X			X			
1.3	X			X		X				X		
1.4	X			X		X				X		
1.5	X			X		X				X		X
2.1	X			X			X		X			
2.2	X			X		X					X	
2.3		X		X		X						X
2.4	X				X	X	X		X			
3			X	X		X						X
							X	X	X			

L'hypothèse que j'avais à la fin de mon introduction générale, à savoir que ce modèle notionnel serait efficace pour analyser tout type d'approche de la variation méthodologique, reste bien entendu à valider. Un résultat déjà acquis des analyses que j'ai conduites pour le construire est qu'elles m'auront permis, au-delà d'une description compréhensive des approches présentées dans les chapitres 1 et 2, de faire apparaître d'une manière à mes yeux satisfaisante, dans le chapitre 3, les caractéristiques spécifiques (signalées ci-dessus en rouge) de l'approche de la variation méthodologique en didactique complexe des langues-cultures.

Il serait possible de tester la fonction heuristique du modèle d'ensemble ci-dessus. Par exemple, si l'on part des différences entre les caractéristiques de l'approche de la variation méthodologique

²³ Dans le « paradigme de complexité », selon Edgar Morin (1990), « On cherche à unir la distinction (nécessaire à la perception) et la conjonction (qui rétablit les interrelations, les articulations, les multidimensionnalités) » (selon Puren 063).

chez les concepteurs de manuels [1.1. à 1.5] et en didactique complexe [3], une idée qui apparaît immédiatement est celle de mettre en œuvre, dans les manuels, des dispositifs conçus comme des modélisations²⁴ de processus d'apprentissage, c'est-à-dire permettant aux apprenants de réaliser leur propre gestion de la variation méthodologique. L'idée n'est pas entièrement nouvelle – c'est celle de la conception modulaire des unités didactiques –, mais cette conception était orientée enseignant, et le modèle notionnel proposé ici permet, je pense, de mieux l'analyser, et d'imaginer une variante orientée apprenant(s).

Il faut distinguer d'une part les approches de la variation méthodologique, objet du présent texte, et d'autre part leur application pratique, à laquelle j'ai fait allusion dès le premier paragraphe de l'introduction générale, et qui consiste « à mettre en œuvre, de manière articulée (répartis chronologiquement au sein d'une séquence ou unité didactiques) et/ou combinée (utilisés simultanément) des méthodologies constituées différentes et/ou des composants ou "objets" provenant de méthodologies différentes ». Récemment (Puren 2020f, 2^e partie), j'ai proposé de différencier, parmi ces modes de mise en œuvre, entre *l'approche multi-méthodologique*, qui se contente de juxtaposer des méthodologies et des composants méthodologiques différents, et *l'approche pluriméthodologique*, qui recherche l'élaboration de configurations méthodologiques non plus composites, mais complexes, dotées de leur propre cohérence et produisant leurs propres synergies²⁵.

Dans cet article 2020f, j'ai déjà eu l'occasion de signaler que la différence que je propose entre le multi- et le pluri-méthodologique est similaire à celle, classique, que font implicitement les auteurs du CECRL entre le multiculturel et le pluriculturel dans le passage suivant :

*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.* (p. 128, je souligne²⁶).

Dans cet article, je propose une typologie de l'approche pluriméthodologique sous forme de version faible (l'articulation de méthodologies ou composants méthodologiques différents), moyenne (leur intégration) et forte (leur combinaison), avec des exemples correspondants. Ces trois modes de mise en œuvre correspondent en principe à la gestion de la variation méthodologique en didactique complexe, puisque les éléments méthodologiques y sont à la fois distingués et reliés. Il serait intéressant d'effectuer un croisement de cette typologie avec le modèle notionnel d'ensemble dans une analyse méthodologique de matériels didactiques récents, en comparant les principes affirmés par les concepteurs, dans l'avant-propos ou le guide pédagogique, avec les dispositifs concrets qu'ils proposent dans leur manuel.

²⁴ L'emploi du terme « modélisation » ici, permet d'éviter la confusion possible entre « modèle » dans le sens systémique, et dans le sens avec lequel il est généralement utilisé dans l'analyse des manuels, par exemple lorsque l'on dit que les documents-soutiens servent en partie aux élèves de « modèles » de production personnelle, ou que les exercices font travailler des « modèles » grammaticaux.

²⁵ J'ai déjà eu l'occasion ailleurs (Puren 2017^e) de signaler que dans le passage suivant, les auteurs du CECRL montrent une certaine incompréhension de l'épistémologie de la complexité.

²⁶ J'ai signalé aussi ailleurs (Puren 2017^e, diapositive n° 6) que par cette expression soulignée, les auteurs du CECRL montraient une incompréhension certaine de l'épistémologie de la complexité, le composite (l'hétérogénéité) étant une composante de la complexité (cf. Puren 046, déjà cité).

Bibliographie

[Tous liens valides à la date du 21 juin 2021]

- ABE D., GREMMO Marie-José. 1983. « Enseignement-apprentissage : vers une redéfinition du rôle de l'enseignant », CRAPEL, *Mélanges Pédagogiques*, pp. 103-117.
- ANTIER Maurice, GIRARD Denis, HARDIN Gérard. 1972. *Pédagogie de l'anglais*, Paris : Hachette, 1972, 208 p.
- COE. 2001. CONSEIL DE L'EUROPE, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier, 192 p. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, Unité des Politiques linguistiques, <https://rm.coe.int/16802fc3a8>.
- GIRARD Denis. 1972. *Linguistique appliquée et didactique des langues*, Paris : Armand Colin-Longman, 168 p.
- GODART Adrien. 1928. « L'enseignement des langues modernes d'après les instructions françaises et les directives prussiennes » (Conférence faite au Congrès de Hambourg le 2 juin 1928), *Les Langues Modernes* n° 6, juillet, pp. 377-393.
- MAURER Bruno, PUREN Christian. 2019. *CECR : par ici la sortie !*, Éditions des Archives Contemporaines (EAC), 322 p., <https://doi.org/10.17184/eac.9782813003522>.
- MOREL Louis. 1886. « Conférence de M. Bréal », *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes*, vol. n° 3, 1886-1887, pp. 44-49.
- MORIN Edgar. 1990. *Introduction à la pensée complexe*, Paris : ESF éditeur, 160 p.
- OGIEN R. (2007), *L'éthique aujourd'hui. Maximalistes et minimalistes*, Paris : Gallimard, 252 p.
- PERETTI André de. 1985. « Esquisse d'un fondement théorique de la pédagogie différenciée », *Les Amis de Sèvres*, n° 3, mars 1985, Paris : CIEP, pp. 5-35.
- PINLOCHE Auguste. 1909. *Des limites de la méthode directe*, Paris, Belin, 16 p.
- 1913. *La nouvelle pédagogie des langues vivantes. Observations et réflexions critiques*, Paris, H. Didier, 2^e éd. 1927 [1^e éd. 1913], 86 p.
- PUREN Christian. 002. « Les trois perspectives constitutives de la didactique des langues-cultures », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/002/.
- 014. « Modélisation et modèles. Bernard WALLISER 1977 », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/014/.
- 015. « Théories externes versus modélisations internes. Selon Richard Rorty »,
- 046. « Les composantes de la complexité », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/046/.
- 058. « Types épistémologiques de cohérence disponibles en didactique des langues-cultures étrangères », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/058/. Première publication en annexe 3 p. 14 de l'article « Quels modèles didactiques pour la conception de dispositifs d'enseignement-apprentissage en environnement numérique? », *Études de Linguistique Appliquée* n° 134, avril-juin 2004, pp. 235-249, www.christianpuren.com/mes-travaux/2004d/.
- 063. « Les trois grands paradigmes épistémologiques, selon Edgar MORIN », www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/063/.

- 10 janvier 2018. « "Pédagogie différenciée", "apprentissage autonome" et "différenciation didactique" », Billet de Blog-Notes, www.christianpuren.com/2018/01/10/p%C3%A9dagogie-diff%C3%A9renci%C3%A9e-apprentissage-autonome-et-diff%C3%A9renciation-didactique/.
- 1989d. « L'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères en France au XIX^e siècle, ou la naissance d'une didactique », *Langue française* n° 82, mai 1989. Paris : Larousse, pp. 8-19.
- 1994e. *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, 3^e éd. électronique, octobre 2013 139 p [1^e éd. Paris : Didier, 217 p.], www.christianpuren.com/mes-travaux/1994e/.
 - 1994b. « Éthique et didactique scolaire des langues », *Les Langues modernes* n° 3, janv.-mars, pp. 55-62, www.christianpuren.com/mes-travaux/1994b. Version originale disponible sur le site Gallica de la BNF à l'adresse <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k9691027q> (pp. 55-62).
- 1997e. « Compte rendu de lecture » [de VÖGEL 1995].
- 1998b. « Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères ». *Les Cahiers pédagogiques* n° 360, janvier 1998, pp. 13-16, www.christianpuren.com/mes-travaux/1998b/.
- 1998h. « Compte rendu-débat : Danielle BAILLY, *Didactique de l'anglais*. Vol. 1 : *Objectifs et contenus de l'enseignement*, 288 p. Vol. 2 : *La mise en œuvre pédagogique*, 288 p., Paris : Nathan-Pédagogie (coll. "Perspectives didactiques"), 1998 », www.christianpuren.com/mes-travaux/1998h/.
- 1999a. « La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie », *Les Langues modernes* n° 3, 1999, pp. 26-41, www.christianpuren.com/mes-travaux/1999a/.
- 2003b. « Pour une didactique complexe des langues-cultures », *Études de Linguistique Appliquée* n° 129, janvier-mars 2003, pp. 121-126, www.christianpuren.com/mes-travaux/2003b/.
- 2007a. « Quelques conclusions personnelles sur les Conclusions du Conseil sur l'indicateur européen des compétences linguistiques de 2006 », www.christianpuren.com/mes-travaux/2007a/. Première publication sur le site de l'Association française des Professeurs de Langues Vivantes (APLV), septembre 2006, www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article437.
- 2012f. « Configurations didactiques, constructions méthodologiques et objets didactiques en didactique des langues-cultures : perspective historique et situation actuelle ». Version remaniée et augmentée d'un article paru en mai 2012 dans revue du GFEN *Dialogue* n° 144, www.christianpuren.com/mes-travaux/2012f/.
- 2015e. « Manuels de langue et formation des enseignants », Document 3, « Échelle des niveaux de compétence de l'enseignant dans l'utilisation de son manuel », www.christianpuren.com/mes-travaux/2015e/.
- 2016c. « La procédure standard d'exercisation en langue », www.christianpuren.com/mes-travaux/2016c/.
- 2018f. « L'actualité de l'approche communicative dans le cadre de la mise en œuvre de la perspective actionnelle : une affaire de construction située et finalisée" », www.christianpuren.com/mes-travaux/2018f/.

- 2018h. « Les notions de "didactique" et de "pédagogie" du point de vue de la didactique des langues-cultures : approche historique et enjeux actuels ». Version longue de l'article publié sous le même titre dans la revue *EDL, Études de didactique des langues*, LAIRDIL (Laboratoire Inter-universitaire de Recherche en DIDactique des Langues de l'Université Paul Sabatier, Toulouse 2), n° 30, Toulouse : Association EDL, pp. 35-45, www.christianpuren.com/mes-travaux/2018h/.
- 2019b. *L'outil médiation en didactique des langues-cultures: balisage notionnel et profilage conceptuel*. Première édition électronique décembre 2019, 122 p., www.christianpuren.com/mes-travaux/2019b/.
- 2019c. « La "recherche interventionnelle" au service de la généralisation et pérennisation des réformes institutionnelles : le cas de la réforme en cours de l'enseignement des langues en Algérie », Contribution (non publiée) aux actes du colloque « Recherche-action et intervention didactique : concepts, méthodologies et terrain » (INRÉ, Institut National de la Recherche en Éducation, Alger, 28-29 novembre 2018), www.christianpuren.com/mes-travaux/2019c/.
- 2019g. « L'élaboration de la perspective actionnelle et la situation méthodologique résultante en didactique des langues-cultures ». Actes du 2^e Colloque international Methodal, Thessalonique (Grèce), 3-4 septembre 2018, www.christianpuren.com/mes-travaux/2019g/.
- 2020a. « Le système des modèles en didactique des langues-cultures : modèles pratiques, praxéologiques, théoriques, didactologiques », www.christianpuren.com/mes-travaux/2020a/.
- 2020e. *Essai de problématisation et de modélisation de l'« enseignement à distance » en didactique scolaire des langues-cultures : pour une ingénierie de l'hybridation*, 1^e éd. électronique septembre 2020, 56 p., www.christianpuren.com/mes-travaux/2020e/.
- 2020f. « Retour réflexif sur vingt ans d'élaboration de la perspective actionnelle, ou la montée des approches multi- et pluriméthodologiques », www.christianpuren.com/mes-travaux/2020f/.
- 2020h. « Une stratégie de formation didactique des enseignants dans leurs classes : la "recherche interventionnelle" sur l'usage adéquat des manuels », www.christianpuren.com/mes-travaux/2020h/.
- 2021e. « La problématique de l'"innovation" en didactique des langues-cultures. Proposition de modélisation conceptuelle », pp. 211-220 in : CORVAGLIA Antonella, WOLF-MANDROUX Françoise (dir.), *Formation linguistique des apprenants allophones et pédagogies innovantes*, Éditions des archives contemporaines, Coll. «Plidam», 242 p., www.christianpuren.com/mes-travaux/2021e/.
- DLC-DR3. Cours en ligne « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche », Dossier n° 3, « Modèles, théories et paradigmes », www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-3-la-perspective-didactique-1-4/.
- DLC-DRC. Cours en ligne « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche », Dossier n° 4, « La perspective didactique 2/4 : objectifs et environnements », www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-4-la-perspective-didactique-2-4/.
- DLC-MR5. Cours en ligne « Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures », Chapitre 5, « Mettre en œuvre des méthodes de recherche »,

Christian PUREN : « Modélisation des types de réponse à la complexité en didactique des langues-cultures : entre éclectisme et didactique complexe »

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

- PUREN Christian, BERTOCCHINI Paola. 2001. « Entre "pédagogie différenciée" et "apprentissage autonome" », en collaboration avec Paola Bertocchini, *Les Langues modernes* n° 4, oct.-nov., pp. 38-44, www.christianpuren.com/mes-travaux/2001k.
- RORTY Richard. 1995. *L'espoir au lieu du savoir. Introduction au pragmatisme*, trad. fr. Paris, Albin Michel, 158 p.
- SIMONS Germain. 2011. « Le cadre mange-t-il la peinture ? Risque du développement d'une pensée unique dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères en Europe (Partie 1), <http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/116359/1/SimonsPuzzleCECRL2011.pdf>.
- VÉRONIQUE Georges Daniel. 2019. « La rigueur et l'innovation d'Harold E. Palmer (1877-1949) : le cas des exercices dans ses propositions didactiques », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 62-63, pp. 429-448, SIHFLES, <https://doi.org/10.4000/dhfles.6846>.
- VOGEL Klaus. 1995. *L'interlangue, la langue de l'apprenant*. Traduit de l'allemand par Jean-Michel Brohée et Jean-Paul Confais, Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 323 p.
- WALLISER Bernard. 1977. *Systèmes et modèles. Introduction critique à l'analyse de systèmes. Essai*. Paris : Seuil, 256 p.
- WOLFROMM A. 1887. « Éditorial », *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes*, n° 11, février.