

Lien vers le numéro complet (valide au 13 12 2023):

http://sappesu-arg.fipf.org/sites/fipf.org/files/revue_de_la_sappesu_41_2018.pdf

Gérer la complexité en didactique des langues-cultures : penser conjointement la diversité-pluralité, l'hétérogénéité et l'unité

Christian Puren

contact@christianpuren.com

www.christianpuren.com

Professeur émérite de l'Université de Saint-Étienne

Réception : avril 2018 · Acceptation : juin 2018

Résumé: Dans cet article, l'auteur analyse la complexité constitutive de la didactique des langues-cultures à partir des composantes suivantes: la multiplicité, la diversité, l'hétérogénéité, la variabilité, l'interrelation, l'instabilité, la sensibilité à l'environnement, la contradiction, l'inclusion de l'observateur. Il défend donc la thèse selon laquelle, dans tous les domaines de la didactique des langues-cultures, il faut penser de manière complexe; ce qui implique de prendre en compte simultanément la diversité-pluralité et l'hétérogénéité, au sein de la multiplicité, et multiplicité et unité.

Mots-clés: didactiques des langues-cultures, complexité, diversité-pluralité, hétérogénéité, multiplicité, unité.

Abstract: In this article, the author analyzes the constitutive complexity of language-culture didactics, based on the following components: multiplicity, diversity, heterogeneity, variability, interrelation, instability, sensitivity to environment, the contradiction, the inclusion of the observer. He therefore defends the thesis according to which, in all fields of the didactics of cultural languages, one must think in a complex way; which implies taking into account simultaneously diversity-plurality and heterogeneity within multiplicity and multiplicity and unity.

Keywords: cultural language didactics, complexity, diversity-plurality, heterogeneity, multiplicity, unity

1. Introduction

Le Français Georges Braque (1882-1963) est surtout connu comme artiste français : il était à la fois peintre, sculpteur et graveur. Mais il est aussi célèbre, dans le cercle restreint des épistémologues, pour avoir eu cette superbe formule qui exprime une critique radicale de la « pensée unique » ainsi qu'une particularité fondamentale de la pensée complexe, celle qui consiste à considérer les contraires comme complémentaires : « Il faut toujours deux idées : l'une pour tuer l'autre ».¹

Cette formule s'applique pleinement à la didactique des langues-cultures (désormais, DLC) : il faut, à l'intérieur de la multiplicité, penser la diversité-pluralité pour « tuer » l'hétérogénéité... et l'inverse ; il faut penser la multiplicité pour tuer l'unité... et l'inverse.

Cette formule s'y applique pleinement parce qu'une particularité fondamentale de la DLC est qu'elle se doit d'affronter la complexité, qui est celle de chacun de ses processus – le processus d'apprentissage et le processus d'enseignement – et de leurs relations, ainsi que chacun des deux objets de ces deux processus – la langue et la culture – et de leurs relations. Cette complexité peut être définie par ses différentes composantes, qui sont les suivantes, illustrées ici par l'exemple des attitudes et comportements des élèves dans une classe :²

- *la multiplicité* : les élèves sont nombreux ;
- *la diversité* : ils sont différents les uns des autres³ ;
- *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 cela⁴ ;
- *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, étournements...) 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 et 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.

Ces composantes, qui sont interreliées, peuvent ne pas être toutes présentes, mais un phénomène ou une question seront d'autant plus complexes qu'elles en présenteront un nombre plus élevé. Ce que l'on appelle une « problématique », c'est précisément un ensemble de problèmes qui présente un grand nombre de ces caractéristiques de la complexité. Former de nouveaux enseignants en didactique consiste en particulier à les faire passer d'une perception des processus d'enseignement-apprentissage en termes de problèmes (par ex. : « 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 »).⁵

Ce modèle de la complexité amène à tirer deux conclusions concernant la problématique de cet article (voir les deux notions soulignées plus haut dans la liste des composantes) :

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-pluralité sans penser en même temps leur double négatif, l'hétérogénéité.

Voici deux citations extraites d'un dictionnaire d'usage, *Le Petit Robert* (éd. 1972). Il se trouve que chacune d'entre elles est illustrée par une citation du même auteur, André Gide, et qu'elles montrent très clairement l'ambivalence de la perception – négative ou positive – de la multiplicité.

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*. (LPR, 1972 : 499)

Hétérogène. adj. (1616 ; *hétérogénée*, XVI^e ; 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^e). 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*. (LPR, 1972 : 839)

On retrouve tout aussi clairement cette ambivalence 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 et qu'elles doivent parfois être traitées comme telles, par exemple, en établissant des groupes de niveaux et en donnant des évaluations différentes.

La notion de « complexité » apparaît très souvent dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2001), et c'est même l'un des critères qui, en opposition avec la notion de « simple », permet aux auteurs de décrire le passage entre les niveaux A2 et B1, et plus souvent, entre les niveaux B1 et B2, lorsque l'une et l'autre notion qualifient les documents ou les productions. On peut avoir des doutes, cependant, sur la compétence épistémologique des auteurs lorsqu'on lit les descriptions suivantes qu'ils font de la tâche :

Une tâche peut être tout à fait simple ou, au contraire, extrêmement complexe (par exemple l'étude d'un certain nombre de plans et

d'instructions pour monter un appareil compliqué et inconnu).
(Conseil de l'Europe, 2001 : 120)

[...] une tâche complexe avec de nombreuses étapes. (Conseil de l'Europe, 2001: 125)

Les deux passages laissent penser, en effet, qu'ils confondent *compliqué* et *complexe*, ainsi que les deux notions qui leur sont liées, la *procédure* – une série d'opérations linéaires prédéterminées – et le *processus* – dont les opérations ne peuvent être préprogrammées en raison des incertitudes liées à l'environnement complexe et qui, pour cette raison, doivent intégrer la récursivité. Le diagnostic est malheureusement confirmé à la lecture du 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. (Conseil de l'Europe, 2001: 128, je souligne)

La nature composite, ou hétérogène, est en effet l'une des composantes de la complexité.

De la même manière qu'on doit penser en même temps les deux faces de la multiplicité – la diversité-pluralité et l'hétérogénéité –, on ne doit pas penser la multiplicité sans penser l'unité. Pour le penseur de la complexité le plus connu en France, Edgar Morin, « la complexité, [c'est] penser l'un et le multiple ensemble » (1990a : 191).⁶ Le projet de la différenciation pédagogique n'est jamais complètement réalisable aussi parce que le maintien d'une certaine unité est incontournable en enseignement collectif : l'attention au progrès individuel de chaque élève va de pair avec l'attention à la progression collective et aux exigences institutionnelles.

Un autre exemple de cette union nécessaire des contraires, c'est l'opposition entre la multiplicité – sous sa forme négative de l'hétérogénéité – des différents domaines d'enseignement-apprentissage et l'unité, qui est donnée par les « unités didactiques » des manuels de langue. Ces domaines sont multiples (compréhensions de l'écrit et de l'oral,

expressions écrite et orale, lexique, grammaire, phonie-graphie, culture, méthodes d'apprentissage), et ils 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 et de pratique 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 soit pour rassurer les élèves faibles en compréhension, qui pourront alors demander des explications en langue maternelle ; soit 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.

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.⁷

Pour créer dans les manuels des unités d'enseignement-apprentissage – ce que l'on a appelé pendant longtemps des « leçons » –, différents moyens ont été successivement utilisés au cours de l'histoire des méthodologies, qui consistent tous à choisir un principe d'unité ; celui-ci a été donné successivement par l'unicité du point de grammaire, du thème lexical, du document culturel, de la situation de communication, et maintenant de l'action.⁸

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 » ne peut être que *l'une des composantes de la compétence culturelle* à travailler en classe de langue étrangère. J'ai publié en 2011 sur cette thématique un long article intitulé, de manière explicite : « Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) » (2011j).

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.⁹ 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 ».¹⁰

Parmi les auteurs que je convoque dans mon article de 2011 pour valider mon modèle complexe de la compétence culturelle se trouve le sociologue Jacques Demorgon, qui s'appuie sur l'étude de l'évolution historique des sociétés anciennes et modernes. La citation ci-dessous est extraite de son ouvrage intitulé significativement *Critique de l'interculturel* (2015) :

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 multiculturel, 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. (Demorgon, 2015 : 166, je souligne)

On voit comment, selon l'auteur, doit se maintenir dans toute société une tension constante entre les pôles de l'unité (le « transculturel »), de l'hétérogénéité (le « multiculturel ») 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.

Dans un autre passage de ce même ouvrage apparaît ce que j'appelle la composante « co-culturelle » de la compétence culturelle¹¹, 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 :

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* (Demorgon, 2015 : 15, je souligne)

On retrouve la même idée dans une interview récente du grand sinologue français François Jullien, publiée en 2016 dans le journal *Libération*¹² :

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. (je souligne)

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.

Dans mon article de 2011, je présente ainsi en page 8 une autre validation, empirique, de mon modèle complexe de la compétence culturelle :

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,

<i>Il est indispensable...</i>	COMPOSANTE DE LA COMPÉTENCE CULTURELLE
de se créer une co-culture d'action commune,	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,	interculturelle
-d'avoir de bonnes connaissances de la culture des autres,	métaculturelle
-et de partager des valeurs générales au-delà des valeurs spécifiques au milieu d'action commune.	transculturelle

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 –; 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).

Pour Edgar Morin (op. et loc.cit),

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.

Dans cette définition, l'« incertain » renvoie à l'instabilité, que j'ai présentée plus haut comme l'une des composantes de la complexité. Quant à la *contradiction*, elle est particulièrement notable en didactique des langues, parce que les contradictions structurelles y sont fortes, et c'est d'ailleurs ce qui fait toute la difficulté de la formation initiale des enseignants. Ceux-ci doivent en effet constamment, en classe :

- ne pas décourager les plus faibles tout en n'ennuyant pas les plus forts et être souple et rigoureux à la fois ; or 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 ;
- faire parler, mais aussi faire taire : le professeur de langue cherche constamment à faire parler le plus possible d'élèves, en particulier les timides ou ceux qui ont peur de commettre des erreurs, mais en enseignement scolaire le maintien de la discipline exige aussi de lui qu'il sache faire taire les bavards ; 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...¹³

On retrouve de telles contradictions structurelles entre l'agir communicatif – l'interaction visant l'échange d'informations – et l'agir social :

- 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 discussion pour tirer le constat de l'action commune impossible, ou au contraire prendre les décisions nécessaires à l'action commune immédiate ou à la reprise ultérieure de la discussion.
- Savoir agir, c'est savoir parler, mais aussi savoir se taire.

Ces contradictions existantes entre la communication et l'action ne sont pas prises en compte par les auteurs du *CECRL*, comme on le voit par exemple 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 (Conseil de l'Europe, 2001 : 71) :

COOPÉRER	
C2	Comme C1
C1	Peut relier habilement sa propre contribution à celle d'autres interlocuteurs.
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.
A1	Pas de descripteur disponible.

Comme je l'écris dans un article de 2009 à propos de cette grille :

[...] nous sommes là vraiment en pleine idéologie communicativiste, que les auteurs du CECRL ne parviennent décidément pas à dépasser : pour bien coopérer, il ne suffit pas de bien communiquer ; le savoir-communiquer permet évidemment de résoudre les problèmes... communicationnels, mais il ne permet pas de régler, et peut tout au contraire avoir pour effet d'occulter, les problèmes actionnels (i.e. les conceptions différentes de l'action) et les différents enjeux (personnels, collectifs et sociaux). L'efficacité actionnelle demande que ces problèmes et enjeux soient explicités et débattus par les acteurs sociaux, jusqu'à en assumer les risques de confrontation et même de rupture : ce sont précisément les compétences nécessaires à ces activités d'explicitation, de débat (confrontation d'idées) et de gestion de ce que l'on appelait autrefois la « dynamique de groupe » (confrontation de personnes et de groupes) qui sont les compétences de haut niveau attendues d'un acteur social. (Puren, 2009c : 22)

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

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.

Il me semble que ma critique est validée par une spécialiste de l'énonciation, Ruth Amossy, qui écrit dans son ouvrage de 2014 intitulé *Apologie de la polémique* :

[...] 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 (Amossy, 2014 : 13 et 42, je souligne)

En fait, l'approche communicative reprend la conception développée par Jürgen Habermas dans sa *Théorie de l'agir communicationnel* (1981), 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* (i.e. des désaccords).¹⁴

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 en milieu scolaire (Cf. Puren 2001e) :

CRITÈRES D'ÉVALUATION	CENTRATION SUR...
la motivation, l'effort	l'apprenant
la progression d'enseignement	l'enseignant ou le matériel didactique
les exigences institutionnelles	l'institution
le progrès individuel	l'apprenant
les autres élèves	le groupe

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, alors que cette injonction relève de la pensée unique (voir Puren 1995a). Et 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 (voir Puren, 2014b : 21-24)

Je terminerai par trois exemples de modes de gestion 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 ces exemples dans la perspective méthodologique¹⁵, et ce à trois niveaux différents : micro, macro et méso.

2. Niveau micro : les différents couples de méthodes opposées.

On se reportera au tableau en annexe (à la fin de l'article), intitulé « Tableau des oppositions méthodologiques fondamentales ». 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 phonémique.

Ce tableau dresse la liste de 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 succédé 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).¹⁶ Chacune possède un « noyau dur méthodologique », constitué d'un certain nombre de méthodes privilégiées fortement articulées (*i.e.* reliées entre elles chronologiquement) ou combinées (*i.e.* reliées entre elles simultanément).¹⁷

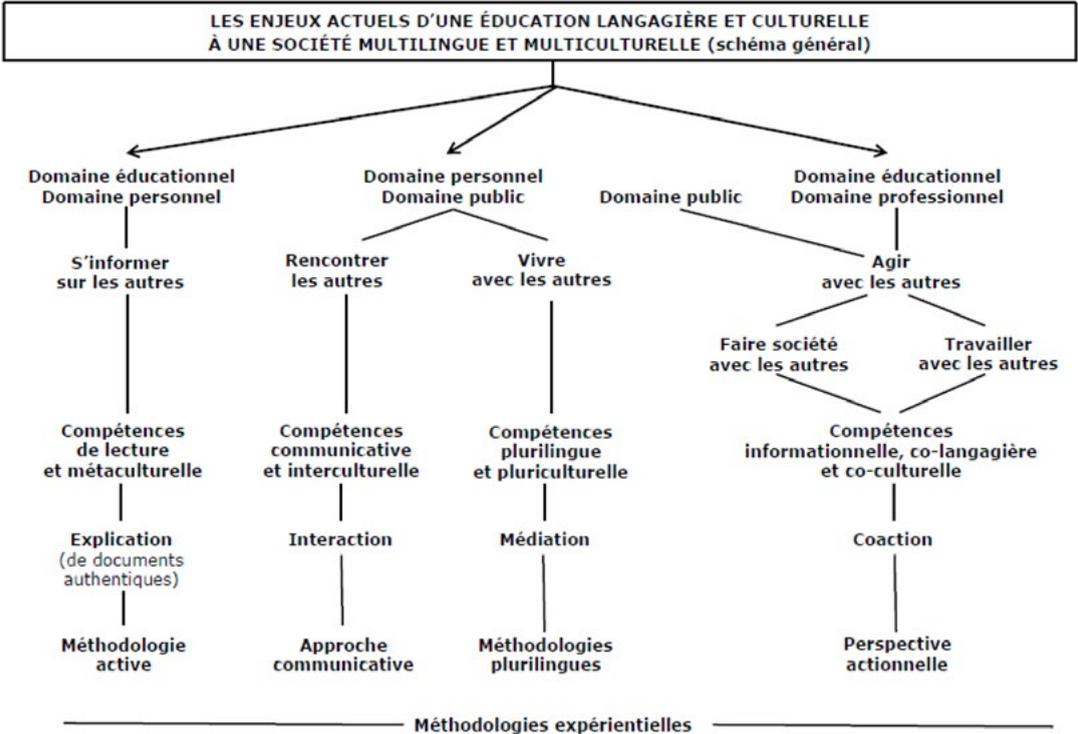
Ce n'est pas un hasard si le seul mode possible de classement de toutes ces méthodes, c'est par paires opposées : pour gérer la complexité des relations entre les processus d'enseignement et d'apprentissage, il est indispensable en effet de disposer de manières de faire contraires, parce qu'elles pourront 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.* en faisant appel à 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 » (Puren, 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 de manière encore un peu plus complexe : « Il faut toujours deux méthodes : l'une pour tuer l'autre »... ou pour la compléter.

3. Niveau macro : les différentes méthodologies constituées.

La complexité doit aussi être gérée au niveau le plus « macro méthodologique », celui des méthodologies constituées. Le tableau suivant¹⁸ présente toutes celles qui sont actuellement disponibles.



On peut gérer l'ensemble de ces méthodologies, qui peuvent toutes avoir leur pertinence ou leur degré de pertinence selon les publics et les objectifs, selon deux grandes manières différentes :

1. une manière *écléctique*, avec deux variantes possibles :
 - a. une variante « empirique » : l'enseignant sélectionne, articule ou combine alors ces méthodologies de manière empirique au coup par coup ;
 - b. une variante « rationaliste » : les méthodologues ou les auteurs de manuels construisent une méthodologie « hybride » à partir d'une sélection, articulation ou combinaison déterminées de ces différentes méthodologies ;
2. une manière *complexe* : l'enseignant adapte en permanence sa méthodologie à son environnement par sélections, articulations ou combinaisons de ces différentes méthodologies en fonction d'un ensemble pluriel de règles d'adéquation.¹⁹

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).

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. Le tableau suivant (repris de Puren 2014a : 6) présente l'« ADN » de l'approche communicative :

ANALYSE GÉNÉTIQUE DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE		
Gènes	Définition	Marqueurs génétiques (manuels)
1. l'inchoatif	L'action est considérée à son début.	- Les dialogues supports commencent toujours au début. ²⁰ - Les élèves apprennent à saluer quelqu'un puis à en prendre congé pour la première fois. ²¹
2. le perfectif	L'action se termine complètement.	-Les dialogues finissent toujours à la fin. (1)
3. le ponctuel	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.

ANALYSE GÉNÉTIQUE DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE		
Gènes	Définition	Marqueurs génétiques (manuels)
4. l'individuel	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.
5. le langagier	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».

Les gènes de l'action sociale à laquelle la perspective actionnelle (PA) cherche à préparer les élèves sont exactement inverses de ceux de l'approche communicative (AC), comme le montre le tableau ci-dessous (repris de Puren, 2014 : 8) :

ANALYSE GÉNÉTIQUE DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE		
Gènes de l'AC	Gènes de la PA	
		Dans les domaines personnels public, éducationnel et professionnel, la plupart des actions que nous réalisons...
1. l'inchoatif	le répétitif	... se répètent plus ou moins à l'identique tout au long de la journée, de la semaine, des mois, voire des années ;

ANALYSE GÉNÉTIQUE DE LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE		
Gènes de l'AC	Gènes de la PA	Dans les domaines personnels public, éducationnel et professionnel, la plupart des actions que nous réalisons...
2. le ponctuel	le duratif	... ont une certaine durée, ou du moins s'inscrivent dans la durée ;
3. le perfectif	l'imperfectif	... ne s'achèvent pas complètement (elles sont toujours susceptibles d'être reprises ou prolongées par la suite) ;
4. l'individuel/ interindividuel	le collectif	... se réalisent collectivement, ou en fonction des autres ou du moins en tenant compte des actions des autres ;
5. le langagier	le langagier et le culturel	... mêlent indissociablement la dimension langagière et la dimension culturelle.

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.

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...²²

La responsabilité des didacticiens et formateurs n'est pas de proposer ce qu'ils considèrent personnellement comme les meilleures méthodes, démarches, approches, mais seulement 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 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.

4. Niveau méso : les différents « objets » méthodologiques

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 » informatique 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, qu'ils vont chercher dans des bibliothèques spécialisées.²³

Il en a toujours été de même au cours de l'évolution des méthodologies. Les méthodologues directs du début du XIX^e siècle ont ainsi élaboré un « objet méthodologique » constitué de tous les procédés de mise en œuvre de la méthode directe (l'exemple, le synonyme, la situation, le geste, l'image, etc.).²⁴ 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 également 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», qui ont commencé à être élaborées par la méthodologie directe (voir Puren 1988a : 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.²⁵

Je prendrai un second exemple d'objets méthodologiques, « Les cinq logiques documentaires actuellement disponibles (modèle) », titre d'un document (Puren 066) où l'on trouvera la définition et description de chacune de ces logiques (« logiques document, support, documentation, sociale et littéraire »), ainsi que les liens vers des articles donnant des exemples concrets de mise en œuvre de chacune d'entre elles. Ce document se termine par le renvoi à un autre document, « Le projet pédagogique comme intégrateur didactique » (Puren 053), qui montre comment le projet pédagogique, qui est l'action d'apprentissage privilégiée par la perspective actionnelle parce qu'en raison de sa complexité elle est le plus en homologie avec l'action sociale à laquelle on veut désormais préparer les élèves, permet de recourir à chacune de ces logiques documentaires de manière à la fois opposée et complémentaire.

5. Conclusion

En guise de brève conclusion, je rappellerai simplement la thèse que j'ai défendue ici : 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.

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.

Références bibliographiques

- > Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération culturelle, Comité de l'éducation,

- Division des langues vivantes, Unité des Politiques linguistiques, www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CECR_FR.pdf. [Un volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs a été publié en février 2018 : <http://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>.]
- > Demorgon, J. 2005. *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*, Paris : Éd. Economica- Anthropos.
 - > Habermas, J. 1981. *Théorie de l'agir communicationnel*. Tome I, *Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*, 1^{re}éd. all. 1981, trad. fr. Fayard, 1987
 - > Morin, E. 1990a. « Entre causalité et finalité (Débat Henri Atlan-Edgar Morin) », p. 247- 253 in : Bounoux, D., Le Moigne, J-L., Proulx, S., *Arguments pour une méthode (autour d'Edgard Morin)*. Colloque de Cerisy [juin 1986]. Paris : Seuil.
 - 1990b. *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF, 1990.
 - > Puren, Christian. 008. « Tableau des oppositions méthodologiques fondamentales », www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/008/.
 - 016. « Évolution historique des modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues », www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/016/. Version española disponible : www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/016-es/.
 - 023. « Problème versus problématique », www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/023/.
 - 029. « Évolution des configurations didactiques », www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/029/. Version española disponible : www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/029-es/.
 - 046. « Les composantes de la complexité », www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/046/.
 - 052. « Les enjeux actuels d'une éducation langagière et culturelle à une société multilingue et multiculturelle (schéma général)», www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/052/. Version española disponible : www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/052-es/.
 - 053. « Le projet pédagogique comme intégrateur didactique », www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/053/. Version española disponible: www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/053-es/.
 - 066. « Les cinq logiques documentaires actuellement disponibles (modèle) », www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/066/.
 - 1988a. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, 3^e édition numérique, décembre 2012, 302 p., www.christianpuren.com/

- [mes-travaux/1988a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/). [1^e éd. Paris : Nathan-CLE international, 448 p., www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a2/.
- 1995a. « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire », *Études de Linguistique Appliquée* n° 100, oct.-déc., Paris : Klincksieck, p. 129-149, www.christianpuren.com/mes-travaux/1995a/.
 - 1998b. « Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères », www.christianpuren.com/mes-travaux/1998b/.
 - 2001e. « La problématique de l'évaluation en didactique scolaire des langues ». *Les Langues Modernes* n° 2, 2001, pp. 12-29, www.christianpuren.com/mes-travaux/2001e/. Versión española disponible: www.christianpuren.com/mes-travaux/2001e-es/.
 - 2009c. « Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle, www.christianpuren.com/mes-travaux/2009c/.
 - 2010d. « Construire une unité didactique dans une perspective actionnelle », www.christianpuren.com/mes-travaux/2010d/.
 - 2011b. « Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique », www.christianpuren.com/mes-travaux/2011b/.
 - 2011j. « Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles) : exemples de validation et d'application actuelles », www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/. Versión española disponible : www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j-es/.
 - 2011k. « La « méthode », outil de base de l'analyse didactique », , pp. 283-306 in : Blanchet, Philippe et P. Chardenet (dir.), *Méthodes de recherche en didactique des langues et cultures*, Paris : AUF (Agence Universitaire de la Francophonie)-EAC (Éditions des Archives Contemporaines), p. 509, www.christianpuren.com/mes-travaux/2011k/.
 - 2012f. « Configurations didactiques, constructions méthodologiques et objets didactiques en didactique des langues-cultures : perspective historique et situation actuelle », www.christianpuren.com/mes-travaux/2012f/. [1^e éd. *Dialogue* n° 144, « Éducation et politique : histoire ancienne, enjeux d'avenir », GFEN, avril 2012, 64 p., www.gfen.asso.fr/fr/dialogue_n_144/.]
 - 2014a. « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires », www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/.
 - 2014b. « La pédagogie de projet dans la mise en œuvre de la perspective

- actionnelle », Dossier de travail des journées de formation « (Se) former à la pédagogie de projet », Institut français de Fès, 8-10 avril 2013, www.christianpuren.com/mes-travaux/2014b/.
- 2015f. « 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/.
- 2016c. « La procédure standard d'exercisation en langue », www.christianpuren.com/mes-travaux/2016c/.
- 2016h. « L'innovation en didactique des langues-cultures face à la pédagogie de l'intégration », www.christianpuren.com/mes-travaux/2016h/.
- 2017f. « Approche globale et compréhension globale des documents en didactique des langues-cultures : de la méthodologie traditionnelle à la perspective actionnelle », www.christianpuren.com/mes-travaux/2017f/.
- DLC-DR. Cours en ligne « 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/.

Notes

1. Le présent article est une réécriture de la conférence inaugurale que j'ai donnée à l'occasion du XIV^e Congrès National des Professeurs de français à Mendoza (Argentine) le 22 mai 2017, qui s'intitulait « La didactique complexe des langues-cultures, réponse unique à la complexité de son environnement actuel ». Il reprend fidèlement le diaporama commenté disponible en ligne sur mon site (PUREN 2017e), en l'adaptant simplement au format d'un texte suivi.
2. Je reprends le document PUREN 046.
3. Nous verrons plus bas qu'il existe un double positif de la diversité, à savoir la pluralité.
4. On peut considérer l'hétérogénéité comme le double négatif de la diversité-pluralité.
5. Sur la distinction entre les « problèmes » (qui relèvent du *compliqué*) et les « problématiques » (qui relèvent du *complexe*), voir PUREN 023.
6. Pour ceux qui souhaiteraient entrer dans la pensée d'Edgar Morin, je conseillerais de lire d'abord son ouvrage publié la même année (voir 1990b en bibliographie finale).
7. Pour des développements sur cette fonction essentielle de l'« unité didactique », et les contraintes qu'elle implique, voir PUREN, 2010d, 2011b et 2016h.
8. 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/.

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

10. Voir 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.

11. Sur la notion de « co-culturalité », désormais indispensable pour penser les nouveaux enjeux liés à la dernière configuration didactique, celle de la perspective actionnelle, voir le document « Évolution des configurations didactiques » (PUREN 029), et les différents liens qui y sont proposés.

12. JULLIEN François, interview à propos de son ouvrage *Il n'y a pas d'identité culturelle* (Éditions de L'Herne, Paris : 2016, 104 p.), *Libération* du samedi 1^{er} et dimanche 2 octobre 2016, pp. 20-21. On pourra lire l'analyse que je propose de l'ensemble de son interview dans mon billet de blog à l'adresse 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/.

13. Je me souviens, lors d'une visite de conseil dans la classe d'un enseignant d'espagnol débutant, l'avoir entendu dire très sérieusement à un élève qui chahutait au fond de la classe : « *Mira, Antoine, ¡ya, basta!* ¡Te callas de una vez, y me haces una frase con el subjuntivo imperfecto! ». ».

14. Je renvoie PUREN 2015f, article 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.

15. Sur les trois perspectives constitutives de la « didactique des langues-cultures » (DLC), méthodologique, didactique et didactologique, voir PUREN DLC-DR.

16. Sur cette histoire des méthodologies, voir mon ouvrage de 1998(a).

17. Pour plus de développements sur cette question, voir PUREN 2011k.

18. On se reportera aux commentaires dans la version en ligne de ce tableau (PUREN 052).

19. Voir mon article « Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères » (PUREN 1998b), ou encore la note en date du 29 mai 2017 (« Éclectisme et complexité »), en bas de la page de téléchargement du document PUREN 016.

20. 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 ; en revanche, 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).

21. Mais comment se comporte-t-on lorsque l'on croise pour la 2^e, 3^e et 4^e 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 1^e fois.

22. Voir, dans PUREN 2014a, le chapitre 3, « Les «traits» spécifiques de la perspective actionnelle, et la complémentarité des «traits» spécifiques de l'approche communicative », p. 8-12.

23. Pour plus de développements, voir PUREN 2012f, en particulier l'introduction, p. 4-5, et les différents exemples d'objets présentés au chapitre 2, p. 12 *sqq.*

24. Voir, dans mon ouvrage *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (PUREN 1988a), le chap. 2.2.1 «La méthode directe» p. 82 et le chap. 2.2.5. La méthode intuitive, p. 93-97.

25. Par exemple : hypothèses à partir du seul titre d'un article, ou à partir d'une présentation schématique d'une situation de communication ; première lecture ou écoute avec repérage de mots-clés permettant de générer des hypothèses sur le sens du document, nouvelle lecture ou écoute de validation/invalidation d'hypothèses, etc. Voir mon article intitulé « Approche globale et compréhension globale des documents en didactique des langues-cultures : de la méthodologie traditionnelle à la perspective actionnelle », PUREN 2017f.

CV de l'auteur

Didacticien des langues-cultures, spécialiste en espagnol et en français langues étrangères, Christian PUREN est Professeur émérite de l'Université de Saint-Étienne (France). Il est l'auteur ou le co-auteur de plusieurs ouvrages de référence dans le domaine de la didactique des langues étrangères et de plus de 150 articles. (Cf. <https://www.christianpuren.com/curriculum-vitae/>)

ANNEXE : Tableau des oppositions méthodologiques fondamentales

	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'apprenant 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 apprenants 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.
3.1.	méthode synthétique (=cohérence unique)	L'enseignant fait travailler de manière « globale » au niveau d'un ensemble (un texte, un paragraphe une phrase). Ce que l'on appelle « l'approche globale des textes » correspond au recours initial, dans l'étude d'un texte, à la méthode synthétique, c'est-à-dire à sa compréhension globale.	méthode analytique (=cohérence unique)	L'enseignant fait travailler au niveau de différents éléments d'un ensemble. Il va par exemple demander aux apprenants de souligner les mots inconnus d'un texte, puis de rechercher leur signification dans un dictionnaire.

	MÉTHODE	PRINCIPE	MÉTHODE	PRINCIPE
3.2.	« la méthode synthétique » (= démarche)	<p>L'enseignant va ou fait aller les apprenants des composantes à l'ensemble ou du simple au complexe (ils doivent faire réunir les composantes dans un ensemble, en faire la « synthèse ») : 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.</p> <p>« Méthode », dans l'expression « la méthode synthétique », correspond donc en fait à une démarche qui articule chronologiquement la méthode analytique et la méthode synthétique.</p>	« la méthode analytique » (= démarche)	<p>L'enseignant va ou fait aller les apprenants de l'ensemble aux composantes, ou du complexe au simple (ils doivent découper l'ensemble, l'analyser) : il fait aller 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.</p> <p>« Méthode », dans l'expression « la méthode analytique », correspond donc en fait à une démarche qui articule chronologiquement la méthode synthétique et la méthode analytique.</p>

	MÉTHODE	PRINCIPE	MÉTHODE	PRINCIPE
4.	déductive	<p>La déduction est l'un des deux modes d'inférence : l'inférence déductive va du général au particulier. L'enseignant a recours à la méthode déductive lorsqu'il demande par exemple aux apprenants d'appliquer la règle (générale) à un exemple (particulier). C'est la même méthode déductive que l'enseignant sollicite lorsqu'il demande aux apprenants de trouver à partir du contexte (le plus général) le sens de tel ou tel mot inconnu. On parle en ce cas d'« inférence lexicale », mais il s'agit alors d'une inférence déductive.</p>	inductive	<p>L'induction est l'un des deux modes d'inférence : l'inférence inductive va du particulier au général. La méthode inductive est mise en œuvre par les apprenants lorsque l'enseignant leur demande par exemple de passer du sens de quelques mots clés au sens global du texte, ou d'exemples de grammaire à la règle correspondante. C'est la même méthode inductive que l'enseignant va appliquer lorsqu'il va donner aux apprenants la signification en contexte d'un mot particulier en leur demandant de rectifier ce qu'ils ont dit pour comprendre de l'ensemble de la phrase où se trouve ce mot. On parle aussi dans ce cas d'« inférence lexicale », mais il s'agit alors d'une inférence inductive.</p>
5.	sémasiologique	<p>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 part des formes linguistiques que l'on veut réutiliser et on produit un message de manière à les réutiliser.</p>	onomasiologique	<p>L'enseignant va ou fait aller les apprenants du sens vers les formes linguistiques : en compréhension, les apprenants vont partir des hypothèses sur le sens pour les valider ou invalider par l'analyse des formes ; en expression, ils vont partir du message personnel qu'ils veulent produire et réutiliser les formes linguistiques nécessaires à cette production.</p>

	MÉTHODE	PRINCIPE	MÉTHODE	PRINCIPE
6.	conceptualisatrice	L'enseignant fait appel à l' <i>intelligence</i> de l'apprenant en le faisant «conceptualiser» (<i>i.e.</i> 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).

Document disponible en ligne avec de nombreuses précisions et commentaires : Puren 008.