



HAL
open science

Felix dubitatio! Incertitude et complexité en didactique des langues-cultures

Christian Puren

► **To cite this version:**

Christian Puren. Felix dubitatio! Incertitude et complexité en didactique des langues-cultures. Etudes en didactique des langues, 2021, L'incertitude / Uncertainty, 37, pp.51-68. hal-04009212

HAL Id: hal-04009212

<https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04009212v1>

Submitted on 1 Mar 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Felix dubitatio!

Incertitude et complexité en didactique des langues-cultures

Christian PUREN

Professeur émérite de l'Université de Saint-Étienne



“Le futur se nomme incertitude.”

Edgard Morin, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* (1999)

“L'effondrement de certitudes solides, mais trompeuses [...] devient l'espace même de la liberté.”

Karl Jaspers, *Introduction à la philosophie* (1950)

Introduction

Le latin ecclésiastique n'étant sans doute pas assidûment fréquenté par beaucoup de lecteurs des *Études en didactique des langues*, je précise que “*Felix dubitatio!*” (“Heureuse incertitude!”) fait allusion à l'expression “*Felix culpa!*” que la liturgie catholique a repris d'un écrit de Saint Augustin.

Les deux exergues choisis pour cet article font ensemble écho, dans le domaine profane, à cette idée d'un mal produisant un bien plus grand: l'incertitude est une faiblesse inhérente à la connaissance humaine (Edgar Morin), mais elle est bienvenue parce que c'est elle qui nous permet d'être libres (Karl Jaspers). C'est en effet dans la mesure où l'avenir est incertain que nous pouvons, au moins en partie, l'écrire nous-mêmes; s'il était entièrement prévisible, nous serions totalement prédéterminés.

Transposée en didactique des langues-cultures (DLC), l'idée est que notre liberté dans la conduite du processus d'enseignement est à l'exacte mesure de nos incertitudes concernant le fonctionnement des processus d'apprentissage: si les processus d'apprentissage pouvaient être entièrement prédéfinis de manière scientifique, s'il existait une “didactique (vraiment) scientifique”, nous n'aurions en tant qu'enseignants aucune marge de manœuvre personnelle... pas plus que nos apprenants. Toutes les méthodologies constituées, remarquait Galisson (1982: 67), tendent à fonctionner dans l'enseignement des langues comme des “systèmes à construire des certitudes et des servitudes”. *Felix dubitatio!*, donc, que Roux, (1994: 9) un enseignant d'espagnol, célébrait ainsi dans un numéro des *Langues modernes* consacré à l'éthique:

[...] c'est sans doute la raison de fond pour laquelle j'aime ce métier: c'est dans la mesure précisément où il n'y a pas de réponses toutes faites, pas de recettes infaillibles, pas de solutions techniques ou psychotechniques, que le métier d'éducateur garde une dimension éthique. [...] C'est pour cette raison que notre métier suppose une vraie liberté et que nous ne la revendiquerons jamais assez. C'est pour cette raison qu'il nous confère *une vraie dignité...*

Incertitude et complexité dans les sciences

La rédaction d'*Études en didactique des langues (EDL)* avait choisi de commencer son appel à contribution, pour ce numéro sur "L'incertitude", par une référence au "virus disruptif [qui] a remis en question l'organisation, la planification, les prévisions, les projets, que ce soit dans les domaines culturels, politiques, économiques ou sociaux". La référence est assurément pertinente: beaucoup de téléspectateurs ont dû découvrir avec étonnement que la science médicale n'était pas une science aussi exacte qu'ils le pensaient en assistant en direct à la télévision aux désaccords entre les différents spécialistes et à leurs incertitudes face à la multiplicité, l'hétérogénéité, la variabilité et l'imprévisibilité des paramètres, par ailleurs interreliés, à prendre en compte dans leurs prévisions. Nous avons tous assisté depuis mars 2020, en continu, à une illustration publique de la liaison ontologique entre complexité et incertitude qui aurait amplement justifié, au milieu du défilé incessant des épidémiologues, l'intervention de quelques épistémologues¹.

Certains d'entre eux auraient certainement cité Morin, qui rappelle régulièrement dans ses travaux cette liaison entre complexité et incertitude. Dans son *Introduction à la pensée complexe* (1990: 91-92), il écrit ainsi:

On peut dire que ce qui est complexe relève d'une part du monde empirique, de l'incertitude, de l'incapacité d'être certain de tout, de formuler une loi, de concevoir un ordre absolu. Il relève d'autre part de quelque chose de logique, c'est-à-dire de l'incapacité d'éviter des contradictions.

De sorte que l'éducation à la pensée complexe implique pour lui une confrontation permanente avec l'incertitude. L'un de ses ouvrages en collaboration s'intitule *Éduquer pour l'ère planétaire. La pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines* (Morin et al., 2003).

Dans son ouvrage de 1990, il note que le progrès dans la connaissance est un progrès dans l'incertitude même dans les sciences dites "exactes", parce qu'elles ont découvert la complexité du réel.

[...] nous voyons aujourd'hui qu'il y a crise de l'explication simple dans les sciences biologiques et physiques: dès lors, ce qui semblait être les résidus non scientifiques des sciences humaines, l'incertitude, le désordre, la contradiction, la pluralité, la complication, etc., fait aujourd'hui partie d'une problématique générale de la connaissance scientifique (1990: 165).

¹ On pourra au besoin suivre une session de rattrapage en consultant le blog en ligne tenu par des professeurs de philosophie, intitulé "Covid-19: enjeux éthiques et épistémologiques. Carnet de recherche du projet ANR Epancopi", <https://epancopi.hypotheses.org>.

La découverte de “principes d’incertitude” dus à cette complexité du réel est en effet au cœur même du développement des sciences exactes au cours du XX^e siècle: c’est le cas en mécanique quantique avec le physicien Werner Heisenberg, en mathématique avec le logicien Kurt Gödel, en météorologie avec le mathématicien Edward Lorenz, ou encore en économie avec le cybernéticien Heinz von Foerster, scientifiques sur lesquels vont venir s’appuyer de nombreux épistémologues eux-mêmes pour la plupart de formation scientifique: Thomas Kuhn, Karl Popper, Isabelle Stengers, Ilya Prigogine, Henri Atlan, Bernard D’Espagnat, etc.

Incertitude et complexification de la discipline “didactique des langues-cultures”

Les didacticiens de langues-cultures n’ont pas attendu les spécialistes en sciences de l’éducation pour intégrer ces réflexions dans leur discipline. Par exemple, tous les scientifiques et épistémologues cités plus haut le sont dans mon *Essai sur l’éclectisme* de 1994 (Puren, 1994e: 73-83:), dans un chapitre intitulé “Les remaniements épistémologiques dans la science contemporaine”, dont trois sous-chapitres sur dix portaient sur l’incertitude dans les sciences exactes. Le chapitre suivant était quant à lui entièrement consacré à “L’épistémologie complexe d’Edgar Morin” (83-92).

La thèse que je défendais alors, et qui est toujours la mienne, est que l’éclectisme des enseignants, qui a été, pour autant qu’on puisse en juger, massif et constant en France depuis la fin du XIX^e siècle, constitue une réponse empirique immédiate à l’incertitude à laquelle les confronte constamment la complexité de leur projet d’enseignement collectif d’un objet lui-même complexe, à savoir une langue-culture étrangère: s’ils ne savent pas exactement comment enseigner, quoi et à qui, la stratégie la plus immédiatement disponible est de diversifier leurs pratiques, pour que chacun des apprenants puisse au moins y trouver son compte. On peut même considérer qu’il s’agit là d’un principe déontologique. J’ai ainsi défendu l’idée d’une “liaison structurelle entre éclectisme et 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 (Puren, 1994b: 4).

Le problème est que cette variation, même maximale, des modes d’enseignement, peut ne pas être encore suffisante par rapport à la très grande diversité potentielle des modes d’apprentissage, et qu’il faut par conséquent envisager de permettre aux apprenants de diversifier eux-mêmes leurs modes d’apprentissage.

Mes réflexions sur l’épistémologie de la DLC dans mon *Essai sur l’éclectisme* de 1994 n’étaient pas solitaires: elles se situaient dans le cadre d’une évolution historique de la discipline qui avait commencé au début des années 1970 en français langue étrangère (FLE), et que j’avais présentée dans un article de la même année (Puren, 1994a).

1. Jusqu'aux années 1960, la didactique du FLE, comme la didactique scolaire des langues vivantes étrangères en France, en était restée à une “perspective méthodologique”: on repère dans l'enseignement des langues différents *problèmes* – l'enseignement de la grammaire, de la phonétique, du lexique, de la lecture des textes, etc. – auxquels on apporte des *solutions* méthodologiques.

2. Dans les années 1970, la forte diversification des formations, qui attirent des enseignants de FLE du monde entier travaillant avec des publics, sur des objectifs et dans des environnements très différents, rend impossible la présentation de propositions méthodologiques universalistes. Comme l'écrit Debyser (1975: 25), alors directeur de l'un des deux grands centres de recherche en FLE, le BELC, dans le compte-rendu d'une table ronde sur la question:

La discussion est dominée par les thèmes suivants: pluralité des objectifs en raison de la diversité des besoins et de la multiplicité des “parties concernées”, d'où une plus grande complexité et, généralement, une hétérogénéité caractéristique des stages en France. [...] Cela amène la table ronde à s'interroger sur l'intérêt pédagogique de la complexité et de l'hétérogénéité des finalités qui semblent caractériser la plupart des stages en France.

La réponse disciplinaire des formateurs à cette incertitude méthodologique a consisté alors à passer à une perspective “méta”: lorsqu'un objet est perçu comme trop complexe pour être maîtrisé de l'intérieur, la seule stratégie possible est d'en sortir, de se mettre “à côté”², de manière à pouvoir l'appréhender globalement de l'extérieur. Cette perspective métaméthodologique correspond à la perspective dite “didactique”, du nom qui est proposé au début des années 1970 pour la discipline (et qui lui est resté depuis) pour l'opposer tant à la “pédagogie” qu'à la “linguistique appliquée”. Ni les principes pédagogiques, ni les descriptions scientifiques de l'objet langue ne peuvent en effet apporter de solutions uniques, certaines et définitives quant aux modes d'enseignement, parce que la méthodologie ne dépend pas seulement des modèles ou théories de référence, mais des finalités et objectifs, des environnements (dont font partie les acteurs, en particulier les apprenants et les enseignants eux-mêmes), des matériels disponibles, des pratiques installées (*i.e.* des cultures d'enseignement et d'apprentissage), enfin des critères et modalités d'évaluation: autant de composantes fondamentales mais nombreuses et hétérogènes du “champ disciplinaire” (cf. Puren 044) qui se constitue à ce moment-là sous le nom de “didactique des langues”.

On peut observer dans la dernière partie de la dernière phrase de la citation suivante de Michel Dabène (1972: 10), alors directeur de l'autre grand centre de recherche en FLE de l'époque, le CRÉDIF, comment l'émergence de la “didactique” est liée à ce mouvement de complexification de la problématique disciplinaire.

Il faut cesser de considérer l'enseignement des langues comme l'application de quoi que ce soit. C'est une discipline comme une autre, qui doit se définir comme telle et comme telle aussi emprunter aux autres disciplines les éclairages dont elle a besoin. C'est à elle qu'il appartient de poser sa propre problématique et non à la linguistique

² C'est l'un des sens premiers du préfixe grec *μετα*.

d'élaborer des modèles dont on se demande ensuite comment ils vont être appliqués. C'est dans cette perspective que l'on pourrait parler de "didactique des langues", en tant que discipline spécifique prenant en considération la nature et la finalité de l'enseignement des langues et pas seulement la nature et le fonctionnement du langage.

Dans les années 1970, les formateurs en FLE prennent ainsi conscience qu'il n'y a pas en méthodologie de *problèmes* prédéfinis auxquels on pourrait apporter des *solutions* prédéterminées, mais uniquement des *problématiques* avec des modes possibles de *gestion* qui ne peuvent être que pluriels, locaux, partiels et temporaires³. Un formateur intervenant auprès d'enseignants à besoins méthodologiques différents – et tous le sont, et même chacun d'eux dès qu'il passe d'un groupe à l'autre, voire d'un apprenant à l'autre – n'a aucune réponse méthodologique *a priori* à imposer, mais seulement des outils de questionnement et des éléments de construction de réponses méthodologiques plurielles à proposer. De sorte que l'une des "sept lois « scientifiques » de la didactique des langues-cultures" (Puren 078, titre de ce document) est la suivante: "Le nombre de certitudes méthodologiques d'un formateur est inversement proportionnel à son niveau de formation didactique."

3. L'évolution de la didactique du FLE se poursuit de manière très rapide dans les années suivantes, sans doute en raison du processus conjoint d'universitarisation et d'internationalisation de ses formations, à tel point que se produit, dès le début des années 1980, un nouveau passage au "méta"; cette fois, donc, à une perspective "métadidactique". Galisson (1986: 108) a le premier nommé cette perspective en proposant de l'appeler "didactologique", dans un article où il promouvait "une « didactologie des langues/cultures » qui réfléchit sur elle-même et prend en charge l'élaboration de ses propres modèles théoriques". La confrontation des didacticiens de FLE avec l'histoire de leur discipline, avec des didacticiens d'autres pays et très vite de langues différentes, les amène cette fois à questionner la complexité du champ didactique lui-même et à retrouver l'incertitude: c'est la didactique elle-même qui, cette fois, est perçue comme une problématique. J'ai noté, dans un article intitulé "La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie" (1999h), comment apparaissent à la fin des années 1980-début des années 1990, dans la revue universitaire de référence des chercheurs de FLE à l'époque, *Études de Linguistique Appliquée*⁴, des numéros sur des thématiques métadidactiques telles que "l'idéologie" (1985, n° 60), "les politiques linguistiques" (1987, n° 65), "la formation à la recherche" (1994, n° 95)⁵, "les problématiques curriculaires" (1995, n° 98), enfin l'épistémologie, avec un numéro (1997, n° 105) portant sur "le concept en didactique des langues étrangères". C'est donc cette dernière thématique, l'épistémologie, qui a

³ Sur la différence épistémologique entre "problème" et "problématique", voir Puren 023.

⁴ Très mal nommée désormais, donc. Son directeur, Robert Galisson, l'avait pour cela renommée *ÉLA – Revue de didactique-didactologie des langues-cultures*.

⁵ En tant que rédacteur en chef de la revue de l'APLV, *Les Langues modernes*, j'avais par ailleurs lancé et dirigé cette même année 1994 un numéro consacré à l'éthique en didactique des langues. La totalité des articles de ce numéro est disponible sur le site Gallica de la Bibliothèque nationale de France: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k9691027q>.

été le moteur de l'évolution de la discipline et qui, parvenue à maturité, a induit la question de son rapport à la connaissance.

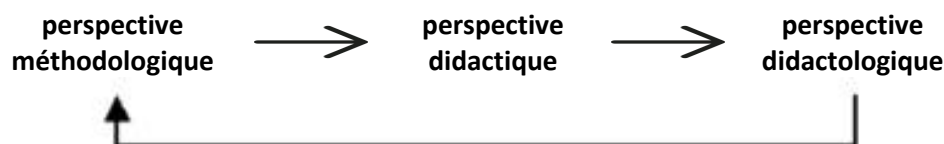
Le parcours historique que je viens de retracer ci-dessus n'est pas un exercice d'érudition, parce que ce passé est toujours d'actualité en DLC pour trois fortes raisons.

1. Cette succession des trois perspectives constitutives de la DLC fournit un principe de progression logique dans la formation universitaire initiale dans cette discipline, parce qu'elle fait passer les étudiants par les différentes phases historiques par lesquelles la discipline s'est elle-même progressivement formée. D'autres disciplines appliquent depuis longtemps ce principe d'homologie, comme la philosophie et le droit⁶. J'en ai proposé une mise en œuvre, à la suite d'un séminaire en juillet-août 2010 au Centro de Estudios de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México, dans un document intitulé "Arquitectura general de una formación universitaria a la didáctica de las lenguas-culturas" (2010a-es, version française revue et augmentée 2010a). Dans cette progression, en effet, chaque perspective fournit certaines *connaissances* nouvelles, mais la suivante (y compris lors des retours réflexifs indispensables 3 → 1 → 2: cf. le point 2 ci-dessous) vient les "problématiser", autrement dit empêcher qu'elles ne se transforment en *certitudes*.

J'ai proposé un type de progression similaire, par complexification progressive, dans un domaine particulier de la formation universitaire initiale, celui des concepts (2001a: 6-9). Dans un premier temps (jusqu'à la licence), les concepts disciplinaires sont des "concepts-produits", c'est-à-dire que les étudiants doivent s'approprier les concepts standards tels qu'ils leur sont présentés. Dans un second temps (en master), ce sont des "concepts-processus", parce que les étudiants doivent alors les problématiser pour les adapter à leurs premières recherches personnelles et les relier entre eux dans leur propre cadre conceptuel. Dans un troisième temps, s'ils deviennent des chercheurs universitaires, ce seront en partie des "concepts-construits", qu'ils auront dû élaborer eux-mêmes pour les besoins de leurs recherches: une thèse s'évalue ainsi en particulier en fonction des "gains conceptuels" qu'elle apporte à la discipline. Ces concepts-construits par chaque chercheur professionnel fonctionnent dans la suite de ses recherches comme ses propres concepts-produits et la mécanique complexe de la récursivité se poursuit ainsi, dans un mouvement de construction-déconstruction-reconstruction angoissant parce qu'incertain: avoir le sentiment, au début de chaque recherche, que sa compétence de chercheur est entièrement remise en jeu est un signe de professionnalisme et l'indice qu'il va s'agir d'une vraie recherche.

⁶ Dans un chapitre d'ouvrage intitulé "The Architecture of Complexity", Herbert A. Simon (1962) considère ce principe de formation disciplinaire comme un mode de gestion de la complexité des connaissances à transmettre: "[...] one can expect ontogeny to partially recapitulate phylogeny, [and this] has applications outside the field of biology. It can be applied as easily, for example, to the transmission of knowledge in the educational process. In most subjects, especially in the rapidly progressing sciences, the transition from elementary to advanced courses is, to a large extent, a passage through the conceptual history of the science itself" (481).

2. Les trois perspectives disciplinaires – méthodologique, didactique et didactologique – doivent être intégrées constamment dans la logique récursive ou (“dialogique”) caractéristique de la pensée complexe, c’est-à-dire être utilisées pour se problématiser constamment l’une l’autre.



C’est l’enchaînement constant entre ces trois perspectives qui caractérise ce que j’appelle, depuis la fin des années 1990, la “didactique complexe des langues-cultures”⁷. Comme l’a écrit Morin dans son *Introduction à la pensée complexe* (1990: 67):

L’épistémologie complexe [...] est le lieu à la fois de l’incertitude et de la dialogique. En effet, toutes les incertitudes [...] doivent se confronter, se corriger les unes les autres, entre-dialoguer sans toutefois qu’on puisse espérer boucher avec du sparadrap idéologique la brèche ultime.

3. Le progrès en DLC, à l’instar de celui des sciences exactes, comme le dit Morin, est un progrès dans l’incertitude, au rythme de la complexification de ses problématiques⁸. Le rappel et l’illustration de cette donnée fondamentale de son histoire est un instrument indispensable pour lutter contre une tendance naturelle des enseignants à rechercher des certitudes rassurantes, des formateurs et inspecteurs à asseoir leur pouvoir en imposant des normes limitatives, enfin des chercheurs à se spécialiser dans des approches théoriques partielles d’autant plus confortables qu’elles leur évitent de se confronter aux limites imposées à la connaissance par la complexité empirique du terrain.

La réduction des incertitudes est indispensable dans la pratique quotidienne des enseignants, qui utilisent à cet effet différents moyens rationnels: des préparations de cours, des manuels et des modèles méthodologiques plus ou moins personnels, etc.⁹, mais aussi les orientations institutionnelles ou encore des propositions particulières de formateurs ou didacticiens. Mais cette rationalité court constamment le risque de se dégrader en rationalisation et de venir ainsi légitimer des pratiques limitées dont il sera difficile ensuite d’éviter la fossilisation. Au chapitre 1.3, “Les erreurs de la raison” (pp. 7-8) de son ouvrage *Les sept savoirs nécessaires à l’éducation du futur* (1999), Morin revient sur l’un des thèmes les plus récurrents dans ses travaux, à savoir l’opposition entre la “rationalisation fermée”, celle des théories, dogmes, doctrines et paradigmes exclusifs et totalisants, et la “rationalité ouverte”, consciente de la complexité du réel et des limites de la connaissance. Il en tire la conclusion suivante que certains

⁷ Cf. par ex. 1998b et mon article-manifeste 2003b.

⁸ Pour quelques exemples de ce progrès dans l’incertitude, cf. Puren 1997d, avec deux postfaces, “Dix ans plus tard...” (sept. 2008) et “Vingt ans après” (nov. 2018), qui ajoutent chacune de nouveaux exemples contemporains.

⁹ J’ai présenté quelques-uns de ces moyens dans l’article “Les modes de gestion de la complexité” (1994d: 7-13).

didacticiens spécialistes en linguistique, sociolinguistique et autres sciences cognitives seraient sages de méditer:

D'où la nécessité de reconnaître dans l'éducation du futur un principe d'incertitude rationnel: la rationalité risque sans cesse, si elle n'entretient pas sa vigilance autocritique, de verser dans l'illusion rationalisatrice. C'est dire que la vraie rationalité n'est pas seulement théorique, pas seulement critique, mais aussi autocritique (8).

Morin n'aurait sans doute pas d'opposition à ce qu'on remplace "l'éducation du futur", dans ce passage, par "la formation du futur". Les enseignants stagiaires débutants ont souvent des relations contradictoires, qu'ils vivent parfois très mal, avec leurs formateurs, auprès desquels ils sont en demande de certitudes et d'orientations claires et définies, alors qu'ils sentent, en même temps, que cela serait insuffisant, voire contreproductif pour gérer la complexité de leurs pratiques de classe. D'où les deux reproches contraires qu'ils leur font, d'être incompetents ou, à l'inverse, de prendre pouvoir sur eux en retenant leur savoir.

Dans l'histoire de la DLC, comme dans son actualité, la rationalisation prend toujours la forme de l'applicationnisme.

Obsession des certitudes et applicationnismes réducteurs

"Le cœur de la complexité" écrit Morin (1990: 43) "c'est l'impossibilité d'homogénéiser et de réduire [...]". C'est pourtant exactement le projet épistémologique de tout applicationnisme. Au cours de l'histoire de la DLC, les formes dominantes d'applicationnisme ont été différentes et on les retrouve toutes dans l'actualité, parfois combinées entre elles.

L'applicationnisme méthodologique

Ce sont les grandes méthodologies généralistes – les méthodologies traditionnelle grammaire-traduction, directe, active et audiovisuelle, l'approche communicative – qui ont été historiquement les premiers moyens d'homogénéisation et donc de réduction de la diversité des pratiques: jusque dans les années 1990, au moins, former les enseignants de langues aux pratiques de classe consistait à les former à la méthodologie dominante en vigueur¹⁰. Or, en tant que cohérence globale, aucune méthodologie ne permet de gérer correctement la complexité, ce qui explique, si ce n'est justifie, les pratiques éclectiques généralisées chez les enseignants. Toutes les méthodologies, d'ailleurs, ont été élaborées initialement en fonction de certains paramètres déterminants, en particulier les objectifs visés (compétences de lecture ou de communication orale, par ex.), les publics (enfants, jeunes ou adultes), les environnements d'enseignement (nombre d'heures total, enseignement plus ou moins intensif ou extensif, nombre d'apprenants par groupe, matériels utilisés, etc.), ainsi que pour les débuts de l'apprentissage. Parmi les moteurs internes de l'évolution méthodologique au cours de l'histoire se trouvent précisément les difficultés et les impasses auxquelles les méthodologies se sont retrouvées confrontées lorsque leurs

¹⁰ Sur les références à l'histoire des méthodologies que je ferai dans la suite du présent texte, je renvoie à mon ouvrage de 1988(a).

promoteurs ont voulu prolonger leur application pour l'enseignement à des apprenants avancés, et/ou lorsqu'ils ont voulu l'étendre à d'autres paramètres: toutes les méthodologies ne peuvent qu'être, littéralement, "victimes de leur succès".

Les méthodologies spécialisées, celles dites "sur objectifs spécifiques" (FOS, Français sur Objectifs Spécifiques, *ESP*, *English for Specific Purposes*, etc.) peuvent d'autant plus échapper à ces impasses et difficultés qu'il s'agit généralement de formations courtes. Mais elles ne permettent pas mieux de gérer la complexité, que l'on retrouve à l'identique, quel que soit le degré de spécialisation des contenus et des modes d'enseignement. Pour illustrer cette propriété de la complexité, les épistémologues prennent souvent l'exemple des fractales, dans lesquelles on retrouve dans le plus petit détail la totalité de l'image. C'est cette même propriété qui a fait que l'on ait pu, après la "didactique des langues", parler non plus de la "méthodologie de l'enseignement de la grammaire du lexique...", mais de la "didactique de la grammaire du lexique...".

L'applicationnisme théorique

La grande vague de l'applicationnisme théorique arrive en France dans les années 1960, à la suite de l'émergence aux USA de la méthodologie audio-orale, dont les promoteurs pensaient avoir trouvé "la clé" (*"the Key"*) de l'enseignement scientifique des langues dans la combinaison entre la linguistique distributionnaliste et la psychologie béhavioriste, mise en œuvre en particulier dans les exercices structuraux. Nous avons vu plus haut (cf. la citation de Michel Dabène) que la discipline "didactique des langues" s'est constituée au tout début des années 1970 en revendiquant son autonomie par rapport aux théories extérieures. Mais si fort est le besoin de certitudes chez les enseignants et de reconnaissance académique chez les didacticiens universitaires, que l'approche que l'on peut appeler "scientiste" de la problématique de l'enseignement-apprentissage des langues s'est maintenue jusqu'à nos jours.

On la voit très clairement, par exemple, chez les auteurs du CECRL (COE, 2001), qui justifient leur refus de prendre position sur les questions méthodologiques au prétexte que la linguistique (87, 89), les sciences cognitives (108-109) et "les théories relatives à la compétence langagière" (23) ne fournissent pas encore "à ce jour", "à l'heure actuelle", "actuellement" de certitudes scientifiques¹¹. Ce seraient ces incertitudes qui expliqueraient¹², aux yeux de ces auteurs, l'éclectisme des enseignants, qui n'est cité qu'une fois dans le document, à la fin du passage ci-dessous:

6.2.2.2 D'autres [théoriciens] pensent qu'outre l'exposition à un apport compréhensible, la participation active à l'interaction communicative est une condition nécessaire et suffisante pour que la langue se développe. Ils considèrent également que l'enseignement ou l'étude explicite de la langue sont hors de propos. À l'opposé,

¹¹ On pourra retrouver les citations complètes de ces passages et leur analyse détaillée dans mon ouvrage en commun avec Bruno Maurer sur le CECRL (COE 2001) et son volume complémentaire (COE 2018): Maurer & Puren, 2019: 49-54.

¹² Ou "justifieraient"? L'énoncé est sans doute volontairement ambigu.

certaines considèrent que les activités cognitives sont suffisantes, que les étudiants qui ont appris les règles de grammaire appropriées et du vocabulaire seront capables de comprendre et d'utiliser la langue à la lumière de leur expérience antérieure et de leur bon sens, sans avoir besoin de répéter. Entre ces deux extrêmes, la plupart des étudiants et des enseignants "courants", ainsi que les supports pédagogiques, suivront des pratiques plus éclectiques (COE, 2001: 109).

Je reprends à ce propos mon commentaire suivant, qui convient parfaitement à la thématique de mon présent article.

Les auteurs affirment à plusieurs reprises dans leur texte que "le Cadre de référence n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais bien de présenter des choix." Mais ils n'adoptent cette position qu'en raison de leur impossibilité d'imposer leur expertise en s'appuyant sur des certitudes scientifiques: non par principe démocratique, donc, contrairement à ce qu'ils affirment [cf. le 2e paragraphe de l'extrait 2 *supra*], et moins encore parce qu'ils seraient convaincus que les méthodes doivent être plurielles. Ils en sont restés en effet à une conception scientifique de la connaissance, qui les amène à restreindre le traitement de la méthodologie, à défaut de certitudes, à la simple compilation des options disponibles, et du coup à faire l'impasse sur la seule réflexion pertinente, complexe, qui porte sur les règles contextuelles d'emploi de chacune des méthodes disponibles, avec leurs avantages, leurs limites et leurs éventuels inconvénients (2015f: 7-8, cité dans Maurer & Puren 2019: 52).

Ce que nient ainsi les auteurs du CECRL n'est rien moins que la légitimité de la perspective didactique, et donc de la discipline "didactique des langues-cultures" elle-même, au nom d'un scientisme qui postule le primat de la théorie sur la pratique. Dans l'épistémologie qui convient à la DLC, il faut considérer au contraire, comme le philosophe pragmatiste américain Richard Rorty (1995), que la théorie est "un auxiliaire de la pratique". Le scientisme n'est dans notre discipline, pour reprendre la formule de Morin citée précédemment, que du "sparadrap idéologique" sur les blessures cognitives que l'incertitude inflige à certains.

L'applicationnisme technologique

Cet applicationnisme repose sur un autre postulat, déterministe, qui est que les "technologies nouvelles" – il s'agit de nos jours principalement des environnements numériques, du Web et de l'intelligence artificielle – produiraient *en elles-mêmes* une amélioration de l'apprentissage des langues. Ce postulat est déjà latent dans la méthodologie audio-orale américaine des années 1950, le prestige des exercices structuraux leur venant en partie des laboratoires de langues. Il se retrouve, cette fois de manière explicite, dans la méthodologie audiovisuelle française, dont les promoteurs mettaient en avant l'efficacité de la combinaison – affichée dans l'appellation même de la méthodologie – entre le support oral fourni par le magnétophone et le support visuel fourni par le projecteur et le film fixe. Il est inutile, je pense, de donner ici quelques exemples actuels du discours "technolâtre", tellement il est encore prégnant, alors même qu'un consensus existe parmi les didacticiens de toutes disciplines, tout autant que chez les spécialistes des sciences de l'éducation, sur le postulat de la "convergence": une innovation technologique ne peut produire de changement positif durable dans l'enseignement-apprentissage que

si elle rencontre une innovation didactique et, sans doute aussi, que si son usage s'est déjà installé dans la vie quotidienne des apprenants et des enseignants (Puren 2009e). Rien n'est moins sûr, par conséquent, qu'une innovation technologique, quelle qu'elle soit, parvienne à améliorer les "pratiques ordinaires" d'un nombre important d'enseignants (Puren 2016d).

L'applicationnisme pratique

On peut le considérer comme une variante de l'applicationnisme méthodologique mais, contrairement à ce dernier, il ne s'agit pas d'un ensemble de pratiques déterminées par une cohérence d'ensemble, mais de "bonnes pratiques" plus ou moins isolées et ponctuelles: c'est donc une approche encore plus réductrice de la complexité didactique. On peut d'ailleurs parler d'une véritable "idéologie des bonnes pratiques" fondée à l'origine sur la technique du *benchmarking* en management d'entreprise et qui s'est répandue dans de nombreux organismes internationaux – jusque dans l'Éducation nationale française – pour tous types et contenus de formation.

Le Conseil de l'Union européenne a publié ainsi en 2006 un document intitulé "Conclusions du Conseil sur l'indicateur européen des compétences linguistiques"¹³ où il demande aux États membres de "mettre en place, sur la base du cadre européen commun de référence pour la connaissance des langues [*sic!*] élaboré par le Conseil de l'Europe" des "tests standardisés" [...] permettant de valider les compétences linguistiques", en particulier parce que les données ainsi recueillies "permettront, grâce à un échange accru d'informations et d'expériences, de recenser et d'échanger les bonnes pratiques en matière de politiques et de méthodes d'enseignement des langues".

Comme je l'écrivais dans un article (2007a: 3):

J'imagine les réactions de mes collègues français à qui l'on proposerait comme modèles les "bonnes pratiques" des enseignants du Lycée Louis Le Grand de Paris ou La Bruyère de Versailles au prétexte que les résultats de leurs élèves au test européen seraient les meilleurs de France!... Il y a certainement de bonnes pratiques (sans guillemets) au collège Karl Marx de Villejuif ou Jean Moulin du Havre, mais c'est aussi parce qu'elles y sont adaptées à leurs élèves, et elles n'ont de ce fait pas plus vocation que les autres à servir de modèles pour le reste de la France et l'Europe toute entière.

On comprendra pourquoi j'ai apprécié, sous la plume de Philippe Watrelot, Président du Conseil National de l'Innovation pour la réussite éducative (CNIRÉ), sa dénonciation, parmi les "quatre pièges de l'innovation", du "discours managérial".

Du ménagement plutôt que du management... Le CNIRÉ souhaite qu'on évite ce piège d'un discours surplombant et de la rhétorique managériale sur les "bonnes pratiques" et préconise de privilégier les changements à "bas bruit" au sein de l'Éducation nationale (Watrelot, 2017).

Cette idéologie des "bonnes pratiques" est apparemment partagée par bon nombre d'enseignants, même par ceux qui, par ailleurs, s'opposent farouchement à l'introduction de la logique managériale dans l'Éducation nationale. Parmi les

¹³ *Journal officiel de l'Union européenne*, <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2006:172:0001:0003:FR:PDF>.

nombreux colloques et autres journées d'études auxquelles j'ai participé, certains donnaient lieu à des évaluations par le public. Les meilleurs scores étaient généralement obtenus par des présentations faites par des praticiens qui avaient élaboré, ou du moins expérimenté dans leurs propres classes, des "pratiques innovantes", avec un discours qui relevait parfois plus de la publicité commerciale que de la réflexion didactique. Or, le succès de telle ou telle pratique méthodologique dépend forcément de multiples facteurs contextuels, à commencer par ceux que constituent les apprenants et les enseignants eux-mêmes, de sorte qu'une autre des "sept 'lois scientifiques' de la didactique des langues-cultures" (Puren 078) est la suivante: "Plus c'est concret, et moins c'est transférable"; autrement dit, plus les résultats à attendre de ces pratiques sont incertains lorsqu'elles sont reproduites par d'autres dans d'autres environnements.

La perspective didactique que j'ai présentée plus haut peut précisément être définie, entre autres, comme une mécanique d'abstraction méthodologique semblable à celle que Huberman & Miles (1991) proposent de faire fonctionner dans leur discipline à partir des données premières fournies par l'observation sociologique. Le processus d'abstraction génère des *modélisations* par élimination des variations contextuelles. La seule chose que l'on puisse appliquer en DLC, en effet, ce ne sont ni des pratiques, ni des théories, mais des "modèles" (Walliser, 1977 *in* Puren 014; Rorty, 1995 *in* Puren 015; Puren 2020) qui fixent les principes de l'action, parmi lesquels se trouve toujours intégré un principe d'incertitude quant aux modes de mise en œuvre concrète sur le terrain.

Quelques composants hors-brevets du vaccin anti-certitudes

Un premier composant vaccinal – on ne s'étonnera pas que je commence par celui-ci – est *une formation à l'épistémologie de la DLC*. Une fois injecté, il génère comme effets principaux une récursivité permanente entre les trois perspectives constitutives de la discipline et une veille critique contre toutes les formes d'applicationnisme.

Un deuxième composant vaccinal est ladite "*centration sur l'apprenant*". Son exigence peut être critiquée lorsqu'elle est présentée, comme ce fut le cas pendant des décennies en DLC, sur le mode de l'injonction exclusive irréaliste¹⁴. Mais quand on la fait fonctionner "en arrière-plan", "en fond de tâche (d'enseignement)", sur un mode, également, de veille critique, elle protège contre la réduction des modes d'enseignement en maintenant présente, dans l'esprit des enseignants, l'incertitude concernant les modes d'apprentissage réellement mis en œuvre par chacun des apprenants.

L'expression de "pédagogie différenciée", qui suppose que ce sont les enseignants qui différencient le processus d'enseignement-apprentissage, n'a pas cours dans les pays du nord de l'Europe parce qu'on y considère que l'enseignant ne peut pas connaître en temps réel ce qui convient à chacun de ses élèves et qu'il ne

¹⁴ En enseignement collectif institutionnel, un enseignant est forcément amené à se centrer aussi à certains moments sur le groupe des apprenants, à d'autres sur les exigences institutionnelles ou encore sur son propre enseignement, toutes les centrations pouvant à certains moments s'opposer les unes aux autres (cf. Puren 1995a).

pourrait pas, de toutes manières, différencier suffisamment ses modes d'enseignement jusqu'au point où ils conviendraient à tous.

Le pédagogue français De Peretti, proposant une “Esquisse d'un fondement théorique de la pédagogie différenciée (1985: 5), fait appel à la “loi de variété requise” de William Ross Ashby, l'un des fondateurs de la cybernétique, qui veut qu'un système ne puisse piloter efficacement un autre système que s'il possède un degré de variété interne au moins égal à celui de cet autre système. Étant donné l'extrême diversité des profils cognitifs ainsi que des habitudes et stratégies d'apprentissage des apprenants en enseignement collectif, il est surprenant que De Peretti n'ait pas questionné, malgré cette référence théorique, l'idée même de *pédagogie* différenciée, les enseignants ne pouvant disposer de ce qu'il leur demande dans son texte, à savoir “d'une variété de mesures pédagogiques et de méthodes qui soit suffisamment développée”. La mesure qu'il propose, qui consiste à libérer les enseignants de tout “cadre pédagogique standardisé, excluant ou dissuadant les formes diversifiées d'approche ou de méthode” (11), est une condition nécessaire, mais non suffisante.

Dans les pays du nord de l'Europe, l'expression utilisée pour la gestion de l'hétérogénéité des apprenants est celle d'*open learning*, *offenes lernen*. C'est-à-dire que la différenciation y est conçue comme une différenciation de l'apprentissage et non de l'enseignement, l'apprenant étant considéré comme le seul à savoir à tout moment ce qui lui convient et à pouvoir le mettre en œuvre. Les enseignants organisent à cet effet des séquences d'apprentissage autonome à côté de séquences directives d'enseignement¹⁵.

On retrouve la liaison entre incertitude, complexité et une variante de l'éclectisme méthodologique dans ce passage d'un article de Abe & Gremmo, deux membres du CRAPEL de Nancy (Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues) qui s'était spécialisé, à partir du début des années 1970, sur la question de l'autonomie des étudiants du secteur LANSAD dans les centres universitaires de langues.

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 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 (1983: 113).

¹⁵ Sur la nécessité, en bonne logique de gestion complexe, de concevoir la pédagogie différenciée et l'apprentissage autonome comme des approches à la fois opposées et complémentaires, cf. Puren & Bertocchini (2001).

Un troisième composant vaccinal est la démarche de projet. On le trouve déjà présent dès les débuts du CRAPEL, avec une formule contenant les deux mêmes éléments de base: chez l'enseignant, un projet d'enseignement visant l'autonomisation et la responsabilisation des apprenants; chez ceux-ci, leur propre projet d'apprentissage.

La démarche de projet est, de nos jours, généralisée à tous niveaux et dans tous les domaines de la société: par exemple dans les laboratoires scientifiques (cf. les "projets de recherche"), dans les entreprises et les administrations, dans les collèges et lycées (cf. les "projets d'établissement"), en pédagogie (cf. les "projets pédagogiques"), pour les individus (cf. les "projets de vie" et les "projets professionnels) et, au-delà, pour tout type d'action sociale collective, depuis celle d'un collectif de voisins (pour un projet d'apéro en bas de l'immeuble, par ex.) jusqu'à celle d'une nation tout entière (cf. la notion de "projet de société"). À tel point que Jean-François Boutinet a pu publier, en 1990, un ouvrage intitulé *Anthropologie du projet*.

La raison fondamentale de cette diffusion universelle du projet est qu'il s'agit du mode de conduite de l'action le plus adapté aux environnements complexes, c'est-à-dire aux contextes d'incertitude. Pour gérer cette complexité et l'incertitude qu'elle provoque, la démarche de projet s'appuie sur un ensemble d'opérations cognitives particulières qui visent toutes à prévoir, contrôler, évaluer et, au besoin, reprendre chacune des différentes tâches à réaliser, voire en supprimer ou en rajouter de nouvelles (cf. Puren 2017a). L'actuelle perspective actionnelle, parce qu'elle vise la formation d'un acteur social, a remis en vigueur le type de projet adapté à l'enseignement-apprentissage, à savoir ledit "projet pédagogique". Dans la mesure où le projet pédagogique est une action sociale complexe, il confronte collectivement les apprenants à des choix méthodologiques susceptibles de les amener à mobiliser eux-mêmes les différentes perspectives disciplinaires (Puren 053).

En guise de conclusion

Plus encore qu'auparavant, si les apprenants et leur enseignant se concertent à cet effet et agissent en conséquence, la classe de langue peut fonctionner comme un véritable "incubateur" de compétences transversales, parmi lesquelles ladite "tolérance à l'incertitude", à laquelle l'enseignement-apprentissage des langues, comme nous l'avons vu, confronte tout particulièrement les enseignants et les apprenants. Pour conclure ici, je reprendrai la conclusion que j'ai proposée dans un article intitulé "L'épistémologie de la didactique des langues-cultures, une épistémologie complexe pour discipline complexe" (2019).

La complexité nécessaire des pratiques d'enseignement-apprentissage en classe de langue présente de fortes similitudes avec celle de la vie professionnelle, de sorte que l'enseignant de langues en LANSAD, s'il organise son enseignement et demande à ses apprenants d'organiser leur apprentissage en conséquence, peut prétendre à être un formateur à part entière, au même titre qu'un enseignant de management dans une école de commerce, de projet urbain dans une école d'architecture ou de design produit dans une école de graphisme. Il y a maintenant exactement vingt ans, lors d'une conférence à un Congrès de l'UPLEGESS en 1998, j'avais proposé de concevoir, pour certains publics tels que ceux relevant de l'enseignement des langues

sur objectifs spécifiques, l'apprentissage collectif d'une langue étrangère comme une sorte de "gymnastique culturelle": la classe de langue étrangère est, en effet, un lieu et un temps où les enseignants peuvent accompagner, guider et aider les apprenants à se former, dans un environnement à la fois exigeant et bienveillant, intensif et sécurisé (comme le sont les "incubateurs d'entreprise"), à des composantes culturelles particulièrement sollicitées dans le monde professionnel, telles que le goût et la compétence pour le travail collaboratif, l'esprit d'initiative, la maîtrise de l'information, l'ouverture à la différence et à la nouveauté, la créativité, le débat collectif, la tolérance à l'incertitude, la maîtrise des différents types et modes d'évaluation, la capacité à tirer profit de ses erreurs et de celles des autres et, *last but not least*, la capacité à gérer la complexité en particulier par une attitude proactive, une démarche réflexive et la maîtrise de la conduite de projet.

Références bibliographiques

- ABE, Daniele & Marie-José GREMMO. 1983. Enseignement-apprentissage: vers une redéfinition du rôle de l'enseignant. *Mélanges Pédagogiques* 28, 103-117.
- BOUTINET, Jean-Pierre. 1990 | 2005. *Anthropologie du projet*. Paris: Presses universitaires de France.
- COE (CONSEIL DE L'EUROPE). 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Paris: Didier. Strasbourg: Didier-Conseil de l'Europe, URL: <https://rm.coe.int/16802fc3a8>.
- COE (CONSEIL DE L'EUROPE). 2018., *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Conseil de l'Europe. URL: <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>.
- DABÈNE, Michel. 1972. Le CRÉDIF en 1972. *Le français dans le monde* 92.
- DEBYSER, Francis. 1975. Les stages. *Le français dans le monde* 113, 24-28.
- DE PERETTI, André. 1985. Esquisse d'un fondement théorique de la pédagogie différenciée. *Les Amis de Sèvres* 3, 5-35.
- GALISSON, Robert. 1982. Des voies à rouvrir. Robert GALISSON, Alain COÏANIZ, Claudine DANNEQUIN *et al.*, *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, Paris: CRÉDIF-Hatier, 11-67.
- GALISSON, Robert. 1986. Éloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères) – D/DLC. *Études de Linguistique Appliquée* 64. Citation extraite de la republication dans le n° 79, juillet-septembre 1990, 97-110.
- HUBERMAN, A. Michael & B. Matthew MILES. 1991. *Analyse des données qualitatives* (trad. fr.). Bruxelles: De Boeck-Wesmael S.A.

- JASPERS, Karl. 1950 | 2001. *Introduction à la philosophie*. Paris: Éditions 10/18.
- MAURER, Bruno & Christian PUREN. 2019. CECR: par ici la sortiel, Éditions des Archives Contemporaines. URL: <https://eac.ac/books/9782813003522>.
- MORIN, Edgar. 1990 | 2005. *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Éditions du Seuil.
- MORIN, Edgar. 1999. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Seuil-UNESCO. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740fo.pdf>.
- MORIN Edgar, Raúl Domingo MOTTA & Emilio Roger CIURANA. 2003. *Éduquer pour l'ère planétaire. La pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines*. Paris: Balland.
- PUREN Christian. 014. Modélisation et modèles (Bernard Walliser, 1977). Cours “La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche”. URL: www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/014.
- PUREN Christian. 015. Théories externes versus modélisations internes. Selon Edgar Morin et Richard Rorty. Cours “La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche”. URL: www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/015/.
- PUREN Christian. 023. Problème versus problématique. URL: www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/023/.
- PUREN Christian. 044. Le champ (de la perspective) didactique: illustration du fonctionnement par deux expériences mentales. URL: www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/044/.
- PUREN Christian. 053. Le projet pédagogique comme intégrateur didactique. URL: www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/053/.
- PUREN Christian. 078. Les sept lois “scientifiques” de la didactique des langues-cultures. URL: www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/078/.
- PUREN Christian. 1988a. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, 3^e éd. électr. URL: www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/ [1^e édition: Paris: Nathan-CLÉ international, 1988].
- PUREN Christian. 1994a. Quelques remarques sur l'évolution des conceptions formatives en français langue étrangère de 1925 à 1975, *ÉLA – Revue de didactologie des langues-cultures* 95, 13-23. URL: www.christianpuren.com/mes-travaux/1994a/.
- PUREN Christian. 1994b. Éthique et didactique scolaire des langues. *Les Langues modernes* 3, 55-62. URL: 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> (55-62).
- PUREN Christian. 1994d. Psychopédagogie et didactique des langues. À propos d'observation formative des pratiques de classe. *Revue Française de Pédagogie* 108, 13-24.

- PUREN Christian. 1994e. *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. 3^e éd. électr. URL: www.christianpuren.com. [1^e édition papier: Paris: Didier, collection CRÉDIF-Essais, 1994. URL: www.christianpuren.com/mes-travaux/1994e/].
- PUREN Christian. 1995a. La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire. *Études de Linguistique Appliquée* 100, 129-149.
- PUREN Christian. 1997d. Que reste-t-il de l'idée de progrès en didactique des langues? *Les Langues Modernes* 2, 8-14, postfaces de sept 2008 et nov. 2018. URL: www.christianpuren.com/mes-travaux/1997d/.
- PUREN Christian. 1998b. Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères. *Les Cahiers pédagogiques* 360, 13-16. URL: www.christianpuren.com/mes-travaux/1998b/.
- PUREN Christian. 1999h. La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie. *Les Langues modernes* 3, 26-41. URL: www.christianpuren.com/mes-travaux/1999h/.
- PUREN Christian. 2001a. Processus et stratégies de formation à la recherche en didactique des langues-cultures., *ÉLA – Revue de didactologie des langues-cultures* 123-124, 293-418. URL: www.christianpuren.com/mes-travaux/2001a/.
- PUREN Christian. 2002a. De la méthodologie audiovisuelle première génération à la didactique complexe des langues-cultures. *Études de Linguistique Appliquée* 126. 321-337. URL: www.christianpuren.com/mes-travaux/2002a/.
- PUREN Christian. 2003b. Pour une didactique complexe des langues-cultures. *Études de Linguistique Appliquée* 129, 121-126. URL: www.christianpuren.com/mes-travaux/2003b/.
- PUREN Christian. 2007a. Quelques conclusions personnelles sur les Conclusions du Conseil sur l'indicateur européen des compétences linguistiques de 2006. *Porta Linguarum* 7 (*Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada). URL: www.christianpuren.com/mes-travaux/2007a/.
- PUREN Christian. 2009e. Nouvelle perspective actionnelle et (nouvelles) technologies éducatives: quelles convergences... et quelles divergences? [Conférence donnée au Colloque Cyber-Langues. Reims, 25/8/2009]. URL: www.christianpuren.com/mes-travaux/2009e/.
- PUREN Christian. 2010a-es. Arquitectura general de una formación universitaria a la didáctica de las lenguas-culturas. URL: www.christianpuren.com/mes-travaux/2010a-es/. Version française revue et augmentée: Architecture générale d'une formation universitaire à la didactique des langues-cultures. URL: www.christianpuren.com/mes-travaux/2010a/.

- PUREN Christian. 2015f. La réflexion méthodologique en didactique du FLE depuis la publication du *CECRL*, un domaine anémique en manque de saines polémiques. Jean-Marc DEFAYS, Samia HAMMAMI, Marielle MARECHAL *et al.* (dir.), *20 ans de FLES. Faits et gestes de la didactique du Français Langue Étrangère et Seconde de 1995 à 2015*, vol. 1, Bruxelles: EME Intercommunications, 195-216.
- PUREN Christian. 2016d. La didactique des langues-cultures face aux innovations technologiques: des comptes rendus d'expérimentation aux recherches sur les usages ordinaires des innovations. URL: www.christianpuren.com/mes-travaux/2016d/.
- PUREN Christian. 2017a. Opérations cognitives (proaction, métacognition, régulation) et activités fondamentales (rétroactions, évaluations) de la démarche de projet. URL: www.christianpuren.com/mes-travaux/2017a/.
- PUREN Christian. 2019. L'épistémologie de la didactique des langues-cultures, une épistémologie complexe pour discipline complexe, chap. 6 Anne-Marie O'CONNELL & Claire CHAPLIER (coord.), *Épistémologie à usage didactique, Langues de spécialité (secteur Lansad)*, Paris: L'Harmattan, 187-195.
- PUREN Christian. 2020. Le système des modèles en didactique des langues-cultures: modèles pratiques, praxéologiques, théoriques, didactologiques. URL : www.christianpuren.com/mes-travaux/2020a/.
- PUREN, Christian & Paola BEROCCHINI. 2001. Entre "pédagogie différenciée" et "apprentissage autonome". *Les Langues modernes* 4, 38-44. URL: www.christianpuren.com/mes-travaux/2001k/.
- RORTY, Richard. 1995. *L'espoir au lieu du savoir. Introduction au pragmatisme* (trad. fr.). Paris: Albin Michel.
- ROUX, Jacques. 1994. L'éducation par l'exemple. *Les Langues modernes* 3, 7-13. URL: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k9691027q>.
- SIMON, Herbert A. 1962. The architecture of complexity. *Proceedings of the American Philosophical Society* 106: 6, 467-482. URL: <https://www2.econ.iastate.edu/tesfatsi/ArchitectureOfComplexity.HSimon1962.pdf>.
- WALLISER, Bernard. 1977. *Systèmes et modèles. Introduction critique à l'analyse de systèmes. Essai*. Paris: Seuil.
- WATRELOT, Philippe. 2017 (28 mars). Innover pour une école à la fois plus juste et plus efficace? URL: <https://theconversation.com/innover-pour-une-ecole-a-la-fois-plus-juste-et-plus-efficace-75095>.