

Une fois n'est pas coutume: je propose aux lecteurs des *Cahiers Pédagogiques*, qu'ils soient ou non enseignants de langues étrangères, de commencer la lecture de cet article en remplissant un questionnaire (sans doute valable quelle que soit la discipline). Il s'agit de cocher dans la liste suivante, rapidement, intuitivement et successivement - en particulier sans se donner le temps de réfléchir ni au sens précis de chacun des termes ni à la cohérence de l'ensemble des choix effectués -, tous les termes qui évoquent immédiatement des connotations positives. Ils sont présentés ici dans un ordre sémantiquement aléatoire, en l'occurrence alphabétique. Merci d'avance de jouer le jeu, même s'il peut paraître surprenant, et la règle incongrue.

Questionnaire n° 1

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> adaptation | <input type="checkbox"/> gestion | <input type="checkbox"/> révolution |
| <input type="checkbox"/> application | <input type="checkbox"/> innovation | <input type="checkbox"/> rigueur |
| <input type="checkbox"/> cohérence | <input type="checkbox"/> intervention | <input type="checkbox"/> souplesse |
| <input type="checkbox"/> diversité | <input type="checkbox"/> observation | <input type="checkbox"/> systématisation |
| <input type="checkbox"/> éclectisme | <input type="checkbox"/> pragmatisme | <input type="checkbox"/> théorie |
| <input type="checkbox"/> expérience | <input type="checkbox"/> pratique | <input type="checkbox"/> tradition |
| <input type="checkbox"/> expérimentation | <input type="checkbox"/> rationalisation | |

Une deuxième fois n'étant toujours pas coutume, je propose aux lecteurs de remplir - mais cette fois après mûre réflexion - un très court second questionnaire portant sur le critère qu'ils jugent après coup avoir utilisé pour répondre au premier questionnaire:

Questionnaire n° 2

J'ai choisi les termes que j'ai cochés dans le questionnaire n° 1:

- sur un critère descriptif, en fonction de ce que je fais concrètement et quotidiennement dans ma pratique de classe;
- sur un critère normatif, en fonction de ce que je pense que je devrais faire "en principe", ou "en théorie", ou "dans l'idéal" dans ma pratique de classe.

Ces deux exercices faits (et j'espère pour ma réputation, étant donné mon public d'enseignants exigeants, que les consignes n'étaient pas trop confuses...), on se reportera à l'annexe placée en fin d'article, où je propose une grille

d'interprétation des réponses au premier questionnaire, à usage des stagiaires ou enseignants en formation².

Les réponses au second questionnaire vont servir à contrôler les résultats du premier: en bonne logique, les enseignants de type "gestionnaire" devraient considérer avoir répondu au questionnaire n° 1 principalement sur un critère descriptif, les enseignants de type "révolutionnaire" principalement sur un critère de type "normatif", les enseignants de type "complexe" sur les deux critères à la fois (ce qui les a amenés à cocher simultanément des termes opposés).

Mes lecteurs jugeront bien entendu eux-mêmes de l'intérêt et de la validité de tels exercices en formation d'enseignants, mais ce qui est sûr, c'est qu'ils ont été conçus sur la base d'une nouvelle "donne" de la réflexion didactique, qui tourne, comme l'annonce le titre de cet article, autour des problématiques de l'éclectisme et de la complexité.

- **L'éclectisme**, en didactique des langues, peut se définir par un petit nombre de traits caractéristiques reliés entre eux, et que l'on retrouve tous déjà dans cette citation d'Adrien Pinloche, partisan constant de cette orientation tout au long de sa carrière, des années 1880 aux années 1910. Il s'agit du refus des systèmes clos et limités, de la diversification méthodologique maximale, du pragmatisme et de la prise en compte des situations d'enseignement/apprentissage:

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

Un tel éclectisme méthodologique a toujours existé dans les pratiques concrètes des enseignants, pour une bonne raison que nous verrons ci-dessous. J'ai montré ailleurs (en particulier dans toute la première partie de mon *Essai sur l'éclectisme*, pp. 8 sqq.) comment en français langue étrangère, depuis une vingtaine d'années maintenant, cet éclectisme méthodologique s'est progressivement imposé au niveau des matériels didactiques, avant de pénétrer (plus récemment et plus difficilement...) au niveau du débat théorique des didacticiens eux-mêmes.

- La complexité, quant à elle, est un concept utilisé par de nombreux épistémologues actuels (en particulier Edgar Morin et Henri Atlan, pour me limiter à deux français parmi les plus connus), qui le distinguent soigneusement de celui de complication. Un objet "compliqué" est un objet dont la description n'est pas actuellement disponible, mais dont on pense qu'elle pourra être réalisée plus tard grâce aux progrès de la connaissance; un problème "compliqué" est un problème dont on ne possède pas encore la solution. Un objet "complexe", par contre, est un objet dont on pense que l'on ne pourra jamais parvenir à une description globale, à une compréhension parfaite et à une maîtrise totale; un problème "complexe" est un problème dont on sait qu'il n'existe pas de solution, ou du moins pas de solution unique, globale et permanente; et ceci parce que les

composantes de cet objet ou les données de ce problème sont 1) plurielles, 2) diverses, 3) hétérogènes, 4) interreliés, 5) variables, 6) instables, 7) contradictoires et 8) impossibles à observer ou analyser sans effets provoqués par l'acte même d'observation ou d'analyse. Ces différentes caractéristiques s'appliquent parfaitement à la description de l'objet de la didactique des langues, à savoir le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue-culture.³

Ces deux problématiques de l'éclectisme et de la complexité sont étroitement liées, dans la mesure où l'éclectisme méthodologique constitue, par rapport au problème de la complexité didactique, une réponse intuitive et d'une certaine efficacité immédiate. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle les praticiens, confrontés quotidiennement à cette complexité dans leurs classes, ont toujours été plus ou moins éclectiques, surtout aux époques de dogmes officiels et même au prix d'une certaine culpabilisation: tout dogme en effet, de par sa nature même, interdit plus qu'il n'autorise, appauvrit plus qu'il n'enrichit, et rend plus difficile la tâche de l'enseignant en l'empêchant de la complexifier. Dans la mesure où le changement, en didactique du français langue étrangère, a toujours été conduit, depuis 40 ans, sur le mode du changement radical et décisif, c'est-à-dire par substitution d'une cohérence globale et donc très limitative par une autre du même type, il ne faut pas aller plus loin chercher les raisons (légitimes) des "résistances au changement" des enseignants; et point n'est besoin, pour les didacticiens, de recourir pour les expliquer à des causes psychologiques ou sociologiques, en empruntant du coup en dehors de leur discipline un discours qu'ils ne maîtrisent pas et qui n'aboutit qu'à culpabiliser un peu plus les enseignants sans leur donner aucunement les moyens concrets et effectifs de résoudre leurs problèmes sur le terrain. J'ai envie de reprendre ici la phrase que j'ai mise en exergue à un article récent (1997), et qui définit pour moi le principe tout à la fois épistémologique et déontologique de base de tout didacticien: "La critique n'est rien si elle ne donne pas de sens à des pratiques qui existent déjà" (I. Stengers et J. Schlanger 1989, p. 23). Si l'on appliquait ce principe avec toute la rigueur qu'il mérite à la littérature didactique et sans doute pédagogique existante, il aurait aussi l'avantage inappréciable de réduire très sensiblement les bibliographies de nos cours et stages de formation.

Les problématiques conjointes de l'éclectisme et de la complexité sont déjà au centre du processus de constitution de la didactique scolaire des langues en tant qu'espace de réflexion autonome, tout au long de la seconde moitié du XIXe siècle, parce que cet espace a été progressivement dégagé entre deux modèles opposés mais en même temps nécessaires et complémentaires, le modèle rationnel de la méthode d'enseignement scolaire (donné concrètement par la méthodologie d'enseignement scolaire du latin langue morte, dite de "grammaire-traduction"), et le modèle empirique de la méthode d'acquisition naturelle ("méthode naturelle" ou "maternelle"⁴). Cette relation dialogique⁵ est constitutive de la didactique scolaire des langues, et elle entraîne deux conséquences importantes:

1. La première conséquence est que le débat concernant les places et les fonctions respectives de l'apprentissage par la raison (au moyen principalement de la réflexion sur la langue) et de l'apprentissage par l'usage (au moyen de la pratique de la langue en classe même), est, littéralement, incontournable et interminable: il porte en effet sur un cas que les épistémologues actuels pourraient qualifier d' «indécidabilité fondamentale».

Lorsque la pression sociale en faveur de résultats pratiques rend ce débat public et brûlant, le même système de refroidissement automatique se met en route chez les enseignants et les inspecteurs de langues, qui consiste à la fois, et paradoxalement:

a) à mettre en avant la nécessité d'une forte articulation entre ces deux modèles, en défendant l'idée que la connaissance des mécanismes linguistiques constitue une aide puissante à la production langagière autonome; c'est le sens profond, me semble-t-il, de l'expression diffusée par les actuels textes officiels de "pratique raisonnée de la langue", mais on trouve déjà l'argument dans les années 1880, comme dans les lignes suivantes de Louis Morel:

Au fond, la querelle entre M. Bréal et nous porte ici sur ce point⁶. Il voudrait qu'on apprît de toutes pièces aux enfants toutes les phrases qu'ils pourront avoir à employer. Nous croyons plus simple à la fois et plus rationnel de leur fournir les formules dans lesquelles ils sauront placer à chaque occasion les termes voulus. [...] Ne vaut-il pas mieux décomposer devant l'enfant une ou deux de ces phrases anglaises, lui en faire toucher du doigt le mécanisme, et lui en donner la formule grâce à laquelle il saura lui-même trouver sûrement les cent figures que revêt en anglais notre n'est-ce pas ou notre vraiment? (1886, p. 48);

b) tout en éloignant les deux modèles l'un de l'autre en les plaçant à distance sur un axe chronologique; on voit fonctionner cette tactique dès les années 1880, comme dans ces lignes écrites par É. VEYSSIER:

Il ne faut attendre de l'Université⁷ plus qu'une sorte de dégrossissement premier des esprits, l'assimilation d'un commencement de vocabulaire, l'usage de quelques locutions des plus routinières; somme toute, simplement assez de connaissance des règles et des mots, pour que l'élève soit plus ou moins en état d'achever de lui-même son éducation le jour où ses goûts ou ses besoins particuliers pourront se satisfaire sans entrave (1886, p. 265).

Cette seconde solution est elle aussi réapparue dans le discours actuel de beaucoup de didacticiens scolaires, qui ont recyclé à cet effet et à leur usage le thème à la mode de l'"apprendre à apprendre": pour eux, le système scolaire doit viser d'abord à ce que les élèves apprennent (maintenant) à apprendre (plus tard) les langues vivantes.

2. La seconde conséquence en est que le positionnement stratégique vis-à-vis des situations d'enseignement/apprentissage joue un rôle essentiel dans le débat didactique, les deux modèles opposés, l'apprentissage scolaire et l'acquisition "naturelle", renvoyant à des conditions concrètes de contact avec la langue radicalement différentes. J'ai montré dans un article de 1993 comment ce positionnement provoque un net clivage, dès la fin du XIX^e siècle, entre d'une part les "révolutionnaires", qui exigent au nom des principes didactiques une modification des conditions scolaires d'enseignement⁸, et d'autre part les "réformistes", qui considèrent qu'à l'inverse c'est à la didactique à s'adapter à ces situations données. Alors que N.M. Maigrot (1888) soutient, comme certains de ses collègues,

que “nos faiblesses n’ont d’autre source que l’organisation très défectueuse de l’enseignement des langues”, Louis Morel affirme quant à lui:

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

En français langue étrangère (FLE), où ont dominé depuis son élaboration à la fin des années 1950 deux grandes cohérences méthodologiques à prétention globale et universaliste (la méthodologie audiovisuelle et l’approche communicative), on constate que c’est à l’intérieur de chacune d’elles que se sont succédé ces deux stratégies, et que ces dernières délimitent clairement deux phases historiques:

a) une phase que l’on pourrait appeler de “systématisation” ou de “simplification”, dont la logique dominante est de type “révolutionnaire”: on cherche alors à construire une théorie didactique de la manière la plus cohérente possible à partir de quelques principes de base, et on s’efforce d’élaborer les matériels et de concevoir les pratiques d’enseignement dans la perspective d’une mise en oeuvre la plus rigoureuse et exclusive possible de cette théorie didactique; on tend, pour ce faire, à limiter au maximum les composantes de la problématique de référence (un seul type de théorie linguistique, un seul type d’objectif, un seul type de public cible, un seul type de situation d’enseignement/apprentissage);

b) et une phase de “désystématisation” (et de “complexification” plus ou moins consciente et volontaire), dont la logique dominante est de type “gestionnaire”, “réformiste” ou “éclectique”: on cherche alors au contraire, en bonne stratégie expansionniste, à diversifier matériels et pratiques d’enseignement pour les adapter à la diversité réelle des théories existantes, des objectifs, des publics et des situations d’enseignement/apprentissage.

La première génération de la méthodologie audiovisuelle (cours prototypique: *Voix et images de France*, 1961) se caractérise ainsi par l’exclusivité accordée à l’objectif pratique visé pour son public de référence (adultes en milieu endolingue), par les méthodes directe et orale intégrales⁹, et enfin par l’intégration didactique maximale autour du support audiovisuel¹⁰; sa seconde génération (cours prototypique: *De vive voix*, 1975), par une adaptation au public scolaire, par le recours plus précoce aux supports écrits, et par l’affaiblissement de l’intégration didactique autour du support audiovisuel¹¹; sa troisième génération (cours prototypique: *Archipel*, 1982), outre la poursuite des évolutions précédentes, par l’insertion de l’approche notionnelle-fonctionnelle.

On retrouve les deux mêmes phases - du moins en France - dans la courte histoire de l’approche communicative. La première phase, de “systématisation” donc, correspond dans les années 1970 à une définition des objectifs, une analyse des besoins et une description des contenus qui se veulent les plus strictement conformes possible au public visé dans les travaux du Conseil de l’Europe et à l’approche notionnelle-fonctionnelle. La seconde phase, de “désystématisation”, correspond dans les années 1980 à une diversification des publics et objectifs visés

(public scolaire et objectif d'“apprendre à apprendre”, en particulier), à une intégration d'autres types de descriptions linguistiques (grammaire textuelle, analyse de discours) et psychologiques (approche cognitive), et enfin à une diversification méthodologique par une réinsertion d'activités didactiques d'origine audiovisuelle, directe, voire traditionnelle. Ce n'est pas un hasard si le concept central de l'approche communicative n'est plus actuellement celui d'“analyse des besoins”, mais celui, beaucoup ouvert d'un point de vue méthodologique, de “centration sur l'apprenant”¹².

L'éclectisme actuel peut donc s'interpréter dans la courte durée comme un effet de la phase présente de désystématisation de l'approche communicative. Ma thèse, cependant, est que cet éclectisme est installé en didactique des langues - et solidement installé - pour un temps plus long, parce qu'il est renforcé par une conjonction de facteurs fonctionnant à des niveaux différents:

1) au niveau de l'institution, la massification de l'enseignement, et ses conséquences en termes d'hétérogénéité des élèves, qui imposent de plus en plus la nécessité de la différenciation pédagogique, et donc de la diversification des méthodes d'enseignement et des méthodes d'apprentissage;

2) au niveau des mentalités, le poids considérable de la sensibilité individualiste dans la société contemporaine, qui rend toute normalisation autoritaire des méthodes de moins en moins bien acceptée aussi bien par les élèves que par les enseignants, et renforce au contraire l'exigence d'individualisation des méthodes;

3) au niveau idéologique, la dite “crise des idéologies”, qui se traduit en didactique par la perception prioritaire des effets pervers de toute cohérence forte, globale et universelle, telle que celle qui était proposée dans les méthodologies constituées, ainsi que la forte émergence d'une pensée “environnementaliste” sensible aux effets du contexte sur l'action et aux effets de l'action sur le contexte;

4) au niveau épistémologique, enfin, la crise, dans les sciences humaines, de l'épistémologie encore dominante calquée sur les sciences exactes¹³, et l'émergence d'un “épistémologie complexe” qui redonne aux acteurs eux-mêmes (en l'occurrence aux élèves et aux enseignants) toute légitimité dans la définition d'une “vérité” toujours relative parce que relative à leurs personnalités, à leurs capacités et compétences, à leurs objectifs, à leurs besoins, à leurs situations d'enseignement/apprentissage...

L'éclectisme n'a pas bonne presse chez les spécialistes du domaine qui l'a vu naître - la philosophie -, ni chez les autres spécialistes des sciences humaines. Et il est vrai que le risque n'est pas nul en didactique des langues de voir certains enseignants interpréter pour eux-mêmes l'éclectisme comme valant autorisation à “enseigner un peu de tout, un peu de toutes les façons, un peu tout le temps, à un peu tous les élèves”¹⁴, l'enseignement passant ainsi d'un excès de dogmatisme à un déficit de cohérence et de continuité. Les périodes les plus fécondes pour la réflexion sur la méthodologie et sans doute pour l'enseignement des langues ont d'ailleurs été les périodes de transition, au cours desquelles une cohérence complexe pouvait se créer en quelque sorte par “métissage” entre une cohérence

globale et une autre. P. PFRIMMER analyse ainsi très finement le passage de la méthodologie traditionnelle à la méthodologie directe au début du XX^e siècle:

Les premiers temps, grâce à la présence de maîtres qui avaient pratiqué l'ancienne méthode, il y eut un cumul des avantages des deux méthodes, c'est-à-dire que les professeurs n'abandonnèrent pas tout de suite et intégralement leur ancienne façon d'enseigner, tout en se conformant aux nouvelles instructions ministérielles. Naturellement, le jour de l'inspection, ils jouaient la comédie de la méthode indirecte intégrale devant l'envoyé du Ministre. Celui-ci s'en doutait-il? Certainement oui, s'il était clairvoyant, mais il avait la bonne grâce de ne remarquer que le succès de l'enseignement. S'il était naïf - et c'était le cas des fanatiques de la méthode - il se laissait duper et prodiguait des louanges qui faisaient sourire les initiés. Mais avec le temps, les anciens professeurs disparurent, les anciens inspecteurs aussi, et ce fut peu à peu le règne exclusif de la nouvelle méthode. De plus en plus les lacunes de celles-ci se firent sentir (1953).

Au niveau des matériels didactiques, il s'est passé la même chose dans la dernière décennie entre la méthodologie audiovisuelle et l'approche communicative: les concepteurs de manuels - aussi bien en français langue étrangère qu'en anglais et en allemand - ont intégré des éléments communicatifs (regroupements notionnels-fonctionnels des formes linguistiques en présentation et exercisation, simulations et jeux de rôles, en particulier) à l'intérieur d'unités didactiques qui conservent globalement la structuration audiovisuelle (formes linguistiques nouvelles présentées dans un dialogue de base, et passage progressif de l'imitation au réemploi de ces formes).

Ces moments de transition historique, par définition, ne permettent pas de fonder une stratégie constante. Et puisqu'aucune nouvelle méthodologie constituée ne s'annonce (parce que les didacticiens n'ont plus les moyens, ni d'ailleurs l'envie, d'en constituer une nouvelle), il est maintenant nécessaire et urgent de fonder ce que j'appelle une "didactique complexe". Celle-ci peut se définir par son projet, qui consiste non plus à construire pour les enseignants et auteurs de matériels didactiques une cohérence préfabriquée, globale, constante et universelle, mais de leur proposer les moyens de construire eux-mêmes et pour eux-mêmes (et les apprenants...) de multiples cohérences partielles, provisoires et locales, et de les articuler les unes aux autres.

L'entreprise n'est pas aisée¹⁵, et elle présente comme les autres des risques spécifiques. Si le "progrès" existe, c'est malgré tout (et peut-être uniquement) dans la meilleure conscience - condition sine qua non d'une éventuelle meilleure maîtrise - de ces difficultés et de ces risques. Dans les lignes suivantes (extraites de son ouvrage *Éléments*), Claude Lefort définit à mon avis la philosophie qui devrait être aussi de nos jours celle de la recherche et de l'intervention didactiques:

En vain se fierait-on au mouvement qui nous détache de nos anciennes croyances. Il y a, sans doute, des illusions que nous sommes sûrs d'avoir détruites, et le bénéfice parfois n'est pas mince. Mais le sol sur lequel elles poussaient nourrit d'autres germes. Quand nous goûtons l'ivresse,

amère, de renverser nos premières thèses, c'est peut-être alors que nous restons le plus captif de leurs principes. En tout cas, tant de désirs s'investissent au registre de la politique que le progrès de la connaissance déplace avec lui ses propres bornes, plutôt qu'il ne les supprime; et chaque fois que devant nous de nouvelles portes s'ouvrent, il nous faut supposer qu'ailleurs d'autres verrous se poussent.

L'enjeu d'une didactique complexe, c'est de lutter le plus efficacement possible contre ce mécanisme, en ouvrant aux enseignants de nouvelles perspectives didactiques sans simultanément leur en faire verrouiller d'autres, en faisant passer les formateurs d'une logique du "recyclage" à celle de l'"enrichissement", et les didacticiens d'une rationalisation forcée à une rationalité ouverte.

Notes

¹ Article publié dans *Les Cahiers pédagogiques*, n° 360, janvier 1998, pp. 13-16.

² Ce questionnaire est proposé dans un ouvrage collectif intitulé *Se former en didactique des langues* (Bertocchini Paola, Costanzo Edvige, Puren Christian, à paraître fin 1997).

³ La présentation que je vais faire de deux problématiques de l'éclectisme et de la complexité en didactique des langues, et de leur liaison, sera forcément très schématique. Je renvoie les lecteurs intéressés à mon dernier ouvrage, qui leur est entièrement consacré (1994a). N'étant spécialiste que de didactique des langues étrangères, je laisserai mes lecteurs, tout au long de cet article, décider eux-mêmes de ce qui s'applique ou ne s'applique pas à leur propre discipline.

⁴ Beaucoup d'enseignants de langue publiant à l'époque s'étaient hâtés de la rebaptiser d'une expression moins péjorative à leurs yeux, la "méthode paternelle". Le "bain de langue" (expression très utilisée de nos jours) correspond à ce même modèle didactique.

⁵ "Le principe dialogique consiste à faire jouer ensemble de façon complémentaire des notions qui, prises absolument, seraient antagonistes et se rejetteraient les unes les autres" (Edgar Morin 1991, p. 292).

⁶ Léon Morel se réfère à une récente conférence pédagogique de Michel Bréal à la Sorbonne, où il avait défendu, au grand scandale de beaucoup d'enseignants, l'utilisation de la "méthode naturelle".

⁷ Le terme d'"Université" englobait à l'époque l'enseignement scolaire.

⁸ Plus d'heures par semaine, plus d'années dans le cursus, groupes moins nombreux, examens de niveau pour lutter contre l'hétérogénéité des classes, remplacement du thème écrit au baccalauréat par une épreuve de conversation orale, bourses de séjour pour les enseignants, organisation de voyages scolaires, etc.

⁹ On s'interdit de recourir à la langue source, et d'utiliser tout support écrit dans les premières leçons.

¹⁰ La "leçon" audiovisuelle est construite autour du dialogue de base présenté simultanément au magnétophone (répliques orales) et au projecteur (images fixes correspondantes).

¹¹ Notable dans la dite "deuxième méthodologie" de *De vive voix*, dans laquelle les méthodologues du CREDIF proposaient aux enseignants de commencer la leçon en sollicitant des "paraphrases situationnelles" à partir des seules images des dialogues.

¹² Pour une critique systématique de ce concept en didactique scolaire des langues, cf. C. PUREN 1995b.

¹³ Ce calque se note, dans la recherche pédagogique elle-même, à l'influence dominante (et souvent contre-productive) des recherches en didactique des mathématiques sur la pédagogie et la didactique générales, et au recours systématique et rarement questionné à la seule épistémologie de Gaston Bachelard, aux dépens d'orientations plus récentes et qui me paraissent plus adaptées au traitement de la complexité didactique. Pour un développement de cette critique, cf. mon article de 1997.

¹⁴ En version pessimiste, cela donne: "enseigner n'importe quoi, n'importe comment, n'importe quand, à n'importe qui"...

¹⁵ Je l'ai tenté pour ma part dans deux domaines, l'observation en formation d'enseignants (1994b) et la conception des manuels (1995a).

Bibliographie

Bertocchini P., Costanzo E., Puren Ch., 1998. *Se former en didactique des langues*. Paris: Ellipses.

Maigrot N.M. 1888. "Suppression de l'enseignement des langues vivantes dans la classe de neuvième. Faut-il le conserver en huitième et en septième?", *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes*, vol. 4, 1887-1888, pp. 497-504.

Morel L., 1886. "Conférence de M. Bréal ", *RELV*, vol. n° 3, 1886-1887, pp. 44-49 [signé "L.M."].

Morin E., 1991. *De la complexité: complexus*, pp. 283-296 in Françoise Fogelman Soulié (dir.), *Les théories de la complexité. Autour de l'oeuvre d'Henri Atlan. Colloque de Cerisy*. Paris: Seuil (coll. "La couleur des idées"), 464 p.

Pfrimmer P., 1953. "Après un demi siècle de méthode directe", *Les Langues modernes*, n° 2, mars-avril 1953, pp. 49-57.

Pinloche A., 1913. *La nouvelle pédagogie des langues vivantes. Observations et réflexions critiques*, Paris, H. Didier, 2e éd. 1927, 86 p.

Puren Ch., 1993. "31 mai 1902: genèse d'une révolution méthodologique", *Études de Linguistique Appliquée*, n° 90, avr.-juin, pp. 51-60.

Puren Ch., 1994a. *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris: CREDIF-Hatier, 212 p.

Puren Ch., 1994b. "Psychopédagogie et didactique des langues. A propos d'observation formative des pratiques de classes", *Revue Française de Pédagogie*, n° 108, juil.-août, pp. 13-24.

Puren Ch., 1995a. "Des méthodologies constituées et de leur mise en question", *Le Français dans le Monde*, n° spécial "Recherches et Applications", janv. 1995, pp. 36-41.

Puren Ch., 1995b. "La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire", *Études de Linguistique Appliquée*, n° 100, oct.-déc., pp. 129-149.

Puren Ch., 1997. "Concepts et conceptualisation en didactique des langues: pour une épistémologie disciplinaire", *Études de Linguistique Appliquée*, n° 105, janv.-mars, pp. 111-125.

Stengers I., Schlanger J., 1989. *Les concepts scientifiques. Invention et pouvoir*. Paris: La Découverte-Conseil.

Veyssier É., 1886. "Le procès du latin. Observations sur le livre de M. Raoul Frary par G.A. Heinrich, Doyen de la Faculté des Lettres de Lyon", 1886, *RELV*, vol. 4, 1887-1888, pp. 261-265.

Annexe

Interprétation des réponses

Les 20 mots proposés appartiennent à deux paradigmes bien différenciés, qui correspondent à deux "styles d'enseignant" différentes. Je propose ci-dessous un classement par oppositions terme à terme, bien que d'autres oppositions soient possibles ("gestion", par exemple, peut être opposé aussi bien à "systématisation" ou "expérimentation" qu'à révolution; "souplesse", aussi bien à "rationalisation" ou "systématisation" qu'à "rigueur"). L'essentiel est l'appartenance de chacun des termes à l'un ou l'autre des paradigmes.

Paradigme 1 ("gestionnaire")	Paradigme 2 ("révolutionnaire")
_ gestion	_ révolution
_ pragmatisme	_ rationalisation
_ éclectisme	_ systématisation
_ tradition	_ innovation
_ observation	_ intervention
_ souplesse	_ rigueur
_ adaptation	_ application
_ diversité	_ cohérence
_ expérience	_ expérimentation
_ pratique	_ théorie

Reportez sur ce tableau les choix que vous avez effectués sur la liste donnée en début d'article, pour découvrir votre type dominant, "gestionnaire", "révolutionnaire", ou "complexe".

Chacun des types, les deux premiers comme le troisième (mixte ou "complexe") présentent des avantages et des risques:

- Type "gestionnaire"

Si vous avez choisi principalement des mots du paradigme 1: vous êtes un enseignant prudent et équilibré, attentif aux réalités, attiré par une méthodologie personnelle à la fois efficace, stable et qui convienne à vos élèves et à vous-même. Attention, toutefois, à ne pas être trop frileux, à ne pas vous enfermer dans les mêmes méthodes répétitives, à ne pas prendre prétexte des réalités pour vous cantonner dans vos propres habitudes et convenances.

- *Type “révolutionnaire”*

Si vous avez choisi principalement des mots du paradigme 2: vous êtes un enseignant en permanence insatisfait, soucieux d'améliorer constamment vos pratiques, attiré par le changement et la nouveauté. Attention, toutefois, à ne pas déstabiliser certains élèves, à ne pas accorder trop d'importance à certaines démarches par rapport à d'autres, à ne pas prendre prétexte du renouvellement constant pour éviter de prendre en compte les réalités.

- *Type “complexe”*

Si vous avez choisi aussi bien des mots du paradigme 1 que du paradigme 2, et en particulier à la fois des mots appartenant à des paires opposées: vous êtes un enseignant conscient des contraintes et exigences contradictoires auxquelles vous devez faire face, et de l'impossibilité de les maîtriser parfaitement. Attention, toutefois, à ne pas prendre prétexte de cette complexité de la pratique didactique pour justifier à l'avance ses insuffisances et ses échecs, ou pour légitimer l'attentisme ou - pire encore - la démission.