

Références de publication :

« La réflexion méthodologique en didactique du FLE depuis la publication du *CECRL*, un domaine anémique en manque de saines polémiques », pp. 195-216 in : DEFAYS Jean-Marc, HAMMAMI Samia, MARECHAL Marielle 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, 2015, 312 p.

LA RÉFLEXION MÉTHODOLOGIQUE EN DIDACTIQUE DU FLE DEPUIS LA PUBLICATION DU *CECRL*, UN DOMAINE ANÉMIQUE EN MANQUE DE SAINES POLÉMIQUES

Les individus et les groupes partagent en démocratie un espace national où ils doivent coexister non seulement avec leurs différences, mais aussi avec leurs différends. [...]

La société pluraliste est par définition régie par le conflit et la confrontation des positions antagonistes [...]. C'est précisément là qu'intervient la polémique.

[...] dans une démocratie pluraliste, chacun a le droit non seulement de maintenir, mais aussi d'essayer de faire prévaloir sa position dans ses composantes idéologiques et identitaires. Dans cette optique, la persuasion de l'adversaire comme adhésion à une réponse commune n'est plus l'horizon de la confrontation verbale. On est dans une rhétorique du dissensus où la persistance du différend n'est pas un signe d'échec, mais une caractéristique du fonctionnement démocratique.

Ruth AMOSSY¹, *Apologie de la polémique*, 2014,
p. 214 & p. 215.

¹ Linguiste spécialiste de l'analyse de discours, Ruth AMOSSY fait dans son ouvrage le point sur la littérature concernant le « dissensus démocratique », avant de l'illustrer par l'exemple de trois polémiques publiques : en France, sur le port de la Burqa et sur la distribution de bonus et stock-options aux grands patrons d'entreprise ; en Israël, sur la question de « l'exclusion des femmes » chez les ultraorthodoxes juifs.

Sigles fréquemment utilisés :

– CECRL/ CECR : *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*

– FLE : Français Langue étrangère

Introduction

Les exergues ont parfois une fonction proche de celle des pots de plantes grasses dans les entrées d'immeuble : gentiment, consensuellement décorative. Ce n'est pas le cas de celui que j'ai choisi pour l'entrée du présent article (voir page précédente), qui devrait déjà interpeller fortement mes lecteurs à la réflexion, et au besoin à la relecture : il permet en effet de prendre conscience du décalage impressionnant qui existe aujourd'hui en didactique du français langue étrangère (FLE) entre les enjeux traditionnellement couverts par l'approche communicative-interculturelle, et ceux auxquels sont confrontés les citoyens vivant et travaillant dans leurs sociétés démocratiques multilingues et multiculturelles. Le sociologue Jacques DEMORGON montre ainsi dans ses travaux combien les cultures sociales sont actuellement travaillées de l'intérieur par l'« antagonisme fondamental multiculturel, transculturel, interculturel »², et de l'extérieur par les phénomènes de migration ainsi que par les processus opposés de mondialisation et de revendication identitaire³ ; et Bernard LAHIRE (1998, 2004) combien l'identité de leurs membres est un véritable patchwork culturel. Au point que la rencontre entre deux personnes de pays différents, pour peu qu'elle dure – comme c'est le cas dans la vie et le travail en commun –, n'est ni une rencontre interculturelle (*i.e.* entre deux cultures dont ces personnes ne seraient que les représentants plus ou moins conscients), ni une rencontre entre deux individus (qui joueraient de leurs codes culturels aussi consciemment que de leurs codes linguistiques)⁴ ; cette rencontre interculturelle, ce sont en réalité des séries d'épisodes largement imprévisibles de collisions aléatoires entre les flux de particules culturelles circulant constamment au sein des processus interactionnels.

² Jacques DEMORGON, *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*, 2005a.

³ Jacques DEMORGON 2005b. Voir aussi 2000 : *Complexité des cultures et de l'interculturel*.

⁴ Sur ces deux grandes conceptions successives de l'approche interculturelle, qui ont en commun de réduire la rencontre à un contact entre deux entités, cf. PUREN 1998f.

1. L'idéologie de la communication consensuelle

Or l'approche communicative-interculturelle en est restée aux enjeux de sa « situation sociale de référence »⁵ d'origine, ceux des échanges entre interlocuteurs de cultures différentes communiquant pour faire connaissance ou s'informer, en allant tout au plus jusqu'aux enjeux de l'« agir communicationnel » tel que le conçoit Jürgen HABERMAS⁶, où les interlocuteurs recherchent sincèrement le consensus par la confrontation rationnelle de leurs arguments :⁷

Plus grande est la mesure de rationalité communicationnelle et plus large est, à l'intérieur d'une communauté de communication, la marge de jeu qui permet la coordination non violente des actions et la conciliation des conflits par un consensus (pour autant que ces conflits renvoient à des dissonances cognitives au sens étroit). (p. 31)

Dans une telle conception de l'agir social langagier, le respect des différences est effectivement une condition nécessaire et suffisante à sa bonne réalisation.

⁵ Sur ce concept, cf. PUREN 029.

⁶ Jürgen HABERMAS, 1981, *Théorie de l'agir communicationnel*. Tome I : *Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*. Trad. fr. Paris : Fayard, 1987, 448 p. [1^e éd. Francfort : Suhrkamp Verlag, 1981]. J. Habermas se situe dans la lignée de la philosophie pragmatique anglo-saxonne, où l'on trouve en particulier Paul Grice et ses règles logiques de la conversation, que tout interlocuteur devrait respecter au nom d'un principe général de coopération.

⁷ On trouve déjà cette critique du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)* parmi celles que les didacticiens germanophones ont systématiquement accumulées sur ce document au cours d'un colloque qui s'est tenu dès 2002 à Tübingen et intitulé « Le CECRL en discussion ». Les actes en ont été publiés en 2003. On peut lire par exemple dans le compte rendu qu'en a fait Anne FRIEDERIKE DELOUIS (2008) : « Selon Hans Barkowski, il s'agit [dans le CECRL] d'un concept de communication idéale (au sens d'Habermas) : les faits communiqués sont toujours réels, il y a un consensus entre ceux qui participent à la communication et qui se considèrent en outre comme des partenaires égaux. D'après ce même chercheur, ce type de communication est plutôt celui de l'élite socioculturelle [...] » (p. 25).

Mais l'agir social langagier des citoyens dans leurs propres sociétés multiculturelles n'a pas grand-chose à voir avec celui de touristes dans un pays étranger, d'étudiants étrangers en stage Erasmus, d'apprenants étrangers de FLE de passage dans les centres de langue en France, ou même d'enseignants invités pour quelques mois dans une université étrangère. Dans la réalité quotidienne et permanente des sociétés multiculturelles, dès que les différentes cultures ne se contentent pas de se côtoyer, mais interagissent – en d'autres termes, dès que ces sociétés se veulent pluriculturelles –, cet agir social langagier n'est pas seulement un échange où l'on s'efforce de co-construire aimablement le sens d'un dialogue commun : il est aussi protestation, revendication, affirmation, mobilisation, combat contre des adversaires, lesquels ne sont pas pour autant des ennemis parce qu'on leur reconnaît le droit de n'être pas d'accord et de défendre leurs idées. Il existe une expression anglaise utilisée pour clore un débat s'il y a désaccord, et qui exprime l'essence même de la démocratie : « *Let's agree to disagree* »...⁸

Dans les sociétés qui cultivent le pluralisme culturel, la démocratie doit forcément être pluraliste, et dans une démocratie pluraliste, ont toute légitimité à défendre leurs idées ceux qui réclament un droit personnel à « l'indifférence aux différences », ou un droit collectif au rejet de différences qu'ils considèrent comme contraires aux valeurs fondant le lien social, qu'elles soient universelles ou locales : dans une société pluraliste, le principe fondamental n'est pas le respect des différences, mais le respect des différends. Il y a paradoxalement, chez les défenseurs du multiculturalisme que l'on rencontre en grand nombre parmi les spécialistes de l'interculturel en didactique du FLE, une grande intolérance vis-à-vis de toute position qui relativiserait leur propre relativisme culturel ; vis-à-vis de la position, par exemple, de ceux qui reconnaissent le multiculturalisme en tant que constat sociologique mais le refusent en tant que projet social.

Il serait temps que la didactique du FLE « prenne en compte l'inévitabilité des échanges fondés sur un fort dissentiment et le rôle capital de l'antagonisme en démocratie » (AMOSSY 2014, p. 37) ; qu'elle sorte de cet « angélisme dialogique contemporain » que dénonçait Pierre-André TAGUIEFF il y a déjà un quart de siècle⁹, et qui est encore l'une des caractéristiques idéologiques de l'orientation actuelle de l'« Unité des

⁸ Je remercie mon collègue angliciste Jean Max Thompson de ce signalement.

⁹ « L'argumentation politique. Analyse du discours et nouvelle rhétorique », p. 273. *Hermès* 8-9/1990, pp. 261-278. Cité par AMOSSY 2014, p. 37.

Politiques Linguistiques » (anciennement « Division des Politiques Linguistiques ») du Conseil de l'Europe. Ce n'est pas des « experts » actuels de cet organisme, assurément, qu'il faut attendre cet effort d'aggiornamento, eux qui sont revenus au concept de « compétence *interculturelle* »¹⁰ quand les auteurs de *CECRL* avaient introduit celui de « compétence *pluriculturelle* », et qui ont abandonné tout développement de la perspective actionnelle que le *CECRL* avait pourtant ébauchée, pour en revenir à la seule approche communicative-interculturelle alors qu'elle est insuffisante pour gérer tous les dispositifs d'enseignement plurilingue qu'ils promeuvent par ailleurs.

Les auteurs du *CECRL* – que je n'ai d'ailleurs pas entendu protester contre cette incroyable régression intellectuelle, ni même s'étonner de la nouvelle expression-clé des « experts » européens, aussi conceptuellement bancale qu'épistémologiquement improbable, celle d'« éducation plurilingue et *interculturelle* »¹¹ –, ont une bonne part de responsabilité en cette affaire. Tout leur projet relève en effet de la même idéologie, qui est par ailleurs celle du Conseil de l'Europe depuis sa création, et qui correspond à ce que Ruth AMOSSY appelle « l'utopie d'un consensus pacificateur » (2014, p. 214).

On trouve la marque de cette idéologie par exemple dans cette grille du *CECRL* (p. 71), qui porte précisément sur une action sociale, « coopérer », pour laquelle la communication n'est pas une fin, mais un moyen (voir page suivante) :

	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.

¹⁰ Cf. par ex. le *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*.
www.coe.int/t/dg4/linguistic/guide_curricula_FR.asp.

¹¹ Sur ce point comme sur d'autres au cours de ces dix dernières années, j'ai tenté, là aussi sans succès, de lancer un débat contradictoire parmi les didacticiens de FLE : cf. PUREN 2012/06/21.

Je reprends textuellement ci-dessous les commentaires que je faisais sur le descripteur des niveaux C1-C2 de cette grille dans un article de 2009 (PUREN 2009c) :

[...] 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 actionnels (personnels, collectifs et sociaux). L'efficacité de l'action 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. (p. 22)

On retrouve logiquement la même idéologie du dialogue consensuel dans le type de communication que les auteurs du CECRL disent dans leur texte vouloir établir avec les enseignants. Qu'on en juge par ce passage :

À l'heure actuelle, les façons d'apprendre et d'enseigner les langues vivantes sont nombreuses. Pendant de longues années, le Conseil de l'Europe a encouragé une méthodologie fondée sur les besoins communicatifs des apprenants et l'adoption de méthodes et de matériels appropriés à leurs caractéristiques et permettant de répondre à ces besoins. Cependant, [...] le Cadre de référence n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais bien de présenter des choix. Un échange d'information sur ces options et l'expérience qu'on en a doit venir du terrain. [...]

Si certains praticiens, après réflexion, restent convaincus que l'on atteindra mieux les objectifs propres au public dont ils ont la responsabilité par des méthodes autres que celles préconisées ailleurs par le Conseil de l'Europe, nous souhaiterions qu'ils nous le fassent savoir et qu'ils nous disent, ainsi qu'aux autres partenaires, quelles méthodes ils utilisent et quels objectifs ils poursuivent. Un tel échange pourrait conduire à une compréhension plus étendue de la diversité et de la complexité du monde de l'enseignement des

langues, à un débat sur le sujet, toujours préférable à une acceptation de la pensée dominante essentiellement parce qu'elle est dominante. (p. 110)

On voit très bien, en fait, que les auteurs n'envisagent pas de changer d'avis, parce qu'ils sont persuadés que les éventuelles opinions contraires des enseignants ne seraient pas vraiment fondées (cf. « Si certains praticiens, après réflexion, restent convaincus... » : *sic* !), et qu'ils ne les invitent à ce débat que parce que celui-ci est le signe de la démocratie qu'ils affichent (cf. la fin de la citation). Leur demande ne vise donc même pas la recherche commune de la vérité par la confrontation rationnelle des arguments, comme chez Habermas : c'est en réalité une demande purement formelle de participation qui a pour unique fonction de montrer à leurs lecteurs que leur démarche est démocratique.

2. L'idéologie de l'expertise

Comment en effet les auteurs de *CECRL*, « experts » du Conseil de l'Europe, peuvent-ils sérieusement inviter des enseignants à débattre démocratiquement, c'est-à-dire d'égal à égal avec eux, dans le texte même de l'édition finale publiée sous le sceau de cet organisme international, et par un éditeur officiel – Les Éditions Didier –, qui présente ainsi ce document en quatrième de couverture ? :

Le Cadre européen commun de référence pour les langues est le résultat d'une recherche menée pendant plus de dix ans par des linguistes de renom dans les 41 États membres du Conseil de l'Europe. Les projets qui ont précédé ce résultat final ont été soumis à une large consultation et ont abouti à cette contribution très importante pour la linguistique appliquée et la didactique des langues vivantes.

Comment dix ans plus tard ces « experts » ont-ils pu accepter de participer à une table ronde anniversaire organisée par les Éditions Didier, au salon Expolangues de février 2011, intitulée « Le Cadre a fait le tour du monde, mais le monde a-t-il fait le tour du Cadre ? » ? Je maintiens ici le commentaire que je faisais de ce titre grotesque dans un article de 2012 (PUREN 2012a) :

Si le ridicule tuait, le monde compterait depuis deux mois un éditeur et quelques conférenciers de moins, qui semblent prendre les enseignants de langues pour une troupe de benêts dont on peut entretenir la dévotion à grands coups d'encensoir. (p. 4)

Un analyste marxiste alimenterait sans doute différemment cette polémique nécessaire et salutaire, en affirmant que la posture des auteurs du CECRL est caractéristique de la démocratie formelle bourgeoise, où l'appel au respect des différences n'est chez ses représentants, consciemment ou inconsciemment, qu'un prétexte pour maintenir leurs propres différences, celles qui garantissent leur propre domination. Même si l'on ne partage pas cette idée, on doit considérer son expression comme légitime parce qu'elle contribue à faire de la didactique des langues-cultures un espace de débat démocratique.

Ce dont je suis sûr, pour ma part, c'est que les deux idéologies de la communication consensuelle et de l'expertise fonctionnent de manière complémentaire pour verrouiller tout débat conflictuel et même simplement contradictoire : soit il y a consensus, en effet, soit le débat est tranché par les experts. Or, comme l'écrit Ruth Amossy, « 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 » (p. 13), de sorte que « dans l'argumentation pratique **axée sur l'action et non sur la vérité** [...] le dissensus n'est pas une anomalie à corriger » (p. 42). Je souligne : « la revalorisation du dissensus dans les sciences sociales »¹² est en rapport direct avec le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action qui s'est opéré depuis une vingtaine d'années dans les idées contemporaines, y compris en didactique des langues-cultures, où il explique en grande partie l'émergence de la perspective actionnelle.¹³

Exemple parmi bien d'autres de cette revalorisation du dissensus dans les sciences sociales, un « colloque pluridisciplinaire » s'est tenu les 5-6 mai 2015 à l'Université Catholique d'Angers sur le thème « la valeur du désaccord ». On peut lire dans l'appel à communications qu'« il s'agira de mettre en lumière les fonctions sociales, morales, politiques du désaccord, tout particulièrement dans un cadre démocratique ouvert à la diversité des positionnements idéologiques, politiques, et religieux ».¹⁴ Il y a déjà plus de 30 ans, lorsque la didactique des langues-cultures a complété historiquement sa maturation disciplinaire en s'ouvrant, à partir de sa perspective méthodologique originelle, à la perspective didactique dans les années 70,

¹² Titre d'un chapitre de l'ouvrage (p. 35 *sqq.*)

¹³ Cf. PUREN 2013e, conférence intitulée « Le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action, et ses implications dans la mise en œuvre pratique de la perspective actionnelle ».

¹⁴ www.uco.fr/evenements/valeurdesaccord/appel-a-communications/ (dernière consultation le 16 avril 2015).

puis à la perspective didactologique dans les années 80 (cf. PUREN 1994a, 2010), elle s'est du même coup retrouvée confrontée aux problématiques éthiques, épistémologiques et idéologiques qui par nature ne peuvent jamais être closes au nom de connaissances scientifiques, et qui doivent constamment rester ouvertes au débat tant démocratique que scientifique.

3. L'idéologie scientiste

On peut s'étonner que le comité scientifique de ce colloque d'Angers n'ait pas envisagé d'y aborder également la valeur du désaccord dans les sciences, alors même que celles-ci fonctionnent elles aussi sur la base du débat contradictoire. Et ce débat va s'il le faut – comme on le voit régulièrement dans l'actualité scientifique – jusqu'à la polémique médiatique et la dénonciation publique des impostures.

Cela fait longtemps que certains auteurs soutiennent que la science progresse non par accumulation linéaire de vérités consensuelles, mais par débats et expérimentations contradictoires, éradications d'erreurs¹⁵ et ruptures paradigmatiques¹⁶. Dans tout domaine intellectuellement dynamique, comme l'écrit joliment Edgar Morin, les vérités sont « biodégradables, c'est-à-dire mortelles, c'est-à-dire vivantes » (1990, p. 66). Dans un ouvrage polémique comme l'a été toute son œuvre (*Contre la méthode. Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*, 1975), Paul Feyerabend va même plus loin en défendant une conception « pluraliste » de la méthodologie scientifique et de la science elle-même, qui progresserait par multiplication de théories et de méthodologies rivales :

Un scientifique qui désire élargir au maximum le contenu empirique de ses conceptions, et qui veut les comprendre aussi clairement que possible, doit par conséquent introduire d'autres conceptions : c'est-à-dire qu'il doit adopter une méthodologie pluraliste. Il doit comparer des idées avec d'autres idées plutôt qu'avec l'« expérience », et il doit essayer d'améliorer plutôt que de rejeter les conceptions qui ont échoué dans la lutte. (p. 27)

E. Morin se montre critique vis-à-vis de ce relativisme intégral de P. Feyerabend. On peut le comprendre – le relativisme scientifique en effet doit

¹⁵ Pour Karl Popper (*La logique de la découverte scientifique*, 1935), le critère de scientificité d'une théorie est sa « falsifiabilité » ou « réfutabilité » : une théorie n'est scientifique que si elle admet la possibilité d'être fautive.

¹⁶ Cf. Thomas Kuhn, *La structure des révolutions scientifiques*, 1962.

lui-même être relativisé, comme le relativisme culturel –, mais on pourrait faire remarquer à E. Morin qu'il introduit lui-même le principe du relativisme au cœur de la pensée, quand il affirme qu'elle ne peut affronter la complexité que si elle accepte son « incapacité [logique] d'éviter des contradictions » (1990 p. 92) : le premier des trois principes de la complexité, telle qu'il la définit, c'est « le principe dialogique [qui] nous permet de maintenir la dualité au sein de l'unité. Il associe deux termes à la fois complémentaires et antagonistes » (*id.*, p. 99). Or c'est précisément l'acceptation de la contradiction que cite P. Feyerabend lorsqu'il résume ainsi sa position épistémologique :

[...] au cas où il y a contradiction entre une théorie nouvelle intéressante et une série de faits solidement établis, la meilleure procédure est de ne pas abandonner la théorie, mais de s'en servir pour découvrir les principes cachés responsables de la contradiction. La contre-induction est une partie essentielle d'un tel processus de découverte. (p. 81)

C'est exactement de cette manière que la didactique des langues-cultures s'est enrichie au cours du temps, de manière à constituer des modèles complexes intégrant la prise en compte des exigences antagonistes¹⁷, tels que le modèle des « méthodes » dans le sens d'unités minimales de cohérence méthodologique (cf. PUREN 008) et celui des modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage (cf. PUREN 016). Je ne sais pas si cela revient à adopter une « théorie anarchiste de la connaissance », mais je considère valables pour la discipline didactique des langues-cultures des affirmations polémiques de P. Feyerabend telles que : « Le seul principe qui n'entrave pas le progrès est : tout est bon.¹⁸ » (p. 7) ; « Soit une règle quelconque : aussi "fondamentale" et "nécessaire" qu'elle soit pour la science, il y aura toujours des circonstances où il est préférable non seulement de l'ignorer, mais d'adopter la règle contraire » (p. 21) ; ou encore : « Il n'y a pas d'idée, si ancienne et absurde soit-elle, qui ne soit capable de faire progresser notre connaissance » (p. 48).

¹⁷ Comment, de la part de l'enseignant, susciter chez les apprenants une démarche inductive ou déductive, une approche globale ou analytique, la réflexion ou l'automatisme ; être soi-même souple ou rigoureux, faire travailler individuellement ou collectivement ; se centrer sur le contenu ou sur la forme des productions des apprenants, etc.

¹⁸ « *Anything goes* », dans le texte original.

Ces idées font inmanquablement penser à l'éclectisme, auquel j'ai consacré un essai en 1994 (PUREN 1994e). Mais, dès l'année suivante – depuis vingt ans, donc –, je ne parle plus d'éclectisme en didactique, mais de « didactique complexe ». L'éclectisme a été historiquement la réponse constante des praticiens à la complexité du processus d'enseignement-apprentissage, impossible à gérer par quelque méthodologie unique que ce soit puisque sa cohérence globale ne lui permet pas de gérer des pratiques opposées. Les pratiques pluralistes des enseignants n'ont pu être perçues comme éclectiques par les didacticiens que sur un fond d'attente de cohérence unique, globale et permanente ; si ce fond disparaît – et c'est le cas depuis les années 90, avec l'abandon de toute prétention à l'élaboration d'une nouvelle méthodologie unique –, les mêmes pratiques pluralistes n'apparaissent plus comme éclectiques, mais comme complexes.

Les auteurs du CECRL reconnaissent l'éclectisme pratique des enseignants :

À l'heure actuelle, il n'y a pas de consensus fondé sur une recherche assez solide en ce qui concerne cette question pour que le Cadre de référence lui-même se fonde sur une quelconque théorie de l'apprentissage. Certains théoriciens prétendent que... [...]. D'autres pensent que... [...]. À l'opposé, certains considèrent que... [...]. Entre ces deux extrêmes, la plupart des étudiants et des enseignants « courants » ainsi que les supports pédagogiques suivront des pratiques plus éclectiques. (pp. 108-109)

Je souligne : comme on le voit, ces auteurs n'admettent l'éclectisme des enseignants que dans la mesure où ils considèrent que les recherches ne sont pas encore assez avancées pour imposer la méthode unique, qui serait la méthode « scientifique ». On retrouve la même idée à chaque fois qu'ils doivent admettre une incertitude théorique (je souligne) :

*– Il faut aussi que la description [des niveaux de compétence] se fonde sur des théories relatives à la compétence langagière bien que la théorie et la recherche **actuellement** disponibles soient inadéquates pour fournir une base. (p. 23)*

*– Un travail récent sur les universaux n'a **pas encore** produit de résultats directement utilisables pour faciliter l'apprentissage, l'enseignement et l'évaluation des langues. (p. 87)*

*– En ce sens, toute langue a une grammaire extrêmement complexe qui ne saurait, **à ce jour**, faire l'objet d'un traitement exhaustif et définitif. (p. 89)*

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. *supra* en fin de chap. 1 la citation de la p. 110 de ce texte), et moins encore parce qu'ils seraient convaincus que les méthodes doivent être plurielles. Ils en sont restés en effet à une conception scientiste de la connaissance, qui les amène à restreindre le traitement de la méthodologie, à défaut de certitudes, à la simple compilation des options disponibles¹⁹, 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 inconvénients. Le résultat en est, comme l'écrit mon collègue didacticien de FLE Jean-Jacques RICHER en maniant délicatement l'euphémisme, que « [...] la réflexion méthodologique [a été] quelque peu anesthésiée par une diffusion massive du *CECRL* pris comme une nouvelle "orthodidaxie" » (2008, p. 88).

Conclusion

« Une nouvelle orthodidaxie » : effectivement, aussi invraisemblable que cela puisse paraître, malgré les mises en garde explicites et répétées de ses auteurs, le *CECRL* a été utilisé par certains didacticiens pour expliquer aux enseignants comment « faire classe en FLE » ou « enseigner les langues avec le *CECR* » (titre partiel de deux ouvrages publiés l'un en 2010, l'autre en 2011). Voilà qui aurait justifié assurément une belle polémique publique, où l'on aurait logiquement attendu la participation des auteurs du *CECRL*. Mais le premier ouvrage n'a donné lieu qu'à un compte rendu entièrement positif sur le site de l'APLV²⁰, et j'ai vainement essayé de provoquer la polémique

¹⁹ Même si Germain SIMONS fait remarquer très justement que les auteurs du *CECRL* ont en fait une conception « plus ou moins précise » de l'apprentissage, « celle d'un apprentissage par exposition directe à un *input* et/ou par une participation à des actes de communication, une conception privilégiée qui ne va pas vraiment dans le sens de l'éclectisme annoncé. Cette option privilégiée est d'autant plus redoutable qu'elle avance sous le masque d'une apparente ouverture à d'autres options. » (2011, p. 20)

²⁰ Cf. www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article3491 (dernière consultation 18 avril 2015).

par le compte rendu très critique que j'ai fait du second, que j'avais intitulé « Pour en finir avec le CECR », et où j'affirmais à nouveau que « les confusions de ce texte [le CECR] y sont structurelles et ne peuvent donc y être levées, et qu'elles constituent dorénavant une gêne pour la réflexion didactique et un frein pour l'évolution de la discipline. » (PUREN 2012b, p. 2)

Anne FRIEDERIKE DELOUIS, dans son compte rendu du colloque de 2002 des chercheurs germanophones sur le CECRL (2008, cité *supra* en note 7), note que « le ton adopté par ces chercheurs tranche avec celui de la plupart des publications sur le CECRL en langue française, écrites dans le genre de la vulgarisation ou sur le mode apologétique – à quelques exceptions près [...] ». Et elle donne à la suite comme exemple de ces exceptions une conférence que j'avais faite en 2007 à l'IUFM de Lorraine, que j'avais intitulée « Quelques questions impertinentes à propos d'un Cadre Européen Commun de Révérence » (PUREN 2007b, je souligne le « v » de « Révérence »). Une telle déférence de beaucoup de didacticiens français envers ce document, sur lequel pendant des années ils ont déversé *ad nauseam* des gloses respectueuses dignes des exégèses bibliques, ainsi que le silence de presque tous les autres (y compris des auteurs du CECRL), sont un révélateur cruel et un témoignage historique accablant du niveau d'anémie intellectuelle auquel est tombée en France la didactique du FLE.

Cela va faire plus de dix ans que je m'oppose à l'idée, défendue par d'autres didacticiens de FLE, que la perspective actionnelle se situerait dans le prolongement de l'approche communicative : elle est en effet à peine ébauchée dans le CECRL, de sorte que la seule question pertinente à mes yeux est de décider si et pourquoi on veut construire l'une dans le prolongement ou en rupture avec l'autre ; dix ans que j'argumente l'intérêt d'élaborer une perspective actionnelle qui soit opposée à l'approche communicative, non pour abandonner celle-ci, mais pour enrichir la pluralité des méthodes à la disposition des enseignants ;²¹ dix ans que j'attends que des collègues veuillent bien débattre publiquement sur ces questions, et sur les mises en œuvre concrètes que j'ai proposées de la perspective actionnelle, y compris dans des manuels dont j'ai assuré la direction pédagogique. Serait-ce accorder trop de reconnaissance et faire trop d'honneur à un adversaire que de débattre avec lui ? Le débat contradictoire est-il trop incommode et risqué quand on est habitué à simplement communiquer ses idées devant des collègues convaincus, complaisants ou indifférents ? Est-ce le souci de respectabilité universitaire

²¹ Cf. PUREN 2014a.

qui a fait que tant de didacticiens de FLE se soient ainsi désintéressés des questions méthodologiques complexes – alors qu’elles correspondent tout autant aux difficultés et préoccupations quotidiennes des enseignants qu’à leur unique marge de plein exercice de leur liberté et responsabilité pédagogiques –, pour se consacrer en foules compactes, eux et leurs étudiants, aux questions de sociolinguistique et de politique linguistique, plus prestigieuses, assurément, et plus consensuelles quand elles sont débattues entre collègues partageant la même « idéologie dominante » du plurilinguisme²²? Serait-ce trop dangereux pour sa carrière que d’oser contredire les mandarins de la didactique du FLE, détenteurs des accès aux promotions, aux espaces de publication et aux expertises bien rémunérées ?

Dans un ouvrage intitulé *Polémique en didactique : du renouveau en question* (1980a) publié dans une collection qu’il dirigeait alors, Robert GALISSON a donné un tout autre exemple, celui de la promotion du pluralisme des idées : il avait accueilli en effet, après un court chapitre de sa plume (pp. 8-20), un long texte d’Henri BESSE (pp. 30-136) où ce dernier critiquait systématiquement la propre position de R. Galisson, lequel défendra longuement la sienne à son tour dans la livraison suivante de la même collection (1980b). Dans le texte de sa première contribution, R. Galisson écrivait :

Dédaigneux de la relativité des choses (... pédagogiques, en particulier), bardés de certitudes éphémères, pareils à la girouette en haut du long clocher, les théoriciens du devenir didactique passent leur temps à humer le vent, pour être les premiers à annoncer aux foules étonnées (?) dans quel sens il va souffler. (1980a, p. 24)

On en viendrait presque à regretter cette époque : alors, au moins, le vent soufflait sur la didactique du FLE ; alors, au moins, il y avait en méthodologie de l’ancien et du nouveau que certains critiquaient durement et que d’autres défendaient âprement. On ne peut que se féliciter de la parution du numéro 6/2014 des *Cahiers du GEPE* (GEPE 2014), même s’il porte sur un autre thème, celui des « Politiques linguistiques en Europe. La question du Cadre européen commun de référence pour les langues » : il réunit en effet les textes de l’un des auteurs du *CECRL*, Daniel COSTE (2014), des articles critiques ou distanciés d’autres auteurs sur ce document,

²² L’expression – et la dénonciation – sont de Bruno MAURER, qui a publié en 2011 un ouvrage intitulé *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Cf. mon compte rendu PUREN 2012a.

ainsi que deux comptes rendus, l'un de l'ouvrage de Bruno MAURER (2011) et l'autre d'une intervention de ce didacticien dans un séminaire du GEPE. Pas plus dans ce numéro de revue que dans l'espace de mon site Internet où j'avais accueilli en 2011 le début de polémique sur le Français Langue d'Intégration²³, on ne peut malheureusement pas parler de débat contradictoire, parce qu'il s'agit de textes juxtaposés. Un vrai débat de ce type, qui devrait forcément se faire au moins en partie sur le mode de la controverse orale publique, serait tout aussi indispensable sur le thème « le Cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre » : c'est le titre d'un article que j'ai publié il y a déjà près de dix ans, en 2006(b). Mais il semble bien que ce soit toute la didactique du FLE en France qui soit devenue trop anémique pour porter et mener à terme des controverses publiques sur quelque question que ce soit, et qu'elle ne puisse plus générer que des dissensions larvées ou des débats avortés. Je garde malgré tout l'espoir qu'une nouvelle génération de didacticiens français de FLE, unis sans doute aux jeunes didacticiens français d'autres langues et d'autres pays, redonne à cette discipline le dynamisme qu'elle a connu jadis et qui lui avait donné un prestige international mérité.

Bibliographie

- AMOSSY Ruth, 2014, *Apologie de la polémique*, Paris : PUF, coll. « L'interrogation philosophique », 240 p.
- BESSE Henri, 1980, « La question fonctionnelle », pp. 30-136 in : GALISSON Robert (dir.) 1980a.
- BLONDIAUX Loïc, 2008, « Démocratie délibérative vs démocratie agonistique ? », *Raisons politiques* n° 30, Paris : Presses de Sciences Po, pp. 131-147. www.cairn.info/zen.php?ID_ARTICLE=RAI_030_0131 (dernière consultation 19 avril 2015).
- COSTE Daniel, 2011, « De la conception aux usages : CECR et couteau suisse », *Les Cahiers du GEPE*, n° 6/2014. www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2628.
- DEMORGON Jacques, 2000, *Complexité des cultures et de l'interculturel*, Paris : Anthropos, 332 p.
- 2005a, *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*, Paris : Economica-Anthropos, 222 p.

²³ Cf. www.christianpuren.com/fli/.

- 2005b, « Langues et cultures comme objets et comme aventures : particulariser, généraliser, singulariser », *Études de Linguistique Appliquée* n° 140 octobre-décembre 2005, Paris : Klincksieck, pp. 395-407.
- FEYERABEND Paul, 1975, *Contre la méthode. Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*, trad. Fr. Paris : Seuil, 1979, 350 p. [1^e éd. Londres : New Left Books, 1975].
- FRIEDERIKE DELOUIS Anne, 2008, « Le Cadre européen commun de référence pour les langues : compte rendu du débat critique dans l'espace germanophone », *Les Langues Modernes* n° 2, avril-mai-juin. Paris : APLV, pp. 19-31.
- GALISSON Robert (dir.), 1980, *Polémique en didactique. Du renouveau en question*, Paris : CLE international, 144 p.
- GALISSON Robert, 1980a, « ... S.O.S. ... Didactique des langues étrangères en danger... Intendance ne suit plus ... S.O.S. ... », pp. 8-29 in : GALISSON Robert (dir.) 1980.
- 1980b, *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris : CLE, 160 p.
- GEPE 2011, *Les Cahiers du GEPE*, Groupe d'Études sur le Plurilinguisme Européen de l'Université de Strasbourg, n°6/ 2014. « Politiques linguistiques en Europe. La question du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) ». www.cahiersdugepe.fr/index.php?id=2608 (dernière consultation 19 avril 2014).
- HABERMAS Jürgen, 1981, *Théorie de l'agir communicationnel*, T. 1 *Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*, trad. fr. Paris : Fayard, 1987, 448 p. [1^e éd. Francfort : Suhrkamp Verlag, 1981].
- KUHN Thomas S., 1962, *La structure des révolutions scientifiques*, trad. fr. Paris : Flammarion, 1983, 288 p. [1^e éd. anglaise 1962, nouv. éd. augm. 1970.]
- LAHIRE Bernard, 1998, *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 1998 [rééd. Poche 2006].
- 2004, *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris : La Découverte, 2004, 780 p.]
- MAURER Bruno, 2011, *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*, Paris : Éditions des archives contemporaines, 2011, 156 p.
- MORIN Edgar, 1990, *Introduction à la pensée complexe*, Paris : ESF éditeur, 160 p.
- POPPER Karl., 1935, *La logique de la découverte scientifique*, Paris : Payot. [1^e édition allemande 1935, 1^e édition anglaise 1959.]
- PUREN Christian. 008. « Tableau des oppositions méthodologiques fondamentales ». www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/008/.
- 016, « Évolution historique des modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues en didactique des langues-cultures ». www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/016/.

- 029, « Évolution historique des configurations didactiques (modèle) ». www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/.
- 1994a, « Quelques remarques sur l'évolution des conceptions formatives en français langue étrangère de 1925 à 1975 », *ELA revue de didactologie des langues-cultures* n° 95, juil.-sept. 1994, Paris : Klincksieck, pp. 13-23. www.christianpuren.com/mes-travaux/1994a/.
- 1994e, *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. 3^e édition électronique octobre 2013. www.christianpuren.com/mes-travaux/1994e/.
- 1998f, « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures », *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures* n° 109, janvier-mars 1998, Paris : Klincksieck, pp. 9-37. www.christianpuren.com/mes-travaux/1998f/.
- 2006b, Le Cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre ». www.aplv-languesmodernes.org//spip.php?article35 (dernière consultation 19 avril 2015).
- 2007b, « Quelques questions impertinentes à propos d'un Cadre Européen Commun de Révérence », Journée des langues de l'IUFM de Lorraine (Nancy, 9 mai 2007). www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article990 (dernière consultation 19 avril 2015).
- 2010, « Les trois perspectives constitutives de la DLC », Dossier 1 du cours « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche ». www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-1-les-3-perspectives-constitutives-de-la-dlc/.
- 2012/06/21, « Enfin un vrai débat sur les orientations de la Division des Politiques Linguistiques du Conseil de l'Europe ? » [Billet de blog] www.christianpuren.com/2012/06/21/enfin-un-vrai-débat-sur-les-orientations-de-la-division-des-politiques-linguistiques-du-conseil-de-l-europe/ (dernière consultation 19 avril 2015).
- 2012a, « MAURER Bruno, *Enseignement des langues et construction européenne. Le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante* (Paris : Éditions des archives contemporaines, 2011, 156 p.). Compte rendu de lecture... et de relectures personnelles ». www.christianpuren.com/mes-travaux/2012a/.
- 2012b, « Perspective actionnelle et formation des enseignants : pour en finir avec le CECR. À propos de : ROBERT Jean-Pierre, ROSEN Évelyne, REINHARDT Claus, *Faire classe en FLE. Une approche actionnelle et pragmatique* (Paris : Hachette-FLE, 2011, 192 p.). www.christianpuren.com/mes-travaux/2012b/.
- 2013e, « Le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action, et ses implications dans la mise en œuvre pratique de la perspective actionnelle ». www.christianpuren.com/mes-travaux/2013e/.

- 2014a, « Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires ». www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/.

RICHER Jean-Jacques, 2008, « BEACCO, Jean-Claude, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Didier 2007 » [compte rendu (très) critique de lecture], *Les Langues modernes* n° 2, mai-juin. Paris : APLV, pp. 86-88.

SIMONS Germain, 2011, « Le cadre mange-t-il la peinture ? Risque du développement d'une pensée unique dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères en Europe (Partie 1).

<http://orbi.ulg.ac.be/bitstream/2268/116359/1/SimonsPuzzleCECRL2011.pdf> (dernière consultation 19 avril 2014).