

PUREN Christian. 1991. "Innovation et variation en didactique des langues", *Le Français dans le monde* n° 244, octobre, pp. 39-47.

INNOVATION ET VARIATION EN DIDACTIQUE DES LANGUES

CHRISTIAN PUREN

L'objectif de cet article est de proposer un éclairage différent de la situation actuelle de la didactique des langues étrangères (DLE) à l'aide de concepts empruntés à l'histoire de cette discipline et à la philosophie des sciences. Cette analyse ne prétend ni à l'exhaustivité, pour des raisons inhérentes à la démarche elle-même comme on le verra par la suite, ni même à une quelconque "vérité objective": elle se maintient au contraire volontairement à l'intérieur de son objet, pour y faire "tourner des modèles", dans le sens que les informaticiens donnent à cette expression et dans l'optique qu'ils assignent à cette pratique:

«Un modèle n'est la plupart du temps ni "vrai ni "faux," ni même à proprement parler "testable". Il se révèle seulement plus ou moins utile, plus ou moins efficace ou pertinent eu égard à tel ou tel objectif particulier. Des facteurs très éloignés de l'idée de vérité peuvent intervenir dans l'évaluation d'un modèle: la facilité de simulation, la vitesse de réalisation et de modification, d'aide à la décision, ou d'enseignement assisté» (Levy Pierre 1990, p. 136).



Puisqu'il faut choisir, nous dit-on, entre l'"intéressant" et le "démonstratif" (1), je demanderai à mes lecteurs de n'évaluer le présent article qu'en fonction du plaisir intellectuel qu'ils prendront au "remue-ménages" auquel je les y convie.

Deux des notions clés de l'épistémologie actuelle, tant pour les sciences humaines que pour celles dites "exactes", semblent s'appliquer parfaitement à la description du champ didactique. À savoir la complexité et l'incertitude.

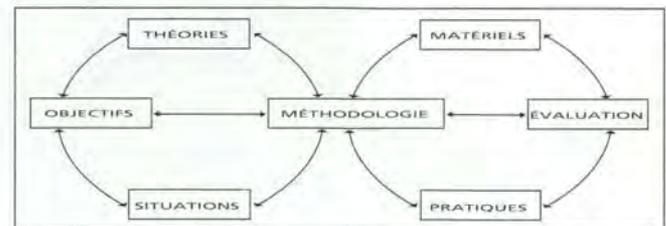
COMPLEXITÉ DU CHAMP DIDACTIQUE

Le modèle que je proposerai ici pour présenter cette complexité du champ didactique définit la notion de complexité en termes de *pluralité* (l'objet à analyser comporte de nombreux éléments), de *variété* (ces éléments sont différents les uns des autres), d'*hétérogénéité* (ils sont de nature différente, de variabilité (ils ne sont pas stables), et enfin d'*interactivité* (ils interagissent les uns sur les autres) ;

elle décrit son objet - le champ didactique - à trois niveaux distincts : celui de ses *composantes*, celui de ses *acteurs*, et celui de son *histoire*.

J'ai proposé ailleurs (2) la représentation suivante du champ de la DLE, en ce qui concerne le seul acteur enseignant

SCHÉMA N°1



(1) Cf. Louis Porcher 1985.

(2) Christian Puren 1989, p.9

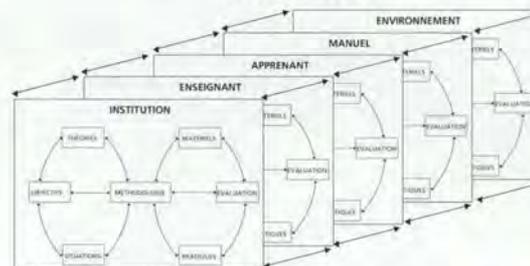
Pour schématique qu'elle soit, cette représentation donne déjà une première image de la complexité de ce champ, qui augmente au fur et à mesure que l'on s'efforce de la cerner. Chacune de ses composantes en effet se révèle à son tour composée d'éléments pluriels, variés, hétérogènes et interreliés. Les objectifs de l'Enseignement scolaire des langues sont à la fois communicatifs, culturels et formatifs (et ces trois objectifs ne sont pas indépendants les uns des autres, comme la réflexion sur la didactique du français langue étrangère - FLE - l'a récemment redécouvert). On sait d'autre part combien il est toujours aussi difficile que par le passé d'articuler en DLE les trois principales théories de référence, à savoir la description linguistique, la psychologie de l'apprentissage et la pédagogie générale (3). Quant à ce que l'on appelle les "situations d'enseignement", on ne peut imaginer plus hétéroclite que le contenu de ce fourre-tout: on y trouve ainsi des éléments concernant l'enseignant (sa formation, son expérience, ses habitudes d'enseignement, sa personnalité et son caractère...), la classe (le nombre d'élèves, d'heures de classe par semaine, d'années de cours déjà suivies, le nombre ainsi que la localisation de ces heures dans l'emploi du temps (4)...), (les conditions de travail, aménagement et acoustique des salles, matériel disponible...), et la langue enseignée (son rang par rapport aux autres langues enseignées, son statut dans la société, sa proximité par rapport à la langue source...).

À l'instar du microphysicien qui, au fur et à mesure que ses instruments se perfectionnent, recule les frontières de l'élémentaire en découvrant de nouvelles particules, le didacticien peut faire apparaître les composantes - elles aussi complexes - des composantes premières, et les composantes de ces composantes. Les trois objectifs de l'enseignement scolaire présentés ci-dessus sont eux-mêmes triples (formation intellectuelle, esthétique et morale; culture étrangère, culture nationale et culture "humaniste"; langue étrangère, langue maternelle (5) et compétence langagière générale (6). Mais chaque objectif formatif pourrait être analysé en différentes composantes: ce que l'on entend par "formation intellectuelle", par exemple, renvoie à des notions telles que la capacité d'analyse, l'esprit de synthèse, le sens critique, notions qui à leur tour sont susceptibles d'être décomposées...

L'analyse didactique, parallèlement, fait apparaître au fur et à mesure qu'elle s'affine la pluralité, la variété et la variabilité des relations entre les composantes du champ didactique et les composantes de ses composantes. L'absence d'électricité dans un établissement scolaire (comme c'est encore le cas dans certaines régions du monde) interdit *ipso facto* l'application de la méthodologie audiovisuelle; la théorie behavioriste a vraisemblablement contribué en France à revaloriser officiellement l'objectif pratique de l'enseignement des langues dans les années

1960-1970, et a sans aucun doute contribué à modifier à l'époque les situations d'apprentissage par l'installation de très nombreux laboratoires de langues; le matériel audiovisuel (magnétophone et projecteur de films fixes) a modelé profondément la méthodologie audiovisuelle qui a recherché une intégration didactique maximale autour du support audiovisuel. Cette représentation et cette analyse du champ didactique ne concernent que le seul acteur enseignant, et doivent donc être complétées par la prise en compte simultanée des autres acteurs, à savoir les apprenants bien sûr, l'institution, les éditeurs et concepteurs de manuels, l'environnement familial et social, ainsi que les rapports qui s'établissent entre tous ces niveaux.

SCHÉMA N°2



Dans l'Enseignement scolaire français, les matériels d'enseignement, par exemple, peuvent être simultanément ceux que fournit l'institution (matériels lourds tels que laboratoires, équipements vidéo et informatiques), ceux que choisit l'équipe enseignante (cours et manuels), ceux qu'apportent enseignants et élèves en classe (documents authentiques photocopiés ou enregistrés), ceux qu'utilise l'élève à la maison (grammaires, lexiques, dictionnaires). Les pratiques d'apprentissage peuvent être influencées à la fois par la méthodologie officiellement recommandée par l'Inspection, par celle que s'est faite l'enseignant, par celle qui est induite par le cours, par les conceptions méthodologiques de l'élève lui-même, et par celles de ses parents. À partir d'un certain âge, beaucoup de garçons ont peur du ridicule s'ils soignent la prononciation devant leurs camarades. Mais cet élément de situation d'apprentissage a des incidences différentes selon l'importance qu'accorde le professeur à la correction phonétique et sa directivité, la place de la production orale dans la méthodologie d'élaboration du manuel, l'utilisation ou non de laboratoires dont les cabines permettent un certain isolement, l'importance qu'accorde l'environnement social et familial à la maîtrise de la langue comme instrument de communication orale...

L'histoire de la DLE n'est d'ailleurs pas analysable sans un modèle qui prenne en compte les relations qui s'établissent constamment entre des éléments différents du champ didactique à des

niveaux d'acteurs différents. Les conditions d'enseignement difficiles dans lesquelles s'est déroulée l'expérimentation de la méthodologie directe dans les années 1902-1914 en France (enseignants non formés, classes très nombreuses et très hétérogènes, élèves peu motivés, etc.) ont influé fortement sur l'évaluation négative de la méthodologie elle-même par l'opinion publique (7), sur l'abandon par l'Inspection générale des Langues de cette méthodologie au profit d'une méthodologie éclectique, et sur un rééquilibrage des objectifs, dans les cours de langue, au profit de l'objectif formatif.

Il faudrait enfin, dans la description du fonctionnement du champ didactique, tenir compte à chaque moment de l'évolution didactique antérieure pour chacune de ses composantes et chacun de ses acteurs, et des relations nouvelles qui peuvent à nouveau s'établir ainsi. Dans l'Enseignement scolaire, par exemple, sont utilisés simultanément - et parfois par le même enseignant - des cours audiovisuels de première, seconde et troisième génération (8), à côté de cours plus récents d'inspiration notionnelle - fonctionnelle. L'éclectisme pragmatique qui se répand actuellement chez beaucoup d'enseignants de langues (y compris de FLE) me semble trouver son inspiration dans les différentes méthodologies qui se sont succédé au cours des dernières décennies. Les traditions méthodologiques - dernier exemple - sont différentes d'une langue à l'autre, ce qui fait que l'élève français qui étudie parallèlement l'anglais et l'espagnol est confronté fatalement à des modèles méthodologiques parfaitement hétéroclites (sans parler des conseils que peuvent lui donner ses parents, et de la méthodologie induite par les cours particuliers ou les manuels spéciaux pour révisions estivales...). Mon schéma de la didactique devrait donc être projeté dans la quatrième dimension...

On pourrait ainsi passer en revue chacune des composantes du champ didactique et chacune de leurs relations, pour chacun des acteurs qui interagissent eux-mêmes les uns sur les autres, et à chacun des niveaux de stratification historique qui interfèrent entre eux. Les quelques exemples que j'ai donnés me semblent suffire à montrer que l'analyse peut s'affiner ainsi à l'infini, parce que la complexité du champ didactique est à proprement parler inépuisable. Aucune approche particulière de ce champ - qu'elle soit linguistique, sociologique, psychologique ou méthodologique - ne peut à elle seule en donner la maîtrise intellectuelle.

DIDACTIQUE ET INCERTITUDE

L'incertitude est une conséquence directe de cette complexité. Il faut bien comprendre - j'insiste sur ce point parce qu'il est essentiel pour mon propos - que ce n'est pas l'insuffisance présen-

te des moyens d'analyse qui est en cause: plus ils progresseront, et plus ils révéleront une complexité plus grande de leur objet. Nous nous posons actuellement beaucoup plus de questions, dont nous ne connaissons pas la réponse, que nos prédécesseurs de la fin du XIX^e siècle. Nous devons savoir et admettre que dans n'importe quelle classe de langue, à n'importe quel moment, il ne sera jamais possible de connaître avec certitude et exactitude ni la totalité des facteurs en jeu, ni leur évolution, ni leur incidence sur le processus d'apprentissage de chacun des élèves. Un contrôle de mathématiques à l'heure suivante peut modifier totalement le comportement d'une classe, une rencontre fortuite la motivation d'un élève, une panne de photocopieuse ou une extinction de voix le contenu et la méthodologie



(3) La méthodologie audiovisuelle, qui se prévaudra dans les années 1960 d'une forte articulation entre les deux premiers éléments, se fera critiquer dans les années 1970 au nom du troisième (Cf. par ex. dans cette même revue Debyser Francis 1973, pp.65-66).

(4) Une heure de classe un lundi matin de 9 h à 10 h est qualitativement différente d'une autre placée juste avant le week-end, un vendredi soir de 16 h à 17 h.

(5) Cf. la version, considérée comme un exercice tout autant en langue-source qu'en langue-cible, ainsi que la visée comparatiste assignée à la réflexion grammaticale (meilleure compréhension et maîtrise des structures de la langue-source).

(6) L'enseignement scolaire d'une langue étrangère doit aussi faciliter l'apprentissage ultérieur de toute autre langue.

(7) C'est d'ailleurs là un phénomène périodique dans l'histoire de la didactique française: les polémiques publiques sur l'"inefficacité" de l'enseignement des langues y apparaissent environ tous les trente ans: les plus vives ont eu lieu dans les années 1890, 1920 et 1950, et le lancement de l'enseignement précoce, dans les années 1980, répond en partie à une nouvelle montée d'insatisfaction sociale.

(8) Pour une définition de ces différentes générations, cf. Christian Puren 1988, pp. 354 et sqq.

de plusieurs heures de cours. Mes lecteurs imagineront sans peine d'autres exemples: l'enseignement / apprentissage des langues ressemble à cette réalité physique que les scientifiques décrivent actuellement comme le règne de l'aléatoire (la pluralité des facteurs produit du hasard) et de l'instabilité exponentielle (la cause la plus petite est susceptible de produire dans le temps les effets les plus grands).

L'expérience, l'observation et l'expérimentation ne permettent pas de lever l'incertitude, puisqu'elles rajoutent dans le champ de nouvelles variables qui augmentent la complexité en y introduisant leur dispositif et leur propre subjectivité. Les pédagogues connaissent bien l'"effet Pygmalion", qui fait que les résultats d'une classe sont toujours fortement influencés par le niveau que lui attribue l'enseignant. On connaît aussi la problématique classique de l'observation, dans laquelle on ne voit et on n'interprète toujours qu'en fonction de certains objectifs et présupposés (9). Et les sociologues américains ont repéré depuis longtemps cet autre effet, baptisé "Hawthorn", qui fait que dans toute situation d'expérimentation la plus grande motivation de tous les acteurs influe si fortement sur les résultats que les conclusions que l'on en peut tirer ne sont pas généralisables telles quelles.

L'une des raisons qui font de la DLE une "problématique" est peut-être la contradiction entre les caractéristiques du champ didactique et les objectifs de la réflexion didactique.

En effet, malgré cette complexité et cette incertitude irréductibles, la DLE a pour fonction de produire:

de la cohérence : c'est même la principale fonction du discours didactique; les différentes méthodologies qui se sont succédé en France depuis un siècle - directe (MD), active (MA) (10), audio-orale (MAO), audiovisuelle (MAV) apparaissent en grande partie comme des effets rhétoriques de ce discours;

et du changement : aussi bien la recherche que la formation en didactique à la fois se justifient par le changement et justifient le changement.

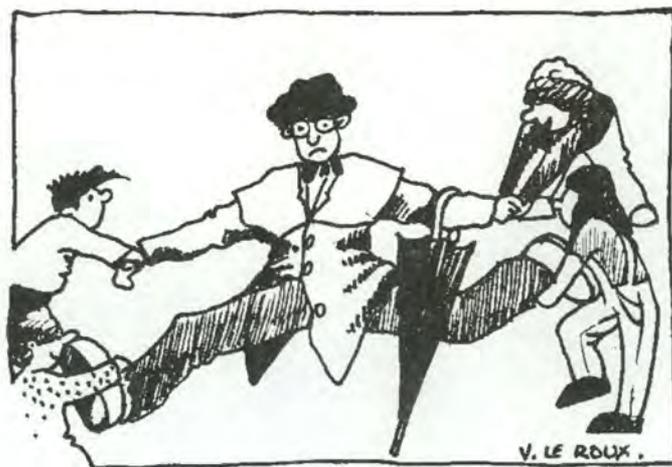
LA DIDACTIQUE ENTRE INNOVATION ET VARIATION

La DLE, depuis sa naissance à la fin du siècle dernier, a alterné deux formes de traitement de cette contradiction entre ses objectifs et les caractéristiques de son champ d'analyse: ce sont l'innovation et la variation.

Caractéristiques de l'innovation et de la variation

L'innovation opère une rupture de cohérence et une réduction de la complexité par une délimitation:

des objectifs : alors que l'enseignement scolaire est confronté à



la nécessité de poursuivre les trois objectifs pratique, culturel et formatif, les méthodes directe, audio-orale, audiovisuelle vont ainsi privilégier le seul objectif pratique;

des théories de référence : les différentes activités d'apprentissage que cherchaient à susciter les deux méthodologies scolaires, la méthode directe et la méthode active, peuvent être représentées de la manière suivante:

SCHÉMA N° 3

TYPOLOGIE DES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE	
NIVEAUX	MÉTHODES
1 mémorisation	répétition / reproduction
2 compréhension	conceptualisation / application
3 automatisation	stimulation / réaction
4 assimilation	réutilisation / reproduction

Or on constate que le recours à certaines théories de référence a abouti, dans la méthode audiovisuelle et la méthode audio-orale (MAO), à privilégier certains niveaux (le 1 et le 3) au détriment des autres.

- *Des situations d'enseignement/apprentissage*: chaque méthodologie a été élaborée et expérimentée pour des publics et des conditions d'apprentissage spécifiques: élèves de l'Enseignement scolaire dans le cas de la méthode directe et de la méthode active, adultes en cours intensifs ou semi-intensifs pour la méthode audio-orale et la méthode audiovisuelle.

- La *variation* cherche au contraire à concilier maintien de la cohérence en place et changement en faisant des pratiques d'enseignement le niveau privilégié de gestion de la complexité. Le seul exemple historique, du moins en France, en est la MA. La réponse méthodologique à la complexité y est donnée par l'éclectisme, comme l'expose en 1950 son meilleur théoricien, le Belge François Closset: "Une méthode exclusive ne développera qu'un seul côté de la technique, et négligera les autres. Dans la pratique, l'étude d'une langue est, en elle-même, complexe; de plus, chaque langue exige des procédés spéciaux de présentation et d'assimilation et déjà selon qu'elle est analytique ou synthétique). De leur côté les élèves présentent une grande variété d'aptitudes et les moyens d'influencer leur mémoire et d'exercer leur intelligence sont multiples. Plus donc une méthode est variée et plus elle a de chances de produire de bons résultats (p. 40)."

Ces deux grandes démarches didactiques, l'innovation et la variation, peuvent être opposées schématiquement de la manière suivante:

SCHÉMA N° 4

INNOVATION	VARIATION
simplification de la complexité changement de cohérence niveaux du projet et des outils révolution rationalisation systématisation application expérimentation rigueur	gestion de la complexité changement dans la cohérence niveau des pratiques réformisme pragmatisme éclectisme adaptation observation souplesse

Effets de l'innovation et de la variation

Chacune de ces démarches a produit au cours de l'histoire des effets positifs et des effets pervers :

La *démarche d'innovation* a adapté initialement la méthodologie à l'évolution sociale, dynamisé la recherche didactique et motivé certains enseignants. Mais elle en a déstabilisé gravement bien d'autres, provoqué à terme le dogmatisme, l'uniformisation des outils et des pratiques ainsi que l'appauvrissement des réponses apportées à la complexité des situations d'enseignement / apprentissage. Enfin elle a débouché à terme, paradoxalement, sur une nouvelle inadéquation à l'évolution sociale : la démarche d'innovation s'est ainsi entretenue elle-même par de périodiques changements de cohérence au moyen desquels méthodologues et didacticiens ont justifié leur statut et maintenu leur pouvoir.

La *démarche de variation* permettait en principe une meilleure intégration de l'enseignement des langues dans le système scolaire et une plus grande centration sur les élèves. En réalité, sa mise en œuvre dans la MA française des années 1920-1960 a provoqué d'importants effets pervers : elle a généré un éclectisme "mou" où toute innovation se retrouvait intégrée et digérée sans possible remise en cause de la cohérence d'ensemble : pendant un demi-siècle, le débat didactique français donne ainsi fortement l'impression de "tourner en rond"; elle a justifié le maintien d'un système de formation initiale "sur le tas" d'où toute réflexion théorique tendait à être évacuée; elle a aidé trop souvent et trop longtemps trop d'inspecteurs français de langues à maintenir des pratiques fort autoritaires vis-à-vis d'enseignants constamment renvoyés à leur propre responsabilité dans la mise en œuvre de directives officielles irréalistes : pas plus que la précédente, cette démarche, paradoxalement, n'a pu empêcher la dogmatisation extrême d'une méthodologie de plus en plus inadéquationnée (12).

La DLE - et on ne voit pas comment il aurait pu en être autrement - a toujours emprunté à la société contemporaine ses modèles d'innovation. Dans un article à paraître prochainement, je présente les traces repérables du modèle de la révolution politique du XIX^e siècle dans la MD, de celui de la révolution technologique du XX^e siècle dans la MAV, et de celui de la "révolution de l'information" dans l'approche communicative (AC).

Crise des modèles sociaux d'innovation

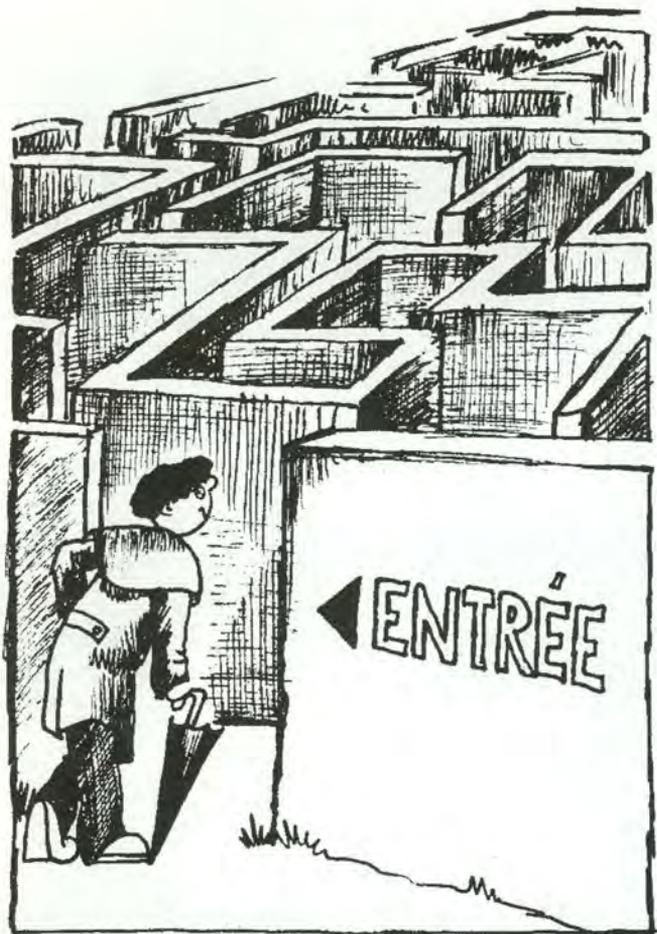
Or l'évolution actuelle des idées est caractérisée -si l'on en croit non seulement les philosophes mais aussi de plus en plus de scientifiques - par une remise en cause de tous les modèles d'innovation dont s'est inspirée la DLE depuis un siècle. Il s'agit en effet à la fois : d'une crise des idéologies révolutionnaires, dont l'écroulement des régimes marxistes européens a fourni récemment une illustration frappante; d'une crise de la Raison telle que l'avaient conçue la Renaissance et le Siècle des Lumières : l'unité simplificatrice du *beau*, du *vrai* et du *bien* est perçue comme la source intarissable de tous les dogmatismes et totalitarismes (cf. par ex. Paul Feyrabend, 1989) ; d'une crise de l'universalisme de la rationalité scientifique elle-

(9) Les va-et-vient entre observations et mises au point d'une grille d'observation ne font que rajouter chaque fois de la complexité supplémentaire, comme dans un jeu de double miroir déformant: le seul intérêt de ce travail, en formation d'enseignants, est dans la réflexion qu'il permet sur la subjectivité... et la complexité, et aucunement dans : valeur fonctionnelle du produit fini (l'état final de la grille).

(10) La méthodologie active est la méthodologie officielle et dominante dans l'Enseignement scolaire français depuis les années 1920 jusqu'aux années 1960. Pour plus d'informations, cf. Christian Puren 1988.

(11) C'est-à-dire au prix d'une réduction de la complexité...

(12) Cf. les instructions officielles de 1980, qui imposaient pendant les sept années du cursus scolaire un schéma de classe unique, rigide... et minuté!



même, que l'on relativise en la rattachant à ses conditions historiques d'apparition et à ses conditions culturelles de fonctionnement dans nos sociétés occidentales (Cf. par ex. Ivar Eheland 1991, pp. 66 et sqq); à laquelle on fixe des limites externes en tant qu'outil de changement social: pensée écologique face au développement industriel, réflexion éthique face à la recherche biologique, exigence démocratique face à l'informatisation de la société... et dont les scientifiques eux-mêmes découvrent les limites internes en tant que mode de prévision scientifique: lois de la mécanique quantique en physique, principe d'incertitude de Heisenberg en microphysique, loi d'Ashby appliquée à la gestion d'entreprise (13), phénomène d'anticipation rationnelle en économie, loi d'instabilité exponentielle en météorologie, conjoncture de Foerster en théorie de l'information...

INTÉGRER L'ANALYSE DE LA COMPLEXITÉ

Parallèlement aux scientifiques, les analystes de la "modernité" tels que Moles, Crozier, Morin ou Balandier mettent l'accent sur la complexité croissante des sociétés modernes et des problèmes qu'elles posent, qui rendent inadaptés les systèmes de valeurs et impuissants les modèles interprétatifs disponibles. Face à cette situation, Edgar Morin refuse ce qu'il appelle l'"éclectisme mou", réclamant l'avènement d'une "pensée complexe [...] qui reconnaisse en son sein la présence de l'incertitude et de l'ignorance" (1981, p. 173). Les philosophes, de leur côté, réhabilitent les sophistes et redécouvrent les vertus de la casuistique comme méthode permettant de dégager pragmatiquement un "universalisme pratique" (Henri Atlan 1991, p. 277).

Les didacticiens de langues ne peuvent pas ne pas intégrer explicitement à leur réflexion tout ce mouvement d'idées contemporain: d'une part parce qu'ils ne pourront comprendre l'évolution actuelle de la didactique que par rapport à lui; ensuite parce qu'ils ne pourront constituer cette didactique en discipline à part entière que s'ils interrogent ses fondements, ses finalités, ses démarches et ses modèles, en d'autres termes que s'ils réfléchissent à la philosophie de leur discipline; enfin parce qu'ils ne pourront faire reconnaître cette didactique en tant que discipline à part entière que s'ils participent au débat d'idées contemporain en tant que didacticiens (et non en tant que linguistes, psychologues ou sociologues).

Ce sont ces trois idées que je voudrais commencer à mettre en œuvre dans la suite de cet article, en examinant brièvement trois problèmes cruciaux de l'actualité didactique: l'approche communicative, l'éclectisme dominant et la problématique de la formation.

Complexité et approche communicative

L'approche communicative, telle qu'elle a été développée en France, repose sur un paradoxe surprenant:

d'un côté, elle relève sans conteste du modèle de l'innovation. Elle a été inspirée par le modèle de la "révolution de l'information"; elle a tendu à privilégier, parmi les différentes activités d'apprentissage, le seul niveau de l'assimilation (apprentissage de la communication par la communication) (14); elle a été présentée comme une rupture par rapport à la méthodologie antérieure (audiovisuelle) (15); elle a cherché à s'appuyer sur des théories de référence (sociolinguistique, pragmatique, linguistique textuelle, constructivisme, cognitivisme...). Significatif à cet égard est le reproche, que certains didacticiens m'ont adressé, de n'avoir pas présenté l'approche communicative dans mon *Histoire des méthodologies*.

d'un autre côté, elle se caractérise, de l'aveu même de l'un de ses propagateurs, par la grande " hétérogénéité théorique des outils descriptifs de référence" (16), et elle a considérablement augmenté la complexité de la problématique didactique avec l'introduction de la notion de compétence de communication (17), la prise en compte des stratégies individuelles d'apprentissage, le traitement pédagogique des documents authentiques ou encore la réintroduction de l'objectif culturel; elle n'a d'ailleurs pas généré en France d'outils spécifiques (18), le niveau privilégié ayant été tout naturellement celui des pratiques (d'enseignement et d'apprentissage).

Et voilà peut-être ce qui a fondamentalement manqué à l'approche communicative: le modèle d'innovation dont elle avait hérité ne permettait pas la gestion de la complexité qu'elle introduisait par ailleurs. De sorte que dans ces toutes dernières années c'est contre elle qu'a fini par s'imposer un éclectisme qu'elle-même pourtant impliquait...

Complexité et éclectisme

L'éclectisme constitue la tendance dominante dans la didactique du FLE en France depuis une dizaine d'années, il prend différentes formes :

- *L'éclectisme de strates historiques*, que l'on repère dans les pratiques d'enseignement, où l'on voit se superposer et interférer les uns avec les autres des modèles hérités des méthodes active, audio-orale, audiovisuelle et de l'approche communicative.

- *L'éclectisme d'adaptation*, que l'on trouve chez les concepteurs de cours, et qui me semble apparaître sous deux variantes principales.

Le concepteur de cours adapte d'emblée celui-ci aux situations d'enseignement / apprentissage telles qu'il les a lui-même analysées.

Ce sont les enseignants eux-mêmes, sur le terrain, qui sont invités à adapter leur utilisation du cours à leurs situations d'enseignement / apprentissage.

- *L'éclectisme de principe*, enfin, qui me paraît devoir se généraliser rapidement à tous les acteurs du champ didactique, et où l'on passe d'une problématique de l'adaptation d'une méthodologie unique aux conditions d'enseignement / apprentissage assurée par les concepteurs de cours ou les enseignants), à une remise en cause du principe même de la méthodologie unique. On commence à le voir apparaître depuis quelques années chez certains concepteurs de cours. Les auteurs de *En avant la musique* (19) déclarent ainsi dans le Préambule du *Livre du Professeur*:

Les chemins peuvent être multiples pourvu qu'ils mènent au bon endroit. Nous avons donc tenté dans notre ouvrage une réconciliation sur le terrain des différents points de vue sur l'enseignement des langues en choisissant de mettre au programme de "En avant la musique" une sélection des meilleurs morceaux de la pédagogie structuraliste ou de l'approche communicative, et ceci sans aucun sectarisme (p. 3, souligné dans le texte).

Et les auteurs d'*Espace* (20) écrivent, quant à eux, après avoir constaté qu'"aucune méthodologie n'étend plus son hégémonie sur le domaine de l'enseignement des langues":

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

Robert Galisson constatait en 1977 que "l'hégémonisme prophétique et la fuite en avant d'un certain nombre de théoriciens de pointe" se conjugaient avec "le misonéisme latent de l'édition" et "le fixisme défensif d'une partie du corps enseignant" pour créer un insupportable "décalage entre la théorie et la pratique" au profit de cette première (p. 26, 18 et 23). Ce qui montre que nous avons basculé depuis lors dans une autre ère didactique, sans nous en rendre compte souvent, c'est que cette analyse de Robert Galisson doit aujourd'hui être inversée: ce sont les théoriciens qui sont actuellement en retard sur les praticiens et les concepteurs de cours, et peinent à prendre en compte la problématique de la complexité, de la variation et de l'éclectisme. Je partage tout à fait l'opinion de Louise Dabène lorsqu'elle affirme qu'il est maintenant nécessaire et urgent "que la didactique des langues donne un statut à la variation, non simplement pour

(13) *Pour un exemple de recours à la loi d'Asbhy dans la réflexion pédagogique, cf. l'article de André de Peretti (1985). Cette loi veut que "dans un système hyper complexe, le sous-système qui assure la régulation des demandes, des rapports et plus généralement des problèmes d'ajustement ou de fonctionnement, doit disposer d'une variété de réponses ou de solutions au moins égale à la variété des besoins et des problèmes du système ou de ses sous-groupements" (p.9).*

(14) Cf. plus haut le schéma n° 3.

(15) *Le meilleur exemple est l'ouvrage de Robert Galisson 1980.*

(16) *Sophie Moirand 1982, p. 21.*

(17) *Sophie Moirand écrit en 1982: "Ainsi, à l'heure actuelle, cette notion, si instante qu'elle soit (et personne ne le conteste) pour une théorie de l'enseignement / apprentissage des langues, pose -t-elle aux spécialistes plus de problèmes qu'elle n'en résout" (p. 16). Mais je crois qu'il faut inverser l'argumentation: c'est précisément parce qu'elle pose de nouveaux problèmes qu'elle est intéressante!*

(18) *Ce n'est qu'à l'étranger que sont apparus des cours se réclamant de l'AC: Grand large en Italie, Para Empezar et Antena en Espagne.*

(19) *J. Blanc, J.-M. Cartier, P. Lederlin, CLE International, 1984.*

(20) *Guy Capelle et Noëlle Gidon, Paris, Hachette FLE, 1990.*

la mentionner comme une sorte d'inévitable épiphénomène mais pour la placer au centre de son univers épistémologique (1990, p. 21)".

Cette nécessité et cette urgence m'apparaissent d'autant plus grandes que sont déjà apparues, chez certains éditeurs et concepteurs de manuels, des variantes de l'éclectisme de principe que l'on peut juger pernicieuses. L'une consiste à juxtaposer dans le même cours des emprunts à diverses méthodologies en une sorte de "pot-pourri" sans ordre ni dosage raisonnés; l'autre à produire différents cours relevant chacun de méthodologies différentes.

De telles mises en oeuvre de l'éclectisme me semblent devoir être combattues par les didacticiens: elles relèvent d'une attitude que je n'hésiterai pas à qualifier de démissionnaire et d'irresponsable, parce qu'elles seront fatalement utilisées pour justifier l'abandon de toute exigence théorique et formative. Il faut au contraire affirmer fortement, avec Edgar Morin (1981, que le refus de la rationalisation *a priori* ne doit pas signifier le rejet de l'exigence de rationalité.

Complexité et problématique de la formation

Deux logiques formatives

Deux logiques formatives opposées ont jusqu'à présent cohabité en France en s'ignorant l'une l'autre:

L'une se rattache à la démarche de variation. C'est celle de la *gestion par le bas*, où une formation "sur le tas" favorise la reproduction indéfinie des mêmes pratiques, parce qu'elle ne donne pas aux professeurs les moyens de comprendre, de juger, d'expérimenter et d'innover eux-mêmes en s'appuyant sur les savoirs accumulés et sur le débat didactique contemporain. Ce fut le modèle de formation en vigueur pendant la précédente période éclectique, celle de la MA des années 1920-1960. C'est encore celle qui domine actuellement dans la formation des professeurs français de langues de l'Enseignement scolaire (21).

L'autre renvoie à la démarche d'innovation. C'est celle de la *révolution par le haut*, où une avant-garde de didacticiens, méthodologues et concepteurs de cours s'investit elle-même de la mission d'entraîner la masse inerte des praticiens. Ce fut le modèle en vigueur en FLE pendant toute la période de la méthodologie audiovisuelle, et il a continué à être très généralement utilisé pour l'AC.

Or ces deux logiques aboutissent en formation: l'une à des réaménagements permanents mais "insignifiants" dans le sens fort du terme, parce qu'ils ne remettent jamais en question la cohérence d'ensemble de la méthodologie constituée; l'autre à des remises en question globales qui "déprofessionnalisent" périodiquement les professeurs en leur exigeant de se remettre radicalement en cause.

Concrètement, la formation des enseignants prenait l'une des formes suivantes parfois combinées): une formation à l'utilisation de tel ou tel matériel didactique; une formation à la linguistique, formation théorique très difficilement transposable dans la pratique de classe; une formation "sur le tas" qui était en fait une formation à la méthodologie dominante et officielle, et qui ne fournissait donc pas d'outils d'analyse critique facilitant par la suite une distanciation et une évolution personnelles.

Ces deux logiques formatives avaient en commun de concevoir la formation plutôt comme "*formation à*" (quelque chose, que comme "*formation de*" (quelqu'un): dans tous les cas, l'enseignant en formation restait étrangement absent du projet formatif lui-même. Une telle conception de la formation n'est plus acceptable, si l'on admet que la nouvelle donne didactique fait du professeur le seul lieu possible de gestion de la complexité, et donc le seul lieu de cohérence du projet formatif: la "centration sur l'apprenant", qu'exige l'AC, implique *ipso facto*, puisque cette centration sur l'apprenant ne peut être mise en oeuvre que par l'enseignant, qu'il y ait dans la formation "centration sur le «se formant»" (22).

Reconsidérer formation initiale et formation continuée

L'éclectisme actuel oblige ainsi à reconsidérer aussi bien la formation continue que la formation initiale des enseignants.

La formation continuée de l'enseignant doit désormais partir de ce que je proposerais d'appeler ses *compétences installées*. Le didacticien formateur, qui se veut un spécialiste capable d'apporter des solutions techniques aux problèmes de l'enseignement / apprentissage des LVE, aurait beaucoup à apprendre de ces ingénieurs en intelligence artificielle dont parle Pierre Levy (1990): "L'ingénieur des connaissances n'apporte pas aux emplois de l'entreprise sa solution 'rationnelle' toute faite. Bien au contraire, il passe des mois sur le terrain, il accorde une attention minutieuse aux savoir-faire concrets des futurs utilisateurs (souvent bien différents des méthodes prescrites, il témoigne un respect sans faille à leur expérience (pp. 62-63).

En formation initiale on se retrouve avec un problème autrement plus difficile. Il était autrefois relativement aisé - et surtout très cohérent - de former à telle ou telle méthodologie nouvelle ou dominante. Mais une formation initiale à "une variété de réponses ou de solutions au moins égale à la variété des besoins et des problèmes du système", comme le voudrait la loi d'Ashby (Cf. plus haut la note 13, c'est-à-dire une formation initiale à l'éclectisme, risquerait d'imposer chez beaucoup des futurs enseignants l'idée du "tout se vaut", et donc plus tard la pratique du "n'importe quoi", de répandre cet "éclec-

tisme mou" que dénonce précisément Edgar Morin comme réponse paresseuse à la complexité. L'indispensable cohérence du projet formatif, donné auparavant par la méthodologie à laquelle on formait, doit donc être réintroduite sous d'autres formes. J'en vois pour ma part au moins trois, qui ne sont pas exclusives l'une de l'autre:

Une formation des méthodologies différentes, dans laquelle l'histoire des méthodologies aura par conséquent un rôle essentiel à jouer. C'est ce que propose le pédagogue Antoine de Peretti pour la formation à la pédagogie différenciée: Il importe d'exercer les enseignants à l'usage d'un outillage pédagogique différencié. Il s'agit de faire expérimenter et évaluer des gammes de démarches et de points d'appui dont on pourra analyser les propriétés et parmi lesquels chaque enseignant pourra constituer après expérimentation sa propre gamme d'instruments. Cet outillage proposé à l'expertise individuelle se constitue positivement en empruntant des éléments pratiques et théoriques aux diverses grandes études et méthodes de pédagogie" (1985, p. 29).

Une formation à l'analyse scientifique des pratiques d'enseignement / apprentissage - certains didacticiens ont parlé d'"ethnologie de la salle de classe"-, où peut s'opérer une synthèse entre l'exigence de cohérence et la nécessité du pragmatisme, et où, comme le souhaite le philosophe Henri Atlan, "la raison ne fonde plus mais permet de contrôler" (1991, p. 15).

La construction par le stagiaire lui-même d'un projet individuel de formation qui donne à celle-ci une cohérence personnelle. Ce concept de "projet", fort en vogue actuellement chez les pédagogues français, me semble devoir être intégré d'urgence dans la réflexion sur la formation en DLE: après deux décennies de "centration sur l'apprenant", il nous faut construire, comme le veut Edgar Morin, une "pensée complexe"; c'est-à-dire une pensée qui prenne aussi en compte le fait que, dans la situation actuelle de la DLE, l'enseignant se trouve être le seul à même de faire, au jour le jour, de manière à la fois pragmatique et raisonnée, l'indispensable synthèse entre la variation et l'innovation.

CHRISTIAN PUREN

Université Michel-de-Montaigne (Bordeaux III)

(21) *Leur formation pédagogique se réduit généralement à un stage pratique auprès de collègues "chevronnés". Avec la mise en service des "I.U.F.M." (Instituts universitaires de formation des maîtres) à la rentrée (septembre 1991), une formation en DLE va pouvoir être introduite dans les cursus.*

(22) *On me pardonnera de reprendre, à défaut d'autre terme disponible, ce bien affreux néologisme...*

OUVRAGES CITÉS

ATLAN Henri 1991

Tout, non, peut-être. Éducation et vérité. Paris, Éd. du Seuil, 347 p.

CLOSSET François 1950

Didactique des langues vivantes. Paris / Bruxelles, Didier, s.d. [1^{re} édition 1950].

FEYARABEND Paul 1989

Adieu la Raison. Paris, Éd. du Seuil, 379 p.

LEVY Pierre 1990

Les technologies de l'intelligence. avenir de la pensée à l'ère informatique. Paris, Éd. La Découverte, 234 p.

DABÈNE Louise 1990

"Pour une didactique de la variation", pp. 7-21 in: L. Dabène, F. Cicurel, M.C. Lauga-Hamid, C. Foerster, *Variations et rituels en classe de langue.* Paris, CREDIF Hatier Collection "LAL", 96 p.

EKELAND Ivar 1991

Au hasard. La chance, la science et le monde. Paris, Seuil, 201 p.

DEBYSER Francis 1973 "La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique", *Le français dans le monde*, n° 100, oct.-nov., pp. 63-68.

GALISSON Robert 1977

"S.O.S... Didactique des langues étrangères en danger... Intendance ne suit plus... S.O.S.", *Études de Linguistique Appliquée* n°27. Republié pp. 8-34 in: Henri Besse, Robert Galisson, *Polémique en didactique. Du renouveau en question.* Paris, CLE International (Coll. "Didactique des Langues Étrangères"), 144 p.

1980

D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues. Du structuralisme au fonctionnalisme. Paris, CLE International Col. "Didactique des Langues Étrangères"), 160 p.

LEVY Pierre 1990

Les technologies de l'intelligence. L'avenir de la pensée à l'ère informatique. Paris, Éd. La Découverte, 234 p.

MOIRAND Sophie 1982

Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris, Hachette Coll. "F - Recherches/Applications"), 188 p.

MORIN Edgar 1981

Pour sortir du XIX^e siècle. Paris, Nathan.

PERETTI André 1985

"Esquisse d'un fondement théorique de la pédagogie différenciée". *Les Amis de Sévres*, n° 1, mars, pp. 5-35.

PORCHER Louis 1985

"L'intéressant et le démonstratif: à propos du statut de la didactique des langues et des cultures", *Études de Linguistique Appliquée* n° 60, oct.-déc., pp. 17-21.

PUREN Christian 1988

Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. Paris, Nathan - CLE International, 447 p.

1989

"L'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères au XIX^e siècle, ou la naissance d'une didactique". *Langue Française*, n° 82, mai, pp. 8-19.

1990

"Continuités, ruptures et circularités dans l'évolution de la didactique des langues étrangères en France", *Études de Linguistique Appliquée*, n° 78, avril-juin, pp. 65-74.

"A PARAÎTRE "

Didactique des langues étrangères: de la perspective à la prospective". *Actes du premier congrès international des langues de Barcelone*, 26 févr.-1^{er} mars 1991.