



ASSOCIATION DES PROFESSEURS DE LANGUES VIVANTES

19, rue de la Glacière, 75013 Paris

Tél. 01 47 07 94 82

Mél : aplv.lm@gmail.com

Site : <http://www.aplv-languesmodernes.org>

Les Langues Modernes

la revue de l'APLV

Le document ci-dessous fait partie des ouvrages republiés exclusivement sur le site de L'APLV.

Si vous trouvez intéressantes les informations et publications de cette revue et de ce site, pensez qu'elles sont possibles grâce au travail bénévole d'enseignants au sein d'une association qui ne reçoit aucune subvention directe ou indirecte : adhérez à l'APLV et abonnez-vous aux *Langues Modernes* !

LA DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES À LA CROISÉE DES MÉTHODES. ESSAI SUR L'ÉCLECTISME

Christian PUREN

Édition originale :

Paris, CRÉDIF-Didier, coll. « Essais », 1994, 206 p.

PRÉFACE D'OCTOBRE 2008

Après la reproduction de mon [*Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues->*] (Paris, Nathan-CLE international, coll. « Didactique des Langues Étrangères », 1988, 448 p., http://www.aplv-languesmodernes.org/article.php3?id_article=813), je propose en lecture et téléchargement libres sur le site de l'APLV celle de mon ouvrage *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme* (Paris, CRÉDIF-Didier, coll. « Essais », 1994, 206 p., <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1985>), dont j'ai récupéré les droits d'auteur. On trouvera en annexe à cette préface les conditions d'utilisation de cette reproduction au format .pdf.

À l'origine de la rédaction de cet ouvrage, il y avait les trois principaux constats que j'avais tirés à l'époque :

1) L'une des conclusions de mon *Histoire des méthodologies* était la puissance et la permanence du mécanisme d'adaptation des constructions méthodologies aux différentes demandes sociales, objectifs, publics et situations d'enseignement-apprentissage différents : or à partir du moment où l'on veut prendre véritablement en compte en synchronie la variété de ces facteurs, toute méthodologie unique est impossible, et la variation méthodologique indispensable.

2) L'évolution des idées – avec en particulier la crise des idéologies, l'émergence de la notion de complexité, l'attention aux phénomènes environnementaux, la critique des structuralismes et le retour du sujet – amenait à remettre en cause, dans les Sciences humaines, toute cohérence globale, forte, permanente et universelle : or toutes les méthodologies constituées, approche communicative incluse, avaient jusqu'alors relevé de ce modèle unique de cohérence.

3) À l'impression personnelle, dans mes visites de classe en tant que formateur et dans mes conversations avec les collègues enseignants, d'une très grande diversité réelle des pratiques d'enseignement sur le terrain, venait s'ajouter l'analyse de l'évolution des manuels – en particulier de français langue étrangère –, qui faisait apparaître à partir des années 80 un abandon des formes exclusives de mise en œuvre de l'approche communicative au profit d'un éclectisme méthodologique d'ailleurs explicitement revendiqué par certains auteurs.

Cet *Essai sur l'éclectisme* a été généralement bien reçu par les enseignants, qu'il déculpabilisait non seulement en expliquant mais en justifiant l'impossibilité où ils se trouvaient de respecter strictement toute orthodoxie méthodologique, quelle qu'elle soit : toute cohérence méthodologique globale, en effet, ne peut se construire puis se maintenir qu'en réduisant fortement la complexité réelle des pratiques d'enseignement-apprentissage, particulièrement en éliminant la question de la gestion pourtant nécessaire des contraires (cf. *infra*).

Cet ouvrage m'a valu par contre les critiques plus ou moins voilées d'un certain nombre de collègues didacticiens. Je reprends ci-dessous les deux principales :

1) J'aurais, en tant que chantre de l'éclectisme, légitimé dans l'esprit des enseignants qu'ils étaient désormais autorisés à faire « n'importe quoi » (qui inclurait le « n'importe comment », « n'importe quand », avec « n'importe qui », etc.), donc les pires régressions « traditionalistes », alors qu'un enseignant doit avoir des principes et des règles, et que les apprenants eux-mêmes ont besoin de cadrages et de régularités. Mais dès l'introduction de mon ouvrage, j'annonçais comme l'une des quatre « propositions » constituant ma thèse, en me référant au constat que je tirais de l'analyse des pratiques effectives et des manuels : « Cet éclectisme présente des aspects très positifs, mais peut aussi avoir des effets extrêmement pervers. » (p. 8)

Dans les années suivant la publication de cet *Essai sur l'éclectisme*, j'ai dit ou écrit à plusieurs reprises que la langue française présentait cet avantage indéniable qu'on pouvait y faire la différence – très précieuse, en l'occurrence – entre « faire n'importe quoi » (et un enseignant de langue, effectivement, peut être amené à faire une chose et son contraire : faire parler ou faire taire, suivre les interventions imprévues de ses élèves ou les ramener autoritairement à sa programmation, susciter l'intervention des plus forts ou celle des plus faibles, etc. : la gestion de la complexité, c'est en particulier la gestion des contraires)... et faire « du n'importe quoi ».

2) J'aurais rendu un mauvais service à la formation des enseignants, en critiquant l'approche communicative (au titre qu'elle constituerait une cohérence limitative aussi insuffisante que les autres) alors même qu'elle n'était pas encore passée dans les pratiques de la plupart des enseignants.

Mes trois réponses à cette seconde critique – digne assurément d'être prise au sérieux – sont les suivantes :

a) Si nos prédécesseurs avaient considéré cet argument, nous en serions toujours restés à la méthodologie directe du début des années 1900, parce que ses grands principes – sollicitation permanente de l'activité personnelle de l'élève, recours exclusif à la langue étrangère en classe et approche globale des documents, par exemple – sont encore de nos jours loin d'être appliqués systématiquement dans les classes de langue ; à juste titre d'ailleurs, parce que la seule méthode dont on peut être sûre qu'elle est mauvaise *a priori*, c'est la méthode unique...

b) Je ne peux pas admettre que l'on culpabilise les enseignants, quelle que soit la raison invoquée, comme celle qu'il faudrait « durcir le discours » pour qu'au moins une petite partie du message passe dans leurs pratiques. C'est la fameuse stratégie de la « contre-courbure » : pour redresser un bâton tordu, il faut le tordre dans le sens opposé. Je considère pour ma part que les enseignants, en tant que professionnels responsables (en formation continue) ou pour qu'ils le deviennent (en formation initiale), ont droit à un « discours de vérité », où les innovations sont présentées honnêtement, avec leurs avantages, mais aussi leurs limites et leurs possibles effets pervers. C'est le principe que je m'applique à moi-même, actuellement, dans mes interventions sur la « perspective actionnelle » du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)*. L'éclectisme est la réponse empirique que les enseignants conscients et sérieux ont toujours apportée dans le passé – au prix élevé, souvent, d'une certaine culpabilisation ou d'un doute sur leur propre compétence professionnelle – à la complexité à laquelle ils sont constamment et directement confrontés. Leur proposer de remplacer une cohérence limitative par une autre, c'est de la part des formateurs un signe :

- d'inconscience
- d'incompétence
- d'irresponsabilité
- de perversité

(Cocher obligatoirement l'une des quatre cases ci-dessus.)

c) Depuis la publication du *CECRL* et l'interprétation que je fais de l'ébauche de la « perspective actionnelle » présentée par ses auteurs, je dispose d'un troisième argument, qui est que l'approche communicative correspond à un objectif social de référence actuellement dépassé, du moins dans l'enseignement scolaire européen. Il ne s'agit plus désormais, en effet, de préparer seulement nos élèves à un « parler avec » dans le cadre de rencontres initiales et ponctuelles avec des étrangers, mais aussi et surtout à un « vivre ensemble » dans une société multilingue et multiculturelle, ainsi qu'à un « travailler ensemble » dans un espace universitaire et professionnel en voie d'intégration au niveau européen.

Mon *Essai sur l'éclectisme* n'en est pas moins daté, dans la mesure où la perception de l'éclectisme ne peut se produire que sur un fond d'attente qui est celui du type de cohérence que j'ai décrit plus haut, à savoir une cohérence globale, forte, permanente et universelle. Dans le champ de perception qui est le nôtre aujourd'hui, ce fond d'attente a disparu, et la notion elle-même d' « éclectisme » n'a donc plus de sens : nous nous retrouvons « simplement » (si on peut dire !...), enseignants, auteurs de manuels, formateurs et didacticiens, face à une complexité qu'il nous faut désormais penser et gérer en tant que telle et en accord avec les idées de notre temps.

Nous en avons les moyens, si nous savons les chercher et les mobiliser, le « paradigme de complexité » étant désormais pris en compte dans toutes les Sciences humaines. Mon prochain ouvrage n'est pas encore terminé, mais son titre est déjà arrêté, *Introduction à la didactique complexe des langues-cultures*. Ce titre n'est pas si modeste qu'il peut paraître, parce qu'il fait allusion aux ouvrages de deux de mes principales références épistémologiques :

– Edgar Morin. 1900. *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF éditeur, 160 p.

– Richard Rorty. 1995. *L'espoir au lieu du savoir. Introduction au pragmatisme*. Trad. fr. Paris, Albin Michel (coll. « Bibliothèque internationale de philosophie »), 158 p.

Je pense que la lecture de cet *Essai sur l'éclectisme* peut être utile aux enseignants et aux formateurs, parce que la nouvelle épistémologie qu'il promeut permet d'envisager le dépassement de cet éclectisme empirique au profit d'une conception de notre discipline plus adaptée aux enjeux et difficultés réels auxquels sont confrontés les enseignants et les formateurs, celle d'une « didactique complexe des langues-cultures ».

Christian PUREN
Castillon-en-Couserans, 30 octobre 2008

CONDITIONS D'UTILISATION DE CETTE REPRODUCTION

Je remercie les Éditions Didier pour m'avoir rétrocédé les droits d'auteur sur cet ouvrage, ce qui me permet de le mettre en libre consultation et téléchargement individuels sur le site de l'APLV.

Les conditions que je pose pour l'utilisation et la reproduction de tout ou partie de cet ouvrage sont les mêmes que pour mon autre ouvrage reproduit sur ce même site de l'APLV, à savoir :

1) que soient appliquées les règles universitaires en vigueur (citation de l'auteur et référencement bibliographique complet) pour les citations de 4-5 pages maximum dans des articles, mémoires, thèses, cours, etc. (pas de signalement à me faire ni d'autorisation à me demander) ;

2) que les "reproductions" (au-delà de 4-5 pages jusqu'à un sous-chapitre entier, tel que 1.2, le 2.4, le 3.3, le 4.1, etc.) me soient simplement signalées (christian.puren@gmail.com) ;

3) qu'aucun enregistrement électronique de cet ouvrage ne soit envoyé par quelque moyen que ce soit (courriel, cédérom, etc.) ou mis à disposition sur autre site : seul le lien vers la page correspondante du site de l'APLV (<http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1985>) est autorisé pour tout type de diffusion électronique ;

4) qu'une reproduction intégrale d'une des 4 parties de l'ouvrage ou de la totalité de l'ouvrage à des fins de diffusion en version papier fasse préalablement l'objet d'une demande expresse d'autorisation ;

e) qu'aucune reproduction partielle ou totale de l'ouvrage, sur quelque type de support que ce soit, ne donne lieu à un profit quelconque : le prix éventuellement demandé à des étudiants pour des tirages papier, par exemple, ne doit pas dépasser le coût de reproduction et de diffusion.

Collection CREDIF

essais

**La didactique des langues étrangères
à la croisée des méthodes**

Essai sur l'éclectisme

Christian PUREN

essais

Collection dirigée par Françoise LAPEYRE

La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes

Essai sur l'éclectisme

Christian Puren

Crédif

École Normale Supérieure de Fontenay/Saint-Cloud

Didier

« La loi du 11 mars 1957 n'autorisant, aux termes des alinéas 2 et 3 de l'article 41, d'une part que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemples et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite » (alinéa premier de l'article 40).
« Cette représentation et reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal. »

Collection CREDIF

essais

**La didactique des langues étrangères
à la croisée des méthodes**

Essai sur l'éclectisme

Christian PUREN

essais

Collection dirigée par Françoise LAPEYRE

La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes

Essai sur l'éclectisme

Christian Puren

Crédif

École Normale Supérieure de Fontenay/Saint-Cloud

Didier

SOMMAIRE

ABRÉVIATIONS UTILISÉES RÉGULIÈREMENT

INTRODUCTION GÉNÉRALE	p. 1
1. PREMIÈRE PARTIE	
LA NOUVELLE ÈRE ÉCLECTIQUE	p. 7
Introduction	p. 7
1.1. LA PERCEPTION ACTUELLE DE L'ÉCLECTISME DANS LE CHAMP DIDACTIQUE	p. 8
Présentation	p. 8
1.1.1. Éclectisme et pratiques didactiques	p. 8
1.1.2. Éclectisme et matériels didactiques	p. 10
L'éclectisme d'adaptation	p. 10
L'éclectisme de principe	p. 12
Le statut didactique des matériels didactiques	p. 13
1.1.3. Éclectisme et discours didactologique	p. 15
1.2. LA MONTÉE HISTORIQUE DE L'ÉCLECTISME	p. 18
1.2.1. La linguistique appliquée et la méthodologie audio-orale	p. 18
1.2.2. La méthodologie structuro-globale audiovisuelle	p. 20
1.2.3. Le contexte méthodologique des années 70	p. 26
La remise en cause des résultats de la MAV sur le terrain	p. 27
La remise en cause de l'intégration didactique	p. 28
La remise en cause de type pédagogique	p. 29
La remise en cause de l'universalisme méthodologique	p. 30
La remise en cause des fondements linguistiques de la <i>MAO</i> <i>et de la MAV</i>	p. 30

La remise en cause de l'applicationnisme didactique	p. 31
1.3. L'APPROCHE COMMUNICATIVE	p. 32
Présentation	p. 32
1.3.1. La galaxie communicative	p. 32
1.3.2. La conception méthodologique	p. 34
1.3.3. La conception des matériels	p. 38
1.3.4. La conception des pratiques d'enseignement	p. 40
1.4. LE VERROUILLAGE ÉCLECTIQUE ACTUEL	p. 41
Présentation	p. 41
1.4.1. La longue durée didactique	p. 41
1.4.2. Le mécanisme de l'évolution didactique	p. 46
La méthodologie directe	p. 47
La méthodologie audiovisuelle	p. 49
L'approche communicative	p. 51
1.4.3. La gestion de l'éclectisme actuel	p. 54
CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE	p. 58
DEUXIÈME PARTIE	
LA DIDACTIQUE DES LANGUES FACE À L'ÉCLECTISME	p. 61
INTRODUCTION	p. 61
2.1. LES LEÇONS DE L'HISTOIRE	p. 61
Présentation	p. 61
2.1.1. Le paradigme de la simplification	p. 62
La raison simplificatrice	p. 63
Les effets pervers de la simplification	p. 68
2.1.2. Éclectisme et complexité	p. 79
2.1.3. Les dangers de l'éclectisme	p. 89
Le cas de la méthodologie traditionnelle	p. 89
Le cas de la méthodologie active	p. 92
La période actuelle	p. 95

2.2. LA NOUVELLE ÉPISTÉMOLOGIE	p. 102
2.2.1. Les remaniements épistémologiques dans la science contemporaine	p. 102
Présentation	p. 102
L'incertitude	p. 103
La complexité	p. 108
L'environnement	p. 111
L'ordre à partir du bruit	p. 113
L'auto-organisation	p. 114
La cybernétique et l'analyse systémique	p. 115
2.2.2. L'épistémologie complexe d'Edgar Morin	p. 118
Présentation	p. 118
<i>Sciences exactes et sciences humaines</i>	p. 119
Le refus de la sur-simplification	p. 120
Le "paradigme de complexité"	p. 121
<i>Le refus de l'unidimensionnalité</i>	p. 122
La connaissance des limites de la connaissance	p. 123
Le retour de l'observateur	p. 125
Les limites de la logique classique	p. 126
La méthode de la complexité	p. 126
La complexité comme défi	p. 132
Conclusion du chapitre 2.2.	p. 132
2.3. PENSER L'ÉCLECTISME EN DIDACTIQUE DES LANGUES	p. 134
Présentation	p. 134
2.3.1. Méthodes et méthodologies constituées	p. 134
2.3.2. Méthodologies constituées et méthodologie	p. 144
2.3.3. Méthodologie et didactique	p. 146
2.3.4. Théorie et pratique	p. 147
2.3.5. Diachronie et synchronie	p. 152

2.4. VERS UNE DIDACTIQUE COMPLEXE	p. 163
Présentation	p. 163
2.4.1. Pour des outils d'intervention complexes	p. 164
Présentation	p. 164
L'observation	p. 165
La modélisation	p. 166
2.4.2. Pour une didactique multidimensionnelle	p. 170
Présentation	p. 170
Le "curriculum multidimensionnel"	p. 170
La "pédagogie de la négociation"	p. 171
L'"éco-méthodologie"	p. 172
2.4.3. Pour une didactique multipolaire	p. 174
2.4.4. Pour une didactique "multi-méta"	p. 180
Présentation	p. 180
Les activités "méta" en classe de langue	p. 180
La didactologie comme méta-didactique	p. 181
La déontologie	p. 182
CONCLUSION DE LA SECONDE PARTIE	p. 187
CONCLUSION GÉNÉRALE	p. 189
BIBLIOGRAPHIE	p. 193

C'est là tout ce que nous pouvons faire : renouveler l'approche des vieux problèmes en utilisant de nouveaux concepts.

H. ATLAN 1979, p. 177.

ABRÉVIATIONS UTILISÉES RÉGULIÈREMENT

AC :	Approche Communicative
APLV :	Association des Professeurs de Langues Vivantes
BELC :	Bureau pour l'Étude de la Langue et de la Civilisation Françaises à l'Étranger
CRÉDIF :	Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français
DLE :	Didactique des Langues Étrangères
FLE :	Français Langue Étrangère
MA :	Méthodologie Active
MAO :	Méthodologie Audio-Orale
MAV :	Méthodologie AUDIOVISUELle
MD :	Méthodologie Directe
MT :	Méthodologie Traditionnelle
SGAV :	Structuro-Global AUDIOVISUEL

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le présent ouvrage s'aventure dans une problématique nouvelle et complexe, l'éclectisme en didactique des langues étrangères ou secondes (entendue dans le sens le plus large, communément en usage aujourd'hui, qui lui attribue comme objet d'étude l'enseignement **et** l'apprentissage des langues **et** des cultures non maternelles¹), et c'est pourquoi j'ai choisi l'essai, forme ouverte, légère et provisoire pour une réflexion individuelle qui ne fait que s'amorcer, qui se veut totalement libre et qui sait que le temps est passé des grandes certitudes consensuelles. À mes lecteurs de dire, après m'avoir lu, si j'ai su éviter cet *arbitraire arrogant de l'essayisme* contre lequel E. Morin (1991b, p. 71) nous met en garde.

Il paraissait difficile, pour traiter de l'éclectisme dans une discipline telle que la DLE, de ne pas remonter à celui qui sert toujours de référence lorsque l'on parle d'éclectisme dans les sciences humaines, qui fut le chef de file de l'éclectisme philosophique en France à la fin du XIX^{ème} siècle, à savoir Victor Cousin. D'autant plus que sa doctrine, selon certains critiques, s'expliquerait en partie par les contraintes de l'enseignement². Le hasard a voulu en outre qu'en tant que ministre de l'Instruction publique et des Cultes, ce fût V. Cousin qui signa la première instruction méthodologique officielle concernant l'enseignement des langues, celle du 18 septembre 1840 : si la méthodologie de l'enseignement des langues n'est pas née en France, comme nous le verrons, sous le signe de l'éclectisme, celui-ci n'était donc pas loin lors de son baptême.

¹ Je continuerai néanmoins à la désigner, suivant l'usage, par le seul sigle "DLE" (Didactique des Langues Étrangères).

² Par ex. A. CANIVEZ : *Après tout, comme nous l'avons déjà avancé hypothétiquement, peut-être y a-t-il une affinité naturelle entre l'éclectisme et la pédagogie, celle du moins qui s'adresse à toute une classe et non à un seul esprit, et doit obéir à un programme encyclopédique* (1965, p. 222).

La philosophie éclectique de V. Cousin a été très durement critiquée de tous côtés à son époque pour son manque de cohérence et de rigueur : *doctrine vague, brillante, constitutionnellement changeante et mouvante, [...] hégélianisme enrobé dans un mouvement oratoire apte à piper des esprits français*, selon l'abbé Bautain (*De l'enseignement de la philosophie en France au XIX^{ème} siècle*, Strasbourg-Paris, 1833, cité par A. Canivez, 1965, p. 164) ; *philosophie d'Arlequin [...] qui s'appelle éclectique pour excuser la confusion de ses doctrines et le chaos de ses complications*, pour A. Marrast (article dans le *National* du 25 août 1837, *idem*, p. 173). Chez les philosophes contemporains, elle a laissé le même souvenir d'une *doctrine inconséquente* (É. Bréhier, 1932, p. 666) au service d'un *surveillant général de la philosophie [qui] adorait la police de l'esprit* (A. Canivez, 1965, p. 218) et qui a exercé des années durant une *insupportable tyrannie sur l'évolution de la pensée française* (*idem*, p. 222). Il faut dire que V. Cousin avait eu les moyens de faire entendre sa raison philosophique : professeur de philosophie à l'École normale en 1814, dès l'âge de 22 ans, ses titres et responsabilités sous Louis-Philippe – pair de France, conseiller d'État, directeur de l'École normale, recteur de l'Université et enfin ministre de l'Instruction publique – lui permettront d'imposer un temps sa philosophie comme doctrine officielle de l'Université française³.

J'ai choisi malgré tout de partir de la conception de l'éclectisme selon V. Cousin pour deux raisons.

La première est que j'avais besoin pour appliquer ce concept à la DLE d'une définition plus large que celles que proposent les dictionnaires, qui englobe aussi des principes et une méthode, et sur laquelle il puisse y avoir consensus. V. Cousin était le seul à les offrir : si sa philosophie a été critiquée comme incohérente et son objectif comme irréalisable, on n'a jamais remis en cause à ma connaissance la clarté de son projet.

La seconde raison est que, mon ouvrage n'étant ni philosophique ni historique, j'estime légitime de faire ici abstraction aussi bien des contenus philosophiques de l'éclectisme de V. Cousin que de son inscription dans la

³ Le règne d'une méthodologie officielle éclectique dans l'enseignement scolaire français des années 1920 aux années 1960 montrera à nouveau qu'éclectisme peut parfaitement rimer avec autoritarisme.

réalité de l'époque – points sur lesquels, n'étant ni philosophe ni spécialiste d'histoire sociale, je ne porterai aucun jugement -, pour n'en retenir que la charpente de la démarche intellectuelle. Les philosophes jugeront sans doute que l'éclectisme de V. Cousin est ainsi réduit à un squelette sans vie, mais j'ai abouti par cette opération d'abstraction à un modèle intéressant parce que "portatif" (*i.e.* transposable d'une période et d'un domaine à un autre) : il m'a semblé en effet le reconnaître à l'œuvre actuellement en DLE et, comme nous le verrons, dans d'autres domaines aussi inattendus que le management d'entreprise et la théologie de la libération.

Je distinguerai classiquement, dans la définition que V. Cousin donne lui-même de l'éclectisme, ce qui relève des postulats fondateurs (sa théorie philosophique), et ce qui relève de la méthode (sa pratique philosophique). Son ouvrage de 1886 consacré à la morale (*Du bien*) fait apparaître, me semble-t-il, quatre postulats :

Postulat n° 1 : Il n'y a jamais eu dans le passé, il ne peut y avoir dans le présent et il ne pourra y avoir dans l'avenir de *système* philosophique idéal, parce que tout système, pour pouvoir précisément se constituer en tant que tel, a besoin d'un principe unique de cohérence et doit donc retenir un seul aspect de la problématique globale au détriment des autres. C'est ainsi que *toutes les grandes écoles de philosophie morale n'ont vu chacune qu'un côté de la vérité* (1886, p. 149).

Postulat n° 2 : Il est possible, par la critique philosophique, non seulement de *discerner les erreurs des systèmes*, **mais aussi de reconnaître et dégager les vérités mêlées à ces erreurs** (*idem*, p. 119).

Postulat n° 3 : Chacun des systèmes apparus au cours du passé dégageait des vérités mais aussi commettait des erreurs à l'intérieur de sa propre problématique, de sorte que l'on doit à la fois *absoudre et condamner tous les systèmes pour la vérité qui est en chacun d'eux et pour les erreurs que tous mêlent à la vérité* (*idem*, p. 149).

Postulat n° 4 : L'ensemble des problèmes correctement traités dans tous ces systèmes couvre l'ensemble de la problématique : *Les vérités éparses dans les différents systèmes composent la vérité totale, que chacun d'eux exprime toujours par un seul côté* (*idem*, p. 119).

Le principe de la méthode idéale qui va se déduire tout naturellement de ces quatre postulats est simple : *[Si] tous les systèmes [...] nous livrent en quelque sorte, divisés et opposés les uns aux autres, tous les éléments essentiels de la moralité humaine, [...] il ne s'agit plus que de les rassembler pour restituer le phénomène moral tout entier (idem, p. 119).*

V. Cousin présente ainsi le détail de la démarche qu'il préconise :

En dehors des faits, tout est chimère : sans leur distinction sévère, tout est confusion ; mais aussi, sans la connaissance de leurs rapports, au lieu d'une doctrine unique et vaste comme le phénomène total que nous avons tâché d'embrasser, il ne peut y avoir que des systèmes différents comme les différentes parties de ce phénomène, par conséquent des systèmes imparfaits et toujours en guerre les uns avec les autres. Nous sommes partis du sens commun ; car l'objet de la vraie science n'est pas de démentir le sens commun mais de l'expliquer, et pour cela il faut commencer par le reconnaître. Nous avons peint d'abord dans sa naïveté, dans sa grossièreté même, le phénomène moral. Puis, nous avons séparé ses éléments et marqué avec soin les traits caractéristiques de chacun d'eux. Il ne nous reste plus qu'à les recueillir tous, à saisir leurs rapports et à retrouver ainsi, mais plus précise et plus nette, l'unité primitive qui nous a servi de point de départ (idem, pp. 146-147).

La philosophie proposée par V. Cousin se veut donc tout aussi cohérente que les anciens systèmes, mais sa cohérence est d'un autre type : ce n'est plus une cohérence construite par limitation artificielle de la problématique et élaboration intellectuelle abstraite, mais une cohérence produite naturellement par l'unité et la cohérence interne de son objet lui-même :

L'unité de la doctrine que nous professons est dans celle de l'âme humaine où nous l'avons puisée. N'est-ce pas un seul et même être qui aperçoit le bien, qui se sait obligé de l'accomplir, qui sait qu'il est libre en l'accomplissant, qui aime le bien, et qui juge que l'accomplissement ou la violation du bien amène justement après soi la récompense ou la peine, le bonheur ou le malheur ? Nous tirons encore une unité vraie du rapport intime de tous ces faits qui, nous l'avons vu, se supposent et se soutiennent les uns les autres (idem, p. 152).

Et dans des lignes aux accents épistémologiques très actuels, V. Cousin explique qu'aller plus loin, rechercher une cohérence plus forte que celle de l'objet, c'est se condamner à perdre de vue la complexité de la réalité :

De quel droit ne met-on l'unité d'une doctrine à ne souffrir en elle qu'un simple principe ? Une telle unité n'est possible que dans ces régions de l'abstraction mathématique où l'on ne s'inquiète pas de ce qui est, où l'on retranche à volonté de l'objet que l'on étudie pour le simplifier sans cesse, et où tout se réduit à de pures notions. Dans la réalité, tout est déterminé, et par conséquent tout est complexe. Une science de faits n'est pas une série d'équations. Il faut que l'on retrouve en elle la vie qui est dans les choses, la vie avec son harmonie sans doute, mais aussi avec sa richesse et sa diversité (idem, p. 152).

L'un des objectifs de mon ouvrage est de rechercher dans quelle mesure certains aspects de l'actualité didactique présentent des caractéristiques semblables à un éclectisme ainsi défini. Ma thèse peut se résumer dans les quatre propositions suivantes :

Proposition n° 1 : Nous sommes entrés depuis une dizaine d'années, en français langue étrangère (FLE) tout au moins, dans une nouvelle ère éclectique (après celle qu'a connue la didactique scolaire des langues vivantes étrangères pendant un demi-siècle, dans les années 1920-1960) ; après quelques décennies de méthodologies dominantes qui imposaient leurs propres méthodes, la DLE se retrouve donc à nouveau "à la croisée des méthodes".

Proposition n° 2 : Cet éclectisme est actuellement "verrouillé", parce qu'il est le résultat d'une longue évolution, parce qu'il correspond à une tendance lourde de la discipline, et enfin parce que nous ne disposons pour l'instant, ni dans notre environnement didactique, ni dans notre environnement idéologique, des moyens de le dépasser ou de créer une alternative globale crédible.

Proposition n° 3 : Cet éclectisme présente des aspects très positifs, mais peut aussi avoir des effets extrêmement pervers.

Proposition n° 4 : Nous avons intérêt par conséquent, si nous voulons continuer à être les acteurs et ne pas devenir les victimes de notre discipline,

– à tirer les enseignements des formes d'éclectisme qui sont déjà apparues dans l'histoire de notre discipline,

– et à ouvrir notre réflexion à tous ceux, scientifiques, philosophes, sociologues et autres, qui proposent depuis quelques années, à partir de leurs disciplines respectives, de nouveaux outils pour analyser une crise générale de l'épistémologie occidentale dont l'éclectisme est actuellement dans notre discipline le plus clair symptôme.

L'avenir est donc ouvert, mais il nous faut construire le nôtre, impérativement : la "croisée des méthodes" est aussi la croisée des chemins, et cet ouvrage se veut une contribution à l'urgente réflexion collective sur les voies que nous-mêmes nous avons à tracer.

1. PREMIÈRE PARTIE LA NOUVELLE ÈRE ÉCLECTIQUE

Introduction

La didactique des langues étrangères (DLE) est entrée depuis maintenant une dizaine d'années, en France tout au moins, dans une nouvelle ère éclectique. Cette phrase à peine écrite, il me faut aussitôt préciser le sens que j'y attribue au mot "didactique" : les didactologues¹ de FLE, par exemple, parlent rarement et débattent encore moins de l'éclectisme², et mon affirmation est donc fautive si l'on entend ici "didactique" au sens restreint de "discours didactique", de discours des didactologues sur leur propre discipline. Je me réfère dans cette phrase à la méthodologie (l'étude de la problématique du *comment* on enseigne/on apprend) conçue comme le *centre* de la didactique (l'étude de la problématique de l'enseignement/ apprentissage). Je reviendrai plus avant (au chapitre 2.3.2., pp. 144-146) sur ma conception centrale de la méthodologie ; il me suffira de dire pour l'instant que j'entends ici la notion de "centre" dans un sens métaphorique très large, celui que l'on trouve dans des expressions telles que "centre d'action", "centre d'intérêt", "centre de gravité", etc., et même "centre de tri" : ce qui est passé à l'histoire en didactique, c'est ce qui a pu être considéré à un certain moment comme apportant un véritable changement dans la *manière* d'enseigner et d'apprendre. À tort ou à raison, en DLE, les contenus ont toujours été considérés comme liés à de fortes contingences locales et temporelles (les objectifs, les programmes, l'âge des apprenants, leurs besoins, etc.), et non susceptibles pour cette raison de faire partie du véritable débat de fond.

Ce que je veux donc dire, c'est que depuis quelques années la problématique dominante en méthodologie – du FLE tout au moins – concerne la multiplication, la diversification, la variation, la différenciation, ou encore

¹ Je reprends ici un terme proposé par Robert Galisson, et dérivé de "didactologie", terme par lequel je désignerai pour ma part le niveau métadidactique, celui où la discipline didactique devient elle-même objet d'étude, comme dans les analyses de l'évolution didactique, ou les considérations sur l'épistémologie de la recherche en didactique.

² J'essaierai de montrer pourquoi au chapitre 1.1.3., pp. 15-17.

l'adaptation des *modes* d'enseignement/apprentissage, et que dans ce sens aussi, comme le dit le titre de cet essai, la DLE se retrouve "à la croisée des méthodes".

1.1. LA PERCEPTION ACTUELLE DE L'ÉCLECTISME DANS LE CHAMP DIDACTIQUE

Présentation

La perception de l'éclectisme diffère selon les trois niveaux du méthodologique où l'on se situe : celui des pratiques didactiques, celui des matériels didactiques, ou celui du discours didactologique, en raison des spécificités de chacun de ces niveaux ainsi que des positions, contraintes et enjeux propres aux différents acteurs correspondants.

1.1.1. Éclectisme et pratiques didactiques

J'ai parlé de l'éclectisme en tant que nouvelle *problématique méthodologique* dominante. Il n'est pas possible en effet de repérer l'apparition de ce phénomène nouveau dans les pratiques effectives d'enseignement. Non pas seulement parce que celles-ci nous sont trop peu connues : le nombre de classes et d'enseignants de langues observés par tel ou tel didactologue ou méthodologue est beaucoup trop faible pour constituer un échantillon qu'il puisse jamais considérer raisonnablement comme représentatif. Pas seulement non plus parce que la fiabilité des données d'observation est toujours douteuse, dans la mesure où la présence de l'observateur est susceptible de produire des modifications sensibles des comportements de l'enseignant et des apprenants. Mais tout simplement parce que les pratiques d'enseignement ont nécessairement toujours été marquées par un fort éclectisme. Point n'est besoin d'observation pour l'affirmer, parce qu'il ne s'agit ici que de pure déduction logique.

Il y a perception d'éclectisme en effet lorsque les types de pratiques observés sont plus nombreux et diversifiés que ceux prévus par la méthodologie constituée servant de référence à l'observateur. Or, historiquement, toutes les méthodologies se sont constituées, comme les systèmes philosophiques dont parle V. Cousin, par simplification de la problématique didacti-

que globale, et elles ont été de ce fait très lacunaires par rapport aux exigences des situations d'enseignement/apprentissage, lesquelles se caractérisent par leur haut degré de complexité et exigent de ce fait une très grande variété de réponses³ : sur le terrain, l'éclectisme pragmatique constitue une solution empirique et spontanée au besoin de complexifier ces réponses.

Le phénomène est particulièrement repérable dans l'enseignement scolaire, où une série de doubles contraintes très fortes (faire parler chacun tout en préservant une certaine discipline ainsi qu'une certaine cohérence du travail collectif ; solliciter les meilleurs sans décourager les plus faibles ; différencier la pédagogie tout en maintenant une gradation collective du cours, etc.⁴) font que de toutes manières les modes de gestion utilisés doivent successivement faire appel à des techniques *contradictaires*, ce qu'aucune méthodologie constituée, cohérente par nature et par fonction, ne peut ni ne veut intégrer. C'est ainsi que l'adaptation à l'enseignement scolaire de la méthodologie audiovisuelle (MAV) développée par le CRÉDIF (méthodologie dite "structuro-globale audiovisuelle", et désormais siglée MAV SGAV⁵) s'est faite par recours à des formes extrêmes d'éclectisme – par exemple réintégration du recours à l'écrit dès les débuts de l'apprentissage parallèlement au travail intensif sur l'oral, et de l'enseignement explicite de la grammaire parallèlement aux exercices structuraux – qui ont été considérés à l'époque par les méthodologues sgavistes non seulement comme des trahisons de la doctrine mais encore comme des incohérences méthodologiques.

Dans l'histoire de la DLE, le même phénomène apparaît très clairement à deux autres reprises, aux moments où les méthodologues directs (à la fin des années 1900) et les méthodologues sgavistes (à la fin des années 1960) se sont trouvés, après avoir élaboré leur méthodologie pour le premier cycle

³ Je reviendrai sur cette idée au chap. 2.1.1., p. 62 *sqq.*

⁴ J.-P. ASTOLFI et M. DEVELAY (1989) citent un joli cas de double contrainte propre à la classe de science : *Comment peut-on apporter des explications et en même temps introduire le doute sur ces explications ?* (p. 29).

⁵ La méthodologie "SGAV" (structuro-globale audiovisuelle) est celle qui a été mise au point et mise en œuvre à l'origine dans l'élaboration du cours *Voix et Images de France* (1^{ère} éd. expérimentale 1958, 1^{ère} éd. commerciale 1961).

ou le niveau 1⁶, confrontés à la plus grande complexité du second cycle ou du niveau 2. À chaque fois là aussi, les premiers essais théoriques ont recherché la transposition la plus fidèle possible par réduction de la nouvelle problématique à l'ancienne, mais l'adaptation pratique, qui a forcément fini par s'imposer, s'est faite par recours à l'éclectisme : traduction des textes littéraires après une première approche directe dans la méthodologie directe (MD), par exemple ; et dans la MAV SGAV, introduction de la conceptualisation grammaticale à côté d'exercices structuraux, ou encore juxtaposition de textes authentiques et de dialogues fabriqués.

1.1.2. Éclectisme et matériels didactiques

Ce qui permet d'observer que la didactique des langues est entrée dans une nouvelle période d'éclectisme, c'est l'évolution des cours de FLE depuis une quinzaine d'années, plus précisément les conceptions méthodologiques, l'élaboration des matériels, et les propositions de pratiques d'enseignement de la part de leurs auteurs (puisque la manière dont ces cours sont effectivement utilisés, comme nous venons de le voir, ne peut être connue). J'ai déjà proposé ailleurs⁷ de distinguer dans ces cours deux types d'éclectisme, l'un d'adaptation, l'autre de principe.

L'éclectisme d'adaptation

L'éclectisme d'adaptation présente trois variantes bien distinctes, que j'illustrerai par trois extraits de préfaces de manuels.

1. Dans une première variante, le concepteur de cours déclare adapter celui-ci aux situations d'enseignement/apprentissage. Les auteurs de *La Méthode Orange* (A. Reboullet, J.-L. Malandain et J. Verdol) annoncent dans leur *Carnet du professeur* (Hachette, 1978) que leur réflexion

a porté d'abord sur les conditions d'enseignement du français dans le cadre scolaire. Les deux conditions les plus contraignantes viennent d'être signalées : le nombre restreint d'années d'étude, les horaires hebdomadaires. Ajoutons-y la sur-

⁶ En FLE, le niveau 1 correspond à environ 400 h de cours.

⁷ PUREN C., 1991a.

charge des effectifs parfois et les limites qu'imposent les programmes, les instructions, le système d'examens. Autant de variables qui ont conduit les auteurs :
 – à s'écarter des méthodes ambitieuses, des expériences séduisantes, mais coûteuses en temps et en moyens ;
 – à définir des objectifs modestes et à proposer un ensemble pédagogique d'un manière commode (p. 4).

2. Dans une seconde variante, ce sont les enseignants eux-mêmes, sur le terrain, qui doivent adapter leur utilisation du cours aux situations d'enseignement/apprentissage. Monique Callamand, par exemple, écrit dans le *Guide pédagogique d'InterCodes* (Larousse, 1983) :

Nous tenons à souligner que l'approche retenue n'est pas la seule possibilité, et que certaines de nos propositions devront être modulées en fonction des objectifs d'apprentissage visés et des conditions d'enseignement, en fonction aussi de la langue maternelle des élèves et de leur spécificité socio-culturelle (p. V).

3. Dans une troisième variante, le concepteur de cours adapte celui-ci aux traditions didactiques des enseignants (traditions qui sont supposées liées en partie aux objectifs et aux situations d'enseignement/apprentissage). C'est ainsi que les auteurs de *Contact 1* (manuel destiné aux élèves des établissements secondaires d'Afrique, C. Boucher et M.-J. Capelle, Hatier, 1980) affirment que leur *première option méthodologique* a été la *volonté d'innover sans toutefois rompre avec les pratiques pédagogiques en usage* (*Guide du Maître*, Avant-propos, p. 2).

Ces trois préfaces, à ma connaissance, n'ont pas soulevé de polémique à l'époque chez les didactologues français, alors que chacune d'elles pose un principe radicalement en rupture avec ce qui reste encore aujourd'hui le paradigme didactique en vigueur⁸ :

– *dans la variante 1*, les situations d'enseignement/apprentissage sont désormais conçues comme des données à prendre en compte *a priori*, aux niveaux mêmes de la conception et de l'élaboration méthodologiques du matériel, et non comme des contraintes perturbant *a posteriori* la bonne application sur le terrain d'une méthodologie universaliste ;

⁸ "Paradigme" est pris ici dans le sens très large d'idées-clés commandant l'ensemble d'un dispositif théorique.

- *dans la variante 2*, un nouveau pas est franchi puisque c'est l'enseignant qui est conçu comme le responsable de la conception méthodologique, au lieu d'être un simple applicateur-adaptateur sur le terrain d'une méthodologie conçue par d'autres (même si elle a été conçue pour lui) ;
- *dans la variante 3*, enfin, on va encore plus loin (et on va très loin) puisque l'on déclare vouloir respecter "les pratiques en usage", c'est-à-dire les pratiques antérieures à l'introduction du nouveau cours, en posant un postulat clairement éclectique (l'innovation peut être compatible avec la tradition) et contraire à celui sur lequel repose la didactique du FLE depuis sa constitution (l'innovation implique une rupture d'avec la tradition).

L'éclectisme de principe

Les trois variantes ci-dessus avaient en commun de poser la nécessité de l'éclectisme au niveau du méthodologique. *L'éclectisme de principe*, pour sa part, se situe au niveau du didactologique. Les auteurs de *En Avant la Musique 1* (J. Blanc, J.-M. Cartier, P. Lederlin, Clé International, 1984) déclarent ainsi dans le *Préambule* du *Livre du professeur*, faisant référence aux "méthodes grammaticales, structuro-globales audiovisuelles et communicatives" :

Ce qui nous a le plus souvent gêné, ce n'est pas la variété de ces différentes solutions proposées pour un même problème (apprendre ou enseigner une langue), mais l'anathème lancé par chaque nouveau prophète sur tout ce qui l'avait précédé. Nous pensons, au contraire, que 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).

Même s'ils le posent comme un principe, les auteurs de *En Avant la Musique* justifient encore leur éclectisme, comme les auteurs précédents, à partir d'une perspective pratique (cf. *la réconciliation sur le terrain*). Restait – stade ultime de la reconnaissance de l'éclectisme par les concepteurs de

cours – à inverser l’argumentation, en posant la nécessité de l’éclectisme pratique à partir de considérations théoriques. L’évolution que nous avons vu s’amorcer en 1978 avec les auteurs de *La Méthode Orange* s’achève ainsi avec ceux d’*Espaces*, en 1990, lorsqu’ils affirment qu’*aucune méthodologie n’étend plus son hégémonie sur le domaine de l’enseignement des langues*, et en tirent les conclusions suivantes :

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).

Le statut didactique des matériels didactiques

Certains didactologues penseront peut-être qu’il n’est pas légitime d’accorder une telle crédibilité à des affirmations faites dans des préfaces de cours, dont l’objectif est d’abord de faire de la publicité (de l’auto-publicité, qui plus est) pour un produit commercial. Mais cette critique est frappée de contradiction interne, dans la mesure où elle considère à la fois ces affirmations comme des affirmations (légitimes) d’auteurs de cours, et comme des affirmations (non légitimes) de didactologues. Or, il ne s’agit bien que d’affirmations d’auteurs de cours, qui cherchent effectivement à vendre leur produit, et qui par conséquent utilisent des arguments qu’ils pensent efficaces auprès des acheteurs : ce que montrent sans conteste ces préfaces, c’est que leurs auteurs ont joué sur une demande d’éclectisme de la part de nombreux enseignants, et en outre qu’ils ont estimé que ces enseignants attendaient de voir justifier leur propre demande par des considérations pratiques, au début, puis depuis quelques années par des considérations théoriques. Cette analyse de marché (des auteurs de cours, et, par derrière, de leurs éditeurs) donne de l’état des idées didactiques des enseignants une photographie plus fiable que n’importe quelle analyse de n’importe quel didactologue, lorsqu’elle est validée à grande échelle par le succès commercial.

Il se trouve aussi que le matériel didactique – cours complet ou simple manuel – est de loin en didactique la première interface entre le niveau du didactologique et celui des pratiques d’enseignement. Interface “première” en termes d’importance : les enseignants utilisant un manuel sont bien plus nombreux que ceux qui lisent des revues ou des ouvrages de didactique et assistent à des cours ou à des conférences, et le contact avec les idées qui ont guidé l’élaboration de ce manuel est autrement plus long et plus profond. Interface “première” aussi dans le sens chronologique du mot : lorsqu’une nouvelle méthodologie a imposé ses propres matériels, c’est principalement par l’intermédiaire de ceux-ci que les enseignants ont découvert les innovations élaborées par les méthodologues, et qu’elles se sont imposées à eux⁹. C’est le seul cas de figure connu jusqu’ici en FLE (avec la MAV), mais il ne doit pas occulter que le positionnement des matériels dans le champ didactique fait que le sens du mouvement peut exactement s’inverser : en période d’éclectisme, on peut imaginer que des innovations méthodologiques¹⁰ se produisent sur le terrain, et finissent par s’imposer dans le débat didactique après avoir été relayées par les auteurs de manuels.

Un bon exemple nous en est fourni en FLE par les activités de travail “à la maison” de *Bonne Route* (1988)¹¹, pour lesquelles sont proposées entre autres dans le manuel, pour chaque leçon, des listes alphabétiques des “expressions et mots nouveaux” : on voit mal comment ces listes peuvent être utilisées si ce n’est traduites mentalement par l’élève en guise d’exercice d’apprentissage ou de contrôle, voire recopiées dans les cahiers avec leur traduction en langue maternelle. Or c’est là un principe **fondamental** (dans le sens fort du terme) de tout l’enseignement moderne des langues depuis la fin du XIX^{ème} (et de toute l’histoire de la didactique du FLE) qui est remis en cause avant même qu’il n’ait commencé à être discuté par les didactolo-

⁹ Dans *Histoire des méthodologies*, je soutenais l’idée que la conversion collective des enseignants français de langues aux grands principes de la MAV (priorité à l’objectif pratique et à la langue orale, priorité à la manipulation des formes linguistiques sur la réflexion métalinguistique, entre autres) n’avait pu se faire principalement, étant donné les insuffisances du système formatif, qu’à travers l’utilisation par ces enseignants des cours correspondants.

¹⁰ J’utilise le mot “innovation” dans le sens neutre de “ce qui vient d’apparaître”, sans les connotations habituelles portant sur le caractère radical et “positif” de la nouveauté. En ce sens, une “innovation” peut être tout aussi bien une redécouverte d’une idée ancienne qu’un retour à une pratique traditionnelle.

¹¹ GIBERT P., GREFFET Ph., *Bonne Route*, méthode de français. Paris : Hachette, 1988.

gues : il s'agit du principe direct, selon lequel il est possible et indispensable de "faire penser" les élèves directement en langue étrangère.

Je prendrai un exemple de remise en cause récente de ce même principe en didactique scolaire. Un manuel pour l'enseignement de l'espagnol en classe de seconde publié il y quelques années, et cosigné d'un inspecteur, propose comme aide au commentaire oral des élèves en classe, en marge de reproductions de dessins, un petit lexique franco-espagnol de mots et d'expressions *classés dans l'ordre alphabétique du français*. Il y a dans ce dispositif une prise en compte implicite – mais très claire – du fait que les élèves prépareraient en français dans leur tête la phrase qu'ils vont ensuite traduire mentalement en espagnol avant de la verbaliser en classe, alors que la doctrine officielle en est toujours restée au principe direct.

En période éclectique, donc, les rapports entre théorie (didactologique ou méthodologique) et pratique (d'enseignement) tendent à se dé-hiérarchiser d'eux-mêmes, comme on peut le constater dans ces deux exemples, qui montrent que la recherche didactologique doit maintenant tout autant s'intéresser à la réapparition dans les matériels didactiques et dans les classes de procédés anciens, que les concepteurs de cours et les praticiens ne doivent s'intéresser aux innovations proposées par les didactologues. C'est là un autre sens que l'on peut donner à l'expression proposée dans le titre de cet ouvrage, *La didactique des langues à la croisée des méthodes* : lorsque l'on se trouve dans l'espace même des carrefours, il n'y a plus ni chemin tracé ni direction donnée, et tous les parcours deviennent possibles. En d'autres termes, la réflexion didactique peut et doit être désormais un lieu de confrontation entre les méthodes conçues tout autant par les didactologues et les méthodologues que par les concepteurs de cours et les praticiens eux-mêmes.

1.1.3. Éclectisme et discours didactologique

J'ai signalé ailleurs¹² des exemples précoces de proposition explicite d'éclectisme méthodologique chez des didactologues français de l'enseignement scolaire. Dans un ouvrage de 1972, M. Antier, D. Girard et G. Hardin écrivent ainsi, retrouvant à travers Palmer l'idée fondamentale de V. Cousin d'un éclectisme cohérent :

Répétons-le, la solution de l'avenir ne peut être qu'éclectique, au sens positif et non pas péjoratif que Palmer donnait à l'éclectisme : So far from being a term of disparagement or reproach it implies the deliberate choice of all things which are good, a judicious and reasoned selection of all the diverse factors the sum of which may constitute a complete and homogeneous system. Ce que nous pourrions appeler un "éclectisme raisonné" doit commander aussi bien le choix des théories linguistiques et psychologiques sur lesquelles nous voulons appuyer nos expériences que le choix des moyens et techniques à mettre en œuvre pour conduire l'expérimentation (p. 76).

Et quelques années plus tard, en 1976, un inspecteur pédagogique régional d'anglais, R. Denis, constate dans une publication de CRDP¹³ les insuffisances des deux méthodologies en vigueur chez les anglicistes, l'"approche audio-orale" et la "méthode cognitive" ; il en conclut que *la sagesse semble être d'opter pour une méthodologie mixte* (c'est moi qui souligne), reprenant ainsi, sans doute sans le savoir, une expression déjà utilisée dans les années 1900 à 1920 par les partisans d'un éclectisme mi-traditionnel mi-direct.

On peut découvrir ça et là en FLE, depuis quelques années, des idées rattachées explicitement à la problématique éclectique. Les premières, à ma connaissance, ont été avancées – et on comprend facilement pourquoi – dans le cadre de la réflexion sur l'autonomie, où la centration sur l'apprenant prend des formes concrètes qui amènent obligatoirement à diversifier et relativiser les méthodes d'enseignement. Dans un texte de 1979, H. Holec relie clairement éclectisme et incertitude : *Dans l'état actuel des connaissances sur le processus d'acquisition des langues étrangères par les*

¹² PUREN C., 1990b, pp. 244-245.

¹³ Centre Régional de Documentation Pédagogique (en l'occurrence celui de Bourges).

adultes, l'élaboration de méthodes et techniques d'apprentissage adaptées aux apprenants est une tâche difficile et aléatoire, ce qui explique la grande variété des solutions proposées (1979, p. 15). On retrouve en 1983 le même argument développé plus longuement par D. Abe et M.-J. Gremmo :

Comme nous ne savons pas ce qui se passe effectivement dans la boîte noire qu'est le cerveau humain, il est difficile de savoir quelles informations il faut donner au départ pour être sûr qu'il en résulte un output donc un intake satisfaisants. En fait, en cours traditionnel, l'enseignant propose une méthode pour favoriser cette acquisition ou intake. Mais si l'apprenant a une méthode différente de la méthode proposée, il ne pourra pas apprendre du tout, ou bien il passera un temps considérable à tenter de comprendre et d'acquérir la méthode proposée par l'enseignant. Il est peut-être possible de résoudre le problème en proposant une grande variété de méthodes. L'apprenant, en procédant par essais-erreurs, a plus de chances de trouver celle qui lui convient. C'est ce système qui est proposé en autonomie : non seulement les méthodes sont variées, mais aussi les documents et les [locuteurs] anglophones ; seul le conseil est le point fixe de l'apprentissage. Les apprenants choisissent en général de travailler plusieurs documents et plusieurs méthodes parallèlement (p. 113).

Mais ces considérations, comme on le voit, sont limitées par leurs auteurs eux-mêmes à une situation particulière (ici, l'apprentissage par des adultes en autonomie ou semi-autonomie). On peut se demander pour quelles raisons, si le phénomène que j'ai décrit au chapitre antérieur dans les manuels de FLE a effectivement cette ampleur et cette importance, les didactologues français de FLE, contrairement à ce qui s'est passé dans l'enseignement scolaire, n'en auraient pas encore généralement pris conscience – ou tout au moins pas encore pris toute la mesure. Le fait est trop révélateur chez eux d'une certaine conception et représentation de la didactique pour que je ne m'y attarde pas quelques instants.

L'une des raisons en est que les didactologues français accordent, dans la réflexion sur leur discipline et dans sa construction, une place fort limitée à l'analyse et à la production des matériels didactiques. On retrouve là sans doute les traces de ce vieil humanisme qui tient en suspicion systématique tout ce qui touche à l'argent : la didactique, comme la culture, doit être pour eux gratuite et désintéressée. Sans doute aussi s'y cache la peur de découvrir à travers ces matériels une image de la didactique qui n'est pas conforme à leur représentation ou à leur projet, parce que s'en dégage une

forte impression de bricolage très utilitaire (et même, à leurs yeux, très utilitariste !). Mais l'explication fondamentale, à mon avis, est dans leur survalorisation de la théorie (didactologique et méthodologique) par rapport à la pratique (d'enseignement), de la production intellectuelle par rapport à la production "manuelle" ; sans mauvais jeu de mots : le "manuel" de langue, ce qu'en classe on manipule entre ses mains, reste bien pour la plupart des enseignants l'outil de base d'un travail qui est essentiellement de l'ordre de l'artisanat¹⁴.

L'absence de perception de l'éclectisme chez les didactologues français de FLE renvoie donc à leur conception de la didactique comme d'une discipline de construction et de proposition d'innovations cohérentes, ce en quoi ils perpétuent la tradition didactique des origines du FLE, à la fin des années 50 et au début des années 60. C'est pourquoi les seuls cours qu'ils citent volontiers sont ceux qu'ils pensent pouvoir présenter comme des applications plus ou moins cohérentes de méthodologies constituées, comme *Voix et Images de France*¹⁵ pour la méthodologie audiovisuelle, ou *Archipel*¹⁶ pour l'approche communicative. C'est pourquoi aussi ils ne peuvent ou ne veulent inclure dans leur champ d'observation des pratiques d'enseignement qui leur apparaîtraient comme déstructurées, voire incohérentes et régressives. À un certain niveau d'analyse, on peut se demander en effet avec eux ce que la didactique peut bien avoir à gagner dans la mise en évidence de ce qui serait sans doute interprété par beaucoup (et par tous ceux qui lui veulent du mal !) comme des échecs de son action sur son propre terrain. À un autre niveau – celui de la réflexion de la didactique sur elle-même – on voit par contre tout ce qu'elle a à perdre en ne travaillant pas sur ses propres limites.

¹⁴ Une autre raison fondamentale tient sans doute à la perception même de l'évolution méthodologique chez les didactologues de FLE. J'y reviendrai au chap. 2.1.2., p. 79 *sqq.*

¹⁵ CRÉDIF, *Voix et Images de France*, 1^{ère} partie, *Livre de l'élève*. Paris : Didier, 1961 (1^{ère} éd. expérimentale 1958).

¹⁶ COURTILLON J., RAILLARD S., *Archipel, Unités 1 à 7*. Paris : Didier, 1982.

1.2. LA MONTÉE HISTORIQUE DE L'ÉCLECTISME

La perspective historique sur les trente dernières années – qui furent les “trente glorieuses” de la didactique du FLE¹⁷ – me semble apporter la confirmation de mon analyse de la situation actuelle à partir des manuels de FLE, en faisant apparaître une lente montée de l'éclectisme méthodologique.

1.2.1. La linguistique appliquée et la méthodologie audio-orale

Lorsque se crée une didactique spécifique du FLE, à la fin des années 50, le modèle de référence sur le marché international est la linguistique appliquée américaine.

Sans revenir sur le détail de la constitution et de la configuration de cette linguistique appliquée¹⁸, et en se limitant strictement à ce qui intéresse ici, on peut dire qu'elle a représenté historiquement la version la plus dure d'une subordination de la pratique à la théorie, et par conséquent l'exemple de réduction la plus systématique de l'éclectisme pragmatique au profit de la stricte application d'une méthodologie constituée – en l'occurrence la méthodologie audio-orale (MAO). À la pointe extrême de cette logique réductrice ont été imaginées les “machines à enseigner”, où l'exercice structural était devenu le mode unique d'enseignement, et dont le programme fixait à l'identique la gradation des contenus pour tous les apprenants et toutes les situations d'enseignement/apprentissage.

Ce délire de maîtrise théorique n'a pu se produire que par la forte conjonction de deux facteurs.

- D'une part l'illusion de cohérence théorique parfaite que produisait dans les esprits la conjonction entre la linguistique de référence (le distributionnalisme), la psychologie de l'apprentissage de référence (le béhaviorisme skinnérien), et l'innovation technologique de l'époque, le magnétophone. Ces trois sources de la MAO se rejoignaient en effet sur un anti-

¹⁷ Cette expression empruntée à l'économie implique – et c'est bien le cas – l'idée que cette didactique est actuellement en crise.

¹⁸ Je renvoie sur ce point à *Histoire des Méthodologies de l'enseignement des langues* (PUREN C., 1988), chap. 4.1., “Linguistique appliquée et méthodologie audio-orale”, p. 188 *sqq.*

mentalisme radical : le distributionnalisme s’efforçait de décrire la langue sans faire référence au sens, le béhaviorisme évacuait la pensée du comportement langagier, et le magnétophone, “machine parlante”, répétait mécaniquement la voix humaine sans la comprendre.

- D’autre part la force idéologique des références de chacune de ces sources : le scientisme ambiant a pu convaincre les méthodologues audio-oralistes que sur les deux modèles scientifiques des sciences humaines à l’époque, la linguistique structurale et la psychologie comportementale, pouvaient être fondés les principes d’une véritable “pédagogie scientifique” des langues ; et l’idéologie de la “révolution technologique” a pu les persuader que l’utilisation systématique d’une innovation technique telle que le magnétophone pouvait apporter en soi un progrès décisif et définitif dans l’enseignement des langues.

Si l’on ne se replace pas dans un tel contexte historique, il est impossible de nos jours de comprendre comment on a pu par exemple, il y à peine trente ans,

- considérer que la compréhension des formes linguistiques n’était pas nécessaire pour l’entraînement à ces formes : *À qui veut parler une langue, la pratique est plus importante que l’explication* (cité par J. Guenot, 1959, p. 126) ;
- concevoir explicitement l’apprentissage des langues sur le modèle du dressage des animaux : *Dans notre conditionnement audiovisuel, l’élève entend la phrase anglaise tandis que l’image correspondante est présentée simultanément, comme la lumière rouge pour le chien de Pavlov. Peu à peu, l’élève s’habitue à répéter uniquement en présence de l’image* (J. Guenot, 1964, p. 103) ;
- ou encore imaginer que puisse s’instaurer en classe *un véritable dialogue [...] entre le magnétophone et l’élève* (J. Cureau, 1971, p. 13).

Ce qui s’est passé dans le cas de la MAO, c’est une mise en cohérence parfaite entre la théorie et les matériels didactiques, qui s’est réalisée dans les batteries d’exercices structuraux sur les magnétophones bi-piste des laboratoires de langues : la linguistique distributionnaliste fournissait les

structures et les deux types fondamentaux de manipulation (la substitution sur l'axe paradigmatique et la transformation sur l'axe syntagmatique), et le jeu sur les pistes maître et élève des bandes magnétiques permettait de reproduire intensivement pour chacune de ces structures le schéma béhavioriste *stimulus* (sur la piste maître) – *réponse* (sur la piste élève) – *renforcement* (correction sur la piste maître et répétition de la correction sur la piste élève).

Les versions classiques de l'histoire de la MAO donnent, comme on peut s'y attendre, la priorité à la théorie sur le matériel : ce serait la conception de l'apprentissage qui aurait amené les méthodologues à élaborer des batteries d'exercices structuraux à réaliser au laboratoire. Mais on retrouve curieusement dans le noyau dur méthodologique mis en œuvre par les exercices structuraux – à savoir l'articulation entre les méthodes imitative, répétitive et orale¹⁹ – les potentialités techniques du magnétophone lui-même, machine à *imiter* et *répéter* la *parole*, de sorte que l'on peut très bien soutenir qu'historiquement, c'est à l'inverse le magnétophone qui a généré les exercices structuraux.

Il y a eu en réalité dans le cas de la MAO superposition parfaite entre le niveau de la théorie et celui des matériels, et l'on peut constater qu'elle a provoqué un appauvrissement radical des problématiques prises en compte et des pratiques d'enseignement. J'ai montré ailleurs comment disparaissait dans la MAO l'éclectisme méthodologique qui caractérisait encore la "Méthode de l'Armée"²⁰, et comment la MAO tendait à limiter sa problématique aux seules méthodes de réemploi dirigé et aux seules structures de base de la langue, évacuant ainsi les méthodes liées aux deux extrêmes de l'unité didactique classique (que l'on retrouvera aussi bien dans la MD que dans la MAV), à savoir la phase d'explication du sens et celle de "transfert" (dite aussi d'"appropriation" ou d'"expression libre")²¹.

1.2.2. La méthodologie structuro-globale audiovisuelle

¹⁹ Cf. le schéma de ces méthodes, *infra* p. 139.

²⁰ On y utilisait les explications grammaticales dans les premières semaines de l'apprentissage, et la traduction des dialogues en langue maternelle encore dans les suivantes. Cf. PUREN C., 1988, p. 292.

²¹ PUREN C., 1988, pp. 305-307.

L'analyse de la MAV SGAV, comparativement à la MAO, fait aussitôt apparaître le plus grand nombre des problématiques prises en compte et la plus grande diversité des pratiques préconisées.

Le “schéma de classe” canonique intègre ainsi la présentation des structures, leur explication, et leur exploitation successivement sous forme de manipulation et de réemploi de moins en moins guidé. Les modes d'explication sémantique vont du rappel des dialogues antérieurs aux situations créées en classe ou suggérées verbalement, en passant par l'utilisation de l'image et tous les autres procédés directs : mimiques, gestes, définitions, antonymes et synonymes, exemples, etc. Les modes d'exploitation intègrent la description d'images, les passages au récit, et tous les exercices imaginables d'expression semi-libre et libre. Quelques années après la première édition commerciale en 1961 du cours prototype, *Voix et Images de France*, s'ajouteront en 1967 des batteries d'exercices structuraux pour le laboratoire²² qui constituent un autre exemple d'éclectisme, extrême celui-là puisqu'il se situe à la limite de la cohérence théorique : les phrases des *stimuli* y sont en effet “contextualisées” par une brève présentation orale de la situation correspondante, ce qui va à l'encontre, comme nous l'avons vu précédemment, de l'anti-mentalisme de la théorie béhavioriste et de l'impasse sur le sens voulue dans sa version didactique originelle, celle de Skinner.

Or on constate que les rapports entre les niveaux de la théorie, du matériel et de la pratique ont été dans le cas de l'élaboration de la MAV SGAV fort différents de ceux qu'ils ont été dans le cas de la MAO. Cette élaboration s'est faite en effet non en référence à la théorie, mais à partir de la fabrication même du cours *Voix et Images de France*. La raison en est que les méthodologues sgavistes sont partis quant à eux de deux ingrédients fondamentaux de tout matériel didactique : les contenus (donnés dans ce cas par les listes du *Français Fondamental*²³, qui venaient d'être achevées et attendaient leur “mise en cours”), et le support technique (en l'occurrence l'utilisation conjointe de l'image, donnée par le projecteur et le film fixe, et du son, fourni par le magnétophone à bande).

²² CRÉDIF, *Voix et Images de France, Exercices pour le laboratoire de langues, Livre du maître*. Paris : Didier, 1967.

²³ *Le Français Fondamental (1^{er} degré)*. Paris : INRP, 1972 (1^{ère} éd. 1958), 76 p.

Ce qui a guidé concrètement les méthodologues SGAV, cependant, a été non les listes du *Français Fondamental* – qui en elles mêmes n’orientaient sur aucun choix méthodologique –, mais le support technique. Celui-ci en effet avait le double avantage de fournir immédiatement des techniques de présentation et d’explication des formes linguistiques (contrairement à ce qui se passait dans la MAO), et de répondre à l’idéologie dominante du moment, celle de la révolution technologique.

Comme dans le cas de la MAO, on a donc cherché dans la MAV à utiliser au maximum l’apport technologique – dans ce cas la combinaison de l’image projetée et du son enregistré –, *Voix et Images de France*, et les cours dits de la première génération audiovisuelle qui s’en sont directement inspirés, réalisant ainsi une intégration didactique maximale autour de ce support.

Et c’est parce qu’ils vont chercher à organiser autour de ce support un maximum d’activités différentes – en l’occurrence la présentation, l’explication, la correction phonétique et la mémorisation des formes linguistiques –, que les méthodologues sgavistes seront tout naturellement amenés à varier fortement les pratiques d’enseignement : ils vont pour cela réutiliser, comme nous l’avons vu, la très large base installée des pratiques directes, en y ajoutant des emprunts à la MAO tels que la mémorisation des dialogues de base et la correction phonétique à partir de la répétition de ces dialogues. Si l’on y ajoute deux autres activités non intégrées autour du support audiovisuel, mais empruntées elles aussi à la MAO, à savoir la dramatisation des dialogues de base et les exercices structuraux, on voit que l’éclectisme de la MAV est déjà inscrit au départ dans la diversité de ses sources : l’héritage direct, l’influence de la MAO, et les méthodes originales imaginées pour l’utilisation conjointe de l’image et du son.

Alors que le dispositif d’élaboration méthodologique reposait dans la MAO sur une très forte cohérence entre la théorie et le matériel didactique, la MAV SGAV nous offre donc un autre cas de figure, caractérisé par une combinaison souple et pragmatique entre le matériel et la pratique. Quant à la théorisation, les méthodologues sgavistes ont reconnu eux-mêmes qu’elle s’est faite pour l’essentiel *a posteriori*, pour légitimer des choix méthodologiques opérés au cours de la phase d’expérimentation sur le terrain, dans

une confrontation entre les contraintes et les possibilités du support technique, les connaissances et compétences méthodologiques des enseignants expérimentateurs, ainsi que les objectifs, les contenus et les situations d'apprentissage²⁴.

Dans *Histoire des méthodologies*, j'attribuais à la théorie structuro-globaliste une autre fonction dans l'élaboration de *Voix et Images de France*, celle d'avoir servi d'*anticorps au virus skinnérien qui s'était répandu à l'époque dans les milieux didactiques*, reprenant une idée défendue auparavant par Henri Besse, lequel écrivait en 1985 que cette théorie

est probablement trop ambitieuse pour pouvoir déboucher sur une description méthodique de [ses] structures sémantico-pragmatiques. Mais elle a le mérite empirique de ne pas trop simplifier les processus biologiques, physiologiques, psychologiques, sociologiques, sémiotiques mis en jeu par tout enseignement/ apprentissage d'une L₂ (pp. 43-44).

Citation doublement intéressante dans la perspective qui est la nôtre ici : parce qu'y est affirmée la relation existant dans le processus d'élaboration méthodologique entre le recours à la théorie, d'un côté, et de l'autre la simplification des problématiques didactiques ainsi que l'appauvrissement des pratiques d'enseignement mises en œuvre ; et parce que son auteur y reconnaît qu'en fait le grand mérite de la théorie de référence de la MAV SGAV aura consisté, paradoxalement, à avoir été pour cette méthodologie une théorie faible et imprécise²⁵.

²⁴ On se souvient qu'il s'agissait de l'apprentissage d'une langue de communication de base par des adultes en cours intensifs ou semi-intensifs. Notons que le recours *a posteriori* à la théorie est un phénomène constant même dans les sciences exactes, selon P. FEYERABEND : *Un simple regard à des périodes de recherche telles que celle de la vieille théorie quantique et aux développements qui ont précédé la découverte de la structure de l'ADN montre que l'idée d'une science qui fonctionne sur la base d'une argumentation rigoureuse n'est rien d'autre qu'un fantasme. [Note 7] Cela s'applique au « contexte de la découverte » et au « contexte de la justification » : les bonnes justifications doivent être découvertes exactement comme les bonnes théories et les bonnes expériences (p. 17).*

²⁵ On aura compris qu'en tant que *didactologue* je ne mets dans ces deux qualificatifs, attribués à une théorie de référence d'une méthodologie constituée, pas la moindre intention péjorative, tout au contraire : j'ai montré plus haut, à propos de la MAO, les effets pervers d'une théorie très forte et précise, et je soutiendrai plus loin l'idée que la DLE doit se considérer et se construire comme une "science de l'imprécis" (pour reprendre l'expression d'A. MOLES, 1990). Je ne porte avec ces deux

L'une des raisons du succès exceptionnel de cette méthodologie – qui va devenir en une dizaine d'années la méthodologie dominante non seulement dans l'enseignement du FLE, mais aussi dans l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères en France –, tient sans doute à cet équilibre conjoncturel qui s'y est établi entre les trois niveaux de la pratique, du matériel et de la théorie, et qui la rendait non seulement relativement adaptée à la gestion de la complexité des situations d'enseignement/ apprentissage pour lesquelles elle avait été mise au point à l'origine, mais encore et surtout suffisamment ouverte et flexible pour être aisément adaptée aussitôt à d'autres situations, et même pour intégrer dans le temps des évolutions et innovations didactiques ultérieures.

C'est en effet ce qui s'est passé, l'histoire de la MAV ayant été marquée après son élaboration initiale par deux processus consécutifs suffisamment nets pour que l'on puisse parler au total de trois générations de cours audiovisuels, chacune marquée par un cours prototypique du CRÉDIF, à savoir *Voix et Images de France* (1961), *De Vive Voix* (1972) et *Archipel* (1982). Pour le détail de cette évolution, je renvoie au chapitre 4.3. d'*Histoire des méthodologies* (p. 351 *sqq.*). J'y définissais la seconde génération par l'adaptation aux contextes scolaires, et la troisième par l'intégration d'innovations apparues en dehors de la MAV SGAV, à savoir les approches ou démarches dites "fonctionnelles", "notionnelles-fonctionnelles" ou encore "communicatives"²⁶. J'y observais aussi, d'une génération à l'autre, l'affaiblissement progressif de l'intégration didactique autour du support audiovisuel : proposition d'utilisation des seules images au cours de la phase de présentation dans la "seconde méthodologie" de *De Vive Voix*, ajouts à l'intérieur de chaque unité didactique de documents authentiques uniquement visuels (photographies, dessins, etc.), uniquement écrits (articles de journaux, textes littéraires, etc.) ou scripto-visuels (BD, publicités, etc.).

adjectifs aucun jugement concernant la valeur de cette théorie *dans son aire de validité scientifique*, à savoir les théories de l'apprentissage, pour lesquelles je n'ai aucune compétence particulière.

²⁶ Je signalais cependant le côté très schématique de ce classement, dans la mesure où de nombreux cours combinent de manière très variable des caractéristiques appartenant à deux, voire aux trois générations.

Ce qui nous intéresse plus précisément ici, c'est de constater que ces adaptations de la MAV SGAV aux modifications de son environnement – les nouvelles situations scolaires d'enseignement/apprentissage et l'évolution du contexte didactique – se sont progressivement faites en interne par accroissement du degré d'éclectisme et simultanément par affaiblissement de l'intégration didactique autour du support audiovisuel, c'est-à-dire par affaiblissement de la cohérence initiale.

Ce qui marque l'avènement de l'ère éclectique en didactique du FLE, il y a une dizaine d'années, c'est précisément l'aboutissement de ce processus, au terme duquel la MAV SGAV a fini par se diluer entièrement dans une multiplicité plus ou moins déstructurée de supports et de démarches, la pointe extrême de cette évolution ayant été représentée un moment dans la problématique du niveau 2 par ce que l'on a appelé à l'époque "la méthodologie des documents authentiques". Ces documents n'ayant pas été conçus à l'origine pour la classe de langue et ne fournissant donc en eux-mêmes aucun principe méthodologique (on peut tout aussi bien se contenter de les traduire en langue maternelle, ou d'en faire directement un sujet de conversation en langue étrangère), l'appellation est paradoxale²⁷, mais elle est aussi fort significative de l'ouverture maximale des problématiques et des pratiques à laquelle on est alors parvenu en FLE.

Ce qui marque l'installation dans l'ère éclectique, c'est la nouvelle signification prise désormais par l'intégration de caractéristiques audiovisualistes dans certains des derniers cours de FLE : le même élément qui, il y a quelques années, pouvait encore être perçu dans le cadre de la poursuite de l'évolution historique de la MAV, ne peut plus être interprété actuellement que comme un retour partiel à cette MAV dans le cadre d'une stratégie d'éclectisme de principe. Le même élément qui faisait partie il y a quelques années, pour ainsi dire, de "l'héritage génétique" des concepteurs de cours, est maintenant *choisi volontairement* par eux dans une panoplie qu'ils souhaitent si éclectique qu'ils l'ouvrent aussi sur le passé (et même le passé antérieur à la MAV).

Je n'avais pas perçu cette inversion de sens dans *Histoire des méthodologies* (elle était peut-être moins nette il y a cinq ans que maintenant), alors

²⁷ Tout autant que celle de "méthodologie éclectique".

que l'histoire en offrait déjà un autre bel exemple : on retrouve dans les "cours éclectiques-traditionnels" (CET) des années 1920 de nombreuses similitudes avec les "cours traditionnels à objectif pratique" (CTOP) de la fin du XIX^{ème} siècle, à tel point qu'il est parfois difficile de les distinguer les uns des autres si l'on ne connaît pas leur date de publication ; ce qui les différencie, c'est la signification de ces mêmes caractéristiques au regard de l'évolution didactique à leurs époques respectives : *Les CTOP constituaient une avancée en direction de la MD, alors que les CET représentent une réaction contre la MD à la faveur de son échec relatif et des critiques officielles, dans les années 20, contre ses insuffisances et ses excès* (C. Puren, 1988, p. 245).

De sorte que je ne crois plus, comme je l'écrivais encore il y a cinq ans, que *la MAV reste encore incontournable de nos jours dans la pensée didactique* (1988, p. 389). Si la plupart des concepteurs de cours s'en servent encore, c'est par éléments séparés, exactement comme on va chercher une pièce détachée dans une casse : par commodité et souci d'économie²⁸.

La faiblesse et l'imprécision de la théorie SGAV n'ont pu empêcher ni la dogmatisation des consignes d'utilisation des cours correspondants, ni la rigidification des pratiques correspondantes d'enseignement, comme le montrent d'un côté (interne) les critiques des méthodologues sgavistes visant les adaptations scolaires de leur méthodologie, et d'un autre côté (externe) les critiques adressées à cette même méthodologie par d'autres méthodologues de FLE travaillant à la fin des années 70 sur la "problématique du niveau 2". La didactique scolaire quant à elle offre avec la méthodologie active (MA) des années 1920-1960 un autre cas de dogmatisation extrême d'une méthodologie qui n'avait pas non plus de véritable théorie, ni même de matériel privilégié, mais simplement un petit nombre de principes (pédagogiques d'ailleurs, et non spécifiquement didactiques), ainsi qu'un corps de pratiques de référence que l'Inspection cherchera à imposer par l'instruction officielle du 1^{er} décembre 1950 au moyen d'un schéma de

²⁸ Cette image n'est pas gratuitement polémique : je reviendrai plus avant (pp. 175-176) sur l'idée qu'exception faite des courtes périodes de domination d'une méthodologie dure, la construction des pratiques d'enseignement et l'élaboration des matériels didactiques s'est toujours faite en partie par "montage d'objets".

classe unique et minuté pour toutes les langues et pour toutes les classes de la 6^{ème} à la terminale.

S'il y a donc une leçon à tirer de cette histoire de la MAO, de la MAV SGAV et de la MA (et il est évident que l'histoire nous enseigne), c'est qu'en DLE, paradoxalement, la recherche de cohérence est indispensable à chacun des trois niveaux du méthodologique (la conception théorique, l'élaboration des matériels, et la définition des pratiques d'enseignement), mais qu'il est tout aussi indispensable que se maintienne entre eux un équilibre qui permette à partir de chacun d'eux de faire apparaître les insuffisances, les contradictions et les limites de l'ensemble. La réflexion didactique rejoint là l'une des idées force que propose E. Morin (1986, p. 175) pour une nouvelle "épistémologique complexe" : maintenir l'exigence de rationalité tout en luttant contre la tendance à la rationalisation. Et dans un champ complexe à plusieurs niveaux d'acteurs, comme la DLE, cela n'est possible que si se maintient entre eux un certain équilibre des forces. Contrairement à la MAO, la chance historique de la MAV SGAV aura précisément été de disposer en son temps d'une théorie certes rationnelle, mais qui n'était pas assez puissante pour que ses concepteurs puissent vraiment l'utiliser pour rationaliser.

1.2.3. Le contexte méthodologique des années 70

Avant d'aborder l'approche communicative, il me semble indispensable de décrire son contexte d'apparition, à un moment où la didactique du FLE se trouve dans une phase d'instabilité extrême en raison des multiples remises en cause de l'ordre établi. Schématiquement, on peut en déterminer au moins six types, que je présente ci-dessous dans un ordre non significatif.

La remise en cause des résultats de la MAV sur le terrain

Comme toutes les méthodologies constituées, la MAV est victime – précisément à partir du début des années 70 – de la prise de conscience de l'écart existant entre les résultats attendus et les résultats constatés. S. Moirand constate en 1974 *un certain découragement* chez les enseignants, et ce genre de critique va devenir l'un des *leitmotiv* du discours didactique de cette décennie.

Dans un article de 1993, dans lequel j'analysais les facteurs qui avaient pu amener à la décision d'imposer officiellement la MD dans l'enseignement français en 1902, je proposais de faire la différence, dans toute évolution didactique significative, d'une part entre les *facteurs prépondérants*, qui constituent en quelque sorte les ressorts constants de l'évolution et jouent sur la moyenne ou la longue durée, et les *facteurs décisifs*, qui sont l'occasion de la rupture et fonctionnent dans la courte durée ; et d'autre part entre les *facteurs internes*, qui alimentent aussitôt le débat méthodologique parce qu'ils sont à *implications méthodologiques immédiates*, et les *facteurs externes*, qui agissent aussi sur le champ didactique mais de l'extérieur.

Si j'applique cette typologie à l'évaluation critique des résultats de la MAV dans les années 1970, cette évaluation apparaît clairement comme un facteur interne prépondérant. Non pas tant parce qu'elle justifierait en théorie la recherche d'une nouvelle cohérence méthodologique : j'ai montré dans *Histoire des méthodologies* qu'une telle évaluation critique de la MAV, au contraire, n'a généré à l'époque chez les méthodologues français de FLE qu'un prudent réformisme, même sur un point aussi controversé que les exercices structuraux. Mais surtout, dans la perspective qui est la nôtre ici, parce que cette évaluation critique va imposer progressivement dans les esprits la nécessité pratique de l'éclectisme sous forme d'une adaptation de la MAV au terrain, en particulier scolaire. Comme l'écrira plus tardivement une praticienne : *L'enthousiasme presque messianique des débuts a fait place à un réalisme dicté par la pratique quotidienne des problèmes concrets qui surgissent et qu'il faut résoudre concrètement* (C. Blasco, 1983, p. 55). On voit que ce qui a été déterminant à cette période dans la montée de l'éclectisme, c'est d'une part la flexibilité potentielle de la MAV (elle était adaptable) et d'autre part l'absence d'alternative méthodologique globale (il fallait donc adapter la MAV). D'où la forme première que prendra l'éclectisme en France, celui d'un éclectisme d'adaptation (cf. *supra* p. 10-11). Ce qui peut aussi expliquer en partie le peu d'impact qu'aura à l'époque dans les milieux didactiques français l'annonce des surprenants résultats des grandes enquêtes, principalement nord-américaines, concluant

à l'impossibilité de montrer la supériorité de la méthodologie audio-orale par rapport à la méthodologie traditionnelle de grammaire-traduction²⁹.

La remise en cause de l'intégration didactique

Nous avons vu précédemment que l'adaptation de la MAV à ses différents terrains d'utilisation va provoquer en interne un affaiblissement de l'intégration didactique, c'est-à-dire de cette forme de cohérence donnée à l'origine à la méthodologie par l'utilisation conjointe de l'image projetée et du son enregistré pour un maximum d'activités d'enseignement. Contrairement à ce qui s'était passé lors de la remise en cause de la MD et la naissance de la MA, dans les années 1910-1920, la solution n'a donc pas été recherchée au départ dans un type d'éclectisme *inter-méthodologique* (par combinaison entre des méthodes et procédés directs et traditionnels), mais dans un type d'éclectisme *intra-méthodologique* (par variation et enrichissement internes).

L'histoire nous fournit deux autres exemples de ce dernier type d'éclectisme méthodologique, avec les évolutions tardives de la MT au XIX^{ème} siècle et de la MA dans les années 1960 : lorsque le paradigme d'une méthodologie en place (ses grands principes directeurs) ne peut être remis en cause, lorsque la cohérence d'ensemble semble devoir être maintenue, l'évolution méthodologique se fait ainsi, tout naturellement, par un affaiblissement de cette cohérence qui permette une plus grande diversification et variation des matériels et des pratiques³⁰.

²⁹ Ces enquêtes sont rappelées par C. GERMAIN, 1991, p. 7 : le "Keating Report" de 1963 (apprentissage du français au laboratoire par 5 000 étudiants de FLE), l'étude de Scherer et Wertheimer en 1964 (apprentissage de la langue allemande par 300 étudiants de l'Université du Colorado), celle de Chastain et Wørdehoff en 1968 (apprentissage de l'espagnol par une centaine d'étudiants de l'Université Purdue), le "Pennsylvania Project" de Smith en 1970 (apprentissage du français et de l'allemand sur trois années par 3 500 élèves de l'enseignement secondaire) et le "GUME Project" suédois de Levin en 1972 (apprentissage de l'anglais par des élèves et adultes suédois). Une autre explication de l'absence d'impact de ces évaluations à grande échelle en France est très certainement l'originalité de la MAV française par rapport à la MAO américaine, qui pouvait laisser croire que celle-là n'était pas directement concernée par les critiques visant celle-ci.

³⁰ Devant les adaptations de la MAV au contexte scolaire, les méthodologues sgavistes joueront d'abord aux gardiens de l'orthodoxie en criant à l'incohérence – ce qui était alors pour eux une façon d'affirmer leurs droits de paternité –, avant d'en faire eux-mêmes autant par la suite.

Dans le cas de la MAV, il semble bien aussi que la dite “problématique du niveau 2” l’ait protégée un certain temps de toute critique externe globale et lui ait laissé le temps d’évoluer, dans la mesure où cette problématique, précisément, fut initialement celle d’une *adaptation* de la MAV, conçue pour les débutants, à l’enseignement de perfectionnement : ce que F. Debyser appellera, dans un article de 1977, « le choc en retour du niveau 2 » (sur le niveau 1 audiovisuel), pourra être interprété par beaucoup, comme le suggère l’expression, comme une sorte d’évolution interne.

La remise en cause de type pédagogique

Les années 1970, en France, sont les années de l’“après-68”, marquées par un souci d’assouplissement des contraintes collectives, d’affirmation des droits de l’individu, de la valorisation de la parole et de la créativité individuelles, et elles produisent à l’époque, dans toute la pédagogie scolaire, une réactivation de ce qu’il est convenu d’appeler “les méthodes actives”³¹. Ces idées se font très clairement sentir dans la critique de la MAV des années 70, et elles apparaissent en bonne place dans l’analyse que fait Debyser, en 1977, des articles du numéro spécial de la revue *Le Français dans le Monde* intitulé « Le niveau 2 dans l’enseignement du français langue étrangère » (n° 73, juin 1970) :

Pour ce niveau 2, ne préconisait-on pas en effet :

- 1) une réflexion plus poussée vers les objectifs,*
- 2) une recentration sur l’enseigné,*
- 3) des méthodes plus actives,*
- 4) le développement de l’expression libre et de la créativité,*
- 5) la mise en place d’une véritable compétence de communication,*
- 6) le dépassement de la méthodologie structuraliste dérivée de la linguistique appliquée [...],*
- 7) l’accès à des variétés différenciées de types de langue, de registres et de discours,*
- 8) l’utilisation de documents authentiques,*

³¹ Les méthodes actives se fondent sur l’idée qu’il n’y a de véritable apprentissage de nouveaux savoirs et savoir-faire par l’élève que s’il les construit par et pour lui-même, ce qui suppose un investissement et une activité personnels. Ces méthodes commencent à s’imposer dans la réflexion pédagogique dès la fin du XIX^{ème} siècle, à la suite des développements de la psychologie expérimentale.

9) *une plus grande diversification des procédures didactiques* (p. 38).

Cet article a fait date, parce qu'il présentait ainsi de manière synthétique tout ce que les lecteurs de l'époque sentaient fortement "dans l'air du temps", et c'est aussi ce qui fait tout son intérêt pour l'historien. Outre les préoccupations de type pédagogique (en 2, 3 et 4), le passage cité contient en effet les autres éléments de remise en cause que je présenterai plus bas, visant l'universalisme méthodologique (en 1), ainsi que l'applicationnisme linguistique et les fondements théoriques de la MAV (en 6). Il est très significatif que ces points apparaissent simplement énumérés (il n'existe pas en effet de cohérence globale alternative), et que l'allusion à ce qui deviendra l'objectif de la future "approche communicative" (en 5) n'apparaisse que comme l'un de ces points : c'est là un autre signe de ce que cette approche est intégrée au départ dans un mouvement d'évolution de la MAV.

La remise en cause de l'universalisme méthodologique

La MAV s'était prétendue à l'origine une méthodologie universelle parce que scientifique. Les années 70 sont marquées au contraire par une prise de conscience de la diversité des problématiques d'enseignement : "problématique du niveau 2", bien sûr (diversité des niveaux), mais aussi problématique scolaire (diversité des situations), et problématique du français fonctionnel (diversité des objectifs). La "diversification des procédures didactiques", que Debyser présente comme réclamée déjà dans le numéro de juin 1970 du *Français dans le Monde*, apparaît dès lors comme une réponse obligée. Mais il ne s'agit pas encore d'une réponse véritablement "éclectique", dans la mesure où à ce moment et pendant longtemps encore, on pensera pouvoir remplacer la cohérence universelle de la méthodologie unique par des cohérences plurielles et locales mais toujours globales (*i.e.* couvrant l'ensemble d'une problématique bien définie) : c'est là tout l'enjeu, par exemple de l'"analyse des besoins". La problématique éclectique apparaît très précisément au moment où l'on prend conscience que cette réponse est insuffisante, et que c'est la conception même de la cohérence qui doit être modifiée : ma thèse est que nous sommes maintenant arrivés en DLE au moment de cette prise de conscience.

La remise en cause des fondements linguistiques de la MAO et de la MAV

On retrouve la remise en cause de cet universalisme dans un article de 1976 d'Eddy Roulet, intitulé *L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés*, et dont je me souviens personnellement du très gros succès qu'il obtint à l'époque dans les milieux didactiques français : il devait rester, plusieurs années durant, la bible de nombreux formateurs en FLE.

Les raisons de ce succès m'apparaissent aujourd'hui clairement : sa thèse, annoncée dans son titre, permettait de sauver l'idée d'un enseignement "scientifique" des langues, en passant, comme je le disais ci-dessus, d'une cohérence universelle – devenue impossible à soutenir – à des cohérences locales. En d'autres termes, cette thèse permettait non seulement de sauver l'idée d'une didactique des langues fondée sur l'application des théories linguistiques (ce que l'on appellera plus tard "l'applicationnisme"), mais même de la revitaliser par une très belle pirouette intellectuelle : les crises méthodologiques seraient provoquées non par les insuffisances mais au contraire par les progrès de la linguistique, qui feraient que certaines théories seraient à un certain moment dépassées ; mais heureusement, ces mêmes progrès de la linguistique permettraient de concevoir des méthodologies nouvelles et meilleures encore.

L'applicationnisme se nourrit ainsi de ses crises elles-mêmes, mais joue aussi sur le besoin très profond que peuvent avoir enseignants, méthodologues et didactologues d'être rassurés – comme tout un chacun – par des principes extérieurs. La recherche personnelle d'une cohérence interne est au contraire génératrice d'angoisse, parce qu'elle est un risque, parce qu'elle n'est jamais totale, qu'elle est toujours fragile et provisoire : dans les analyses de l'applicationnisme en didactique des langues, on a peut-être trop mis l'accent, jusqu'à présent, sur les analyses sociologiques (les enjeux de pouvoir), et pas assez sur la dimension personnelle et psychologique du phénomène.

La remise en cause de l'applicationnisme didactique

Parallèlement à la poursuite de cette tradition applicationniste chez certains, le début des années 70 est marqué chez d'autres, au contraire, par un

refus de la linguistique appliquée : les premières (ré)apparitions³² du substantif “didactique” datent de 1972³³. Chez les promoteurs de cette appellation, il s’agissait bien entendu de tirer les conséquences disciplinaires de l’échec des méthodologies qui se voulaient scientifiquement fondées sur la linguistique ; mais il s’agissait aussi d’affirmer la complexité de la problématique didactique, qui ne peut être gérée par une méthodologie universelle et relever d’une seule discipline de référence, et qui exige par conséquent la création d’une discipline englobante. La revendication d’autonomie de la didactique est donc fondée à l’origine – et reste fondée encore – sur la complexité même de son objet, et c’est la raison pour laquelle l’éclectisme, en tant que mode de traitement complexe d’une problématique complexe³⁴, est pour elle une question nécessairement centrale.

1.3. L’APPROCHE COMMUNICATIVE

Présentation

L’approche communicative (désormais siglée AC) a constitué le facteur décisif d’entrée dans l’ère éclectique actuelle, mais elle n’a pu jouer ce rôle qu’en conjonction avec d’autres facteurs déjà repérables dans le contexte méthodologique des années 70, et que nous venons de décrire. L’AC constitue un cas de figure très différent de celui de la MAO ou de la MAV, dans la mesure où l’absence de noyau dur théorique ne va pas lui permettre de se constituer en une véritable méthodologie, et par conséquent de créer sa propre génération de matériels didactiques. Ce qui va se produire avec elle, c’est une véritable explosion – dont nous sommes actuellement en train de subir les effets – de problématiques didactiques pour lesquelles aucun moyen de gestion d’ensemble n’est disponible (ni sans doute possible, ni même souhaitable, d’ailleurs).

³² Réapparitions, parce que le substantif “didactique” avait toujours été utilisé depuis la fin du XIX^{ème} siècle, mais de manière plus ou moins individuelle et épisodique.

³³ Cf. par exemple l’ouvrage de D. GIRARD de 1972 intitulé significativement *Linguistique appliquée et didactique des langues*.

³⁴ Je me borne à constater que l’éclectisme se veut une réponse à la complexité, sans prendre personnellement position sur la validité de cette réponse.

Étant donné la complexité de cette AC et l'objectif du présent ouvrage, il ne peut être question ici de la décrire de manière exhaustive, mais seulement de montrer la difficulté qu'il y aurait à faire une telle description. À l'intérieur du contexte méthodologique décrit dans le paragraphe précédent, l'"avènement de l'approche communicative" (suivant la formule consacrée – et consacrate –) attend encore son historien.

1.3.1. La galaxie communicative

La tâche de cet historien ne sera pas facile, pour au moins trois raisons.

La première raison est que toute la période d'élaboration de l'AC, à savoir les années 1970-1980, est constamment ponctuée par l'apparition successive d'une multiplicité de problématiques diverses qui sont aussitôt reprises et rebrassées en tous sens dans un débat intense et généralisé : l'ouvrage de S. Moirand, qui en fait la synthèse provisoire en 1982, se termine ainsi par une bibliographie de plus de deux cents entrées, dont un fort pourcentage d'ouvrages théoriques non didactiques. Il y a là un phénomène d'intensification de la théorisation – appliquée à une multiplication des problématiques et à partir d'une diversification des théories de référence – qui est sans commune mesure avec ce qui s'était passé lors de l'élaboration de la MAV. Je citerai ici, pour mémoire, la philosophie du langage, la pragmatique, les linguistiques de l'énonciation et du discours, la sémiotique, l'analyse textuelle, la sociolinguistique, l'analyse conversationnelle, la psychologie cognitive, la question fonctionnelle et l'analyse des besoins, la compétence de communication, l'analyse des erreurs, l'autonomie, les unités capitalisables et les Niveaux-seuils, ainsi que les derniers développements sur la problématique de l'enseignement/apprentissage de la culture. L'une des raisons d'un tel phénomène, que souligne très justement É. Bérrard, est que nous sommes *à un moment où la linguistique n'est plus dominée par un grand courant et où se développe un ensemble de disciplines qui se donnent des objets de travail spécifiques* (1991, p. 17).

La seconde raison est l'extrême hétérogénéité de ces problématiques, relevant de cadres aussi différents que la philosophie, la théorie linguistique, la détermination des objectifs, des contenus et des démarches, et enfin les matériels, sans qu'apparaissent entre elles, en cours d'élaboration de l'approche, une hiérarchisation très nette (cela, c'est le cas dans toute élabo-

ration méthodologique), mais sans même qu'une hiérarchisation puisse être établie *a posteriori* par les promoteurs eux-mêmes de l'approche (cela, par contre, se produit pour la première fois, et révèle bien la complexité de la *gestation* de cette approche, même si, en Europe tout au moins, l'impulsion du Conseil de l'Europe a été décisive dans sa *genèse*³⁵.

La troisième raison, liée sans doute aux deux premières, est l'extrême difficulté que présentera l'établissement des rapports effectifs entre les recherches théoriques et l'élaboration méthodologique de la nouvelle approche.

Quelques exemples, à titre de simple illustration : les deux grands articles où Chomsky critique de manière décisive le béhaviorisme skinnérien datent de 1959 et 1966 ; ils ne seront publiés en France et en français respectivement qu'en 1969 et 1972, mais ils n'empêchent pas la publication en 1971 d'un ouvrage collectif d'inspiration très béhavioriste (*Les exercices structuraux, pour quoi faire ?*, P. Delattre, dir.) ; deux des textes qui serviront quelques années plus tard aux États-Unis et en Angleterre de fondement philosophique à l'approche communicative, ceux d'Austin (1962) et Searle (1969) seront traduits assez tôt (respectivement en 1970 et 1972), mais passeront pratiquement inaperçus dans les milieux didactiques français ; il faudra attendre le numéro 57 de la revue *Langages*, en 1980, pour voir une traduction française de l'article de S. P. Corder sur l'analyse des erreurs, et l'"inventeur" de la notion de compétence de communication, Hymes (dans des articles de 1972 et 1973), ne sera publié en français qu'en 1984. D'autres ouvrages ou articles qui ont marqué à l'étranger le débat théorique concernant l'approche communicative, tels ceux de M. Canale (1981) et M. Canale & M. Swain (1980) n'ont toujours pas été publiés en France, même s'ils sont régulièrement cités dans les publications françaises.

Pour chacun de ces cas, les explications et les interprétations peuvent être différentes et parfois contradictoires : signe que la gestation de l'AC fut un processus complexe qui a donné naissance à un objet complexe. Cette

³⁵ Dans un article de 1993, je propose de faire la distinction, dans tout processus conduisant à la constitution d'une méthodologie, entre la *genèse*, dans laquelle interviennent les facteurs externes décisifs, et la *gestation*, dans laquelle interviennent les facteurs internes prépondérants. Sur cette typologie factorielle, cf. *supra* p. 27.

approche est bien à l'image des galaxies : aussi étendue dans l'espace que mystérieuse dans ses origines.

1.3.2. La conception méthodologique

Nous avons vu plus haut que par rapport à la MAO et la MAV, l'une des particularités de l'AC est la forte diversification des théories de référence. Ce qui n'est pas forcément gênant pour des linguistes, qui se concentrent tout naturellement sur un champ d'investigation restreint pour lequel ils vont développer leurs propres outils d'analyse, le devient par contre pour les méthodologues communicativistes, qui vont devoir les appliquer simultanément à des notions extrêmement larges telles que celle de "situation de communication" et celle de "compétence de communication". D'où l'impression d'hétérogénéité que vont donner ces différentes théories, et d'imprécision qui va résulter de la définition qu'ils vont pouvoir donner de ces notions.

Le cas le plus sensible, parce qu'il touche à l'objectif même que se fixe l'AC, concerne cette "compétence de communication", bien plus complexe que l'ancienne compétence linguistique puisqu'elle comporte aussi des dimensions situationnelle, psychologique, sociale et culturelle, et dont des modèles sensiblement différents les uns des autres vont être proposés par plusieurs auteurs. Les frontières entre ces composantes et leurs relations étant très difficiles à déterminer, ces définitions se contentent toujours de les juxtaposer sous forme de listes. Enfin, comme le signale très justement C. Germain, *aucun de ces modèles n'a encore été l'objet de vérifications empiriques*, et par conséquent *on ignore le véritable degré d'adéquation de ces distinctions conceptuelles à la réalité* (1991, p. 31). On voit que la forte augmentation de complexité au niveau de la problématique de l'enseignement des langues s'est traduite aussitôt, au niveau de l'élaboration méthodologique, par l'apparition de la pluralité, de l'hétérogénéité, de la juxtaposition, de l'imprécision et de l'incertitude, caractéristiques qui, au niveau de la conception des matériels et des pratiques de classe, ne peuvent que produire mécaniquement des effets d'éclectisme.

Outre l'hétérogénéité des théories linguistiques de référence, plusieurs autres facteurs négatifs semblent avoir agi simultanément pour empêcher

l'élaboration d'une cohérence méthodologique forte dans le cas de l'AC, et favoriser ainsi l'émergence de la problématique éclectique.

Un premier facteur a été l'absence de nouvelle théorie de l'apprentissage, laquelle fonctionne toujours comme un très puissant catalyseur de cohérence, comme on l'a vu au cours de l'histoire pour la MD (avec les méthodes actives³⁶) et pour la MAO (avec le béhaviorisme skinnérien). L'AC va elle aussi se revendiquer des méthodes actives, mais c'était déjà le cas de la MAV (même si leur mise en œuvre y était souvent limitée et discutable), et celles-ci ne vont donc pas lui permettre de construire cette rupture radicale que les méthodologues directs avaient pu opérer vis-à-vis de la pédagogie traditionnelle. Tardivement, il y a seulement quelques années, certains méthodologues communicativistes vont vouloir opérer la jonction entre l'AC et la psychologie cognitive. Mais, outre les nombreux problèmes posés par cette psychologie elle-même (complexité des opérations mentales étudiées, diversité des modèles, difficulté de validation empirique des hypothèses ainsi que d'application à l'enseignement/apprentissage des langues)³⁷, on ne voit vraiment pas comment elle peut être articulée à l'approche notionnelle-fonctionnelle, dont la théorie de l'apprentissage implicite est au contraire d'inspiration béhavioriste, puisque l'on cherche à y établir des liens immédiats entre des situations de communication déterminées et des formes linguistiques données.

Un second facteur a été l'absence de rupture clairement établie par l'AC avec la MAV aux niveaux des objectifs, des contenus et des grands principes méthodologiques. La MAV visait déjà l'apprentissage d'une langue de communication orale pour les besoins de la communication quotidienne, et si l'on reprend le noyau dur de cette méthodologie, hérité d'ailleurs de la MD, à savoir l'articulation des méthodes directe, active et orale, on constate qu'il est repris dans l'AC³⁸, qui ne dispose donc pas non plus sur ce terrain des

³⁶ Même si ces méthodes actives ne renvoient pas à une psychologie de l'apprentissage spécifique aux langues, elles ont joué ce rôle dans le cas de la MD.

³⁷ Sur les propositions d'articulations entre la psychologie cognitive et l'AC, voir le numéro spécial du *Français dans le Monde, Recherches et Applications*, février-mars 1990, intitulé « Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive », 192 p. Je ne parlerai pas ici des références faites par certains méthodologues communicativistes au constructivisme piagétien, très ponctuelles, et qui ne constituent que de très douteuses tentatives de récupération.

³⁸ Voir le schéma de la p. 139. Dire que ces trois méthodes articulées constituent le noyau dur d'une méthodologie signifie que pour celle-ci l'essentiel des activités d'enseignement doit consister à faire

moyens de construire une cohérence nouvelle. Quel qu'ait pu être l'intérêt personnel des savants à montrer que l'AC était déjà en germe dans la MAV et que les deux méthodologies ne sont donc pas incompatibles, il n'en reste pas moins que leur argumentation sur ce point ne manque pas de fondement.

Un troisième facteur a été l'absence dans l'AC de support d'intégration didactique : contrairement à la MAV, qui avait pu construire à partir de l'utilisation conjointe de l'image projetée et du son enregistré des modes de présentation, d'explication et d'exploitation du matériel linguistique (les modes de sélection étant empruntés aux listes du *Français Fondamental*, et ceux de réemploi guidé en partie à la MAO), l'AC ne fournit de démarche spécifique que pour les deux extrêmes du processus d'élaboration méthodologique, à savoir la sélection des formes et leur réemploi libre³⁹. Il était donc parfaitement logique que la mise en œuvre de l'AC n'apparaisse initialement en France dans les matériels didactiques que sous forme d'intégration partielle aux cours audiovisuels. C'est même cette intégration partielle qui définit comme nous l'avons vu la troisième génération des cours audiovisuels français, dont le prototype fut *Archipel* en 1982.

Un quatrième et dernier facteur, négatif comme les autres, a été l'invalidation théorique, dans l'AC, de toute cohérence méthodologique forte du fait de la priorité accordée au respect des stratégies individuelles d'apprentissage. La "centration sur les apprenants", si l'on pousse sa logi-

parler les élèves eux-mêmes directement en langue étrangère. Depuis la MD, le moyen privilégié de mise en œuvre simultanée de ces trois méthodes est la méthode interrogative (les questions en langue étrangère de l'enseignant "obligeant" les élèves à répondre). Même si l'AC a développé d'autres moyens de mise en œuvre de ce noyau dur (en particulier les simulations, jeux de rôles et travaux de groupes sur tâches), certaines informations tendent à montrer que la méthode interrogative a gardé une grande place dans la réalité des "classes communicatives" (cf. en particulier N. SOULÉ-SUSBIELLES, 1984). On peut aussi noter la place tout à fait remarquable qu'accorde Widdowson à cette méthode interrogative dans son ouvrage de 1978 : cf. le chap. 4.5., pp. 109-126, entièrement consacré aux "questions de compréhension" posées par l'enseignant sur les textes de lecture.

³⁹ On se souvient que la MAO était aussi très lacunaire, puisqu'elle ne proposait pour sa part de démarche spécifique que pour le milieu de parcours, à savoir le réemploi dirigé (dans les exercices structuraux).

que à l'extrême⁴⁰, interdit en effet *a priori* toute stratégie d'enseignement, en ne laissant plus à l'enseignant que des tactiques opportunistes⁴¹.

Les méthodologues communicativistes ont eu souvent recours eux-mêmes à ce dernier facteur pour faire valoir que la souplesse de l'enseignement communicatif interdit toute utilisation systématique de quelque ensemble didactique que ce soit : un "cours communicatif" serait donc un objet paradoxal. L'argument paraît fort, mais je crois qu'il appelle les deux remarques suivantes (non pour le contredire, parce que ce serait rentrer dans une logique à laquelle je crois qu'il faut essayer d'échapper, mais pour le relativiser et le problématiser) :

- Dire qu'un objet déterminé serait paradoxal n'implique pas qu'il ne soit pas utile, voire nécessaire, de le construire : croire en une telle implication, ce serait vouloir appliquer une logique abstraite à une problématique – celle de l'enseignement/apprentissage des langues – qui n'est pas du tout régie dans la pratique par ce type de logique.
- Pour des raisons diverses dont celles de temps, de coûts, de niveaux de formation, il est actuellement irréaliste de penser que l'ensemble des enseignants de français dans le monde puisse un jour se mettre à construire en permanence, à jet continu et dans toutes leurs classes en parallèle, leurs propres matériels didactiques, ni même à piocher constamment pour ce faire dans des ensembles existants. Les manuels et autres ensembles didactiques tout faits restent indispensables pour la grande majorité des enseignants. Refuser le passage à la production éditoriale, pour des méthodologues, c'est refuser l'épreuve de la réalité, et abandonner tout espoir de généralisation. Il ne suffit pas d'écarter l'idée de "méthodolo-

⁴⁰ Ce que je ne défends pas, bien entendu. Je défends au contraire l'idée que dans la situation didactique actuelle, toute application systématique de tout principe génère plus d'effets pervers que bénéfiques.

⁴¹ C'est d'ailleurs tout l'enjeu de la nouvelle réflexion didactique que j'appelle de mes vœux : abandonner les prétentions *stratégiques* (à validité universelle et cohérence globale), dont nous savons maintenant que nous n'avons pas les moyens, pour construire des modes de pensée et d'action *tactiques* (à validités locales et temporelles et à cohérences partielles). On trouve déjà la distinction entre tactiques et stratégies chez Richterich dans l'introduction de son ouvrage de 1975, où il propose aux enseignants *des tactiques pédagogiques assez larges et ouvertes pour que celles-ci puissent s'insérer dans les stratégies propres aux divers types d'enseignement* (p. 1).

gie constituée” au nom d’un principe anti-dogmatique pour se dédouaner du principe de responsabilité.

Quoi qu’il en soit, le faible niveau de cohérence méthodologique atteint par l’AC fait que, comme le constate C. Germain, *l’approche communicative ne constitue pas un corps de doctrine homogène sur lequel les didacticiens aient pu s’entendre, loin de là !* Et après avoir repris la définition proposée dans l’un des textes de référence, celui de M. Canale & M. Swain 1980⁴², C. Germain conclut : *Il est douteux que les principes de Canale et Swain puissent permettre, par exemple, de distinguer une approche communicative de l’approche naturelle de Krashen-Terrell par exemple, voire de la méthode suggestopédique de Lozanov ou de la méthode communautaire de Curran [...]. L’étude des traits distinctifs de l’approche communicative reste à faire* (1991, p. 90). Je crois personnellement que si une telle étude descriptive n’a pu être faite, c’est tout simplement parce qu’elle est impossible à faire : l’AC est et restera un objet méthodologique partiellement non identifiable.

1.3.3. La conception des matériels

Il n’est donc pas étonnant que les mises en œuvre de l’AC dans les matériels d’enseignement soient d’une extrême diversité, que tous les analystes reconnaissent.

S. Moirand les décrit ainsi à partir de deux conceptions extrêmes, qu’elle nomme *l’approche minimaliste*, qui réduit l’AC de telle manière qu’elle reste compatible avec la MAV, et *l’approche maximaliste*, qui cherche à construire une nouvelle cohérence méthodologique en systématisant les

⁴² Le passage cité par C. GERMAIN (1991, p. 76) est le suivant :

1. *La compétence de communication est constituée de quatre types de « compétences » : une compétence grammaticale, une compétence socioculturelle, une compétence discursive et une compétence stratégique.*
2. *Une approche communicative doit reposer sur les besoins de communication langagière des apprenants.*
3. *L’apprenant de L₂ doit participer à des activités interactives pleinement significatives.*
4. *Un usage optimal devrait être fait des habiletés langagières que l’apprenant a déjà développées dans sa langue maternelle.*
5. *L’objectif primordial est de fournir de l’information, de pratiquer et de faire des expériences dans la L₂.*

principes communicativistes⁴³, l'auteur signalant qu'entre ces deux conceptions extrêmes apparaît *un large éventail d'options intermédiaires* (p. 23).

É. Bérard, pour sa part, après avoir étudié *Archipel*, *Cartes sur Table*, *Le Français des relations amicales*, *Sans Frontières* et *En Effeuillant la Marguerite*, cours présentés comme *des outils didactiques qui se réfèrent à l'approche communicative* (p. 66), conclut : *Ce rapide parcours à travers cinq ensembles didactiques nous a permis de constater que les méthodes universalistes analysées utilisent dans leur conception plusieurs types de méthodologie : traditionnelle, audiovisuelle et communicative* (p. 84) ; et elle propose comme explication à un tel phénomène : *La diversité des activités proposées dans chaque méthode semble correspondre à l'idée selon laquelle les stratégies d'apprentissage sont diverses et qu'il convient de ne négliger aucun moyen (utilisation de la langue maternelle dans Le Français des relations amicales, par exemple)* (p. 82).

Élargissant l'observation des outils à l'ensemble de l'Europe, C. Germain observe quant à lui *la multiplicité d'orientations auxquelles ont donné lieu les travaux du Conseil de l'Europe* :

Certains utilisateurs ont choisi, comme première règle d'organisation d'un cours de langue, les notions de temps, de lieu, de durée, de fréquence, etc. : ils ont alors mis au point un programme notionnel. D'autres ont préféré s'en tenir aux fonctions langagières proposées : ils ont élaboré un programme fonctionnel. D'autres encore se sont arrêtés aux sujets d'intérêt mentionnés par la clientèle visée (tels les passe-temps, l'éducation, etc.) : ils ont créé un programme de nature thématique. Enfin, certains ont été plutôt intéressés par les situations d'usage des diverses fonctions langagières : ils ont alors mis au point un programme situationnel (1991, p. 46).

Certains cours, comme on pouvait s'y attendre, mélangent des types d'organisation différents : *Au nom de la variété pédagogique, dans certains matériels didactiques, une première série de leçons est construite autour d'unités fonctionnelles suivies d'une série de leçons thématiques* (*ibidem*). L'explication qu'en donne C. Germain tient au caractère d'inventaires bruts des *Niveaux-seuils*, qui ne donnent aucune indication quant à la présentation et à la progression des contenus à enseigner : *C'est sans aucun doute cette*

⁴³ Les deux interprétations qui suivent les deux appellations en italiques sont miennes.

absence d'unité d'organisation qui explique la multiplicité d'orientations auxquelles ont donné lieu les travaux du Conseil de l'Europe (ibidem).

1.3.4. La conception des pratiques d'enseignement

C. Germain remarque – et son constat vaut autant pour la France que pour le Canada – *que même s'il est question d'approche communicative depuis de nombreuses années, on ne sait toujours pas comment elle est effectivement implantée dans les classes de L₂* (1991, p. 95). Un simple raisonnement logique nous amène à déduire que la réponse à la complexification de la problématique d'enseignement ne peut consister à ce niveau aussi qu'en une complexification des pratiques, qui devraient tendre naturellement, quel que soit le type de matériel didactique utilisé, à devenir plurielles, hétérogènes et juxtaposées. On ne voit pas de quelle autre manière peuvent être concrètement traités sur le terrain un certain nombre de “paradoxes” signalés par les partisans eux-mêmes de l'AC.

C. Germain en présente quelques uns dans « La revue critique des principes de base » de son ouvrage de 1991 (p. 75 *sqq.*) : faire réfléchir sur la langue⁴⁴ et revaloriser le lexique⁴⁵ alors que l'AC ne dispose pas d'outils adéquats de référence pour aucune de ces problématiques ; aménager une certaine progression dans la difficulté tout en donnant immédiatement les moyens d'une communication authentique⁴⁶ ; concilier *le recours continu aux documents authentiques, dans lesquels on ne trouve qu'exceptionnellement les mêmes formes linguistiques*, et la nécessité d'aménager la réapparition et le réemploi périodiques des mêmes formes ; concilier l'individualisation de l'apprentissage et les travaux de groupe indispensables à l'entraînement à la communication ; *fournir à l'apprenant une foule de renseignements sur la situation de communication de chaque énoncé*, si

⁴⁴ Cette réflexion sur la langue est exigée en contexte scolaire par la situation d'enseignement (extensif) et l'objectif (formatif) qui lui sont propres, mais aussi par l'“approche cognitive”, articulée comme nous l'avons vu par certains méthodologues avec l'AC.

⁴⁵ Le lexique redevient essentiel dès les débuts de l'apprentissage si l'on veut effectivement développer les composantes sociolinguistique, stratégique et culturelle de la compétence de communication. Cf. à ce sujet R. GALISSON, 1988b.

⁴⁶ C. GERMAIN cite, p. 81, l'expression fort jolie de Jupp *et alii*, qui parlent de conflit entre “l'acceptabilité sociolinguistique et la simplicité grammaticale”.

l'on veut contextualiser de manière véritablement authentique les énoncés, sans trop recourir au français (avec des débutants) ni trop enlever de temps à l'expression en langue étrangère. Mais on pourrait aisément trouver d'autres "paradoxes" de ce genre, qui sont vécus sur le terrain par les enseignants comme de redoutables contradictions : concilier enseignement collectif et respect des stratégies et besoins individuels ; permettre une auto-formation à l'autonomie et maintenir un minimum de travail et gradation collectifs ; faire communiquer de manière non scolaire dans un contexte précisément scolaire...

On peut donc raisonnablement penser que tend à s'imposer sur le terrain une sorte d'éclectisme pragmatique. On le trouve clairement illustré par exemple dans l'ouvrage de H.-G. Widdowson (1978), dont l'optique annoncée est précisément de rendre compte de son expérience de mise en pratique de l'AC. Les lecteurs français peu habitués au pragmatisme anglo-saxon, et qui s'attendent toujours à voir les méthodologues s'inscrire dans le cadre de la systématisation des principes et de la rhétorique de la nouveauté, auront sans doute été surpris de voir cet auteur proposer le recours à la traduction, pour *faire prendre conscience à l'apprenant de la valeur communicative de la langue qu'il étudie par référence explicite au fonctionnement de sa propre langue d'un point de vue communicatif* (p. 180), et consacrer 13 pages à la typologie des questions de l'enseignant (chap. 4.5., « Les questions de compréhension : formes et fonctions », pp. 109-121).

1.4. LE VERROUILLAGE ÉCLECTIQUE ACTUEL

Présentation

L'idée que je vais défendre ici est que l'éclectisme actuel, dont nous avons vu au chapitre 1.2. la longue montée en puissance, et au chapitre 1.3. l'installation en DLE à la faveur de la problématique communicative, est une tendance lourde de l'évolution actuelle de la DLE.

1.4.1. La longue durée didactique

L'histoire de la didactique des langues en France – en prenant “didactique” dans le sens de domaine autonome de réflexion et de construction didactiques – a maintenant un siècle, et cette durée est suffisante pour faire apparaître des mouvements cycliques (alternances de type balancier ou circularités) que j'ai analysés ailleurs⁴⁷ : niveau 1/niveau 2, acceptation/ refus de l'héritage, volonté d'assimilation/volonté de spécification par rapport à l'enseignement des autres matières scolaires, prise en compte/rejet des situations d'enseignement/apprentissage, influences réciproques entre l'enseignement de la langue maternelle et l'enseignement des langues étrangères, l'enseignement aux adultes et l'enseignement scolaire, etc. L'une de ces alternances historiques concerne la polarisation du champ didactique lui-même, que j'ai déjà proposé de représenter de la manière suivante :

Je considérerai ici ce schéma comme l'une de ces anciennes mappemondes qui représentaient de cette manière, par deux cercles tangents, la roton-

⁴⁷ C. PUREN, 1988 (p. 393) et 1990b.

dité de la terre, et je proposerai par conséquent d’y voir le modèle d’une sphère dont les deux pôles seraient constitués l’un par les éléments “théories” (de référence) et “matériels” (didactiques), et l’autre par les éléments “situations” (d’enseignement) et “pratiques” (d’enseignement)⁴⁸.

Il semble bien, si l’on considère la longue durée, que le champ de la didactique des langues soit polarisé de cette manière, c’est-à-dire que la réflexion et la construction méthodologiques soient constamment attirées par deux logiques opposées entre lesquelles elles ne peuvent qu’alterner.

Lorsque la polarisation dominante est de type “théories/matériels”, la réflexion didactique s’appuie principalement sur de nouvelles théories de référence et de nouveaux matériels pour imposer une nouvelle problématique (à partir de nouveaux objectifs prioritaires⁴⁹) et constituer une nouvelle cohérence méthodologique ; à l’inverse – un pôle repoussant l’autre – apparaît l’exigence d’une modification des situations existantes et des pratiques installées. C’est clairement le cas pour la période audiovisualiste, comme on le peut le voir :

- dans les contenus des stages de formation, qui comportaient deux volets, l’information en linguistique (cf. “théories”) et l’entraînement à l’utilisation des cours (cf. “matériels”) ;
- dans le rappel maintes fois formulé par les méthodologues sgvistes de l’obligation d’adapter les situations d’apprentissage aux exigences de la nouvelle méthodologie (je reviendrai plus avant sur ce point) ;
- et dans la nécessité où l’on plaçait les professeurs de modifier radicalement leurs pratiques en se “remettant en cause” ; d’où le terme fort révélateur de “recyclage”, qui suggère bien un changement radical et global.

Il s’agit là d’un type de polarisation que je propose d’appeler “révolutionnaire”, et que l’on trouve aussi très clairement à l’œuvre dans les an-

⁴⁸ La méthodologie se retrouvant comme le noyau central de la problématique didactique, comme je propose précisément de la considérer.

⁴⁹ Je prends ici “objectif” dans un sens très large, qui peut inclure suivant les cas aussi bien les compétences et contenus linguistiques et culturels que les finalités éducatives et les publics visés.

nées 1900, qui correspondent aux années de constitution et d'imposition de la MD dans l'enseignement scolaire français.

La polarisation dominante inverse, de type "situations/pratiques", présente au contraire une logique de type "gestionnaire" : il s'agit, dans la réflexion didactique, d'une mise en avant des situations existantes et des objectifs donnés, ainsi que d'une valorisation des pratiques installées en tant qu'adaptées à ces situations et à ces objectifs. Là aussi, on assiste à une mise à l'écart du pôle opposé, c'est-à-dire à une dévalorisation du recours à des théories de référence (au nom d'un pragmatisme réaliste), du recours aux matériels tout faits (au nom d'une nécessaire souplesse d'adaptation aux situations d'enseignement), et bien entendu à un refus de tout système.

Ce fut le cas de la méthodologie active (MA) des années 1920-1960, dont le modèle de formation était le stage pratique auprès de deux ou trois professeurs "chevronnés" et dans des classes les plus variées possible⁵⁰. Cette "méthodologie active" s'est appelée aussi à l'origine "éclectique", parce qu'elle s'est constituée dans les années 1910-1920 sur la base d'un compromis entre la MT et la MD. L'appellation n'était pas usurpée, comme on peut le constater en comparant les postulats sous-jacents de cette méthodologie avec ceux de la philosophie de V. Cousin (cf. *supra* p. 3).

J'ai présenté ailleurs⁵¹ de la manière suivante les deux grandes démarches didactiques correspondant aux deux logiques opposées, l'innovation (logique révolutionnaire) et la variation (logique gestionnaire)⁵² :

⁵⁰ Ce modèle de formation est resté en vigueur pour l'année de CAPES pratique de langues vivantes dans l'enseignement secondaire français jusqu'à la création récente des IUFM, en 1991.

⁵¹ PUREN C., 1991a, p. 43.

⁵² Je retrouve dans F.-B. HUYGHE et P. BARBÈS (1987), appliquée à l'idéologie, une analyse de l'opposition entre les deux mêmes pôles : *Nous vivons la fin de partie d'un jeu à deux partenaires qui s'est déroulé pendant quarante ans : la lutte de l'idéologie de la libération et de celle de la gestion [...] L'idéologie de la libération et celle de la gestion ont donc opéré comme les deux pôles créateurs de tension, formant l'opposition principale en fonction de laquelle se sont ordonnés les conflits d'idées, plutôt que comme deux doctrines figées et structurées* (pp. 49-50).

PARADIGME DE L'INNOVATION	PARADIGME DE LA VARIATION
simplification de la complexité changement de cohérence niveau 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

Or, si l'on observe l'évolution des problématiques dominantes en FLE depuis trois décennies, il me semble, en reprenant mon premier schéma, qu'elle pourrait être représentée de la manière suivante :

Après une période, dans les années 50-60, où la réflexion didactique part des théoriques de référence (principalement de la linguistique : c'est l'époque de la "linguistique appliquée" triomphante), on passe dans les années 70-80 à une problématique didactique dominée par la réflexion sur les objectifs (cf. le français fonctionnel, l'analyse des besoins, les unités capitalisables et les *Niveaux-seuils*⁵³) ; et dans le débat didactique de nos an-

⁵³ L'une des caractéristiques communes de toutes ces propositions est de rendre indissociables objectifs et contenus.

nées 90, nous sommes parvenus à une problématique dominante centrée sur les situations, comme on peut le constater avec les recherches sur l'interculturalité, la montée de l'«ethno-méthodologie», ainsi que toutes les recherches qui tournent autour du thème de la variation et de la variabilité didactiques.

Ma thèse fondamentale est donc qu'en didactique du FLE nous sommes en train de basculer, depuis quelques années, d'une polarisation à une autre, d'une logique révolutionnaire à une logique gestionnaire, en d'autres termes, comme l'annonce le titre de cette première partie, que nous sommes entrés dans une nouvelle «ère éclectique». Je pense aussi que c'est l'AC elle-même qui a été le facteur décisif de ce basculement : la centration sur l'apprenant, mise en avant par cette approche, invalide en effet la polarisation de type théories/matériels, qui justifie les méthodologies à prétentions universalistes, et légitime au contraire la polarisation de type situations/-pratiques, dans la mesure où seul l'enseignant est capable, sur le terrain et en temps réel, d'opérer une telle centration⁵⁴.

Nous avons vu apparaître cette idée, paradoxalement, d'abord chez les concepteurs de matériels didactiques (cf. *supra* pp. 10-11, la présentation de l'«éclectisme d'adaptation») et, plus tard, dans l'AC elle-même (cf. *supra* p. 40). Comme l'écrit É. Bérard (et c'est elle qui souligne) : ***La condition essentielle de réussite de l'approche communicative concerne l'enseignant, qui, dans le mouvement de recentrage sur l'apprenant, apparaît souvent comme le parent pauvre du dispositif*** (p. 62). Mais on pourrait multiplier les citations de ce genre dans le discours didactologique contemporain. R. Galisson, par exemple, estimait déjà en 1982 : *La nouvelle DLE n'a pas accordé suffisamment d'attention à deux des actants principaux du système de formation : l'enseignant (comme partie prenante de l'acte éducatif) et l'école (comme référence de base du système)* (1982, p. 54). On

⁵⁴ La seule manière pour ne pas arriver à cette conclusion est d'intercaler l'idée d'une sorte de «didactique négative» à la Rousseau : l'enseignant idéal serait celui qui gênerait le moins le développement des stratégies individuelles de ses apprenants. Elle est apparue ici ou là, mais la réalité – sinon le réalisme – ne devrait pas lui permettre de constituer un barrage bien efficace. J'ajouterai qu'en situation d'apprentissage non naturel, tout ce qui n'est pas pris dans la relation enseignement/apprentissage se trouve pris dans une relation auto-enseignement/auto-apprentissage : la «centration sur l'apprenant» (c'est-à-dire sur l'élève en tant qu'il apprend) est donc *stricto sensu*, pour un enseignant, une formule parfaitement creuse.

retrouve dans ces dernières lignes, et ce n'est bien sûr pas un hasard, les deux éléments – les pratiques d'enseignement et les situations – sur lesquels repose la polarisation caractéristique des périodes éclectiques.

1.4.2. Le mécanisme de l'évolution didactique

Dans *Histoire des méthodologies*, il m'a fallu rendre compte du mécanisme de l'évolution didactique, et particulièrement de l'apparition périodique de ruptures vécues par les contemporains comme des "révolutions méthodologiques", comme celle de la MD dans les années 1900, et celle de la MAV dans les années 1960. Le modèle d'explication que j'ai utilisé à cet effet est le suivant⁵⁵ :

– Dans le champ de la DLE travaillent en permanence des forces qui se combinent, s'opposent ou interfèrent les unes avec les autres, et qui se situent à trois niveaux distincts :

1. *Le niveau didactique* : on y trouve bien sûr les théories de référence et les situations d'enseignement/apprentissage, mais aussi les matériels et supports didactiques, très importants de par leurs effets induits sur la méthodologie.
2. *Le niveau institutionnel* : les objectifs⁵⁶ et les principes généraux du système éducatif, les intérêts professionnels des enseignants.
3. *Le niveau social* : l'économie, la politique, les besoins, demandes et attentes en langues de la société, l'idéologie⁵⁷ ; c'est le niveau décisif, parce que c'est là (et non pas dans l'évolution de telle ou telle science de référence) que se trouvent à la fois le moteur et le modèle du changement, tous deux essentiels puisque toute la didactique des langues,

⁵⁵ Je reprends avec quelques modifications mineures la présentation de ce modèle que j'ai faite au cours d'une conférence dans le cadre du *I Congreso internacional sobre l'ensenyament de llengües estrangeres* (PUREN C., 1991a).

⁵⁶ Pour des raisons de commodité, j'utilise dans le présent ouvrage le terme d'"objectifs" à la fois dans les sens de finalités, objectifs et buts, que les pédagogues distinguent avec soin.

⁵⁷ Je donne à ce terme la signification très générale de "système d'idées", sans la connotation négative (de "fausse conscience") qu'il avait dans la philosophie marxiste.

aussi bien sur son versant recherche que sur son versant formation, à la fois se justifie par le changement et justifie le changement⁵⁸.

Le moteur du changement est principalement économique : c'est la compétition internationale ; et le modèle de changement est idéologique : les didacticiens ont toujours conçu et conduit dans le passé leurs "révolutions méthodologiques" sur le modèle dominant à leur époque de révolution sociale.

Lors des nouvelles conjonctures, c'est-à-dire lorsque se produisent certaines conjonctions entre de nouvelles orientations prises par des forces situées à des niveaux différents, celles-ci parviennent à créer des ruptures méthodologiques.

Je vais appliquer brièvement ce modèle à la "révolution directe" et à la "révolution audiovisuelle", avant de le faire "tourner", comme l'on dit des modèles informatiques, à propos de la situation actuelle.

La méthodologie directe

– *Au niveau didactique*, on constate à la fin du XIX^{ème} siècle une conjonction à ce niveau entre :

- les développements de la psychologie expérimentale à la fin du XIX^{ème} siècle, qui vont impulser les méthodes actives en pédagogie, et tout particulièrement la "leçon de choses" dans l'enseignement primaire, dont la MD va s'inspirer directement ;
- les développements de la phonétique expérimentale à la même période : les phonéticiens Paul Viëtor en Allemagne, Paul Passy, Théodore Rosset et d'autres en France, vont être parmi les premiers et les plus enthousiastes propagateurs de la MD ;

⁵⁸ Ces différents niveaux (didactique, institutionnel et social) sont dotés d'une autonomie toute relative les uns par rapport aux autres. Pour ne prendre qu'un exemple, il est clair que la motivation des élèves, qui est un paramètre de situation d'enseignement/apprentissage, est en partie fonction du statut que la société et l'institution accordent à telle ou telle langue étrangère.

- le “Mouvement de la Réforme” et l’*Anschauungsunterricht* (la “méthode par l’aspect” ou la “méthode intuitive”) en Allemagne, à une époque où pour des raisons politiques et économiques la Prusse était devenue un modèle à imiter pour mieux le surpasser.

– *Au niveau institutionnel*, je me limiterai à un seul exemple, celui de la professionnalisation des enseignants. La fin du XIX^{ème} siècle est marquée par l’achèvement d’un processus accéléré de professionnalisation du corps des professeurs de l’enseignement secondaire, avec l’organisation d’examens et de concours de plus en plus spécifiques. Les enseignants de langues vivantes étrangères atteignent à ce moment-là un “poids critique” qui va leur permettre de changer de stratégie en vue de l’amélioration de leur statut : ils ne vont plus jouer l’assimilation de leurs objectifs et de leur méthodologie avec ceux des professeurs de langues anciennes, comme jusqu’alors, mais au contraire revendiquer leur spécificité par la définition d’objectifs et l’élaboration d’une méthodologie (la MD) particuliers à l’enseignement des LVE.

– *Au niveau social*

- Le moteur du changement, c’est la compétition internationale qui s’intensifie à l’époque (on est en pleine période d’expansion coloniale), et qui est ressentie d’autant plus vivement en France que la défaite de 1870, attribuée en particulier à la supériorité du système éducatif prussien, y a fait naître un violent désir de “revanche”. *Les langues font désormais partie de notre défense nationale*, peut ainsi déclarer le germaniste Charles Schweitzer, le grand-père de Jean-Paul Sartre, à un discours de distribution des prix le 30 juillet 1886.
- Le modèle du changement est celui de la “révolution politique” du XIX^{ème} siècle, qui s’appuie sur la croyance en un progrès indéfini par ruptures décisives, et où l’on peut noter trois modes simultanés de valorisation : 1) l’imposition par la force ; 2) l’impulsion donnée et la conduite assurée par une minorité activiste ; et 3) la radicalité.

Or on retrouve précisément ces trois caractéristiques dans la méthodologie directe : 1) Elle est imposée autoritairement par une instruction officielle de 1902, et le premier président de l’APLV (Association des Profes-

seurs de Langues Vivantes), Charles Sigwalt, a pu parler à ce propos de véritable *coup d'état pédagogique*⁵⁹ ; 2) les promoteurs de la MD ont été principalement les agrégés d'allemand des grands lycées parisiens ; d'où la revendication exprimée dans *Les Langues Modernes*, par certains professeurs de province, d'un référendum qui leur donne enfin la parole ; et 3) on observe entre 1890 et 1908 une tendance très nette à la radicalisation et à la dogmatisation des positions méthodologiques dans les instructions officielles : alors que l'instruction de 1902, par exemple, n'interdisait la traduction que comme moyen d'entraînement linguistique, celle de 1908 interdit tout recours à la langue maternelle en classe, même pour l'explication ponctuelle de mots inconnus.

La méthodologie audiovisuelle

– *Au niveau didactique*, on repère plusieurs éléments, que je me contenterai ici d'énumérer : 1) les listes du *Français Fondamental* : une fois élaborées, il a fallu se demander ce qu'on allait en faire ; 2) le modèle américain, avec le béhaviorisme et l'exercice structural, qui fournissaient précisément le premier une justification et le second une mise en œuvre de la limitation lexicale stricte qu'impliquait le *Français Fondamental* ; et enfin 3) le structuro-globalisme de Petar Guberina.

– *Au niveau institutionnel*, de nouveaux organismes publics – comme le Centre audiovisuel de Saint-Cloud, le BELC et le CRÉDIF – vont intervenir directement dans la mise au point de matériels didactiques pour l'enseignement du FLE et la formation des professeurs à leur utilisation.

– *Au niveau social*

- Le moteur du changement, c'est la volonté politique de la France, après la seconde guerre mondiale, de reconquérir ses positions culturelles dans ses anciennes colonies et dans le monde. En France, c'est une commission ministérielle qui est chargée de l'élaboration du *Français Fondamental* (conçu explicitement comme un instrument de

⁵⁹ *Jamais réforme ne fut davantage imposée du dehors, au point de rendre en quelque sorte étranger à l'Université même un enseignement qui est sa propre vie et la chair de sa chair*, admet en 1913 un professeur pourtant réformiste, P. CROUZET.

diffusion de la langue française à l'étranger), et les principaux organismes de recherche en DLE sont publics (cf. *supra* le niveau institutionnel).

- Le modèle idéologique du changement est maintenant celui de la "révolution technologique" des années 1960. On trouve les traces de ce modèle, me semble-t-il : 1) dans l'élaboration de la méthodologie audiovisuelle par intégration didactique maximale autour du support audiovisuel ; 2) dans l'importance, à l'intérieur des stages de formation à la MAV, de l'entraînement à l'utilisation du matériel ; et 3) dans la vogue des laboratoires de langues : le prestige de cet outil technologique explique sans doute en partie la diffusion des exercices structuraux en France, alors même que la MAO n'arrivait pas à y pénétrer en tant que méthodologie constituée.

C'est une méthodologie d'inspiration éclectique (la MA) qui s'impose dans l'enseignement scolaire français, par contre, à un moment où le moteur du changement ne fonctionne plus : dans les années 1920, la France victorieuse se replie sur ses lauriers et ses valeurs traditionnelles ; et à un moment où, parallèlement, l'idéologie révolutionnaire est battue en brèche par une idéologie gestionnaire, d'équilibre prudent et de compromis. J'ai cité dans *Histoire des méthodologies* ces lignes écrites en 1928 par R. Villard : *La « méthode directe », telle qu'elle fut pratiquée de 1902 à 1923, a fait son temps. Il nous faut du nouveau en pédagogie, comme en politique, comme en littérature* (p. 439). Il est significatif de voir V. Cousin tracer de même un parallèle entre son projet de philosophie éclectique et le projet politique contemporain de la Monarchie de juillet :

Comme l'âme humaine, dans son développement naturel, renferme plusieurs éléments dont la vraie philosophie est l'expression harmonique, de même toute société civilisée a plusieurs éléments tout à fait distincts que le gouvernement doit reconnaître et représenter. [...] La révolution de juillet n'est pas autre chose que la révolution anglaise de 1688, mais en France, c'est-à-dire avec beaucoup moins d'aristocratie, et un peu plus de démocratie et de monarchie [...] ; ces trois éléments sont nécessaires [...]. Celui qui combattait tout principe exclusif dans la science a dû repousser aussi tout principe exclusif dans l'État (Fragments de philosophie moderne, préface de la 2^{ème} éd., 1833, cité par É. Bréhier 1932, p. 658).

L'approche communicative

Ce modèle me semble applicable à l'analyse de l'AC.

– *Au niveau didactique*

Nous avons vu au chapitre précédent (1.4.1.) que la période actuelle est marquée par un retour à la logique d'éclectisme gestionnaire, qu'elle-même contribue à renforcer.

– *Au niveau institutionnel*

Ce qui rend aussi l'éclectisme – et même l'éclectisme “de principe” – incontournable au moins en didactique scolaire, c'est le phénomène de massification de cet enseignement, qui oblige déontologiquement les pédagogues à remettre en avant l'exigence de diversification et d'adaptation des pratiques d'enseignement. Voici par exemple ce qu'écrivait récemment un pédagogue, Ph. Meirieu :

*C'est là la grande leçon de ces trente dernières années de réformes scolaires : la **démocratisation des structures** ne peut que renforcer la sélection sociale si elle ne s'accompagne pas d'une **démocratisation des pratiques**, c'est-à-dire de leur différenciation. Quand l'accès est égal pour tous, ce qui sélectionne c'est la plus grande adaptation des méthodes à chacun, et c'est pour l'avoir trop oublié que nous nous sommes tant égarés* (1987, p. 26, souligné dans le texte)⁶⁰.

⁶⁰ Autre exemple : *Chaque enseignant ne devrait pas ignorer qu'en privilégiant telle ou telle forme d'activité scolaire au détriment de telle autre, il risque de favoriser – ou de défavoriser – l'un des groupes sociaux constituant l'ensemble des élèves dont il a la charge* (G. LANGOUËT, 1984, p. 16).

– *Au niveau social*

- Le moteur du changement est là, extrêmement puissant : la compétition internationale, l'intégration européenne⁶¹ ; les langues sont redevenues aujourd'hui, pour tous les pays européens, une sorte de matière stratégique.
- Quant au modèle de changement actuellement dominant dans la recherche en didactique du FLE, il apparaît comme un composé de deux modèles différents :

a) Le modèle de la "révolution de l'information" ou de la "révolution de la communication". F.-B. Huyghe (1987) analyse dans un chapitre particulier "la communication comme idéologie", et il en voit la source d'une part dans *la théorie technocratique de l'« explosion » des réseaux de communication* (p. 181), d'autre part dans des idées humanistes et libertaires qui apparaissent déjà en France dans le mouvement de mai 68. Ce modèle a sans doute constitué l'une des sources idéologiques de l'AC⁶², contribuant à orienter les propositions méthodologiques vers les activités de communication entre les élèves, et les recherches didactiques vers l'analyse des interactions en classe et l'analyse du discours de classe.

b) Et le modèle de l'autonomie, si présent en Occident depuis les années 1970 que Pierre Rosanvallon a pu parler d'une *galaxie auto* (selon P. Dumouchel et J.-P. Dupuy, 1983, p. 17) : on y trouve tout à la fois les théories scientifiques de l'auto-organisation (particulièrement en physique, chimie et biologie), des revendications sociales et politiques *qui vont de l'autogestion à l'autonomie des régions, de*

⁶¹ Cf. le rôle joué depuis le milieu des années 70 par le Conseil de l'Europe dans la recherche en DLE.

⁶² S. MOIRAND écrit par exemple dans son ouvrage de 1982 : *L'on se doit de considérer à égalité les travaux des uns et des autres, chacun contribuant à sa manière, par sa pratique de chercheur, d'animateur ou d'enseignant, à faire avancer la théorie sur l'enseignement/apprentissage des langues. Dans cette perspective, communiquer en classe, communiquer dans un stage, communiquer dans la rue, communiquer par les médias, communiquer par la littérature, etc., sont des manières différentes d'aborder la communication, qui n'ont pas à être ordonnées hiérarchiquement* (p. 175).

l'écologie à la critique illichienne de l'hétéronomie (ibidem), ainsi que les analyses philosophiques sur la montée de l'individualisme⁶³.

Ce second modèle idéologique a sans doute été lui aussi essentiel pour ce qui nous concerne, puisqu'on le retrouve dans tous les concepts clés de la DLE depuis une quinzaine d'années : centration sur l'apprenant, stratégies individuelles d'apprentissage, besoins, attentes et motivations individuelles, etc., ainsi que dans les grandes orientations de la recherche : individualisation de l'apprentissage, pédagogie différenciée, autonomie, autodidaxie, centres de ressources⁶⁴, etc.

La synthèse s'est opérée entre les deux nouveaux modèles ci-dessus, celui de la communication et celui de l'autonomie individuelle. Elle s'est opérée dans la société, où l'expression individuelle en est arrivée à être considérée en soi comme porteuse de progrès : *L'authenticité, la spontanéité de l'expression deviennent des critères de jugement. L'important est que chacun soit appelé à se découvrir et à le faire savoir* (F.-B. Huyghe, 1987, p. 194). Elle s'est aussi opérée en DLE, où elle a produit une idéologie du progrès par la communication inter-individuelle : que l'on songe, par exemple, à la place accordée aux activités de classe par tandems (*pair works*) dans la pratique de l'AC.

Mais à côté de ces deux nouveaux modèles, celui de la révolution technologique, que nous avons vu à l'œuvre dans la MAV, subsiste et s'est même réactivé depuis quelques années avec l'apparition des "nouvelles technologies" : enseignement assisté par ordinateur (EAO), laboratoires multimédia, hypernavigation, vidéodisques pilotés par ordinateur, etc.⁶⁵

Il y a donc non pas un seul, mais trois modèles idéologiques de changement actuellement disponibles, dont chacun est susceptible de générer des

⁶³ Cf. par ex. L. DUMONT, 1983, L. FERRY et A. RENAUT, 1987, N. ÉLIAS, 1991.

⁶⁴ Le succès que rencontrent les centres de ressources est à relier à cette *logique individualiste de « self-service »* dont parle G. LIPOVETSKY (1992, p. 159). Et on pourrait appliquer aux méthodologies ce qu'il écrit des religions, et dire : *Voici venu l'âge des méthodologies en « kit » finalisées par le moi...*

⁶⁵ La réactivation de ce modèle aurait certainement été beaucoup plus forte en didactique du FLE sans la permanence de la réaction anti-technologique qui a accompagné la remise en cause de la MAO (et de ses exercices structuraux au laboratoire) et de la MAV (et de son intégration didactique autour d'un support audiovisuel).

modèles méthodologiques très différents : l'outil informatique peut ainsi être utilisé en EAO pour remettre en vigueur les exercices structuraux, et donc un modèle didactique très directiviste et centré sur la langue ; mais il permet tout aussi bien de mettre en œuvre l'hypernavigation, où liberté et créativité de l'élève peuvent se donner libre cours.

L'existence de ces trois modèles simultanés de changement – celui de l'information, celui de l'autonomie individuelle et celui de la révolution technologique – explique sans doute en partie la diversité actuelle des recherches et propositions didactiques : dans une certaine mesure, l'éclectisme des manuels et vraisemblablement des pratiques reflète un tel état du “marché didactique”. Elle explique aussi le succès de concepts qui semblent faire la synthèse de ces trois modèles : c'est le cas de la communication interpersonnelle par technologies interposées (grâce à la “télématique” : téléphone, Minitel, fax, lettres vidéo), ou encore l'interactivité homme-technique (“vidéo interactive” par exemple).

Il existe donc actuellement trois modèles différents de changement, avec des tentatives récentes de synthèse. Mais en même temps, et c'est ce qui fait la nouveauté radicale de la situation présente (et sa complexité), intervient fortement en DLE un modèle non plus seulement différent des autres mais opposé parce que contraire à toute “idéologie du progrès” présente dans chacun des autres modèles. C'est ce que certains philosophes ont appelé la “crise de l'idéologie révolutionnaire”⁶⁶, et qui a fortement influencé aussi les didactologues, qu'ils en aient été conscients ou pas. A l'instar des intellectuels européens, les didactologues – c'est leur version à eux de l'“antitotalitarisme” – portent désormais la suspicion sur tout ce qui présente une cohérence globale et forte : j'ai cité à plusieurs reprises dans mes travaux ces lignes où R. Galisson dénonce en 1982 toutes les méthodologies constituées comme des *systèmes à construire des certitudes et des servitudes*. Nous avons vu que cette sensibilité “anti-système” est très forte chez les promoteurs de l'AC, qui vont d'ailleurs pour cette raison refuser le terme

⁶⁶ Expression mieux venue que celle, qui a fleuri dans les médias à la suite de l'effondrement des régimes communistes est-européens, de “crise des idéologies” : le durcissement de l'idéologie libérale et la renaissance d'idéologies ultra-nationalistes en Europe, par exemple, ont apporté un cinglant démenti à ceux qui ont cru à la mort des idéologies, voire à la fin de l'Histoire.

de “méthodologie” pour désigner l’ensemble de leurs propositions, qu’ils veulent laisser souples et ouvertes.

On voit que l’éclectisme actuel en DLE présente cette nouveauté radicale – tout au moins pour le FLE – d’être installé aussi fortement au niveau du didactologique qu’au niveau du méthodologique : à l’éclectisme pragmatique des praticiens et concepteurs de cours confrontés à la complexité des situations d’enseignement/apprentissage et à la diversité des démarches didactiques, répond l’éclectisme de principe des didactologues, confrontés à la complexité du contexte intellectuel et à la diversité des modèles idéologiques.

1.4.3. La gestion de l’éclectisme actuel

La manière dont l’AC s’est construite apparaît clairement influencée par le contexte idéologique de l’époque, et cependant ses promoteurs à ma connaissance n’en ont jamais parlé⁶⁷. On peut bien sûr penser qu’ils le savaient, mais ne voyaient pas l’intérêt proprement didactique de telles considérations, mais je pense plutôt que ce mécanisme est resté chez eux largement inconscient. Ce qui semble le montrer, c’est que les auteurs cités au chapitre 1.3., par exemple, bien qu’ils montrent une remarquable unanimité sur la grande diversité des théories de référence de l’AC, sa faible homogénéité méthodologique, la forte diversité des matériels didactiques (sinon des pratiques) correspondants, et ses implications en termes de rééquilibrage entre pratique et théorie à l’intérieur de la DLE, n’en ont pas tiré toutes les conséquences concernant les nécessaires remaniements épistémologiques en didactique des langues.

H.-G. Widdowson s’élève ainsi contre l’idée trop communément admise que

les professeurs de langue sont de simples consommateurs de produits élaborés par d’autres, qu’ils sont incapables d’initiative et ne peuvent s’engager dans le domaine de la méthodologie qu’après que le terrain ait été préparé par les pré-

⁶⁷ Ma connaissance est forcément incomplète, mais suffisante en tout cas pour pouvoir affirmer ici que les considérations sur les origines sociales et idéologiques des “idées communicatives” ne sont pas centrales chez les méthodologues communicativistes français.

tendus théoriciens. Mais un professeur de langue n'a pas à adopter un rôle aussi passif et en général il ne le fait pas. Il peut mener – et en fait il mène – une recherche opérationnelle et se trouve en mesure d'explorer par lui-même les possibilités offertes par l'approche communicative dans l'enseignement (p. 183).

Et il se donne effectivement comme objectif dans son livre d'*inciter les professeurs à s'interroger de manière systématique sur les idées qui sous-tendent leur pratique, et les encourager à rechercher les possibilités pédagogiques ouvertes par d'autres idées (ibidem).*

Or il me semble qu'il y a contradiction entre cette position et le fait de présenter ses propres propositions comme des implications cohérentes de l'AC, faisant partie de ce qu'il appelle *une démarche intégrée* (p. 163), ou encore *une approche rationnelle de l'enseignement des langues en tant que communication* (p. 182). Si l'on reconnaît aux praticiens légitimité à définir eux-mêmes pour eux-mêmes les implications de telle ou telle approche, il faut aussi admettre que la logique de l'un puisse ne pas être la logique de l'autre, et que les notions de cohérence et d'intégration doivent être très fortement relativisées. Preuve en est que les deux propositions déjà citées de H. G. Widdowson – l'élargissement des questions de compréhension sur les textes et le recours à la traduction en langue maternelle – ont certainement surpris beaucoup de lecteurs français qui les auront trouvées, pour leur part, "incohérentes". Lorsque H.-G. Widdowson écrit dans l'introduction de son ouvrage : *Le but que j'ai poursuivi dans ce livre a été de reprendre certaines de mes déclarations, d'étudier leurs implications de manière plus approfondie et de voir s'il était possible de les mettre en ordre afin d'en présenter un exposé cohérent. J'ai voulu aller au fond des choses, je ne peux m'empêcher de penser qu'il y a erreur sur la nature elle-même de la démarche : aller au fond des choses, pour toute problématique mais particulièrement pour un objet complexe tel que l'AC, c'est aller vers la part incompressible d'incohérence ; vouloir faire un exposé cohérent, comme il l'écrit, c'est seulement vouloir aller "au fond de ses idées", ce qui est tout autre chose, même si bien entendu c'est parfaitement légitime et respectable.*

S. Moirand, de son côté, commence sa description des approches communicatives en citant (1982, p. 21) une très intéressante définition du terme "*approche*" qui renvoie aux problématiques épistémologiques actuelles de l'indétermination et de l'incertitude :

L'approche n'est pas une étude : c'est un des moyens employés qui permet l'étude d'un sujet considéré comme rebelle à l'analyse, une « forteresse imprenable ». Et ce choix parmi les moyens fait de l'approche une hypothèse de travail (et non un point de vue, mot trop faible) donc aussi un instrument labile et approximatif. Ces deux aspects sont fondamentaux et traduisent assez bien l'esprit scientifique actuel. Ils impliquent : 1) que l'objet à étudier n'est pas a priori connaissable ; 2) que la méthode à employer n'est pas a priori définie. (J. Rey-Debove, J. Gagnon, Dictionnaire des anglicismes, Les Usuels du Robert, pp. 23-24, 1980).

Et elle conclut son ouvrage sur les nécessaires investigations historiques et épistémologiques (p. 175) qui devraient conduire selon elle à déhiérarchiser le rapport théories-pratiques, affirmant qu'une théorisation des pratiques communicatives d'enseignement est tout aussi nécessaire que les recherches théoriques (p. 174). Mais l'économie de son ouvrage ne correspond que très peu à ces idées : il suffit d'observer la place subalterne (en note de bas de page) qu'elle accorde à la citation reprise ci-dessus dont elle ne reprend plus par la suite la problématique pourtant essentielle dans le cadre d'une telle approche ; ou la place prédominante qu'elle assigne au contraire au "cadre théorique de référence" (sciences du langage, sciences psychosociales, sciences de l'éducation, sciences psychologiques) ; ou encore sa démarche *fonctionnelle d'élaboration de programmes d'enseignement*, qu'elle place (p. 56, c'est moi qui souligne) *au centre d'une théorie de l'enseignement/apprentissage des langues qui couvrirait la mise en place d'un programme dans sa totalité (phase préparatoire, déroulement du cours, phase finale)*. Il y a en particulier une lourde contradiction entre cette prétention à la totalité et le postulat énoncé par l'auteur qu'elle cite, selon lequel *l'objet à étudier n'est pas a priori connaissable*.

Comme S. Moirand, É. Bérard note la modification des statuts réciproques des théories et des pratiques impliquées par l'AC : *Le rapport même entre théorie et enseignement des langues étrangères est différent : on n'attend plus d'une discipline théorique qu'elle fournisse un modèle permettant de résoudre les problèmes d'enseignement, mais on va y puiser des outils, des concepts qui sont intégrés par la didactique* (p. 17). Mais elle continue elle aussi par ailleurs à fonctionner sur un modèle de cohérence théorique à mon avis inadapté. C'est ainsi que bien qu'elle admette que *l'approche communicative a recours à des éléments théoriques divers, parfois difficilement compatibles* (p. 26), elle écrit plus loin, à propos des maté-

riels didactiques : *On confond parfois approche communicative et éclectisme, compris dans le sens d'un assemblage entre diverses méthodologies : traditionnelle, audiovisuelle, communicative. Il ne s'agit pas dans le cas de l'approche communicative de mettre en place une pratique codifiée, de refuser certains types d'exercices sous prétexte qu'ils appartiennent à un autre courant méthodologique, mais de mettre en place une approche guidée par certains principes essentiels* (pp. 62-63, c'est moi qui souligne). Et plus loin encore, à propos des pratiques : *L'analyse comparée des méthodologies qui se réclament de l'approche communicative fait clairement apparaître la cohérence globale des principes, des objectifs et du cadre théorique sous-jacent. Quand on passe en revue les diverses applications de l'approche communicative, on constate qu'il existe des pratiques déviantes, des abus de transfert, des distorsions entre les principes et les faits* (p. 109, c'est moi qui souligne).

De telles affirmations posent à l'évidence un certain nombre de problèmes épistémologiques. Comment peut-on affirmer la *cohérence globale du cadre théorique* alors que l'on reconnaît par ailleurs que certains de ses éléments *sont parfois difficilement compatibles* ? Comment peut-on parler d'*applications de l'AC* alors qu'on remet en cause par ailleurs le rapport traditionnel théories-pratiques⁶⁸ ? Comment peut-on accepter le fait que certains éléments du cadre théorique ne soient pas compatibles, tout en continuant à exiger des pratiques d'enseignement qu'elles soient parfaitement cohérentes ? Enfin, dans le cadre d'une approche *qui, puisque communicative, [...] doit être à l'écoute de l'autre [et] comporte donc en elle-même les caractères intrinsèques de la variabilité, de la modification et de la réorganisation* (p. 109), comment des pratiques d'enseignement pourraient-elles maintenir un haut degré de cohérence tout en permettant de gérer les contradictions inévitablement provoquées par les doubles contraintes de la situation et les stratégies d'apprentissage opposées ?

Ces questions, comme celles que posent les positions prises par les deux autres auteurs, n'ont pas de réponse dans le cadre de l'épistémologie qu'ils utilisent, qui date de l'ère des méthodologies dominantes à cohérence forte,

⁶⁸ La remise en cause du rapport hiérarchique applicationniste entre les sciences du langage et la didactique des langues doit en effet valoir tout autant pour les rapports entre les théorisations didactiques (ici, l'AC) et les pratiques d'enseignement.

telles que l'ont été la MAO et la MAV, et qui n'est plus adaptée à la situation didactique actuelle.

J'ai voulu montrer dans ce chapitre 1.4. que la situation actuelle en DLE, pour un certain nombre de facteurs tant internes (la polarisation du champ didactique et ses mécanismes d'évolution méthodologique) qu'externes (la configuration idéologique du moment) faisait de l'éclectisme une problématique incontournable. Le problème n'est pas (ou du moins pas encore) de savoir si l'éclectisme est une position souhaitable, ou même tenable : nous y sommes, et nous y sommes pour quelque temps, parce qu'il n'y a pour l'instant rien en vue – ni en DLE ni dans son environnement idéologique, épistémologique, scientifique – qui permette d'en ménager la sortie. Le seul problème réaliste du moment est d'en organiser la gestion, ce qui suppose d'abord de prendre conscience que les modes de réflexion et de construction didactiques que nous avons hérités de la logique "révolutionnaire" antérieure, et qui étaient orientés vers la recherche de la cohérence la plus forte et la plus globale possible, ne sont plus adaptés à la nouvelle donne : non seulement les cartes ont été redistribuées, mais la règle du jeu a été modifiée.

Conclusion de la première partie

Le titre de cet ouvrage, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes*, voulait suggérer la très grande ouverture actuelle de la problématique de l'enseignement/apprentissage : dialogues fabriqués et textes littéraires, exercices structuraux et règles de grammaire, simulations et traductions, oral et écrit, compréhension et expression, langue et culture, etc. Toutes les pistes imaginables sont grandes ouvertes à la fois, même celles que l'on croyait à jamais abandonnées au nom des "acquis" de la discipline. L'AC ne pouvait permettre de gérer cette situation qu'elle avait elle-même grandement contribué à créer : soit elle limitait en effet les voies, les délimitait, les hiérarchisait et les agençait pour créer un circuit méthodologique balisé pour tous, et dans ce cas elle disparaissait en tant qu'elle se transformait en une nouvelle méthodologie; soit elle suivait sa logique interne en laissant s'ouvrir tous les chemins possibles, et dans ce cas elle se transformait en un simple carrefour où l'on ne peut que tourner en rond si l'on ne prend pas la décision de le dépasser pour choisir son propre

chemin. C'est ce qui est arrivé, et en ce sens, dire que l'ère éclectique a commencé, dire que les uns et les autres ont commencé à tracer leurs multiples chemins personnels, c'est dire que l'AC est "dépassée".

2. DEUXIÈME PARTIE LA DIDACTIQUE DES LANGUES FACE À L'ÉCLECTISME

Il est plus important d'avoir des idées que de connaître des vérités. [...] La vérité n'est pas la plus élevée des valeurs de connaissance.

P. VEYNE, 1976, p. 62

Il est moins besoin de penser juste, il est nécessaire de penser neuf.

A. A. MOLES, 1990, p. 127.

Introduction

Ce n'est pas la première fois que la DLE est confrontée à l'éclectisme, et c'est pourquoi l'analyse de la manière dont elle a dans le passé géré cette problématique est devenue aujourd'hui indispensable. La DLE n'est pas non plus la seule discipline ou science à être confrontée actuellement à l'éclectisme, et c'est pourquoi l'analyse de l'évolution de l'épistémologie contemporaine est devenue tout aussi nécessaire. C'est ce que je me propose de faire dans cette seconde partie, pour déboucher sur des propositions d'outils d'analyse et d'intervention didactiques adaptés : il devient urgent de réfléchir aux moyens de construire une "didactique complexe".

2.1. LES LEÇONS DE L'HISTOIRE

Présentation

Nous avons vu au chapitre 1.4.1. (p. 41 *sqq.*) l'alternance historique qui apparaît en DLE entre la polarisation de type "théories/matériels" (ou "révolutionnaire") et la polarisation de type "situations/pratiques" (ou "gestionnaire"). Cette alternance peut aussi se décrire en termes de logiques opposées d'"innovation" et de "variation" (cf. *supra* le schéma p. 44), qui correspondent à ce que l'on pourrait appeler respectivement un "paradigme de

la simplification” (que l’on voit à l’œuvre dans les méthodologies dures, la MD, la MAO et la MAV) et un “paradigme de la complexification” (qui est celui de l’éclectisme, et que l’on voit à l’œuvre à l’intérieur même de la MT, puis dans la MA, et enfin dans l’AC).

Je me propose, dans ce chapitre 2.1., d’analyser le fonctionnement de ces deux paradigmes à l’intérieur de la DLE, ainsi que les effets pervers que l’un et l’autre tendent à produire.

2.1.1. Le paradigme de la simplification

Je reprends d’E. Morin l’idée d’un “paradigme de simplification”, qu’il définit ainsi :

Nous vivons sous l’emprise des principes de disjonction, de réduction et d’abstraction dont l’ensemble constitue ce que j’appelle le “paradigme de simplification”. Descartes a formulé ce paradigme maître d’Occident, en disjoignant le sujet pensant (ego cogitans) et la chose étendue (res extensa), c’est-à-dire philosophie et science, et en posant comme principe de vérité les idées “claires et distinctes”, c’est-à-dire la pensée disjonctive elle-même (p. 18).

L’une des idées de Bachelard qui a marqué toute l’épistémologie contemporaine est que le simple n’existe pas, et que la science travaille par simplifications heuristiques. En cela, la science ne fait que pousser à sa limite et transformer en méthode raisonnée l’un des modes spontanés de la connaissance humaine, qui appréhende le réel en le découpant en atomes de perception (les “JND”, “différences juste perceptibles”) liés à ce que A. A. Moles (1990) appelle “les seuils minimaux de perception”. La science ensuite compare, oppose, trie, classe et hiérarchise ces atomes de perception : en ce sens on a pu dire que “penser, c’est schématiser”.

Un historien des sciences, T. S. Kuhn (1970), a avancé l’idée que ces simplifications s’opèrent dans les sciences grâce à ce qu’il appelle des “paradigmes”, qui sont des noyaux durs de principes en nombre très limité, très puissants et fortement interreliés, qui vont commander dans les sciences à la fois le mode de perception de la réalité, la délimitation des problématiques, la formation des hypothèses, les orientations des programmes de recherche, et les méthodes elles-mêmes de la recherche. Mais il élargit lui aussi leur application au fonctionnement ordinaire de l’esprit humain : *On en arrive à penser que quelque chose qui ressemble à un paradigme est indispensable à la perception même. Ce que voit un sujet dépend à la fois de ce qu’il regarde et de ce que son expérience antérieure, visuelle et conceptuelle, lui a*

appris à voir. En l'absence de cet apprentissage, il ne peut y avoir, selon le mot de William James, qu' « une confusion bourdonnante et foisonnante » (p. 160)¹.

La raison simplificatrice

La didactique des langues, en tant que domaine particulier de réflexion, n'a pu échapper évidemment à ces modes généraux de la perception ordinaire et de la pensée rationnelle. On peut le montrer à tous ses différents niveaux.

Au niveau du didactologique, l'histoire illustre bien comment la réflexion didactique a progressé dans un mouvement de repérage et de délimitation de problématiques² différentes.

Ainsi, alors que dans les préfaces de la plupart des cours de langues des XVI^{ème}, XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècles l'argumentation commerciale inclut la prétention à l'universalité du produit, proclamé valable pour tous les publics et pour toutes les langues, on assiste tout au long du XIX^{ème} siècle à l'inversion progressive de l'argumentation, l'efficacité apparaissant de plus en plus liée à la limitation du public ciblé. À la même période s'opère aussi une autre inversion d'argumentation, concernant les contenus grammaticaux : alors que certains auteurs continuent à valoriser leur produit en af-

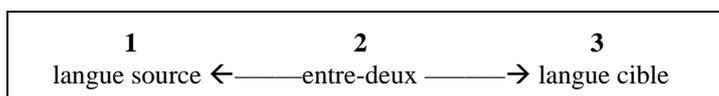
¹ Je partage l'avis d'E. MORIN concernant le rôle du paradigme dans le processus de simplification de la réalité : *Toute connaissance opère par sélection de données significatives et rejet de données non significatives : sépare (distingue ou disjoint) et unit (associe, identifie) ; hiérarchise (le principal, le secondaire) et centralise (en fonction d'un noyau de notions maîtresses). Ces opérations, qui utilisent la logique, sont en fait commandées par des principes "supra-logiques" d'organisation de la pensée ou paradigmes, principes occultes qui gouvernent notre vision des choses et du monde sans que nous en ayons conscience* (1990a, p. 16). Mais j'en reste à la définition que fait T. S. KUHN du paradigme, où à côté d'éléments inconscients entrent les règles explicites admises par les spécialistes d'une discipline ou science donnée, les problèmes types qu'ils se posent et les solutions reconnues comme acceptables ; je considère par conséquent, comme semble le montrer l'histoire de la DLE, que des postulats explicites peuvent parfaitement fonctionner comme des éléments de paradigmes.

² J'entends le terme de "problématique" dans le sens d'ensemble des problèmes d'enseignement/apprentissage auquel cherche à répondre par exemple une méthodologie constituée, le terme de "problèmes" pouvant lui-même être défini extensivement par les types d'apprenants, d'enseignants, d'objectifs, de situations didactiques, de contenus, de supports, etc. pour lesquels cette méthodologie prétend donner des résultats satisfaisants. On dira ainsi qu'une méthodologie universaliste est une méthodologie dont la problématique didactique présente une ouverture maximale.

firmant que leur grammaire est plus complète que celle des concurrents, d'autres à l'inverse affirment qu'elle est plus simple et plus graduée. La limite extrême de ce processus général de disjonction (des problématiques) et de simplification (des solutions qui leur sont apportées) est atteinte à la fin du XIX^{ème} siècle dans l'enseignement scolaire, où l'on voit apparaître par exemple des manuels pour la classe de 6^{ème} à usage des filles (ou des garçons), et dans lesquels l'enseignement explicite de la grammaire a été réduit aux seuls paradigmes verbaux et grammaticaux.

T. S. Kuhn constate que, dans les sciences exactes, *chacune [des révolutions scientifiques] a amené un déplacement des problèmes offerts à la recherche scientifique et des critères selon lesquels les spécialistes décident de ce qui doit compter comme un problème admissible ou comme une solution légitime* (1970, p. 24). On constate le même type de phénomène dans l'évolution de la DLE après sa constitution en champ autonome de réflexion, son évolution postérieure s'effectuant par déplacements de problématiques : objectifs formatif et culturel ↔ objectif pratique ; enseignement scolaire ↔ enseignement aux adultes ; centration sur l'enseignant ↔ sur la méthode ↔ sur l'apprenant ; priorité à la réflexion ↔ aux automatismes ; enseignement de la langue au niveau débutants ↔ enseignement de la langue et de la culture au niveau avancé, etc.³

Au niveau des sciences de référence, aussi. Tout d'abord, bien entendu, parce que ces sciences fonctionnent comme nous l'avons vu par délimitation de problématiques et construction de cohérence interne. Si l'on prend le cas de la psychologie de l'apprentissage, on peut constater qu'au cours de l'histoire on a exclusivement privilégié l'un des trois cas rationnellement définissables *a priori* dans le cas de deux langues en contact : la langue source, la langue cible et l'“entre-deux”.



³ À ce propos, on peut faire l'hypothèse que l'analyse des besoins, dans les années 1970, a constitué en partie une tentative de (re-)simplification d'une problématique didactique que l'AC commençait par ailleurs à ouvrir sur une complexité ressentie comme ingérable à partir d'un corps unique et cohérent de principes.

L'accent a été mis :

- dans la MT sur la langue source ; la traduction, qu'elle privilégie, est le procédé qui permet de partir de, ou d'aboutir à la langue source ;
- dans les MD, MAO et MAV sur la langue cible ; on évite au maximum le recours à la langue source ;
- dans l'AC sur le troisième terme possible, à savoir l'espace intermédiaire de contact ou de passage ; cf. l'analyse des erreurs, ainsi que les notions d'"interlangue" ou de "grammaire intermédiaire".

Et l'on a avec beaucoup de prudence, jusqu'à très récemment, refusé de complexifier l'approche en intégrant des cas de figure différents mais pourtant très fréquents, tel celui des apprenants qui ont une langue maternelle différente de la langue source utilisée en classe.

Au niveau des sciences de référence, en second lieu, parce que le choix exclusif d'une science de référence, et une démarche d'application étroite de cette science, ont pu constituer un autre puissant moyen de sélection et de simplification des problématiques : tel fut le cas de la dite "linguistique appliquée" dans sa version extrême, audio-oraliste, où l'on voit que ce mode de simplification fut couplé avec plusieurs autres, de manière à limiter la problématique à la seule "automatisation" des structures de base de la langue avec des débutants adultes et dans un but exclusivement pratique.

Au niveau de l'élaboration méthodologique, l'histoire de la didactique semble bien faire apparaître l'équivalent des paradigmes repérés par T. S. Kuhn dans l'histoire des sciences. Les méthodologues en effet vont tenter de construire en cohérence leur méthodologie en appliquant, de la manière la plus systématique possible, un nombre réduit de principes, dont des expressions telles que "la méthode naturelle" ou "le bain de langue" n'ont jamais été que des enveloppes métaphoriques. Je pense d'ailleurs que la permanence jusqu'à nos jours du terme de "méthode" dans le sens de matériel didactique préfabriqué (cours ou manuel) tient en particulier à ce lien implicite établi ainsi entre ce matériel et un principe unique de cohérence.

Ce mécanisme de renvoi rhétorique à un noyau dur de cohérence apparaît pour la première fois clairement à la fin du XIX^{ème} siècle lors du processus de constitution de la MD, que M. Delobel définit ainsi dans un célèbre mé-

moire de 1902⁴ : *Ce qui caractérise la méthode directe, c'est qu'elle part de ce principe : « Que les langues modernes ne s'apprennent rapidement et conformément à leur génie que par la langue même qu'il s'agit d'enseigner. Le meilleur moyen pour pénétrer le génie d'une langue, c'est de ne pas chercher à passer d'un mot français au mot étranger, mais d'apprendre d'abord à penser dans cette langue »* (cité par A. Wolfromm, 1902, p. 58). Le noyau paradigmatique de la MD peut être ainsi défini comme une étroite interrelation entre trois éléments : la “méthode naturelle” (le modèle de l'apprentissage de la langue maternelle, implicite dans la citation ci-dessus), la méthode directe (penser directement dans la langue cible), et l'homologie fins-moyens (c'est en parlant en langue cible que l'on apprend à parler la langue cible). Ce qui définit les composantes d'un paradigme, on le voit, c'est le fait que ce sont tous des postulats⁵ ; c'est ce qui fait leur force – on ne peut pas démontrer qu'ils sont faux et ils peuvent s'imposer avec la force de l'évidence –, mais aussi leur faiblesse – ils ne peuvent pas être défendus par les armes de l'argumentation logique contre de nouveaux paradigmes.

À ce même niveau de l'élaboration méthodologique, le noyau paradigmatique, trop abstrait pour déterminer la forme des matériels et des pratiques d'enseignement, est relayé à cet effet par un noyau dur méthodologique, lequel est le résultat d'une sélection, d'une hiérarchisation et d'un assemblage de méthodes, et dont la fonction essentielle va être de donner cohérence aux matériels et aux pratiques d'enseignement en limitant et en articulant les supports et les modes d'enseignement⁶. D'où la tendance, lors de la phase de constitution d'une méthodologie déterminée, à l'extension de ce noyau dur : on le voit par exemple dans le cas de la méthodologie directe, où le noyau dur élaboré sur la “leçon de choses” va être appliqué au

⁴ Mémoire rédigé à l'occasion d'un concours organisé en 1898 sur le thème *De la méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes* par la Société de propagation des langues étrangères. Le mémoire de Delobel reçut le 3^{ème} prix, et fut publié conjointement aux deux autres (de Laudenbach et Passy) par la Librairie A. Colin en 1899.

⁵ Ce qui ne veut pas dire pour autant que ceux qui réfléchissent et travaillent dans le cadre d'un paradigme ne savent ni ne reconnaissent qu'il s'agit de postulats.

⁶ Je reviendrai longuement sur ces noyaux au chapitre 2.3.1., pp. 134 *sqq.* Je retrouve chez T. S. KUHN l'idée de niveaux-relais entre les paradigmes, très abstraits et généraux, et la pratique concrète. Il considère ainsi que la “tradition de recherche”, qui dirige la conduite de la “science normale” dans le cadre d'un paradigme déterminé, est régentée par des “règles” (appelées aussi “points de vue adoptés”, ou encore “préconceptions”) *qui sont des composantes de la science normale de niveau inférieur et plus concret que celui des lois et des théories* (1970, p. 67).

commentaire de textes⁷; ou encore dans le passage de la “Méthode de l’Armée” à la méthodologie audio-orale, dans laquelle l’application du noyau dur va s’étendre des dialogues de base à l’enseignement de la grammaire⁸.

On peut inclure dans ce niveau d’élaboration méthodologique celui de la formation, puisque jusqu’à présent (y compris la toute dernière période de l’AC), la formation des enseignants a été conçue essentiellement comme formation à une méthodologie déterminée. En ce qui concerne cette formation, le mécanisme de simplification (repérable par exemple dans les schémas de classe plus ou moins imposés⁹) a eu aussi très clairement ses effets bénéfiques, dans la mesure où, en formation initiale tout au moins, il a permis de s’adapter à l’urgence et au temps limité (donner rapidement un minimum de compétences permettant de gérer un maximum de situations) et d’obtenir une certaine harmonisation des pratiques d’enseignement (souci légitime si l’on se place dans la logique de l’institution scolaire et des attentes sociales¹⁰).

Au niveau de la pratique d’enseignement, enfin, nous reviendrons longuement plus avant sur le fait que toutes les formes de limitation et de répétitivité des méthodes et techniques utilisées par les enseignants dans leurs classes constituent dans une certaine mesure un mode de simplification de la très haute complexité de la problématique d’enseignement/apprentissage¹¹. Les lieux communs (et trop facilement méprisants) sur les “ficelles”, “recettes” et “routines” professorales ont fini par faire oublier qu’elles correspondent à des simplifications nécessaires, ne serait-ce que pour des raisons d’économie (pour les enseignants, comme pour les apprenants, l’improvisation est très coûteuse en temps et en énergie

⁷ Ce qui va donner l’exercice de “lecture expliquée” toujours utilisé de nos jours en second cycle scolaire, et modèle de l’épreuve orale au baccalauréat.

⁸ J’ai analysé les différents mécanismes internes de constitution des méthodologies dans un article de 1990(a).

⁹ On se souvient que la version audiovisualiste du schéma de classe s’est appelée “les moments de la classe de langue”.

¹⁰ Cf. les réactions négatives des parents d’élèves lorsque leurs enfants passent d’une année à l’autre d’une méthodologie donnée à une autre très différente voire opposée.

¹¹ Un mode radical de simplification de cette problématique de l’enseignement/apprentissage, qui a été longtemps repris par les méthodologues eux-mêmes, a consisté comme on le sait à se limiter à la seule problématique de l’enseignement.

cognitive) et d'efficacité (les uns et les autres font forcément mieux ce qu'ils savent déjà faire)¹².

Les effets pervers de la simplification

Quoi qu'inévitable et indispensable aussi bien à la perception ordinaire qu'à la réflexion scientifique, le paradigme de simplification génère des effets pervers, qu'E. Morin analyse ainsi :

La pathologie moderne de l'esprit est dans l'hyper-simplification qui rend aveugle à la complexité du réel. La pathologie de l'idée est dans l'idéalisme, où l'idée occulte la réalité qu'elle a mission de traduire et se prend pour la seule réelle. La maladie de la théorie est dans le doctrinalisme et le dogmatisme, qui renferment la théorie sur elle-même et la pétrifient. La pathologie de la raison est dans la rationalisation, qui enferme le réel dans un système d'idées cohérent mais partiel et unilatéral (1990a, pp. 23-24).

Ce paradigme, selon E. Morin, produit des effets pervers dans le savoir, avec un *nouvel obscurantisme* provoqué par la *croissance exponentielle des savoirs séparés [qui] font que chacun, spécialiste ou non-spécialiste, devient de plus en plus ignorant du savoir existant* (1986, p. 13), et de même

dans la société (disjonction entre l'organisation techno-buro-éconocratique et la vie quotidienne), dans la culture (disjonction entre culture des humanités et culture scientifique), mais aussi dans les psychismes et dans les vies, suscitant les passages en sauts quasi quantiques du monde des sentiments, passions, poésie, littérature, musique au monde de la raison, du calcul, de la technique (1991a, p. 228).

Ce paradigme de la simplification a généré d'autant plus d'effets pervers en DLE (et tout particulièrement en didactique du FLE) que le modèle positiviste de la "pédagogie scientifique de l'enseignement des langues" qui s'y

¹² Si ces affirmations de bon sens passent pour de la provocation, ce sera la preuve qu'un volontarisme formatif incontrôlé a fini par faire perdre de vue les réalités. Les professionnels de l'informatique, eux, vont déconseiller aux dirigeants d'une entreprise le passage à un logiciel plus moderne et performant, si leur observation préalable du terrain les a amenés à la conclusion que les avantages apportés par le nouveau logiciel seront inférieurs aux inconvénients résultant de la perte des compétences acquises par les utilisateurs de l'ancien. Faut-il croire que, dans l'enseignement, on a plus de mal que dans l'entreprise à concilier ainsi souci d'efficacité et respect de l'autre ? Toujours est-il que l'on a eu trop souvent tendance à sacrifier ce que j'appelle les "compétences installées" des enseignants aux compétences nouvelles (et en chambre, parfois !) des spécialistes ès innovation.

est un moment imposé – et qui a laissé des traces jusqu’à nos jours¹³ – était complètement inadapté aux contraintes d’une discipline d’intervention sur le terrain : comme le déclarait récemment Daniel Gourisse, Directeur de l’École centrale, au quotidien *Libération* : *La vie professionnelle est faite de problèmes mal posés à solutions multiples* (mardi 24 décembre 1991, p. 16)¹⁴.

Niveau didactologique

Au niveau didactologique, les effets pervers du paradigme de simplification sont repérables en particulier :

- dans le fossé qui s’élargit entre des recherches théoriques de plus en plus nombreuses et spécialisées que les praticiens ne peuvent matériellement suivre, et dont personne de toute manière n’est capable de faire une synthèse intégrable telle quelle dans les pratiques d’enseignement ; je ne peux que renvoyer sur ce sujet à l’avertissement déjà lancé par R. Galisson en 1977, et qui recoupe en partie la critique faite par E. Morin en 1991 de la disjonction qui s’est installée dans les sciences humaines entre *un empirisme sans pensée et une pensée sans expérience* (1991a, p. 96) ;
- dans les déplacements constants de la problématique, qui laissent en permanence une grande partie des problématiques de terrain en dehors du champ des recherches et propositions théoriques ;
- dans la polarisation du champ didactique, laquelle, en imposant l’alternative entre les deux logiques opposées de l’innovation et de la gestion, tend à provoquer constamment chez les chercheurs une authentique hémiparésie intellectuelle, et chez les praticiens un véritable handicap moteur ;
- dans la succession des “centrations sur...” (sur l’enseignant, sur le matériel, maintenant sur l’apprenant), qui gênent l’appréhension de la réalité dans toute sa complexité et la recherche de solutions complexes¹⁵.

¹³ Voir les espoirs placés par certains dans l’utilisation de l’informatique ou par d’autres dans le développement des neurosciences.

¹⁴ Cf. aussi le physicien B. D’ESPAGNAT : *Les problèmes « bien posés » n’existent pratiquement pas dans le domaine de l’action proprement dite* (1990, p. 17).

¹⁵ J’ai vu à plusieurs reprises mettre en cause l’opportunité des critiques contre l’AC sous prétexte que celle-ci est encore bien loin d’avoir passé dans les salles de classe (cf. par ex. *infra* p. 97).

La linguistique appliquée mérite une mention à part, en raison des ravages qu'elle a provoqués en didactique du FLE. Le recours au béhaviorisme skinnérien, par exemple, a permis un moment de limiter à ce point la problématique didactique qu'en étaient complètement évacués les problèmes de la réflexion métalinguistique, de la motivation des apprenants, de l'accès aux documents authentiques, de l'enseignement de la culture, de l'évaluation en situation de communication, de la compétence des enseignants, des contraintes liées aux exigences institutionnelles et aux situations d'enseignement, etc. Comme l'a écrit très justement à propos du français langue maternelle un chercheur québécois, G. Gagné : *Le problème fondamental de l'applicationnisme est d'ordre épistémologique. [...] L'application à l'enseignement du français de n'importe laquelle de ces disciplines¹⁶ est, par nature, limitée et fragmentaire, résultant d'une sur-simplification de la réalité didactique* (pp. 100-101).

Mais il ne s'agit pas simplement d'un problème historique (la linguistique appliquée des années 1950-1960). D'une part parce que cette linguistique appliquée n'est qu'une forme historique d'un mode de simplification toujours actuel, basé sur une hiérarchisation entre les trois niveaux du didactique – le projet (les idées développées par les didactologues), l'outil (les matériels élaborés par les méthodologues) et la pratique (d'enseignement) – dont l'une des sources est sans doute un certain intellectualisme dont la société française nous offre d'autres nombreux exemples. D'autre part parce que la DLE n'est pas à l'abri d'une nouvelle régression dans des formes d'applicationnisme, lesquelles auraient le double avantage d'éviter la confrontation déstabilisante avec la complexité, et de redonner aux didactologues un pouvoir et un prestige que cette confrontation met en danger¹⁷.

L'argument ne me paraît pas recevable lorsque les critiques portent justement sur les aspects de l'AC, telle qu'elle a été présentée, qui ont **légitimement** provoqué les résistances de beaucoup d'enseignants.

¹⁶ Il s'agit des disciplines dites "de référence", que l'auteur appelle plus joliment et plus exactement "contributoires", terme que j'utiliserai désormais.

¹⁷ L'autre tactique consistant, tout en restant dans une optique didactique non applicationniste, à trouver refuge dans une spécialisation à outrance. La reconnaissance universitaire de la didactique du FLE peut très bien renforcer ce danger, en amenant les didactologues à utiliser la tactique universitaire bien connue de protection du territoire par réduction extrême de celui-ci. À quand le premier spécialiste (très pointu, donc très compétent !) de l'utilisation du roman du "boom latino-américain" pour l'enseignement de l'espagnol en classe de Première dans l'enseignement scolaire français de septembre 1969 à juin 1974 ?

Niveau méthodologique

P. Pfrimmer dresse en 1953 l'historique suivant de la MD :

L'autre méthode¹⁸, qui prit le nom de directe, [...] se construisit donc une charpente cohérente et logique [...]; finalement, elle se donna une doctrine. Qui dit doctrine dit parfois dogme, et, en effet, notre nouvelle méthode n'échappa point au danger de se durcir, de fermer l'œil et l'oreille à tous les succès, à toutes les lacunes qu'elle laissait, même chez les bons élèves, et enfin elle ne tint pas compte des difficultés techniques auxquelles les professeurs se heurtaient dans leur enseignement. Impossible – sans traduction – d'obtenir la précision et les nuances indispensables, donc impossible de dépasser un degré élémentaire de possession de la langue; impossible d'obtenir une connaissance sûre des éléments chez les élèves moyens et faibles, et, par conséquent, abaissement du niveau de la classe. [...] Toutes ces faiblesses manifestes de la méthode directe ont été obstinément niées par les doctrinaires endurcis, mais elles sont bien connues de tous ceux qui travaillent sur le terrain, c'est-à-dire des professeurs (pp. 202-203).

Ce que P. Pfrimmer retrace ainsi en quelques lignes est en fait l'histoire commune à toutes les méthodologies constituées. Si le processus de simplification par systématisation des principes de base semble bien ne pouvoir échapper dans le temps à la dégradation dogmatique, c'est sans doute que celle-ci est inscrite dans la démarche elle-même. Un certain nombre de thèses récentes en DLE proposant des méthodes ou techniques d'enseignement, et au jury desquelles j'ai participé, en fournissent un indice. Tous les auteurs en effet auraient pu reprendre à leur compte ces lignes de l'un d'eux : *Il ne s'agit pas de mettre en place ce genre d'activités de temps en temps dans la classe de langue, mais bien de développer une pratique d'enseignement constante fondée sur l'approche en question qui soit la base de l'apprentissage.*

Si les méthodologues sgavistes refusaient d'adapter leur méthodologie aux différentes situations d'enseignement/apprentissage scolaires, et exigeaient au contraire des situations convenant à l'application de leur méthodologie, c'est qu'ils voulaient maintenir intacte sa cohérence originelle. Mais une cohérence forte coupée des situations concrètes d'action ne peut être qu'abstraite, et elle fonctionne alors comme une idéologie, comme le remarquait déjà S. Camugli en 1936 lorsqu'il écrivait :

¹⁸ L'auteur vient de présenter la MT.

Ceux qui parlent de méthode sans s'occuper des réalités et de certains cas bien définis versent dans une idéologie dont notre enseignement n'a que trop souffert jusqu'à présent. Il serait utile de reconnaître franchement qu'une méthode bonne pour telle langue ou pour tel exercice, peut fort bien ne pas être adaptée à telle autre langue ou à tel autre exercice (p. 89).

Paradoxalement, la limitation extrême de la problématique didactique dans certaines méthodologies constituées n'a jamais empêché leurs concepteurs de prétendre à l'universalisme : on le voit aussi bien dans le cas de la MAO que dans celui de la MAV (avec les premiers cours intégrés des années 60, supposés valables pour tous les types d'apprenants). L'explication du paradoxe se trouve dans l'apparition d'un véritable délire de rationalisme abstrait, qui fait que plus on durcit la cohérence méthodologique sur la seule base d'une rhétorique interne, et plus on la considère comme universellement valable en dehors de toute condition locale d'application. Le refus d'adaptation a sans doute un rapport, à ce niveau, avec la croyance positiviste dans le fait que la raison peut et doit s'imposer à la réalité elle-même. La phase d'expérimentation, par laquelle passe toute méthodologie en voie de constitution, n'a jamais rempli, c'est une évidence, le rôle d'interface qui aurait dû être le sien, tout simplement parce que l'expérimentation est considérée comme une opération interne d'élaboration, et non comme une opération d'évaluation externe d'un produit élaboré : dans le meilleur des cas, comme cela s'est passé pour la MAV, le produit fini est donc adapté aux seuls terrains d'expérimentation, lesquels ont été choisis de manière sélective en fonction de la problématique limitée retenue initialement.

Je crois aussi que la multiplication et le succès relatif de certaines méthodologies dites "non conventionnelles", qui demandent d'entrer dans leurs deux ou trois principes de base comme l'on entre en religion, sont directement liés à la complexification de la problématique de l'enseignement/ apprentissage des langues imposée par l'AC (cf. *supra* p. 32 *sqq.*) : il y a là sans doute un phénomène compensatoire comparable dans une certaine mesure à la floraison des sectes dans les sociétés occidentales, où les grandes certitudes sont aussi en crise. Même si les principes de ces méthodologies "non conventionnelles" sont positifs, leur systématisation ne peut être que négative, et l'appauvrissement de la problématique didactique qu'elles entraînent doit être fermement dénoncée.

Niveau des matériels

Nous avons vu précédemment (cf. *supra* p. 43) que dans les périodes de logique gestionnaire, les matériels didactiques édités étaient dévalorisés,

parce qu'ils ne permettraient pas la souplesse et l'adaptation indispensables de l'enseignant dans sa classe. On le voit dans la méthodologie officielle actuelle d'espagnol, qui a poursuivi la tradition de la MA des années 1920-1960 : "ne pas être esclave d'un manuel" est un *leitmotiv* du discours inspectoral, mais la majorité des enseignants d'espagnol partagent cette idée, et le fait d'annoncer à ses collègues que l'on n'a pas utilisé son manuel de toute l'année est considéré par eux comme fortement valorisant. On retrouve cette suspicion voire ce dédain vis-à-vis du matériel didactique tout préparé chez les méthodologues communicativistes, ce qui est d'ailleurs un autre indice de l'entrée du FLE dans une période éclectique.

Cela dit, il n'est pas niable que l'utilisation exclusive et étroite d'un manuel page après page ne peut qu'entraîner une limitation et une inadaptation certaines des pratiques d'enseignement. Mais en cette affaire, c'est le débat lui-même qui est souvent simplifié à l'extrême, lorsqu'on l'enferme dans une alternative indue entre le type d'utilisation décrit ci-dessus et une liberté totale vis-à-vis de tout matériel préfabriqué. Le manuel est un outil, mais même s'il dispose d'un excellent outil, un professionnel ne l'utilisera que si, pour la tâche qu'il veut accomplir, dans les conditions où il doit l'accomplir, il juge qu'il sera le plus efficace. Ce faux débat n'est possible que parce que le contexte où il se situe est lui-même faussé ; par une formation professionnelle que l'on estime insuffisante, et qui ne permettrait pas à certains enseignants d'utiliser les matériels préfabriqués à bon escient et avec le recul nécessaire ; et par une tradition encore vivace chez beaucoup, qui date de l'époque pas si lointaine, dite de "centration sur la méthode"¹⁹, où l'on avait expliqué à ces mêmes enseignants que l'utilisation rigoureuse du matériel garantissait la qualité des résultats.

Niveau des pratiques d'enseignement

Les enseignants sont les seuls à être confrontés en permanence dans leur pratique professionnelle, et à devoir apporter constamment des réponses concrètes à la complexité de la problématique de l'enseignement/-apprentissage. La loi dite de variété requise d'Ashby, comme l'a remarqué A. De Péretti, s'impose fortement à eux :

Dans un système hypercomplexe, 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

¹⁹ "Méthode", ici, dans le sens de cours ou manuel. Il s'agit de l'époque de la première génération des cours audiovisuels.

égale à la variété des besoins ou des problèmes du système et de ses sous-groupements : si la variété des solutions et des relations offerte est insuffisante, le sous-système fonctionne comme réducteur et non plus comme régulateur ; il entraîne des blocages et des ruptures qui favorisent les effets pervers du système (1985, p. 9).

Étant donné que c'est l'enseignant qui assume cette fonction de régulation en classe, il faut donc qu'il *dispose [...] d'une variété de mesures pédagogiques et de méthodes qui soit suffisamment développée (ibidem).*

Cette nécessité fonctionnelle de modes d'action complexes à laquelle sont confrontés les enseignants se heurte malgré tout à un certain nombre de fortes contraintes psychologiques, en particulier :

- a) La nécessité de s'économiser dans un métier à haute dépense énergétique, et donc de s'appuyer sur des routines²⁰ bien maîtrisées et considérées comme efficaces.
- b) Le désir d'être sécurisé face à une situation très déstabilisante. D'où le souhait chez la plupart des enseignants de pouvoir s'appuyer sur un matériel didactique qui leur donne un certain nombre de solutions toutes prêtes qu'ils puissent considérer comme fiables. D'où aussi chez eux le désir généralisé d'un cadrage (sinon d'un guidage) institutionnel suffisamment clair et précis. Il est rare de voir maintenant cette dernière demande explicitée dans des articles, où elle pourrait être interprétée très négativement par certains lecteurs. Elle n'en est pas moins très réelle, et elle est par exemple formulée ès qualités en 1907 par L. Vignolles, Secrétaire général de l'APLV²¹, dans le compte rendu d'une réunion du bureau parisien de cette association, à propos de la première arrivée en classe de seconde d'élèves formés depuis la 6^{ème} par la MD telle que l'avaient définie les programmes de 1902 :

Or ces programmes ne nous paraissent pas suffisamment explicites, ni avoir toute la netteté désirable. Leur imprécision est certainement inquiétante pour ceux qui ont mission de les appliquer : elle nous expose à des tâtonnements, à des hésita-

²⁰ Dans le sens informatique du terme : courte séquence d'instructions assurant la réalisation d'une tâche précise et répétitive.

²¹ Association des Professeurs de Langues Vivantes, créée en 1902 et qui regroupe encore aujourd'hui les enseignants français de toutes les langues étrangères. C'est elle qui édite la revue *Les Langues Modernes*.

tions, à des erreurs même, en tout cas au manque d'unité et de continuité dans notre enseignement (p. 271).

- c) La réticence marquée devant le travail d'équipe, qui limite fortement la variété des réponses aux problèmes rencontrés puisqu'elles restent généralement individuelles. Ce n'est pas ici le lieu d'analyser les causes de ce phénomène, qui semble bien être une constante de l'enseignement scolaire. P. Crouzet se plaignait déjà en 1913 :

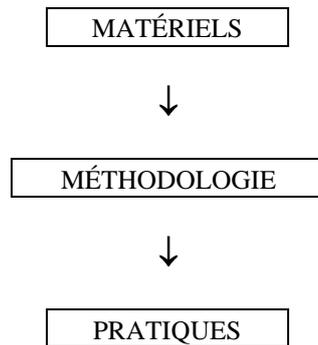
Nous sommes trop étrangers les uns aux autres. Quand donc chaque universitaire²² cessera-t-il de s'enfermer dans sa classe, comme dans une tour, je ne dis pas d'ivoire, mais de ciment armé ? Le pédagogue est un mur pour le pédagogue (p. 22).

- d) Les limites de leur champ d'action telles que se les représentent les enseignants, qui brident fortement par elles-mêmes la complexité des réponses apportées. Si l'on se reporte au schéma que je proposais du champ de la DLE, *supra* p. 42, et si l'on passe en revue ses différents éléments, on constate qu'un grand nombre d'entre eux tendent à être évacués de leur réflexion didactique : les objectifs, qui sont donnés par le système scolaire ; les situations, qui sont imposées par l'institution ; les théories contributoires, dont l'absence de formation didactique initiale ne prépare guère à la mobilisation ; l'évaluation elle-même, soumise au long des années du cursus aux contraintes de l'institution, et dès la classe de seconde au modèle de l'examen final du baccalauréat²³. Le champ de la DLE tend ainsi à se réduire de lui-même²⁴, dans l'esprit des enseignants scolaires, au schéma suivant :

²² À l'époque, tous les enseignants au moins licenciés étaient considérés comme des "universitaires". Depuis lors s'est opéré, comme le dirait E. MORIN, un processus de « disjonction/hiéarchisation »...

²³ Cette dernière contrainte va se renforçant jusqu'à la classe terminale, où la pression de l'institution, des élèves et des parents d'élèves est alors telle que les enseignants préparent plus à passer l'examen en langue étrangère qu'à enseigner cette langue.

²⁴ Je dis bien "**tend** à se réduire" : j'analyse ce qui m'apparaît une tendance lourde du système, sans faire aucun procès d'intention et en n'ignorant pas que beaucoup d'enseignants ont développé et mettent en œuvre dans leurs classes une pensée didactique complexe ; je dis simplement que dans ce cas, ils ne peuvent l'avoir développée, et la mettre en œuvre, que **malgré** le système, et souvent même **contre** lui.



En d'autres termes, la réflexion méthodologique tend à se réduire²⁵ à imaginer des variations de pratiques à partir de nouveaux matériels. On trouve la trace de cette tendance à la réduction du champ didactique, me semble-t-il, dans le grand nombre de stages MAFPEN²⁶ dont l'intitulé est du genre : "L'utilisation de la presse/de la vidéo/du cinéma/de l'informatique, etc., en classe de langue"²⁷. Une telle réduction du champ didactique est sans doute l'un des facteurs prépondérants qui ont joué dans la dogmatisation paradoxale de la méthodologie officielle scolaire des années 1920-1960, qui se voulait pourtant éclectique depuis ses origines.

Niveau de la formation

Ce qui apparaît immédiatement lorsqu'on analyse la formation des enseignants du secondaire au moyen de la grille de l'opposition complexification/simplification, c'est la puissance de l'une des composantes du paradigme de simplification, à savoir le principe de disjonction, qui est à l'œuvre ici dans le cloisonnement existant entre la partie académique de la formation (donnée à l'université) et la partie pratique (sous forme de stages auprès de professeurs "chevronnés"). La création des IUFM est trop récente – et leur statut trop fragile – pour que ne soient pas encore d'actualité les deux jugements que je citais dans *Histoire des méthodologies* (p. 53), celui de L. Lavault qui déplorait en 1910 qu'*il reste trop vrai qu'entre*

²⁵ J'insiste sur la formule, comme dans la note précédente : elle n'a rien de rhétorique dans mon esprit.

²⁶ MAFPEN : Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale. Ces stages sont pour la plupart animés par des enseignants choisis par les inspecteurs, ou par les inspecteurs eux-mêmes.

²⁷ Je ne nie pas l'intérêt en soi de chacun de ces stages, bien entendu : c'est le pourcentage élevé de ce type de stages par rapport à d'autres types qui m'apparaît révélateur.

l'agrégation et le métier de professeur il y a une sorte de crise, une sorte d'incompatibilité d'humeur, et celui de M. Antier, qui quarante ans plus tard, en 1952, parlait encore du véritable divorce qu'on est obligé de constater entre étudiants purs et professeurs en exercice (p. 27). Ce partage des tâches correspond en fait à un partage des territoires – entre l'université d'une part, et le corps des inspecteurs de l'autre – qui remonte à la fin du XIX^{ème} siècle. Autant dire que les didactologues sont considérés des deux côtés comme des empêcheurs de former en rond, eux qui mordent sur chacun des deux territoires en prétendant tenir un discours universitaire sur les pratiques de classe. Mais ce partage des tâches s'articule aussi à l'éternelle disjonction entre le "théorique" et le "pratique", que l'on retrouve trop souvent installée en didactique du FLE entre les didactologues eux-mêmes et les enseignants²⁸.

La partie de la formation "sur le tas", auprès de professeurs expérimentés, s'est voulue depuis ses origines une formation à la complexité : l'organisation prévoit toujours, par exemple, que le stage ait lieu auprès de deux professeurs enseignant dans des cycles différents, afin de varier au maximum les situations d'observation et d'enseignement des stagiaires. Mais un ensemble de facteurs tendent non seulement à limiter l'efficacité de cette partie de la formation, mais à restreindre, en réalité, la variété des démarches transmises.

- a) Quelle que soit la diversité des pratiques observées, elle est forcément limitée à la formation initiale et à l'expérience individuelle des formateurs.
- b) Les enseignants observés ont eux aussi été formés auparavant par l'observation de collègues plus âgés : le système favorise donc moins l'apparition de variations que la transmission de traditions établies.
- c) Un bon enseignant n'est pas de ce fait un bon formateur, lequel doit avoir théorisé un minimum ses pratiques et les avoir confrontées avec d'autres pour faire la part, dans ses modes d'enseignement, de ce qui relève de sa personnalité, de sa formation, de son expérience et de ses situations actuelles d'enseignement. Si le formateur n'est pas capable de cette mise à distance et de cette relativisation, le jeune enseignant risque de ne retenir de son stage qu'une sélection personnelle de pratiques à reproduire telles quelles.

²⁸ Je reviendrai au chapitre 2.3.4. (p. 147 *sqq.*) sur une nécessaire conception complexe des rapports théorie/pratique.

d) Un dernier facteur de simplification, peut-être le plus puissant en définitive, tient à l’ambiguïté fondamentale de ces stages pratiques, qui doivent à la fois préparer à la pratique professionnelle future et à l’inspection de fin d’année. Or pour un certain nombre de raisons, beaucoup d’inspecteurs demandent qu’on leur présente une classe type conduite suivant un schéma donné. Pour me limiter aux deux raisons qui peuvent sembler légitimes, je dirai qu’il y a chez eux le souci de standardiser cette épreuve (en demandant à tous les candidats à peu près la même chose), et de les juger sur un maximum de capacités et donc d’activités différentes. D’où l’imposition fréquente pour cette évaluation d’un schéma de classe qui regroupe sur la durée d’une inspection (une heure) les principales activités d’enseignement : contrôle de la leçon, correction phonétique, explication sémantique, explication et entraînement grammaticaux, et conduite d’un travail sur un support didactique (texte, enregistrement sonore ou vidéo, image, etc.)²⁹. On peut comprendre en effet qu’un inspecteur ne veuille pas évaluer – ni un enseignant être évalué, d’ailleurs – sur une séance de correction collective de copies, ou un jeu de rôles au cours duquel l’enseignant n’interviendrait pratiquement jamais. Mais de tels schémas de classes, bien évidemment, limitent drastiquement la variabilité des pratiques d’enseignement (ils sont précisément faits pour cela, pour les standardiser) : depuis le début du siècle, ils ne présentent d’ailleurs entre eux que des variantes mineures par rapport au premier modèle, celui de la “lecture expliquée” mis au point par les méthodologues directs.

Le premier problème qui en découle est que l’année de stage pratique, pour des raisons de sûreté, d’efficacité et d’économie (de temps et d’énergie), tend alors tout naturellement à se limiter à la préparation à ce seul modèle de classe. Le second problème, c’est que les deux raisons que j’ai présentées ci-dessus paraissent tout aussi légitimes pour l’évaluation continue des enseignants, qui se retrouvent effectivement évalués sur le même schéma de classe : or il est évident qu’un tel système ne peut favoriser chez eux une motivation personnelle à la recherche permanente d’une diversification de leurs pratiques. Enfin, dernier problème et non des moindres, dont je ne parlerais pas – tellement il paraît invraisemblable – si je ne

²⁹ En termes d’analyse systémique, les schémas de classe sont donc des “graphes d’ordonnement”, qui listent et hiérarchisent une succession de tâches déterminées (cf. par ex. B. WALLISER, 1977, p. 215).

l'avais constaté moi-même : certains inspecteurs faisant croire³⁰ que ce modèle de classe d'inspection est aussi un modèle de classe quotidienne, un certain nombre d'enseignants ne s'en écartent effectivement que ponctuellement, et avec mauvaise conscience.

Nous arrivons là à un cas d'hyper-simplification que j'appellerai comme E. Morin "pathologique", mais dans le sens premier du mot : les professeurs qui se sont laissé imposer ce schéma en classe en souffrent, parce qu'ils mettent leur incapacité à gérer la complexité de leurs situations avec un système aussi réducteur sur le compte de leur incompétence personnelle. Ce qui en souffre aussi (métaphoriquement, cette fois), c'est l'efficacité didactique de ces enseignants, sans parler du problème déontologique aigu que pose une telle pratique formative.

Ces trois problèmes ne datent pas d'aujourd'hui : ils apparaissent au début du siècle avec la première méthodologie constituée, la MD, qui fut aussi la première orthodoxie didactique officielle. Se plaignant du dogmatisme des inspecteurs sur des points où la MD était manifestement insuffisante (et il y a bien sûr un rapport direct entre autoritarisme et simplification : la contrainte ne peut être par nature que limitative), P. Roques écrivait en 1913 : *Si nos élèves ne sont pas plus faibles encore, c'est qu'au fond, tous, nous trichons perpétuellement – sauf aux jours d'inspection générale – avec cette méthode directe* (p. 110). Et il ajoutait, prédisant ce qui allait effectivement se produire par la suite, après la guerre :

Quant à la méthode, des rectifications sont à attendre. Probablement, on accordera aux professeurs de langues des libertés plus grandes ; tous s'en trouveront bien, tous se sentiront davantage maîtres de leur classe, tous auront plus d'initiative et travailleront plus allègrement. L'esprit de système ne régnera plus, la grammaire allemande, si compliquée, sera enseignée en français, et la version remplacera sans doute tôt ou tard la dissertation allemande au baccalauréat (pp. 114-115).

L'enseignement du FLE en France a eu la chance historique d'échapper au mode de formation en vigueur dans l'enseignement scolaire, aux relents trop souvent très autoritaristes. Mais il n'a pas échappé, dans sa période de méthodologie audiovisuelle dominante, au même phénomène d'hyper-simplification : je me souviens personnellement avoir été évalué comme les autres stagiaires, à la fin d'un stage CRÉDIF de "formation à l'utilisation des

³⁰ Ou laissant croire, ce qui revient au même étant donné leur statut de responsables. Je me refuse à imaginer qu'ils puissent le croire vraiment eux-mêmes.

méthodes audiovisuelles”³¹, exclusivement sur la réalisation d’une phase de présentation et d’explication, devant quelques collègues qui simulaient une classe, de quatre images d’une leçon de *Voix et Images de France*. La formation est décidément un lieu à très hauts risques pour la pensée complexe.

2.1.2. Éclectisme et complexité

La courte histoire de la didactique du FLE, qui s’est constituée très récemment, il y a à peine plus de 30 ans, dans un mouvement d’élaboration de méthodologie dure (la dite “centration sur la méthode”) et en rupture avec la tradition, a pu laisser croire à ses acteurs que les évolutions positives de la DLE ne pouvaient se réaliser que de cette manière, sur le mode d’une logique révolutionnaire simplificatrice : délimitation d’une nouvelle problématique de référence, rupture de type paradigmatique (c’est-à-dire concernant un nombre très restreint de principes fondamentaux), construction d’une cohérence méthodologique forte (c’est-à-dire systématisation dans la mise en œuvre pratique de ces principes). Au point qu’ils ont pu vivre comme une nouvelle révolution de ce type l’avènement de l’AC, qui mettait pourtant en jeu et en marche, comme nous l’avons vu dans la première partie, une logique opposée.

Or à l’échelle de la longue durée historique, mises à part les brèves périodes révolutionnaires, le mode habituel de l’évolution didactique est comparable à celui de la “science normale” telle que la définit T. S. Kuhn, où la confrontation du paradigme avec la réalité oblige à assouplir son interprétation et diversifier ses applications : à une brève période de contraction/simplification succède ainsi une longue période d’expansion/complexification, qui s’achèvera à son tour par une nouvelle brève période de contraction/simplification, et ainsi de suite.

On peut déjà voir ce mécanisme à l’œuvre dans l’évolution de la MT, en particulier au cours du XIX^{ème} siècle. Le noyau paradigmatique de cette méthodologie dite à juste titre “de grammaire-traduction” est formé de deux éléments. L’un est le postulat de l’apprentissage rationnel : une langue s’apprend par l’intermédiaire des règles mises en évidence par la description rationnelle de la langue que constitue la grammaire. Le second est la conception de la compétence en langue étrangère comme une capacité à traduire instantanément et inconsciemment dans sa tête à partir de sa langue maternelle. Le moment où l’on voit apparaître le plus clairement ce paradigme, c’est dans la période de gestation de la MD, au cours des dernières

³¹ Montpellier, juillet 1972.

années du XIX^{ème} siècle, pendant laquelle ce paradigme continue à servir de référence théorique obligée à des idées qui se rattachent pourtant au nouveau paradigme, non encore formalisé. G. Halbwachs, développant les idées qui avaient guidé le rédacteur de l'instruction de 1886, la première qui annonce la future MD, écrit ainsi :

À côté du thème et de la version, qui sont le fond des études du 2^{ème} cycle, la conversation, renfermée dans les limites du vocabulaire, doit occuper une place presque égale. Aussi bien, est-elle autre chose qu'une traduction de plus en plus rapide d'une idée pensée en français ? Et le jour où cette traduction sera assez rapide pour qu'elle se confonde avec l'émission de cette idée, ne pourra-t-on dire que l'élève pense en langue étrangère ? Pour se rapprocher de cet idéal, il faut qu'il s'exerce sans interruption, et qu'aucune classe ne se passe où il ne parle la langue étrangère qu'il étudie. Par intervalles, il sera même bon que la classe se fasse en allemand³². Dans quelle mesure ? Le professeur seul peut en être juge (1887, p. 241).

Trois ans plus tard, les rédacteurs de l'instruction du 13 septembre 1890, qui est à la fois la dernière instruction traditionnelle – parce qu'elle maintient la traduction comme procédé d'entraînement à la langue étrangère –, et la première instruction directe – parce qu'elle introduit avec la “leçon de choses” le moyen d'un enseignement direct dès les débuts de l'apprentissage – rattachent encore cette “leçon de choses”, paradoxalement, au paradigme de la traduction :

La première chose à donner à l'élève, ce sont les éléments de la langue, c'est-à-dire les mots³³. [...] La seule règle à observer, c'est de ne prendre que des mots concrets, répondant à des objets que l'élève a sous les yeux, ou du moins qu'il ait vus et qu'il puisse aisément replacer devant son imagination. Si l'école possède des tableaux servant aux leçons de choses, on ne manquera pas d'en profiter. [...] Aux substantifs on joindra aussitôt quelques adjectifs exprimant eux-mêmes des qualités toutes extérieures, telles que la forme, la dimension, la couleur. Que manque-t-il pour former de petites propositions ? La troisième personne de l'indicatif présent du verbe être, et, avec deux questions fort simples : Qu'est ceci ? Comment est ceci ?, on fera le tour de la salle d'école, de la cour, de la maison paternelle, de la ville et de la campagne.

³² On voit que le postulat de l'homologie entre la fin et les moyens, qui fait partie du paradigme de la MD, n'est pas encore apparu à ce moment.

³³ D'où l'appellation donnée à la “leçon de choses” de l'école primaire appliquée aux débuts de l'enseignement direct : la “leçon de mots”.

Ce sera déjà un thème oral que fera l'élève, avec cette différence qu'au lieu de traduire un texte français il traduira les objets mêmes, ce qui vaut mieux. Les premiers thèmes écrits ne seront que la répétition ou la continuation des mêmes exercices (c'est moi qui souligne).

On voit que ce paradigme de la traduction donne à la méthodologie correspondante – et c'est là d'ailleurs la fonction même de tout paradigme – une cohérence parfaite : si parler en langue étrangère c'est être capable de traduire instantanément et inconsciemment dans sa tête, l'apprentissage doit logiquement consister en un entraînement à traduire de plus en plus vite et de plus en plus mécaniquement³⁴.

Lorsqu'une méthodologie constituée, telle que la MT, est confrontée à des problématiques différentes de celle qui lui a servi de référence lors de sa constitution, la première réponse consiste à tenter de maintenir son paradigme et son noyau dur méthodologique en complexifiant seulement les modes d'application de ce dernier. Ce fut le cas dans la MT sous la pression de la demande de formation à la pratique orale de la langue : la première réponse imaginée, et celle qu'elle développera le plus, sera une reprise orale des exercices de traduction. Ce fut aussi le cas lorsque les méthodologues scolaires se trouvèrent confrontés au problème d'un enseignement de la prononciation : ils décalquèrent pour celui-ci la démarche utilisée pour l'enseignement de la grammaire. Le rédacteur de l'instruction de 1840 écrit ainsi :

La première année [...] sera consacrée tout entière à la grammaire et à la prononciation. Pour la grammaire, les élèves apprendront par cœur pour chaque jour de classe la leçon qui aura été développée par le professeur dans la classe précédente. Les exercices consisteront en versions et en thèmes, où sera ménagée

³⁴ D'où la mémorisation des règles, avec leurs exemples mnémotechniques, pour aider à leur application mécanique. Les méthodologues ne ressentaient à l'époque aucune contradiction entre leur postulat rationaliste (la grammaire comme description rationnelle de la langue) et la méthode d'application mécanique de ces règles, parce qu'il s'agissait (et qu'il s'agit toujours, d'ailleurs) de deux niveaux didactiques différents (respectivement celui d'une théorie contributoire, et celui des pratiques d'enseignement/apprentissage). Y voir comme certains une contradiction, c'est commettre un contresens historique, provoqué sans doute par l'assimilation entre ces deux niveaux dans l'idéologie applicationniste, ou par l'assimilation postulée plus récemment entre les deux niveaux dans l'approche cognitive : les règles par lesquelles on peut décrire rationnellement le fonctionnement de la langue seraient aussi les règles par lesquelles on pourrait apprendre rationnellement la langue. Mais il ne s'agit là que d'un autre postulat. On ne peut reprocher à personne de partir de postulats ; mais on peut exiger, actuellement, qu'ils soient clairement mis sur la table (de discussion).

l'application des dernières leçons. Les exercices suivront ainsi pas à pas les leçons, les feront mieux comprendre, et les inculqueront plus profondément. Pour la prononciation, après en avoir exposé les règles, on y accoutumera l'oreille par des dictées fréquentes et on fera apprendre par cœur et réciter convenablement les morceaux dictés.

Ce fut aussi le cas, enfin, dans les débuts de la réflexion sur la nouvelle “problématique du niveau 2 audiovisuel”, à la fin des années 1960. D. Girard, par exemple, écrit à ce sujet en 1968 :

Il est vrai qu'il faut se libérer progressivement des contraintes de la technique audiovisuelle. Mais nous considérons qu'à tous les stades, les principes linguistiques, psychologiques et méthodologiques qui inspirent les cours pour débutants restent valables. Seule la technique devra prendre des formes nouvelles (p. 14).

Lorsque cette première réponse s'avère insuffisante, une seconde consiste à tenter protéger le paradigme en complexifiant le noyau dur méthodologique. L'opération est très visible dans l'évolution de la MT dans les cours traditionnels à objectif pratique (CTOP) du XIX^{ème} siècle. J'ai montré dans *Histoire des méthodologies* (p. 65 *sqq.*) comment ces cours, pour répondre à la diversification des demandes, ont opéré toutes les variations possibles à l'intérieur du noyau dur grammaire-traduction, en jouant simultanément sur la place et l'importance réciproque de ses deux composantes³⁵. Mais on trouve ces variations intégrées, dans une optique très clairement éclectique, à l'intérieur même de certains cours de cette époque. C'est le cas pour la très célèbre *Méthode Robertson*, comme on peut le voir dans le tableau suivant où j'interprète en termes de noyau dur grammaire/traduction les conseils méthodologiques donnés dans la préface de sa version pour l'italien (il s'agit du *Cours de langue italienne* de V. Vimercati, 1^{ère} éd. 1846) : voir page suivante.

La MA des années 1920-1960 fournit le second exemple historique, en France, de ce rapport qui s'établit entre l'élargissement des problématiques et la complexification éclectique des démarches. Cette méthodologie opère une rupture par rapport à la logique révolutionnaire en vigueur à l'époque de la MD. L'inspecteur général É. Hovelaque, l'un de ceux qui avaient imposé la MD, pourtant, écrit en 1911 :

³⁵ Je représentais les quatre variantes de ce noyau dur sous les formes GRAMMAIRE/traduction, traduction/GRAMMAIRE, grammaire/TRADUCTION et TRADUCTION/grammaire, l'ordre correspondant à celui de la démarche mise en œuvre dans ces cours, et les majuscules/minuscules symbolisant leur importance respective.

1

Le professeur lit une fois le texte qui commence la leçon [...]. Il fait ensuite lire aux élèves, jusqu'à ce qu'ils prononcent d'une manière satisfaisante. [...] Le professeur fait ensuite la traduction du texte...

3

Faisant fermer le livre, le professeur prononce lentement un ou plusieurs mots du texte, et les fait traduire à mesure par l'élève, puis il les redit en français, et l'élève les traduit en italien [...].

(Exercice de phraséologie)
L'élève [...] traduit en français de vive voix, puis le professeur prononce ces phrases en français, et l'élève les traduit de nouveau en italien, sans lire ce qu'il a écrit, et de vive voix.

1

2

3

4

5

Traduction → Grammaire → TRADUCTION → GRAMMAIRE → Traduction

2

... et donne quelques explications relatives à la prononciation et à la syntaxe, qu'il développe plus ou moins, selon qu'il le juge convenable, en insistant particulièrement sur les règles les plus essentielles et dont l'application est la plus fréquente. Il est bon de faire remarquer avec soin les différences et les rapports qui existent entre l'italien et la langue de l'élève.

4

Enfin, si le professeur a répété les explications grammaticales renfermées dans la seconde division...

5

... il donne à l'élève, comme devoir à faire dans l'intervalle d'une leçon à une autre, le thème qui termine la leçon sous le titre d'exercice.

Vittorio Vimercati ;
Cours de langue italienne d'après la *Méthode Robertson*
1^{ère} éd. 1846

L'adaptation parfaite d'une méthode aux conditions si complexes de l'enseignement public n'est pas l'œuvre d'un jour et ne saurait être déterminée a priori dans ses moindres détails. L'expérience seule nous conduira à une vue exacte des résultats que nous pouvons obtenir et à la connaissance précise que nous consulterons toujours et qui, toujours, nous guidera (p. 206).

Cinq ans auparavant, un ancien méthodologue direct, A. Pinloche, avait déjà clairement explicité la rupture idéologique sous-jacente au passage d'une logique révolutionnaire de contraction/simplification à une logique gestionnaire d'expansion/complexification :

Comme l'a très bien dit un de nos meilleurs maîtres, M. Potel, au récent Congrès des langues vivantes à Munich³⁶, nous nous réunissons maintenant surtout pour travailler en commun à la solution des difficultés pratiques, qui sont les mêmes pour tous, la tâche étant identique. Je persiste aussi à croire que la période des discussions stériles doit faire place à celle de l'action et de l'observation expérimentale. À l'agitation négative, révolutionnaire, inséparable d'une certaine intransigeance dont beaucoup de bons esprits furent légitimement effrayés, doit succéder l'action positive, créatrice, et surtout tolérante – sous peine d'être inféconde –, à laquelle personne ne saurait désormais refuser son concours³⁷ (1906, p. 62).

À la démarche théorisante, qui tend à limiter la méthodologie au noyau dur des méthodes et des pratiques les plus fortement reliées au noyau dur méthodologique et à travers lui au paradigme de référence, s'oppose donc une démarche d'inspiration pragmatique qui cherche au contraire à l'ouvrir au maximum sur toutes les variations possibles, en intégrant parmi les variables, comme nous le voyons ci-dessus, les enseignants eux-mêmes³⁸.

Nous sommes alors, en effet, dans une logique que j'ai qualifiée plus haut (p. 43) de "gestionnaire", qui valorise dans la réflexion méthodologique d'une part l'expérience des enseignants en place, et d'autre part l'adaptation aux situations existantes d'enseignement. On retrouve ces deux composantes du pôle gestionnaire dans la conférence où A. Godart présente

³⁶ Il s'agit du congrès international organisé quelques mois plus tôt par le *Deutschen Neuphilologen Verband* (l'Association Allemande des Néophilologues).

³⁷ C'est moi qui souligne : on voit que certaines formes de tolérance font paradoxalement bon ménage avec un unanimisme très volontariste.

³⁸ C'est bien sûr la signification "didactique" de l'appel de A. Pinloche à la "tolérance".

l'instruction active de 1925, trois ans après sa publication, à des collègues allemands³⁹ :

*Vos Directives se sont appliquées à tirer les leçons de l'expérience et à en coordonner les résultats. Les instructions françaises n'ont rien non plus de révolutionnaire. Elles ne sont très modestement qu'une stabilisation. Et comme toute stabilisation prudente, elles ont été précédées de consultations où **les professeurs représentant les opinions les plus diverses ont été entendus à titre d'experts. Elles sont donc en partie leur œuvre. C'est une pratique de plus de 20 ans qu'elles résument***⁴⁰. Pas plus qu'elles n'ont prétendu innover en faisant de l'initiation aux civilisations étrangères l'aboutissement de notre travail, elles n'ont cru devoir rénover les procédés d'enseignement. Ces procédés sont ceux auxquels nous a conduits une longue pratique de la méthode directe, prescrite en 1902. Au dogme rigide des débuts qui excluait rigoureusement le recours à la langue maternelle s'était déjà substituée au bout d'une dizaine d'années une méthode plus conciliante, moins exclusivement orale. Cet assouplissement s'est poursuivi dans la suite et, à part quelques divergences d'opinion sur certaines questions de détail, l'opinion générale me paraît être actuellement chez nous la suivante : si l'emploi de la méthode directe intégrale est possible avec un nombre d'heures suffisant et des équipes homogènes, la composition des classes, leur encombrement et le rétrécissement progressif des horaires lui imposent, à mesure que les tâches se compliquent, certains tempéraments qui, sans en modifier essentiellement l'esprit, permettent d'en accroître le rendement⁴¹.

*Plutôt qu'un code immuable de prescriptions rigides, la méthode directe nous paraît être, en effet, un esprit dans lequel on travaille, une démarche générale de notre enseignement. C'est cette tendance qui assure, d'un bout à l'autre des études, malgré les compromis successifs, l'unité de notre travail, et, de 1902 à 1925, malgré les contradictions apparentes, la continuité de notre méthode. **Il y a eu non pas abandon mais ajustement des principes aux réalités de l'enseignement***⁴².

Si les instructions de 1925 n'ont pas cru devoir étiqueter d'un vocable unique la variété des procédés qu'elles recommandent, elles n'en ont pas moins retenu ce qu'il y a de meilleur, de plus solide et de définitivement acquis dans la méthode

³⁹ On me pardonnera cette longue citation, mais elle est très dense et très significative pour mon propos.

⁴⁰ Je souligne : on voit que la polarisation éclectique sur les pratiques implique une certaine tolérance vis-à-vis de méthodes diversifiées non seulement chez chaque enseignant, mais aussi d'un enseignant à l'autre.

⁴¹ Notons, dans la dernière partie de cette phrase, le lien clairement établi entre complexité (*lorsque les tâches se compliquent*) et éclectisme (*certain tempéraments*).

⁴² Je souligne la phrase, qui renvoie au pôle des situations d'enseignement.

directe, en s'efforçant de la combiner, à partir d'un certain moment, avec l'emploi judicieux de procédés indirects. La méthode qu'elles prescrivent vise à la conciliation : directe à la base – et c'est la condition essentielle de son efficacité – elle s'élargit, s'assouplit peu à peu et vient s'épanouir au sommet en une pratique très éclectique, accueillante à tous les procédés de contrôle et de confirmation, mais toujours directe par l'esprit de la découverte, toujours soucieuse de maintenir un contact étroit entre la théorie et la pratique. [...]

Unité et assouplissement progressif, telles sont les deux nécessités impérieuses qu'il importe de concilier. Le souci de les mettre d'accord peut conduire dans la pratique à des solutions différentes, mais quelque part que l'on accorde dans cet accommodement à la langue maternelle, l'important est que soit maintenu de part en part le principe essentiel de toute méthode vivante, qui est d'exercer sans cesse le savoir de l'élève, de le maintenir toujours en mouvement et de le faire aboutir par une constante réalisation écrite et surtout orale de ses connaissances à un pouvoir réel, à une spontanéité effective.

C'est l'attachement à cette idée que signifie le nom par lequel nous désignons de préférence ce système nouveau : « Méthode active » (1928, pp. 383-384).

Le problème fondamental que pose à ses promoteurs l'éclectisme méthodologique des années 1920-1960 (comme tout éclectisme d'ailleurs) est celui du maintien d'une nécessaire cohérence minimale, en d'autres termes (modernes), celui de la définition d'un *principe de cohérence ouverte*. Les méthodologues actifs le sentent bien à l'époque, et la solution suggérée par A. Pinloche – même s'il ne l'explique pas – est comparable à celle proposée en philosophie par V. Cousin : c'est le choix minimaliste d'une cohérence faible qui serait donnée mécaniquement par l'unité de l'objet d'étude (cf. dans sa citation, *supra* p. 83, *travailler en commun à la solution des difficultés pratiques, qui sont les mêmes pour tous, la tâche étant identique* – c'est moi qui souligne –, et la citation de V. Cousin, *supra* p. 4).

D'autres méthodologues, plus soucieux sans doute des risques de dérapage dans des formes extrêmes d'empirisme et de relativisme, voudront maintenir un équilibre entre la démarche théorisante et la démarche pragmatique en s'appuyant sur la forte cohérence de la MD. C'est le cas d'A. Godart, resté plus proche qu'A. Pinloche d'une MD dont il avait été au début des années 1900 l'un des plus brillants théoriciens (cf., dans sa citation ci-dessus, son souhait d'une méthodologie *soucieuse de maintenir un contact étroit entre la théorie et la pratique*). Tenter de savoir quelle était exactement la position des rédacteurs eux-mêmes de l'instruction de 1925 sur ce sujet n'a pas de sens à mon avis, leur unique idée, en l'occurrence, étant de laisser précisément une certaine marge d'interprétation à leur texte, et une certaine marge de mise en œuvre de leurs directives. Une "instruction

éclectique” est donc un objet paradoxal qui donne aux enseignants la consigne d’avoir des pratiques souples et diversifiées. Nous verrons que ce paradoxe n’a pas toujours été géré par l’Inspection avec la souplesse et l’ouverture qu’elle-même pourtant demandait aux enseignants.

Dans un article de 1990, je relevais pour l’analyser le fait apparemment invraisemblable que les didactologues français de FLE sont toujours passés directement, dans leurs rapides panoramas de l’histoire de la DLE en France, de la MD du début du siècle à la MAO et à la MAV des années 1950-1960, occultant ainsi complètement tout un demi-siècle de méthodologie officielle éclectique en didactique scolaire. Un tel oubli ne peut s’expliquer uniquement, à mon avis, par une indifférence certaine voire un certain dédain vis-à-vis d’un enseignement qu’ils tiennent généralement comme le lieu de tous les traditionalismes routiniers. Il est chez eux révélateur, surtout, d’une conception de l’histoire de la didactique sous forme d’une succession de progrès décisifs incarnés dans des méthodologies dures qui prétendent rompre radicalement avec le passé, comme ce fut effectivement le cas avec la MD, la MAO et la MAV. Une méthodologie qui, comme celle qui émerge à la fin des années 1900 en France à partir d’une critique des insuffisances et des excès de la MD, cherche à se constituer en partie par réaction⁴³ et retour à des procédés anciens, et donc par combinaison de méthodes théoriquement contradictoires (approche directe et traduction, exercices intensifs de langue et valorisation d’un enseignement explicite de la grammaire, apprentissage de la langue orale et étude de textes littéraires, etc.), ne peut apparaître à leurs yeux comme une véritable méthodologie, parce qu’elle n’a pas le degré de cohérence théorique qu’ils estiment nécessaire.

Et il est vrai qu’une “méthodologie éclectique” telle que la MA des années 1920-1960 est, tout comme une “instruction éclectique”, un objet paradoxal. Mais cela ne veut pas dire qu’il ne puisse exister (il y a bien eu effectivement des instructions éclectiques !) : cela veut dire simplement que cet objet doit avoir une configuration et un comportement paradoxaux, que les pratiques que cette méthodologie préconise doivent être des pratiques en partie contradictoires. Or la MA s’est constituée au départ de manière essentiellement pragmatique, en faisant remonter vers les méthodologues les problèmes concrets de l’enseignement (cf. *supra* p. 85 le premier paragraphe de la citation d’A. Godart), et nous verrons précisément qu’à ce niveau

⁴³ A. PINLOCHE publie en 1908 un article dont le titre, « Réaction et progrès », laissait précisément entendre que pour lui, désormais, le progrès passait par une certaine réaction contre la méthodologie directe.

l'enseignant est fatalement amené à gérer des exigences opposées et des doubles contraintes au moyen de pratiques contradictoires.

Dans les méthodologies qui servent de référence historique aux didactologues de FLE, au contraire, la priorité donnée à la cohérence théorique dans la phase de constitution a amené les méthodologues à refuser ces exigences et ces contraintes, et à poser leurs propres exigences et leurs propres contraintes⁴⁴. Une méthodologie, c'est évident, n'existe en tant que telle que parce qu'elle présente une certaine cohérence. Le problème est de savoir :

- d'une part si cette cohérence se juge au seul niveau de la théorie, ou si l'on fait intervenir aussi, et dans quelle mesure, les deux autres niveaux des matériels et des pratiques (voir note 44 ci-dessous) ;
- d'autre part, quel est le niveau de cohérence exigé. Cette cohérence peut être maximaliste – et dans ce cas elle ne peut pour l'essentiel qu'être construite intellectuellement sur elle-même et/ou empruntée à de fortes références théoriques extérieures, comme le souhaitent apparemment les didactologues de FLE. Mais elle peut être minimaliste, et donnée, comme le pensait A. Pinloche, par la seule unité de son objet (l'enseignement/apprentissage scolaire des langues), ou par un principe général sans implications méthodologiques directes, comme le pensait A. Godart (en l'occurrence les méthodes actives, qui sont du domaine de la pédagogie générale).

On voit que l'éclectisme est au cœur du problème disciplinaire : on ne peut en effet vouloir une forte autonomie de la DLE et en même temps un type et un niveau de cohérence que son centre de gravité naturel – la pratique de classe – ne lui permet pas d'assurer par elle-même. On voit aussi que refuser l'idée même de l'existence historique d'une méthodologie éclectique revient en fait à refuser la logique gestionnaire de la variation à partir d'une logique opposée, la logique révolutionnaire de l'innovation, en d'autres termes à vouloir faire (et qui plus est, *a posteriori* !) de la rationali-

⁴⁴ Ces exigences et ces contraintes, de toute manière, ne peuvent qu'amener à renforcer les contradictions sur le terrain de l'enseignement : les effets de la logique abstraite sont parfois eux aussi paradoxaux, et un enseignant s'efforçant d'utiliser un cours audiovisuel de la première génération en milieu scolaire dans les années 60 (et il y en eut) avait à gérer autant de contradictions, et des contradictions aussi radicales, que celles qui apparaissent à l'analyse historique de la MA. Mais les didactologues ont toujours plus prêté attention aux contradictions internes à la seule théorie, qu'à celles existant entre leurs théories et les exigences de la pratique.

sation dans un domaine où il n’y a jamais eu et où il ne pourra jamais y avoir qu’effort de rationalité.

2.1.3. Les dangers de l’éclectisme

L’histoire de la didactique scolaire des langues vivantes en France nous offre deux cas très contrastés d’éclectisme : l’un, dans les années 1870-1890, d’éclectisme sauvage de positions extrêmes ; l’autre, dans les années 1920-1960, d’éclectisme officiel de position médiane.

Le cas de la méthodologie traditionnelle (MT)

Le sursaut provoqué par la défaite de 1870 bénéficie directement à l’enseignement des langues vivantes en France, avec une série de mesures qui aboutissent à la généralisation de cet enseignement dans l’enseignement supérieur, la nomination des premiers inspecteurs généraux de langues vivantes (en 1873), la création de bourses de licence et d’agrégation (en 1878), d’une licence ès lettres avec mention langue vivante (en 1881), et d’autres mesures encore essentielles pour le statut des langues et la motivation des élèves, telles que l’intégration de leur enseignement dans le cadre des heures de classe et l’institution d’une épreuve écrite de langue au baccalauréat. La professionnalisation accélérée des enseignants de langues s’accompagne d’un grand bouillonnement de la méthodologie, qui se retrouve écartelée entre des facteurs puissants de sens opposés :

- a) Les enseignants de langues, pour obtenir une pleine reconnaissance universitaire de leur discipline, à l’origine très méprisée au regard des langues mortes, vont se diviser sur deux stratégies opposées : les uns vont jouer la carte de l’assimilation des objectifs et de la méthodologie avec ceux des langues mortes, alors que les autres joueront celle de la particularisation, avec l’élaboration d’une méthodologie spécifique. Ce sont ces derniers qui finiront par triompher, avec l’imposition de la MD en 1902.
- b) L’enseignement des langues était imposé de l’extérieur à l’institution scolaire sous la pression de l’opinion publique et plus encore par volonté politique des autorités, avec un objectif pratique contraire à l’orientation humaniste générale – dite “gratuite” ou “désintéressée” – des études classiques. Sur ce point encore, deux stratégies s’opposaient : celle de l’intégration dans le système scolaire, avec une méthodologie favorisant les objectifs formatif et culturel (et donc orientée vers l’enseignement de la grammaire et la lecture de textes littéraires), ou au contraire une mé-

thodologie adaptée à un objectif pratique prioritaire (et donc orientée vers l'enseignement d'une langue parlée sur des contenus en rapport avec la vie quotidienne).

- c) Dans les années 1870, le corps des enseignants de langues vivantes se partageait encore entre un grand nombre de natifs – naturellement plus disposés à un enseignement de la langue parlée courante –, et des français souvent plus sensibles – de par leur formation ou pour les raisons exposées plus haut – à un enseignement calqué sur celui des langues anciennes.
- d) Enfin, l'incertitude des responsables sur les méthodes à employer était telle que les deux premières instructions du XIX^{ème} siècle qui s'étaient risquées sur le sujet étaient passées d'un extrême méthodologique à l'autre : celle du 18 septembre 1840 préconisait une méthodologie de type grammaire-traduction (cf. la citation *supra* p. 82), alors que celle du 29 septembre 1863 recommandait la *méthode naturelle, celle qu'on emploie pour l'enfant dans la famille, celle dont chacun use en pays étranger*. L'imprécision de cette dernière instruction, qui restera en vigueur jusqu'en 1890, était telle que les auteurs de cours l'interprétaient de multiples façons, comme le remarque M. Girard en 1884 :

La plus prônée, la plus à la mode aujourd'hui, c'est la méthode naturelle. En donner une définition précise serait assez difficile. Sous ses aspects variés, ses formes changeantes, elle est, comme Protée, insaisissable ; aussi serions-nous porté à croire que cette méthode consiste à ne pas en avoir, et méthode naturelle serait pour nous synonyme d'absence de méthode. Naturelle ! Les livres, les systèmes les plus divers, les plus opposés se recommandent de cette épithète séduisante (p. 81).

L'instruction de 1890 s'efforcera de construire entre ces deux extrêmes de la MT et de la méthode naturelle, et elle ne pourra pour cela éviter d'emprunter à l'une et à l'autre : on y trouve tout à la fois la méthode de la traduction, conservée de la MT, et la "leçon de mots", qui sera systématisée par la suite dans la MD. Pour la première fois, cette instruction de 1890 pose en ces termes les principes qui vont régir l'enseignement moderne des langues jusqu'à nos jours : *Une langue s'apprend par elle-même et pour elle-même, et c'est dans la langue, prise en elle-même, qu'il faut chercher les règles de la méthode*. La didactique scolaire des langues étrangères est donc marquée à sa naissance même par l'éclectisme, son champ étant ainsi constitué que la réflexion didactique y est consacrée pour l'essentiel à négocier des compromis entre des extrêmes et à gérer des contraintes opposées.

L'effervescence didactique de la période 1870-1890 se traduit donc par un éclectisme sauvage et brouillon que déploreront certains enseignants eux-mêmes. Ch. Sigwalt, qui fut le premier président de l'APLV, écrit ainsi en 1904, s'opposant à l'idée répandue par les partisans de la MD selon laquelle les mauvais résultats de l'époque étaient dus à la généralisation de la MT :

Les faits ne permettent pas d'attribuer cet état de choses à une méthode unique, mauvaise, routinière, que tous les professeurs auraient adoptée au début, faute d'en soupçonner une meilleure. Ils avaient le choix entre trente-six méthodes, plus nouvelles et plus rapides les unes que les autres, et le mal qu'on attribue à l'uniformité a pu en partie provenir de la variété (p. 90).

Alors que le rédacteur de l'instruction de 1890 se plaignait d'une supposée généralisation de la MT, il critiquait par ailleurs, paradoxalement, le défaut d'unité et de cohésion dans l'enseignement [...] : *tel professeur insiste sur la grammaire, tel autre sur l'explication de textes ; l'un s'applique aux exercices oraux, l'autre juge inutile ou même impossible d'obtenir une bonne prononciation.*

La "révolution de 1902" peut donc être interprétée, comme toutes les révolutions imposées d'en haut, comme une mise au pas et une mise en ordre : une phase de complexification par les enseignants eux-mêmes, pragmatique, spontanée et inorganisée, s'achève par une simplification autoritaire et théorisante au moyen de l'imposition d'une méthodologie unique ; l'institution, qui ne disposait pas des moyens de gérer la complexité⁴⁵, a donc choisi en 1902 de la sacrifier au profit d'un ordre qui sera très justement ressenti par beaucoup comme arbitraire, mais qui relevait d'un légitime souci de cohérence et de continuité. L'institution scolaire en effet, comme sans doute la moindre école de langues, doit paradoxalement à la fois promouvoir un certain éclectisme (indispensable au jeu du mécanisme constant d'adaptation de l'enseignement), et le limiter (pour maintenir le minimum, tout aussi indispensable, de cohérence méthodologique chez chaque enseignant, ainsi que de continuité d'une classe à l'autre et d'un enseignant à l'autre).

⁴⁵ Cf. *supra* p. 83 la citation de l'inspecteur général É. HOVELAQUE, qui reconnaît un peu plus tard, en 1911, que *l'adaptation parfaite d'une méthode aux conditions si complexes de l'enseignement public n'est pas l'œuvre d'un jour et ne saurait être déterminée a priori dans ses moindres détails.*

Le cas de la méthodologie active

L'anarchie des années 1870-1890 a sans doute pesé lourd dans le choix qui fut fait en 1902 de limiter drastiquement l'éclectisme méthodologique par l'imposition d'une doctrine unique et rigide. Dans les années 1920, après l'échec de cette tentative, la solution retenue fut au contraire de l'encadrer de manière souple dans une méthodologie toujours officielle, mais elle-même éclectique. Cette dernière stratégie s'est avérée beaucoup plus efficace, puisque cette méthodologie éclectique officielle, la "méthodologie active" (MA) a duré exactement un demi-siècle, mais elle a généré un certain nombre d'effets pervers dont il faut à tout prix tenir compte dans la réflexion sur le nouvel éclectisme.

1. En définitive, la gestion de l'éclectisme ne fut pas prise en charge par l'institution (cela est en fait impossible), ni par les concepteurs de matériels (pour la même raison) : lorsqu'elle fut assurée, ce fut par les enseignants eux-mêmes, au prix d'un surcoût de travail hors-classe et de tension nerveuse en classe, et sans que leur formation ne les y prépare. C'est ce que reconnaît sans état d'âme l'inspecteur général G. Roger en 1953, en réponse à une question d'un enseignant ("H. K.") concernant l'instruction du 1^{er} décembre 1950 :

– H. K. : *Puis-je aborder la question des instructions ministérielles ? Certains collègues, tout en reconnaissant l'excellence de leurs recommandations, ont cru y sentir une rigueur peu compatible avec un enseignement essentiellement fonction de la personnalité de celui qui le donne.*

– G. Roger : *Il faut en toutes choses distinguer la lettre et l'esprit. Appliquer une méthode, quelle qu'elle soit, avec aveuglement n'a jamais donné de bons résultats. J'ai rencontré de jeunes professeurs qui cherchaient à respecter à tout prix un minutage proposé à titre d'indication. J'ai souligné leur erreur psychologique : ils se transformaient en robots et leur mécanique était monotone et fatigante pour eux-mêmes comme pour leurs élèves.*

Le bon professeur saura appliquer ce "schéma" avec intelligence ; il a l'instinct de ce qu'il faut faire et du moment où il faut le faire. Si la conversation languit, il ne faut pas hésiter à passer à la lecture ; si le commentaire est épuisé en 5 minutes au lieu de 10, il faut passer à la traduction sans plus attendre, ni s'égarer en de stériles bavardages (p. 30).

2. Paradoxalement, la méthodologie éclectique officielle a fini par se dogmatiser, plus lentement mais tout aussi fortement, qu'une méthodologie "révolutionnaire" telle que la MD. C'est ainsi que l'instruction de 1950, dont il est question dans l'interview ci-dessus, "proposait", comme le dit

G. Roger, un schéma de classe identique et minuté depuis la classe de 6^{ème} à la classe terminale pour toutes les langues⁴⁶.

3. En régime éclectique, le problème de la formation des enseignants est totalement ingérable de manière rationnelle à partir d'une position hiérarchique ou d'autorité (ou, en d'autres termes, il ne peut être géré que de manière irrationnelle à partir de cette position), puisque ce qui définit un bon enseignant, comme le dit très clairement G. Roger, c'est la distance qu'il peut prendre personnellement et sur le terrain par rapport aux consignes qui lui sont données. L'expression utilisée généralement par les inspecteurs, "appliquer les instructions avec souplesse", est paradoxale, puisqu'il n'y a de souplesse que dans l'exacte mesure où précisément il n'y a pas d'application. On ne peut se sortir d'un tel paradoxe que de deux manières. En réduisant la souplesse formellement autorisée à un niveau insignifiant : c'est ce que fait G. Roger dans son interview, qui envisage que l'on puisse faire un jour le commentaire en *5 minutes au lieu de 10*, mais ne conçoit pas que le schéma lui-même soit remis en cause ; c'est ce que font aussi les formateurs avec leurs enseignants stagiaires, en considérant ces instructions comme modèles de classe à respecter à la lettre, mais les seuls jours d'inspection. Ou au contraire en réduisant l'application de ces consignes à un niveau tellement bas qu'elles en perdent toute fonctionnalité (et qu'on peut donc s'en passer) : c'est ce que font les enseignants en poste à longueur d'année et de carrière.

On peut donc se demander pour quelle(s) raison(s) on a publié de telles instructions officielles, si elles étaient aussi inutiles aux enseignants expérimentés, qui n'en avaient nul besoin (*dixit* R. Roger lui-même), et aussi dangereuses pour des enseignants débutants, dont elles limitaient aussi drastiquement la variété des méthodes et démarches utilisées.

Certains se contenteront de répondre que les inspecteurs sont des fonctionnaires d'autorité, et que publier des instructions autoritaires – quelle qu'en soit leur efficacité – fait partie de leur fonction. Mais je crois que l'une des explications essentielles fait aussi intervenir la problématique particulière de la formation en contexte éclectique. Former à l'éclectisme, c'est former à la complexité, ce qui est en fait une entreprise paradoxale : on ne peut former sans modèle de cohérence, lequel va réduire mécaniquement l'appréhension et le traitement de cette complexité. Le schéma de classe,

⁴⁶ Certains en tireront peut-être une constatation désabusée sur les ruses du Pouvoir en DLE : lorsque, en période éclectique, les idées méthodologiques perdent un peu de leur autorité, le relais est immédiatement pris par des personnes ou institutions.

qui découpe l'unité d'enseignement en une série de phases articulées reprenant les activités d'enseignement incontournables dans toutes les situations, quels que soient les objectifs, les enseignants, les contenus ou les supports (contrôler le travail personnel réalisé en dehors de la classe, présenter les nouvelles formes, faire accéder les élèves à leur sens, les leur faire réutiliser, expliquer le travail personnel à faire pour la prochaine heure de classe) constitue un commode et puissant outil de simplification de cette problématique pour les enseignants débutants, de guidage de leurs pratiques, et de standardisation de critères d'évaluation de ces pratiques.

4. Si la MA a duré un demi-siècle en France, c'est qu'il est très difficile de sortir des périodes éclectiques, pendant lesquelles le débat tend à s'enliser et à tourner en rond (c'est ce qui s'est passé en France). Méthodologie "*accueillante*" en effet, suivant les termes mêmes de ses promoteurs, la MA a été capable d'intégrer et de "digérer" les innovations successives⁴⁷ sans qu'ait jamais été ressenti le besoin d'une remise en cause globale, parce qu'elle a été capable de récupérer ou de digérer ces innovations pour ne pas dépasser son niveau – par ailleurs élevé – de tolérance à la contradiction interne. Toute méthodologie éclectique tend ainsi à générer un réformisme mou qui n'offre aucune prise au véritable débat d'idées, dans lequel le maintien ou l'abandon de telle ou telle position constitue un enjeu réel. Paradoxalement même, toute innovation extérieure, après intégration, peut être interprétée comme un enrichissement de la méthodologie éclectique, et une confirmation de sa validité. Dans le cas de la MA française, il est clair que de toute manière son pragmatisme de principe a maintenu longtemps en vigueur un système de formation sur le tas qui favorisait la simple reproduction des pratiques d'une génération d'enseignants à l'autre, et limitait l'innovation à des cercles restreints et isolés de passionnés.

La période actuelle

Le retour actuel à l'éclectisme implique le retour à des problèmes et risques particuliers à ce type de configuration didactique. L'entrée dans une configuration éclectique impose en effet un remaniement fondamental de la réflexion didactique, puisqu'elle oblige à penser dans des termes radicalement différents de ceux de l'ancienne logique révolutionnaire, à la fois l'innovation, la cohérence et leurs rapports réciproques⁴⁸.

⁴⁷ La reproduction de la voix par le phonographe et de l'image par la photographie, en particulier.

⁴⁸ Je rappelle que dans la logique révolutionnaire on s'appuie sur une innovation considérée comme décisive pour construire une nouvelle cohérence globale.

En didactique du FLE, L. Porcher a publié il y a plusieurs années, en 1987, un article intitulé « Promenades didacticiennes dans l'œuvre de Bachelard », dans lequel, s'inspirant des analyses du premier épistémologue français des sciences, il constatait que *sur notre territoire [la DLE], précisément par manque d'analyses historiques et épistémologiques, il y a une forte tendance à considérer que le modèle (méthodologique, didactique) suivant annule le précédent et le renvoie au magasin des accessoires dans le vaste espace où s'accumulent les choses périmées* (p. 132), et dans lequel il demandait au contraire d'*aborder de manière complexe les choses complexes* (p. 135). Ses analyses n'ont pourtant pas suscité de débat collectif durable, alors même que depuis quelques années se multiplient en didactique du FLE des remarques, critiques ou propositions que l'épistémologie didactique en vigueur ne permet plus de comprendre ni de traiter. Je me contenterai ici de quelques analyses de cas⁴⁹.

Cas n° 1

Ph. Greffet, l'un des auteurs d'un cours récent de FLE⁵⁰ et Secrétaire général de l'Alliance Française de Paris, écrit ceci dans l'avant-propos du *Livre de l'élève* :

De partout et depuis deux ou trois ans, étudiants et surtout professeurs français et étrangers nous demandent de mettre noir sur blanc l'expérience acquise par les praticiens de l'Alliance Française. [...]

Je pense à ces dizaines de milliers d'enseignants qui, leur vie durant – parce qu'il faut bien vivre –, enseigneront le français 50 ou 60 heures par semaine. Ils n'ont pas le temps de dépouiller un texte, ni l'argent pour acheter une revue ou faire une photocopie. Les douceurs de l'implicite, du non-dit et du clin d'œil ne sont pas pour eux. Ce qu'il leur faut, c'est un boulevard bien tracé, bien balisé et sécurisant.

C'est pour eux surtout, eux de qui dépend la survie de notre langue demain, que nous avons tracé cette route (p. 5).

Ces lignes relèvent clairement de la logique gestionnaire (cf. le pôle "situations", avec les références aux conditions de travail, et le pôle "pratiques", avec le recours à l'expérience des enseignants), qui s'oppose à la logique révolutionnaire sur laquelle avait fonctionné la didactique du FLE depuis ses origines, et dans laquelle c'était aux enseignants, et aux situa-

⁴⁹ La "méthode des cas" est une méthode classique d'approche de problèmes complexes. Elle permet de cerner progressivement une problématique qui ne peut être directement affrontée dans sa globalité au niveau abstrait.

⁵⁰ Il s'agit de *Bonne Route*. Paris : Hachette, 1988.

tions d'enseignement, à s'adapter aux innovations méthodologiques. Ici, au contraire, l'auteur reproche clairement à la nouvelle AC (cf. *les douceurs de l'implicite, du non-dit et du clin d'œil*) d'être inadaptée aux conditions d'enseignement de beaucoup d'enseignants. Rien, dans la tradition actuelle du FLE, ne permet de discuter d'un point de vue didactique cette prise de position de Ph. Greffet, en répondant par exemple à la question suivante : est-il possible et souhaitable de fixer un équilibre *a priori* :

- entre d'une part l'adaptation aux contraintes des situations d'enseignement, qui est certainement légitime, mais risque de conforter tous les conservatismes didactiques, de justifier toutes les régressions méthodologiques et de cautionner toutes les démissions en ce qui concerne la formation des enseignants. (Pourquoi et à quoi les former, s'il suffit de leur fournir un manuel adapté à leur formation et à leur expérience ?) ;
- et d'autre part l'exigence d'une meilleure formation des enseignants et de meilleures conditions de travail, qui est tout aussi légitime – ne serait-ce que pour mettre l'institution devant sa part de responsabilité –, mais qui risque de démotiver les enseignants et de cautionner toutes les démissions sur le terrain ? (Pourquoi les enseignants chercheraient-ils à faire mieux autrement, s'ils considèrent qu'ils n'ont ni les moyens ni les conditions pour le faire ?)

Si un tel équilibre ne peut être fixé *a priori*, existe-t-il des règles pratiques à suivre au cas par cas, et lesquelles⁵¹ ?

Cas n° 2

M.-J. Barbot écrit en 1990 que *le développement de systèmes d'auto-apprentissage ne correspond pas à une nouvelle mode de l'enseignement des langues. Loin d'introduire une méthodologie nouvelle, ces systèmes devraient sélectionner les meilleures ressources existantes et innover* (p. 93, c'est moi qui souligne). Elle se situe ainsi très clairement dans une optique éclectique, mais elle pose une question de fond inédite : comment peut-on innover à partir de ce qui existe déjà ? Jusqu'à présent, en didactique du FLE comme en français courant, il était entendu que l'innovation – je reprends quelques synonymes donnés par le *Petit Robert* –, c'était du "changement", de la "création", de la "nouveau".

⁵¹ Nous reviendrons au chap. 2.4.4., pp. 182-186, sur l'éthique et la casuistique, qui se trouvent très clairement mobilisées dans la réflexion sur un problème tel que celui-ci.

Cas n° 3

J.-F. Bourdet écrit dans un article de 1992 que *l'analyse critique des approches communicatives, quand les pré-requis de ces dernières restent pour nombre d'enseignants largement à construire, a de quoi perturber la demande et les incidences de la formation des enseignants* (1992a, p. 125). Il pose là un autre problème inédit lié à la configuration éclectique actuelle, et qui ne manque pas non plus d'intérêt. Jusqu'à présent, en didactique du FLE, la critique d'une méthodologie existante ne pouvait elle-même être critiquée, puisqu'elle se faisait au nom d'une méthodologie plus récente et considérée de ce fait comme constituant un progrès. Peut-on considérer, et sur quels critères, certaines critiques des orientations actuelles de la DLE comme réactionnaires⁵², ou simplement inopportunes, pour la raison qu'il ne faudrait pas "désespérer la rue Saint-Jacques"⁵³ ?

Cas n° 4

Le même auteur, dans un article de la même année, critique ainsi la situation actuelle en didactique du FLE :

Le flou que l'on peut ressentir aujourd'hui en matière d'option méthodologique dominante se concrétise dans l'opposition nette ou relative entre les références du discours formatif (privilège généralement accordé aux approches communicatives) et les objets proposés à la pratique enseignante (manuels dont le vernis communicatif laisse clairement transparaître des options audiovisualistes ou directes, manuels se réclamant d'un éclectisme parfois difficile à gérer) (1992b, p. 50).

Et il enchaîne avec la note suivante : *Qu'on ne voie ici nulle condamnation : certaines conditions de travail rendent illusoire toute pratique communicative et toujours pertinentes des options « traditionnelles » bien comprises* .

La confrontation de ce passage et de sa note a de quoi laisser le lecteur perplexe : si j'ai bien compris (mais je n'en suis pas sûr), la note justifie des pratiques traditionalistes, mais le passage critique l'éclectisme des manuels

⁵² Intentionnellement ou... "objectivement" (ce qui rappelle de vieux débats dans un tout autre domaine).

⁵³ On se poserait alors le même type de problème éthique que ceux qui ne voulaient pas, à une certaine époque, "désespérer Billancourt" en révélant aux ouvriers communistes la vérité sur le totalitarisme soviétique. Pour les lecteurs non avertis, je précise que "rue Saint-Jacques" est l'adresse de l'UFR de FLE de l'Université de Paris III.

qui ont cherché à répondre à la demande correspondante. Si des démarches traditionalistes sont pertinentes au niveau des pratiques, pourquoi ne le seraient-elles pas au niveau des manuels ? Et dans ce cas, sur quels critères serait-il possible de définir *a priori*, au niveau de la théorie didactique, un type d'équilibre entre démarches traditionalistes et démarches communicatives qui permette de considérer que certains manuels n'ont qu'un "verniss" communicatif⁵⁴ ?

Cas n° 5

R. Bouchard écrit en 1989 :

La finalité essentielle de la transposition didactique nous semble être la diversification des pratiques d'enseignement/apprentissage. Cet enrichissement de la panoplie vise à augmenter la capacité d'adaptation pédagogique à la diversité des besoins des groupes ou des individus dont ils doivent faciliter l'apprentissage linguistique. Ce redéploiement ne vise donc pas à supprimer des pratiques existantes mais à proposer des pratiques nouvelles en insistant sur la nécessaire cohérence de l'ensemble (p. 161).

La question nouvelle qui est ainsi posée est celle du degré de cohérence à maintenir pour les élèves, et des moyens à utiliser pour y parvenir, mais le même problème se pose pour les formateurs vis-à-vis des enseignants : que doit-on faire dans une classe/un stage, en cas de demandes méthodologiques opposées de la part d'apprenants/d'enseignants ayant des méthodes de travail et des stratégies d'apprentissage/enseignement différentes ? Peut-on maintenir, et comment, une cohérence méthodologique d'ensemble si l'on met en œuvre une véritable différenciation pédagogique/formatrice ? Là encore, existe-t-il une réponse *a priori*, et si le problème doit être traité au cas par cas, quelles sont les règles pratiques à appliquer⁵⁵ ?

⁵⁴ J.-F. BOURDET propose dans ce même article *un retour d'attention sur le niveau 2 qui pourrait jouer un rôle de relance comparable à celui qui fut le sien dans les années 1970 (ibidem)*. Mais cet espoir est rendu totalement illusoire par la logique éclectique que constate cet auteur par ailleurs : la réflexion méthodologique ne peut plus en effet avancer comme par le passé, par centration sur une problématique nouvelle, parce qu'elle a commencé déjà à fonctionner (dans l'AC), comme les enseignants et les concepteurs de matériels, par accumulation de problématiques différentes juxtaposées, lesquelles exigent simultanément des réponses différenciées, voire opposées ; un éventuel "retour au niveau 2", actuellement, ne ferait qu'ajouter une problématique de plus et donc renforcer le mouvement même que J.-F. BOURDET critique.

⁵⁵ Le problème est posé très explicitement par J.-P. BRONCKART, J. BRUN et E. ROULET dans un article concernant la didactique du français langue maternelle. Après avoir constaté, comme on peut

Les cinq cas présentés me semblent montrer qu'il y a urgence, en DLE, à penser sérieusement l'éclectisme. D'abord parce nous ne disposons pas pour l'instant des moyens intellectuels nécessaires : la pensée de l'éclectisme pose en effet des problèmes touchant au relativisme, à la cohérence, à la casuistique et à l'éthique – pour ne citer que ceux-là – qui ne se posaient pas (ou que nous ne nous posions pas, ce qui revient au même) dans la configuration didactique antérieure du FLE. Ensuite parce que le danger est très réel que ne se généralise à tous les niveaux – ceux du didactologique, du méthodologique et des pratiques d'enseignement – un "éclectisme mou" dont nous aurions ensuite bien du mal à extraire la DLE.

Ch. Sigwalt écrivait en 1906, en pleine polémique sur la MD : *Au reste, les discours sur les méthodes me paraissent superflus, chacune pouvant se trouver bonne dans certaines circonstances ; une seule est mauvaise toujours et partout : c'est celle qui consiste à n'en avoir aucune* (p. 33). Si tel est le cas, il y a au moins trois discours méthodologiques qui ne sont pas superflus, celui concernant le mode d'appréhension de ces "circonstances", celui concernant le choix de la méthode en fonction de celles-ci, et enfin celui concernant le passage d'une méthode à l'autre, ou leur coexistence. C'est sans doute cela, l'"éclectisme raisonné" qu'appelaient de leurs vœux M. Antier *et al.* 1972 (cités p. 15), mais cette "raison"-là reste encore aujourd'hui à inventer.

Jusqu'à présent en effet, la cohérence didactique était donnée à tous les niveaux par la cohérence de la méthodologie constituée de référence, autour de laquelle tournaient tous les discours didactologiques et formatifs, et que s'efforçaient de mettre en œuvre les concepteurs dans leurs matériels et les enseignants dans leur classe. Mais en l'absence de méthodologie dominante, où trouver les moyens d'une cohérence globale, et comment même la définir ?

aussi le faire en didactique du FLE, les phénomènes d'élargissement du champ langagier avec la notion de compétence de communication, ainsi que de diversification des types de supports et des modèles d'analyse théoriques, ils écrivent : *Si cet élargissement et cette diversification des approches et des objets constituent indiscutablement un enrichissement des représentations que se font les enseignants du langage et de la langue maternelle [...], ils risquent aussi d'accentuer une tendance fâcheuse à l'éclatement et à l'atomisation des points de vue et des objets. Va-t-on, dans la même classe et avec les mêmes élèves, adopter des approches toutes différentes selon qu'on travaille sur un document oral ou un document écrit, un dialogue ou un monologue, un texte littéraire ou un texte non littéraire, une description ou un récit ?* (p. 113)

P. Pfrimmer, analysant les débuts de l'application de la MD en France, y repérait un phénomène d'éclectisme cohérent par combinaison pragmatique des cohérences de deux méthodologies constituées :

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 directe 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 (1953, p. 204).

On peut penser qu'un phénomène de cet ordre s'est produit récemment chez les enseignants de FLE, qui ont compensé le flou de l'AC par la cohérence qu'ils avaient héritée de la MAV⁵⁶. P. Pfrimmer poursuivait à l'époque : *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 (ibidem).* Le scénario du futur sera cette fois-ci forcément différent, puisqu'aucune nouvelle méthodologie ne s'annonce, et les lacunes qui risquent de se faire sentir bientôt seront celles provoquées par une déstructuration avancée des stratégies d'enseignement, que viendrait légitimer cette *idéologie molle des temps incertains* que dénoncent F.-B. Huyghe et P. Barbès dans leur essai de 1987 sur *La soft-idéologie* (p. 111).

⁵⁶ On constate d'ailleurs la même stratégie chez la plupart des concepteurs de manuels récents, qui ont conservé, pour filer ma métaphore automobile de la p. 26, la "carcasse" de la MAV.

2.2. LA NOUVELLE ÉPISTÉMOLOGIE

Le réel est énorme, hors normes ; il est inouï, hors ouïes, il est incroyable, il présente de multiples visages selon nos interrogations.

E. MORIN, 1991, p. 295.

C'est à travers ses limites que l'on comprend une théorie.

Léon ROSENFELD, physicien,
cité par I. PRIGONINE et I. STENGERS, 1987, p. 125.

2.2.1. Les remaniements épistémologiques dans la science contemporaine

Présentation

Les épistémologues des sciences datent généralement de Descartes, et de sa disjonction entre le sujet et l'objet, le commencement d'une ère positiviste dont nous vivons actuellement la fin. Ce positivisme repose sur la croyance dans le fait que la raison humaine, grâce à la méthode scientifique, progresse constamment dans la connaissance de la réalité physique, supposée parfaitement rationnelle, et la maîtrise de la réalité humaine, supposée parfaitement rationalisable. On connaît bien en France la forme extrême prise par cette idéologie dans la philosophie de l'histoire d'Auguste Comte, pour qui l'esprit de l'humanité passe inéluctablement par trois états successifs : *l'état théologique, dans lequel il explique les phénomènes par des puissances divines, l'état métaphysique, où il met à la place des dieux des forces abstraites et impersonnelles, enfin l'état positif, où, abandonnant toute recherche des causes, il détermine simplement les lois ou relations constantes entre les phénomènes* (selon É. Bréhier, 1932, p. 863). La science succédait ainsi à la religion et à la philosophie comme modèle universel du savoir et de l'action. Mais on retrouve ailleurs sous d'autres formes une telle croyance, dans les "lois de l'histoire" du marxisme ou les "lois du marché" de l'ultra-libéralisme économique, par exemple.

L'idéologie positiviste s'appuyait sur le déterminisme scientifique, dont Laplace avait énoncé le credo en 1773 : *L'état présent du système de la Nature est évidemment une suite de ce qu'il était au moment précédent, et si nous concevons une intelligence qui, pour un instant donné, embrasse tous les rapports des êtres et de l'Univers, elle pourra déterminer pour un temps quelque pris dans le passé ou dans l'avenir la position respective et les mouvements [...] de tous ces êtres* (cité par J.-J. Duby, 1993, p. 31). K. Popper la définit, en des termes plus actuels, comme *la doctrine selon laquelle la structure du monde est telle que tout événement peut être rationnellement prédit, au degré de précision voulu, à condition qu'une description suffisamment précise des événements passés, ainsi que toutes les lois de la nature, nous soit données* (1982, p. 1, souligné dans le texte). C'est ce déterminisme qui s'est écroulé aujourd'hui, parce qu'il a été remis en question dans les deux sciences exactes qui en étaient les modèles : les mathématiques et la physique.

L'incertitude

L'incertitude dans les systèmes formels

Dans un article de 1993, J.-J. Duby retrace l'histoire des premières lézardes apparues dans l'édifice : la géométrie non euclidienne de Lobatchevsky, dès 1829, dans laquelle on peut tirer d'un point une infinité de parallèles à une droite, la construction d'une courbe continue sans tangente par Weierstrass en 1872, la découverte d'ensembles paradoxaux dans la théorie des ensembles par Cantor en 1899 et Russell en 1905. Mais c'est Kurt Gödel qui ruine en 1931 les espoirs d'une formalisation complète des mathématiques. Il démontre en effet dans un célèbre théorème (je reprends la formulation qu'en donne le mathématicien I. Ekeland) que *quel que soit le système d'axiomes et de règles retenu (pourvu toutefois qu'il n'y en ait qu'un nombre fini), on pourra énoncer une proposition concernant les nombres entiers qui ne puisse être ni démontrée ni invalidée dans ce système. En d'autres termes, il y a des propositions mathématiques qui sont vraies, mais qui ne peuvent être démontrées* (1991, p. 67). I. Ekeland présente ainsi les conséquences épistémologiques de ce théorème de Gödel :

Les mathématiques sont pleines de conjectures, c'est-à-dire de questions en suspens qui attendent, parfois depuis des siècles, d'être résolues. Le théorème de Gödel ouvre la possibilité qu'elles ne le soient jamais. Il va même beaucoup plus loin, puisqu'il permet de construire explicitement une proposition indécidable dans le système considéré. Cette proposition peut alors être prise comme nouvel axiome, et ajoutée aux axiomes existants pour construire un nouveau système, qui

à son tour comportera une proposition indécidable, qui pourra de nouveau être rajoutée aux axiomes précédents pour constituer un nouveau système, et ainsi de suite, indéfiniment. Mais à chaque étape, il y a une ambiguïté : si une proposition est indécidable, son contraire l'est aussi, si bien qu'on a le choix de celle qu'on prend comme axiome. Suivant que l'on choisisse la proposition ou son contraire, on obtient deux mathématiques différentes, dotées l'une et l'autre d'une parfaite cohérence interne, mais incompatibles. Le théorème de Gödel affirme en définitive l'existence d'une infinité de mathématiques distinctes, toutes filles de la même nécessité. Les mathématiques ne sont pas uniquement déterminées par la logique : l'arbitraire y a sa place (idem, pp. 67-68).

À la même époque que Gödel, Tarski démontrait parallèlement qu'un système sémantique ou conceptuel ne peut s'expliquer totalement qu'en recourant à un méta-système, qui aura lui-même sa faille logique, et ainsi de suite. D'où la réhabilitation du langage ordinaire, menée par Wittgenstein, et de la logique ordinaire, par Grize.

Il est intéressant de constater que l'on retrouve, dans les différents arguments utilisés par K. Popper pour la critique du déterminisme et dans son *Plaidoyer pour l'indéterminisme* (sous-titre de son ouvrage de 1982), le même recours à l'idée d'incomplétude des systèmes logiques. Il reprend le premier argument de Haldane, en le résumant de la manière suivante :

Si le déterminisme "scientifique" est vrai, nous ne pouvons pas savoir, d'une manière rationnelle, qu'il est vrai. Nous y croyons ou n'y croyons pas, non point parce que nous jugeons, librement, que les arguments ou les raisons en sa faveur sont fondés, mais parce qu'il se fait que nous sommes déterminés de manière à y croire ou à ne pas y croire et même à croire que nous jugeons rationnellement de la question (pp. 71-72).

Le second argument, le plus important à ses yeux, est le suivant : *Il y a certaines choses nous concernant que nous ne pouvons pas nous-mêmes prédire par des méthodes scientifiques. Plus précisément, nous ne pouvons pas prédire, de manière scientifique, les résultats que nous obtiendrons au cours de la croissance de notre propre connaissance* (p. 53, souligné dans le texte).

E. Morin signale de son côté :

La faille gödélienne semble avoir été depuis élargie par une prolifération de théorèmes qui nous découvrent que les questions les plus simples débouchent sur l'indécidabilité, comme le théorème de Cohen sur l'axiome du choix et

l'hypothèse du continu (1962). De son côté, le théorème d'Arrow d'impossibilité d'agrégation des préférences individuelles démontre que l'on ne peut calculer un choix collectif à partir des préférences des individus. Enfin, Cahit a démontré qu'il est impossible de décider si un phénomène relève ou non du hasard, bien qu'on puisse définir rigoureusement le hasard (incompressibilité algorithmique) (1991a, pp. 186-187).

L'incertitude à l'échelle microscopique

Cinq ans avant le théorème de Gödel en mathématiques, Heisenberg avait en mécanique quantique porté un coup fatal au déterminisme laplacien avec sa "relation d'incertitude" : pour déterminer la position d'un photon, il faut l'éclairer avec un rayonnement qui le fait dévier de sa trajectoire et en perturbe donc la vitesse. Autrement dit, on ne peut lui attribuer simultanément une position et une vitesse déterminées. I. Ekeland présente ainsi cette impossibilité :

Aboutir à une mesure nécessite une interaction tellement complexe entre le système et l'observateur que des paramètres étrangers à l'un et à l'autre [...] jouent un rôle crucial, et le résultat ne peut être appréhendé que de manière statistique. Ce n'est là qu'une hypothèse, peut-être même qu'une métaphore. Une seule chose est certaine : en mécanique quantique, mesurer, c'est tirer au sort (1991, p. 31).

La mécanique quantique fera aussi apparaître des événements, les "sauts quantiques" (passage d'une particule d'une orbite à une autre), qui sont absolument imprévisibles et ne peuvent être contrôlés par des lois causales mais uniquement par des lois probabilistes. Einstein lui-même ne se résolut jamais à croire en ces événements de hasard absolu qui ruinaient tout déterminisme, à reconnaître, selon la formule célèbre, que "Dieu jouât aux dés".

L'autre cas de reconnaissance de l'incertitude qui a marqué l'histoire récente des sciences exactes a été la théorie dite "de la complémentarité" de Niels Bohr, par laquelle il propose de mettre fin à la discussion concernant la nature ondulatoire ou corpusculaire de la particule, et de concevoir, contre le principe de non-contradiction de la logique classique, qu'elle est tantôt une onde, tantôt un corpuscule. Tirant les conséquences épistémologiques de sa théorie, ce physicien distinguait *deux types de vérité, la vérité triviale, dont le contraire est évidemment absurde, et la vérité profonde, qui se reconnaît à ce que son contraire est aussi une vérité profonde* (selon E. Morin 1991a, p. 182).

Le retour du sujet

Tous ces développements récents en mathématiques et en physique ont amené les épistémologues à revenir sur la disjonction fondatrice de Descartes entre le sujet et l'objet.

Le théorème de Gödel montre en effet qu'en raison des limites internes de la formalisation la logique ne saurait se suffire à elle-même, les concepts ultimes ou élémentaires échappant à toute définition logico-formelle : *Les mots logiques vrais, faux, non, oui, quelques, tous, doivent être définis dans la « logique ordinaire » des langages naturels* (Grize, cité par E. Morin 1991a, p. 189). Ce que fait ainsi apparaître le théorème de Gödel, selon Jean Ladrière, c'est que *la dualité de la pensée et de l'objet ne peut être abolie, que le système de l'intelligible ne peut être coupé de sa référence à une expérience, ne peut s'absorber dans son objectivité fermée (ibidem).*

Quant au principe d'incertitude de Heisenberg, il interdit toute définition "objective" d'une particule en obligeant l'observateur, comme nous l'avons vu, à prendre en compte sa propre observation en tant que modification irréversible de ce qu'il observe. Comme l'écrivent I. Prigogine et I. Springers, *l'Univers d'Einstein ne renvoie pas à un point de vue unique. Il est peuplé d'observateurs fraternels situés dans des référentiels en mouvement les uns par rapport aux autres ; l'objectivité n'y peut naître que d'une entreprise commune d'échange d'informations* (1988, p. 43). Et le physicien B. D'Espagnat en tire quant à lui les conclusions épistémologiques suivantes :

Qu'il soit électron, marteau ou planète, l'objet, comme Primas le souligne bien, n'est guère autre chose que le résultat d'un point de vue que nous adoptons sur le monde. Nous dégageons l'objet en faisant abstraction de certaines choses qui ne sont pas pour nous intéressantes. [...] La "chose elle-même", le "réel" n'est pas connaissable par la science tel qu'il est. De l'espoir d'une telle connaissance nous devons, je l'ai dit, faire notre deuil (1990, p. 164 et 220).

L'incertitude à l'échelle macroscopique

J.-J. Duby raconte comment les progrès du calcul différentiel et l'outil informatique ont pu persuader un moment les scientifiques que le dogme déterministe pourrait être sauvé à l'échelle macroscopique, où il serait possible de négliger les incertitudes microscopiques. Ce fut cette fois la science météorologique qui ruina cet espoir, lorsqu'en 1961 un météorologue amé-

ricain, Lorenz, s'aperçut, en faisant tourner un petit programme informatique de simulation, du phénomène dit "d'instabilité exponentielle" :

Le système d'équations différentielles qui modélise l'évolution de l'atmosphère est hypersensible aux conditions initiales. C'est ce que les météorologues ont appelé "l'effet papillon" : la perturbation infime produite par le battement d'aile d'un papillon peut, au bout de plusieurs jours, faire la différence entre la survenance ou la non survenance d'un cyclone. C'est ce qui explique l'impossibilité de faire des prévisions à plus de quelques jours : faute de pouvoir déterminer les conditions initiales (température, pression, vitesse du vent) avec une précision infinie, les erreurs de mesure inévitables introduisent des écarts minimes qui font irrésistiblement diverger les résultats (J.-J. Duby 1993, p. 34).

La science retrouvait ainsi l'une des méditations de Pascal sur les conséquences incalculables que peuvent produire dans l'histoire des modifications infimes : *Le nez de Cléopâtre : s'il eût été plus court, toute la face de la terre aurait changé !*

L'incertitude en économie

Si l'incertitude est venue à bout de l'idéal du déterminisme dans les sciences exactes, on peut imaginer la situation épistémologique dans les sciences qui doivent faire intervenir le facteur humain. Le cas de la science économique, la plus formalisée des sciences humaines, est à cet égard révélateur. Elle aussi s'est heurtée depuis quelques années à des phénomènes d'incertitude incompressible.

C'est le cas dans ce que l'on appelle "l'anticipation rationnelle", qui fait que les modes de prévision ne peuvent jamais être totalement validés, une annonce de prévision à la hausse ou à la baisse produisant sur les agents économiques des effets psychologiques qui vont jouer sur leur comportement et donc sur l'évolution de la situation. D'où d'ailleurs l'utilisation calculée des "effets d'annonce" par les responsables économiques comme éléments de stratégie à part entière. On connaît aussi le fonctionnement des mécanismes boursiers, où il s'agit de prendre une décision non pas au premier niveau, c'est-à-dire en fonction de la situation de telle ou telle entreprise (ou économie, ou monnaie), mais, à un second niveau, en fonction de ce que l'on pense qu'un nombre important d'agents pense de cette situation (puisque c'est la décision de ces agents qui provoquera la hausse ou la baisse), ou mieux encore, à un troisième niveau, en fonction de ce que l'on pense de l'analyse de second niveau que feront ces agents, et ainsi de suite :

il n'est pas étonnant que la théorie des jeux soit devenue l'un des domaines privilégiés de la science économique.

Pour S. C. Kolm, ce n'est rien moins que l'épistémologie de Karl Popper, pour qui *une théorie scientifique doit être susceptible d'être infirmée par les faits, [qui] n'est pas applicable aux questions économiques importantes à cause de l'impossibilité de distinguer, dans l'observation, les relations de la théorie en question des autres influences* (1986, p. 41)⁵⁷.

Mais c'est aujourd'hui l'ensemble de la pensée économique qui est en crise, en même temps que l'actuelle crise économique dont elle est incapable d'expliquer les mécanismes et donc de prédire l'évolution. Le paradigme keynésien, sur lequel elle fonctionnait depuis plus d'un demi-siècle, semble en l'occurrence inadéquat, et la science économique est à la recherche de nouvelles approches et de nouveaux outils. Certains économistes abandonnent le formalisme mathématique en faisant partir leurs analyses de la réalité (selon J.-J. Chiquelin, 1990, p. 29). Et J. Lesourne pour sa part voit émerger un nouveau paradigme micro-économique dont on peut voir dans les lignes ci-dessous qu'il cherche à intégrer l'incertitude :

Ce paradigme nous proposerait une économie de l'ordre et du désordre, de la création et de la sclérose, faite tout à la fois d'aléatoire, de complexité, d'échanges d'informations plus ou moins douteuses, de comportements plus ou moins rationnels et opportunistes, de rigidités économiques plus ou moins fortes (1990, p. 32).

La complexité⁵⁸

L'incertitude peut être considérée comme une conséquence de la complexité. E. Morin constate que, paradoxalement, *la complexité nous est revenue, dans les sciences, par la voie même qui l'avait chassée* :

⁵⁷ L'histoire de la didactique, avec en particulier l'échec de toutes les enquêtes à grande échelle sur l'évaluation comparative de méthodologies constituées s'appuyant sur des théories contributoires différentes (cf. *supra* la note 29, p. 28), semble bien montrer qu'il en est de même en DLE : l'*union des travailleurs de la preuve*, que L. PORCHER (1987, p. 128), citant Bachelard, réclame pour notre discipline, paraît impossible à réaliser à ce niveau de la validité des théories contributoires et des méthodologies constituées.

⁵⁸ Pour plus de détails que je ne peux donner ici sur la notion de complexité, je renvoie à l'ouvrage : *Les théories de la complexité. Autour de l'œuvre d'Henri Atlan*. Colloque de Cerisy, sous la direction de Françoise FOGELMAN SOULIÉ. Paris : Seuil, 1991.

Le développement même de la science physique, qui s'employait à révéler l'Ordre impeccable du monde, son déterminisme absolu et perpétuel, son obéissance à une Loi unique et sa constitution d'une matière première simple (l'atome), a finalement débouché sur la complexité du réel. On a découvert dans l'univers physique un principe hémorragique de dégradation et de désordre (second principe de la thermodynamique) ; puis, à la place supposée de la simplicité physique et logique, on a découvert l'extrême complexité micro-physique ; la particule est, non pas une brique première, mais une frontière sur une complexité peut-être inconcevable ; le cosmos est, non une machine parfaite, mais un processus en voie de désintégration et d'organisation à la fois (1990a, p. 22).

Les physiciens qui n'ont pas abandonné l'idéal de la physique classique ont dû déplacer leur problématique, comme le signalent I. Prigogine et I. Stengers : *Ce n'est plus aujourd'hui vers l'infiniment petit, mais vers l'infiniment chaud – c'est-à-dire vers des comportements qui furent ceux de la matière aux premiers instants de l'Univers – que les physiciens espèrent découvrir les principes qui permettraient d'unifier la prodigieuse multiplicité des particules élémentaires* (p. 156). Mais rien ne dit qu'ils ne se retrouveront pas à nouveau face à une nouvelle complexité insoupçonnée.

Là aussi, comme pour l'incertitude, la physique a entraîné toutes les autres sciences dans la prise en compte des phénomènes liés à la complexité de leur objet. Je prendrai comme exemple une discipline qui intéresse tout particulièrement la DLE, la psychologie cognitive, et dont P. Lévy présente ainsi les récents développements :

Un grand nombre d'ouvrages récents en psychologie cognitive insistent sur la pluralité, la multiplicité de parties de toutes tailles et de toutes natures qui composent le système cognitif humain. Les modules de Fodor, la société de l'esprit de Minsky, les assemblées de neurones ou réseaux neuronaux de tous les connexionnistes dessinent une figure de l'esprit singulièrement éclatée. Ajoutons à cela que bon nombre de processus cognitifs sont automatiques, hors du contrôle de la volonté délibérée. Du point de vue de l'esprit, la conscience et ce qui en relève directement ne représentent plus qu'un aspect mineur de la pensée intelligente. La conscience est simplement une des interfaces importantes entre l'organisme et son environnement, elle opère à une échelle (moyenne) d'observation possible, qui n'est pas nécessairement la plus pertinente pour aborder les problèmes de la cognition (1990, pp. 156-157)⁵⁹.

⁵⁹ Notons au passage que les références à la psychologie cognitive en DLE se basent souvent sur une vision extrêmement réductrice de ses enseignements.

Depuis, la complexité a acquis le statut de problématique à part entière dans la science, comme le retrace le biologiste H. Atlan :

Pendant longtemps, qualifier quelque chose de complexe servait à désigner une difficulté de compréhension ou de réalisation. Mais en même temps, curieusement, cela jouait un rôle d'explication – purement verbale, bien sûr – de ce que l'on ne pouvait pas expliquer autrement : le constat de complexité permettait souvent, et permet encore d'ailleurs, de justifier le manque de théorie et de suppléer, bien que de façon illusoire, l'insuffisance des explications. Ce n'est que depuis peu que la complexité, cessant d'être une invocation, est devenue un problème, un objet d'étude en soi et de recherche systématique (1991b, p. 11).

H. Atlan propose à partir de la théorie de l'information une distinction qui me paraît éclairante entre la *complication*, qui implique qu'une description exhaustive et parfaite d'un système est disponible, même si elle est longue, et la *complexité*, qui est la mesure de notre ignorance sur ce système, et qui implique qu'on en ait une perception globale, avec en même temps la perception qu'on ne la maîtrise pas dans ses détails. C'est pourquoi on la mesure par l'information qu'on ne possède pas et dont on aurait besoin pour spécifier le système en ses détails (1979, p. 76). D'où les deux autres définitions qu'il propose : *La complexité est un désordre apparent où l'on a des raisons de supposer un ordre caché ; ou encore, la complexité est un ordre dont on ne connaît pas le code (idem, p. 78).*

K. Popper tire de la complexité l'un de ses arguments contre le déterminisme : *Il est en effet vraisemblable que la complexité du monde réel détruit tout argument soutenant que le déterminisme « scientifique » est fondé sur l'expérience humaine (1982, p. 43)⁶⁰. Critiquant la sur-simplification systématique que cherche à opérer la science, il admet cependant :*

La méthode des tentatives de réduction est des plus fructueuses, non seulement parce que les succès partiels et les réductions partielles nous enseignent beaucoup de choses, mais aussi parce que nous retirons un enseignement de nos échecs partiels et des nouveaux problèmes qui nous sont révélés par nos échecs. Les problèmes non résolus sont presque aussi intéressants que leurs solutions ; ils seraient, en fait, tout aussi intéressants si ce n'était le fait que presque toutes les

⁶⁰ Quelques lignes plus haut, K. POPPER avait ainsi plaidé avec humour en faveur de la prise en compte de la complexité : *Le succès, ou même la vérité d'énoncés simples, ou d'énoncés mathématiques, ou d'énoncés en langue anglaise, ne doit pas nous inciter à conclure que le monde est intrinsèquement simple, mathématique ou britannique (p. 37).*

solutions ouvrent, à leur tour, sur tout un monde nouveau de problèmes non résolus (p. 136).

V. Havelange resitue quant à lui l'importance de cette notion de complexité dans l'épistémologie contemporaine en la reliant au positivisme et à la relation observateur-objet :

Dans les sciences empiriques, la mesure du degré de complexité d'une structure est fonction du nombre de situations ou d'événements possibles qui ont dû être écartés pour arriver à cette structure. Cette acception de la complexité comporte une double implication : épistémique, en raison de la prégnance de la théorie dans l'observation : et ontologique, en raison des contraintes exercées par le réel sur l'élaboration théorique. Contrairement à ce que croyait le positivisme, les faits, loin de s'offrir sans médiation à l'appréhension sensorielle, sont toujours déjà imprégnés de théorie. Le face à face classique de l'observateur et de l'objet cède le pas à la reconnaissance de leur interdépendance : les faits sont soutenus par un ensemble de catégories, de représentations qui en permettent l'intelligibilité (1991, pp. 259-260).

L'environnement

L'idéal de la science classique était de découvrir le général et l'universel. Or les développements scientifiques récents ont mis en évidence l'importance du lieu particulier qui détermine la relation avec le milieu. En mécanique quantique, d'une part l'atome ne peut être conçu comme un système isolé, parce qu'il réagit à travers la charge électrique avec son champ, c'est-à-dire, à la limite, avec le reste de l'Univers⁶¹ ; d'autre part, comme nous l'avons vu précédemment, les mesures sont sensibles aux effets de la mesure elle-même et donc à la position de l'observateur. D'autres recherches, dont nous reparlerons bientôt, sur des états de la matière dans des situations de déséquilibre extrême, ont montré que des systèmes pouvaient spontanément s'organiser à partir des contraintes de l'environnement, et devenir sensibles à des facteurs, tels que la force de gravitation par exemple, dont les effets auraient été insignifiants dans des situations d'équilibre.

B. D'Espagnat présente le rapport entre complexité et environnement en ces termes :

Dans la prise de conscience de la complexité vient en bonne place la valorisation des effets de l'environnement, celui-ci étant extensible à l'infini.

⁶¹ Selon la théorie de Dirac, qui a fondé la théorie quantique des champs.

Le calcul montre en effet, on l'a noté, qu'un système macroscopique ne peut être décrit exhaustivement en faisant abstraction de son environnement. Il a même été montré qu'un grain de poussière perdu dans les espaces interstellaires interagit d'une manière significative avec le rayonnement ("significative" voulant dire que, même pour certains problèmes dans l'énoncé desquels ce champ n'apparaît pas explicitement, le fait de négliger son existence peut conduire à des erreurs). L'environnement, hélas, est sans limite, et donc d'une "infinie" complexité (nous disons dans notre jargon que le nombre de ses degrés de liberté est infini ou peut être tenu pour tel). Traiter un système en tenant rigoureusement compte de l'environnement est impossible en général (1990, p. 177).

L'une des grandes caractéristiques de l'actualité épistémologique est l'extension de ce type de problématique à toutes les disciplines. On connaît, dans les sciences de la nature (biologie, éthologie, agronomie, etc.), les développements de l'analyse écologique, qui étudie des organismes et individus localisés dans leur relation avec leur environnement particulier, ainsi que sa version socio-politique avec le mouvement écologique.

Mais ce sont les sciences elles-mêmes que les épistémologues étudient maintenant dans leurs rapports avec leur environnement. Bruno Latour et la nouvelle école d'Anthropologie des sciences, par exemple, *montrent par l'enquête historique ou ethnographique comment les institutions les plus respectables, les faits scientifiques les plus « durs » ou les objets techniques les plus fonctionnels sont en réalité le résultat provisoire d'associations contingentes et disparates* (P. Lévy, 1990, p. 157). Et E. Morin écrit de son côté :

La question "qu'est-ce que la science ?" n'a pas de réponse scientifique. L'ultime découverte de l'épistémologie anglo-saxonne est qu'est scientifique ce qui est reconnu tel par la majorité des scientifiques. C'est dire qu'il n'y a aucune méthode objective pour considérer la science comme objet de science et le scientifique comme sujet (1990b, p. 109).

Je donnerai deux exemples illustrant cette inscription des sciences dans leur localité et leur temporalité. Le premier concerne la science économique, qui se présente actuellement, selon J. Lesourne, comme une *science balkanisée*⁶², parce qu'elle fonctionne comme *un écosystème social qui [...] se réorganise en permanence* (1990, p. 29). Le second concerne la logique, dont P. Lévy écrit :

⁶² R. GALISSON avait utilisé la même expression en 1977 pour décrire l'état de la DLE.

Encore une fois, la logique est une technologie intellectuelle datée, fondée sur l'écriture, et non pas une manière naturelle de réfléchir. L'écrasante majorité des raisonnements humains n'utilise pas de règles de déduction formelles. La logique est à la pensée ce que la règle en bois pour tracer des lignes droites est au dessin. C'est pourquoi les travaux d'intelligence artificielle fondés uniquement sur la logique formelle ont peu de chance d'arriver à une simulation profonde de l'intelligence humaine. Au lieu d'une réplique de la pensée vivante, l'IA [Intelligence Artificielle] classique ou logiciste a construit en réalité de nouvelles technologies intellectuelles, comme les systèmes experts (pp. 176-177).

L'ordre à partir du bruit

Pendant longtemps, la science s'est donné comme objectif de découvrir l'ordre caché de l'Univers, supposé parfait et immuable. Mais depuis la moitié du XIX^{ème} siècle, raconte E. Morin, *l'histoire de la science moderne est aussi l'histoire de l'irruption des désordres dans un savoir qui pensait les avoir liquidés* (1990b, p. 197) : ce sont successivement la découverte du second principe de la thermodynamique, principe de dégradation irréversible de l'énergie par augmentation du désordre moléculaire, qui ruine l'idée du mouvement perpétuel ; celle des événements de pur hasard en mécanique quantique, comme nous l'avons vu plus haut ; enfin, à l'échelle de l'Univers, celle du bruit de fond et de l'expansion des galaxies, qui fait de notre monde le résultat d'une déflagration originare, le "big-bang". Dans la compréhension de la réalité, le désordre est devenu par conséquent tout aussi incontournable que l'ordre.

La vie elle-même, qui est au contraire construction permanente d'ordre, en est devenue paradoxale. Il fallait donc que l'apparition d'ordre à partir du désordre fût possible. En 1959, le cybernéticien Heinz von Foerster formule son principe *order from noise*, qui s'oppose au principe de la science classique, *order from order* (selon lequel l'ordre naturel obéit aux lois naturelles). Les "structures dissipatives" ont fourni effectivement aux épistémologues des exemples d'auto-organisation d'un système à partir d'un environnement chaotique. I. Prigogine et I. Stengers en présentent ainsi l'exemple le plus connu, l'"instabilité de Bénard" :

Une mince couche liquide est soumise à une différence de température entre la surface inférieure, chauffée en permanence, et la surface supérieure, en contact avec l'environnement extérieur. Pour une valeur déterminée de la différence de température, le transport de chaleur par conduction, où la chaleur se transmet par collision entre les molécules, se double d'un transport par convection, où les

molécules elles-mêmes participent à un mouvement collectif. Se forment alors des tourbillons qui distribuent la couche liquide en “cellules” régulières. [...] Comment cela est-il possible ? Comment les molécules en nombre immense qui constituent la couche liquide peuvent-elles abandonner le mouvement incohérent qui était le leur ? Comment cette foule innombrable et chaotique peut-elle adopter un comportement cohérent, différencié de région en région ? [...] Le système s’organise spontanément à partir de la contrainte, ici, le flux de chaleur qui le maintient à l’écart de l’équilibre (1987, p. 52 et p. 60).

L’auto-organisation⁶³

Ce qui apparaît à travers cette expérience de Bénard, c’est qu’un système complexe est capable de s’auto-organiser à partir des agressions aléatoires de son environnement (lesquelles, dans la théorie de l’information, représentent du “bruit” par rapport aux échanges d’information à l’intérieur d’un système organisé) pour la raison qu’il est un système ouvert. E. Morin tire de cette notion capitale de “*système ouvert*” les conséquences épistémologiques suivantes :

La première est que les lois d’organisation du vivant ne sont pas d’équilibre, mais de déséquilibre, rattrapé ou compensé, de dynamisme stabilisé. [...] La seconde conséquence, peut-être plus majeure encore, est que l’intelligibilité du système doit être trouvée, non seulement dans le système lui-même, mais aussi dans sa relation avec l’environnement, et que cette relation n’est pas simple dépendance, elle est constitutive du système.

La réalité est dès lors autant dans le lien que dans la distinction entre le système ouvert et son environnement. Ce lien est absolument crucial sur le plan épistémologique, méthodologique, théorique, empirique (1990a, p. 32).

Pour H. Atlan⁶⁴, l’apprentissage, et particulièrement l’apprentissage non dirigé, ne peut se concevoir qu’à partir d’une auto-organisation de ce type. Apprendre par expérience individuelle constitue en effet un paradoxe, puisque la nouveauté absolue, par définition, ne peut être intégrée à notre système cognitif.

⁶³ Sur l’auto-organisation, voir aussi P. DUMOUCHEL, J.-P. DUPUY (dir.), *L’auto-organisation. De la physique au politique*, Colloque de Cerisy (10-17 juin 1981). Paris : Seuil, 1983.

⁶⁴ Henri Atlan a donné un exemple très simple de création d’ordre à partir du désordre, celui de la montre automatique, dont le mécanisme a été conçu pour se remonter lui-même en permanence à partir des mouvements aléatoires du bras. Un autre exemple de désorganisations (provoquées volontairement, cette fois) réorganisées à son profit par un organisme, est fourni par la marche d’un homme ou d’un animal, qui est une série de déséquilibres rattrapés.

Le paradoxe peut être résolu si l'on admet qu'un certain degré d'aléatoire est nécessaire pour qu'il y ait accroissement réel en sorte que ce qui est appris et acquis soit réellement nouveau, et non une simple répétition de ce qui est déjà connu. De ce point de vue, la nouveauté absolue provient du caractère indéterminé de stimuli qui jouent ainsi le rôle de perturbations aléatoires du système qu'ils affectent⁶⁵. L'acquisition de connaissances nouvelles par l'expérience est ainsi un cas particulier d'accroissement d'information sous l'effet du bruit (1979, pp. 169-170).

La cybernétique et l'analyse systémique⁶⁶

C'est à partir de la problématique de l'auto-organisation des ensembles complexes que s'est développée, dans les années 60, une cybernétique de première génération⁶⁷, qui va travailler sur des notions telles que l'information, le code, le bruit, l'*input*, l'*output*, la "boîte noire", le *feedback* et l'homéostasie, et sur des problèmes tels que la causalité circulaire, l'autoréférence et le rôle organisateur du hasard. On va reprocher à cette première cybernétique en particulier d'oublier les réalités humaines et sociales, ainsi que d'évacuer précisément le problème de la complexité en refusant d'entrer dans les "boîtes noires". P. Dumouchel et J.-P. Dupuy racontent comment plusieurs facteurs vont amener, au début des années 70, à l'émergence d'une seconde génération de la cybernétique : d'une part la mise en évidence par la physique, puis par d'autres sciences, de phénomènes d'auto-organisation, par exemple (cf. *supra* p. 113) les "structures dissipatives"), d'autre part la découverte par la biologie moléculaire du "programme génétique", lequel présente une particularité notable : il se programme lui-même, ou, en d'autres termes, *il a besoin des produits de sa lecture et de son exécution pour être lu et exécuté* (1983, p. 16).

Avec la seconde cybernétique apparaît la théorie des systèmes, qui propose un renversement des perspectives puisque le système nerveux central,

⁶⁵ Notons au passage que cette considération constitue un argument contre la progression collective rigide dans les cours de langues (c'est de l'histoire ancienne), mais aussi (et cela, c'est de l'histoire présente) contre une organisation *rationalisée* des centres de ressources en langues, qui font naître actuellement des espoirs sans doute illusoire. Je dis bien : "une organisation *rationalisée*"; il n'est bien entendu pas question de critiquer une organisation *rationnelle* de ces centres.

⁶⁶ Sur l'analyse systémique, voir aussi : B. WALLISER, *Systèmes et modèles. Introduction critique à l'analyse des systèmes*. Paris : Seuil, 1977.

⁶⁷ Parmi les fondateurs de la cybernétique figurent en particulier W. Ross Ashby et Heinz von Foerster.

par exemple, n'est plus décrit comme une boîte noire mais comme *un système autonome et auto-organisateur, co-responsable, dans son interaction avec l'environnement, du processus de construction de la réalité. La philosophie de la seconde cybernétique aboutit aujourd'hui à un constructivisme radical* (S. Proulx, 1990, p. 197).

Selon B. Walliser,

le concept de système a été forgé autour de trois idées essentielles :

- *celle d'un ensemble en rapport réciproque avec un environnement, ces échanges lui assurant une certaine autonomie ;*
- *celle d'un ensemble formé de sous-systèmes en interaction, cette interdépendance lui assurant une certaine cohérence ;*
- *celle d'un ensemble subissant des modifications plus ou moins profondes dans le temps, tout en conservant une certaine cohérence* (1977, pp. 10-11).

Et il définit l'épistémologie de ce courant théorique et méthodologique à partir des trois préoccupations essentielles suivantes :

- *la volonté, en réaction aux tendances ultra-analytiques de certaines sciences, de restaurer une approche plus synthétique qui reconnaisse les propriétés d'interaction dynamique entre éléments d'un ensemble, lui conférant un caractère de totalité ;*
- *le besoin, pour concevoir et maîtriser des ensembles vastes et complexes, de mettre au point une méthode qui permette de mobiliser et d'organiser les connaissances en vue d'une meilleure adéquation des moyens aux objectifs poursuivis ;*
- *la nécessité, face à une fragmentation et une dispersion du savoir, de promouvoir un langage unitaire, qui puisse servir de support à l'articulation et à l'intégration de modèles théoriques et de préceptes méthodologiques épars dans diverses disciplines* (*idem*, Introduction, p. 9).

L'analyse systémique, qui met l'accent sur l'organisation et les interactions des éléments de tout système, a développé la technique de la modélisation, depuis les tableaux à deux entrées, cartes, diagrammes, graphes, matrices et autres représentations schématiques, jusqu'aux modèles informatiques qui permettent de multiplier les simulations. Cette dernière technologie intellectuelle, selon P. Lévy, est en train d'introduire dans notre culture un nouveau rapport à la vérité :

Dans la civilisation de l'écriture, le texte, le livre, la théorie restaient, à l'horizon de la connaissance, des pôles d'identification possibles. Derrière l'activité critique,

il y avait encore une stabilité, une unicité possibles de la théorie vraie, de la bonne explication. Aujourd'hui, il devient de plus en plus difficile pour un sujet d'envisager son identification, même partielle, à une théorie. [...] Les théories, avec leur norme de vérité et l'activité critique qui les accompagne, cèdent du terrain aux modèles, avec leur norme d'efficience et le jugement d'à-propos qui préside à leur évaluation. Le modèle n'est plus couché sur le papier, ce support inerte, il tourne sur un ordinateur. C'est ainsi que les modèles sont perpétuellement rectifiés et améliorés au fil des simulations. [...] Dorénavant [...] nous aurons affaire à des modèles plus ou moins pertinents, obtenus et simulés plus ou moins vite, et cela de plus en plus indépendamment d'un horizon de la vérité à laquelle nous pourrions adhérer durablement. S'il y a de moins en moins de contradictions, c'est parce que la prétention à la vérité diminue. On ne critique plus, on débogue (1990, p. 136)⁶⁸.

En 1976, le cybernéticien Heinz von Foerster proposait une conjecture qui allait devenir célèbre, et que J.-P. Dupuy résume ainsi :

Plus les éléments d'un réseau sont "trivialement" connectés – au sens qu'ils sont univoquement et rigidement déterminés par leurs voisins –, plus le comportement global du réseau est trivial et prévisible pour un observateur extérieur, mais plus il apparaît "contre-intuitif" et non maîtrisable pour ces observateurs intérieurs que sont les éléments du réseau. Plus, donc, l'automate collectif paraît doué d'autonomie au regard des automates individuels. L'extériorisation de l'être collectif par rapport à ses membres croît en conséquence, de telle sorte que ces derniers n'y reconnaissent plus le produit de leurs actions. Inversement, la richesse, la complexité et l'ambiguïté du lien social donnent une société qui reste relativement opaque aux yeux de l'observateur extérieur, mais dans laquelle les sociétaires se reconnaissent. Le sens passe, même si, pour eux aussi, dans la mesure où ils se placent artificiellement en situation d'extériorité par rapport à leur propre société, le comportement de celle-ci leur paraît celui d'un être doué d'une vie propre (pp. 403-404)⁶⁹.

⁶⁸ On notera avec intérêt que l'évolution analysée par P. LÉVY fournit un argument en faveur d'un recentrement de la DLE sur le méthodologique et contre l'applicationnisme linguistique : *Contrairement à la théorie, qui a d'abord pour fonction d'expliquer ou d'éclairer un phénomène, la simulation de modèles numériques serait plutôt opérationnelle, prévisionnelle, voire normative. Elle répond mieux à la question "comment ?" qu'à la question "pourquoi ?" (idem, pp. 136-137).*

⁶⁹ H. ATLAN voit dans ce paradoxe une explication de la puissance du *modèle judéo-grec, relayé par le christianismo-romain*, parce que ce modèle assure une aire d'indétermination – donc de liberté possible – aux individus, qui loin de mettre en péril la cohésion sociale en assure au contraire l'efficacité (1991a, p. 35).

Cette “conjecture de von Foerster” a eu un impact tout particulier sur l'épistémologie contemporaine de par ses éventuelles implications dans les sciences sociales, et les relations qu'elle suggérait entre les notions clés d'incertitude, de complexité et d'autonomie.

2.2.2. L'ÉPISTÉMOLOGIE COMPLEXE D'EDGAR MORIN

La complexité, ce n'est pas seulement penser l'un et le multiple ensemble, c'est aussi penser ensemble l'incertain et le certain, le logique et le contradictoire, et c'est l'inclusion de l'observateur dans l'observation.

E. MORIN, 1990b, p. 191.

Présentation

J'avais un moment pensé rédiger un chapitre intitulé, à l'image du chapitre antérieur, *Les remaniements épistémologiques dans les sciences humaines*. Mais la densité des citations ou des idées tirées des ouvrages du sociologue et épistémologue Edgar Morin, dans sa première rédaction, et un fort sentiment de dette envers cet auteur, m'ont fait réécrire ce chapitre sur ce seul auteur.

L'épistémologie d'Edgar Morin ne peut se résumer en quelques pages. Telle n'était pas d'ailleurs mon intention : je n'ai pas oublié, malgré l'impression qu'a pu donner le chapitre antérieur, que mon sujet est la DLE. Suivant la formule consacrée (mais pas du tout rhétorique), les approximations, confusions, incohérences et autres défauts de ce chapitre ne peuvent bien évidemment être que de mon fait. On trouvera en bibliographie finale la liste des ouvrages d'E. Morin que j'ai utilisés : je ne peux que conseiller aux lecteurs intéressés par ses idées de s'y reporter directement⁷⁰.

Les idées d'E. Morin ont exercé et continuent à exercer sur moi un grand attrait pour au moins trois raisons. La première, c'est que j'y ai reconnu, mais bien plus rigoureusement formulées et argumentées que je ne l'avais fait, quelques-unes des idées-force auxquelles j'étais parvenu de mon côté à la suite de mes recherches sur l'histoire de la DLE. La seconde, c'est que l'épistémologie d'E. Morin me paraît particulièrement féconde pour la réflexion actuelle sur la didactique des langues. La troisième, c'est que son œuvre est, comme son épistémologie, ouverte non comme la porte d'une chapelle mais comme celle d'un moulin (un moulin à malaxer en permanence de nouvelles idées), et que sa pensée incite plus à la réflexion qu'à la

⁷⁰ Je signale à ce propos que *L'introduction à la pensée complexe* (1990a) mérite bien son titre.

dévotion. Je n'ai pas été surpris de le voir, dans son intervention de clôture lors d'un Colloque de Cerisy entièrement consacré à ses travaux⁷¹, reprendre en conclusion le conseil de Gide dans *Les Nourritures terrestres : Maintenant Nathanaël jette mon livre...* (1990c, p. 268).

Sciences exactes et sciences humaines

Toutes les sciences humaines sont fortement interpellées par les remaniements épistémologiques résumés dans le chapitre précédent (2.1.). D'abord parce que dans le passé, et dans le présent encore pour certains, leurs chercheurs se sont directement inspirés de l'épistémologie scientifique en vigueur : il n'est que de penser aux ravages provoqués par la doctrine positiviste en psychologie (cf. le béhaviorisme) et en linguistique (cf. le distributionnalisme), pour nous limiter à deux disciplines avec lesquelles la DLE entretient forcément des relations étroites, et dont elle a souffert des errements (cf. les méthodologies "scientifiques" et "universalistes" que se sont voulues la MAO et la MAV) . Ensuite parce que les sciences exactes ont rarement sans doute comme depuis quelques décennies apporté aux sciences humaines autant de perspectives de renouvellement et d'enrichissement :

Jamais la philosophie n'aurait pu concevoir cette formidable complexité de l'univers actuel, tel que nous avons pu l'observer avec les quanta, les quasars, les trous noirs, avec son origine incroyable et son devenir incertain. Jamais aucun penseur n'aurait pu imaginer qu'une bactérie soit un être d'une aussi extrême complexité. On a besoin du dialogue permanent avec la découverte. La vertu de la science qui l'empêche de sombrer dans le délire, c'est que sans arrêt des données nouvelles arrivent et l'amènent à modifier ses visions et ses idées (E. Morin, 1990a, p. 97).

Enfin les sciences exactes elles-mêmes ont découvert récemment les problèmes de complexité auxquels les sciences humaines, du moins celles qui ne s'étaient pas laissées complètement aveugler par le positivisme, s'étaient constamment heurtées en raison de la nature de leur objet :

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

⁷¹ *Arguments pour une méthode (autour d'Edgar Morin)*. Colloque de Cerisy [juin 1986]. Paris : Seuil, 1990c.

Le moment actuel est donc marqué par des retrouvailles historiques entre sciences exactes et sciences humaines sur les problèmes fondamentaux de la connaissance : *Aussi bien les ignorances que les connaissances issues de progrès scientifiques apportent un éclairage irremplaçable aux problèmes fondamentaux que l'on dit philosophiques*, écrit E. Morin (1990b, p. 23), mais il est frappant de voir combien de scientifiques redécouvrent inversement les grands problèmes philosophiques : *Les grandes questions scientifiques sont devenues philosophiques parce que les grandes questions philosophiques sont devenues scientifiques* (E. Morin, 1986, p. 21).

Le refus de la sur-simplification

L'une des caractéristiques de l'épistémologie complexe, c'est précisément le refus de ce que K. Popper appelle la *sur-simplification systématique* (cf. *supra* p. 110). Il n'est bien sûr pas question de remettre en cause la démarche de simplification en tant que telle ; parce qu'elle correspond au mode même de fonctionnement de la raison humaine : ce qui n'est soumis à aucune opération de décomposition, séparation, sélection, réduction, hiérarchisation ou modélisation est irrémédiablement condamné à rester confus ; parce qu'elle est indispensable à l'intervention de l'homme sur la réalité et à la conduite des affaires humaines ; parce que, comme on l'a vu dans les découvertes récentes de la physique, elle seule, paradoxalement, permet par ses échecs ou les limites qu'elle rencontre de mettre en évidence la complexité des choses.

Ce qui est critiquable, selon E. Morin, c'est de prendre cette démarche pour une finalité, de refuser de considérer ce que la démarche simplificatrice n'arrive pas à traiter, de refermer la pensée simplificatrice sur elle-même, de confondre le produit simplifié de notre pensée avec la réalité elle-même. En d'autres termes, E. Morin maintient l'exigence de rationalité, mais refuse la rationalisation, qu'il définit comme *le système d'idées auto-justifiées* (1990b, p. 135). *La rationalisation* – écrit-il ailleurs – *consiste à vouloir enfermer la réalité dans un système cohérent. Et tout ce qui, dans la réalité, contredit ce système cohérent est écarté, oublié, mis de côté, vu comme illusion ou apparence* (1990a, p. 94)⁷².

En cela d'ailleurs, la rationalisation est une démarche qui se contredit elle-même, puisqu'elle opère *la construction d'une vision cohérente, totali-*

⁷² E. MORIN reconnaît cependant : *Il est très difficile de savoir à quel moment nous passons de la rationalité à la rationalisation ; il n'y a pas de frontière ; il n'y a pas de signal d'alarme* (1990a, p. 95).

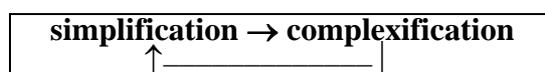
sante de l'univers, à partir de données partielles, d'une vision partielle, ou d'un principe unique (*idem*, p. 145). On connaît les ravages qu'a provoqués une telle démarche dans l'histoire humaine : *La rationalisation peut, à partir d'une proposition de départ totalement absurde ou fantasmatique, édifier une construction logique et en déduire toutes les conséquences pratiques (ibidem)*⁷³.

La rationalité, cependant, doit maintenant prendre en compte la complexité :

Il s'agit aujourd'hui, devant le déferlement des mythologies et des rationalisations, de sauvegarder la rationalité comme attitude critique et volonté de contrôle logique, mais en y ajoutant l'autocritique et la reconnaissance des limites de la logique. Et, surtout, "la tâche est d'élargir notre raison pour la rendre capable de comprendre ce qui, en nous et dans les autres, précède et excède la raison" (Merleau-Ponty). Rappelons-le : le réel excède toujours le rationnel. Mais la raison peut se développer et se complexifier. "La transformation de la société qu'exige notre temps s'avère inséparable de l'auto-dépassement de la raison" (Castoriadis) (E. Morin, 1990b, p. 156).

Le "paradigme de complexité"⁷⁴

Contre la sur-simplification systématique, E. Morin propose un rempart, *la rationalité autocritique et le recours à l'expérience* (1990a, p. 97), et une démarche, la récursivité dialogique⁷⁵ :



La simplification : a) sélectionne ce qui présente de l'intérêt pour le connaissant et élimine tout ce qui est étranger à ses finalités ; b) compute le stable, le déterminé, le certain, et évite l'incertain et l'ambigu ; c) produit une connaissance qui peut être aisément traitée pour et par l'action.

⁷³ E. MORIN fait à ce propos une remarque *a priori* très surprenante, mais à la réflexion tout à fait convaincante : L'astrologie n'est pas le comble de l'irrationalité, c'est le comble de la rationalisation, c'est-à-dire du déterminisme physique et de l'exclusion du désordre (1990b, p. 196).

⁷⁴ Titre du chap. 3 de *l'Introduction à la pensée complexe* (1990a), pp. 77-104.

⁷⁵ Nous reviendrons plus avant sur la définition précise des principes dialogique (pp. 126-128) et récursif (pp. 128-130).

La complexification, également au service de l'efficacité de l'action : a) cherche à tenir compte du maximum de données et d'informations concrètes ; b) cherche à reconnaître et computer le varié, le variable, l'ambigu, l'aléatoire, l'incertain. La mission vitale de la connaissance comporte ainsi la double, contradictoire et complémentaire exigence : simplifier et complexifier (1986, pp. 63-64).

D'où la définition suivante de ce que serait un "paradigme de complexité" :

Ce serait un paradigme qui se fonderait sur l'union de la distinction, qui est nécessaire pour concevoir des objets ou des phénomènes, et de la conjonction, qui est nécessaire pour établir les interrelations et les articulations. Il ne réduirait pas le complexe au simple, mais intégrerait le simple dans le complexe. Un paradigme de complexité, ce serait un paradigme où ce serait non pas la logique qui contrôle la pensée, mais la pensée qui contrôle la logique (1991a, p. 292).

Le refus de l'unidimensionnalité

La critique de la parcellarisation du savoir est l'un des thèmes majeurs d'E. Morin. Il en rappelle avec humour l'un des enjeux dans les universités et les centres de recherche scientifique, bien connu des gens du sérail :

On arrive à une clôture disciplinaire, hyper-disciplinaire, où chacun, évidemment, est propriétaire d'un maigre territoire et compense son incapacité à réfléchir sur les territoires des autres par l'interdiction rigoureuse faite à autrui de pénétrer sur le sien. Vous savez que les éthologistes ont reconnu cet instinct de propriété territoriale chez les animaux. Dès qu'on entre dans leur territoire, les oiseaux s'égosillent, les chiens aboient, etc. Ce comportement mammifère a beaucoup diminué dans l'espèce humaine, sauf chez les universitaires et les scientifiques (1990b, p. 74)⁷⁶.

Mais il en analyse surtout les conséquences, à savoir le "néo-obscurantisme" qu'elle provoque chez l'homme, être multidimensionnel par nature :

Aujourd'hui, les grandes disjonctions et séparations entre les champs des sciences – entre les sciences naturelles, entre les sciences humaines – font, par exemple, que nous ne pouvons pas nous comprendre nous-mêmes, qui sommes des êtres à la fois culturels, psychologiques, biologiques et physiques. Nous ne pou-

⁷⁶ Nous verrons plus avant, au chap. 2.3.5. (p. 153), l'analyse très semblable que fait l'historien Paul Veyne de certaines mœurs universitaires.

vons pas, nous, comprendre cette unité multidimensionnelle parce que tout cela est disjoint et disloqué (1990a, p. 74).

Une pensée multidimensionnelle, au contraire, cherche pour affronter la complexité à maintenir le lien entre les niveaux différents de la connaissance tels que la théorie, la méthodologie, l'épistémologie, la technologie, l'expérience et la pratique⁷⁷, et c'est ce même type de discours que s'efforce de tenir E. Morin, *multidimensionnel non totalitaire, théorique mais non doctrinal (la doctrine, c'est la théorie fermée, « autosuffisante », donc insuffisante), ouvert sur l'incertitude et le dépassement ; non idéal/idéaliste, sachant que la chose ne sera jamais totalement enfermée dans le concept, le monde jamais emprisonné dans le discours* (1991, pp. 67-68).

La connaissance des limites de la connaissance

Il ne faut pas confondre en effet “complexité” et “complétude” :

La pensée complexe aspire à la connaissance multidimensionnelle. Mais elle sait au départ que la connaissance complète est impossible : un des axiomes de la complexité est l'impossibilité, même en théorie, d'une omniscience. [...] Aussi la pensée complexe est animée par une tension permanente entre l'aspiration à un savoir non parcellaire, non cloisonné, non réducteur, et la reconnaissance de l'inachèvement et de l'incomplétude de toute connaissance (1990a, Avant-propos, p. 11).

L'épistémologie complexe d'E. Morin se veut donc ouverte et accueillante, à l'opposé de l'“épistémologie gendarme” de certains, qui la considèrent comme un *point stratégique à occuper pour contrôler souverainement toute connaissance, rejeter toute théorie adverse, et se donner le monopole de la vérification, donc de la vérité* (idem, p. 67). L'épistémologie complexe, au contraire, *est le lieu à la fois de l'incertitude et de la dialogique. En effet, toutes les incertitudes [...] doivent se confronter, se corriger les*

⁷⁷ On remarquera que cette exigence de multidimensionnalité est très fréquente dans la pensée contemporaine. Le biologiste F. V. VARELA écrit ainsi, dans son ouvrage de 1980 : *Je ne me livre donc pas à un plaidoyer pour l'exclusivité, mais en faveur d'un pluralisme mesuré. D'un pluralisme qui se souvient des actions qui l'ont conduit à voir l'un ou l'autre type de système, et qui les surimpose dans une perspective plus englobante. [...] Le besoin d'une multidimensionnalité lucide est le style que, de plus en plus, la biologie et les recherches sociales imposent à la science* (p. 206). Et le sociologue G. LIPOVETSKY pense que *dans le monde de l'incertitude et de la complexité, il faut des individus multidimensionnels ouverts au changement et à la communication* (1992, p. 130).

unes les autres, entre-dialoguer sans toutefois qu'on puisse espérer boucher avec du sparadrap idéologique la brèche ultime (ibidem).

L'épistémologie complexe doit donc elle-même être relativisée : d'une part elle doit intégrer la simplification, comme nous l'avons vu, et d'autre part elle ouvre sur l'incomplétude : elle doit être considérée *comme principe de pensée qui considère le monde, et non comme le principe révélateur de l'essence du monde (idem, p. 136-137).*

G. Bachelard, K. Popper et d'autres avaient déjà montré que la progression des sciences se fait surtout par élimination d'erreurs dans la recherche de la vérité. Ce qu'apporte l'épistémologie complexe, me semble-t-il, c'est que cette progression s'effectue aussi par repérage des limites de la connaissance, et l'affrontement de ces limites par de nouveaux modes de connaissance. C'est ainsi que des progrès récents ont été permis en mathématiques par l'étude des *fuzzy sets*, les ensembles imprécis, et en informatique par l'utilisation d'une "logique floue". Exprimant une idée maintenant répandue chez les épistémologues contemporains⁷⁸, E. Morin affirme qu'il faut désormais travailler en assumant les limites de la connaissance :

Le propre de la science était jusqu'à présent d'éliminer l'imprécision, l'ambiguïté, la contradiction. Or il faut accepter une certaine imprécision et une imprécision certaine, non seulement dans les phénomènes, mais aussi dans les concepts. [...] Nous devons savoir que dans les choses les plus importantes, les concepts ne se définissent jamais par leurs frontières mais à partir de leur noyau (1990a, pp. 48-50 et p. 98)⁷⁹.

E. Morin peut donc affirmer, paradoxalement, que *l'épistémologie complexe est dépourvue de fondement* (1986, p. 24), dans le sens où, à l'opposé du positivisme logique, elle prend en compte le fait qu'il n'existe aucun fondement certain pour la connaissance :

Si l'épistémologie complexe prenait forme, elle constituerait, non pas une révolution copernicienne, mais une révolution hubbléenne en épistémologie. Hubble a montré que l'univers était dépourvu de centre. [...] Ainsi se comprend la révolution méta-copernicienne qui s'impose : l'épistémologie n'est pas le centre de véri-

⁷⁸ Abraham A. MOLES, par exemple, lui a consacré récemment tout un essai : *Les sciences de l'imprécis*. Paris : Seuil, 1990.

⁷⁹ E. MORIN écrit ainsi que si T. S. Kuhn a entre-temps abandonné son propre concept de paradigme à cause de son ambiguïté et de son flou, lui le reprend et le conserve justement pour cette raison même (1991a, pp. 212-213).

té, elle doit tourner autour du problème de la vérité en passant de perspective en perspective, et, espérons-le, de vérités partielles en vérités partielles (ibidem).

Le retour de l'observateur

E. Morin tire les conséquences épistémologiques de la crise de la disjonction entre sujet et objet dans les sciences exactes contemporaines. Ce qui pour lui définit aussi l'épistémologie complexe, *c'est le retour de l'observateur dans son observation* (1991a, p. 289). Il nous faut maintenant, dit-il, développer *une rationalité complexe qui reconnaisse la subjectivité* (1986, p. 176), concevoir *un nouveau regard, c'est-à-dire un regard portant sur notre regard* (1990b, p. 183), et il critique ainsi certaines naïvetés de la sociologie occidentale :

Le sociologue n'est pas seulement dans la société ; conformément à la conception hologrammatique⁸⁰, la société est aussi en lui ; il est possédé par la culture qu'il possède. Comment pourrait-il, lui, trouver le point de vue solaire, le point de vue divin d'où il jugerait sa propre société et les autres sociétés ? L'erreur de l'anthropologie du début de ce siècle venait de son occidental-centrisme rationalisateur d'observateur inconscient de sa propre place dans le devenir historique et de sa particularité sociologique ; elle se croyait naïvement au centre de l'univers et au sommet de la raison (1991a, p. 289).

Là aussi, la démarche doit être dialogique, prenant en compte et l'exigence d'objectivation et l'inévitable subjectivité : *L'objectivité a besoin d'un sujet et le sujet a besoin de l'objectivité* (1986, p. 176). Cette *construction subjective de l'objectivité* ne peut se faire qu'au moyen de communications intersubjectives, confrontations et discussions critiques, comme ce fut le cas dans les sciences exactes elles-mêmes : *C'est le développement historique de ces procédures intersubjectives d'objectivation qui a donné naissance à la sphère culturelle d'objectivité scientifique (idem, p. 211).*

E. Morin en vient ainsi à poser les "paradoxes premiers de la connaissance" :

- la connaissance objective se produit dans la sphère subjective, laquelle se situe dans le monde objectif ;*
- le sujet est présent dans tous les objets qu'il connaît et les principes de l'objectivation sont présents dans le sujet ;*

⁸⁰ Cf. *infra* pp. 130-131, la définition du principe hologrammatique.

– notre esprit est toujours présent dans le monde que nous connaissons, et le monde est d'une certaine façon présent dans notre esprit (1986, p. 211).

Les limites de la logique classique

E. Morin donne encore cette autre définition de la complexité : *la conjonction de concepts qui se combattent entre eux* (1990a, pp. 178-179). Alors que, dans la logique classique, *la contradiction était le signal d'alarme qui indiquait l'erreur* (*idem*, p. 289), la pensée complexe est une pensée qui affronte les contradictions. L'argument premier qu'il utilise, ce sont bien entendu les conclusions de Niels Bohr sur les limites de la logique quant à la détermination de la nature de la particule (cf. *supra* p. 105), mais il en appelle aussi à une série de prédécesseurs en la matière :

*C'est ce qu'avait déjà indiqué Pascal : "La source de toutes les hérésies est de ne pas concevoir l'accord de deux vérités opposées". En écho, Jung (Psychologie et alchimie) : "Ce qui est sans ambiguïté et sans contradictions ne saisit qu'un côté des choses". En écho encore, Scott Fitzgerald : "Le critère d'une intelligence de premier ordre est la faculté pour l'esprit de fonctionner tout en envisageant simultanément deux idées opposées". Et E. F. Schumacher : "Tout le problème de la vie économique – et, en fait, de la vie en général – est qu'elle exige constamment la réconciliation vivante d'opposés qui, en logique pure, sont irréconciliables" (*idem*, pp. 182-183).*

La méthode de la complexité

La complexité – écrit E. Morin – *n'a pas de méthodologie, mais elle peut avoir sa méthode*, qu'il définit ainsi :

La méthode de la complexité nous demande de ne jamais clore les concepts, de briser les sphères closes, de rétablir les articulations entre ce qui est disjoint, d'essayer de comprendre la multidimensionnalité, de penser avec la singularité, avec la localité, avec la temporalité, de ne jamais oublier les totalités organisatrices (1991a, p. 296).

Pour ce faire, E. Morin propose d'appliquer les trois principes de la dialectique, de la récursivité et de l'hologramme.

Le principe dialogique

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

Ce principe est déjà appliqué dans la science classique, qui a été dynamisée dans le passé par de multiples dialogiques, entre par exemple l'analyse et la synthèse, l'imagination et la vérification, la recherche individuelle et la discussion collective, ou encore entre l'empirisme et le rationalisme, avec le va-et-vient entre *la procédure inductive [qui] stimule l'observation, la recherche des corrélations, l'établissement des relations, et la procédure déductive [qui] assure la cohérence théorique* (1991a, p. 176). On retrouve aussi le principe dialogique dans la culture, où la liberté individuelle est permise par *le jeu dialogique des pluralismes, multiplication des failles et ruptures au sein des déterminations culturelles, possibilité de lier la réflexion avec la confrontation, possibilité d'expression d'une idée même déviante* (*idem*, p. 20). On le retrouve aussi, selon E. Morin, dans le fonctionnement du langage lui-même :

La complexité du langage (de la pensée donc) se fonde sur une dialogique permanente de la simplification/complexification. Le langage est producteur d'abstraction ; celle-ci est simplificatrice, dans la mesure où elle élimine les traits concrets, singuliers et vécus de ce qu'elle appréhende ; mais elle est complexifiante dans le sens où elle crée pour la connaissance une nouvelle sphère, où les mots, devenant notions et concepts, forment une "algèbre" qui remplace la composante isomorphe de l'objet et fait advenir à la connaissance des réalités, qualités ou propriétés abstraites comme le triangle, la passion, la raison (1986, p. 121).

C'est même la dialogique constante entre la précision et le flou qui constitue, pour l'action et la pensée réflexive, la supériorité du langage (et donc de la pensée) humaine sur les langages formalisés :

La pensée, comme la connaissance, lutte contre le flou et cherche précision et exactitude. Toutefois, bien des phénomènes se chevauchent, interfèrent et s'enchevêtrent, bien des notions indispensables ne sauraient avoir de frontière précise entre elles : ainsi il ne saurait y avoir de frontière, sinon conventionnelle, entre amour et amitié, entre colline et montagne, entre petite, moyenne ou grande taille. Aussi, le langage doit user de qualificatifs flous, de notions aux frontières imprécises, et de verbes indéterminés, à commencer par le verbe "être". Ces éléments d'imprécision sont comme la matière malléable et souple qui peut lier entre

elles les notions précises et où celles-ci peuvent être serties. C'est parce qu'il est un mixte de précision et d'imprécision que le langage ordinaire dit "naturel" dispose d'une telle richesse. Il permet à la pensée de continuer son chemin à travers les marécages du flou, en contournant les zones d'enlèvement ou en sautant par-dessus (1986, note 1, p. 183).

En ce sens, affirme E. Morin, *la pensée est un dynamisme dialogique ininterrompu* (*idem*, p. 182). Appliqué à la réflexion épistémologique, le principe dialogique interdit la fermeture dogmatique, oblige à penser avec l'incertitude, la contradiction et les limites mêmes de la pensée, à concevoir les progrès de la connaissance comme une progression mutuelle entre la connaissance et l'ignorance : *Il nous faut comprendre que la révolution aujourd'hui se joue non tant sur le terrain des idées bonnes ou vraies opposées dans une lutte de vie et de mort aux idées mauvaises et fausses, mais sur le terrain de la complexité du mode d'organisation des idées* (1990a, p. 238)⁸¹.

Les enseignants, comme nous l'avons vu au chapitre 1.1.1. (pp. 8-9), appliquent spontanément le principe dialogique en gérant les doubles contraintes auxquelles ils sont confrontés par des techniques contradictoires : ils vont devoir par exemple faire parler à un moment, faire taire à un autre ; et parfois, simultanément, faire taire certains et faire parler d'autres, voire faire taire et parler le même élève en même temps⁸².

Le principe récursif

Ce principe met en jeu un type de processus, appelé "boucle récursive" ou "récursion organisationnelle", ou encore "récursivité rotative", où *les produits et les effets sont en même temps causes et producteurs de ce qui les produit* (1990a, p. 99). C'est ainsi qu'une vision du monde est déterminée par les principes d'un paradigme, mais elle les détermine à son tour. Le rapport entre individu et société fournit d'autres exemples de processus de ce type : l'individu est *produit du processus de reproduction et reproducteur*, et la société est *produite par les interactions entre les individus, mais, une fois produite, [elle] rétroagit sur les individus et les produit* (*idem*, pp. 99-100).

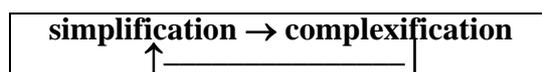
⁸¹ Cette idée de la relativité de la notion de "vérité" est décidément l'une des grandes idées de l'épistémologie contemporaine. Cf. de même, dans le présent ouvrage, les citations de P. LÉVY (*supra* pp. 116-117) et P. VEYNE (en exergue de cette seconde partie, *supra* p. 61).

⁸² Un professeur de langue peut être amené à dire à un élève : *Taisez-vous et faites-moi une phrase avec telle structure !*

*L'idée réursive – écrit E. Morin – est donc une idée en rupture avec l'idée linéaire de cause/effet, de produit/producteur, de structure/superstructure, puisque tout ce qui est produit revient sur ce qui le produit dans un cycle lui-même auto-constitutif, auto-organisateur et auto-producteur (1990a, pp. 99-100)⁸³. La récursion pour E. Morin se distingue de la rétroaction ou *feed-back*, comme l'explique clairement D. Bounoux :*

Le “feed-back” est un prélèvement d'information sur l'effet ou la sortie d'un phénomène pour rapporter celle-ci à sa cause ; la récursion est une ré-entrée globale, énergétique autant qu'informationnelle, de l'effet sur la cause, comme dans l'“exemple si pur du tourbillon”, ou le fameux dessin d'Escher d'une main dessinant une main. Le propre de ces dispositifs circulaires est qu'on ne peut les “ponctuer” par une hiérarchie de la cause et de l'effet (1990, p. 27).

Contrairement à la dialectique classique, il n'y a pas dans la dialogique d'E. Morin dépassement de la contradiction, mais, en quelque sorte utilisation positive de la concurrence que se font les deux notions par va-et-vient constant de l'une à l'autre dans ce qu'il appelle une “boucle réursive” entre les notions contradictoires, telle que celle que j'ai présentée plus haut :



L'épistémologie complexe doit ainsi s'efforcer de saisir dans une telle boucle réursive toutes les notions antagonistes que la science rencontre dans la quête de la connaissance :

Il est donc vain de chercher à fonder la connaissance, soit dans l'Esprit, soit dans le Réel. La connaissance n'a pas de fondement, dans le sens littéral du terme, mais elle a plusieurs sources et naît de leur confluence, dans le dynamisme récursif d'une boucle où émergent ensemble sujet et objet ; cette boucle met en communication l'esprit et le monde, inscrits l'un dans l'autre, dans une co-production dialogique à laquelle participe chacun des moments de la boucle (1986, p. 211).

⁸³ On retrouve chez le biologiste F. V. VARELA l'idée de récursivité comme fondement de l'autonomie organisationnelle : *Nous dirons d'un système autonome qu'il est opérationnellement clos si son organisation est caractérisée par des processus : a) dépendant récursivement les uns des autres pour la génération et la réalisation des processus eux-mêmes, et b) constituant le système comme une unité reconnaissable dans l'espace (le domaine) où les processus existent (1980, p. 86).*

Nous verrons plus avant (au chap. 2.4.3., p. 174 *sqq.*) comment le principe récuratif s'applique à des problèmes essentiels de la DLE tels que les rapports entre tradition et innovation, ou encore la conception de la notion de "situation" à la fois comme une contrainte, une donnée et un construit.

Il me paraît tout à fait significatif de retrouver les principes dialogique et récuratif mis en œuvre – sans doute inconsciemment – par V. Cousin. É. Bréhier, qui ne voit dans le mouvement général de sa réflexion éclectique, en bon philosophe de son époque, que le signe d'une "doctrine inconséquente" et non, comme nous pouvons l'analyser maintenant, la caractéristique d'une démarche d'appréhension de la complexité, la critique ainsi :

À l'imitation de ses modèles allemands, il [V. Cousin] voit dans les systèmes des produits nécessaires de l'esprit humain enchaînés selon une loi ; l'esprit, assujéti aux sens, adopte d'abord le sensualisme, qui le conduit au matérialisme ; puis sa défiance des sens le conduit à l'idéalisme ; ses doutes sur la réalité l'amènent au scepticisme ; mais son besoin de certitude, qui ne peut se satisfaire par la raison, le fait aboutir au mysticisme ; ce développement à quatre phases recommence d'ailleurs sans fin. On voit combien il est difficile de saisir, dans ce mouvement circulaire, un progrès vers un état stable et surtout, dans ces phases successives qui s'excluent l'une l'autre, des caractères qui puissent composer un tout (1932, p. 666).

Le principe hologrammatique

Le troisième principe de l'épistémologie complexe d'E. Morin est le principe hologrammatique. *Dans un hologramme physique – explique-t-il – le moindre point de l'image de l'hologramme contient la quasi-totalité de l'information de l'objet représenté. Non seulement la partie est dans le tout, mais le tout est dans la partie* (1990a, p. 100). En biologie par exemple, la cellule renferme la totalité de l'information génétique de l'organisme. En linguistique, toute phrase, comme l'a rappelé Wittgenstein, renvoie à travers son contexte d'énonciation à la totalité de la culture au sein de laquelle elle a été émise. En didactique des langues, la moindre séquence de classe pose la problématique didactique dans toute sa complexité, et mobilise tous ses outils d'analyse, toutes ses approches, toutes ses sciences contributoires.

La mise en œuvre simultanée des principes dialogique, récuratif et hologrammatique permet de dépasser, selon E. Morin, l'antique opposition entre le réductionnisme, qui ne considère que les parties, et le holisme, qui ne voit que le tout. En effet :

Dans la logique récursive, on sait très bien que ce qu'on acquiert comme connaissance des parties revient sur le tout. Ce qu'on apprend sur les qualités émergentes du tout, tout ce qui n'existe pas sans organisation, revient sur les parties. Alors on peut enrichir la connaissance des parties par le tout et du tout par les parties, dans un même mouvement producteur de connaissances (1990a, p. 101).

J'ajouterai personnellement, parmi les principes configurant la "méthode de la complexité" qui me semblent nécessaires à la DLE, celui de transversalité (qui n'apparaît pas explicitement dans les ouvrages d'E. Morin⁸⁴) et celui de passage au méta-point de vue (qui apparaît chez lui, mais non classé explicitement comme l'un des principes de sa "méthode de la complexité").

Le principe de transversalité

L'une des manières de travailler une problématique complexe sans abandonner l'exigence de cohérence, c'est d'adopter un point de vue et des outils certes partiels, mais qui permettent de la parcourir entièrement de manière transversale. C'est déjà ce qui s'est passé au cours de la constitution de la DLE : des méthodes telles que la méthode active sont de véritables méthodes transversales dans la mesure où elles peuvent être mises en œuvre dans toutes les activités d'enseignement. C'est là, me semble-t-il, la fonction et l'intérêt principaux de toutes les sciences contributives de la DLE, que de fournir également des points de vue partiels mais à la fois cohérents et transversaux.

Le principe du passage au méta-point de vue

On se souvient du théorème de Gödel sur les limites internes de la formalisation mathématique, et de la démonstration de Tarski sur les mêmes limites de tout système sémantique ou conceptuel, qui ne peut s'expliquer totalement qu'en recourant à un méta-système, qui aura lui-même sa faille logique, et ainsi de suite (cf. *supra* pp. 103-104). E. Morin invite de même, face à l'incertitude et à la contradiction incompressibles, à les dépasser par un mouvement de constitution de méta-systèmes successifs qui vont permettre à chaque fois d'opérer *un élargissement complexificateur de la connaissance* (1991a, p. 188) :

⁸⁴ Dans ceux que j'ai étudiés, du moins.

Ce terme “méta” signifie à la fois intégration et dépassement, affirmation et négation dans le sens de la Aufhebung hégélienne.

Pour toute pensée et toute théorie, la notion de “méta” a une valeur paradigmatique, parce que devant contrôler nécessairement, comme clé de voûte, toute théorie et toute pensée.

Le méta-point de vue complexe objective la connaissance (ici la théorie), c’est-à-dire la constitue en système objet, en langage objet. Point de vue critique, il décape, nettoie, purifie la théorie, la ramène à ses constituants fondamentaux, en révèle l’organisation interne. Point de vue englobant et constructif, il intègre et dépasse la théorie par la réflexivité qui élabore des concepts de second ordre (qui s’appliquent à la connaissance) (1991a, p. 202).

Nous verrons au chapitre 2.4.4. (p. 180 *sqq.*) comment peuvent s’envisager en DLE de tels passages à des méta-points de vue.

La complexité comme défi

Autant dire que pour E. Morin, la complexité n’est pas une excuse à la paresse intellectuelle, mais un défi permanent à l’intelligence, l’épistémologie complexe n’est pas une solution, mais une exigence d’affrontement permanent avec la connaissance :

Si la connaissance est radicalement relative et incertaine, la connaissance de la connaissance ne peut échapper à cette relativité et à cette incertitude. Mais le doute et la relativité ne sont pas que corrosion, ils peuvent devenir aussi stimulation. La nécessité de relationner, relativiser et historiser [sic] la connaissance n’apporte pas seulement contraintes et limitations, elle impose aussi des exigences cognitives fécondes (1986, p. 16)⁸⁵.

Conclusion du chapitre 2.2.

Dans la décennie 1980, on a vu apparaître déjà chez les pédagogues français les premières références à la nouvelle épistémologie scientifique telle que j’ai tenté d’en esquisser les contours dans ce chapitre 2.2. J’ai cité, dans mon article de 1991, l’appel fait par A. De Péretti (1985) à la loi de variété

⁸⁵ E. MORIN (1990a, p. 127) prend ses distances, à ce propos, avec le scepticisme et le relativisme radicaux de Paul Feyerabend. Il me semble toutefois que les analyses de Feyerabend sur le relativisme et le pluralisme culturels sont difficilement contournables dans le débat actuel sur ces questions (voir par exemple l’ouvrage récent qu’il a consacré à ces thèmes : *Adieu la Raison*. Paris : Seuil, 1989).

requis d'Ashby pour élaborer un fondement théorique de la pédagogie différenciée. Deux ans plus tard, A. Moyne (1987) invoque à son tour le principe d'incertitude de Heisenberg et la problématique de la complexité. Il ne s'agit pas là d'une quelconque mode intellectuelle. Ce n'est pas un hasard si les articles de A. De Péretti et de A. Moyne traitent tous deux de pédagogie différenciée : la complexité de l'enseignement, en effet, tient en grande partie aux différences de styles, de niveaux, de motivation, de stratégies d'apprentissage entre élèves d'une même classe, et les stratégies d'enseignement ne peuvent y répondre qu'en se complexifiant elles-mêmes.

Il serait paradoxal que les didactologues de FLE en restent à une épistémologie positiviste déjà abandonnée par les scientifiques eux-mêmes et les pédagogues, alors même que l'AC, comme nous l'avons vu dans les chapitres 1.3. et 1.4., les a confrontés brusquement à une complexification énorme de leur objet. De récents débats aussi feutrés que surréalistes sur la légitimité ou non du recours à l'histoire de la discipline dans la réflexion en DLE m'incitent à penser que certains didactologues ne se sont pas encore réveillés de ce que Castoriadis a appelé un jour la *torpeur épistémologique*.

2.3. PENSER L'ÉCLECTISME EN DLE

Il ne faut jamais chercher à définir par des frontières les choses importantes. Les frontières sont toujours floues, sont toujours interférences. Il faut donc chercher à définir le cœur, et cette définition demande souvent des macro-concepts.

E. MORIN, 1990a, p. 98.

Présentation

Je me propose dans ce chapitre, avant d'aborder les perspectives à venir de la DLE, de présenter un certain nombre de concepts – certains bien connus déjà – qui me paraissent adaptés à l'analyse de la complexité de l'objet de cette discipline, à partir d'une description de son champ et du mode de fonctionnement de celui-ci. L'éclectisme actuel en DLE constituant à mon avis une réponse spontanée à son récent et brutal accroissement de complexité, j'ai choisi pour le faire de partir de cinq couples de “macro-concepts” (pour reprendre l'expression d'E. Morin dans la citation placée en exergue), fondamentaux pour la compréhension tant du champ de la DLE que de son mode de fonctionnement. Ce sont les couples méthodes/ méthodologies constituées, méthodologies constituées/réflexion méthodologique, réflexion méthodologique/didactique, théorisation/pratique, et enfin diachronie/synchronie.

2.3.1. Méthodes et méthodologies constituées

L'histoire de la DLE nous a légué le mot “méthode” avec trois sens différents, et la plupart des didactologues continuent à l'utiliser ainsi.

L'un de ces sens est celui de “matériel didactique” comme lorsque l'on parle de la “méthode” *Voix et Images de France*, de la “méthode” *De Vive Voix* ou de la “méthode” *Archipel*. Cet usage s'est répandu au XIX^{ème} siècle parmi les auteurs de manuels qui affichaient comme objectif l'enseignement pratique de la langue orale : il s'agissait ainsi dans leur esprit de différencier leur produit des “grammaires” (terme communément utilisé jusque là) en mettant l'accent sur l'originalité et la cohérence de la méthodologie proposée. C'est toujours avec ces deux dernières connotations, me semble-t-il,

que ce mot est encore utilisé de nos jours pour désigner un matériel didactique que l'on présente ainsi comme autosuffisant – simple manuel ou ensemble complet comprenant livre de l'élève, cahier d'exercices, fichier pédagogique, cassettes audio et vidéo. J'utilise pour ma part dans ce cas le seul terme de "cours" (s'il s'agit d'un ensemble didactique) ou "manuel" (si ce matériel se compose du seul livre de l'élève, accompagné éventuellement du cahier d'exercices et du livre du professeur).

On parle aussi communément, en DLE, de la "méthode directe du début du siècle", de la "méthode audio-orale américaine", ou de la "méthode audiovisuelle du CRÉDIF", bien que l'on trouve aussi utilisé dans ce sens le mot de "méthodologie", le seul que je retiendrai pour ma part et dont j'ai proposé ailleurs la définition suivante : *ensemble de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et [relativement, aussi] équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement/apprentissage induites* (1988, p. 17).

L'autre sens courant de "méthode", auquel je réserverai quant à moi l'usage de ce mot, est celui de "manière de faire". Une "méthode d'enseignement" correspondra ainsi à un ensemble de procédés visant à susciter et maintenir chez les apprenants un comportement ou une activité d'apprentissage déterminés, de sorte que l'on peut toujours la paraphraser par la formule : "tout ce que peut faire un enseignant pour...". La "méthode active" désignera par exemple tout ce que peut faire un enseignant pour susciter et maintenir en classe l'activité des élèves : varier fréquemment les activités et les supports, choisir des documents intéressants, poser des questions, faire travailler en groupe, faire jouer, etc.

On voit que cette notion de "méthode" est imprécise, mais c'est justement pour cette raison qu'elle permet de concevoir de manière suffisamment cohérente des actes et activités didactiques extrêmement variés et hétérogènes en leur attribuant une même visée commune, et c'est pourquoi elle a toujours constitué, en tant qu'outil intellectuel de mise en rapport de pratiques didactiques par ailleurs très éclectiques, un instrument privilégié de conception méthodologique.

On le voit très clairement chez les méthodologues directs des années 1900-1910, qui vont constituer en partie leur méthodologie en appliquant le principe direct (ne pas passer par l'intermédiaire de la langue maternelle) dans un maximum d'activités différentes, et en élargissant même progressi-

vement le concept à l'enseignement de la grammaire (faire comprendre les mécanismes grammaticaux sans passer par l'exposé préalable de la règle) et de la culture étrangère (faire découvrir les réalités étrangères et sa littérature directement à travers des documents authentiques, sans passer par des présentations ou des synthèses scolaires). On le voit aussi dans leur recherche des moyens les plus divers pour mettre en œuvre ce qu'ils appelleront la "méthode orale", qui vise à privilégier la pratique orale de la langue dès les débuts de l'apprentissage (descriptions de l'environnement immédiat, commentaires en temps réel d'actions physiques réalisées par les élèves en classe, "conversations" sur les listes de vocabulaire, les textes et les images¹, etc.). On le voit encore dans les moyens qu'ils imagineront pour mettre en œuvre la méthode active, parmi lesquels apparaissent déjà la fabrication de journaux, la correspondance et les voyages scolaires.

Il me semble qu'il faut faire soigneusement la différence, en ce qui concerne les "méthodes", entre :

- d'une part leur seul principe de base, (par exemple éviter de passer par la langue étrangère, pour la méthode directe ; faire parler les élèves, pour la méthode orale ; susciter et maintenir l'intérêt et la participation des élèves, pour la méthode active), principe trans-historique et trans-méthodologique (on retrouve ainsi les trois méthodes ci-dessus – directe, orale et active – utilisées depuis les précepteurs du XVI^{ème} siècle jusqu'à l'AC actuelle en passant par les méthodologies directe, audio-orale et audiovisuelle) ;
- et d'autre part leur mise en œuvre dans certains procédés, supports et activités, leur sélection ainsi que leur articulation avec d'autres méthodes, qui sont au contraire des réalisations historiques datées, et qui caractérisent très précisément les méthodologies constituées².

La méthodologie traditionnelle dans sa version scolaire de la fin du XIX^{ème} siècle, par exemple, repose essentiellement sur une articulation entre la méthode conceptualisatrice (compréhension des règles régissant les mécanismes de la langue) et la méthode applicatrice (application raisonnée de ces règles, en l'occurrence dans des exercices de traduction). Mais, contrai-

¹ Avant que l'on s'interdise toute traduction, on avait aussi imaginé la reprise systématique par oral de toutes les traductions écrites.

² La confusion est constante chez beaucoup de méthodologues et didactologues français entre ces deux niveaux, ce qui ne peut qu'entraîner à mon avis de graves distorsions dans leur perception de l'évolution historique des méthodologies constituées.

rement à ce qui se passera dans la démarche inductive de la méthodologie directe, la méthode conceptualisatrice n'y est pas articulée à la méthode active (c'est l'enseignant qui présente la règle) ; et elle y est isolément articulée à la méthode répétitive (les règles sont apprises par cœur) :

Dans la méthodologie directe au contraire, la méthode conceptualisatrice est articulée à la méthode directe et à la méthode active (dans la démarche inductive, où le professeur guide étroitement l'élève dans sa découverte de la règle), et la méthode applicatrice à la méthode répétitive (dans les exercices grammaticaux intensifs en langue étrangère, réalisés après l'explicitation de la règle dans la phase conceptualisatrice).

En français langue étrangère (FLE), au début des années 70, on retrouve dans les propositions d’“exercices de conceptualisation grammaticale” (cf. H. Besse, 1974) l’articulation déjà présente dans la méthodologie directe entre la méthode conceptualisatrice et la méthode active, mais la hiérarchisation entre les deux méthodes y est inversée : alors que dans la démarche inductive directe priorité est donnée à la méthode conceptualisatrice, l’élève étant étroitement guidé pour arriver rapidement à la règle canonique au moment décidé et dans les termes choisis par l’enseignant, dans les exercices de conceptualisation grammaticale des années 70, au contraire, priorité est donnée à la méthode active ; ce sont ainsi les élèves qui décident du moment et de la terminologie, et l’enseignant est invité à accepter provisoirement la règle, même insuffisante, à laquelle sont parvenus les apprenants par leurs propres moyens, ainsi qu’à les laisser l’appliquer :

De la même manière, la méthodologie directe du début du siècle peut être décrite avec une précision suffisante pour la distinguer historiquement de toutes les autres à partir de la seule articulation des méthodes directe, active et orale mises en œuvre au moyen de la méthode interrogative (l’enseignant amène les apprenants à répondre eux-mêmes directement en langue étrangère aux questions qu’il leur pose) appliquée à la “leçon de choses”, dans les débuts de l’apprentissage, et à la lecture expliquée de textes, ensuite. On peut représenter schématiquement ce noyau dur de la manière suivante :

Enfin, la méthodologie audio-orale peut être définie comme la mise en œuvre d'une articulation entre les méthodes imitative, répétitive et orale appliquées à des dialogues et à des exercices grammaticaux en langue étrangère (l'enseignant amène les apprenants à imiter et répéter des modèles oraux de phrases et de structures)³ :

Il y a ainsi, dans la phase d'élaboration de chaque nouvelle méthodologie, un double mouvement paradoxal de rejet de certaines méthodes aupara-

³ L'exercice structural devant être fait par les apprenants sans référence au sens et à la règle, il y aurait bien (d'après la théorie audio-oraliste) simple "répétition" immédiate des modèles structuraux, et non application d'une règle.

vant utilisées (donc évacuation de certains types d'activité), et de systématisation des méthodes sélectionnées (donc intégration de nouveaux types d'activité). Le passage d'une méthodologie constituée à une autre n'implique en soi, par conséquent, ni une augmentation ni une diminution du nombre et de la diversité des pratiques recommandées (et il y a eu effectivement l'un et l'autre cas au cours de l'histoire) ; il n'implique pas non plus que le nombre de méthodes rejetées soit quantitativement plus important que celui des méthodes reprises de la méthodologie antérieure (et l'histoire en donne aussi un exemple, celui du passage de la MD à la MAV) ; mais il correspond par contre toujours dans l'esprit de ses acteurs à une période d'anti-éclectisme aigu, dans la mesure où toutes les activités d'enseignement/apprentissage doivent désormais justifier de leur cohérence parfaite avec le nouveau système (paradigme + noyau dur méthodologique).

Au niveau de la théorisation de la nouvelle méthodologie par ses méthodologues apparaît ainsi clairement un processus de simplification rhétorique⁴, qui fait que pour les enseignants le passage d'une méthodologie à une autre est ressenti tout autant, sinon plus, comme un phénomène d'interdictions (de pratiques installées) que de propositions (de pratiques nouvelles). L'une des explications (et justifications) de ces "résistances au changement" que déplorent si fort chez les enseignants beaucoup de formateurs, c'est le fait que leurs propositions d'innovation sont généralement présentées comme devant faire l'objet de pratiques systématiques et exclusives dans les classes, et sont pour cela ressenties par les enseignants comme un appauvrissement de leurs propres méthodes. Je crois en effet que la loi d'Ashby ne doit pas être envisagée dans la seule perspective de la formation, comme le fait A. De Péretti ; dans la perspective inverse de la pratique enseignante, cette loi suggère que les enseignants tendent naturellement à développer une grande variété de modes d'action face aux situations complexes auxquelles ils sont confrontés ; une variété bien plus grande, en tout cas (et là, l'histoire de la DLE valide la loi du cybernéticien), que celle que peuvent proposer les formateurs, dont la logique purement innovatrice a été au contraire jusqu'à présent de réduction et de systématisation.

En tant qu'objet historique, une méthodologie constituée ne peut être réduite cependant au seul niveau de l'élaboration rhétorique initiale (que j'ai proposé ailleurs d'appeler le niveau du "projet"), parce que ce serait la

⁴ L'expérimentation elle-même est entièrement subordonnée à cette logique : il ne s'agit pas de valider ou d'invalider les choix initiaux, mais de mettre au point les modalités de leur mise en œuvre pratique. Le terme d'"expérimentation" est donc un abus (intéressé) de langage, et c'est en réalité de "technologisation" qu'il faudrait parler en ce cas.

réduire à une abstraction⁵, et accorder un privilège injustifié à ce niveau par rapport aux deux autres, celui de l'élaboration des matériels et celui des pratiques d'enseignement/apprentissage. Une conception complexe de ce que sont les méthodologies constituées demande que l'on prenne en compte *simultanément* et ces trois niveaux, et les distorsions qui apparaissent entre eux.

Dans un article de 1990(a), j'ai illustré cette nécessité à partir de l'exemple des exercices structuraux, qui, selon la théorie béhavioriste de référence, installaient d'emblée un réflexe langagier conditionné, indépendant de toute référence au sens et de toute compréhension du mécanisme grammatical, entre les stimuli et les réactions verbales. Dans les matériels didactiques correspondants, cependant, ces exercices apparaissent plus modestement comme des exercices intensifs d'entraînement à des structures grammaticales sans référence explicite aux règles⁶. Dans les pratiques d'apprentissage, enfin, l'expérience montrait à l'envis que certains élèves les utilisaient, ou les utilisaient successivement, comme des exercices de conceptualisation (ils cherchaient à comprendre la règle sur laquelle avaient été construits les exercices), d'application (ils cherchaient à appliquer les règles qu'ils avaient comprises), ou d'entraînement (ils cherchaient à réutiliser les structures en se dégageant progressivement de la représentation mentale des règles) : les deux autres méthodes qui apparaissaient par conséquent à ce niveau des pratiques étaient précisément les méthodes dites "traditionnelles" que les concepteurs de ce type d'exercices pensaient avoir évacuées, à savoir les méthodes conceptualisatrice et applicatrice ; aucun élève, comme on le reconnaît maintenant, n'"automatisait" véritablement les structures dans le sens et par le moyen prévus par ces théoristes.

Historiquement, et c'est une thèse que j'ai déjà défendue dans *Histoire des méthodologies*, les exercices structuraux sont à la fois ce que voulaient en faire leurs théoristes, ce qu'en ont fait les concepteurs de matériels, et ce qu'en ont fait les apprenants, ainsi que les distorsions que l'on peut repérer entre ces trois niveaux. C'est de la même façon que l'on doit simultanément tenir compte de ceux-ci pour décrire chacune des méthodologies constituées. Il n'y a pas plus à hiérarchiser ces niveaux qu'il n'y a à hiérarchiser,

⁵ Même, encore une fois, en tenant compte de l'éventuelle expérimentation : ses conditions, et donc ses résultats, n'ont rien à voir avec celles requises par la généralisation dont la logique est différente et même en partie opposée.

⁶ En d'autres termes, comme nous l'avons vu plus haut, à l'application conjointe des méthodes répétitive, imitative et orale à l'enseignement grammatical.

comme on l'a trop fait récemment dans l'AC, enseignement et apprentissage (cf. *supra* la note 54, pp. 45-46).

Je fais ici l'hypothèse que pour la plupart des enseignants, le niveau de cohérence fonctionnel n'est pas celui des méthodologies, à la fois trop abstrait et trop systématique (et donc trop réducteur), mais celui des méthodes, et que c'est essentiellement à ce dernier niveau qu'ils complexifient leurs pratiques, en empruntant des méthodes prêtes à l'emploi à des sources variées (les méthodologies constituées⁷, mais aussi leur expérience d'anciens élèves, leurs observations de collègues, leurs lectures d'ouvrages et d'articles didactiques), puis en variant leur sélection et leurs combinaisons pour s'adapter à leurs situations d'enseignement. En ce sens – mais en ce sens seulement –, il est exact de dire que tout bon enseignant “se fait sa propre méthodologie”. Nous retrouvons là une idée fondamentale de la pensée complexe, à savoir qu'il faut réfléchir à partir d'un nombre limité de concepts simples, mais dont les combinaisons et les connexions peuvent être variées à l'infini. Nous retrouvons aussi, en passant par un autre chemin, l'appel récent de Richterich à la constitution d'une “didactique du couteau suisse” ou “de la montre Swatch” : *Je rêve, ainsi, d'un matériel didactique, conçu à partir de quelques principes simples, mais qui serait diversifié de telle sorte que chaque enseignant et apprenant puissent l'utiliser selon ses ressources et besoins personnels* (1992, pp. 45-46)⁸.

Lorsqu'on examine les différentes méthodologies constituées qui se sont succédé depuis un siècle en France avec l'idée d'isoler un nombre minimal d'éléments les plus simples possibles qui puissent rendre compte, par combinaisons et connexions multiples, d'un nombre maximal de phénomènes les plus complexes possibles⁹, on peut aboutir, par exemple¹⁰, à un modèle

⁷ Les enseignants qui ont mon âge ont eu la chance (c'en est une, à la réflexion et, littéralement, à l'expérience), d'en avoir connu si ce n'est d'en avoir mis en pratique au moins trois : la MA, la MAV et l'AC.

⁸ Quand R. RICHTERICH demande pour ce faire *deux ou trois principes simples, mais scientifiquement établis*, je suis par contre très sceptique (la recherche sur l'enseignement/apprentissage des langues ne peut amener à l'avenir que plus de complexité) et surtout très inquiet (j'imagine déjà les errements dogmatiques que cautionneraient et les ravages autoritaristes que provoqueraient de tels principes). Contrairement à Richterich, je considère, en m'appuyant sur les idées de l'épistémologie complexe, que la simplicité des principes de base ne peut être positive que dans un cadre clairement relativiste et pragmatique, puisque lui seul autorise la complexification à partir de cette base par combinaisons et connexions plurielles et diversifiées.

⁹ Et non pas, comme on le voit trop souvent faire en DLE, complexifier d'emblée les propositions faites aux enseignants en les bardant de références théoriques et de développements théorisants.

de ce type, qui présente les différentes activités d'apprentissage qu'il est possible de proposer en classe :

ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE

NIVEAUX	MÉTHODES
mémorisation	répétition/reproduction ¹¹
compréhension	conceptualisation/application
automatisation	stimulation/réaction
assimilation	réutilisation/re-production ¹²

Ce modèle permet d'aborder la description des méthodologies constituées sous un angle différent de celui des noyaux durs, de "varier les points de vue" sur le même objet, de "tourner autour du problème", comme le veut l'épistémologie complexe. Il fait apparaître, en particulier, comment certaines de ces méthodologies tendent à simplifier la problématique de l'apprentissage : la MT privilégiait une articulation entre les niveaux 1 et 2 (dans l'apprentissage par cœur puis l'application des règles de grammaire) ; la MAO, le niveau 3 (dans les exercices structuraux) ; et l'AC, très clairement, le niveau 4 (dans les simulations, jeux de rôles et autres activités communicatives).

La plupart des termes utilisés dans ce tableau, comme les appellations des autres méthodes citées plus haut ("active", "directe", "orale", etc.) sont hautement imprécis, mais cette imprécision même permet d'une part de suivre l'évolution des conceptions de l'activité correspondante au cours de

¹⁰ Et ce n'est bien sûr qu'un exemple.

¹¹ "Reproduction" en un seul mot, dans le sens de restitution à l'identique, comme dans la récitation par cœur.

¹² "Re-production" en deux mots, dans le sens de production d'un nouveau message, comme dans l'expression personnelle en situation de communication authentique.

l'histoire¹³, et d'autre part de donner aux enseignants un cadre interprétatif suffisamment large et souple pour qu'ils puissent d'emblée y trouver place. Si l'on veut tenir compte de la nouvelle donne éclectique, en effet, la formation continue doit essentiellement partir des pratiques et représentations en place chez les enseignants, et les didactologues doivent, comme l'ont déjà fait les philosophes analytiques pour la philosophie de l'action, Wittgenstein pour la philosophie du langage ou encore Grize pour la logique (cf. *supra* p. 104 et 106), réhabiliter le langage et les pratiques ordinaires¹⁴. Si *l'ultime fondement wittgensteinien est la vie quotidienne ordinaire des êtres humains, les pratiques dites de sens commun, les croyances qui permettent à la vie de continuer* (E. Morin 1991a, note 1, p. 206), l'une des tâches prioritaires de la DLE doit être aussi de décrire les pratiques d'enseignement dites de sens commun et les croyances qui permettent aux enseignants de continuer à enseigner.

2.3.2. Méthodologies constituées et méthodologie

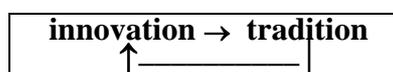
Les méthodologies constituées sont des objets produits par la méthodologie – à la forme définie et singulière, dans le sens de pensée méthodologique, de réflexion sur le comment enseigner/apprendre les langues/cultures – lorsqu'elle se met à théoriser sur elle-même et se constitue en doctrine. Je reprends ci-dessous le schéma de la DLE déjà proposé *supra* p. 42 :

¹³ Précisément parce qu'elles ont émergé pour la plupart sous ce nom. Le concept de "répétition" a ainsi donné lieu à de très longues et complexes élaborations historiques (cf. C. PUREN, 1988, pp. 160-162) ; la distinction entre la "reproduction" et la "re-production" (cf. les deux notes précédentes) n'a émergé que lentement dans l'histoire de la DLE, et la frontière entre les deux concepts reste encore floue même dans la MAV. Voir aussi, *supra* pp. 137-138, la différence qui apparaît, après qu'on les a initialement regroupés en élargissant dans ce cas le sens du terme "conceptualisation", entre deux types de "conceptualisation", à savoir l'approche inductive directe et la "conceptualisation grammaticale" de niveau 2 en FLE, au début des années 1970.

¹⁴ Ce qui sera pour les didactologues un salutaire exercice de retour sur terre.

La méthodologie est donc un espace de réflexion (de circulation/ confrontation d'idées) et de construction (d'agencement fixe de ces idées). Pour filer la métaphore architecturale, je dirai que sur ce carrefour naturel que constitue la méthodologie apparaissent au cours de l'histoire des édifices, dont les matériaux et l'architecture sont caractéristiques d'une époque. Mais l'espace n'est pas illimité, pas plus que les matériaux utilisables, et chaque méthodologie se construit en partie en détruisant l'édifice ancien pour en réutiliser les matériaux¹⁵. Il n'y a là pas plus de paradoxe que dans la réalité concrète sur laquelle s'appuie la métaphore : il faut détruire une méthodologie existante pour pouvoir en réutiliser isolément certaines de ses méthodes ; entre méthodologies constituées, la rupture est une condition de la continuité, et *vice versa*.

Il en est de même chez chaque enseignant, et il faut désormais concevoir la formation continue comme un processus dynamique où rupture et continuité, changement et conservation, innovation et tradition sont pris dans une boucle récursive :



Encore une fois, il faut gérer l'éclectisme actuel en DLE de manière complexe, et en finir avec une conception réductrice et unidimensionnelle de la formation où l'on ne considère que le seul élément de l'innovation.

Il faut donc renvoyer aux formateurs qui s'interrogent indéfiniment sur les raisons des "résistances au changement chez les enseignants" l'interrogation sur les raisons de leurs propres résistances à la tradition, en d'autres termes sur les raisons pour lesquelles ils ne parviennent pas à prendre en compte les compétences installées des enseignants tout autant que les nouvelles compétences qu'ils estiment pouvoir leur apporter. S'ils veulent être crédibles dans leurs propositions de "centration sur l'apprenant" et de respect de ses objectifs et de ses "stratégies d'apprentissage", il leur faut mettre en œuvre dans leurs propres pratiques formatives la centration sur le "se-formant" et le respect de ses propres objectifs et "stratégies de formation". On voit que la mécanique récursive, quand elle se met à fonctionner

¹⁵ En continuant la métaphore pour illustrer ce que devrait être un passage à un méta-point de vue sur la méthodologie (*i.e.* à un point de vue **didactologique**), je dirai que l'enjeu actuel n'est plus de construire un énième édifice méthodologique, mais de dégager les contraintes et règles architecturales de ce type d'édifice.

dans des domaines indûment hiérarchisés, provoque forcément des effets de retour de manivelle¹⁶.

2.3.3. Méthodologie et didactique

Au chapitre 1.1.2., j’ai défendu l’idée, que l’on retrouve dans le titre du présent ouvrage, que la DLE devait être conçue désormais, dans une perspective de gestion complexe de l’éclectisme, comme un carrefour où tous les parcours sont possibles, et où en particulier les rapports entre théorie (didactologique ou méthodologique) et pratique (d’enseignement) peuvent se dé-hiérarchiser parce qu’il n’y a ni chemin tracé ni direction donnée. Ce que veut aussi illustrer le schéma de la p. 144, c’est que **la** méthodologie doit être l’espace central de ce carrefour, parce qu’elle est le seul où puissent se rencontrer **à égalité** les didactologues, les concepteurs de cours, les formateurs, les enseignants et les apprenants¹⁷, et parce qu’elle est le seul lieu d’où l’on puisse tenir compte simultanément de tous les éléments du champ, c’est-à-dire d’où l’on puisse avoir une vision – et donc une gestion – véritablement complexe de la DLE.

On retrouve dans les réflexions actuelles des “théologiens de la libération” d’Amérique du Sud la même idée de base, à savoir que la gestion de problèmes complexes ne peut se faire sans une dé-hiérarchisation entre la théorie et la pratique et par conséquent entre les acteurs correspondants. D’où chez eux des propositions stratégiques qui présentent une homologie certaine avec celles qui semblent exigées par l’éclectisme actuel en didactique des langues, comme le rejet de la théologie universaliste romaine, considérée inadaptée aux cultures, traditions, conditions concrètes et problèmes spécifiques des populations d’Amérique Latine ; ou encore la conception d’une pastorale qui ne se contente pas de prendre en compte les

¹⁶ L’époque de la non-directivité a vu mettre en œuvre une centration effective sur le “se-formant”, mais qui se réduisait à la seule dimension psychologique (la personnalité, l’affectivité et les motivations des stagiaires). Ce dont il s’agit maintenant (sans abandonner cette première dimension, ni privilégier pour autant la seconde), c’est d’intégrer la dimension professionnelle (les compétences installées des stagiaires). Ce qui devrait être le moins, après tout, pour une formation qui se prétend professionnelle ! Nous reviendrons plus avant, tout au long du chapitre 2.4.2. (p. 170 *sqq.*) sur cette exigence actuelle de multidimensionnalité.

¹⁷ *Je regrette, mais vos propositions ne marchent pas dans mes classes, ou sont trop lourdes à mettre en pratique* sont des arguments d’enseignant qui doivent être considérés **aussi** puissants dans le champ didactique (mais pas plus : toute la question est là) que ceux d’un didactologue qui dirait à un enseignant : *Je regrette, mais vos pratiques ne sont pas conformes aux dernières découvertes des linguistes sur l’énonciation* (ou *des spécialistes des neurosciences sur l’acquisition du langage*).

attentes et les besoins des populations, mais qui parte du *sensus fidelium*, de la conscience chrétienne que les collectivités se sont elles-mêmes créé au cours des années. D'où aussi, comme dans le dernier ouvrage du jésuite uruguayen L. Pérez Aguirre (1993), le développement de thèmes qui font partie du paradigme éclectique tels que la critique des effets pervers de la logique interne¹⁸, le refus de la fermeture dogmatique¹⁹, le relativisme²⁰, l'acceptation de l'incertitude²¹, la valorisation du pluralisme²², la place centrale de l'expérience concrète dans la réflexion méthodologique²³, enfin et surtout – dans la perspective qui est ici la mienne – la recherche des équilibres fondamentaux²⁴, l'éclectisme des sources²⁵.

2.3.4. Théorie et pratique

Il me semble indispensable de distinguer soigneusement trois types d'activité théorisante dans le champ didactique.

¹⁸ *Lo que Jesús les reprochaba [a los farisinos] era una endiablada lógica interna : a fuerza de querer lograr la perfección y ser los mejores, llegaban a creérselo y a hacer creer a los demás que lo eran, cegándose a la realidad que era muy otra porque desbordaba esta meta por todos lados* (p. 31).

¹⁹ *La postura cristiana no puede ser otra que repudiar como insostenible el maniqueísmo en cualquiera de sus expresiones* (citation de Miguel RUBO, p. 118).

²⁰ *Una Iglesia que se respete a sí misma debe conservar la conciencia de su propia relatividad. En lo más radical, ella debe recordar siempre que la crítica y la diversidad le son exigidas por el mismo Dios* (p. 25).

²¹ *Recobrar la credibilidad implica que la Iglesia supere la dificultad teórica, como decía Karl Rahner, de la aceptación de que no lo sabe todo, después de pensar que lo sabía prácticamente todo, con la conversión y el baño de humildad que ello supone* (p. 31).

²² *Necesitamos libertad en la teología : un solo Dios, un solo Señor, una sola fe ; pero teologías diversas, estilos de pensamiento, terminologías, orientaciones diferentes, escuelas, tradiciones, investigaciones, universidades y teólogos y teólogas diferentes* (p. 38).

²³ *El giro metodológico, al ser hecha esa teología por mujeres, « pasa de una visión moral esencialmente estática, fundada en categorías preconcebidas, a una metodología dinámica que considera como central la experiencia, y de un modo especial, la de los más desfavorecidos »* (p. 141, avec une citation de M. HUNT).

²⁴ *Sin duda alguna, en las iglesias que nos describe el Nuevo Testamento se daba un equilibrio, entre institución y carisma, que no existe en la actualidad. Y no existe en la actualidad porque lo institucional y jerárquico ha asumido tal peso y tal importancia que, en la práctica, la comunidad de los fieles se reduce a una masa informe de consumidores de servicios religiosos* (p. 81).

²⁵ *Tendrán también [los cristianos] que poner en práctica lo que recomendaba Pablo a los cristianos de Tesalónica : « Examinarlo todo y quedarse con lo bueno »* (p. 109).

- Le premier type d’activité théorisante est **méthodologique** : préparations de classe, conception de démarches, approches, méthodes, techniques ou procédés didactiques ; élaboration de matériels didactiques (dossiers, fiches de classe, manuels, cahiers d’exercices, guides pédagogiques, etc.) ; description et analyses de pratiques didactiques.
- Le second type d’activité théorisante est **didactologique** (j’emprunte l’expression à Robert Galisson), et correspond dans mon esprit à l’étude des relations existant (analyses) ou devant exister (propositions) entre la méthodologie et les autres éléments du champ didactique : objectifs, théories contributoires, situations didactiques, etc. L’activité du didactologue se situe par conséquent à un niveau “méta-méthodologique” incluant tout naturellement en synchronie et en diachronie la comparaison des différentes méthodologies constituées. Ainsi, l’objet d’une évaluation de type méthodologique, ce sont les résultats obtenus par un enseignant ou des apprenants ; l’objet d’une évaluation de type didactologique, ce sont les résultats obtenus par une méthodologie. Une partie essentielle de l’activité didactologique se situe aussi au niveau “méta-didactique” : réflexion sur l’histoire de la didactique des langues et sur l’épistémologie de la discipline.
- Le troisième type d’activité théorisante se donne comme objectif, comme les deux autres, la problématique didactique, mais il emprunte ses outils et ses démarches d’analyse à d’autres disciplines constituées : psychologie de l’apprentissage, psychopédagogie, linguistique, sociologie, etc. Dans la stricte mesure où des activités théorisantes ainsi définies se donnent la problématique didactique non pas ou non pas seulement comme un objet d’analyse, mais comme un objectif d’intervention (c’est-à-dire qu’il s’agit pour leurs auteurs de faire progresser l’enseignement et l’apprentissage des langues et des cultures), elles entrent *ipso facto* dans le champ de la didactique des langues.

Ces définitions, j’en ai parfaitement conscience, posent autant de problèmes qu’elles en résolvent, mais la seule question intéressante ici est de savoir si elles permettent de tourner une fois de plus autour des bons problèmes, de poser de bonnes questions. En l’occurrence, elles appellent à discussion sur les idées suivantes qui les sous-tendent :

- a) Il faut distinguer entre type d’activité effective et statut socialement reconnu : un enseignant, c’est évident, doit être un méthodologue (pour ne pas rester un simple applicateur mécanique), mais aussi un didactologue (pour prendre du recul par rapport à ses propres conceptions et pratiques

méthodologiques), alors même qu’il reste considéré comme un enseignant. Tous ceux qui interviennent à un niveau ou à un autre, en permanence ou ponctuellement, dans le champ de la didactique sont des “didacticiens” dans le sens où ils “font de la didactique”, mais tous ne peuvent (ou ne veulent) pour autant se prévaloir de ce titre de “didacticien”²⁶.

- b) Il faut distinguer soigneusement entre théories contributoires et théorisation : comme je l’ai dit plus haut, les concepteurs de cours et les enseignants théorisent tout autant que les “théoriciens”. Non seulement parce qu’ils ont leurs propres théories explicites ou implicites (sur la description de la langue, sur la conception des mécanismes mentaux de l’apprentissage, etc.)²⁷, mais aussi et surtout parce qu’ils ont **une activité théorisante directement liée à leur pratique** : en DLE comme dans l’ensemble de la société française, on a coutume de mépriser voire d’ignorer ce que l’on appelle parfois très justement l’“intelligence pratique”, qui correspond pourtant à un mode d’activité théorisante au même titre que la manipulation abstraite de concepts.
- c) À chaque type d’activité théorisante correspondent des activités de type pratique : préparations de cours, élaboration de matériels, interventions formatives, rédaction d’articles, etc. Il n’y a pas d’un côté les “praticiens”, et de l’autre les “théoriciens”, comme le croient ou voudraient le faire croire ceux qui se réclament de l’une ou de l’autre appellation.
- d) Il n’y a pas non plus d’un côté les “innovateurs”, qui seraient en permanence tournés vers l’invention, le changement, le progrès, d’un autre les “développeurs”, qui se chargeraient d’exploiter les idées des premiers²⁸, et d’un autre encore les simples “applicateurs”, qui se contenteraient de mettre en œuvre les productions des seconds. On aura reconnu là une

²⁶ Autre notion ô combien imprécise, et qui n’en fonctionne pas moins pour autant !

²⁷ Se limiter à cet aspect des choses, comme on le fait généralement, ne peut cependant que renforcer une conception hiérarchisante des rapports entre la théorie et la pratique, les théories de référence des “praticiens” ne pouvant être forcément que des versions qualitativement inférieures – d’un point de vue théorique, s’entend – à celles des “théoriciens”.

²⁸ Cette activité de développement correspond à ce que T. S. KUHN (1962) appelle la “science normale”, laquelle *n’a jamais pour but de mettre en lumière des phénomènes d’un genre nouveau*, mais qui *est dirigée vers l’articulation des phénomènes et théories que le paradigme fournit déjà* (pp. 46-47). Cette notion a été critiquée par certains en ce qui concerne les sciences exactes (et abandonnée ensuite par T. S. KUHN lui-même), mais elle me semble très pertinente pour la linguistique et la linguistique appliquée.

conception commune et très hiérarchique du rapport entre les activités des didactologues ou spécialistes d'autres disciplines, celles des concepteurs de matériels didactiques, et celles des enseignants.

Comme dans toute vision hiérarchisante, c'est là une perception réductrice de la réalité. C'est ainsi que quantitativement, l'immense majorité des heures de travail effectuées en DLE au titre de la linguistique ont été consacrées à appliquer plus ou moins mécaniquement à de nouveaux corpus des techniques d'analyse déjà mises au point ailleurs (et dans la plupart des cas par d'autres) ; les développements de théories linguistiques existantes ont été rares, et je ne connais pas de cas de véritable innovation théorique. Ce que l'on a cherché – et réussi pendant des années – à faire croire, c'est que de simples **applications** au niveau de la linguistique pouvaient constituer des **innovations** au niveau de la conception des matériels et des pratiques didactiques. La dite "linguistique appliquée" des années 1960-1970 a fondé toute sa légitimité sur ce changement de statut (de l'application à l'innovation) revendiqué au seul titre du changement de discipline (de la linguistique à la didactique) : autant dire que cette "légitimité" ne reposait que sur une conception hiérarchique de leurs rapports. Toute activité scientifique est faite à la fois d'innovation, de développement et d'application. En ce sens, l'"applicationnisme" est inévitable et légitime. Ce qui a été et reste critiquable dans l'applicationnisme linguistique tel qu'il s'est imposé un moment en DLE, c'est que ces applications-là étaient considérées *de jure* comme des innovations didactiques, et qu'elles étaient considérées *de facto* comme les seules innovations possibles. Ce n'est pas l'activité des linguistes appliqués qui était critiquable, mais leur monopole, pas leurs productions, mais leurs prétentions. Comme tout monopole et toute prétention de ce genre, d'ailleurs : il faut se convaincre que ceux des praticiens, ou ceux des concepteurs de matériels, ou encore ceux des didactologues eux-mêmes, ont ou auraient eu tout autant d'effets pervers s'ils avaient pu s'imposer ainsi de manière exclusive.

e) Je rappelais ci-dessus que toute activité scientifique est faite à la fois d'innovation, de développement et d'application. C'est pourquoi il faut affirmer avec force (parce que c'est la force de l'évidence) qu'il peut toujours y avoir, qu'il y a toujours effectivement, et qu'il doit toujours y avoir à la fois innovation, développement et application à chacun des trois niveaux didactiques, celui de la didactologie, celui de la méthodologie, et celui des pratiques. C'est ainsi que les "recettes", si fort méprisées par certains, sont, au moment de leur découverte, de véritables innovations pratiques, et on ne voit pas pourquoi leur intérêt et leur efficacité disparaîtraient du seul fait qu'elles sont appliquées régulièrement

par de nombreux enseignants : la grande recette d'un grand cuisinier, célébrée en son temps dans la presse spécialisée comme une invention révolutionnaire, reste toujours une grande recette même si pendant 20 ans il la reproduit deux fois par jour, et même si elle est copiée depuis par dix mille maîtresses de maison deux fois par mois. Le fait que ces "recettes" soient ponctuelles et isolées est un argument qui n'a plus autant de poids qu'auparavant, en ces temps de suspicion généralisée à l'encontre des cohérences globales et dures.

Il faudra enfin, en France, cesser de confondre (ou de faire confondre) théories contributives et théorisation, statut universitaire et dignité épistémologique, cesser de s'enfermer (et d'enfermer) dans une distinction hiérarchisante et réductrice entre théorie et pratique, distinction où trop de monde trouve trop facilement son compte : certains "théoriciens", qui en retirent auto-valorisation et prestige, et certains "praticiens", qui y gagnent autonomie et tranquillité. Je partage tout à fait l'analyse suivante de D. Gaonac'h, dans l'introduction de son ouvrage de 1987 sur la psychologie de l'apprentissage :

La vigueur de la représentation militaire des rapports entre théorie et pratique n'est pas anodine. Elle conforte l'institution universitaire dans son illusoire indépendance scientifique, comme si le développement des concepts, des méthodes, ne pouvait être atteint par la dynamique propre des pratiques sociales. Elle rassure le pédagogue, qui recherche dans la « science » une caution à des pratiques en fait souvent imposées par un jeu de contraintes mal formulées ; le trait dominant de ces pratiques est surtout de répondre tant bien que mal, c'est-à-dire de manière très empirique, à des exigences de diverses natures et souvent contradictoires. Le rôle idéologique de la théorie psychologique dans ses rapports à la pratique pédagogique apparaît rapidement dès lors qu'on cherche à expliciter ou à préciser les références théoriques des choix pédagogiques : il est souvent malaisé de déterminer, parmi les « apports » théoriques liés à la didactique, lesquels sont effectifs ou revendiqués a posteriori, fidèles ou déformés, consentis ou contraints, explicités ou occultés (pp. 6-7).

Je puis maintenant revenir sur un argument que certains collègues m'ont déjà fait valoir oralement lorsque je leur ai présenté mes idées sur l'éclectisme en didactique : il y aurait toujours eu dans l'histoire de la didactique un éclectisme de fait, pragmatique, chez les praticiens, et qui aurait toujours été légitime parce qu'ils sont confrontés en permanence à la complexité des problèmes et des situations didactiques ; alors qu'au contraire les théoriciens, par la nature même de leur activité, auraient toujours cherché et doivent toujours chercher à construire de la cohérence méthodologi-

que plus ou moins globale (sous forme de méthodologie constituée, ou plus limitativement sous forme de démarches ou d'approches constituées), ce qui exige de leur part simplification et rationalisation²⁹.

Cet argument ne me semble pas recevable pour deux raisons. La première, interne à l'argument lui-même, est qu'il y a aujourd'hui une nouveauté radicale, c'est que ces "théoriciens" ou ne veulent ou ne peuvent plus construire de nouvelle cohérence méthodologique globale, en d'autres termes que la problématique éclectique, pour la première fois (en FLE, tout au moins), se pose aussi à leur propre niveau. La seconde est externe à l'argument, et tient au fait, analysé dans les paragraphes antérieurs, qu'il y a toujours eu aussi théorisation – et donc simplification et rationalisation – au niveau des pratiques de classe. L'histoire de l'Inspection générale des langues en France montre à l'évidence qu'il peut y avoir un dogmatisme réducteur d'inspiration pragmatique, et les enseignants les plus crispés sur des pratiques stéréotypées sont ceux qui ont construit autour et entre elles tout un réseau très dense de justifications rationalisantes.

2.3.5. Diachronie et synchronie

L'une des caractéristiques essentielles de l'éclectisme est son rapport très étroit à l'histoire : nous avons vu au début de cet ouvrage le projet de V. Cousin, qui consistait à reprendre tout ce qu'il y avait de bien dans tous les systèmes anciens (postulat n° 2, cf. *supra* p. 3). On retrouve actuellement ce type de rapport :

- au niveau des matériels didactiques, la montée d'un éclectisme d'adaptation puis de principe prenant la forme d'une reprise consciente, par leurs concepteurs, de méthodes, démarches ou approches relevant de méthodologies constituées présentes et passées (cf. *supra* le chap. 1.1.2., pp. 10-12) ;
- au niveau des didactologues, chez lesquels l'exigence de "centration sur l'apprenant" exige – et l'absence de méthodologie dominante permet – une recherche des conditions et moyens d'une variabilité méthodologique maximale (cf. *supra* le chap. 1.1.3., pp. 15-17).

²⁹ "Rationalisation" dans le sens de systématisation des méthodes, démarches ou approches, et de leur inclusion rhétorique dans "un système d'idées auto-justifiées", selon la définition qu'en donne E. MORIN (1990b, p. 135).

Cette composante de l'éclectisme et les préoccupations disciplinaires sont à mon avis les deux facteurs essentiels de l'intérêt nouveau pour l'histoire de la didactique, et ce sont ces deux facteurs, aussi, qui me semblent expliquer les deux grandes directions divergentes que tendent à prendre ces recherches.

Dans l'une de ces directions, on se donne comme priorité le problème de la légitimation disciplinaire de la DLE, c'est-à-dire sa reconnaissance universitaire. D'où une tendance à l'érudition et à l'encylopédisme très légitime en soi, mais avec laquelle on risque de retomber dans certains défauts de l'Université française, bien connus, copieusement critiqués, mais toujours aussi solidement ancrés.

Le premier de ces défauts, qui me semble tout particulièrement guetter l'histoire de la DLE, parce que la tentation y est grande de confondre légitimation disciplinaire et légitimation personnelle, est de compartimenter cette histoire en une multitude de problématiques, périodes et lieux séparés sous couvert de nécessaire spécialisation, mais en réalité par stratégie de constitution et de défense de territoire personnel. Voici ce que déclarait à ce sujet l'historien Paul Veyne à sa leçon inaugurale au Collège de France en 1976 :

Notre mythe de la période historique est surdéterminé ; il n'a pas moins de trois racines, en effet. La première est la défense corporative, la sauvegarde du terrain de chasse (ou, plus souvent, de domination) ou du jardin de l'heureux sommeil. La seconde racine, ce sont les conventions du métier : pour être prise au sérieux, pour être "dans le vrai", toute affirmation historique doit présenter certains signes extérieurs, qui font présumer de sa scientificité ; si elle ne les présente pas, elle est suspecte ; le principal de ces signes extérieurs est de ne pas sortir de sa période : quiconque rapprochera, même pour les opposer, un fait romain d'un fait chinois sera suspect de fantaisie. Pourquoi ? Parce qu'il sait le latin, mais pas le chinois, ou l'inverse. Et surtout parce que, par une étrange illusion, on croit que l'histoire ne se répète pas ; sous prétexte qu'un fait historique est individuel, on s'imagine qu'il est singulier (pp. 37-38).

Contre cette mise en avant de la singularité irréductible de la période dans laquelle ils se sont spécialisés, par laquelle certains historiens cherchent à protéger leur territoire (et pour le protéger le plus efficacement, il faut le limiter le plus étroitement), P. Veyne affirme que faire de l'histoire, c'est déterminer les invariants, c'est déterminer les véritables réalités et les véritables mécanismes de l'évolution historique ; c'est expliquer cette évolution scientifiquement, au lieu de se borner à la raconter superficiellement et illusoirement (p. 23). Et je retrouve dans les lignes suivantes, où il pré-

sente sa démarche, l'une des idées de l'épistémologie complexe selon laquelle les progrès de la connaissance requièrent l'usage de macro-concepts dont l'imprécision même des frontières permet à la fois leur confrontation avec des réalités multiples et leur discussion collective :

Nous vivons à une époque de transition ; beaucoup d'esprits se satisfont encore de « reconstruire le passé » et de le raconter de manière vivante. Ce n'est pas encore un réflexe courant que celui de conceptualiser, de se livrer à cette fatigue de l'intellect qui est comparable à l'effort de vision ; ce n'est pas encore un réflexe déontologiquement obligatoire que de se dire, devant ce qu'on étudie (que ce soit le Congrès de Vienne, l'éducation au Grand Siècle ou les attitudes devant la mort) : « Eh bien, maintenant, essayons de prendre un peu de recul ; essayons de faire la sociologie, la théorie de tout cela. Car tout cela doit se structurer en cinq ou six concepts, en quelques variables, en un jeu de quelques lois, de quelques tendances ou de quelques contradictions, et tant que je n'aurai pas mis à nu ces articulations, je ne saurai pas ce qu'est vraiment mon événement ». D'autres mettront ensuite ces concepts à l'épreuve sur d'autres périodes de l'histoire, feront jouer ces variables pour essayer de réengendrer d'autres événements, éprouveront si ces lois ou ces tendances peuvent former un discours cohérent : c'est cela, une science (pp. 24-26).

C'est très précisément d'une telle conception de la recherche historique que la DLE a besoin actuellement. L'un des dangers du recours éclectique au passé, en effet, c'est de se contenter d'emprunter des méthodes, démarches ou approches toutes faites, sans conceptualiser auparavant ce qui en elles relève d'invariants didactiques – et en tant que tel peut nous être utile aujourd'hui –, et sans séparer et rejeter ce qui relève en elles des contingences temporelles et locales, et qui ne peut resservir sans desservir. Il ne s'agit pas là d'instrumentalisation de l'histoire, et les préoccupations des didactologues soucieux de complexifier leur gestion de la problématique éclectique par un recours raisonné à l'histoire sont légitimes du point de vue de la science historique elle-même : *L'histoire* – dit encore Paul Veyne – *n'existe que par rapport aux questions que nous lui posons. Matériellement, l'histoire s'écrit avec des faits ; formellement, avec une problématique et des concepts* (p. 9). Il n'y a pas d'autre façon, me semble-t-il, de travailler par la recherche historique à une véritable légitimation disciplinaire de la DLE, que de montrer que son domaine est suffisamment spécifique et cohérent pour que cette problématique et ces concepts dont parle P. Veyne soient des instruments utiles tout autant pour l'explication du passé, l'analyse du présent et les réflexions sur l'avenir : en ce sens, oui, il faut "instrumentaliser" l'histoire.

C'est ce que font constamment les enseignants, par le recours à leur expérience personnelle ou collective. C'est ce que font maintenant les concepteurs de matériels, soucieux de diversification méthodologique. C'est ce que font déjà certains historiens étrangers, moins sensibles sans doute que les français aux soucis de légitimation universitaire ou personnelle et aux blocages épistémologiques qu'ils provoquent, et c'est là la seconde direction vers laquelle s'orientent les recherches historiques en DLE. J'en donnerai deux exemples, qui datent tous deux de 1990.

La suédoise Élisabeth Hammar ouvre une synthèse des résultats de ses recherches concernant "L'histoire de l'enseignement du français en Suède" sur la question :

Pourquoi faire de la recherche dans le domaine de l'histoire de l'enseignement des langues ? La réponse à cette question est double, et identique à celle que l'on obtiendrait pour n'importe quel champ de recherche : en premier lieu, pour satisfaire la curiosité insatiable de l'homme, et aussi pour voir si les connaissances acquises du passé ne peuvent pas servir à résoudre les problèmes d'aujourd'hui (p. 63).

Et elle termine cet article, après avoir constaté qu'*il est difficile, dans la plupart des cas impossible, de se procurer la documentation nécessaire pour créer le tableau véridique de l'enseignement [dans les salles de classe]³⁰*, par une série de questions qui définissent en réalité le programme de recherche qu'elle assigne à l'histoire de la didactique :

Il faut revenir aux questions posées : pourquoi faire de la recherche dans ce domaine ? La curiosité exige peut-être un tableau complet, mais pour tirer profit des connaissances pour les générations à venir, on pourra se concentrer sur certains points et s'y limiter. Je termine donc cette communication par une série de questions :

- Est-il possible d'établir quelles méthodes ont donné les meilleurs résultats ?*
- Ces méthodes sont-elles liées à un certain contexte ou entièrement indépendantes de celui-ci ?*
- Si on peut identifier les meilleures méthodes, et qu'on les impose au corps enseignant, est-ce que les enseignants veulent ou sont capables de les suivre ?*
- Sinon pourquoi pas ? Que faut-il faire pour qu'ils le fassent ?*
- Y a-t-il dans le passé des méthodes qui ont toujours existé, auxquelles on recourt encore, quelle que soit la méthode imposée ? Si c'est le cas, il se peut que*

³⁰ Mais nous avons vu que la chose est tout aussi impossible en ce qui concerne l'enseignement tel qu'il est donné actuellement.

ce soit ces méthodes-là qu'il faille étudier de près, pour les améliorer, les développer ou, à l'inverse, démontrer avec des raisons valables leur inefficacité (p. 72).

Le second exemple est tiré d'un article publié cette même année 1990 par Daniel Perramond, où il brosse un "Tableau de l'histoire des méthodologies de l'enseignement du français aux États-Unis dans *The French Review* : 1927-1989". Après avoir constaté, dans l'actualité didactique de ce pays, *l'éclectisme méthodologique sans illusion qui a suivi le déclin de la méthode*³¹ *audio-orale, [et le] scepticisme des enseignants face aux nombreuses méthodes actuelles qui prétendent avoir trouvé à leur tour la solution au problème de l'enseignement/apprentissage des langues secondes* (p. 114), il conclut par ces lignes, que je cite intégralement :

Ce survol rapide des articles parus dans la French Review de 1927 à 1989 nous permet donc de distinguer les grands courants qui ont marqué l'histoire de la didactique du français langue seconde et de découvrir finalement le caractère relativement complémentaire (et non pas contradictoire) de ces méthodologies : les changements de méthodologie ne sont souvent après tout qu'une nouvelle "hiérarchie des tâches" (Swaffler, Arens and Morgan, 1982), une hiérarchisation différente des objectifs de l'apprentissage d'une langue seconde ; chaque méthodologie a ses avantages et nous fournit les meilleurs moyens pour atteindre certains objectifs prioritaires. L'approche grammaire-traduction vise à développer la composante linguistique (écrite) de la compétence de communication, la méthode directe et audio-orale la composante linguistique (orale), l'approche cognitive la composante linguistique orale et écrite, et l'approche communicative les différentes composantes de la compétence de communication.

Cette dernière, qui nous semble être la plus ambitieuse, exigeante, demande une longue patience ; les enseignants, les institutions devront donc décider quels sont les composantes et les éléments de chaque composante prioritaires en fonction des besoins des apprenants et aussi du temps, des ressources dont ils disposent ; il faudra souvent faire des choix, et chacune des méthodes passées en revue dans cet article peut offrir un ensemble d'outils fiables pour atteindre les objectifs nécessairement limités que tout enseignant/apprenant de langue étrangère doit se fixer (p. 114).

On peut ne pas être d'accord, bien entendu, sur l'intérêt du programme de recherche d'É. Hammar ou sur l'analyse de D. Perramond³². Mais ce qui

³¹ Dans le sens de "méthodologie", dans ma terminologie.

³² Je ne crois pas personnellement, par exemple, qu'il y ait des méthodes *qui aient toujours existé*, comme semble le penser É. HAMMAR, ni surtout qu'il faille, si tel est le cas, les *imposer* ; et je ne

n'est pas douteux, c'est que l'on retrouve clairement, entre ces deux citations, avec tous les postulats de l'éclectisme philosophique de V. Cousin et le principe même de sa méthode, ce que d'aucuns critiquent hâtivement comme une "instrumentalisation" de l'histoire.

Sur ce problème encore, la réflexion en DLE ne peut plus faire l'impasse sur l'observation des évolutions des autres disciplines. Ici aussi, je me contenterai de quelques exemples illustratifs, que je prendrai dans des disciplines qui ne peuvent se satisfaire de reconstitutions historiques érudites, parce qu'en tant que disciplines d'intervention elles sont confrontées comme la DLE à des problèmes d'efficience pratique.

En pédagogie est apparu clairement depuis quelques années déjà l'intérêt pour une utilisation formative de l'histoire de la discipline. J'ai cité dans mon article de 1991(a) les propositions suivantes de A. De Péretti concernant 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).

En économie, les historiens ont toujours eu pour objectif une recherche de lois et mécanismes qui servent à la réflexion et à l'intervention présentes. Comme le remarque Pierre Vilar dans la conclusion de son ouvrage sur *Or et Monnaie dans l'histoire* (Paris, Flammarion, 1974) : *Dans le passé comme dans le présent, ils [les historiens] s'attachent à découvrir le sens social, politique parfois, du problème monétaire. Il leur arrive peut-être ainsi, à la fois en concrétisant davantage à travers l'espace, de mieux découvrir les secrets – même économiques – des phénomènes monétaires, et*

partage pas l'idée de D. PERRAMOND sur le *caractère relativement complémentaire (et non pas contradictoire)* des différentes méthodologies passées (ou plutôt, je pense qu'elles sont **à la fois** complémentaires et contradictoires). Quant au projet d'amélioration de l'enseignement des langues à partir de la didactique elle-même, par réactivation de méthodes anciennes, certains didactologues l'auront sans doute jugé naïf. Mais je crois aussi que le maintien de la motivation en DLE (depuis les didactologues jusqu'aux praticiens) demande une dose certaine de (bonne) naïveté. Et enfin qu'il est des critiques de cette naïveté qui donnent à leurs auteurs la très naïve impression d'être plus proches de la "vérité".

du rôle réel de l'or (cité par S. C. Kolm, 1986, p. 212). Et ce qu'écrit S. C. Kolm dans son ouvrage sur la *Philosophie de l'économie* (1986) me semble applicable à la philosophie qui devrait être celle de la DLE :

Dans bien des sommets de la pensée économique, l'histoire est absente ou sans importance. Et que dire des moindres penseurs ! Plus que le désaccord, l'ambiguïté règne sur cette question. La dissiper requiert d'abord de distinguer les deux façons toutes différentes par lesquelles la connaissance du passé affecte celle du présent et de l'avenir. D'un côté, les phénomènes actuels peuvent dépendre de faits antérieurs. De l'autre, l'analyse des enchaînements écoulés révèle des lois qui peuvent être encore valables. Ne confondons pas les cicatrices de l'histoire avec ses leçons et répétitions (p. 213).

Lui non plus n'a aucun scrupule épistémologique à parler des "leçons de l'histoire", et à imaginer qu'elles puissent servir à la prospective : *Les leçons du passé du système monétaire international montrent comment devrait s'écrire son histoire à venir (p. 261).*

Je prendrai un dernier exemple dans le domaine de l'économie d'entreprise, avec un article d'A. Müller publié dans un numéro récent (n° 80, mai 1992) du magazine *L'Entreprise*, dont on me pardonnera la longue citation suivante :

La maîtrise de la technologie est l'ardente obligation du moment. Pourquoi ? C'est tout simple. La moitié des produits qui seront sur le marché dans 5 ans n'existent pas encore. Et ceux-là seront fabriqués selon des méthodes que nous ne connaissons pas toujours. Déjà la voiture se colle, le surgelé se découpe au jet d'eau et l'ordinateur gère selon le même principe le remplissage des yaourts ou la sécurité des centrales nucléaires. Comment ? C'est d'abord une question d'état d'esprit. Partout l'heure est au grand métissage, à l'imagination et à la modification des modes de production : le mécanicien devra surveiller l'évolution de la biologie et l'informaticien se soucier de la prise du ciment. Au commencement, un grand principe, le panachage des technologies : il s'applique à tous les secteurs d'activité et à l'ensemble des entreprises industrielles, grandes ou petites. [...] Mais d'où viennent donc ces technologies qui se marient sans distinction d'origine, de race ou de couleur ? De l'histoire d'abord, qui cumule les contraintes des métiers et des marchés en prenant en compte le service après vente dès la conception des produits, la fabrication aux couleurs et à la forme voulues par le client. La production intègre ain-

*si un nombre de contraintes, et donc de savoir-faire, de plus en plus important*³³.
La Compagnie Générale des Eaux, par exemple, qui a connu trois métiers successifs au cours de son histoire [depuis les années 1900], gère aujourd'hui l'empilage de plusieurs savoir-faire différents. [...]
Rester le meilleur du point de vue strictement technologique, assurer un service parfait et se prévaloir d'une conscience collective rassurante, ces trois objectifs demandent effectivement une maîtrise de domaines de plus en plus larges. Et de plus en plus profitables (p. 129-130).

On retrouve simultanément mobilisés dans cette analyse à la fois la problématique de la complexité (la diversification rapide des produits, la croissance des contraintes de production, l'exigence d'une "maîtrise de domaines de plus en plus larges"), de l'éclectisme (le "métissage des modes de production", le "panachage des technologies"), et l'"instrumentalisation" de l'histoire (ici dans le sens concret de l'expression : l'utilisation de technologies et savoir-faire anciens).

Or la maîtrise de la technologie didactique est aussi (comme elle aurait toujours dû l'être) la grande affaire présente de la DLE : les enseignants eux aussi ont connu diverses "révolutions" méthodologiques qui leur ont imposé des "métiers" successifs ; eux aussi se retrouvent dans l'obligation de "gérer l'empilage de plusieurs savoir-faire différents" ; et eux aussi ont enfin un urgent besoin de cette "conscience collective rassurante" que trop de formateurs "professionnels" (les guillemets s'imposent fortement en l'occurrence), déguisés en prêcheurs de révolutions successives, se sont ingéniés et s'ingénient encore à casser d'une manière que je n'hésite pas à qualifier de totalement irresponsable³⁴. La DLE n'a rien à gagner, et tout à perdre au contraire, à ces pratiques formatives infantilisantes et destructrices, et j'appelle ici les enseignants à ne plus les supporter et à le faire savoir à qui de droit.

³³J'invite les méthodologues et formateurs de FLE à méditer sur le rapport établi ici par A. MÜLLER entre nombre élevé de contraintes et nombre élevé de savoir-faire, eux qui ont eu tendance jusqu'à présent à minorer d'autant plus ceux-ci chez les enseignants qu'ils majoraient celles-là !

³⁴ Dans les passages délicats (comme celui-ci), il vaut mieux se faire aider par les amis. Alors voilà ce qu'écrivait bien avant moi R. GALISSON : *Vouloir le couper [l'enseignant] brutalement de ses habitudes, dans l'espoir d'en faire un mutant, c'est manifester un irréalisme coupable. Pour avoir quelques chances de le changer, il faut d'abord l'accepter tel qu'il est, avec ses racines* (1982, p. 55). Cf. aussi, plus récemment, cette remarque de collègues étrangers : *Trop souvent, dans le passé, on n'a pas tenu compte des techniques et du savoir-faire des professeurs. On peut beaucoup apprendre des réflexions de ces professionnels* (M. BUCKBY et G. BERWICK, 1992, p. 100).

L'histoire est donc pour les enseignants un instrument d'auto-formation et de formation à la discipline. Et elle est aussi pour les didactologues, en tant que récit de la formation de leur discipline, un instrument d'auto-formation et de formation à l'épistémologie de leur discipline. Or les historiens des sciences, pas plus que ceux de l'économie, ne se sont pas laissés brider par une assimilation induite entre objectivité historique et érudition gratuite. Pour Michel Morange³⁵, par exemple :

Dans tous les cas, l'enjeu d'une analyse historique est triple. D'abord, reconstruire aussi objectivement que possible un épisode de l'aventure scientifique. Ensuite, mieux comprendre notre science contemporaine. Enfin, préparer le futur en sachant tirer les enseignements du passé (1992, p. 32).

Et le physicien Bernard D'Espagnat va jusqu'à considérer qu'un enseignement érudit de l'histoire des sciences, c'est-à-dire qui *écartere tout anachronisme et se place strictement dans l'état d'esprit des hommes de science de l'époque considérée, peut obscurcir les idées de certains étudiants et faire germer des confusions étranges dans leur esprit*. Et il ajoute :

Un tel principe [de rigueur], parfaitement justifié lorsque le but visé est exclusivement historique, devient fort contestable lorsque la démarche historique est principalement conçue comme un moyen, permettant l'approfondissement des idées de base d'une science en contournant les écueils liés aux techniques et que l'on a plus haut explicités. Dans cette seconde perspective, il faut parfois, en l'avouant, reconstruire quelque peu l'histoire et dire comment tel ou tel chercheur, guidé principalement par telle ou telle idée, aurait pu, ou dû, raisonner (1990, p. 53).

Je sais qu'une telle idée choquera certains de mes lecteurs, à qui elle apparaîtra comme une "manipulation" de l'histoire. Mais je crois aussi très profondément que le saut qualitatif qu'exige à la pensée didactique la situation éclectique actuelle ne pourra se faire que si l'on est persuadé, avec P. Veyne, que *la vérité n'est pas la plus élevée des valeurs de connaissance*³⁶. Les didactologues ne peuvent oublier que c'est au nom de la vérité scientifique sur le langage que l'on a soumis pendant deux décennies les enseignants de langues au terrorisme des linguistes. Je pose ici avec détermination, au risque (allègrement assumé) de me faire accuser par certains de relativisme anarchique à la Feyerabend, l'affirmation suivante : les

³⁵ Professeur de médecine à l'Université de Paris VII, Michel MORANGE vient de diriger la publication d'un ouvrage collectif intitulé *L'Institut Pasteur. Contributions à son histoire*.

³⁶ C'est pourquoi j'ai mis cette citation en exergue de cette seconde partie de mon ouvrage (p. 61).

conceptions linguistiques d'enseignants qui seraient jugées actuellement aberrantes par des linguistes mais sur lesquelles ces enseignants fonderaient implicitement ou justifieraient explicitement des pratiques qu'ils créditent eux-mêmes honnêtement d'un certain degré d'efficacité dont personne n'a aucune raison *a priori* de douter (ne serait-ce que parce que ces enseignants y croient, parce qu'ils y sont bien entraînés, parce ce que leurs apprenants y sont habitués, ou toute autre cause de tout autre type), ont du point de vue du didactologue une "valeur de connaissance" plus forte que les conceptions actuelles des linguistes. Il y a sans doute des vérités historiques (je laisse ce redoutable problème à d'autres), mais pour les didactologues tout au moins, au-dessus de ces vérités historiques, il y a une connaissance de l'histoire, et c'est celle des traditions didactiques collectives et de l'expérience individuelle, ainsi que celle des enseignements de l'histoire de la discipline, qui sont des moyens de mieux comprendre le présent et de préparer l'avenir : je suis persuadé que l'érudition historique, en DLE, ne peut se concevoir que sur un fond de relative indifférence envers la formation des enseignants³⁷.

Si la DLE doit s'emparer de son histoire, c'est aussi parce ses efforts pour rendre son domaine plus scientifique ne se feront pas contre elle, en rejetant son propre passé dans une ère "pré-scientifique" – comme on a voulu le faire à l'époque de la linguistique appliquée – mais avec elle. C'est l'une des grandes idées de l'épistémologie nouvelle que ce rapport étroit entre recherche et tradition dans les sciences. Pour le biologiste F. V. Varela, par exemple, *la connaissance est certes foisonnante, mais elle ne repose sur rien, si ce n'est sur une tradition, et elle ne conduit nulle part, si ce n'est à une nouvelle interprétation de cette tradition* (1980, p. 14). Et I. Prigogine et I. Stengers écrivent de leur côté :

On souligne souvent de manière trop exclusive la puissance d'innovation des sciences. Pourtant, celles-ci n'innovent pas sans recréer en même temps le sens de leur passé, sans réinterpréter leur tradition. C'est la tradition d'une science, en effet, qui fonde la démarche, oriente ses questions, confère leur intérêt à ses choix et à ses problèmes. Mais cette tradition constitue moins une limite qu'une contrainte qui provoque et féconde le présent. Une œuvre scientifique ne peut créer de rupture annulant le chemin qui l'a rendue possible, elle est donc à la fois tournée vers le passé dont elle hérite et vers l'avenir qu'elle propose (1987, p. 174).

³⁷ C'est la thèse que je soutenais dans un article de 1989 intitulé *Histoire et formation : quelques réflexions prospectives*, où j'affirmais en conclusion que *la morale de l'histoire, c'est la morale de la formation* (p. 113).

L'histoire des autres sciences et disciplines nous apprend aussi que le rapport à l'histoire est différent de l'une à l'autre, et qu'il évolue dans le temps. Il est aujourd'hui très étroit en économie, par exemple, où l'histoire des idées et des évolutions économiques est constamment convoquée au travail actuel de théorisation, et pratiquement absent de la recherche médicale, où l'on observe cependant depuis quelques années un nouvel intérêt pour les médecines dites "traditionnelles" et pour l'histoire de la médecine, ainsi qu'à leur début d'intégration dans les cursus de formation. Le rapport à l'histoire peut même être très différent au même moment dans une même discipline suivant les orientations différentes à l'intérieur de celle-ci : il n'est que d'observer le cas de la philosophie, où dans la tradition continentale la réflexion philosophique recourt constamment à l'histoire de la discipline, et où au contraire, dans la philosophie analytique anglo-saxonne, les philosophes cherchent à résoudre avec leur propres moyens les problèmes de leur temps³⁸. La DLE doit donc sans aucun complexe non seulement s'emparer de son histoire, mais encore décider elle-même de son orientation et de son usage en fonction de sa propre épistémologie. Elle n'a nul besoin, sur ce point comme sur les autres, de directeurs de conscience qui joueraient à cette "épistémologie gendarme" que dénonce E. Morin en ces termes :

L'épistémologie, il faut le souligner en ces temps d'épistémologie gendarme, n'est pas un point stratégique à occuper pour contrôler souverainement toute connaissance, rejeter toute théorie adverse, et se donner le monopole de la vérification, donc de la vérité. L'épistémologie n'est pas pontificale ni judiciaire ; elle est le lieu à la fois de l'incertitude et de la dialogique (1990a, pp. 63-64).

³⁸ Au risque de se faire accuser par les premiers de ne faire que "redécouvrir" des problèmes et des solutions déjà apparues dans le passé.

2.4. VERS UNE DIDACTIQUE COMPLEXE

Nous ne devons reconnaître comme dignes de foi que les idées qui incorporent l'idée que le réel résiste à l'idée.

E. MORIN, 1991a, p. 245.

Présentation

Il ne peut être question d'étudier ici de manière systématique ce que pourrait être une didactique complexe : ce serait (ce sera, peut-être) le sujet d'un autre ouvrage. Mais je voudrais en tracer les quelques grandes lignes qui m'apparaissent déjà clairement à la fin du parcours que nous avons effectué ensemble. Il ne s'agira pas seulement de pistes personnelles : d'autres didactologues ont déjà pris conscience des caractéristiques nouvelles de l'ère éclectique présente, et ont fait des propositions qui me semblent parfaitement trouver leur place dans cet ultime chapitre prospectif. Je reste entièrement responsable, bien entendu, de la manière dont je présenterai ici leurs idées, et dont je les rattacherai aux miennes.

L'idée fondamentale qui tend à s'imposer, c'est que la didactique des langues est un objet d'une grande complexité, laquelle peut être mesurée en particulier :

- à la pluralité de ses acteurs qui sont, dans l'enseignement scolaire, les élèves, les enseignants, les concepteurs de matériels, les didactologues, les formateurs, les responsables institutionnels et les parents d'élèves ;
- à la variabilité des comportements de ces différents acteurs à l'intérieur de son champ ;
- à la forte incidence et large extension d'un environnement qui part des conditions matérielles de travail et englobe à ses frontières la société tout entière ;
- à la diversité des systèmes qui ont été mis au point au cours de l'histoire à l'intérieur de ce champ (les méthodologies constituées) ;

- au nombre et à l’hétérogénéité des sciences contributoires auxquelles elle a recours ;
- au haut degré d’incertitude sur le fonctionnement de son champ ;
- ou encore aux interrelations nombreuses et constantes entre les éléments et les sous-systèmes du champ de cette didactique.

Et c’est pourquoi tous les outils d’intervention dans ce champ se doivent au moins d’être utilisés avec la conscience de leurs effets réducteurs, au mieux d’être eux-mêmes complexes, comme le sont le principe dialogique (prise en compte simultanée des caractères contradictoire, antagoniste et complémentaire de deux notions), le principe récursif (où les produits et les effets sont en même temps causes et producteurs de ce qui les produit), le principe hologrammatique (comme nous l’avons vu *supra* au chap. 2.2.2., p. 130, la moindre séquence de classe pose la problématique didactique dans toute sa complexité et mobilise tous ses outils d’analyse, toutes ses approches, toutes ses sciences contributoires), le principe de transversalité (les mêmes problématiques se retrouvent simultanément à des niveaux différents), et le principe du “méta-point de vue” (il n’est possible d’appréhender dans sa globalité l’ensemble d’une problématique à un niveau déterminé qu’à partir d’un point de vue supérieur).

2.4.1. Pour des outils d’intervention complexes

Présentation

A. A. Moles (1990, p. 141) distingue trois grandes méthodes de recherche scientifique, l’expérimentation ou “interaction forte”³⁹, l’observation ou “interaction faible” et la modélisation (où l’interaction est nulle).

L’expérimentation était le mode privilégié d’intervention didactique en période de méthodologie dominante, parce qu’en tant qu’interaction forte elle était adaptée au paradigme de simplification qui était le sien (cf. *supra* le chap. 2.1.1., p. 62 *sqq.*), et qu’elle légitimait une stratégie volontariste : elle permettait, en quelque sorte, de “passer en force” en imposant d’emblée un certain nombre de modifications des situations d’enseignement et de limitations/systématisations des modes d’enseignement.

³⁹ Il s’agit de l’interaction entre le sujet – l’expérimentateur, l’observateur ou l’intervenant – et l’objet.

L'observation

En période éclectique, lorsqu'il ne s'agit plus d'appliquer le plus systématiquement possible tel ou tel modèle *a priori*, mais au contraire d'adapter avec le plus de souplesse possible des modèles les plus variés possible à des paramètres situationnels (les stratégies individuelles des apprenants, leurs niveaux, les objectifs et modes d'évaluation institutionnels, les conditions d'enseignement et d'apprentissage, etc.) considérés à la fois comme des contraintes, des données et des construits⁴⁰, l'interaction forte, qui implique une intervention volontariste sur ces paramètres, se révèle inadéquate, et ses inconvénients (coûts élevés d'organisation et de mise en œuvre, faible fiabilité des résultats, problèmes déontologiques posés, par exemple) sont plus fortement ressentis. À l'expérimentation comme mode d'action naturellement privilégié dans une polarisation didactique de type révolutionnaire ou innovateur succède donc, dans une polarisation didactique de type gestionnaire, un mode d'interaction plus faible, l'observation, plus sensible à la prise en compte des situations et pratiques existantes (cf. *supra* p. 43). En cela, la DLE ne fait que suivre l'évolution récente des sciences qui lui sont proches et qui l'influencent : *De plus en plus nous découvrons qu'en ce qui concerne les êtres supérieurs, l'observation est supérieure à l'expérimentation* (E. Morin, 1990b, p. 95).

Il est significatif aussi de voir que la méthode de la philosophie éclectique de V. Cousin se caractérise historiquement par une tentative pour importer la méthode d'observation qu'appliquait avec succès la physique de son époque ; il a recours pour ce faire à l'analyse psychologique, appliquée à ce qu'il considère comme la première exigence de la philosophie : *découvrir, par cette méthode, les croyances du sens commun, qui existent en tout homme avant toute réflexion et que la philosophie a pour mission de retrouver par le raisonnement, la réalité de la personne, celle de la nature, celle de Dieu* (selon É. Bréhier, 1932, p. 659).

On retrouve actuellement une exigence similaire dans certaines disciplines. En situation éclectique en effet, c'est le projet d'observation qui tend à se modifier. Dans une polarisation de type révolutionnaire ou innovateur, l'observation était principalement mise au service du paradigme réducteur dominant, comme on le voit dans l'utilisation formative qui en était faite : il ne s'agissait pas d'appréhender la complexité réelle de ce qui se passait dans une classe, mais d'observer la seule application de telle ou telle mé-

⁴⁰ Je reviendrai plus avant, pp. 176-177, sur ces trois conceptions possibles et leurs rapports.

thodologie, approche ou démarche, avec laquelle l'enseignant observé s'efforçait lui-même d'accorder au maximum ses pratiques.

L'effondrement du rêve rationalisateur en DLE doit amener cette discipline à parcourir les mêmes chemins que d'autres, où l'on a plus précocement pris la mesure d'un tel phénomène. On pourrait tout à fait tirer un parallèle entre une telle évolution de la conception de l'observation en DLE et celle de la philosophie analytique de Ryle ou du second Wittgenstein, qui vont réhabiliter le langage naturel au détriment du langage formalisé, et s'efforcer non plus de connaître mais plus modestement de reconnaître les phénomènes de la vie quotidienne et les pratiques dites "de sens commun" à partir des préjugés et intuitions de l'expérience commune⁴¹. Ce n'est sûrement pas un hasard si nous retrouvons le même projet initial dans la démarche éclectique de V. Cousin, qui la présente lui-même ainsi : *Nous sommes partis du sens commun ; car l'objet de la vraie science n'est pas de démentir le sens commun mais de l'expliquer, et pour cela il faut commencer par le reconnaître* (1886, pp. 146-147). La tâche première d'une didactique complexe, c'est cela, c'est de décrire et comprendre les réponses que les enseignants apportent quotidiennement sur le terrain à la complexité de leur tâche, c'est de fonder une didactique des pratiques ordinaires, et on voit bien qu'un type d'observation rigoureusement descriptif et compréhensif est l'instrument indispensable d'un tel projet. Je reviendrai plus avant (pp. 175-176) sur les objets d'observation que ce projet doit amener à privilégier⁴².

La modélisation

Cette autre méthode de la recherche scientifique peut compenser partiellement les deux grands problèmes posés par l'interaction faible – en particulier les interférences produites par la situation d'observation et le jeu de la dialogique sujet-objet –, précisément parce qu'elle correspond à une interaction nulle entre l'observateur et le système observé. Il se trouve que dans toutes les sciences humaines, que A. A. Moles appelle "les sciences de l'imprécis", la simulation est utilisée de plus en plus fréquemment comme stratégie alternative de connaissance.

Une telle modélisation, en DLE, consiste dans l'utilisation intensive de schémas dynamiques tels que ceux que j'ai déjà proposés plus haut (cf. les

⁴¹ Cf. par ex. à ce sujet J.-G. ROSSI, 1989, p. 70.

⁴² Je renvoie aussi les lecteurs à mon article à paraître, où je propose un programme de recherche en observation formative des pratiques de classe qui s'inspire directement des idées défendues dans le présent ouvrage.

représentations du champ de la DLE, p. 42, et de noyaux durs méthodologiques, pp. 137-139), qui formalisent des classifications, hiérarchisations, relations et interactions complexes entre sous-systèmes et éléments d'un même système : ils peuvent en effet être utilisés comme des "modèles" dans le sens que donnent à ce terme les systémiciens, et avec l'une ou l'autre des fonctions qu'ils lui assignent dans la méthodologie d'approche de problèmes complexes : cognitive, prévisionnelle, décisionnelle, normative, pédagogique ou heuristique⁴³.

Je prendrai comme exemple le modèle suivant du dispositif des objectifs de l'enseignement des langues vivantes dans le système scolaire français⁴⁴ :

45

46

⁴³ Pour l'analyse des fonctions de la modélisation dans l'approche de problèmes complexes, cf. par ex. A. A. MOLES, 1990, pp. 179-187, et surtout les chap. V, VI et VII de B. WALLISER (1977) sur la syntaxe, la sémantique et la pragmatique des modèles. On trouve assez fréquemment des tableaux ou schémas dans les articles de DLE, mais ils ne font en général qu'illustrer un discours déjà construit avant eux. Le modèle au contraire est utilisé comme instrument de réflexion, et devient donc lui-même générateur de discours : R. GALISSON en donne un bon exemple dans un article de 1990.

⁴⁴ Il s'agit d'une version remaniée et complétée de celle que je proposais dans *Histoire des méthodologies* (p. 190).

⁴⁵ La "culture générale", dans le sens habituel du mot, désigne une ouverture d'esprit vers les autres cultures qui rendrait apte à comprendre d'emblée toute nouvelle forme de culture étrangère. Elle correspond ainsi à ce que l'on appellerait en termes modernes une "compétence culturelle générale".

⁴⁶ J'entends ici par "langue générale" l'objectif dit de "compétence langagière générale", que l'on retrouve dans les instructions françaises en vigueur sous l'expression d'"apprentissage du langage".

Il me semble qu'un tel modèle peut aider, comme le demande L. Porcher dans cet article où il présente la conception bachelardienne de la complexité, à *aborder de manière complexe les choses complexes* :

C'est en multipliant les relations dans un ensemble, en accroissant les réseaux en nombre et en diversité, en construisant toujours de nouveaux croisements et de nouveaux rapports, en produisant toujours plus de faits et d'hypothèses mais de manière explicitée, ouverte, construite, que l'on aura une meilleure chance de rendre raison du complexe (qui est la réalité même) (1987, p. 135).

Ce modèle du dispositif des objectifs scolaires peut assurer une fonction pédagogique évidente liée à sa fonction cognitive, dans la mesure où il permet de représenter visuellement des relations dont la complexité est telle qu'elle ne peut être "verbalisée" de manière exhaustive. Dans mes recherches sur l'histoire de la DLE, il a pu jouer une fonction heuristique dans la mesure où il m'a servi de grille d'analyse des méthodologies successives. Mais il me semble fonctionner aussi dans l'actualité didactique : il est éclairant de constater, par exemple, comment l'objectif dit "communicationnel" de l'AC (repris par les dernières instructions officielles de 1985, 1987 et 1988) opère une liaison forte entre les objectifs langagier et culturel (la notion de "compétence de communication" regroupant des composantes langagières et des composantes culturelles) ; et comment le nouvel objectif de "réflexion sur la langue", proposé dans ces dernières instructions, opère une liaison forte entre l'objectif langagier et l'objectif formatif (cette réflexion sur la langue en effet y est présentée aussi comme un outil de formation intellectuelle, comme dans l'enseignement des langues mortes).

Dans un article de 1990(d), enfin, je me suis appuyé sur ces deux évolutions récentes en didactique scolaire des langues pour tenter une utilisation prévisionnelle de ce modèle, mon hypothèse étant la suivante : l'équilibre entre les trois objectifs fondamentaux (formatif, culturel et langagier) favorise l'utilisation des supports littéraires, étant donné la conception scolaire de la littérature, modèle à la fois de langue, de document culturel et de moyen de formation ; or les deux évolutions récentes peuvent s'interpréter comme un rééquilibrage de l'ensemble du dispositif aux dépens du seul objectif langagier auparavant privilégié ; on peut donc penser que le regain d'intérêt pour la littérature dans l'enseignement français des langues n'est pas un phénomène passager, mais une évolution lourde qui se poursuivra dans les années à venir⁴⁷.

⁴⁷ Notons que l'on aboutit ainsi à un rééquilibrage des trois objectifs qui constituait précisément l'un des fondements de l'éclectisme des années 1920-1960. La MAO et la MAV n'avaient pu réduire le

La DLE aurait donc tout intérêt, me semble-t-il, à se saisir de l'outil de la modélisation, ne serait-ce qu'en formation, comme outil de présentation multidimensionnelle des problématiques didactiques. À défaut de solutions toutes faites (puisque l'on sait qu'elles n'existent pas), la modélisation peut en effet apporter une aide à la conceptualisation des idées de multidimensionalité : c'est l'objectif principal du modèle suivant de la DLE⁴⁸, qui recoupe la dimension du champ didactique (dans le sens restreint d'enseignement) avec celle des acteurs de l'ensemble du champ scolaire :

La modélisation, parce qu'elle ne recherche pas l'application et n'est pas liée directement, par conséquent, à des contraintes de terrain, permet aussi de créer une représentation initiale idéale, non limitative, d'une problématique sur laquelle pourront ensuite intervenir d'autres modes de traitement.

nombre de méthodes proposées que sur la base d'une limitation drastique des objectifs au seul objectif de "langue cible". La poursuite simultanée des trois objectifs et sous-objectifs du dispositif scolaire oblige au contraire à une variété méthodologique maximale. Je laisse ici de côté les fonctions normative et décisionnelle de la modélisation, qui ne correspondent ni au statut ni, à mon avis, à la philosophie souhaitable de la didactologie.

⁴⁸ J'en ai proposé une première version dans mon article de 1991(a), p. 40.

2.4.2. Pour une didactique multidimensionnelle

Présentation

L'idée de base de cette didactique multidimensionnelle est que, puisqu'aucune dimension de la didactique ne peut être analysée de manière exhaustive et certaine (ne serait-ce que parce la complexité de cet objet vient en particulier de ce que toutes ses dimensions interagissent les unes avec les autres), et que l'apprenant de langue étrangère lui-même est un être multidimensionnel (il n'est pas seulement apprenant de langue étrangère, mais apprenant d'autres matières, élève, adolescent, membre d'une famille et d'un groupe d'amis, etc.⁴⁹), il faut au moins s'efforcer de tenir compte en permanence d'un maximum de ses dimensions.

Cette idée de base est d'ailleurs une idée-force de l'épistémologie scientifique contemporaine, selon F. V. Varela : *Le besoin d'une multidimensionnalité lucide est le style que, de plus en plus, la biologie et les recherches sociales imposent à la science* (1980, p. 206). La modélisation peut aider à la conceptualiser ; reste à voir les formes concrètes que peuvent prendre des projets de mise en œuvre.

Le "curriculum multidimensionnel"

On trouve cette idée de multidimensionnalité déjà mise en œuvre dans le projet canadien de "curriculum multidimensionnel", ainsi nommé parce qu'il comprend quatre dimensions ou *syllabi* : langue, communicatif/ expérimentiel, culture et formation langagière générale. Je renvoie pour plus de détails à l'article de R. Le Blanc 1989, où l'on voit qu'on s'efforce avec ce curriculum d'opérer au niveau institutionnel une synthèse éclectique entre les différents objectifs auparavant privilégiés par la MAO (la langue), l'AC (le communicatif/expérimentiel) et la MT (culture et formation langagière générale).

⁴⁹ On touche là à un autre aspect réducteur de la "centration sur l'apprenant". Même dans les cours pour adultes, ceux-ci ne sont pas seulement des apprenants de langue étrangère, et d'autres dimensions interviennent constamment dans leurs motivations et leurs comportements. Chez certains adultes, par exemple, l'envie de sortir de chez soi et de rencontrer d'autres personnes est au moins aussi important que l'envie d'apprendre une langue étrangère.

La “pédagogie de la négociation”

R. Richterich a proposé dans son ouvrage de 1985 une approche qu’il a appelée “pédagogie de la négociation”, où il s’agit, aussi bien à propos de la détermination des contenus que des activités d’apprentissage, de négocier entre apprenants et entre les apprenants et l’enseignant :

- *le sens de discours oraux et écrits qu’il [l’apprenant] doit produire ou comprendre (stratégies d’interactions langagières) ;*
- *les rôles qu’il peut jouer dans différents environnements sociaux (stratégies d’interactions sociales) ;*
- *son apprentissage en fonction des données d’un enseignement (stratégies d’interactions pédagogiques) (pp. 126-127).*

Cette pédagogie se veut à la fois *résolument systémique et dynamique* :

Les activités d’enseignement et d’apprentissage sont le produit, en constante transformation, des interactions entre les éléments constitutifs des systèmes de formation. C’est en agissant sur elles et non sur l’un ou l’autre élément que l’on parviendra le mieux à résoudre les problèmes pédagogiques et didactiques qui peuvent se poser (idem, p. 126).

La “pédagogie” proposée par R. Richterich, qui *ne s’incarne ni dans une méthodologie forte comme le structuro-béhaviorisme, ni dans des définitions systématiques de contenus telles qu’on les trouve dans les approches communicatives, ni dans du matériel qu’on peut se procurer en librairie (idem, p. 129)*, m’apparaît ainsi comme un pur produit de la réflexion sur la complexité introduite par l’AC en DLE (et, on le voit aussi, simultanément sur le dépassement de cette AC), ainsi qu’une tentative de mise en œuvre d’une didactique multidimensionnelle comparable au “curriculum multidimensionnel” canadien. Mais alors que dans celui-ci on recherche la multidimensionnalité au niveau des objectifs institutionnels, dans celle-là on la recherche au niveau des activités d’enseignement/apprentissage.

Beaucoup plus clairement que le projet canadien, qui a une dimension institutionnelle marquée, le projet de R. Richterich s’inscrit dans un contexte épistémologique relativiste et un contexte idéologique post-moderniste caractérisé par l’ouverture et la participation (certains parlent en français langue maternelle de “didactique participative”). Ses aspects positifs paraissent évidents (en particulier au niveau du dépassement définitif de l’applicationnisme qu’il suppose et de ses effets probables sur la motivation des apprenants – il ne sert à rien en effet d’avoir deux cerveaux pour ap-

prendre si la tête est ailleurs. Mais j'ai des doutes sur la viabilité de ce projet en contexte institutionnel, en raison en particulier des exigences (légitimes) de l'institution qu'il tend à faire négliger⁵⁰, du niveau de formation linguistique, didactique et psychopédagogique qu'il exigerait des enseignants, et enfin des coûts élevés (cognitif, nerveux, temporel, spatial, administratif, financier, etc.) que provoquerait sa mise en œuvre généralisée. Une didactique multidimensionnelle doit **aussi** tenir compte de la dimension institutionnelle : sur ce point le projet canadien et celui de R. Richterich me paraissent se situer aux deux extrêmes stratégiques possibles.

L'“éco-méthodologie”

Je propose ici ce terme d'“éco-méthodologie” pour regrouper toutes les propositions, dont certaines sont déjà apparues, en particulier sous le terme d'“ethno-méthodologie”, qui se donnent pour objectif de penser les relations existantes ou souhaitables entre l'environnement de la salle de classe et la méthodologie d'enseignement ainsi que le processus de l'apprentissage. Ces situations ont toujours joué un rôle essentiel dans l'évolution méthodologique⁵¹, mais cette problématique est devenue actuellement centrale parce que l'évolution lourde de la didactique, sa “longue durée”, nous a amenés à une prise en compte prioritaire des situations d'enseignement/apprentissage (cf. le chap. 1.4.1., pp. 41-46), et parce que nous sommes entrés, en particulier sous l'action du contexte idéologique et de l'AC, dans une logique “gestionnaire” polarisée sur ces situations ainsi que sur les compétences installées des enseignants considérées comme ensemble de réponses systématiques et raisonnées à ces situations. Les évolutions récentes de l'épistémologie scientifique, comme nous l'avons vu, ne peuvent que renforcer cette tendance, et je suis persuadé pour ma part, comme je l'ai déjà écrit, qu'après les disciplines contributives dans les années 50-60 et les objectifs dans les années 70-80, l'éco-méthodologie deviendra un domaine de réflexion et d'intervention didactiques privilégié. Mais il faut que cesse l'illusion du renouvellement de la pensée didactique par simple déplacement de problématique prioritaire. J'espère pour ma part qu'en cette fin de siècle cessera enfin de jouer le vieux réflexe réducteur, et ne se développera pas l'idée que cette “éco-méthodologie” peut être le fondement d'une nouvelle DLE : il faut le répéter, il n'y a pas de fondement possible, pas d'idée “fondamentale” dans le sens premier du terme ; il ne

⁵⁰ Je ne dis pas que R. RICHTERICH les néglige ; je dis que la mise en œuvre de son projet **tendrait** à les faire négliger par les apprenants et les enseignants.

⁵¹ J'ai montré dans un article de 1992 le rôle central joué par la réflexion sur les situations d'enseignement dans la gestation et la genèse de la MD à la fin du XIX^{ème} siècle.

peut y avoir (et ce n'est déjà pas si mal) que des multiplicités de points de vue simultanés par lesquels on s'efforce de rendre compte le mieux possible, mais d'une manière toujours lacunaire et provisoire, de la complexité multidimensionnelle.

Il faut aussi que ceux qui se réclament de cette éco-méthodologie tirent toutes les implications épistémologiques et déontologiques de leur démarche, en se situant clairement, par exemple, par rapport au problème du relativisme. A. De Péretti l'a déjà fait, pour sa part : *Il faut admettre et faire admettre qu'il n'y a pas de pratiques pédagogiques meilleures que d'autres dans l'absolu, a fortiori supérieures aux autres. Chaque méthode a ses avantages et ses inconvénients plus ou moins bien ajustés à des groupes-classes déterminés* (1985, p. 20).

Une telle éco-méthodologie, si elle se constitue, devra me semble-t-il se donner comme l'une de ses priorités l'étude des conditions de généralisation des innovations didactiques (qui se sont toujours heurtées, dans le passé, aux situations d'enseignement/apprentissage). Là encore, l'épistémologie des sciences et des techniques nous a déjà ouvert la voie. I. Stengers et J. Schlangers, par exemple, montrent dans un ouvrage de 1989 (*Les concepts scientifiques. Invention et pouvoir*) comment une innovation technologique ne consiste jamais en l'"application" automatique d'une théorie scientifique, mais en une création de significations :

Ces significations renvoient aussi bien à des contraintes économiques (coûts, brevets, situation du marché, investissements, stratégies de développement de la firme, etc.) que sociales (qualifications, rapports sociaux impliqués par la construction ou l'utilisation de l'innovation), politiques (accessibilité des matières premières, état de la législation à propos de la pollution éventuelle, monopoles d'État) ou culturelles (rapports au public). Un innovation technique n'existe que si elle rencontre de manière cohérente ces différentes contraintes disparates, si elle réussit à prendre sens à la fois sur le plan scientifique, économique, culturel, etc. (cité par P. Lévy, 1990, p. 213).

La montée de l'éco-méthodologie explique en partie l'intérêt nouveau pour l'observation, outil privilégié d'étude de la complexité des situations. Comme l'écrivent très justement J.-P. Astolfi et M. Develay :

Le métier d'enseignant est d'abord un métier de prise de décision dans des systèmes complexes où interagissent de nombreuses variables dont l'enseignant fait partie.

Ainsi l'enseignant doit-il disposer d'outils lui permettant cette gestion du complexe et la prise de décision rapide. Ces outils sont à chercher du côté de l'observation, de l'analyse, de la gestion, de la régulation et de l'évaluation des situations éducatives (1989, p. 113).

2.4.3. Pour une didactique multipolaire

L'expression de "didactique multipolaire" renvoie bien évidemment à la bipolarisation du champ didactique analysée au chap. 1.4.1., p. 41 *sqq.*, et dont nous avons vu les effets pervers. Pour échapper à cette bipolarisation, il n'y a me semble-t-il que trois stratégies possibles :

Stratégie n° 1

On peut tenter d'appliquer une stratégie de type "centriste". La didactique des langues s'est constituée au départ sur cette idée⁵² ; elle fut reprise dans les années 1920 par la MA, dont les méthodologues pensaient pouvoir réaliser, selon les expressions des uns ou des autres, un "compromis", une "conciliation", une "synthèse" ou encore, comme l'écrit A. Paillardon en 1932 (p. 104), *un équilibre rationnel, stable et définitif* entre des pratiques antagonistes mais complémentaires telles que l'apprentissage réflexif et l'entraînement mécanique⁵³, l'enseignement explicite et systématique de la grammaire et un enseignement implicite et inductif de cette grammaire à partir des textes⁵⁴, l'objectif pratique et l'objectif culturel⁵⁵. Mais le demi-siècle d'histoire de la MA dément la viabilité d'un tel équilibre, et tout au long de son histoire la DLE a constamment basculé d'une logique révolutionnaire à une logique gestionnaire, ou *vice versa*. L'éclectisme d'équilibre stable que certains pourraient souhaiter actuellement semble donc bien être

⁵² Cf. *supra* p. 91 la critique par le rédacteur de l'instruction de 1890 à la fois du modèle naturel et de celui de la MT.

⁵³ L'instruction active du 30 septembre 1938 demande ainsi au professeur d'effectuer un *difficile dosage* qui permette *d'équilibrer la part de l'analyse et celle de l'enseignement direct et actif, exercer de pair et de front l'intelligence et les réflexes*.

⁵⁴ Le rédacteur de l'instruction du 30 avril 1931 écrit : *Il n'y a guère à ajouter aux instructions de 1925. Il semble que [...] l'équilibre se soit actuellement établi entre la méthode directe [...] et une méthode d'enseignement plus théorique et plus suivie, par la grammaire et par les textes*.

⁵⁵ Cf. ce commentaire qu'A. GODART fait en 1928 des instructions de 1925 : *Ce qui importe avant tout est d'assurer dès maintenant [...] l'accord que cette réforme a voulu établir entre l'acquisition pratique de la langue et la culture. C'est à cet équilibre qu'il convient de s'attacher, en tenant avec une fermeté égale les deux bouts de la chaîne* (p. 393).

une position intenable, sans doute en raison de la force d'attraction et de répulsion de chaque pôle⁵⁶.

Stratégie n° 2

On peut, puisqu'une position d'équilibre stable semble impossible (tout au moins en DLE), choisir de passer constamment d'un pôle à l'autre de manière, en jouant la force de l'un contre l'autre, à maintenir un équilibre instable par déséquilibres constamment compensés, comme le fait par exemple le corps humain dans la position debout, qu'il soit immobile, qu'il marche ou qu'il court. On retrouverait ainsi l'idée d'E. Morin de faire jouer simultanément les principes dialogique et récursif.

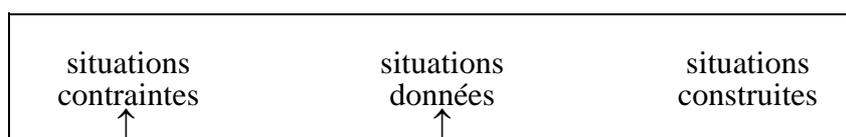
Le principe dialogique est appliqué constamment dans les pratiques ordinaires des enseignants, lesquels, pour gérer les nombreuses et fortes doubles contraintes auxquelles ils sont confrontés, doivent, comme je le signalais déjà aux chapitres 1.1.1. (p. 9), et 2.2.2. (p. 128), faire alterner des techniques contradictoires⁵⁷. Dans mon article à paraître, j'analyse aussi comment l'une de ces doubles contraintes structurelles, à savoir la nécessité de se dépenser (pour solliciter et guider les élèves) et de s'économiser (pour tenir l'heure, la semaine, le trimestre, l'année) amène les enseignants à alterner séquences de pilotage automatique et séquences de pilotage en temps réel, et à appliquer spontanément une technique similaire à celle de la pro-

⁵⁶ Je dois cependant à la vérité de dire que l'on trouve chez les épistémologues contemporains l'idée de position moyenne, centrale, entre des extrêmes. Chez F. V. VARELA, par exemple, qui écrit : *Je plaide en faveur d'une voie moyenne évitant à la fois Charybde (l'objectivité, postulant un monde donné de faits à représenter) et Scylla (le solipsisme, niant toute relation avec le reste du monde). Nous devons être ces navigateurs courageux qui trouvent une route directe vers le point où se produit la co-émergence des unités autonomes et de leurs modes. Il ne s'agit pas d'opposer le système et son monde pour trouver le gagnant. Du point de vue de l'autonomie, le système et son monde émergent en même temps* (1980, p. 224). Ou encore chez E. MORIN, pour qui l'épistémologue doit se situer dans une "bande moyenne" entre les "deux pôles extrêmes" du *déterminisme total par causalités initiales classiques et un univers entièrement polarisé par une finalité, chacun de ces deux pôles [ayant] son prix explicatif au prix d'une perte énorme* (1990a, p. 250). Mais ni F. V. VARELA ni E. MORIN n'ont dans la mémoire collective de leur discipline la longue expérience de l'éclectisme en DLE...

⁵⁷ C'est un peu facilement, à mon avis, que F.-B. HUYGHE et P. BARBÈS critiquent, dans leur essai sur *La soft-idéologie*, la "gestion des contraintes" (1987, p. 126), laquelle ne serait selon eux qu'une simple gestion du *statu quo* (p. 24). Sur le côté intellectuellement incitatif des situations contraignantes, voir au contraire E. MORIN 1986, p. 178 *sqq.* On connaît par exemple le rôle positif des contraintes formelles en littérature.

grammation par objets récemment mise au point par les informaticiens. Dans une série de manuels d'espagnol à usage de l'enseignement scolaire⁵⁸, j'ai par ailleurs tenté de mettre en œuvre un dispositif amenant les enseignants à alterner constamment pratiques traditionnelles et pratiques innovantes. Il y a là tout un champ de recherches ouvertes aussi bien à l'observation qu'à l'intervention : encore une fois, la production de manuels joue, du point de vue de la recherche, un rôle essentiel qu'on aurait tort d'abandonner à d'autres moins soucieux de recherche, parce qu'elle constitue la seule méthode existante pour tester à grande échelle des hypothèses didactologiques.

L'application du principe récursif permet aussi, par exemple, de penser de manière complexe l'opposition classique, en DLE (et dans toute la pédagogie scolaire), entre la stratégie de l'adaptation aux situations d'enseignement/apprentissage (cf. *supra* p. 96) et celle du refus de ces situations sous prétexte d'inadaptation aux exigences de la méthodologie nouvelle (cf. *supra* pp. 69-72). Le pragmatisme demande de s'en satisfaire en les prenant comme des **données**, la dynamique d'innovation tend à les écarter comme des **contraintes**, la stratégie amène à **construire** à l'intérieur même de ces données des dispositifs innovants⁵⁹ : ces stratégies sont toutes trois opposées et pourtant nécessaires et complémentaires, et une didactique complexe se doit de les faire jouer dans une double boucle récursive :



Contrairement en effet à l'idée qu'une certaine idéologie formative volontariste a fini par occulter complètement, les contraintes sont extrêmement positives dans des situations complexes comme celles de l'enseignement scolaire : en particulier, leur multiplicité aide à imaginer des

⁵⁸ *¿Qué pasa ?* classes de 4^{ème}, 3^{ème}, 2^{de} et 1^{ère} (Nathan, 1991-1994).

⁵⁹ Comme dans ce que l'on appelle la "pédagogie des grands groupes". Cf. aussi la stratégie d'intervention didactique de R. RICHTERICH et N. SCHERER dans *Communication orale et apprentissage des langues* (1975) : *Nous considérons la classe de type classique comme donnée de base pour voir quelles sont les interventions nécessaires pour y introduire les activités proposées. Il ne s'agit en aucun cas de bouleverser quoi que ce soit, mais simplement de prendre quelques mesures d'organisation* (Introduction, p. 6).

réponses plurielles, donc à complexifier les stratégies d'enseignement⁶⁰ ; elles constituent des points d'appui pour ces stratégies⁶¹ ainsi que pour les réflexions collectives entre collègues et les négociations avec les élèves⁶² ; elles fournissent enfin un précieux antidote à la culpabilisation et au découragement des enseignants⁶³. Elles sont aussi extrêmement négatives comme on ne l'a que trop souvent répété jusqu'à présent : c'est contradictoire, et pourtant c'est ainsi dans la réalité. Si mes lecteurs m'ont suivi de bonne grâce dans la boucle que je viens de leur faire effectuer dans les lignes ci-dessus, c'est qu'ils ont intégré les principes dialogique et récursif !

La réflexion économique, qui a décidément beaucoup de points communs avec la DLE (et donc beaucoup à nous apprendre, étant donné son degré élevé de formalisation et sa puissance installée de recherche théorique), se heurte actuellement elle aussi à des problèmes de doubles contraintes et de stratégies contradictoires. On remarquera dans la citation suivante d'Émile Quinet comment se retrouvent mêlées les problématiques de la contradiction, de la complexité et de l'incertitude qui sont caractéristiques de l'épistémologie complexe :

Les actions publiques sont d'une complexité croissante : leurs objectifs peuvent être contradictoires, leurs moyens se diversifiant. Aucun système de marché, aucune compétition naturelle ne peut venir les ordonner et les hiérarchiser. L'avenir n'est plus lisible pour les agents économiques, au contraire. La montée des aléas rend leur éclairage plus nécessaire, l'incertitude du futur justifie qu'on le balise

⁶⁰ Cf. à ce sujet la citation de A. MÜLLER p. 00 et la note 00, p. 00.

⁶¹ Commencer par considérer les contraintes, par examiner ce qu'apparemment on ne peut pas faire, permet de prendre le problème "par un bout".

⁶² Les contraintes ont la particularité d'être communes, et constituent par là un frein puissant aux errements individualistes. Que l'on pense par exemple à l'argument que peut constituer la mauvaise sonorisation des locaux dans l'exigence d'un minimum de discipline en classe. Sur le rôle positif des contraintes situationnelles en DLE, cf. aussi R. GALISSON : *Le premier acte émancipateur de la D/DLC [Didactologie/Didactique des Langues et des Cultures] pourrait être, par exemple, d'élaborer, à l'intention des adolescents, des modèles globaux d'enseignement/apprentissage des langues et des cultures qui s'inscriraient au plus près du cadre scolaire propre à chaque culture, c'est-à-dire qui tiendraient compte de ce que l'on sait faire, avec succès, dans tel type d'école, sans préjuger de ce que l'on pourrait y faire, si les conditions étaient autres. [...] Des modèles qui présenteraient l'avantage d'imposer des contraintes réalistes à leurs auteurs et de stimuler leur imagination* (1986, pp. 101-102, c'est moi qui souligne).

⁶³ Le rêve de meilleures conditions de travail n'est pas seulement un symptôme, mais aussi un aliment de la bonne santé professionnelle.

plus soigneusement ; l'imbrication des structures impose une analyse plus fine de leur jeu (1990, p. 14).

Le programme de recherche qu'ébauche Émile Quinet dans la seconde partie de cette citation me paraît tout aussi pertinent pour la DLE.

Stratégie n° 3

La dernière stratégie consisterait à dépasser la bipolarisation actuelle en créant une multipolarisation, dispositif dans lequel le maintien de la didactique en équilibre instable dans une position centrale (qui permettrait le maintien d'un point de vue multidimensionnel) s'en trouverait bien évidemment facilité.

En termes concrets, cette stratégie implique, de la part des didactologues, qu'ils luttent contre le principal phénomène de réduction de leur champ, et qui consiste en l'abandon et l'oubli constant de certaines problématiques pour d'autres, qui sont à leur tour abandonnées et oubliées au bout de quelques années ; la mémoire collective est l'alliée la plus sûre d'une didactique multipolaire, et c'est fort opportunément que R. Galisson critique *les chercheurs trop enclins à déplacer « opportunément » le centre de gravité de leurs investigations* (1977, p. 135).

Mais cette stratégie implique paradoxalement que les didactologues luttent aussi contre le phénomène de multiplication de savoirs éparpillés et compartimentés ; c'est un phénomène commun à tout le savoir, comme nous l'avons vu au chapitre 2.1.1., (p. 62 *sqq.*), et qui aboutit à ce que dans la société *chacun, spécialiste ou non-spécialiste, devient de plus en plus ignorant du savoir existant* (E. Morin 1986, p. 13) ; le même phénomène fait actuellement de la DLE, comme l'écrit R. Galisson, *une discipline éclatée, en pleine crise de croissance [...], où les généralistes cèdent le pas aux spécialistes qui focalisent leur action, s'enferment dans un univers à leurs mesures, et ignorent ce qui stagne ou bouge autour d'eux* (1977, p. 125).

Je ne crois pas cependant que ces généralistes puissent jamais être, comme le souhaite R. Galisson, *des individus ayant une connaissance approfondie de la didactique des langues dans son entier, et capables de développer une activité constructive en quelque lieu et à quelque niveau que ce soit de cette discipline (aussi bien en ce qui concerne la matière à enseigner-apprendre que la manière d'enseigner-apprendre, ou la théorie que la pratique)* (*idem*, note 9, p. 140). Il ajoute d'ailleurs lui-même à la suite qu'il ne faut pas s'étonner que pareils « phénomènes » soient devenus aussi rares aujourd'hui que les représentants de l'honnête homme tel que le XVII^{ème}

siècle le concevait (ibidem). En DLE comme dans les autres disciplines, on ne reviendra pas au XVII^{ème} siècle, et si la solution réaliste d'un problème que l'on dénonce n'est pas de ce côté, il faut bien la chercher d'un autre.

Il n'y a pas d'autre solution à ce problème capital, me semble-t-il, que d'accepter l'idée que les connaissances du généraliste sont forcément imparfaites, approximatives, "fausses" même parfois au regard des différents spécialistes correspondants. Mais comme l'écrit E. Morin :

Les idées générales sont malheureusement vitales, je le regrette. Comme l'a dit Gadamer, "l'intérêt qu'il y a à intégrer notre savoir, à appliquer tout savoir à notre situation personnelle est beaucoup plus universel que l'universalité des sciences". Et ne tapez pas trop sur les pianistes, c'est-à-dire les malheureux essayistes justement, comme Camus ou Sartre qui, de temps en temps, prennent un problème, le traitent d'une façon maladroite, insuffisante, arbitraire, dogmatique ; pauvres intellectuels qui essaient de faire le boulot, de traiter les idées générales (1990b, pp. 76-77).

Les connaissances du généraliste en DLE sont forcément imparfaites, approximatives, "fausses" même parfois au regard des différents spécialistes correspondants, mais c'est là le coût incompressible, le prix à payer nécessairement pour gagner par ailleurs une connaissance de la DLE qui soit en même temps globale, accessible à tous et opérationnelle : et la "valeur" de cette connaissance-là, au regard du didactologue, est plus élevée que la "vérité" partielle de tel ou tel spécialiste. Nous retombons encore une fois sur l'affirmation de P. Veyne, que j'ai mise en exergue de cette seconde partie, selon laquelle *la vérité n'est pas la plus élevée des valeurs de connaissance*. L'intérêt de la DLE passe encore ici, comme on le voit, par la prise en compte de l'épistémologie de la complexité : le développement des études généralistes en DLE, tout autant que le dépassement définitif de l'applicationnisme, qui en est la condition, ne pourra se faire que si l'on y relativise et problématise l'idée de vérité en la décrochant du seul domaine de la théorisation spécialisée. L'histoire de la DLE, là aussi, devrait nous aider à franchir ce pas : en France, les exercices structuraux ont été reconnus "faux" par les praticiens de leur point de vue (ils ne fonctionnaient pas) bien avant de l'être par les linguistes appliqués.

2.4.4. Pour une didactique “multi-méta”

Présentation

L’idée de cette didactique “multi-méta”⁶⁴ est que lorsqu’un problème est complexe, l’une des manières de l’appréhender dans son ensemble consiste à trouver un méta-point de vue qui l’englobe⁶⁵.

Les activités “méta” en classe de langue

C’est ce qui s’est déjà passé dans l’histoire de la DLE, lorsqu’à partir du XVI^{ème} siècle le latin enseigné est devenu le latin classique, langue à la syntaxe beaucoup plus complexe que le latin vulgaire et plus éloignée de la syntaxe des langues romanes. La solution a consisté à privilégier une approche méta-linguistique, sous forme d’un enseignement systématique et *a priori* de la grammaire latine. À partir de la fin du XIX^{ème} siècle, le modèle de la “méthode maternelle” ou “naturelle” a réduit ce type d’approche au profit d’une approche empirique basée sur la réutilisation intensive des structures.

Depuis une dizaine d’années, plusieurs phénomènes ont favorisé en DLE la tendance à imaginer des activités de type “méta” en classe de langue, que certains méthodologues scolaires ont reliées à l’objectif formatif qu’ils cherchaient par ailleurs à revaloriser⁶⁶ :

- l’utilisation intensive des documents authentiques, qui confronte très tôt les apprenants à toute la complexité de la langue et de la culture étrangères ;
- la “centration sur l’apprenant”, qui a rendu plus sensible aux besoins qu’éprouve celui-ci d’outils lui permettant de maîtriser au mieux par ses propres moyens les contenus linguistiques et culturels ;
- l’approche cognitive, enfin, qui a contribué à la réhabilitation des activités réflexives en classe de langue.

⁶⁴ La réflexion sur ce “multi-méta” m’apparaît bien plus importante et urgente que celle sur le “multi-média”.

⁶⁵ Cf. *supra* pp. 131-132.

⁶⁶ Nous avons vu *supra* (p. 168) la tendance actuelle au rééquilibrage des trois objectifs fondamentaux de l’enseignement scolaire des langues.

D'où des propositions plus ou moins récentes de réhabilitation d'activités "méta" : méta-linguistiques (de réflexion sur la langue), méta-culturelles (de réflexion sur la culture)⁶⁷, et méta-communicatives (par exemple de réflexion sur les rapports entre les situations de communication et les réalisations langagières)⁶⁸. J'ai décrit pour ma part, dans un article de 1990(c), des activités méta-méthodologiques qui peuvent être organisées périodiquement en classe, et au cours desquelles il y a négociation, entre les enseignants et les élèves, sur les choix, ajustements, compromis ou synthèses successifs entre les méthodes d'enseignement proposées et les différentes méthodes d'apprentissage des élèves⁶⁹.

La didactologie comme méta-didactique

C'est à un même souci de réponse à la complexité par la constitution d'un méta-point de vue que correspond historiquement, à mon avis, la proposition faite en 1986 par R. Galisson d'une "didactologie des langues/cultures" qui réfléchit sur elle-même et *prend en charge l'élaboration de ses propres modèles théoriques* (p. 108). La lecture de ses principaux articles sur la DLE depuis une vingtaine d'années⁷⁰ fait apparaître à l'évidence la volonté de maîtriser la complexification de la problématique didactique, dont l'explosion du nombre des disciplines contributives est l'illustration la plus frappante. L'usage intensif que fait R. Galisson de la modélisation (cf. ses différents tableaux, schémas et autres *appareils conceptuels/matriciels de référence* (1990, p. 13), sa préoccupation marquée pour l'épistémologie et, comme nous le verrons plus avant, pour la déontologie, le situent clairement me semble-t-il dans la mouvance actuelle de la réflexion sur la complexité.

⁶⁷ Ces dernières activités méta-culturelles étaient déjà apparues dans la MD comme conséquence de l'extension à l'enseignement de la culture de la démarche inductive directe appliquée à l'enseignement de la langue. Elles consistaient en comparaisons explicites, en classe, entre la culture cible et la culture source.

⁶⁸ J'interprète personnellement les propositions récentes concernant la "compétence d'interprétation" comme un passage au méta-communicatif.

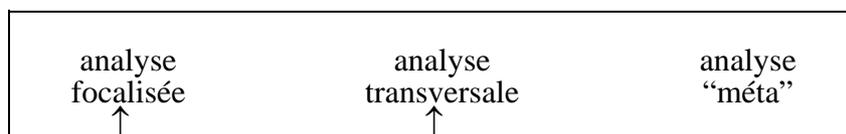
⁶⁹ Je reprenais en cela l'idée de la "pédagogie de la négociation" de R. RICHTERICH, en la mettant en œuvre cependant dans un domaine bien déterminé et selon des procédures bien définies et aisément maîtrisables par l'enseignant : en situation scolaire, il me semble difficile non qu'un enseignant fasse autrement (c'est sûrement possible pour un enseignant particulier, et particulièrement doué), mais qu'un didactologue fasse des propositions différentes. Le principe de responsabilité me semble exiger en effet que ce dernier ne fasse que des propositions qu'il pense effectivement généralisables.

⁷⁰ Compilés dans le n° 79, juillet-septembre 1990 des *Études de Linguistique Appliquée*.

Il faudra sans doute, dans cette perspective, reconsidérer les rapports entre pédagogie et didactique en dehors d'une crispation disciplinaire qui tend à faire confondre autonomie et indépendance, niveau de cohérence et autosuffisance théorique. J.-P. Astolfi et M. Develay avancent très justement l'argument suivant en faveur d'une réconciliation entre la didactique (des sciences, en l'occurrence) et la pédagogie :

La recherche didactique a toute sa portée et son ampleur, mais elle ne l'atteint que prise en compte dans un ensemble plus vaste, et à condition d'accepter le facteur d'irrationalité, de fortuité, que l'approche expérimentaliste prétend en vain réduire, mais que la considération des situations réelles oblige à introduire dans la compréhension de la réussite ou de l'échec scolaire (1989, p. 8).

Le point de vue "méta", en effet, n'implique aucune "supériorité" dans le sens hiérarchique du terme : il ne correspond qu'à un changement de perspective qui doit alterner avec d'autres points de vue de ce type, avec des points de vue transversaux, et avec des moments d'analyse focalisée, dans une double boucle récursive du type :



La déontologie

La préoccupation pour la déontologie en didactique, dans les travaux de R. Galisson, apparaît reliée à sa nature de discipline d'intervention. Il écrit ainsi en 1988 :

Comment imaginer, en effet, qu'une discipline qui œuvre pour une meilleure communication entre les hommes, donc pour leur équilibre psychique et affectif, ne se soucie pas des devoirs de sa charge, alors que la médecine (qui travaille à l'équilibre physique des hommes) offre l'exemple d'une constante réflexion sur les problèmes moraux que pose son exercice ? (p. 84).

Et elle apparaît simultanément liée à sa recherche de légitimation disciplinaire :

Cette discipline a d'autant plus d'intérêt à remplir ses obligations éthiques qu'elles constituent des marques de spécificité précieuses pour son image :

comme toutes les disciplines d'intervention, son action engage sa responsabilité morale et c'est du respect des règles qu'elle se donne que naît le respect qu'on lui porte (ibidem).

Cette liaison entre réflexion déontologique et professionnalisation est une constante pour tous les disciplines ou domaines d'intervention, comme le remarque par exemple G. Lipovetsky dans le cas du journalisme : *C'est une volonté d'identité et de légitimité professionnelles qui alimente la réactualisation de l'éthique de l'information* (1992, p. 244).

Dans le cas de la DLE, la montée des préoccupations éthiques ne pourra que se poursuivre⁷¹, si l'on analyse sa configuration actuelle.

D'une part, l'AC elle-même et sa volonté de centration sur l'apprenant mettaient – sans que l'on s'en rendît toujours bien compte – le principe du respect de cet apprenant au centre de son dispositif d'enseignement. Remarquons au passage que comme tout principe éthique, il est considéré comme prévalant forcément sur tout principe méthodologique et didactique, et qu'il fait donc de l'éclectisme, en quelque sorte, une obligation morale pour l'enseignant. La DLE aurait d'ailleurs à s'inspirer, sur ce sujet, des réflexions menées depuis des années déjà par les spécialistes en management d'entreprise, qui ont été amenés à réintroduire l'éthique comme composante à part entière d'un nouveau mode de gestion des rapports humains fort comparable à celui que l'AC implique dans la classe de langue. Qu'on en juge par ces quelques lignes de G. Lipovetsky :

La lutte contre les improductivités et l'“entreprise fantôme” requiert l'abandon du fameux one best way taylorien au bénéfice non seulement des valeurs partagées mais aussi, en principe, de l'écoute systématique des employés, de formes d'autorité interactives, du raccourcissement des échelles hiérarchiques, de l'auto-organisation des équipes. [...] S'il n'y a pas de règles absolues pour bien gérer une entreprise, au moins faut-il qu'elle s'attache à ne pas être en contradiction manifeste avec les valeurs et aspirations dominantes de son époque [...]. Sous cet angle, l'“excellence” est moins à attendre d'un management faisant vibrer l'esprit unanimiste de la communauté que du souci quotidien de respecter et de valoriser les hommes, de promouvoir un véritable partenariat social, d'assurer le pluralisme des points de vue dans l'entreprise, d'instaurer la négociation systématique avec les représentants du personnel. L'impératif du management dans une société individualiste où prédominent les droits, c'est d'abord de traduire en acte le principe de respect (1992, p. 181 et pp. 194-195).

⁷¹ Un prochain numéro des *Langues Modernes* (n° 3, sept. 1994) sera consacré à « L'éthique ».

D'autre part, les préoccupations éthiques sont liées à la prise de conscience de la complexité : lorsqu'aucune méthodologie dominante ne fournit plus de modèles tout faits de pratiques dont l'enseignant est persuadé qu'elles seront les plus efficaces, lorsque celui-ci sait que ses actions sont prises dans des contraintes et déterminations multiples et s'inscrivent dans un environnement qui peut modifier voire inverser le sens intentionnel qu'il leur donne⁷², les principes éthiques apparaissent sinon comme des guides pour l'enseignement (il n'y a pas plus d'application directe possible de l'éthique que de la linguistique en classe de langue), du moins comme des bases de négociation avec les apprenants, et des critères de contrôle personnel *a posteriori*. Je dirai, en paraphrasant la dernière citation de G. Lipovetsky : s'il n'y a pas de règles absolues pour bien gérer un cours de langue, au moins faut-il que l'enseignant s'attache à ne pas être en contradiction manifeste avec les valeurs et aspirations dominantes de ses élèves.

La centration sur l'apprenant implique aussi qu'il y ait négociation entre lui, l'enseignant et l'ensemble de la classe, que ce soit sous la forme de la "pédagogie de la négociation" proposée par R. Richterich, ou sous une forme moins radicale et systématique. Or cette négociation, qui va mettre en jeu des oppositions entre des intérêts collectifs et individuels, ne peut se faire que sur la base d'un certain nombre de valeurs partagées, d'une sorte d'"éthique de la responsabilité" telle que la définit G. Lipovetsky (après Max Weber), *une éthique « raisonnable », animée non par l'impératif d'arrachement à ses fins propres, mais par un effort de conciliation entre les valeurs et les intérêts, entre le principe des droits de l'individu et les contraintes de la vie sociale, économique et scientifique* (1992, p. 215). Cette éthique est *une éthique du compromis, du juste milieu*, comme l'écrit G. Lipovetsky, et nous retrouvons là encore les principes de base de la logique gestionnaire de l'éclectisme en DLE.

Les implications de cette montée des préoccupations éthiques devront, me semble-t-il, être soigneusement analysées en DLE.

Ces préoccupations viennent renforcer la tendance, que nous avons déjà présentée, à privilégier, contre l'expérimentation qui réduit et manipule, l'observation et la simulation, plus respectueuses des personnes (enseignants et apprenants) et de la complexité des situations où elles évoluent.

⁷² E. MORIN parle à ce sujet d'"écologie de l'action", *c'est-à-dire de l'idée qu'une fois lancée dans le monde, l'action échappe aux intentions de l'acteur et peut même aller dans le sens contraire* (1990e, p. 109).

Ces préoccupations entraînent aussi un certain nombre de conséquences importantes sur la conception et la réalisation des actions formatives. En ce qui concerne la formation continue, elles obligent à une prudence extrême dans les propositions d'innovation, qui doivent tenir compte des compétences installées des enseignants et de leur environnement de travail. J'ai déjà cité dans mon article de 1991(a) ces lignes de P. Lévy, qui devraient inspirer les formateurs en DLE dans la rédaction que je souhaite prochaine de leur indispensable code de déontologie professionnelle :

L'ingénieur des connaissances n'apporte pas aux employés 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 (1990, pp. 62-63).

Dans cette même perspective, ces formateurs ne pourront faire l'économie d'une réflexion sur l'innovation, qui, comme la vérité pour la connaissance, ne doit plus être considérée comme la plus haute valeur de la formation. Une innovation ponctuelle peut entraîner une déstabilisation en chaîne d'une multitude de compétences installées ; une innovation peut avoir en classe des effets désastreux si elle provoque *une prise de risques novatrice sans les moyens techniques (et expérimentiels) pour la gérer* (D. G. Bressart, Y. Reuter, 1992, p. 23)⁷³ ; une innovation peut entraîner pour les enseignants un tel coût (en temps de préparation, en tension nerveuse lors de sa mise en œuvre, en temps d'évaluation) qu'elle ne sera pas viable dans l'exercice quotidien de la profession, et qu'elle sera rapidement abandonnée mais en laissant derrière elle un surcroît de mauvaise conscience. J'estime personnellement que les formateurs en DLE devraient reprendre en exergue à leur prochain catalogue d'innovations celui du catalogue 1993 de Castorama : *Pour mener à bien vos travaux, préférez toujours*

⁷³ É. HOVELAQUE, pourtant l'un des promoteurs de la MD, remarquait ainsi en 1911, à propos du processus sensible de dogmatisation de cette méthodologie et des effets négatifs de celle-ci en classe : *Les meilleurs professeurs sont souvent, par l'ardeur de leur conviction, l'intransigeance de leurs idées, la rigueur de leur méthode personnelle, les plus coupables à cet égard* (p. 207). Mais cet inspecteur général oubliait tout simplement de reconnaître la part de responsabilité (très grande) des instructions officielles en la matière (alors que lui-même venait trois ans plus tôt de rédiger des instructions interdisant tout usage de la langue maternelle en classe de langue...). Ce genre d'oubli, déontologiquement très critiquable, a été systématique dans les instructions officielles jusqu'à nos jours : la constante crispation de l'Inspection générale de langues sur son image et son pouvoir n'a jamais laissé place, à ma connaissance, au moindre début d'autocritique publique.

l'outil qui convient, celui qui procure le meilleur rendement sans forcer (p. 9).

Une DLE qui redécouvre l'exigence éthique dans un contexte de centration sur les apprenants et de prise en compte des situations d'enseignement/apprentissage ne peut, c'est évident, que redécouvrir le problème de la casuistique, qui est l'art d'appliquer les lois générales aux circonstances complexes de l'action (et en particulier aux situations de doubles contraintes et de conflits de principes). On connaît là-dessus les réflexions, très médiatisées, de la bio-éthique⁷⁴, mais c'est depuis quelques années dans l'ensemble des sciences et disciplines d'intervention que l'on redécouvre actuellement, avec la complexité, l'approche casuistique.

En DLE, R. Galisson posait déjà en 1982 un problème caractéristique de casuistique lorsqu'il écrivait :

Les enseignants de langues vivantes peuvent-ils régler leur comportement professionnel sur des valeurs [autonomie, spontanéité, créativité, etc.] qui n'ont pas cours ailleurs dans l'école, ni hors de l'école ? [...] La pédagogie, comme la politique, peut bien transiter par l'utopie, à un certain moment, elle doit s'inscrire dans la réalité des êtres et des choses, une réalité qu'il y a lieu d'analyser de près, pour éviter les dramatiques décalages entre le souhaitable et le possible (1982, p. 54.).

Mais ce sont tous les cas que je présentais en 2.1.3. (pp. 95-99), et tous les autres que l'on peut imaginer à l'infini, qui relèvent en réalité de cette approche casuistique. Une pratique de la réflexion sur de tels cas en formation devient de plus en plus indispensable (et elle est urgente en formation de formateurs) : former un enseignant, c'est aussi le former à décider sur le terrain, en temps réel et en toute responsabilité personnelle et professionnelle, des cas où il devra violer un principe général, ne pas introduire une innovation, ou encore s'écarter des directives officielles. Les temps didacti-

⁷⁴ G. LIPOVETSKY présente ainsi la démarche bio-éthique : *Elle met en œuvre une morale dialoguée et pragmatique, une éthique de la juste mesure entre respect de la personne et exigence de la recherche, valeur de l'individu et intérêt collectif, une éthique de la prudence rejetant les extrêmes mais ne transigeant pas néanmoins sur l'impératif de dignité et de liberté individuelle* (1992, p. 230). On aura reconnu là encore certains principes de base de l'éclectisme : la juste mesure, le pragmatisme et le rejet des extrêmes.

ques à venir risquent d'être durs pour les gardiens de doctrines, les prêcheurs de certitudes et autres messies⁷⁵.

Conclusion de la seconde partie

Par rapport aux méthodologues scolaires de la première période éclectique des années 1920-1960, les didactologues actuels disposent d'au moins deux avantages. Le premier est de pouvoir tirer les leçons de l'aventure de leurs prédécesseurs en éclectisme. La seconde d'être contemporains de tout un mouvement de rénovation épistémologique qui affronte, dans toutes les sciences, le problème auquel ils sont eux-mêmes confrontés, celui de la réflexion et de l'action face à la complexité du réel.

L'histoire (future) nous dira si ces avantages ont pu être décisifs ; mais on peut déjà avancer sans trop craindre de se tromper qu'il faut au moins les exploiter pour avoir quelque chance de faire mieux que ces prédécesseurs. Il n'y a de "leçons de l'histoire", bien évidemment, que pour ceux qui s'efforcent de les utiliser.

⁷⁵ À moins qu'Auguste Comte n'ait raison, qui pensait que *le dogmatisme est l'état normal de l'intelligence humaine, celui vers lequel elle tend, par sa nature, continuellement et dans tous les genres...*

CONCLUSION GÉNÉRALE

La tolérance et le pluralisme, un détachement de nos propres perceptions et valeurs qui laisse une place à celle des autres sont, et le véritable fondement de la connaissance, et son point d'achèvement.

F. V. VARELA, 1980, p. 31.

Je ne voudrais pas, au terme de cet ouvrage, que l'on fasse de moi une sorte de chantre de l'éclectisme : simplement, j'ai constaté qu'il se généralisait en DLE ; j'ai tâché de comprendre pourquoi ; j'ai essayé de montrer qu'il constitue la réponse actuelle, et actuellement indépassable, de la DLE à une montée irrésistible de la problématique de la complexité ; et je suis allé voir du côté de l'épistémologie complexe si elle ne nous fournissait pas les moyens de mieux comprendre et gérer – puisqu'il n'y a rien d'autre de mieux à faire pour l'instant – l'éclectisme présent. Je suis bien conscient des dangers de cet éclectisme, mais je les relativise parce que j'ai vécu comme d'autres les ravages provoqués par l'idéologie inverse, le maximalisme et le messianisme révolutionnaires. Et surtout, quoi que nous puissions penser personnellement de cet éclectisme, de sa viabilité, de son efficacité, de sa légitimité même, nous n'avons pas d'autre choix pour l'instant, sauf à nous démettre de notre fonction et de notre responsabilité de didactologues, que de l'assumer, afin que la DLE ne retombe pas dans les errements de la période 1920-1960. Le défi auquel est confrontée l'épistémologie complexe, c'est de faire la preuve qu'elle nous permettra d'affronter la complexité mieux que nos prédécesseurs n'ont pu le faire.

Quelle pourrait être cette tâche des didactologues ? D'un point de vue stratégique, la chose me paraît assez claire et simple à la fois, assez proche des *minima moralia* de la politique, qu'E. Morin définit ainsi : *dire ce qu'on pense en conscience, se concentrer sur les tâches qui nous paraissent prioritaires, fédérer les efforts qui vont dans le sens des nôtres* (1990d, pp. 103-104).

Quant aux orientations de ces tâches, voici quelques unes de celles qui m'apparaissent comme des priorités :

- 1) S'ouvrir aux autres disciplines, pour étudier la manière dont elles traitent de leur côté des problématiques qui ont à voir avec les nôtres, et braconner idées et concepts sans craindre les gardes-chasse (les épistémologues-gendarmes).
- 2) Rappeler constamment les limites de la connaissance : la complexité, les incertitudes, les imprécisions, les contradictions et les doubles contraintes. On ne peut être trop vigilant sur ce point car, comme le dit avec bien d'autres H. Atlan : *La raison unificatrice et totalisatrice [...] a plus d'un tour dans son sac* (1991, p. 208).
- 3) Travailler avec ces limites de la connaissance, comme la science économique, selon É. Quinet, qui doit à présent *se concentrer sur l'éclairage des possibles, sur la recherche des tendances lourdes et des risques de rupture, sur la définition des grandes lignes d'action, sur la phase prospective et stratégique* (1990, p. 14). C'est là une bonne définition de ce que pourrait être le programme de recherche actuel des didactologues.
- 4) Appliquer les principes de la méthode de la complexité, à savoir le dialogisme, la récursivité, la transversalité, les passages à des méta-points de vue : pour ne pas s'endormir dans la gestion bourgeoise d'un éclectisme mou, il faut multiplier et intensifier les confrontations d'idées.
- 5) Diffuser et valoriser les avancées partielles contre l'incertitude tout en rappelant l'incertitude sur la globalité ; veiller en même temps à ce que ces connaissances partielles ne se (re)ferment pas sur elles-mêmes en prétendant à la complétude, et signaler les nouvelles incertitudes que les découvertes de ces certitudes partielles ouvrent devant nous.
- 6) Appeler à la collaboration de tous les acteurs du champ didactique. Comme l'écrit P. Lévy en conclusion de son ouvrage : *Il ne s'agit pas tant de maîtriser ou de prévoir avec certitude que d'assumer collectivement un certain nombre de choix. De s'en rendre responsables, tous ensemble. L'avenir indéterminé qui est le nôtre en cette fin du XX^{ème} siècle doit être affronté les yeux ouverts* (1990, p. 221, souligné dans le texte). Ce qui implique de dénoncer et lutter contre tous les terrorismes, qu'ils soient théoriques ou pratiques.

Certains pourront penser que cette ère éclectique dans laquelle nous sommes entrés n'a décidément pas le charme de l'ère passée des certitudes. Mais ces certitudes étaient des servitudes, et comme l'a dit le philosophe

Karl Jaspers, l'incertitude est l'espace même de notre liberté. Si l'avenir est incertain, si nous ne savons pas de quoi il sera fait, c'est parce qu'il ne peut être fait que par nous. Et ce qu'écrivent I. Prigogine et I. Stengers de l'aventure de la science contemporaine me semble aussi valoir au modeste niveau de la recherche en DLE :

Nous sommes irréversiblement engagés dans une histoire ouverte où s'expérimente ce que peuvent les hommes et leurs sociétés. Cette cohérence [entre nos savoirs], nous ne pouvons donc chercher à la découvrir à l'instar d'une vérité qui préexisterait à notre histoire, que celle-ci y mène ou l'ait oubliée. Nous ne pouvons que la construire au sein de cette histoire, à partir des contraintes qui nous y situent mais qui nous permettent également d'y créer de nouveaux possibles (1988, pp. 193-194).

Castillon-en-Couserans, le 28 août 1993.

BIBLIOGRAPHIE

- ABE D., GREMMO Marie-José
 1983 : “Enseignement/apprentissage : vers une redéfinition du rôle de l’enseignant”,
Mélanges Pédagogiques, pp. 103-117. Nancy II : CRAPEL.
- ANTIER Maurice
 1952 : “Formation pédagogique et tradition universitaire”, *Les Langues Modernes*, n° 5,
 août-septembre, pp. 26-29. Paris : APLV.
- ANTIER Maurice, GIRARD Denis, HARDIN Gérard
 1972 : *Pédagogie de l’anglais*. Paris : Hachette, 208 p.
- ASTOLFI Jean-Pierre, DEVELAY Michel
 1989 : *La didactique des sciences*. Paris : PUF, coll. Que sais-je ?, n° 2 448, 127 p.
- ATLAN Henri
 1979 : *Entre le cristal et la fumée. Essai sur l’organisation du vivant*. Paris : Seuil, 288 p.
 1991a : *Tout, non, peut-être. Éducation et vérité*. Paris : Seuil, 347 p.
 1991b : “L’intuition du complexe et ses théorisations”, pp. 9-42 in : FOGELMAN SOULIÉ
 Françoise, dir., *Les théories de la complexité. Autour de l’œuvre d’Henri Atlan*.
 Paris : Seuil, coll. La Couleur des Idées, 464 p.
- BARBOT Marie-José
 1990 : “Métamorphoses de l’évaluation. L’évaluation dans les systèmes d’auto-
 apprentissage”, *Études de Linguistique Appliquée*, n° 80, octobre-décembre, pp.
 77-97. Paris : Didier-Érudition.
- BÉRARD Évelyne
 1991 : *L’approche communicative. Théorie et pratiques*. Paris : Clé International, 128 p.
- BERGER Paul
 1947 : “Méthode des langues vivantes. Simples suggestions”, *Pédagogie, Éducation et
 Culture*, n° 3, mars, pp. 138-151. Paris : Centre d’Études Pédagogiques.
- BESSE Henri
 1974 : “Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2”,
Voix et Images du CRÉDIF, n° 2, pp. 38-44. Paris : Didier.

BLASCO Colette

1983 : “Évolution de l’enseignement de l’anglais au collège par les méthodes audiovisuelles ou audio-orales, vue par une utilisatrice”, *Les Cahiers de l’EREL*, n° 2, décembre, pp. 49-62. Nantes : Université de Nantes.

BOUCHARD Robert

1989 : “Une transposition didactique des grammaires de texte”, *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, n° spécial, février-mars, pp. 160-169. Paris : Édicef.

BOUGNOUX Daniel

1990 : “Le complexe d’Edgar”, pp. 25-32 in : BOUGNOUX Daniel, LE MOIGNE Jean-Louis, PROULX Serge, *Arguments pour une méthode (autour d’Edgard Morin)*. Colloque de Cerisy [juin 1986]. Paris : Seuil, 293 p.

BOUGNOUX Daniel, LE MOIGNE Jean-Louis, PROULX Serge

1990 : *Arguments pour une méthode (autour d’Edgard Morin)*. Colloque de Cerisy [juin 1986]. Paris: Seuil, 293 p.

BOURDET Jean-François

1992a : “Phénomènes de résistance et avenir de la formation”, *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, n° spécial, août-septembre, pp. 121-125. Paris : Hachette-Édicef.

1992b : “Retour vers le Niveau 2. Vers l’autonomie de l’apprentissage”, *Le Français dans le Monde*, n° 249, mai-juin, pp. 42-50. Paris : Édicef.

BRÉHIER Émile

1932 : *Histoire de la philosophie*. Tome II : *La philosophie moderne. III. Le XIX^{ème} siècle - Période des systèmes (1800-1850)*. Paris : Librairie Félix Alcan.

BRESSART Dominique Guy, REUTER Yves

1992 : “Former des maîtres en français : éléments pour une didactique de la didactique du français”, *Études de Linguistique Appliquée*, n° 87, juillet-septembre, pp. 11-24. Paris : Didier-Érudition.

BRONCKART Jean-Paul, BRUN J., ROULET Eddy

1991 : “Quelles directions de recherche pour la didactique du FLM ?”, *Études de Linguistique Appliquée*, n° 84, octobre-décembre, pp. 111-120. Paris : Didier-Érudition.

BUCKBY Michael, BERWICK Gwen

1992 : “Formation à distance”, *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*, n° spécial, août-septembre, pp. 93-102. Paris : Hachette-Édicef.

CAMUGLI S.

1931 : Intuition et réflexion dans l’enseignement des langues vivantes, *Les Langues Modernes*, n° 2, mars, pp. 124-128. Paris : APLV.

1936 : “Les langues vivantes dans les deux premières années d’enseignement” [rapport de l’Assemblée générale du 26 décembre 1935 de la Section parisienne de l’APLV], *Les Langues Modernes*, n° 1-2, janvier-février, pp. 81-91. Paris : APLV.

CANIVEZ André

1965 : *Jules Lagneau professeur de philosophie. Essai sur la condition du professeur de philosophie jusqu’à la fin du XIX^{ème} siècle. Tome 1. Les professeurs de philosophie d’autrefois*. Publications de la Faculté des Lettres de l’Université de Strasbourg, 301 p.

CHIQUELIN Jean-Jacques

1900 : “Crise de l’économie réelle, crise de la pensée économique. Sophistication des analyses, faiblesses des anticipations”, *Le Nouvel Observateur*, coll. Dossiers, n° 2, octobre, pp. 28-29. Paris : Le Nouvel Observateur.

COUSIN Victor

1886 : *Du bien*. Paris : Librairie Académique Didier, Perrin et C^{ie}, Libraires Éditeurs, 240 p.

CROUZET Paul

1913 : “L’enquête parlementaire sur la réforme de 1902”, *Revue Universitaire*, n° 6, pp. 15-29. Paris : A. Colin et C^{ie}.

CUREAU Jean

1971 : “L’influence de l’utilisation des moyens audiovisuels sur la pédagogie des langues”, R.P.A., n° 17, 28 p.

DEBYSER Francis

1977 : “Le choc en retour du niveau 2”, *Le Français dans le Monde*, n° 133, novembre-décembre, pp. 38-42. Paris : Hachette-Édicef.

DELATTRE Pierre, dir.

1971 : *Les exercices structuraux, pour quoi faire ?* Paris : Hachette, 160 p.

DENIS René

1976 : “L’audio-oral... Quelques réflexions”, pp. 77-95 in : *CRDP, Anglais. Le stage de Bourges (19-20 novembre 1976). Essai de bilan des méthodes dites modernes*, s.l. [Bourges], s.d. [1976], 120 p., multigr. Bourges : CRDP.

D’ESPAGNAT Bernard

1990 : *Penser la science, ou les enjeux du savoir*. Paris : Dunod, 294 p.

DUBY Jean-Jacques

1993 : “Sciences : la fin du déterminisme”, *Magazine littéraire*, n° 312, juillet-août, pp. 31-34. Paris : Magazine Expansion.

DUMONT Louis

1983 : *Essais sur l’individualisme. Une perspective anthropologique sur l’idéologie moderne*. Paris : Seuil, coll. Esprit-Seuil, 276 p.

DUMOUCHEL Paul, DUPUY Jean-Pierre, dir.

1981a : *L’auto-organisation. De la physique au politique*. Colloque de Cerisy (10-17 juin 1981). Paris : Seuil, 592 p.

DUMOUCHEL Paul, DUPUY Jean-Pierre

1983 : “Ouverture”, pp. 13-25 in : DUMOUCHEL Paul, DUPUY Jean-Pierre, dir., *L’auto-organisation. De la physique au politique*. Colloque de Cerisy [10-17 juin 1981]. Paris : Seuil, 592 p.

DUPUY Jean-Pierre

1991 : “Sur la complexité du social”, pp. 394-409 in : FOGELMAN SOULIÉ Françoise, dir., *Les théories de la complexité. Autour de l’œuvre d’Henri Atlan*. Paris : Seuil, coll. La Couleur des Idées, 464 p.

ÉLIAS Norbert

1987 : *La société des individus*, Avant-propos de Roger Chartier, trad. de l’allemand par Jeanne Étoré. Paris : Fayard, 1991 [1^{ère} éd. 1987], 303 p.

EKELAND Ivar

1991 : *Au hasard. La chance, la science et le monde*. Paris : Seuil, 202 p.

FERRY Luc, RENAUT Alain

1987 : 68-86. *Itinéraires de l’individu*. Paris : Gallimard, 135 p.

FEYERABEND Paul

1989 : *Adieu la Raison*. Paris : Seuil, 379 p.

- FOGELMAN SOULIÉ Françoise, dir.
1991 : *Les théories de la complexité. Autour de l'œuvre d'Henri Atlan*. Paris : Seuil, coll. La Couleur des Idées, 464 p.
- FRÉDÉRIC François
1974 : *L'enseignement et la diversité des grammaires*. Paris : Hachette, 220 p.
- GAGNÉ Gilles
1991 : "Didactique du français langue maternelle. Aperçu critique", *Études de Linguistique Appliquée*, n° 84, 1991, pp. 97-109. Paris : Didier-Érudition.
- GALISSON Robert
1977 : "... SOS... Didactique des langues étrangères en danger... Intendance ne suit plus... SOS...", *Études de Linguistique Appliquée*, n° 27, juillet-septembre. Les citations sont extraites de la republication dans le n° 79, juillet-septembre 1990, pp. 123-142. Paris : Didier-Érudition.
1986 : "Éloge de la « didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères) - D/DLC - »", *Études de Linguistique Appliquée*, n° 64, octobre-décembre. Les citations sont extraites de la republication dans le n° 79, juillet-septembre 1990, pp. 97-110. Paris : Didier-Érudition.
1988a : "Témoignage en miettes", in : LEHMANN Denis, dir., *La didactique des langues en face à face*. Paris : Hatier-CRÉDIF. Les citations sont extraites de la republication dans le n° 79, juillet-septembre 1990, pp. 75-85. Paris : Didier-Érudition.
1988b : "Le vocabulaire en pénitence. Brève histoire d'une disgrâce chronique", *Reflét*, n° 27, septembre, pp. 14-19. Paris : Association Reflét.
1990 : "Où va la didactique du français langue étrangère ?", *Études de Linguistique Appliquée*, n° 79, juillet-septembre, pp. 9-34. Paris : Didier-Érudition.
- GAONAC'H Daniel
1987 : *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier-CRÉDIF, coll. LAL, 240 p.
- GERMAIN Claude
1991 : *L'approche communicative en didactique des langues*. Anjou, (Québec, Canada) : Centre Éducatif et Culturel inc., 104 p.
- GIRARD Denis
1968 : *Méthode directe et méthodes audiovisuelles (essai de définition d'une pédagogie audiovisuelle des langues vivantes)*. Paris : BELC, 14 p., multigr. Republié in :

Linguistique appliquée et didactique des langues, chap. II, pp. 20-47. Paris : A. Colin, 1972.

GIRARD M.

1884 : “De la méthode dans les classes élémentaires”, *Revue de l’Enseignement des Langues Vivantes*, n° 3, mai 1884, t. I : 1884-1885, pp. 80-84. Paris : Librairie H. Didier.

GREMMO Marie-José

1978 : “Apprendre à communiquer : compte rendu d’une expérience d’enseignement du français”, *Mélanges Pédagogiques*, pp. 17-52. Nancy II : CRAPEL.

HALBWACHS G.

1887 : “Quelques mots sur la question des langues vivantes [suite et fin]”, *Revue de l’Enseignement des Langues Vivantes*, n° 3, mai 1884, pp. 241-247. Paris : Librairie H. Didier.

HAMMAR Élisabeth

1990 : “Histoire de l’enseignement du français en Suède. Résultats et problèmes de la recherche”, *Documents pour l’Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde*, n° 6, septembre, pp. 63-72. Paris : SIHFLES.

HAVELANGE Véronique

1991 : “Introduction”. “Quatrième partie, Complexité, psyché, société”, pp. 259-282, in : FOGELMAN SOULIÉ Françoise, dir., *Les théories de la complexité. Autour de l’œuvre d’Henri Atlan*. Paris : Seuil, coll. La Couleur des Idées, 464 p.

HOLEC Henri

1979 : *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier, Strasbourg : Conseil de l’Europe, 60 p.

HOVELAQUE Émile

1911 : “La progression dans l’enseignement des langues vivantes”. Conférence faite à la Sorbonne, *Instructions concernant les programmes de l’Enseignement secondaire*. Paris : Ch. Delagrave, 275 p.

HUYGHE François-Bernard, BARBÈS Pierre

1987 : *La soft-idéologie*. Paris : Robert Laffont, coll. Essais, 215 p.

KOLM Serge Christophe

1986 : *Philosophie de l’économie*. Paris : Seuil, 330 p.

KUHN Thomas S.

1970 : *La structure des révolutions scientifiques*, trad. française, 1983 [1^{ère} éd. 1962, nouv. éd. augm. 1970]. Paris : Flammarion, 288 p.

LADRIÈRE Jean

1957 : *Les limites internes des formalismes. Étude sur la signification du théorème de Gödel et des théorèmes apparentés dans la théorie des fondements des mathématiques*. Louvain : E. Nauwelaerts, Paris : Gauthiers-Villars, coll. de Logique Mathématique, 715 p.

LANGOUËT Gabriel

1987 : “L’enseignement du français dans les collèges : élèves et enseignants”, *Études de Linguistique Appliquée*, n° 54, avril-juin, pp. 9-38. Paris : Didier-Érudition.

LAVAUULT Lucien

1910 : “L’enseignement secondaire et l’agrégation”, *Les Langues Modernes*, n° 2, janvier-février, pp. 60-74. Paris : APLV.

LE BLANC René

1989 : “‘Le curriculum multidimensionnel’ : une approche intégrée pour l’enseignement de la langue seconde”, *Études de Linguistique Appliquée*, n° 75, juillet-septembre, pp. 78-94. Paris : Didier-Érudition.

LESOURNE Jacques

1990 : “Une science balkanisée”, *Le Monde*, 16 octobre, p. 29 et p. 32. Paris : Le Monde.

LÉVY Pierre

1990 : *Les technologies de l’intelligence. L’avenir de la pensée à l’ère informatique*. Paris : La Découverte, 234 p.

LIPOVETSKY Gilles

1992 : *Le crépuscule du devoir. L’éthique indolore des nouveaux temps démocratiques*. Paris : Gallimard, coll. NRF-Essais, 297 p.

MEIRIEU Philippe

1987 : “Analyse par objectifs et stratégies individuelles d’apprentissage”, *Les Amis de Sèvres*, n° 3, septembre, pp. 25-34. Sèvres : CIEP.

MOIRAND Sophie

1982 : *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette, coll. F-Formation, 188 p.

MOLES Abraham A.

1990 : *Les sciences de l'imprécis*. Paris : Seuil, 254 p.

MORANGE Michel

1992 : "A quoi sert l'histoire des sciences ? Le futur à l'imparfait". Question à Michel Morange. Propos recueillis par Jean-François Robredo, *Libération* du 12 février, p. 32. Paris : Libération.

MORIN Edgar

1986 : *La Méthode. 3. La Connaissance de la Connaissance*. Paris : Seuil, 256 p.

1990a : *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF, 160 p.

1990b : "Entre causalité et finalité (Débat Henri Atlan-Edgar Morin)", pp. 247- 253 in : BOUGNOUX Daniel, LE MOIGNE Jean-Louis, PROULX Serge, *Arguments pour une méthode (autour d'Edgard Morin)*. Colloque de Cerisy [juin 1986]. Paris : Seuil, 293 p.

1990c : "Messie, mais non", pp. 254-268 in : BOUGNOUX Daniel, LE MOIGNE Jean-Louis, PROULX Serge, *Arguments pour une méthode (autour d'Edgard Morin)*. Colloque de Cerisy [juin 1986]. Paris : Seuil, 293 p.

1990d : "Où en sommes-nous ? Que faire ? (Débat Jean-Daniel-Edgar Morin)", pp. 94-104 in : BOUGNOUX Daniel, LE MOIGNE Jean-Louis, PROULX Serge, *Arguments pour une méthode (autour d'Edgard Morin)*. Colloque de Cerisy [juin 1986]. Paris : Seuil, 293 p.

1990e : *Science avec conscience*. Paris : Seuil, nouv. éd., 320 p.

1991a : *La Méthode. 4 : Les Idées. Leur habitat, leur vie, leurs moeurs, leur organisation*. Paris : Seuil, 266 p.

1991b : "De la complexité : complexus", pp. 283-296 in : FOGELMAN SOULIÉ Françoise, dir., *Les théories de la complexité. Autour de l'œuvre d'Henri Atlan*. Paris : Seuil, coll. La Couleur des Idées, 464 p.

MOYNE Albert

1987 : "Un point de vue psycho-sociologique sur la pédagogie différenciée", *Les Amis de Sèvres*, n° 3, septembre, pp. 11-13. Sèvres : CIEP.

MÜLLER Andrée

1992 : "Ne ratez pas votre saut technologique", *L'Entreprise*, n° 80, mai, pp. 129-134. Paris : Interéditions.

PÉRETTI André De

1985 : "Esquisse d'un fondement théorique de la pédagogie différenciée", *Les Amis de Sèvres*, n° 1, mars, pp. 5-35. Sèvres: CIEP.

PÉREZ AGUIRRE Luis

1993 : *La Iglesia increíble. Materias pendientes para su tercer milenio*. Montevideo : Ediciones Trilce, 152 p.

PFRIMMER P.

1953 : “Après un demi-siècle de méthode directe”, *Les Langues Modernes*, n° 2, mars-avril, pp. 49-57. Paris : APLV.

PINLOCHE Auguste

1906 : “L’avenir des langues vivantes”, *Le Journal* du 27 juillet 1906. Paris : Alphonse Karr Éd.

1908 : “Réaction et progrès”, *Les Langues Modernes*, n° 4, avril, pp. 129-134. Paris : APLV.

POPPER Karl

1982 : *L’univers irrésolu. Plaidoyer pour l’indéterminisme*, trad. française [1^{ère} éd. anglaise 1982]. Paris : Hermann, 1984, 160 p.

PORCHER Louis

1987 : “Promenades didacticiennes dans l’œuvre de Bachelard”, pp. 123-139 in : CORTÈS Jacques, dir., *Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues*. Paris, Didier-CRÉDIF, coll. Essais, 232 p.

PRIGONINE Ilya, STENGERS Isabelle

1988 : *Entre le temps et l’éternité*. Paris : Fayard, 225 p.

PROULX Serge

1990 : “Paradigme cybernétique et épistémologie de la technologie. Interrogations à partir d’Edgar Morin”, pp. 195-202 in : BOUGNOUX Daniel, LE MOIGNE Jean-Louis, PROULX Serge, *Arguments pour une méthode (autour d’Edgard Morin)*. Colloque de Cerisy [juin 1986]. Paris : Seuil, 293 p.

PUREN Christian

1988 : *Histoire des méthodologies de l’enseignement des langues*, Paris : Nathan-Clé International, coll. Didactique des Langues, 488 p.

1989 : “Histoire et formation : quelques réflexions prospectives”, *Études de Linguistique Appliquée*, n° 75, juillet-septembre, pp. 109-113. Paris : Didier-Érudition.

1990a : “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. Paris : Didier-Érudition.

- 1990b : “La « méthodologie active » dans l’histoire des méthodologies de langues vivantes étrangères en France”, *Documents pour l’Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde*, n° 6, septembre, pp. 235-252. Paris : SIHFLES.
- 1990c : “Méthodes d’enseignement, méthodes d’apprentissage et activités métaméthodologiques en classe de langue”, *Les Langues Modernes*, n° 1, pp. 57-70. Paris : APLV.
- 1990d : “Littérature et objectifs dans l’enseignement scolaire des langues vivantes étrangères : enjeux historiques”, *Les Langues Modernes*, n° 4, pp. 31-46. Paris : APLV.
- 1991a : “Didactique des langues étrangères : de la perspective à la prospective”, pp. 42-50, in : « Les langues étrangères dans l’Europe de l’Acte unique », *I Congrès internacional sobre l’ensenyament de llengües estrangeres* (Barcelone, 25 février-1^{er} mars 1991), Institut de Ciències de l’Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- 1991b : “Innovation et variation en didactique des langues étrangères”, *Le Français dans le Monde*, n° 244, octobre, pp. 39-47. Paris : Hachette-Édicef.
- 1993 : “31 mai 1902 : genèse d’une révolution méthodologique”, *Études de Linguistique Appliquée*, n° 90, avril-juin, pp. 51-60. Paris : Didier-Érudition.
- 1994 : “Psychopédagogie et didactique des langues. À propos d’observation formative des pratiques de classe”, *Revue Française de Pédagogie*. Paris : INRP, pp. 13-24.
- QUINET Émile :
- 1990 : “Plaidoyer pour la planification”, *Le Monde*, mardi 8 mai, p. 14. Paris : Le Monde.
- RICHTERICH René
- 1985 : *Besoins langagiers et objectifs d’apprentissage*. Paris : Hachette, coll. F Recherches/Applications, 176 p.
- 1992 : “Créer d’autres espaces et d’autres temps”, *Le Français dans le Monde*, n° 252, octobre, pp. 41-46. Paris : Hachette-Édicef.
- RICHTERICH René, SCHERER Nicolas
- 1975 : *Communication orale et apprentissage des langues*. Paris : Hachette, coll. F Pratique pédagogique, 132 p.
- ROQUES P.
- 1913 : “Dix ans de méthode directe”, *Revue Universitaire*, n° 7, pp. 108-115. Paris : A. Colin et C^{ie}.
- ROSSI Jean-Gérard
- 1989 : *La philosophie analytique*. Paris : PUF, coll. Que sais-je ?, n° 2 450, 128 p.

SCHWEITZER Charles

1886 : *Discours de M. Schweitzer, Professeur d'allemand au Collège Rodin et à l'École Spéciale Militaire de Saint-Cyr, à la distribution des prix du Collège Rodin, le 30 juillet 1886*. Paris : imprimerie Chaix, 17 p.

SIGWALT Charles

1904 : "Le but et les méthodes de l'enseignement des langues étrangères". Conférence faite à la Guilde Internationale, 6, rue de la Sorbonne, le 22 mars 1902, devant des aspirantes au certificat d'aptitude, *Bulletin de la Société des Professeurs de Langues Vivantes*, mai 1904, pp. 205-233. Paris : Société des Professeurs de Langues Vivantes.

SOULÉ-SUSBIELLES Nicole

1984 : "La question, outil pédagogique dépassé ?", *Le Français dans le Monde*, n° 183, février-mars, pp. 26-34. Paris : Hachette-Édicef.

STENGERS Isabelle, SCHLANGER Judith

1989 : *Les concepts scientifiques. Invention et pouvoir*. Paris : La Découverte, Strasbourg : Conseil de l'Europe/UNESCO, 167 p.

VARELA Francisco V.

1980 : *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*, trad. française 1989. Paris : Seuil, 253 p.

VIGNOLLES L.

1907 : "L'enseignement dans les classes du second cycle", *Les Langues Modernes*, n° 8, octobre, pp. 271-278. Paris : APLV.

VEYNE Paul

1976 : *L'inventaire des différences. Leçon inaugurale au collège de France*. Paris : Seuil, 62 p.

WALLISER Bernard

1977 : *Systèmes et modèles. Introduction critique à l'analyse de systèmes. Essai*. Paris : Seuil, 256 p.

WIDDOWSON H.-G.

1978 : *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, trad. française. Paris, Hatier-CRÉDIF, coll. LAL, 1981 [1^{ère} éd. anglaise 1978], 192 p.

WOLFROMM A.

1902 : "La question des méthodes. Les débats d'opinion. I.", *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes*, n° 2, avril, pp. 49-78

TITRES PARUS DANS LA MÊME COLLECTION

- J. CORTÈS** *et al.* - *Spirales*. Techniques d'expression et de communication en éducation permanente
- J. FERENCZI** et **R. POUPART** - *La société et les images*. Approches didactiques
- A. ABBOU**, **J. CORTÈS**, **V. FERENCZI** et **L. PORCHER** - *Relectures I*
- L. PÉLOQUIN** - *L'identité culturelle*. Les Franco-Américains de la Nouvelle-Angleterre
- I. CINTRAT** - *Le migrant, sa représentation dans les manuels de lecture*
- L. PORCHER** *et al.* - *L'enseignement aux enfants migrants ?*
- D. ANDRÉ-LAROCHEBOUVY** - *La conversation quotidienne*
- M.-TH. MOGET** - *Pratiques de l'écrit en français langue maternelle*
- J. CORTÈS** et **G. OTMAN** - *Aujourd'hui l'E.A.O. Demain l'E.I.A.O.*
- J. CORTÈS** *et al.* - *Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues*
- L. PORCHER** - *Champs de signes*. États de la diffusion du FLE
- H. BOYER** - *L'écrit comme enjeu*. Principe de scription et principe d'écriture dans la communication sociale
- H. BESSE** - *Méthodes et pratiques des manuels de langue*
- G. KAHN** - *Manières de dire*. Éléments de rhétorique
- G. ZARATE** - *Représentations de l'étranger et didactique des langues*
- M. CANDELIER**, **G. HERMANN-BRENNECKE** - *Entre le choix et l'abandon : les langues étrangères à l'école, vues d'Allemagne et de France*

À PARAÎTRE

Christine DEPREZ : *Bilinguisme infantin*
(titre provisoire)

Un enfant sur quatre, à Paris ou en région parisienne, est bilingue ou susceptible de le devenir, simplement parce qu'il est en contact quotidien, dans sa famille, avec une autre langue que le français (qu'il s'agisse de l'arabe, de l'anglais, de l'arménien, etc.). Les enfants bilingues posent aux éducateurs (parents et enseignants) des questions difficiles. Ce livre propose une démarche descriptive distanciée, presque "naturaliste", pour aborder ces questions à partir de l'étude des pratiques langagières des familles bilingues. Une méthodologie diversifiée (questionnaires et entretiens [auto]biographiques, suivi de très jeunes enfants bilingues en cours d'acquisition du langage, enregistrements de dialogues en famille) permet de cerner de façon décloisonnée les aspects sociaux, individuels et linguistiques du bilinguisme et de ses effets. Lorsque l'accent est mis sur la créativité des mélanges ou sur l'inévitable inégalité des répertoires linguistiques au sein d'une même famille, le bilinguisme infantin nous sert de loupe pour affiner notre compréhension du langage et de la communication.

Thierry LANCIEN : *L'utilisation des journaux télévisés en classe de langue*
(titre provisoire)

Composition : ENS de Fontenay/Saint-Cloud - Crédif
Impression : Jouve - 18, rue Saint-Denis, Paris

Dépôt légal : mars 1994

Imprimé en France