

L'éclectisme en didactique du F.L.E. n'est pas une nouveauté: il y a toujours été présent. Justifié par C. Puren pour sa meilleure prise en compte de la complexité de toute situation d'enseignement/ apprentissage des langues, l'éclectisme en didactique du F.L.E. est à l'opposé de n'importe quoi méthodologique: il implique de pratiquer des choix méthodologiques reposant sur un critère: l'efficacité; il impose de délaissier une cohérence globale pour des cohérences locales; enfin, il requiert pour sa mise en pratique des enseignants dotés d'une formation didactique approfondie.

Introduction

L'éclectisme en didactique du F.L.E. est à nouveau présent depuis quelques années, plus d'ailleurs dans les manuels mis sur le marché que dans la réflexion didactique. Nous avons donc affaire à un éclectisme «sauvage» que seuls quelques rares didacticiens essaient de théoriser. Face à cette problématique mouvante, en cours de délimitation, de constitution, j'opte pour le genre «remarques sur ...» plus à même de traduire une réflexion en cours, et je me limiterai à un certain nombre de constatations, d'observations et de propositions.

Remarque 1

La résurgence actuelle de l'éclectisme en didactique des langues¹ est visible dans la production éditoriale de ces dernières années² et a trouvé une confirmation institutionnelle dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) (désormais désigné par *C.E.C.R.*) qui affiche une position méthodologique éclectique lisible notamment à travers des notations incidentes telle celle-ci qui souligne la diversité des démarches possibles en matière d'enseignement de la grammaire pour mieux mettre en relief une position médiane éclectique: «Entre ces deux extrêmes (*un apprentissage fondé sur les règles vs un apprentissage fondé sur l'usage*), la plupart des étudiants et des enseignants «courants», ainsi que les supports pédagogiques, suivront des **pratiques plus éclectiques.**» (2001: 109, *je souligne*).

Ce retour de l'éclectisme peut être perçu par certains comme une caution pour le maintien de pratiques méthodologiques qui relèvent d'une logique de l'empilement, de sédimentations successives au cours du temps (une couche de traditionnel, une couche d'audiovisuel, une couche de communicatif...) sans recherche de cohérence, sans réflexion didactique sur le mode d'intégration et sur la mise en cohérence de ces apports méthodologiques. Il peut être interprété aussi comme une autorisation au n'importe quoi méthodologique qu'il suffirait de

couvrir d'une référence hâtive à «La didactique des langues à la croisée des méthodes / Essai sur l'éclectisme», (Didier, 1994), l'ouvrage de C. Puren qui a réouvert dans le champ de la didactique des langues la problématique de l'éclectisme. Mais d'une manière totalement abusive, car invoquer cet ouvrage de C. Puren pour justifier le n'importe quoi méthodologique démontre une lecture plus que hâtive de cet ouvrage, voire une totale incompréhension d'une réflexion didactique où la réhabilitation de l'éclectisme ne survient que comme conclusion logique d'une longue argumentation.

En effet, pour C. Puren, la problématique de l'enseignement/ apprentissage des langues est extrêmement complexe³ de par les paramètres nombreux qui s'y trouvent en interaction: «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 toute 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 contributives 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.» (1994: 163/4, *je souligne*).

Or, toute méthodologie constituée⁴ s'élabore à partir d'une réduction de la complexité de toute situation d'enseignement/ apprentissage en mettant en oeuvre ce qu' E. Morin appelle un «paradigme de simplification»⁵ (2005: 18).

L'exemple le plus caricatural de ce mode de constitution d'une méthodologie est celui de la Méthodologie Audio-Orale (M.A.O.) qui, bien que se situant dans la lignée de la Méthodologie Directe avec la reconduction du principe⁶ direct, a réduit le choix de ses méthodes à 3: *méthode imitative/ méthode orale/ méthode répétitive* et a limité les activités d'enseignement/ apprentissage aux seules activités de répétition/ correction phonétique/ mémorisation de dialogue / réemploi de structures en faisant l'impasse sur les activités de compréhension et de production libre.

Ce paradigme de simplification permet certes de développer une cohérence méthodologique forte entre le principe directeur, les théories de référence, les méthodes et les activités de classe, toutefois, lorsque les méthodologies constituées ont été mises à l'épreuve du «terrain», elles se sont vues remises en question par un retour de leur «refoulé méthodologique», c'est-à-dire notamment par les paramètres de la situation éducative omis⁷. Aussi, C. Puren, qui se positionne en tant que didacticien, fait sienne la pensée complexe d'E. Morin⁸, s'associe à son appel pour l'établissement du «nouveau paradigme de complexité» (2005: 22) et, en conséquence, en vient à réhabiliter l'éclectisme méthodologique parce que ce dernier permet de mieux prendre en charge la complexité de l'enseignement/ apprentissage des langues⁹. Mais l'éclectisme qu'il soutient est un éclectisme pensé à l'opposé de ce qu'il appelle un «éclectisme mou», c'est-à-dire non argumenté: «il y a urgence, en DLE, à penser sérieusement l'éclectisme.... Parce que le danger est très réel que ne se généralise à tous les niveaux - celui du didactologique, du méthodologique et des pratiques d'enseignement - un «éclectisme mou» dont nous aurions ensuite bien du mal à extraire la DLE.» (1994: 99). C. Puren appelle donc à la constitution d'un éclectisme qui repose sur le «maintien d'une nécessaire cohérence minimale, (...) (*sur*) la définition d'un **principe de cohérence ouverte.**» (1994: 86)

Remarque 2

La défense de l'éclectisme par C. Puren dans «La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes» n'est pas dénuée d'intention polémique. L'éclectisme y est avancé comme une machine de guerre contre les méthodologies constituées, contre toute méthodologie à cohérence forte, réductrice de la multidimensionnalité de toute situation didactique, contre ce qu'E. Morin appelle le délire de rationalisation: «La pathologie de la raison est la rationalisation qui enferme le réel dans un système d'idées cohérent mais partiel et unilatéral» (2005: 24). Mais cette réhabilitation de l'éclectisme est transitoire: elle correspond à un moment de la réflexion didactique où aucune théorie nouvelle ne pointe à l'horizon pour renouveler les réponses aux questions que suscite l'enseignement/ apprentissage des langues, à une période où la constitution d'une didactique complexe en est encore au stade du projet.¹⁰

Remarque 3

L'éclectisme que l'on redécouvre actuellement a en fait toujours déjà été là, et ce, à deux niveaux.

D'abord dans les pratiques des enseignants, comme le rappelle C. Puren: «les pratiques d'enseignement ont nécessairement toujours été marquées par un fort éclectisme.» (1994: 8).

H. Besse, pour sa part, rend compte de l'éclectisme des pratiques enseignantes en introduisant une distinction entre **techniques** ou procédures d'enseignement prescrites par la méthodologie ou le manuel et **pratiques** marquées par l'éclectisme sous l'effet des représentations qu'a l'enseignant de l'enseignement/ apprentissage des langues, de sa culture d'enseignement, de ses tempérament et personnalité et de sa formation initiale. La notion de *pratiques* ne couvrant pas

toutes les formes d'éclectisme de la pratique enseignante, aussi H. Besse ajoute-t-il la notion de **procédés**, traduction de ce qui est appelé, en France, dans le jargon enseignant: «trucs/ ficelles». La citation suivante développe ces deux notions de *pratiques* et de *procédés* par opposition à celle de *techniques*: «il nous semble nécessaire, là aussi, de distinguer les **techniques**, telles qu'elles sont préconisées ou exemplifiées dans les discours des méthodes et des manuels, de leurs mises en œuvre singulières dans une classe, ce que nous appelons les **pratiques** (sous-entendu, de ces techniques). Enfin, il n'est pas rare qu'un enseignant adopte, de sa propre initiative, des démarches qui ne sont prévues ni dans la méthode, ni dans le manuel; nous leur réserverons le terme de **procédés** (précisés comme des techniques non théorisées dans le discours des méthodes ou non exemplifiées dans celui du manuel).» (1995: 103)

Ensuite, les méthodologies constituées ne sont «pures» que par effet de myopie, que si on les fige dans leur moment d'apparition et dans leur prise en charge des premiers temps de l'enseignement/ apprentissage des langues.

Les méthodologies sont des élaborations théoriques et pratiques qui s'inscrivent dans le temps, et, soumises aux effets du temps, de l'expérimentation, de la mutation des savoirs, elles évoluent, d'où, par exemple dans le SGAV, l'existence de manuels dits de *première génération* (*Voix et Images de France*, Didier, 1960) et de manuels de *seconde génération* (*De vive voix*, Didier, 1972) résultats d'une perception différente du statut à accorder à l'image, d'une évolution méthodologique (introduction des «paraphrases communicatives»). D'autre part, les méthodologies constituées (M.D./ M.A.V) observent une «pureté» méthodologique, maintiennent une cohérence forte entre les théories de références, les méthodes, les contenus et les pratiques de classe au seul niveau débutant, là où les besoins langagiers, la description linguistique sont restreints, limités aux composants de la phrase simple (noms/ déterminants/ adjectifs/ verbes/ temps verbaux). Mais pour les niveaux intermédiaires et avancés (ce que l'on a appelé pour les MAV la problématique du Niveau 2) qui abordent des actes de langage plus complexes (*expliquer/ argumenter/ exprimer les nuances de la subjectivité...*), qui traitent des points syntaxiques liés à la phrase complexe (expression de la cause/ conséquence, de la concession, de la condition, de l'hypothèse, etc.), en relation avec l'expression de la modalisation, de l'établissement de la «texture»¹¹ (J.M. Adam, 1999: 40), ces méthodologies ont dû délaisser leur forte cohérence théorique initiale et recourir à l'éclectisme méthodologique. Un éclectisme méthodologique qui a pris la forme pour la M.D d'une réintroduction de la littérature, du retour de l'explication de texte traditionnelle et de la version, et pour le SGAV, d'un recours aux textes authentiques¹² qui par leur contenu linguistique non programmé, complexe, leur charge culturelle ont ouvert la voie à l'approche communicative. Quant à l'approche communicative, travaillée par l'éclectisme dès sa conception puisqu'elle fait appel à de multiples théories de référence¹³, puisqu'elle est clivée entre une version anglo-saxonne et une version européenne ce qui fait dire à C. Germain: «Force est de constater qu'il n'existe pas UNE, mais plusieurs conceptions ou interprétations de ce qu'est l'approche communicative. (...) L'approche communicative ne constitue pas un corps de doctrine homogène sur lequel les didacticiens auraient pu s'entendre, loin de là!» (C. Germain, 1991: 3), elle présente des manuels de niveaux 2 et 3 (pour reprendre la classification des éditeurs) qui, sous la

pression des objectifs de maîtrise des textes en compréhension et en production, partagent un air de famille avec les manuels traditionnels.

Remarque 4

Le terme éclectisme provient, comme le rappelle J. Billard, d'un verbe grec qui signifie: «je choisis, je trie, je recueille» (1997: 7). Si l'on s'en tient à cette étymologie, l'éclectisme signifie implicitement absence d'innovation: il se caractérise par une opération de prélèvement et de combinaisons à **partir d'un déjà là**. L'éclectisme suppose donc que, dans un domaine donné, tout a déjà été dit, ce qui constituait le postulat de V. Cousin, le promoteur français de l'éclectisme philosophique au XIXe s. En effet pour V. Cousin, reprenant la thèse de Leibniz¹⁴, la vérité philosophique n'est plus à découvrir, mais à rassembler, disséminée, éparpillée qu'elle est dans les différents systèmes philosophiques. Cette conception, contestable en philosophie, l'est tout autant si ce n'est plus en didactique des langues où les savoirs sont pour la plupart incertains (pour s'en convaincre et, par exemple, en se limitant au seul domaine de l'acquisition des langues, il n'est que de parcourir l'ouvrage de P. Bogaards, *Aptitudes et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, 1988, où peu d'affirmations ne se trouvent immédiatement remises en question par leur contraire, ou mises en doute quant à la validité de l'expérimentation), où les connaissances sont en évolution. Aussi l'éclectisme, ainsi que le souligne C. Puren, ne peut-il être qu'un moment transitoire en didactique des langues, ne peut-il correspondre qu'à une période de pause relative dans la production des savoirs.

L'éclectisme, toujours selon si l'on se réfère à l'étymologie de ce terme, signifie choix: l'éclectisme n'est pas une opération de mise ensemble aléatoire d'éléments pris à droite et à gauche, mais présuppose un choix, et par là, comme le souligne Diderot, il s'oppose au syncrétisme¹⁵: «Il ne faut pas confondre les *Syncrétistes* avec les *Eclectiques*: ceux-ci, sans s'attacher à personne, **ramenant les opinions à la discussion la plus rigoureuse**, ne reçoivent d'un système que les propositions qui leur semblaient réductibles à des notions évidentes par elles-mêmes. Les *Syncrétistes* au contraire ne discutaient rien en soi-même; ils ne cherchaient point à découvrir si une assertion était vraie ou fausse; mais ils s'occupaient seulement des moyens de concilier des assertions diverses, sans aucun égard ou à leur fausseté ou à leur vérité.» (Article «Syncrétistes» de *L'Encyclopédie*, je souligne). Or opérer un choix suppose avoir élaboré des critères. En didactique des langues, le critère de sélection pour développer une méthodologie éclectique est d'ordre pratique: ne seraient retenues que les méthodes, les techniques, les activités qui susciteraient, faciliteraient l'apprentissage des apprenants. Par là, l'éclectisme méthodologique marque vraiment un déplacement de focalisation de la théorie vers le terrain. Tout naturellement, ce critère d'efficacité pratique est celui que met en avant le *CECR* pour justifier son éclectisme méthodologique, notamment dans ce passage: «**Le Conseil de l'Europe a pour principe méthodologique fondamental** de considérer que les méthodes mises en œuvre pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche sont celles que l'on considère comme **les plus efficaces** pour atteindre les objectifs convenus en fonction des apprenants concernés dans leur environnement social.» (2001: 11, je souligne).

L'éclectisme, qui implique choix, puis mise ensemble d'éléments hétérogènes, pose le problème de la cohérence. La cohérence des méthodologies constituées est, nous l'avons vu en 1, une cohérence forte, interne et globale: des théories de référence se déduisent les méthodes, les pratiques de classe, dans un mouvement non dénué de séduction si l'on s'en tient au seul plan de la construction théorique. L'éclectisme qui est emprunté à différentes méthodologies, exclut logiquement toute cohérence globale et implique des cohérences locales à différents niveaux du méthodologique (par exemple, pour l'unité ou la séquence: cohérence entrée/ sortie¹⁶, c'est-à-dire entre les supports de compréhension et les textes de production; cohérence entre les activités de systématisation et les activités de production, etc.) et une cohérence externe, sans cesse à vérifier: l'éclectisme, qui est adaptation à la diversité des apprenants, de leurs stratégies d'apprentissage, trouve sa justification dans l'apprentissage effectif de ces apprenants; l'absence d'apprentissage entraîne l'abandon de la démarche suivie et la recherche d'une autre plus pertinente.

Conclusion

Je conclurai brièvement cet article par la question de la formation des enseignants. L'éclectisme méthodologique implique nécessairement une formation accrue et étendue des enseignants: en effet, savoir où trouver des réponses possibles aux problèmes que suscitent les situations d'enseignement/ apprentissage, pouvoir justifier le recours à des méthodologies diverses, pouvoir évaluer en continu les apprentissages des apprenants, toutes ces activités enseignantes liées à une pratique éclectique ne peuvent se réaliser qu'à partir de connaissances méthodologiques et didactiques larges et diversifiées.

Notes

¹ Car il s'agit bien de résurgence, puisque, et c'est l'un des apports de l'ouvrage de C. Puren: «Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues», 1988, la didactique scolaire des langues en France a connu une longue période éclectique de presque un demi-siècle avec la Méthodologie Active qui représente un «compromis entre la MD (*méthodologie directe*) et la MT (*méthodologie traditionnelle*)» (1988: 213))

² L'éclectisme est repérable plus particulièrement dans la phase de systématisation grammaticale de l'unité ou de la séquence: ainsi un manuel comme *Taxi 1*, Hachette 2003, propose-t-il, pour l'appropriation des formes grammaticales, de classiques exercices à trous, des exercices structuraux et des exercices communicatifs/ jeux de rôles.

³ Point de vue que partagent notamment 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.» (*La didactique des sciences*, 1989: 113, *je souligne*).

⁴ Une méthodologie constituée «correspond à un moment où la pensée didactique (se) forme en système et (se) fige en doctrine.» (Puren, 1990: 66). La didactique du FLE a connu 6 méthodologies constituées: la Méthodologie Traditionnelle, la Méthodologie Directe, la Méthodologie Active, La Méthodologie Audio-Orale, la Méthodologie Structuro -Globale -Audio -Visuelle et l'Approche communicative.

⁵ «Nous vivons sous l'empire des principes de *disjonction*, de *réduction* et de *abstraction* dont l'ensemble constitue ce que j'appelle le «paradigme de simplification». E. Morin, (2005: 18)

⁶ Un principe directeur est une hypothèse sur l'enseignement/ apprentissage des langues. Le principe direct repose sur le postulat que l'apprentissage d'une langue se fait directement, sans passer par la traduction.

⁷ Dans le S.G.A.V., la mise entre parenthèses de l'apprenant, de ses besoins, de ses motivations a eu pour corollaire «le désenchantement ressenti par les participants avant la fin du cursus d'apprentissage», l'accroissement du «taux d'absentéisme», et «dans la classe, une passivité parfois déroutante.» (S. Moirand, 1974).

⁸ E. Morin définit ainsi la complexité: «Qu'est-ce que la complexité? Au premier abord, la complexité est un tissu (*complexus*: ce qui est tissé ensemble) de constituants hétérogènes inséparablement associés: elle pose le paradoxe de l'un et du multiple. [...] La difficulté de la pensée complexe est qu'elle doit affronter le fouillis (le jeu infini des inter-rétroactions), la solidarité des phénomènes entre eux, le brouillard, l'incertitude, la contradiction.» (2005: 21/22).

⁹ L'équivalence pour C. Puren: éclectisme = plus grande prise en charge de la complexité de l'enseignement/ apprentissage des langues se lit par exemple dans ce passage: (les logiques opposées d'innovation et de variation) «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).» (1994, 61/62), ou encore plus explicitement dans celui-ci: «l'éclectisme en tant que mode de traitement complexe d'une problématique complexe, est pour elle [*la didactique des langues*] une question nécessairement centrale.» (*Idem*: 32) avec cette précision en note: «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.» (*Idem*: 32).

¹⁰ «il devient urgent de réfléchir aux moyens de construire une «didactique complexe».» (1994: 61)

¹¹ Ou «faits microlinguistiques» (Adam, 1999: 40) qui réalisent la cohésion d'un énoncé.

¹² «Un des buts essentiels du Niveau 2 est de faire accéder l'élève à la compréhension orale et écrite de *messages authentiques...*», F. Debyser, «L'enseignement du français langue étrangère au niveau 2», 1972 in *Le Niveau 2 dans l'enseignement du français langue étrangère*, ss la dir. De R. Nataf, Paris, Hachette, 1972, coll. F.

¹³ R. Galisson en 1980 énumérait les suivantes: «la sociologie, la psychologie, la pragmatolinguistique, l'ethnographie de la communication, la pédagogie générale, les sciences de l'éducation, l'idéologie, la politique, etc." (1980: 35)

¹⁴ «La vérité est plus répandue qu'on ne pense; mais elle est souvent affaiblie et mutilée. En faisant remarquer les traces de la vérité chez les anciens, on tirerait l'or de la boue, le diamant de la mine, et la lumière des ténèbres; et ce serait *perennis quaedam philosophia*.» Leibniz, *Lettre à Rémond* du 10 janvier 1714, *Gerhart*, t.III, p.607.

¹⁵ Pour Diderot, l'éclectisme repose sur un choix ayant pour principe la raison, et non le sentiment.

¹⁶ «La meilleure façon de concevoir le choix des données par rapport aux objectifs est de garder présent à l'esprit le lien qui doit exister entre les modèles de départ qui peuvent être dégagés des données et la compétence de compréhension et/ ou de

production qui est attendue à la sortie. Toute unité doit entretenir un rapport «entrée-sortie». (2002: 33/ 34)

Bibliographie

Adam, J.M., 1999, *Linguistique textuelle*, Paris, Nathan.

Astolfi, J.P., Develay, M., 1989, *La didactique des sciences*, Paris, P.U.F.

Besse, H., «Méthodes, méthodologie, pédagogie», in *Le Français dans le Monde*, Recherches et Applications, «Méthodes et méthodologies», Janv. 1995.

Billard, J., 1997, *L'éclectisme*, Paris, Presses Universitaires de France.

Bogaards, P., 1988, *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris, Hatier L.A.L.

Cadre européen commun de référence pour les langues, Didier, 2001.

Courtillon, J., 2002, *Elaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette.

Galisson, R., 1980, *D'hier à aujourd'hui: la didactique des langues étrangères*, Paris, CLE International.

Galisson, R., Puren, C., 1999, *La formation en questions*, Paris, CLE International.

Germain, Cl., 1991, *Le point sur ... L'approche communicative en didactique des langues*, Québec, C.E.C.

Moirand, S., déc. 1974, ««Audio-visuel intégré» et communication(s)», *Langue française*, n° 24.

Morin, E., 2005, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Editions du Seuil; coll. Essais.

Puren, C., 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan. / CLE International

Puren, avril 1990, «Continuités, ruptures et circularités dans l'évolution de la didactique des langues étrangères», *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 78.

Puren, C., 1994, *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes/ Essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier.