

Christian Puren

Professeur des Universités à l'Université de Tallinn - Estonie

Université Jean Monnet de Saint-Étienne - France

CELEC-CEDICLEC



Synergies Monde n° 4 - 2008 pp. 205-216

Avant-propos

C'est un grand honneur et un grand plaisir pour moi de participer à ce numéro d'hommage à Edgar Morin, dont les idées - et tout particulièrement ses développements sur la « pensée complexe » - ont été décisives au cours du cheminement intellectuel que m'a imposé de lui-même l'enchaînement de mes recherches dans une discipline - la Didactique des langues-cultures - qui se trouvait alors dans une période d'évolution rapide de ses problématiques, de ses conceptions et de ses outils.

L'écriture de *l'Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (ouvrage publié en 1988)¹ m'avait confronté de manière imprévue à la diversité et à la richesse des réflexions et constructions didactiques depuis le milieu du XIX^e siècle, ainsi qu'à l'importance décisive, dans l'élaboration et l'évolution de ces constructions - les « méthodologies constituées » -, du mécanisme d'adaptation à l'environnement. J'avais aussi découvert, dans une didactique scolaire naturellement confrontée à des publics très différents dans un espace diversifié (tous les collèges et lycées de France) et un temps long (celui des 5 années ou plus du cursus), la permanence historique d'une forte orientation éclectique bien illustrée par ces lignes d'un Auguste PINLOCHE s'élevant en 1909 contre le dogmatisme de la nouvelle méthodologie directe officielle :

Il n'y a pas et il ne peut y avoir en pédagogie de système absolu. Ce qu'il y a donc à faire si l'on veut avancer, c'est de chercher de bonne foi, expérimentalement et non théoriquement, ce que peut donner chaque procédé suivant les indications du moment et le terrain, au fur et à mesure de l'évolution psychologique de l'élève, puis de ne pas hésiter à reconnaître le moment où il cesse d'être utile et peut même commencer à devenir nuisible. Et alors, au lieu de se priver obstinément des bienfaits de l'un ou l'autre de ces procédés, n'est-il pas tout indiqué, au contraire, de les combiner en vue du maximum possible de rendement ? Les procédés de la méthode directe ne sauraient échapper à cette loi. Ils ont, comme tous les autres, leur valeur relative et leurs indications utiles, et par conséquent aussi leur limite d'efficacité.²

Le même Auguste PINLOCHE avait publié l'année précédente un article intitulé « Réaction et progrès »³, dans lequel, comme le titre le suggère, il défendait l'idée que le retour à certains procédés de la méthodologie traditionnelle antérieure s'imposait pour corriger les excès et effets pervers de la nouvelle méthodologie directe.

Mon ouvrage de 1994, *La Didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*⁴, partait du constat de la généralisation dans les manuels de Français langue étrangère, au cours des années 1980-1990, d'une diversification méthodologique combinant les orientations de la méthodologie dominante du moment (l'approche communicative) avec des emprunts aux méthodologies antérieures, audiovisuelle et directe. Les auteurs du manuel *En avant la musique*⁵, par exemple, écrivaient en 1984 dans la préface de leur Livre du professeur :

Ce qui nous a le plus souvent gêné, ce n'est pas la variété de ces différentes solutions (« méthodes grammaticales, structuro-globales audiovisuelles et communicatives ») 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)

J'avais cependant conscience, dans cet ouvrage de 1994, que l'éclectisme des enseignants et des auteurs constituait une réponse empirique à la complexité à laquelle ils étaient confrontés. Mais je considérais que, si les didacticiens eux-mêmes devaient désormais affronter la même complexité - puisque les grandes cohérences qu'avaient constitué jusqu'alors les méthodologies constituées n'étaient plus crédibles -, ils ne pouvaient se contenter d'une réponse empirique et se retrouvaient devant « le problème fondamental [...] du maintien d'une nécessaire cohérence minimale, en d'autres termes (modernes), celui de la définition d'un principe de cohérence ouverte » (p. 101), ou encore la nécessité de construire un « ensemble théorique/méthodologique/épistémologique à la fois cohérent et ouvert » (p. 67). La première citation est extraite de mon *Essai sur l'éclectisme*, la seconde de *l'Introduction à la pensée complexe*⁶ d'Edgar MORIN, dont la lecture est venue précisément à ce moment-là m'apporter les perspectives nécessaires à ma recherche sur l'éclectisme en Didactique des langues-cultures.

La pensée complexe, comme le rappelle Edgar MORIN dans le même ouvrage, était née au cours du siècle dernier au cœur même des sciences dites « dures », et c'est pourquoi, dans le chapitre de mon ouvrage qui traitait de « La nouvelle épistémologie » (chap. 2.2., pp. 116 sq.), tout un premier sous-chapitre portait sur « Les remaniements épistémologiques dans la science contemporaine » (chap. 2.2.1., pp. 116-132.), dans lequel je m'inspirais en

particulier des écrits de H. Atlan, B. D'Espagnat, I. Ekeland, P. Lévy, K. Popper, I. Prigogine & I. Stengers ou encore B. Walliser. Il me semblait, à une époque - qui n'est malheureusement pas terminée - où certains didacticiens de langues-cultures allaient chercher dans une démarche d'application des sciences du langage et des sciences cognitives l'illusion d'une scientificité « dure », que ces remaniements épistémologiques invalidaient leur projet, et légitimaient le projet opposé d'une didactique ouverte à la complexité, telle que je le retrouvais pour l'essentiel à ce moment-là dans les écrits de Robert Galisson.

J'avais intitulé finalement le second sous-chapitre de mon *Essai sur l'éclectisme* « L'épistémologie complexe d'Edgar Morin » (chap. 2.2.2., pp. 133-148) et non « Les remaniements épistémologiques dans les sciences humaines », et j'expliquais ainsi en introduction cette modification de titre :

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. [...]

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 Didactique des langues étrangères. 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 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 travaux, reprendre en conclusion le conseil de Gide dans Les Nourritures terrestres : «Maintenant Nathanaël jette mon livre»... (pp. 133-134)

J'avais bien lu, dans l'*Introduction à la complexité*, la critique d'Edgar MORIN contre ces « théories ouvertes qui sombrent dans l'éclectisme, faute de colonne vertébrale » (p. 67), et j'avais d'ailleurs rédigé tout un chapitre de mon ouvrage sur « Les dangers de l'éclectisme » (chap. 2.1.3., pp. 104-115). Je conclusais malgré tout sur l'idée qu'il fallait conserver la problématique éclectique en Didactique des langues-cultures, sans doute (cette raison n'était pas explicitée) pour maintenir le contact avec les enseignants et les auteurs de manuels en travaillant ainsi à partir de leur propre perspective spontanée. Je considérais (cette fois explicitement, comme on peut le voir dans la citation ci-dessous) que l'épistémologie complexe permettrait de gérer au mieux l'éclectisme dans ma discipline :

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. (« Conclusion générale », p. 203)

Une rapide recension de mes productions immédiatement postérieures à la publication de mon *Essai sur l'éclectisme* de 1994 montre cependant que j'ai très vite abandonné l'éclectisme comme outil conceptuel au profit de celui de la complexité (je souligne) :

- 1996. « Approche communicative et éclectisme : constat et perspectives », *Boletín informativo de lenguas* (Bulletin du CEP Centre de formation des professeurs de Villaverde, Madrid, Espagne), n° 7, février 1996, pp. 18-21.
- 1996. « La problématique de la formation dans le contexte actuel de l'éclectisme méthodologique », *Actes du Convegno nazionale « Didattica delle lingue e discorsi didattici : formazione, interazione, linguaggi »*, 29 febbraio-1-2 marzo 1996 (Modena, Italie), pp. 14-27.
- 1998. « Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères », *Les Cahiers pédagogiques* n° 360, janvier, pp. 13-16.
- 1998. « La didactique des langues à l'épreuve de la complexité », *La Revue de l'AQEFLS* (Association Québécoise des Enseignants de Français Langue Seconde), Actes du 19^e Congrès, volume 20, n° 1-2/1998, pp. 74-87.

Et l'ouvrage que je prépare actuellement, qui mettra un terme sans doute à mon cheminement intellectuel initié avec mon *Histoire des méthodologies* et poursuivie avec mon *Essai sur l'éclectisme*, s'intitulera *Introduction à la didactique complexe des langues-cultures*. Désolé pour Edgar Morin, mais comme on le voit, je ne suis pas encore prêt à suivre son conseil, et à jeter ses livres...

J'ai choisi, pour lui rendre hommage dans ce numéro de *Synergies*, de reprendre aujourd'hui (avril 2008) un article que j'ai publié en 1997 dans *Les Langues modernes*, trois ans après la sortie de mon *Essai sur l'éclectisme*. Je le reproduit tel quel, en ajoutant simplement en exergue dans le corps de cet article, au début de l'introduction, de chacun de ses quatre chapitres et de sa conclusion, une citation de l'*Introduction à la pensée complexe (IPC)*. Les rapprochements immédiats qui s'imposent entre ces citations et mon texte montrent d'eux-mêmes, me semble-t-il, l'importance de la dette intellectuelle que j'ai contractée auprès d'Edgar Morin : qu'il veuille bien trouver dans ce montage de correspondances, après ce long avant-propos, le témoignage de ma profonde gratitude.

QUE RESTE-T-IL DE L'IDÉE DE PROGRÈS EN DIDACTIQUE DES LANGUES ?

Introduction

Jusqu'à une époque toute récente, on a vécu habités par l'idée qu'on allait achever l'histoire, que notre science avait acquis l'essentiel de ses principes et de ses

résultats, que notre raison était enfin au point, que la société industrielle se mettait sur les rails, que les sous-développées allaient se développer, que les développés n'étaient pas sous-développés ; on a eu l'illusion euphorique de quasi-fin des temps. Aujourd'hui il ne s'agit pas de sombrer dans l'apocalypse et le millénarisme, il s'agit de voir que nous sommes peut-être à la fin d'un certain temps et, espérons-le, au commencement de temps nouveaux. (E. MORIN, IPC, p. 158)

On sait qu'au cœur de l'idée moderne de progrès telle que nous l'avait léguée le XIX^e siècle, il y avait la conviction que l'accroissement permanent des connaissances scientifiques et des capacités technologiques devait nécessairement entraîner un mouvement simultané et continu de progrès économique, social et moral. On sait aussi que cette conception optimiste du progrès a été mise à mal surtout depuis un demi-siècle par les dangers, les ratés ou les ravages provoqués en particulier par les recherches sur l'atome (l'utilisation militaire de la fission nucléaire) et sur la cellule (les manipulations génétiques), ainsi que par les nombreux effets pervers du développement des pays riches (la pollution, l'épuisement des ressources non renouvelables, l'alimentation industrielle, le chômage, l'exclusion, l'exploitation des pays pauvres, l'émigration forcée, la ghettoïsation de certains quartiers...).

On peut légitimement s'irriter des facilités intellectuelles auxquelles ces critiques donnent trop souvent cours dans les médias. Mais qualifier un gâteau de « tarte à la crème » n'en fait disparaître par la seule vertu de l'appellation ni la pâte, ni les fruits, ni les éventuels noyaux : que cela plaise ou non, il ne nous est plus possible de continuer à croire dans le « progrès » dans quelque domaine que ce soit avec la même tranquille assurance et insouciance que par le passé. Cette suspicion s'applique aux sciences humaines tout particulièrement (c'est bien surtout du progrès de l'humanité elle-même dont nous doutons...), et la didactique des langues, qui en fait partie, ne peut échapper à cette remise en cause générale : les progrès à venir des connaissances en linguistique, psycholinguistique, sociolinguistique et autres neurosciences ne peuvent plus être considérés naïvement comme des conditions nécessaires et suffisantes des progrès de l'enseignement/apprentissage des langues.

Pas plus que les « progrès » antérieurs de ces sciences ne l'ont été en réalité dans le passé. J'ai déjà eu l'occasion, dans mon *Histoire des méthodologies* (1988), de citer les lignes suivantes dans lesquelles un futur inspecteur général d'anglais, Denis Girard, énumérait en 1968, en pleine époque de la « linguistique appliquée », ce qui constituait à ses yeux les quatre principes fondamentaux de toute « pédagogie moderne » des langues :

- isoler dans un premier temps le système oral du système écrit ;
- adopter une attitude franchement « behavioriste » plutôt que « mentaliste » ;
- créer un besoin constant de communication ;
- éviter, dans la pratique pédagogique, toute référence à la langue maternelle (cité dans C. Puren 1988, p. 387).

Et je faisais observer que de ces quatre principes, que l'on considérait unanimement à l'époque comme des « acquis scientifiques » de la didactique

des langues, seul le troisième (et encore) avait résisté pendant trois petites décennies jusqu'à nos jours. Voilà qui devrait rendre tout un chacun circonspect devant les « progrès » périodiquement annoncés par les spécialistes des sciences dites « de référence » de la didactique, voire (spécialité typiquement française au même titre que les escargots et les cuisses de grenouille, et aussi plaisamment exotique aux yeux d'autres européens) imposés en principe au même moment à chaque enseignant dans chaque établissement de notre pays par voie administrative.

Il ne s'agit pour autant de donner ni dans ce pessimisme qui caractériserait l'état d'esprit actuel des Français selon certains observateurs avertis, ni encore moins dans le catastrophisme millénariste des abords de l'an 2000, mais de tenir compte de l'environnement intellectuel qui est le nôtre, dans lequel le progrès ne constitue plus seulement un espoir, mais un danger, plus seulement une solution, mais un problème à poser et analyser en tant que tel.

C'est précisément ce que j'ai choisi de faire dans cet article, sous la forme non conventionnelle de quatre propositions brièvement illustrées par une succession de courts exemples tirés de l'évolution de la didactique scolaire des langues en France depuis sa constitution il y a un siècle.

1. La perception du progrès dépend étroitement des valeurs dominantes du moment

La cause profonde d'erreur n'est pas dans l'erreur de fait (fausse perception) ou l'erreur logique (incohérence), mais dans le mode d'organisation de notre savoir en système d'idées (théories, idéologies). (E. MORIN, IPC, p. 15)

[Que la perception du progrès dépend étroitement des valeurs dominantes du moment,] c'est là l'une des leçons les plus évidentes qui me semblent se dégager de l'évolution historique des méthodologies d'enseignement des langues étrangères en France :

a) Lorsque Louis Liard, vice-recteur de l'Académie de Paris, présente ainsi l'esprit de la réforme générale du système éducatif de 1902 dans laquelle se situe l'imposition de la méthodologie directe pour l'enseignement des langues vivantes (instruction du 31 mai 1902) :

Il faut agir, sous peine de dépérir, il faut affronter les courants, sous peine d'être laissés au rivage, comme une épave. Aussi un enseignement national qui ne serait pas résolument moderne par la substance et par l'esprit ne serait-il pas seulement un anachronisme inoffensif ; il deviendrait un péril national (cité dans C. Puren 1988, p. 100, je souligne),

il pose comme condition et moteur du progrès un principe actif qui invalide dans l'enseignement des langues étrangères toute la méthodologie traditionnelle orientée vers la réception passive des textes classiques - d'où le statut qu'y avait la méthode indirecte (la traduction) -, au profit d'une utilisation immédiate des langues étrangères pour la communication personnelle - d'où

le statut de la méthode directe (l'apprentissage de la langue étrangère par la langue étrangère) dans la nouvelle méthodologie.

b) La méthodologie audiovisuelle s'élabore en France, entre la fin des années 1950 et le début des années 1960, à une époque marquée intellectuellement par le thème de la « révolution technologique ». L'effet de ce que l'on peut appeler l'« idéologie technologique » (à savoir l'idée que la technologie serait en soi porteuse de progrès) s'est retrouvé très concrètement dans la conception de l'unité didactique audiovisuelle, construite sur la base d'une intégration didactique maximale⁷ autour d'un support unique (le « dialogue de base ») dont la présentation faisait appel conjointement aux techniques de reproduction de l'image et du son.

c) L'approche dite « communicative », dont la version notionnelle-fonctionnelle a fortement influencé les instructions officielles d'anglais depuis une dizaine d'années et plus récemment celles des autres langues, s'est élaborée en Europe au début des années 1970, à une époque marquée intellectuellement par le thème de la « révolution de la communication ».

d) Le même type de coïncidence (qui bien sûr ne relève pas plus du hasard) pourrait être relevé entre l'exigence d'autonomisation des apprenants en didactique des langues (remarquable dans les instructions officielles françaises à partir de 1985) et l'apparition dans l'histoire des idées occidentales de ce que Pierre Rosanvallon a pu appeler « la galaxie auto ». ⁸

2. Le progrès dans la connaissance peut être progrès dans l'incertitude

On peut dire que ce qui est complexe relève d'une part du monde empirique, de l'incertitude, de l'incapacité d'être certain de tout, de formuler une loi, de concevoir un ordre absolu. Il relève d'autre part de quelque chose de logique, c'est-à-dire de l'incapacité d'éviter des contradictions. (pp. 91-92)

L'une des grandes leçons épistémologiques de l'aventure scientifique contemporaine est que les progrès de la connaissance débouchent souvent sur la découverte de la complexité. Et c'est précisément ce que l'on retrouve dans beaucoup d'évolutions récentes de la didactique des langues :

a) Les compétences visées, qui se limitaient auparavant aux seules compétences langagières (compréhension et expression écrites et orales) incluent à présent les différentes composantes de la dite « compétence de communication » (langagière, mais aussi référentielle, discursive, socioculturelle, stratégique), lesquelles sont plus difficiles à définir en théorie, et plus difficiles à enseigner dans la pratique.

b) La description linguistique de référence, qui se limitait auparavant aux morphologies verbale et grammaticale et à une description structurale de la phrase, s'est diversifiée en une pluralité d'approches (en particulier la pragmatique, la grammaire textuelle et la linguistique de l'énonciation) en elles-mêmes complexes et difficiles à articuler entre elles.

c) De la conception d'un progrès de l'apprentissage de la langue comme une acquisition cumulative de mots, d'expressions et de règles grammaticales (dans la méthodologie directe) puis comme un montage successif d'automatismes de base (dans la méthodologie audiovisuelle⁹) – acquisition ou montage considérés comme pouvant être collectifs –, on est passé, avec l'hypothèse cognitive¹⁰ actuellement en vigueur, à celle de la construction/déconstruction permanente d'une « interlangue » propre à chaque apprenant et définie comme un processus complexe inaccessible à la description linguistique¹¹.

d) Il en est de même en ce qui concerne l'apprentissage de la culture, qui n'est plus tant considéré comme l'acquisition cumulative de savoirs objectifs que comme un parcours personnel et donc en partie imprévisible de découverte interculturelle.

e) La définition, dans la théorie cognitive, d'erreurs « positives » relevant d'hypothèses que les apprenants ont testées et qui se révèlent fausses, rend l'évaluation par l'enseignant des productions de ses élèves encore plus problématique que par le passé. Ces erreurs, qui ne devraient donc pas être pénalisées mais valorisées, sont en effet souvent difficiles à dissocier des autres par l'analyse¹².

f) La « centration sur l'apprenant » exigerait de l'enseignant qu'il passe d'un enseignement unique fondé sur une méthodologie universaliste à un enseignement diversifié selon les types et stratégies individuelles d'apprentissage de chacun de ses élèves, ce qui n'est ni possible ni d'ailleurs souhaitable en contexte d'enseignement collectif¹³.

3. Le progrès dans un domaine peut provoquer des régressions dans un autre

Le domaine de l'action est très aléatoire, très incertain. Il nous impose une conscience très aiguë des aléas, dérives, bifurcations, et il nous impose la réflexion sur sa complexité même. (p. 107)

Un tel phénomène [le progrès dans un domaine qui provoque des régressions dans un autre] est caractéristique des interventions en milieu complexe, et les exemples en sont eux aussi très nombreux en didactique scolaire :

a) L'augmentation du nombre de documents authentiques dans les unités didactiques des cours audiovisuels actuels (de troisième génération) a affaibli le contrôle quantitatif et qualitatif que les concepteurs peuvent exercer sur les contenus lexicaux et grammaticaux de chaque unité.

b) La mise en œuvre de l'approche fonctionnelle (*i.e.* par actes de parole) dans ces mêmes cours produit le même effet, puisque leurs concepteurs doivent maintenant diversifier les réalisations linguistiques des mêmes actes de parole en faisant varier les paramètres socioculturels de situations de communication différenciées.

c) La prise en compte simultanée dans les récentes instructions officielles¹⁴ de la description linguistique par actes de parole ainsi que de l'hypothèse cognitive fait que l'on y retrouve juxtaposées quatre approches différentes (lexicale, thématique, grammaticale et fonctionnelle) dont l'articulation concrète se trouve poser problème aussi bien dans les manuels que dans les pratiques de classe.

d) La version finale d'une partie du texte littéraire expliqué, remise en vigueur dans le baccalauréat version 1995, a sans doute ses avantages. Mais en raison du fort pouvoir modélisateur de cet examen sur les stratégies d'apprentissage tout au long du second cycle, elle risque d'amener les enseignants à y réduire considérablement voire à abandonner totalement le principe de l'explication initiale des mots et phrases incomprises en langue étrangère. Or ce « principe direct », même s'il ne peut être et n'a jamais été absolu¹⁵, ne me semble pouvoir être abandonné sans risques importants de régression didactique.

e) La méthodologie officielle d'espagnol fournit un autre bel exemple de cette proposition n° 3. Pour favoriser la spontanéité des élèves, on y recommande aux enseignants de fournir l'équivalent en langue étrangère des mots ou expressions françaises aussitôt que les demande l'élève en train de préparer mentalement sa phrase ou qui a déjà commencé à la verbaliser : on voit bien qu'un tel procédé favorise la traduction mentale (que l'on dit par ailleurs chercher à éviter), et qu'il limite l'utilisation par les élèves des moyens dont ils disposent déjà, c'est-à-dire le réemploi indispensable à l'assimilation.

4. Le progrès des uns peut constituer une régression pour les autres

L'idée que le progrès de la civilisation s'accompagne d'un progrès de la barbarie est une idée tout à fait acceptable si l'on comprend un peu la complexité du monde historico-social. Il est certain, par exemple, que dans une civilisation urbaine qui apporte tellement de bien-être, de développements techniques et autres, l'atomisation des rapports humains conduit à des agressions, à des barbaries, à des insensibilités incroyables. (E. MORIN, IPC, p. 157)

[Le progrès des uns peut constituer une régression pour les autres :] C'est – contrairement à l'idéologie du progrès pour tous – une autre caractéristique de l'action en milieu complexe :

a) L'accès de toute une classe d'âge au collège puis au lycée constitue bien évidemment un progrès social que personne ne songerait à nier ou à remettre en cause. Il n'en reste pas moins que dans les conditions d'enseignement qui leur sont faites, et qui n'ont pas évolué en conséquence, ce progrès n'en est pas un pour les enseignants, qui voient leurs difficultés s'aggraver.

b) La fin des méthodologies constituées et l'entrée dans une nouvelle ère éclectique ouverte à la diversité maximale des procédés, techniques et méthodes¹⁶, constituent une chance pour les enseignants expérimentés qui y trouvent l'occasion de donner libre cours à leur créativité didactique. Mais ces mêmes phénomènes rendent plus difficile la formation des enseignants débutants, du moins de ceux qui ressentent le besoin de s'appuyer au départ sur une forte cohérence méthodologique d'ensemble.

c) Il en est de même pour les apprenants. Certains – les " bons élèves ", sans doute – vont en profiter pour enrichir leurs propres stratégies et se constituer une méthodologie personnelle d'apprentissage à la fois riche et adaptée. D'autres au contraire vont souffrir de l'absence d'une cohérence d'enseignement forte et globale sur laquelle ils auraient besoin de s'appuyer.

d) La généralisation de l'EILE (Enseignement d'Initiation aux Langues Étrangères), avec l'ajout en amont de la 6^e de quatre années d'apprentissage de la LV1 (de la classe de CE1 à la classe de CM2) va peut-être provoquer une amélioration de l'apprentissage de cette langue chez les élèves les meilleurs, les plus motivés, et qui auront surtout bénéficié d'un suivi constant tout au long de leur cursus. Ce même ajout de quatre années supplémentaires risque au contraire d'accélérer et d'aggraver, chez d'autres élèves sans suivi assuré, les phénomènes bien connus de démotivation et de régression dans la maîtrise de la langue qui apparaissent déjà au début du second cycle. Autant dire que le travail des enseignants dans les sections adaptées à ce nouvel enseignement (type « bilingues » ou « européennes ») sera sans doute facilité, mais qu'il sera rendu plus difficile encore dans les autres.

e) Pendant tout un siècle d'évolution des méthodologies constituées, les exigences formulées vis-à-vis des enseignants ont augmenté et se sont diversifiées de telle manière que l'enseignant natif a été de plus en plus considéré « naturellement » comme l'enseignant idéal, aux dépens de l'enseignant autochtone non-natif¹⁷.

f) La mise en œuvre en classe d'une pédagogie différenciée et d'un processus d'autonomisation constitue clairement un progrès pour les élèves, mais elle implique une surcharge importante de travail pour l'enseignant, et elle augmente le coût de la gestion d'une hétérogénéité qui ne peut de ce fait qu'aller en s'accroissant.

En guise de conclusion

Être auteur, c'est assumer ses idées pour le meilleur et pour le pire. Je suis un auteur qui, de plus, s'auto-désigne. Je veux dire que cette exhibition comporte aussi de l'humilité. Je donne ma dimension subjective, je la mets sur le tapis, donnant au lecteur la possibilité de détecter et de contrôler ma subjectivité. (E. MORIN, IPC, p. 153)

Si la notion de « progrès dans l'absolu » n'a plus guère de sens au moment où nous sommes de l'histoire des idées en Occident, il n'en reste pas moins que chacun de nous a sa propre conception du progrès, qu'il va nécessairement définir en fonction des valeurs qui sont les siennes. Et c'est la mienne que je voudrais maintenant présenter — en assumant toute la subjectivité qu'elle implique — à partir des quelques valeurs qui me semblent devoir être sauvées du grand naufrage relativiste où nous avons collectivement sombré :

a) Je crois aux **vertus de la conscience**, et j'estime donc un progrès que de s'interroger sur le progrès lui-même, sur son fonctionnement idéologique, ses limites, ses exploitations intéressées, ses contradictions, ses effets pervers.

b) Je crois aux **vertus de la diversité**, en didactique comme dans la politique, la société ou la biosphère, et c'est pourquoi je considère que la période éclectique que nous vivons actuellement en didactique des langues est porteuse de plus de progrès potentiel que l'époque antérieure des méthodologies constituées.

c) Je crois aux **vertus de la responsabilité, de la liberté et de la créativité**, et c'est pourquoi je considérerais comme un progrès décisif la fin de tous les dogmes et interdits, encore trop fréquents chez certains de ceux qui ont en charge les formations

initiale et continuée des enseignants de langues en France. Comme un progrès décisif, en particulier, que les auteurs des instructions et programmes officiels ne s'occupent que de ce dont ils sont institutionnellement et déontologiquement responsables, à savoir les objectifs et les contenus, laissant enfin clairement aux professionnels de l'enseignement que sont les professeurs la pleine liberté et l'entière responsabilité des moyens qu'ils utilisent pour poursuivre les uns et transmettre les autres.

d) Je crois aux **vertus du mouvement**, qui est au moins ce qui reste du progrès quand on n'est plus très sûr de la direction qu'il va prendre ou qu'il faut lui donner, et je considère par conséquent que la protection rigoriste par certains de leurs traditions didactiques ne constitue pas comme ils l'imaginent une stabilisation précieuse en ces temps d'incertitude, mais tout au contraire une régression continue. Je suis hispaniste de formation initiale, et c'est – pourquoi le cacher ? – à l'enseignement scolaire de l'espagnol en France que je pense tout particulièrement, et à l'in vraisemblable stagnation qui lui est imposée depuis plusieurs décennies (jusqu'à quand ?).

e) Enfin – et mes lecteurs l'auront certainement compris bien avant d'en arriver à ce point de leur lecture... – je crois intimement et fermement aux **vertus de la discussion, de la dissension, de la discordance, de la divergence et de la dissidence** : les sciences modernes n'assurent le progrès des connaissances que parce qu'y est reconnu et utilisé en permanence le droit au débat et à la controverse publiques, et je ne vois pas comment il pourrait ou devrait en être autrement dans la didactique scolaire des langues en France. Il se trouve que ce constat épistémologique coïncide avec l'analyse de l'état actuel de notre discipline aussi bien qu'avec les valeurs démocratiques fondamentales de notre pays. Et c'est pourquoi je me sens triplement légitimé à affirmer ici haut et fort qu'en didactique des langues, tout discours normatif, quel que soit son auteur, son destinataire et son objet, est preuve d'inconsistance, d'inconscience, d'incohérence, d'incompétence ou d'intolérance : cochez obligatoirement au moins l'une des cinq cases correspondantes.

J'avais pensé au départ intituler cet article « Didactique des langues : mais où sont les progrès d'antan ? ». J'ai bien fait de me raviser, puisque finalement j'ai au moins une certitude très rassurante (je l'espère) à faire partager (je l'espère) à tous mes lecteurs : en didactique scolaire des langues comme ailleurs, la régression dans notre pays des idiosyncrasies centralisatrices et autoritaires constituerait de toute évidence un progrès décisif.

Notes

¹ Puren Christian, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-CLE international, 1988, 448 p. Publié en ligne en 2007 : http://www.aplv-languesmodernes.org/article.php3?id_article=813.

² Auguste Pinloche, *Des limites de la méthode directe*, Paris, Belin, 1909, 16 p.

³ Auguste Pinloche, « Réaction et progrès », *Les Langues modernes* n° 4, avril 1908, pp. 129-134.

⁴ Christian Puren, *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, CRÉDIF-Didier, 1994, 212 p.

⁵ J. Blanc, J.-M. Cartier, P. Lederlin, Paris : CLE International, 1984.

⁶ Edgar Morin, *Introduction à la pensée complexe*, Paris : ESF éditeur, 1990, 160 p.

⁷ Il y a intégration didactique maximale lorsqu'un maximum d'activités d'enseignement/apprentissage sont organisées à partir d'un support unique. Ce support est un texte littéraire dans la méthodologie active des années 1920-1960 (et jusqu'aux années présentes dans la méthodologie officielle d'espagnol), et un dialogue de base fabriqué sur des situations de communication de la vie quotidienne dans la méthodologie audio-visuelle dite « de seconde génération » telle qu'elle est mise en œuvre dans les manuels actuels de premier cycle d'allemand, d'anglais, d'italien et de russe.

⁸ Selon Pierre Dumouchel et Jean-Paul Dupuy (p. 17), « Ouverture », pp. 13-25 in : P. DUMOUCHEL, J.-P. Dupuy (dir.), *L'auto-organisation. De la physique au politique, Colloque de Cerisy* [10-17 juin 1981], Paris, Seuil, 592 p.

⁹ Du moins dans sa première génération (celle des années 1960), très influencée par la théorie béhavioriste.

¹⁰ Dans cette hypothèse, l'apprentissage d'une langue étrangère est considéré comme un processus mental interne propre à chaque apprenant.

¹¹ Sur l'interlangue en tant que processus complexe, voir l'excellent ouvrage de Klaus Vogel: *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1995, 324 p.

¹² Les recherches sur l'analyse des erreurs, sur lesquelles les didacticiens avaient fondé beaucoup d'espoirs dans les années 70 et 80, se sont faites d'ailleurs de plus en plus rares.

¹³ Sur la notion de « centration sur l'apprenant » en contexte scolaire, voir mon article de 1995, qui est entièrement consacré à sa critique : « La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 100, oct.-déc., pp. 129-149.

¹⁴ Instructions de 1995 pour la première langue vivante et de 1996 pour la deuxième langue vivante.

¹⁵ Il ne l'a d'ailleurs jamais été dans les instructions officielles françaises depuis 1902, à la notable exception d'une instruction (jamais publiée) de décembre 1908.

¹⁶ Sur ce point, que je ne puis développer ici, je renvoie à mon ouvrage de 1994.

¹⁷ Cette progression est constante dans l'évolution que l'on peut observer entre la méthodologie traditionnelle de la fin du XIX^e siècle, la méthodologie active du début du XX^e siècle, la méthodologie audiovisuelle des années 1960-1970, et enfin l'approche communicative des années 1980-1990. Seule exception : la méthodologie active des années 1920-1960, mieux adaptée aux enseignants français que ne l'était la précédente. Les approches cognitive et interculturelle actuelles, avec leur valorisation des analyses contrastives langue 1-langue 2 et culture 1-culture 2 **centrées sur les apprenants**, tendent à redonner une importance décisive aux compétences spécifiques de l'enseignant non-natif.