

PUREN 1996a. « Approche communicative et éclectisme : constat et perspectives », *B.I.L. (Bulletin du Centre de formation des professeurs - CEP - de Villaverde)*. Madrid, février 1996

APPROCHE COMMUNICATIVE ET ÉCLECTISME : CONSTAT ET PERSPECTIVES

INTRODUCTION

Cet article fait suite, sous le même titre, à une intervention faite aux *VII Jornadas de francés* du CEP de Villaverde-Usera, le 20 avril 1995. Depuis, j'ai eu l'occasion de développer plus longuement et par écrit les idées que j'y exposais concernant l'éclectisme dans plusieurs articles, et dans mon *Essai sur l'éclectisme* de 1994. Elles ont provoqué, de la part de didacticiens défenseurs de l'approche communicative (désormais siglée "AC"), un certain nombre de réactions critiques auxquelles je voudrais répondre ici et que l'on peut résumer — du moins me semble-t-il — par les trois propositions suivantes¹ :

1) Il est inopportun de critiquer l'AC alors même qu'elle commence à peine à pénétrer dans les classes, et qu'elle est loin d'avoir épuisé ses effets bénéfiques en termes de renouvellement des pratiques d'enseignement.

2) L'éclectisme, lorsqu'il s'avère nécessaire, peut parfaitement être pris en compte à l'intérieur de l'AC, la centration sur l'apprenant, noyau dur de cette approche, impliquant la mise en oeuvre de stratégies d'enseignement différenciées.

3) Une conception d'ensemble de la problématique d'enseignement/apprentissage est indispensable, et seule l'AC est pour l'instant en mesure de la fournir.

L'AC est généralement considérée par ses défenseurs comme l'aboutissement d'une longue évolution antérieure sur la voie d'un progrès linéaire, qu'elle aurait parachevé par une dernière rupture décisive. Il est aisé de remettre en question une telle représentation en faisant apparaître l'importance, dans l'AC, des continuités sous les ruptures (en commençant précisément par ce mode de perception de l'histoire chez les méthodologues communicativistes, que l'on retrouve aussi bien chez les méthodologues directs des années 1900 que chez les méthodologues audio-visualistes des années 1960). J'ai préféré, pour le présent article, situer l'AC par rapport à des phénomènes de longue durée historique dans lesquelles elle se retrouve prise comme les méthodologies antérieures, et dont il me paraît indispensable de tenir compte pour comprendre sa

¹. Voir aussi, par exemple, le numéro 100 des *Études de Linguistique Appliquée*, consacré à l'approche communicative (à paraître en 1996).

propre évolution entre les années 1970 et 1990, et la situation dans laquelle elle se retrouve face à l'éclectisme actuel.

1. L'alternance systématisation/désystèmeatisation

Dans l'histoire des méthodologies, on peut constater globalement une alternance entre :

- des phases que l'on pourrait appeler de "systèmeatisation", où l'on cherche à construire une théorie didactique de la manière la plus cohérente possible à partir de quelques principes de base, et où l'on s'efforce d'élaborer les matériels et de concevoir les pratiques d'enseignement comme une mise en oeuvre la plus rigoureuse et exclusive possible de cette théorie didactique ; on tend, pour ce faire, à limiter au maximum les composantes des différents domaines de référence (une seule théorie linguistique, un seul type d'objectif², un seul public-cible, un seul type de situation d'enseignement/-apprentissage) ;

- et des phases de "désystèmeatisation", où l'on cherche au contraire à diversifier matériels et pratiques d'enseignement pour les adapter à la diversité des références théoriques, des objectifs, des publics et des situations d'enseignement/apprentissage.

A ces deux phases ont correspondu respectivement, dans l'enseignement scolaire français de la première moitié de ce siècle, la méthodologie directe et la méthodologie active³. La méthodologie audio-visuelle (désormais siglée "MAV") est passée quant à elle par ces deux phases. Sa première génération (cours prototypique : *Voix et images de France*, 1961) se caractérise par l'exclusivité accordée à l'objectif pratique visé pour son public de référence (adultes en milieu endolingue), les méthodes directe et orale intégrales⁴, et enfin l'intégration didactique maximale autour du support audiovisuel⁵ ; sa seconde génération (cours prototypique : *De vive voix*, 1975), par une adaptation au public scolaire, le recours plus précoce aux supports écrits, et l'affaiblissement de l'intégration didactique autour du support audiovisuel⁶ ; sa troisième génération (cours prototypique : *Archipel*, 1982), outre la poursuite des évolutions précédentes, par l'insertion de l'approche notionnelle-fonctionnelle.

On retrouve à ce qu'il me semble les deux mêmes phases — du moins en France — dans la courte histoire de l'AC : la première, de "systèmeatisation" donc, correspond dans les années 1970 à une définition des objectifs, une analyse des besoins et une description des contenus qui se veulent les plus strictement conformes possible au public visé dans les travaux du Conseil de l'Europe et à l'approche notionnelle-fonctionnelle ; la seconde, de "désystèmeatisation", correspond dans les années 1980 à une diversification des publics et objectifs visés (public scolaire et objectif d'"apprendre à apprendre", en particulier), à une intégration d'autres types de descriptions linguistiques (grammaire textuelle, analyse de discours) et psychologiques (approche cognitive), et enfin à une diversification méthodologique par une réinsertion d'activités didactiques d'origine audio-visuelle, directe, voire traditionnelle.

². Ce ne peut être que l'objectif dit "pratique", c'est-à-dire d'apprentissage de la langue comme instrument de communication.

³. J'ai analysé longuement cette évolution dans mon *Histoire des méthodologies* de 1988.

⁴. On s'interdit de recourir à la langue source, et d'utiliser tout support écrit dans les premières leçons.

⁵. La "leçon" audio-visuelle est construite autour du dialogue de base présenté simultanément au magnétophone (répliques orales) et au projecteur (images fixes correspondantes).

⁶. Notable dans la dite "deuxième méthodologie" de *De vive voix*, dans laquelle les méthodologues du CREDEF proposaient aux enseignants de commencer la leçon en sollicitant des "paraphrases situationnelles" à partir des seules images des dialogues.

De sorte que les méthodologues communicativistes se retrouvent aujourd'hui dans une situation analogue à celle des méthodologues directs des années 1910, et à celle des méthodologues audio-visualistes des années 1970, face à une évolution qu'ils peuvent toujours interpréter comme un "élargissement" ou un "développement" (pour reprendre deux concepts mobilisables pour l'occasion) de leur méthodologie originelle, alors qu'historiquement elle correspond tout aussi bien à son "essoufflement" ou son "dépassement" (ces deux autres concepts étant tout aussi pertinents). Je comprends que les défenseurs de l'AC adoptent le point de vue qui leur convient le mieux⁷, mais cela ne change rien :

- au fait qu'ils se retrouvent spectateurs et non plus acteurs de l'évolution didactique, et dans la même position défensive dans laquelle ils avaient eux-mêmes placé leurs prédécesseurs audio-visualistes dans les années 1970 : la poursuite de l'évolution didactique ne peut plus se faire désormais qu'à travers la critique de l'AC ;

- et au fait qu'en formation didactique, en voulant intégrer de force toute nouvelle orientation dans le cadre déjà existant de l'AC, ils aboutissent à en occulter ou affaiblir le potentiel d'innovation : l'"approche communicative" fonctionne désormais en DLE comme un concept-écran.

2. Les déplacements dans les stratégies d'innovation didactique

Dans mon *Essai sur l'éclectisme*, j'avais proposé de modéliser l'histoire du FLE de la manière suivante (que je complète ici pour l'occasion) :

Schéma n° 1

Dans les années 1960, les didacticiens ont cherché faire évoluer leur discipline en s'appuyant principalement sur des théories dites "de référence" — en l'occurrence les psychologies structuro-globaliste ou béhavioriste et surtout la linguistique structurale — : cette période correspond à ce que l'on a appelé depuis "l'applicationnisme linguistique". Dans les années 1970, l'analyse des besoins a pris le relais, les didacticiens privilégiant alors la définition rigoureuse des objectifs comme levier d'innovation. Dans les années 1980, la mise en avant de la "centration sur l'apprenant" — et donc de la complexité des attentes, demandes, besoins, stratégies, habitudes, cultures, contextes d'apprentissage — peut être interprétée comme une nouvelle stratégie de renouvellement didactique s'appuyant cette fois sur ce que l'on a coutume d'appeler les "situations d'enseignement".

Mais cette "centration sur l'apprenant" a eu sur l'AC un effet mécanique fort paradoxal dont nous commençons seulement à mesurer les puissants effets, et c'est le suivant : plus on cherche à systématiser la "centration sur l'apprenant", et plus on se retrouve dans une logique opposée de désysématisation, puisqu'une telle centration ouvre, comme je l'ai dit ci-dessus, sur la complexité des attentes, demandes, besoins, stratégies, habitudes, cultures, contextes d'apprentissage des différents apprenants,

⁷. Je trouve quand même assez paradoxal de me faire accuser indirectement, dans un article à paraître, de prêcher la mort de l'AC pour défendre au mépris de l'intérêt des enseignants mon statut de didacticien spécialiste du changement, par un collègue qui pour sa part défend l'AC sous prétexte que ses effets de changement ne sont pas encore épuisés ! La "didactique complexe" que je préconise repose au contraire sur l'idée que tout changement imposé d'en haut — comme cela a été le cas, faut-il le rappeler ? avec l'AC comme avec les méthodologies antérieures — provoque de redoutables effets pervers de simplification de la problématique didactique. Voir, dans les stages de formation à l'AC, le privilège accordé aux exercices de simulation et jeux de rôles aux dépens d'autres tout aussi utiles voire indispensables à bon nombre d'apprenants, et que l'on critique un peu facilement au nom d'une "authenticité" rarement pour sa part soumise à analyse critique.

débouchant ainsi fatalement sur l'impossibilité de toute centration effective dans les pratiques d'enseignement collectif.⁸

Pour tenter de conjurer un tel effet, les méthodologues communicativistes ont à ma connaissance utilisé deux tactiques différentes :

- L'une consiste à postuler que les apprenants ont tous un même besoin fondamental, qui est celui de communiquer principalement par oral, à l'étranger, avec des natifs, et dans des situations de la vie quotidienne. On considère donc *a priori* que tous les apprenants font partie, comme par hasard, de ce public de référence que se sont donné à l'origine les concepteurs de l'AC en réponse à une commande bien précise du Conseil de l'Europe (celle qui a donné naissance aux *Niveaux seuils*) ; ce qui, on l'admettra, est une bien curieuse façon de se centrer sur l'apprenant !

- L'autre tactique consiste à élargir la notion de communication de manière à y intégrer toutes les attentes, demandes et besoins des apprenants ainsi que tous les objectifs institutionnels. On soutiendra, par exemple (et l'exemple n'est pas inventé), que lire des textes littéraires c'est aussi "communiquer", en l'occurrence avec leurs auteurs. Mais en considérant ainsi que "tout est communication" (et la formule n'est pas plus inventée que l'exemple ci-dessus), on fait de l'approche **communicative** une nouvelle version d'un concept ancien que l'on croyait dépassé, à savoir une méthodologie universaliste. Cette stratégie de défense de l'approche communicative aboutit en définitive à en faire un produit idéologique de la "révolution de l'information et de la communication", comme la méthodologie audiovisuelle avait été en partie un produit idéologique de la "révolution technologique" des années 1950-1960⁹.

Dans son ouvrage de 1985, il y a plus de dix ans par conséquent, René RICHTERICH considérait déjà dépassées les problématiques — étroitement liées à l'origine dans l'AC — de l'analyse des besoins et de la centration sur le seul apprenant :

*On peut estimer que ce qui importe le plus quand on apprend une langue, c'est ce qu'on fait réellement et non pas tant les contenus langagiers auxquels on est confronté. Ce qui prime, par conséquent, ce sont les actions que vont faire ensemble enseignants et apprenants pour réaliser en commun leur projet d'enseignement/apprentissage. [...] **Les contenus sont secondaires** et doivent y être subordonnés, d'autant plus qu'ils ne peuvent jamais correspondre à l'utilisation de la langue telle qu'elle existe dans les situations authentiques de communication hors de la salle de classe dont elles ne peuvent être qu'une réduction. **Le rôle de l'enseignant et de la méthode devient dès lors***

⁸. Sur une critique détaillée de la notion de "centration sur l'apprenant" en didactique scolaire, je renvoie à mon article à paraître en 1996 dans *Études de Linguistique Appliquée*.

⁹. Dans les deux cas, l'Europe reprend des idées d'origine nord-américaine et en effectue une mise en oeuvre méthodologique. Comme je le raconte dans mon *Histoire des méthodologies*, l'idée d'utiliser systématiquement les *audiovisual aids* a été ramenée en France à la fin de la seconde guerre mondiale par une mission d'information envoyée enquêter sur le système d'enseignement aux U.S.A. C'est à la même époque que l'américain Norbert Wiener, le fondateur de la cybernétique, imagine la communication comme schéma explicatif central de toutes les activités humaines. On sait la part que conservera par la suite l'Amérique du Nord (avec en particulier Marshall McLuhan, l'École de Palo Alto, Shannon, Grégory Bateson, la Programmation Neuro-Linguistique, plus récemment la constitution du "cyberspace" et le projet des "autoroutes de l'information") dans la constitution de ce qu'il faut bien appeler l'"idéologie communicative" actuelle, selon laquelle tout accroissement de communication serait en soi positif. (Sur un historique de la constitution de cette nouvelle utopie, et son analyse critique, voir par ex. Ph. BRETON 1995.) Et le succès que rencontre actuellement, toujours aux U.S.A., les idées concernant le "multiculturalisme", n'est sûrement pas pour rien dans la diffusion parmi les didacticiens européens de l'"approche interculturelle", que certains voudraient en France faire passer pour la nouvelle révolution en DLE.

prépondérant pour servir d'intermédiaire entre l'apprenant et la complexité infinie de la langue et pour lui fournir petit à petit, dans un cadre sécurisant par sa cohérence, les moyens de faire face à l'imprévisible de la communication langagière (p. 9, je souligne).

Et il apercevait à l'époque en DLE une évolution que j'interprète dans mon modèle (voir plus haut le schéma n° 1) comme un retour à la stratégie d'innovation par la méthodologie, stratégie qui avait jadis été celle des méthodologues directs et actifs dans l'enseignement scolaire français des années 1900 et 1950 :

Apprendre à apprendre une langue étrangère, faire découvrir à l'apprenant ses propres stratégies d'apprentissage, le rendre capable de les développer et de les exploiter, lui apprendre à devenir autonome, tels sont quelques uns des traits marquants de la pédagogie et de la didactique actuelles. Il est intéressant de constater que le poids méthodologique est double : d'une part il concerne l'enseignant qui doit trouver les moyens pratiques de réaliser les tâches ci-dessus, de l'autre il intéresse l'apprenant qui doit acquérir une méthode pour apprendre. La méthodologie s'applique par conséquent aussi bien à l'enseignement qu'à l'apprentissage¹⁰ (p. 13).

"Centrer" la réflexion et la construction didactiques sur le méthodologique (c'est-à-dire sur la question du "comment" (comment enseigner / aider à apprendre / apprendre) me paraît la meilleure stratégie possible dans notre discipline pour au moins trois bonnes raisons :

1) Ce "centre" (pour filer la métaphore spatiale) ne l'est que dans le sens géographique du mot : le méthodologique est simplement le lieu à partir duquel il est le plus facile d'avoir une vue simultanée sur la totalité des composantes du champ didactique. En d'autres termes, se poser la question du comment enseigner / aider à apprendre / apprendre amène à mobiliser la réflexion simultanément sur les théories, les objectifs, les situations d'enseignement/apprentissage, les matériels, l'évaluation et les pratiques (d'enseignement/apprentissage). En d'autres termes encore, le méthodologique est le lieu naturel d'une vision systémique de la problématique didactique, contrairement à d'autres (comme les théories et les objectifs), à partir desquels la vision, comme l'histoire l'a montré, risque constamment d'être partielle, réductrice et hiérarchisante.

2) Ce "centre" constitue aussi le lieu naturel d'équilibre entre tous les acteurs du champ, *no man's land* privilégié pour la réflexion et la négociation collectives parce que personne n'est sur son territoire propre¹¹. Autrement dit, c'est lorsque l'on parle du "comment" qu'un enseignant peut le plus aisément se placer en situation d'égalité face aux spécialistes et responsables de tous bords¹².

3) Ce "centre" s'impose par conséquent comme le lieu privilégié de cette "théorisation interne" à la didactique que Robert GALISSON appelle très justement de ses vœux.

¹⁰. Contrairement à ce qui se passait dans les méthodologies directe et active, où, conformément aux idées pédagogiques et didactiques de l'époque, on considérait la problématique méthodologique dans la seule optique de l'enseignement.

¹¹. L'espace "théories" est dominé par spécialistes d'autres disciplines et les didacticiens qui s'en réclament ; l'espace "matériels", par les concepteurs de cours ; l'espace "pratiques", par les enseignants (ceux que l'on appelle les "praticiens", précisément) ; et la perspective institutionnelle est dominante — du moins en didactique scolaire — pour tout ce qui touche aux objectifs, aux situations et à l'évaluation.

¹². Il est contradictoire, comme le font certains didacticiens, de vouloir démocratiser le débat en DLE tout en y accordant aux théories externes (linguistiques et psychologiques) un statut privilégié, puisque celui-ci confère *ipso facto* au discours des spécialistes de ces domaines une légitimité et une autorité particulières dans l'ensemble du champ didactique.

Or sur ce point aussi, l'AC se situe dans la continuité de la méthodologie antérieure, la MAV : elle est historiquement dépassée parce qu'elle ne permet pas de théoriser en interne la problématique méthodologique. Comme l'écrivait encore René RICHTERICH en 1985, après avoir constaté que les travaux des années 70 et 80 sur la compétence de communication, l'approche communicative, l'approche notionnelle-fonctionnelle, les niveaux-seuils et l'analyse du discours concernaient uniquement la définition des contenus :

Certes, [ces travaux] ont contribué à changer aussi les méthodes, mais pas avec la même vigueur, de sorte qu'on peut regretter aujourd'hui l'absence d'une ou de plusieurs méthodologies cohérentes qui proposeraient des pratiques en accord avec les nouvelles description de contenus. [...] Les théories et modèles linguistiques, sociolinguistiques, pragmatolinguistiques et autres qui sont actuellement utilisés de façon plus ou moins respectueuse pour définir des contenus n'entraînent pas nécessairement une didactique correspondante, et l'on peut très bien enseigner des actes de parole, des fonctions et notions, des interactions conversationnelles par des activités de type explicatif qui n'ont rien à envier à l'enseignement des règles de grammaire traditionnelle ni à la classique explication et analyse de texte (p. 9).

Notons au passage que l'idée exprimée dans la seconde partie de la dernière phrase de cette citation ne laisse place à aucun espoir de pouvoir fonder un renouvellement de la DLE sur un nouvel applicationnisme linguistique : les descriptions linguistiques, en tant que telles, sont en effet parfaitement "**in**-signifiantes" d'un point de vue méthodologique¹³.

3. L'approche communicative face à l'éclectisme contemporain

Le dernier argument auquel il me reste à répondre concerne la nécessité d'une conception d'ensemble de la problématique d'enseignement/apprentissage, que seule l'AC serait pour l'instant en mesure de fournir. On a vu plus haut que si les bases théoriques de l'AC permettent effectivement l'éclectisme méthodologique, c'est de manière totalement négative (elles n'impliquent en elles-mêmes aucune orientation méthodologique). Or, l'enjeu actuel de la DLE n'est pas de **permettre** l'éclectisme (praticiens et concepteurs de manuels n'ont besoin d'aucune autorisation pour ce faire !), mais de le **penser**.

Il faut effectivement disposer d'une conception d'ensemble de la DLE, mais cela n'implique pas, comme on l'a cru et comme on a voulu la construire — méthodologues communicativistes inclus —, une cohérence d'ensemble. L'enjeu de la "didactique complexe" que j'appelle personnellement de mes vœux, c'est de parvenir à passer en méthodologie de la conception d'une cohérence d'ensemble unique, forte, globale et universelle, à la conception d'un ensemble de multiples cohérences faibles, locales et provisoires qui seules peuvent permettre à l'enseignant de gérer la complexité des pratiques d'enseignement/apprentissage, et d'aider les apprenants à se construire leurs propres méthodes d'apprentissage sans leur imposer ses méthodes d'enseignement¹⁴. Et

¹³. D'où l'intérêt, dans une perspective d'autonomisation de la DLE, de placer la méthodologie dans une position "centrale", cette métaphore de "centre" n'ayant dans mon esprit — je le rappelle parce qu'elle a donné lieu à certaines incompréhensions — aucune signification épistémologique (elle ne désigne ni un principe unique de cohérence, ni un quelconque "centre de gravité" de la réflexion didactique, ni même un point de vue "méta" sur l'ensemble du champ), mais une signification stratégique (c'est un carrefour de points de vue différents, un terrain neutre de négociation, un espace commun de construction).

¹⁴. Ce qui est le cas, notons-le, dans l'AC, où tous les apprenants sont priés d'apprendre à communiquer en communiquant (il n'y a donc pas *stricto sensu* centration sur l'**apprenant** dans l'AC, mais sur le **communicant**, ce qui est d'ailleurs en cohérence avec l'idéologie sous-jacente).

pour cela, tout privilège accordé à quelque principe que ce soit (fût-il "communicatif") et à quelque méthodologie que ce soit (fût-elle appelée "approche"¹⁵ et la dernière en date) doit être aboli. S'il y a une nouvelle révolution à faire en DLE, c'est une semblable à celle qui eut lieu à Paris, dans la salle du Jeu de Paume, une certaine nuit du 4 août 1789. Ce n'est qu'ensuite que l'on pourra envisager les moyens de mettre en place et en oeuvre, entre tous les acteurs de la DLE, une véritable démocratie interne.

Christian PUREN

IUFM de Paris-Paris III

BIBLIOGRAPHIE

BRETON Philippe

1995 : *L'utopie de la communication. Le mythe du "village planétaire"*, Paris, La Découverte (coll. "Essais"), 173 p.

PUREN Christian

- 1988 : *Histoire des méthodologies*, Paris, CLE international (coll. "Didactique des Langues Étrangères"), 448 p.

- 1994 : *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, CREDIF-Didier (coll. "Essais"), 1994, 212 p.

- 1995 : "Des méthodologies constituées et de leur mise en question", *Le Français dans le Monde*, n° spécial "Recherches et Applications", janv., pp. 36-41.

- 1996 : "La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire", *Études de Linguistique Appliquée*, n° 100, à paraître.

RICHTERICH René

1985 : *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette (coll. "F-Recherches/applications"), 176 p.

Pour plus de détails sur la notion de "didactique complexe", cf. mon ouvrage de 1994, pp. 163 *sqq.* Pour les implications de cette perspective complexe dans la conception des manuels, cf. mon article de 1995.

¹⁵. Je note au passage — autre contradiction — que les défenseurs de l'approche communicative prétendent simultanément la maintenir comme une "approche" (sorte de méthodologie ouverte), mais ne la bardent pas moins soigneusement de références théoriques. Or il me semble évident que la "centration sur l'apprenant", qui en est le noyau dur, ne peut être mise en oeuvre concrètement dans les pratiques de classe dans une perspective d'ouverture constante que si elle est considérée comme un principe moral (le respect de l'autre), et non comme un principe scientifique.