

PUREN 2001b « La problématique de la formation dans le contexte actuel de l'éclectisme méthodologique ». *Le nouveau bulletin de l'ADEAF* (Association pour le Développement de l'Enseignement de l'Allemand en France), n° 78, déc. 2001, pp. 6-18.

– Première publication dans le *Numero speciale Convegno nazionale* 1996 [Modena, Italia, 29 febbraio-2 marzo], settembre 1996, pp. 14-27.

– Republié dans POCHAT Laurent (coord.), *Actes du colloque sur le Français langue internationale*, 14-15 sept 2001, Tallinn (Estonie), Tallinn, Ministère des Affaires Étrangères.

LA PROBLÉMATIQUE DE LA FORMATION DANS LE CONTEXTE ACTUEL DE L'ÉCLECTISME MÉTHODOLOGIQUE

Introduction	1
L'éclectisme.....	2
Les deux phases historiques des méthodologies constituées.....	2
La double polarisation du champ didactique.....	3
Les paradigmes révolutionnaire et gestionnaire.....	4
Le méthodologique au centre de la didactique.....	5
La didactique comme problématique complexe.....	6
Les trois grands modèles formatifs	7
Vers une formation complexe	8
Conclusion.....	12

Introduction

En France tout au moins, il me semble que l'actualité de la recherche didactique tourne autour des cinq problématiques suivantes :

1. L'approche communicative (avec ses deux composantes principales, l'approche notionnelle-fonctionnelle et le concept de centration sur l'apprenant).
2. L'approche cognitive.
3. La problématique interculturelle.
4. Les nouvelles technologies.
5. L'éclectisme.

La problématique de la formation apparaît de manière différente — dans ses contenus bien évidemment, mais aussi dans ses modalités — selon que l'on se réfère à telle ou telle de ces problématiques didactiques. J'ai choisi pour ma part d'aborder ici la formation à partir de la problématique de l'éclectisme, la plus récente sans doute, et celle que je connais le mieux¹. Elle présente aussi l'intérêt d'être une problématique "méta" par rapport aux quatre autres : s'il y a actuellement éclectisme en didactique des langues, en effet, c'est en particulier parce que s'y sont imposées simultanément diffé-

¹. Mon dernier ouvrage lui est tout entier consacré : *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, Nathan-Didier, 1994, 212 p.

rentes problématiques tout aussi légitimes les unes que les autres mais hétérogènes, et pour lesquelles il n'existe par conséquent aucun moyen de gestion d'ensemble cohérente.

L'éclectisme

Dans mon ouvrage cité en note 1, je suis parti des principes de l'éclectisme posés à la fin du siècle dernier par le philosophe français Victor Cousin, et que l'on peut résumer par les trois propositions suivantes :

1. Tout système, pour se constituer comme tel, doit simplifier la complexité de sa problématique globale de référence et est donc incomplet.
2. Tout système contient des vérités, mais aussi des erreurs.
3. La meilleure chose à faire, par conséquent, est d'emprunter tout ce qui nous paraît bon dans tous les systèmes passés et présents.

Les deux phases historiques des méthodologies constituées

Il semble bien, lorsque l'on examine l'évolution de la didactique des langues en France depuis un siècle², que toutes les méthodologies aient connu successivement une phase de "systématisation" et une phase de "désystématisation".

La première phase, de systématisation, est caractérisée par une recherche maximale de cohérence, et elle se construit toujours par rapport à ce que je propose d'appeler une "problématique de référence" bien déterminée : un certain type de public, un certain type d'objectif, un certain type d'enseignant, un certain type de dispositif³. La méthodologie audiovisuelle, par exemple, s'élabore concrètement en français langue étrangère à travers la mise au point d'un cours prototypique (*Voix et Images de France*, 1958) expérimenté en France même par des professeurs français enseignant à des adultes ayant des besoins immédiats de communication quotidienne, dans des groupes restreints (10 à 15 apprenants) et dans le cadre de cours intensifs (15 heures ou plus par semaine) ou semi-intensifs (entre 5 et 15 heures par semaine).

La seconde phase, de désystématisation, commence lorsque la méthodologie constituée cherche à s'élargir à des problématiques de référence différentes, auxquelles elle ne va pouvoir s'adapter que par diversification et complexification internes. Ce fut le cas, pour la méthodologie audiovisuelle, lorsque l'on a cherché à la mettre en oeuvre dans l'enseignement scolaire. On a assisté par exemple, à cette occasion, à une revalorisation de l'écrit, à une réintroduction d'un enseignement explicite de la grammaire et à un retour aux documents authentiques, y compris littéraires.

Le même phénomène semble bien s'être produit à l'intérieur de l'approche communicative, la perspective historique, quelque réduite qu'elle soit encore, faisant apparaître une première phase de systématisation dans les années 70 en référence à la problématique du Conseil de l'Europe et autour de l'approche notionnelle-fonctionnelle ; et une seconde phase de désystématisation dans les années 80, au cours de laquelle l'émergence de la "centration sur l'apprenant" comme nouveau concept central a provoqué mécaniquement une diversification méthodologique : l'exigence de prise en compte des dif-

². Je date pour ma part de l'instruction du 13 septembre 1890 la constitution de la didactique (scolaire) des langues en France en tant que domaine autonome de réflexion et de construction méthodologiques.

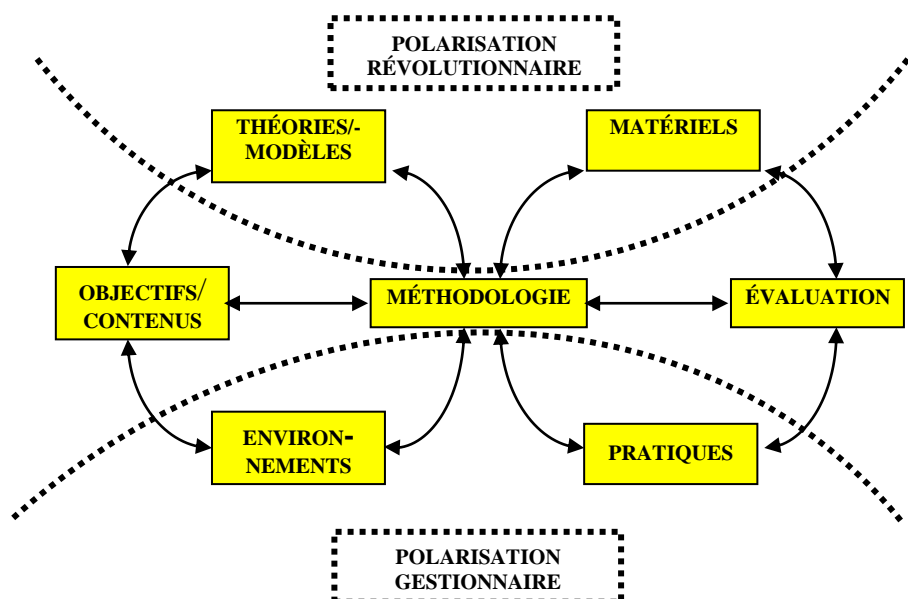
³. Il y aurait sans doute à revaloriser fortement l'incidence de cette problématique de référence par rapport à celle des "théories de référence", trop exclusivement privilégiée jusqu'à présent.

férentes stratégies d'apprentissage — qui sont plurielles et variées — invalide en effet *ipso facto* toute cohérence globale constituée au niveau des stratégies d'enseignement.

Ce qui nous a amenés et installés dans la période éclectique actuelle, c'est la conjonction entre ce phénomène de cycle court — la phase actuelle de désystématisation de l'approche communicative — et un autre phénomène de cycle long, à savoir le retour de la didactique des langues à une "polarisation gestionnaire".

La double polarisation du champ didactique

Dans plusieurs travaux antérieurs, j'ai développé l'idée que le champ didactique se structure entre deux pôles — que j'ai appelés "révolutionnaire" et "gestionnaire" — qui modélisent alternativement de manière opposée toute la réflexion et toute la construction⁴ :



Dans le premier type de polarisation, "révolutionnaire", on s'appuie sur de nouvelles théories de référence (comme le structuralisme distributionnel et le béhaviorisme, dans le cas de la méthodologie audio-orale américaine) et de nouveaux matériels (élaborés à partir de ces nouvelles théories) ; à partir de cette position — un pôle repoussant toujours l'autre — on exige une modification des situations d'enseignement et des pratiques des enseignants. Le modèle de formation correspondant est constitué logiquement d'un recyclage des enseignants dans les nouvelles théories, et d'un entraînement de ces enseignants à l'utilisation des nouveaux matériels didactiques. Le bon enseignant, dans cette polarisation, est donc celui qui est au courant des nouvelles théories, et qui sait utiliser de manière rigoureuse les nouveaux matériels didactiques correspondants.

Dans le second type de polarisation, "gestionnaire", le bon enseignant est au contraire le praticien expérimenté qui sait s'adapter à la diversité de ses situations d'enseignement (élèves, classes, objectifs, supports, moments...). Les théories, par contre, sont tenues en suspicion (on oppose les "praticiens" aux "théoriciens" qui n'ont pas d'expérience pratique et ne connaissent pas le terrain), ainsi que les matériels préfabriqués (un bon enseignant ne doit pas être "esclave" d'un manuel ; il doit au contraire être capable de faire cours sans manuel ou de créer ses propres matériels). Le modèle de formation correspondant est logiquement de type "formation sur le terrain" ou "sur le tas", dans lequel les

⁴. Dans le schéma ci-dessous, les deux cercles représentent une sphère, comme sur les anciennes mappemondes.

stagiaires observent dans des classes différentes les pratiques de plusieurs enseignants "chevronnés", s'efforçant ensuite de les reproduire dans des classes d'application.

Les paradigmes révolutionnaire et gestionnaire

Chacune de ces deux polarisations génère un paradigme (ou ensemble de principes de base auxquels on cherche constamment à se conformer le plus possible.⁵

PARADIGME « GESTIONNAIRE »	PARADIGME « RÉVOLUTIONNAIRE »
gestion pragmatisme éclectisme tradition observation souplesse adaptation diversité expérience pratique	révolution rationalisation systématisation innovation intervention rigueur application cohérence expérimentation théorie

Deux oppositions me semblent exiger ici un court commentaire, parce qu'elles ne sont sans doute pas directement compréhensibles : ce sont celles opposant "objet" à "sujet" et "théories" à "modèles".

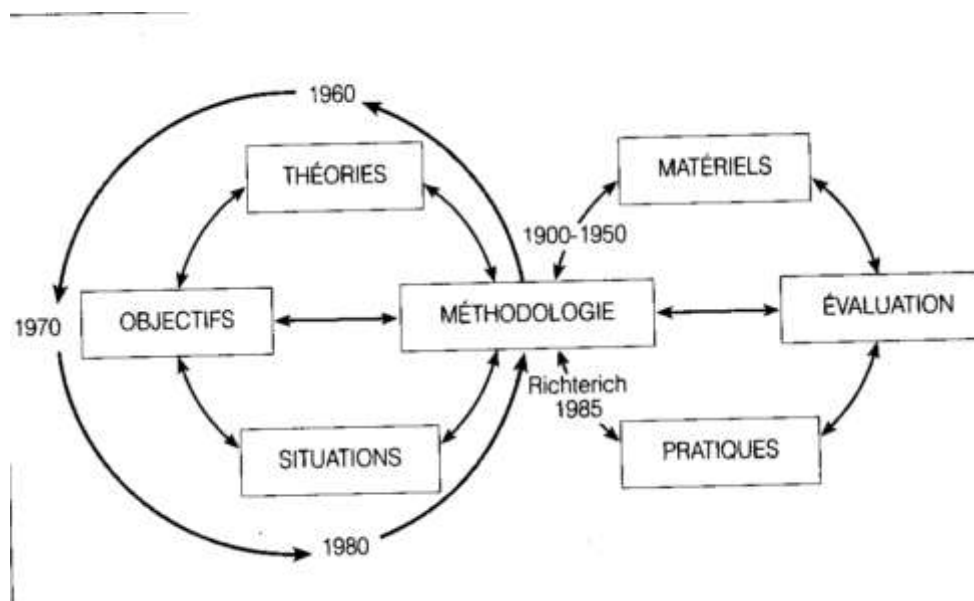
- L'opposition entre "objet" et "sujet" renvoie à deux types d'épistémologie opposés. Lorsque l'on est guidé par une épistémologie de l'objet, on cherche à rationaliser son action (ici, l'enseignement ou la recherche didactique) à partir d'une description d'objets. Dans cette orientation didactique que l'on appelle la "linguistique appliquée", par exemple, on cherche à définir la manière d'enseigner (c'est-à-dire la manière d'agir sur l'apprentissage) à partir d'une description "objective", "scientifique" de la L1 (et parfois, comme dans l'approche contrastive, sur une description de la L1, de la L2 et de leur comparaison objective). Lorsque l'on est guidé par une épistémologie du sujet, on cherche au contraire les principes de son action chez l'apprenant. Le passage de la linguistique appliquée à la problématique de l'interlangue (qui est la langue que le sujet apprenant construit mentalement au contact de L1 et L2), ou encore le passage de la "centration sur la méthode" à la "centration sur l'apprenant" correspondent ainsi historiquement au passage, dans la didactique des langues, d'une épistémologie de l'objet à une épistémologie du sujet.

- Contrairement à la "théorie", qui a prétention à représenter la réalité en soi, le "modèle" est un type de représentation de la réalité qui vise uniquement à agir sur elle. En modélisant la réalité on cherche non la vérité mais l'efficacité, non la connaissance mais l'action. Dans une polarisation révolutionnaire s'appuyant sur une théorie linguistique, par exemple, la grammaire utilisée sera considérée comme d'autant plus efficace qu'elle est supposée correspondre à une description "scientifique" de la langue ; dans une polarisation gestionnaire, par contre, on recourra à toutes les descriptions linguistiques qui semblent faciliter l'enseignement et l'apprentissage : on voit que, dans les deux paradigmes, la notion de "théories" est en rapport étroit avec celles de "rationalisation" et de "systématisation", celle de "modèles" avec celles de "pragmatisme" et d'"éclectisme".

⁵. Il serait facile de concevoir, à partir des différentes composantes de ces deux paradigmes, un questionnaire qui permette à chaque enseignant de découvrir son profil didactique de base.

Le méthodologique au centre de la didactique

L'évolution historique de la didactique des langues depuis un siècle, qui nous a donc ramenés récemment dans un type de polarisation gestionnaire, peut être schématisée de la manière suivante (voir reproduction n° 3) :



Le renouvellement didactique des années 1900 est essentiellement méthodologique. Autrement dit, la question centrale à laquelle on cherche à répondre est celle du "comment" enseigner, et on voit dans la citation suivante d'un méthodologue du début du siècle comment elle est prise dans une logique clairement gestionnaire :

Quant aux choix des moyens, aussi éloignée des tendances extrêmes d'autrefois que de celles de nos jours, [la nouvelle pédagogie] sait combiner tout ce qu'il peut y avoir de bon dans les systèmes les plus opposés et s'efforce d'utiliser, après les avoir expérimentés impartialement et dosés avec soin, tous les procédés qui peuvent concourir à atteindre le but, en tenant compte chaque fois des besoins non seulement pratiques mais intellectuels des élèves, et aussi de la nature du terrain. (p. 5)

Auguste Pinloche, *La nouvelle pédagogie des langues vivantes. Observations et réflexions critiques*. Paris, H. Didier, 2^e éd. 1927 [1^e éd. 1913], 86 p.

L'époque de la linguistique appliquée dans les années 60 correspond à une stratégie d'innovation dans le champ didactique à partir des seules théories ; dans la première période de l'approche communicative, à partir des seuls objectifs (cf. l'analyse des besoins), alors que la "centration sur l'apprenant", dans sa seconde période, impose fortement la prise en compte des situations d'enseignement/apprentissage, faisant ainsi entrer à nouveau la didactique dans une polarisation de type gestionnaire.

Un nouveau déplacement récent me semble avoir ramené la problématique didactique sur le méthodologique (avec cependant, maintenant, la prise en compte à ce niveau de la relation enseignement/apprentissage). On le voit clairement esquissé par R. Richterich dans le passage suivant de son ouvrage de 1985⁶ :

⁶. *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette (coll. "F - Recherches/Applications"), 1985, 176 p.

Récemment, l'approche méthodologique qui avait été quelque peu négligée dans les années 70 est revenue en force pour se combiner avec l'approche psychologique. 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'apprentissage (p. 13).

Plusieurs raisons me semblent jouer simultanément pour imposer ce nouveau déplacement dans les années à venir :

– La première raison est de nature épistémologique, et c'est le fait que la modélisation est naturellement plus orientée vers la question "comment ?" (qui est du domaine de l'intervention méthodologique) que vers les questions "pourquoi ?" (qui relève des théories descriptives) ou "pour quoi ?" (qui renvoie au problème de la détermination des objectifs).

– La seconde raison est de nature déontologique, et c'est que le méthodologique est le seul espace du champ didactique où tous les acteurs (apprenants, enseignants, formateurs, responsables institutionnels, spécialistes de telle ou telle "théorie de référence") peuvent être égaux en légitimité et dignité. Le "praticien", en particulier, s'y retrouve à égalité avec le "théoricien", parce que des remarques telles que "L'utilisation en classe de cette description linguistique aurait en classe tel ou tel type d'effet négatif" (avant expérimentation sur le terrain), ou "Vos propositions sont peut-être intéressantes *a priori*, mais je les ai essayées, et elles ne marchent pas" (après expérimentation) y ont autant de poids que les affirmations scientifiques concernant la nature du langage, les mécanismes mentaux de son apprentissage, ou le fonctionnement de tel ou tel type de texte.

– La troisième raison est de nature didactique, et c'est que le méthodologique est, non par définition mais "par situation", le lieu de gestion de la complexité du champ didactique. Elle y est "au centre", en prenant ce terme non pas dans un sens hiérarchique (le méthodologique n'est pas "le centre", ce n'est pas un élément plus important, plus essentiel qu'un autre), mais dans le seul sens spatial : le méthodologique est "au centre" du champ didactique dans la seule mesure où la question du "comment" (enseigner/faire apprendre) est **la question la plus complexe**, celle dont la réponse oblige à mobiliser l'ensemble des éléments du champ didactique (les théories, les objectifs, les situations, les matériels, les pratiques, l'évaluation).

La didactique comme problématique complexe

Ce concept de complexité est essentiel pour comprendre la situation présente de la didactique des langues, parce que l'éclectisme actuel est d'abord une réponse pragmatique à cette complexité. Celle-ci peut se définir à partir de ses différentes composantes, qui sont la multiplicité, la diversité, l'hétérogénéité, la variabilité, l'instabilité (ou l'aléatoire), l'interrelation, la contradiction et l'inclusion de l'observateur⁷. Il serait aisé — mais un peu trop long pour mon propos ici — de montrer comment en didactique des langues, depuis une vingtaine d'années, la multiplication des théories de référence, la prise en compte des objectifs culturels et formatifs, la compétence de communication et ses différentes composantes, l'utilisation des documents authentiques, l'émergence du couple enseignement/apprentissage et de l'objectif d'autonomisation de l'apprenant, entre autres, ont provoqué une

⁷. Je m'inspire ici en particulier de la définition de la complexité que donne le sociologue et épistémologue français Edgar Morin (cf. par exemple son *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Éditions sociales françaises, 1990, 160 p.

énorme complexification de la problématique didactique par rapport aux années antérieures. L'approche cognitive, qui cherche à ouvrir la "boîte noire" du cerveau de l'apprenant, débouche quant à elle sur une prise de conscience de l'énorme complexité des processus mentaux en oeuvre dans l'apprentissage d'une langue. Dans un ouvrage récemment traduit en français, Klaus Vogel⁸ décrit ainsi l'interlangue comme un objet essentiellement complexe constitué de processus différents en interaction constante, instables, aléatoires et produisant des effets contradictoires, et comme "un système ouvert dont l'utilisateur lui-même est partie intégrante" (p. 279). À un niveau plus pragmatique, celui des pratiques d'enseignement, le tableau suivant explicite quelques unes des contradictions auxquelles un enseignant est confronté en permanence :

**Logique d'enseignement / logique d'apprentissage :
Contradictions structurelles**

Logique d'enseignement	Logique d'apprentissage
• enseigner	• former à apprendre
• prendre en compte les multiples dimensions de la situation scolaire : l'adolescent, l'élève, la communication, les contenus, la langue, le matériel, la méthodologie, le groupe, l'institution	• se centrer sur l'apprenant
• maintenir un minimum de discipline (faire taire)	• faire participer les élèves (faire parler)
• prendre en compte la réalité de la situation de classe	• faire communiquer de façon non scolaire
• faire maîtriser la gradation des formes linguistiques présentées et en assurer la répétition	• donner les moyens de communiquer de manière authentique
• utiliser des modalités d'évaluation objectives, et donc principalement d'ordre linguistique	• entraîner à la compétence de communication dans toutes ses différentes composantes ¹
• favoriser la créativité	• favoriser le réemploi intensif des mêmes formes linguistiques
• faire " s'ouvrir aux autres "	• prendre en compte la volonté des adolescents d'affirmer leur propre personnalité
• maintenir les conditions d'un enseignement collectif en assurant une progression collective <i>a priori</i>	• permettre l'individualisation et développer l'autonomie dans l'apprentissage
• s'adapter à la variation des paramètres, varier pour motiver	• rassurer par des rituels, des cohérences attendues
• rentabiliser au maximum le temps d'enseignement	• laisser du temps à l'apprentissage, s'adapter à des rythmes d'apprentissage différents

Les trois grands modèles formatifs

La réflexion sur la formation doit tenir compte de cette complexité de la didactique des langues, et de la réponse éclectique qui lui est spontanément donnée. Trois modèles formatifs différents sont possibles :

- Le premier modèle simplifie cette complexité, la formation y étant conçue comme une formation à une cohérence méthodologique donnée. C'est le modèle qui a fonctionné le plus souvent jusqu'à

⁸. *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, trad. fr. Toulouse, Presses Universitaires de Toulouse, 1995, 323 p.

présent, y compris pour l'approche communicative. Dans ce modèle, former un enseignant, c'est le former à utiliser la dernière méthodologie ou approche en vigueur. Modèle très pernicieux en formation initiale, puisqu'ainsi on ne donne pas aux enseignants les moyens de faire face à toute la complexité des situations de classe et de la problématique didactique⁹ ; et qu'on leur propose des systématisations qui sont impossibles à mettre en œuvre dans la pratique, avec toutes les frustrations et culpabilisations que cela peut provoquer. Mais ce premier modèle formatif est tout aussi redoutable en formation continuée, puisqu'en demandant aux enseignants de se "remettre en cause", de renoncer à une grande partie de leur savoir-faire accumulé, on cherche à les professionnaliser, paradoxalement, en commençant par les "déprofessionnaliser" massivement.

- Le second modèle, plus subtil et que j'ai présenté plus longuement que je ne puis le faire ici dans un article à paraître¹⁰, joue sur la stratégie de la contre-courbure : lorsqu'un bâton est tordu d'un côté, il faut pour le redresser exagérer pendant un certain temps la courbure inverse. Cela consiste, en formation, à présenter une méthodologie dont on a volontairement systématisé les aspects les plus opposés à la méthodologie traditionnelle utilisée par les enseignants. Les effets pervers de ce type de stratégie ont été analysés depuis longtemps, comme par P. PFRIMMER dans le passage ci-dessous, où il décrit les effets d'une formation exclusive à la méthodologie directe au début du XX^e siècle :

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 indirecte 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 (p. 204)¹¹.

- Le troisième modèle, que pour ma part je préconise parce qu'il me paraît le seul raisonnable dans la situation actuelle, est une formation conçue d'emblée comme une formation complexe à une didactique complexe.

Vers une formation complexe

Ce modèle de formation est encore pour une large part à inventer, et je voudrais terminer cette intervention en énumérant simplement un certain nombre d'orientations qu'elle devra sans doute prendre¹².

1. Une formation à des méthodologies constituées différentes, en intégrant à la formation initiale des enseignants l'étude de l'histoire des méthodologies. J'ai déjà eu ailleurs l'occasion de citer les

⁹. Les enseignants formés uniquement à l'approche communicative, par exemple, ne sont pas formés à l'utilisation des procédés directs d'explication lexicale, l'approche communicative étant muette sur ce problème pourtant important dans la pratique de classe quotidienne.

¹⁰. "La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire", *Études de Linguistique Appliquée*, n° 100, à paraître en 1996.

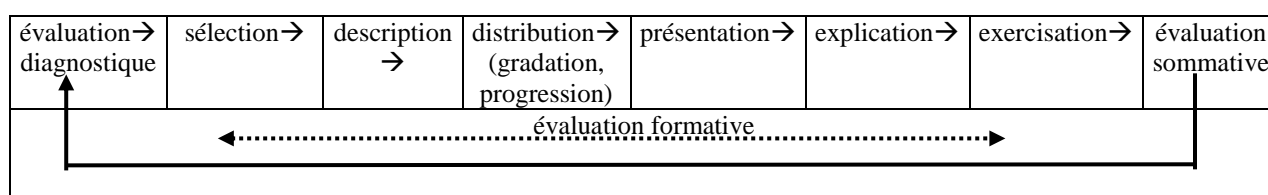
¹¹. "Après un demi-siècle de méthode directe", *Les Langues Modernes*, n° 2/1953, mars-avril, pp. 49-57. On peut sérieusement se demander si un phénomène similaire n'est pas en train de se passer en France depuis l'avènement de l'approche communicative.

¹². J'ai déjà présenté quelques unes de ces orientations dans un article publié en 1991 dans *Le Français dans le Monde* ("Innovation et variation en didactique des langues étrangères", n° 244, oct. 1991, pp. 39-47).

lignes suivantes du pédagogue français Antoine DE PÉRETTI¹³, qui montrent que cette orientation est déjà préconisée depuis plus de dix ans en pédagogie générale :

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 (p. 29).

2. Une formation de base qui s'appuie sur les constantes didactiques apparaissant de manière transversale dans toutes les méthodologies qui se sont succédé au cours du siècle écoulé. Des méthodes (au sens où les psychopédagogues parlent des "méthodes actives") telles que les méthodes active, directe, orale, interrogative, imitative, inductive, répétitive, conceptualisatrice, par exemple, se retrouvent, même si elles sont hiérarchisées et articulées différemment entre elles, dans la plupart des méthodologies constituées. Autre exemple, le processus suivant, que l'on peut considérer comme le processus didactique de base :



3. Une formation à l'observation et l'analyse rigoureuse des pratiques d'enseignement/apprentissage : en période éclectique, l'observation – dans laquelle on peut respecter la complexité des pratiques réelles de classe – doit y être privilégiée par rapport à l'expérimentation (où l'on cherche à appliquer un modèle unique cohérent).

4. Une formation à la fonction de négociateur, qui devient l'une des fonctions essentielles de l'enseignant puisqu'il doit désormais gérer les relations et promouvoir les compromis entre stratégies d'enseignement et stratégies d'apprentissage.

5. Une formation conçue de manière progressive, qui permette aux étudiants d'entrer peu à peu en complexité sans s'y noyer. Je travaille actuellement sur deux modèles parallèles, sur lesquels j'aurai l'occasion de revenir dans des publications à venir, et que je me contente par conséquent de présenter brièvement ici.

– L'un s'appuie sur les trois niveaux que l'on peut repérer à l'intérieur de la réflexion sur l'enseignement/apprentissage :

¹³. "Esquisse d'un fondement théorique de la pédagogie différenciée", *Les Amis de Sèvres*, n° 1, mars 1985, pp. 5-35.

3. NIVEAU MÉTADIDACTIQUE

“ didactologie ”

- analyse du fonctionnement du champ didactique en relation avec son contexte institutionnel et social
- problèmes de politique linguistique
- élaboration de cursus
- évolution historique de la didactique
- analyses et propositions concernant :
 - l'épistémologie de la didactique
 - l'idéologie en didactique
 - la déontologie en didactique

2. NIVEAU MÉTAMÉTHODOLOGIQUE

“ didactique ”

- évolution historique des différentes méthodologies
- comparaison/évaluation de méthodologies différentes
- analyse des relations entre une/des méthodologie(s) et les autres éléments du champ didactique :

1. NIVEAU MÉTHODOLOGIQUE

“ méthodologie ”

élaboration / développement / opérationnalisation / mise en pratique sur le terrain d'une méthodologie déterminée

- L'autre s'appuie sur les trois types différents que l'on peut repérer dans la maîtrise intellectuelle de la problématique didactique (reproduction n° 8)¹⁴ :

¹⁴. Cette modélisation du parcours de formation en didactique des langues sera reprise et développée dans un article à paraître dans un numéro des *Études de Linguistique Appliquée* consacré aux concepts en didactique des langues.

	→		
	PHASE 1	PHASE 2	PHASE 3
	HÉTÉROFORMATION	INTERFORMATION	AUTOFORMATION
	« CONCEPTS-PRODUITS »	« CONCEPTS-PROCESSUS »	« CONCEPTS-CONSTRUITS »
Niveau(x)	modules de préprofessionnalisation, licence, CAPES 1 ^e année	maîtrise, DEA, CAPES 2 ^e année, formation continue	thèse
Acteur(s)	formateur	formateur et étudiant	étudiant
Objectif(s)	savoir	analyse/synthèse	recherche
Projet	transmission	construction	action
Opération	information	conceptualisation	modélisation
Critère	exactitude	pertinence	efficacité

Nota bene : Le niveau, l'acteur, l'objectif, le projet, l'opération ou le critère apparaissant dans la colonne verticale de chaque phase n'a pas à y être considéré comme l'élément exclusif, mais de référence.

6. Une formation conçue de telle manière que sa cohérence d'ensemble – qui ne peut maintenant être donnée mécaniquement par une méthodologie unique de référence – soit prise en charge par chaque étudiant dans le cadre d'un projet personnel de formation.

7. Une formation dont la philosophie s'inspire d'une véritable épistémologie du sujet. L'un de mes projets actuels de recherche consiste à développer l'idée que cette épistémologie du sujet, qui a généré les concepts d'interlangue et d'interculturel, doit aussi être appliquée à la problématique méthodologique et à la problématique formative, comme le montre la représentation suivante :

←		
langue 1	l'interlangue	langue 2
culture 1	l'interculturel	culture 2
méthodes d'apprentissage	l'inter-méthodologique	méthodes d'enseignement
types et traditions didactiques	l'inter-formatif	innovations didactiques

– Au niveau méthodologique (en classe), il faut maintenant considérer que la réflexion doit porter non sur les stratégies d'enseignement en tant que telles, pas plus — contrairement à ce que beaucoup pensent — sur les stratégies d'apprentissage en tant que telles, mais sur les effets intermédiaires provoqués au contact des unes et des autres. A un apprenant qui ne jure que par la grammaire, la meilleure chose à proposer ce sont sans doute des activités communicatives. Mais l'inverse m'apparaît tout aussi évident...

- Au niveau didactique (en formation continuée), il ne s'agit plus, pour le formateur, de présenter systématiquement les dernières innovations parce qu'il est persuadé qu'elles sont les meilleures en soi, mais de choisir parmi la panoplie des procédés, méthodes, démarches, approches et méthodologies passées ou présentes, ceux dont il juge que le contact avec les traditions didactiques des enseignants qu'il a devant lui produira les meilleurs effets, c'est-à-dire qui amèneront ces enseignants à assouplir et

enrichir leurs pratiques. Pour des professeurs dont le profil didactique est plutôt "traditionnel", il est certain que la présentation de l'approche communicative est très profitable. Il n'en est pas moins vrai — et je terminerai par cette idée un peu provocante mais que ne renierait sûrement pas P. Pfrimmer (cité plus haut) — que le meilleur service que peut rendre actuellement un formateur à des enseignants qui auraient été formés exclusivement à une mise en œuvre systématique de l'approche communicative, ce serait de leur présenter des procédés, méthodes, démarches et approches traditionnelles...

Conclusion

L'éclectisme actuel impose certes un fort relativisme aussi bien au niveau des pratiques de classe que des pratiques formatives, mais ce relativisme est lui-même à relativiser fortement : tout est possible et défendable dans l'absolu, c'est vrai, mais c'est précisément parce que les situations sont très diverses et que dans chaque situation il est possible de définir de manière raisonnée qu'il vaut mieux faire une chose qu'une autre. L'éclectisme bien compris, raisonné, ce n'est pas de faire n'importe quoi, mais de faire ce qui est le plus adapté à n'importe quelle situation.