

Première publication : *Les Langues modernes*, n° 3 1994, pp. 55-62.
Republication : www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1994b/
Version originale disponible sur le site Gallica de la BNF :
<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k9691027q>.

Résumé et liens Internet ajoutés en novembre 2022.

ÉTHIQUE ET DIDACTIQUE SCOLAIRE DES LANGUES

SOMMAIRE

Résumé.....	1
Introduction.....	1
1. Éthique et légitimation disciplinaire.....	1
2. Éthique et méthodologie.....	3
2.1 L'éclectisme méthodologique.....	3
2.2 Les tendances évolutives.....	5
3. Éthique et formation.....	6

Résumé

Dans l'enseignement scolaire, les enseignants en général, et les enseignants de langue-culture en particulier, ont toujours eux individuellement une vive conscience de leurs devoirs moraux vis-à-vis des élèves, et des valeurs auxquels ils doivent les former. La thèse que je défends dans cet article de 1994 ici est que la discipline « didactique des langues » a désormais plusieurs raisons d'élaborer sa propre éthique professionnelle, de la faire connaître et de la faire valoir. Cet article a été écrit et publié la même année que mon *Essai sur l'éclectisme* ([1994e](#)) : on ne s'étonnera pas de l'importance que j'accorde ici aux conséquences de la disparition des méthodologies sur la nécessité, pour les enseignants, d'évaluer constamment les effets de ses modes d'enseignement sur leurs élèves : « L'éclectisme confronte mécaniquement à la problématique éthique parce que les choix méthodologiques y sont devenus des choix personnels. » Cette disparition des méthodologies, qui étaient jusqu'à présent à la fois les outils et les objectifs de référence de la formation des enseignants de langues, oblige également les formateurs à développer leur propre éthique de la formation professionnelle.

Introduction

Si la réflexion sur l'éthique dans l'enseignement des langues commence à émerger au niveau du débat collectif – et le présent numéro des *Langues Modernes* en est une illustration en même temps qu'il se veut une incitation –, c'est parce que cette discipline constituée (sinon encore reconnue par tous) qu'est la didactique des langues se sent capable de la prendre en charge et qu'elle y a intérêt: c'est en tout cas la thèse que je vais défendre ici. Je me situerai donc dans une perspective strictement **disciplinaire** (l'enseignement scolaire des langues). Ce n'est pas que je considère cette approche comme privilégiée: celles qu'ont choisies d'autres auteurs dans ce numéro sont bien sûr tout aussi pertinentes et légitimes. L'ampleur du sujet et sa nouveauté feront excuser que je ne fasse ici que tracer quelques pistes d'une réflexion qui trouvera j'espère à se poursuivre en ce lieu ou en d'autres.

1. Éthique et légitimation disciplinaire

Jean-Max Thompson remarque à juste titre dans ce numéro que l'éthique est à la mode, portée par l'écho médiatique des réflexions menées sur la place publique par les spécialistes de domaines aussi divers que la biologie, l'entreprise et le sport. En amont de l'effet de mode, il y

a bien cependant un effet de société¹: la recherche de reconnaissance sociale, désormais, n'exige plus simplement que l'on se prévale d'une "scientificité" dure ou d'un "professionnalisme" froid (la confiance aveugle dans le développement sous tous ses aspects - scientifique, technologique, industriel, commercial, informatif... - a disparu), mais d'abord que l'on affiche la poursuite de finalités et le respect de règles morales². Et cette nouvelle exigence sociale n'est plus seulement prise en compte au niveau de la stratégie de communication publique; elle a déjà été intégrée à celui la perception de l'identité professionnelle, comme le note Gilles Lipovetsky³ dans le cas du journalisme: "C'est une volonté d'**identité** et de légitimité professionnelles qui alimente la réactualisation de l'éthique de l'information" (p. 244, je souligne)⁴. D'autres auteurs ont noté le même phénomène pour d'autres professions en voie de légitimation ou en souci de relégitimation, tels Pierre Lévy⁵ pour l'informatique et Serge Christophe Kolm⁶ pour l'économie.

Ce que dit Gilles Lipovetsky de l'information pourrait être textuellement repris à propos de l'enseignement des langues: l'émergence du débat éthique parmi les enseignants, formateurs, concepteurs de matériels et didacticiens en langues est (ou du moins devrait être) un effet direct de leur prise de conscience:

- d'une part des attentes sociales spécifiques à cet enseignement (et donc de la nécessité de définir leurs responsabilités particulières envers les élèves et la société);

- et d'autre part de la manière spécifique dont se pose le problème éthique dans leur discipline (et donc de la nécessité de se construire une éthique particulière).

Certains sociologues ont noté comment élèves et parents d'élèves tendent de plus en plus à appliquer à l'école la même logique consumériste qu'ils utilisent ailleurs⁷: on attend maintenant de tout professionnel quel qu'il soit une prestation de services efficace et adaptée à des besoins individuels et ponctuels, on juge sur pièces et on proteste en cas d'insatisfaction. C'est pourquoi les enseignants ont souvent l'impression que beaucoup de parents d'élèves tendent de plus en plus à se comporter vis-à-vis de l'Éducation nationale comme vis-à-vis de la SNCF ou de l'Administration publique: comme des usagers. Chacun évidemment a le droit de juger comme il le veut cette évolution des mentalités et des comportements publics, mais, sauf à s'inventer une seconde profession que l'on pourrait définir comme "la culture intensive de l'amertume en tour d'ivoire", il faut bien la prendre en compte et faire avec.

Or les enseignants de langues, comme tous les autres enseignants, ont toujours eu une très vive conscience de leurs devoirs moraux, mais d'une part ils l'avaient en tant qu'éducateurs plus qu'en tant que spécialistes de telle ou telle discipline, d'autre part ils ne ressentaient pas le besoin de se le dire entre eux et de le faire savoir, parce qu'ils considéraient - et c'était effectivement le cas - que cela allait de soi pour tout le monde. La modification de l'environnement social de l'enseignement scolaire des langues exige maintenant une modification parallèle de notre stratégie: nous avons besoin comme tous les professionnels d'une conscience collective rassurante (pour nous-mêmes) et d'une image collective rassurante (pour nos "usagers"), et

1. Dire par exemple que "l'humanitaire est à la mode" n'enlève rien à la réalité de la montée des préoccupations et revendications éthiques dans les relations internationales, ni à la nécessité d'analyser le phénomène.

2. Les campagnes de publicités contre le racisme et le SIDA d'une entreprise telle que Benetton n'ont jamais été qu'une utilisation particulièrement cynique de ces nouvelles exigences. Dans un genre quand même plus sympathique (mais on est dans la même logique de l'intégration de la dimension éthique dans les stratégies de communication d'entreprise), cf. la récente annonce par la Poste du portage gratuit par les facteurs, dans les zones de montagne et rurales, des médicaments destinés aux personnes dites "à mobilité réduite".

3. Gilles Lipovetsky, *Le crépuscule du devoir. L'éthique indolore des nouveaux temps démocratiques*, Paris, Gallimard, coll. "NRF-Essais", 1992, 297 p.

4. On pourrait dire, en jouant sur son ambivalence, que l'expression de "conscience professionnelle" regroupe maintenant solidairement aussi bien la conscience de son identité professionnelle que le respect de la déontologie professionnelle.

5. Pierre LÉVY, *Les technologies de l'intelligence. L'avenir de la pensée à l'ère informatique*. Paris, Éditions La Découverte, 1990, 234 p., pp. 62-63.

6. Serge Christophe Kolm: *Philosophie de l'économie*. Paris, Éditions du Seuil, 1986, 330 p., p. 67.

7. On a remarqué le même phénomène en ce qui concerne les attentes vis-à-vis de l'Église de la part des croyants.

cela exige de notre part une réflexion explicite sur une l'éthique propre à notre discipline, pour la faire valoir entre nous et la faire savoir aux autres. Il y a là un défi et un enjeu qui exigent une sensibilisation des enseignants et une communication publique dans lesquelles les Associations interlangues de spécialistes, comme l'APLV ou l'ACEDLE⁸, ont un rôle irremplaçable à jouer.

2. Éthique et méthodologie

La situation très particulière dans laquelle se trouve actuellement la problématique méthodologique en didactique des langues me semble renforcer cette exigence et cette urgence de la réflexion éthique dans notre discipline. Pour ne pas allonger démesurément cet article (le devoir moral d'un Rédacteur en Chef étant de montrer l'exemple...), je me contenterai d'analyser brièvement les deux composantes de cette situation actuelle: d'une part le point d'arrivée de l'évolution passée - l'éclectisme -, d'autre part les tendances évolutives.

2.1 L'éclectisme méthodologique⁹

Je définirai ici l'éclectisme par l'énoncé de son postulat central: il ne peut y avoir de "système" satisfaisant, parce que tout système se constitue dans une démarche de recherche de cohérence maximale et pour ce faire doit simplifier la réalité et systématiser ses quelques principes, et par conséquent le mieux que l'on puisse faire est d'emprunter pragmatiquement à tous les systèmes présents ou passés tout ce qui semble adapté à ses propres problèmes et s'avère efficace sur son propre terrain¹⁰.

Il y a toujours eu dans le passé un fort éclectisme spontané en didactique des langues - et tout particulièrement en didactique **scolaire** des langues - au niveau des pratiques d'enseignement, en raison de la très haute complexité des situations d'enseignement/apprentissage scolaires¹¹; complexité due en particulier à l'hétérogénéité et variabilité des niveaux, motivations, styles, rythmes, méthodes et habitudes d'apprentissage des élèves ainsi qu'aux multiples doubles contraintes¹² des situations d'enseignement.

Depuis quelques années, on peut observer aussi que la plupart des auteurs de manuels d'anglais et d'allemand tendent à adopter cet éclectisme, l'analyse des manuels de ces dernières années montrant comment, sur une structuration de l'unité didactique encore généralement d'origine audiovisuelle¹³, viennent se greffer plus ou moins harmonieusement des emprunts simultanés à l'approche cognitive, à l'approche communicative, à la méthodologie audio-orale, à la méthodologie active et directe et parfois même à la méthodologie traditionnelle¹⁴.

⁸. Association des Chercheurs et Enseignants en Didactique des Langues Étrangères (siège dans les locaux de l'APLV à Paris).

⁹. Pour plus de détails sur cet éclectisme et ses conséquences en didactique des langues, je renvoie les collègues intéressés à mon dernier ouvrage: *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier-CRÉDIF, 1994, 212 p. Disponible sur mon site en français ([1994e](#)) et en espagnol ([1994e-es](#)).

¹⁰. Notons au passage la similitude de la logique éclectique et du consumérisme au niveau des effets sur les comportements: j'y reviendrai plus avant.

¹¹. Cet éclectisme aurait certainement été plus fort sans la constante pression harmonisatrice de l'inspection. On peut donc penser que la tradition autoritaire caractéristique de celle-ci est en partie un effet direct de cette complexité. D'autres effets de système interviennent aussi clairement, comme la confusion, maintes fois inutilement dénoncée dans le passé (en particulier dans un célèbre rapport d'A. de Péretti) entre les fonctions de formation et d'inspection assignés à ces personnels.

¹². Telles que la nécessité de faire parler (pour faire pratiquer la langue) et de faire taire (pour faire respecter une discipline minimale), de faire parler la langue et de faire parler sur la langue (en raison du besoin de réflexion métalinguistique en situation d'enseignement extensif), de prendre en compte l'apprentissage - qui n'est qu'individuel - tout en maintenant un enseignement collectif, de poursuivre des objectifs institutionnels et de respecter des consignes officielles qui se révèlent irréalistes, etc., etc.

¹³. Il s'agit d'une intégration didactique autour d'un dialogue de base audio- ou scriptovisuel: ce dialogue présente les formes à enseigner/apprendre, et un maximum d'activités d'enseignement/apprentissage se fait concentriquement à partir de ce support.

¹⁴. L'ordre adopté dans cette énumération est l'ordre inverse de l'apparition historique de ces systèmes méthodologiques en France. Je ne parlerai pas ici de l'enseignement de l'espagnol, dont la méthodologie

Ce mouvement de prise en compte de l'éclectisme comme mode de traitement de la complexité commence à toucher maintenant, me semble-t-il, les didacticiens eux-mêmes, qui s'étaient surtout comportés jusqu'à présent comme des **méthodologues**, c'est-à-dire comme des développeurs et des propagateurs du dernier système méthodologique ("méthodologie" ou "approche") en vigueur. Les raisons de cette évolution récente sont complexes, mais on peut quand même en privilégier deux:

- une raison de type épistémologique: comme les autres spécialistes en Sciences humaines, les didacticiens de langues tendent à abandonner le positivisme et à mettre l'accent sur les effets pervers de tout système globalisant (c'est leur version à eux de l'"antitotalitarisme" dans un contexte intellectuel marqué par la dite "crise des idéologies"...);

- une raison de type didactique. Depuis la naissance de la didactique scolaire, à la fin du XIX^e siècle, le paradigme¹⁵ qui commandait toute la réflexion et la construction méthodologiques était le paradigme direct. Ce paradigme était constitué des trois postulats suivants très fortement interreliés entre eux:

1) la meilleure méthodologie d'enseignement des langues est celle qui se rapproche le plus du modèle de l'apprentissage de leur langue par les natifs: c'est la "méthode naturelle" ou "maternelle";

2) pour bien apprendre à parler une langue étrangère, il faut apprendre simultanément à parler et à penser dans cette langue: c'est la "méthode directe";

3) c'est en parlant la langue que l'on apprend à la parler: c'est l'homologie fins-moyens.

Or ce paradigme est remis en cause depuis plusieurs années sans que soit apparu un nouveau paradigme, ce qui fait qu'il n'existe plus actuellement en didactique des langues de modèle de cohérence globale et par voie de conséquence de méthodologie unique qui puisse s'imposer.

On voit que les deux raisons se renforcent fortement l'une l'autre: il n'existe plus de modèle de cohérence globale, et l'on n'en cherche pas de nouveau parce que l'on ne croit plus à l'intérêt de telles cohérences globales.

Nous pouvons revenir maintenant à l'éthique. Tant que l'on disposait d'une méthodologie dominante supposée la meilleure parce que la plus récente et la plus "scientifique", enseignants, concepteurs de matériels, formateurs et didacticiens pouvaient se persuader qu'ils faisaient de leur mieux et qu'ils étaient le plus efficaces possible du fait même qu'ils appliquaient, mettaient en œuvre, diffusaient ou développaient cette méthodologie. À partir du moment où cette certitude rassurante n'existe plus, chacun est renvoyé à sa responsabilité individuelle et au sentiment intime, dont parle André Pons dans son article, d'avoir fait son possible même si les résultats ne sont pas à la hauteur des espérances. En d'autres termes, l'éclectisme confronte mécaniquement à la problématique éthique parce que les choix méthodologiques y sont devenus des choix personnels.

On peut aller plus loin dans la réflexion sur cette liaison structurelle entre éclectisme et éthique: en l'absence de cohérence méthodologique globale (une méthodologie constituée type méthodologie audiovisuelle ou directe) dont on était persuadé que l'application **à tous les élèves** garantissait **pour chacun** les meilleurs résultats possible, la variation maximale des modes d'enseignement et des modes d'apprentissage proposés devient une obligation morale, puisque l'on sait que le choix et la systématisation de certains modes favorisera automatiquement certains élèves et en défavorisera fatalement d'autres¹⁶.

- héritée de la méthodologie active des années 1920-1960 - est un objet fort paradoxal puisqu'il s'agit d'une méthodologie à la fois éclectique et dogmatique (elle est imposée par l'inspection d'espagnol). Elle mériterait des développements trop longs pour le cadre de cet article.

¹⁵. Je prends le terme de paradigme dans le sens où l'entend Thomas S. Kuhn (*La structure des révolutions scientifiques*, trad. fr. 1983 [1^e éd. 1962], Paris, Flammarion, 288 p.): ensemble restreint de postulats fondamentaux commandant toute l'orientation d'une science donnée (et donc toute sa cohérence théorique). Cf., en astronomie, la succession des paradigmes ptoléméen (la terre est le centre de l'univers), copernicien (la terre tourne autour du soleil) et hubbléen (l'univers n'a pas de centre).

¹⁶. Même si la méthodologie que l'on utilise se veut éclectique, puisqu'en tant que méthodologie constituée - et qui plus est si elle est imposée - elle fonctionne forcément, qu'on le veuille ou non, comme une

2.2 Les tendances évolutives

Il est bien difficile de jouer les prophètes sur une situation aussi complexe et labile que celle dans laquelle se trouve la didactique des langues actuellement. Je me contenterai donc prudemment ici de deux points pour lesquels les implications éthiques me paraissent les plus évidentes.

1. Il est vraisemblable que la logique consumériste dont j'ai parlé tout à l'heure – et à laquelle on ne voit pas comment les enseignants seraient les seuls à pouvoir échapper – tendra à l'avenir à renforcer chez eux un éclectisme pragmatique: il y aura sans doute à l'avenir chez eux moins d'attachement "viscéral" à tel ou tel principe sensé incarner une "vérité" didactique ou pédagogique intemporelle, moins de respect *a priori* pour tel ou tel dogme officiel, plus de sensibilité à tous les dysfonctionnements du système avec lequel ils s'identifieront moins, plus d'intérêt pour des expérimentations personnelles diversifiées. Leur perception actuelle de plus en plus aiguë d'un fossé qui se creuserait entre d'un côté les objectifs et les consignes officielles, de l'autre leurs réalités pratiques, en est sans doute l'un des plus forts indices.

On voit que cette évolution devra s'accompagner d'une plus grande sensibilité aux résultats effectivement obtenus par chacun: quand les certitudes collectives *a priori* concernant les moyens à utiliser disparaissent, l'évaluation personnelle *a posteriori* des moyens que l'on a personnellement choisis devient une exigence éthique. Comme le dit Maurice Sachot dans ce même numéro, la liberté implique la responsabilité, et je crois que ce n'est pas un hasard si dans son texte, comme dans celui de Danièle Menès, apparaît le thème de la responsabilité personnelle des enseignants dans le processus de sélection.

Il faut noter que la conscience de cette responsabilité n'implique nullement en soi une quelconque culpabilisation¹⁷, et que si celle-ci s'est souvent installée chez les enseignants, ce n'est que comme effet pervers d'une relation indûment hiérarchisée entre formateurs et formés, ainsi que l'a dénoncé très justement Jacques Roux dans son article. Le meilleur remède à la culpabilisation que l'on ait jamais trouvé, c'est le partage des responsabilités: en l'affaire, celle des formateurs, des concepteurs de matériels et des didacticiens ont été aussi fortes que celles des enseignants, le sont encore et le resteront à l'avenir; sans parler - à moins que le mot n'ait perdu tout son sens - de ceux que l'on appelle encore les "responsables" de l'enseignement scolaire des langues...

2. Il y a d'autres responsables aussi, à leur niveau et à leur mesure: les élèves eux-mêmes. C'est d'ailleurs l'une des grandes tendances de la didactique actuelle des langues que la recherche des moyens d'une "responsabilisation" des apprenants au moyen d'une prise en charge progressive par eux-mêmes de leur propre apprentissage. Cette tendance est liée à une hypothèse psychologique concernant l'existence de "stratégies individuelles d'apprentissage", hypothèse précieuse dans notre optique (même si elle est encore très difficile à "opérationnaliser") puisqu'elle vient en quelque sorte justifier didactiquement l'un des objectifs éthiques de l'enseignement scolaire, à savoir la formation à l'autonomie.

La gestion simultanée de la responsabilité de l'enseignant et de celle de chaque apprenant passe nécessairement par quelque chose de semblable à ce que certains ont appelé la "pédagogie du contrat" ou "la pédagogie de la négociation"¹⁸. Or on voit bien qu'une telle pédagogie met au centre le principe moral du respect: respect (par l'enseignant) de l'autre (l'élève) et respect (par l'élève et l'enseignant) de l'engagement pris (par l'élève et l'enseignant). Et elle oriente très précisément - ce n'est bien sûr pas un hasard - vers une nouvelle éthique très semblable à celle que Gilles Lipovetsky voit émerger actuellement dans la société, qu'il appelle "l'éthique de la responsabilité", et qu'il définit ainsi: "une éthique "raisonnable", animée non par l'impératif d'arrachement à ses fins propres, mais par un effort de conciliation entre les valeurs et les intérêts, entre le principe des droits de l'individu et les contraintes de la vie sociale..." (*op. cit.*, p. 215). Une telle négociation, fatalement, devra porter en particulier sur la conciliation entre

machine à simplifier la problématique et à limiter la variabilité des pratiques (note destinée tout particulièrement à l'inspection d'espagnol).

¹⁷. La distinction entre la responsabilité et la culpabilité est essentielle en philosophie comme en droit, et c'est à tort que certains journalistes se sont élevés contre le rappel qu'en a fait il y a quelque temps un ancien Ministre de la santé.

¹⁸. Cette dernière appellation est utilisée par exemple par René Richerich dans *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette, coll. "F-Recherches/Applications", 1985, 176 p.

méthodes d'enseignement collectif et méthodes individuelles d'apprentissage¹⁹, ce qui ne peut produire que leur diversification. On voit que là ce n'est plus l'éclectisme méthodologique qui implique la mise en œuvre d'une éthique particulière, mais à l'inverse la mise en œuvre de l'éthique qui implique un certain type d'éclectisme méthodologique: j'ai parlé déjà tout à l'heure d'une "liaison structurelle" entre éthique et éclectisme.

3. Éthique et formation

Je terminerai par un sujet que je ne ferai que survoler, non par désintérêt mais au contraire parce qu'il me tient trop à cœur et que ma forte implication personnelle en la matière risquerait de me rendre exagérément agressif. Je préfère donc renvoyer mes lecteurs aux lignes terribles que Jacques Roux a consacrées dans son article à la formation des maîtres. Et affirmer quand même ici solennellement, en mon nom personnel mais aussi en celui de tous ceux qui ont subi et subissent encore en silence, que la responsabilité (ou l'irresponsabilité, s'ils n'en sont pas conscients) de certains inspecteurs est énorme, qui continuent à faire croire qu'il existe des "vérités" didactiques ou pédagogiques intangibles, et qui maintiennent autoritairement contre toute évidence et contre toute sagesse des consignes limitatives qui ne permettent pas aux enseignants de gérer - et de gérer de manière véritablement professionnelle - la complexité de leurs situations d'enseignement, les amenant ainsi à se rendre seuls et personnellement responsables de leurs problèmes et de leurs échecs (c'est-à-dire à se culpabiliser).

Je me dis qu'heureusement la montée actuelle de l'éclectisme devrait progressivement rendre la position de ces "formateurs" de plus en plus intenable: il n'y a pas en effet de gestion rationnelle (ou, si l'on préfère, il ne peut y avoir qu'une gestion irrationnelle) de l'éclectisme méthodologique à partir d'une position d'autorité, puisque ce qui définit le "bon" enseignant dans une perspective éclectique, c'est très précisément sa capacité à prendre de la distance par rapport aux dogmes, doctrines, consignes impératives et modèles préfabriqués, et à créer au contraire constamment de nouvelles cohérences partielles, temporaires et plurielles. Le problème, c'est que cette capacité-là, personne ne sait encore comment elle s'acquiert et comment elle se transmet, et c'est ce qui devrait en faire l'une des priorités absolues de la recherche didactique dans les années qui viennent. Rien n'empêche cependant dès à présent - et c'est même un devoir moral des formateurs, comme l'écrit Jacques Roux - d'afficher très clairement face à leurs stagiaires les limites et incertitudes de leur projet formatif et de leurs propositions didactiques. Encore plus qu'en classe, puisqu'il s'agit ici d'adultes, on ne voit pas comment une formation honnête pourrait faire l'économie d'un usage systématique de la négociation et du contrat entre personnes responsables²⁰.

J'ai choisi pour terminer cet article de citer quelques lignes de Jacques Roux dans ce même numéro, non pas seulement comme hommage à ce collègue disparu, mais aussi parce qu'il fournit à mon article la meilleure conclusion dont je pouvais rêver:

Mais, paradoxalement, c'est sans doute la raison de fond pour laquelle j'aime ce métier: c'est dans la mesure précisément où il n'y a pas de réponses toutes faites, pas de recettes infaillibles, pas de solutions techniques ou psychotechniques, que le métier d'éducateur garde une dimension éthique. [...] C'est pour cette raison que notre métier suppose une vraie liberté et que nous ne la revendiquerons jamais assez. C'est pour cette raison qu'il nous confère une vraie dignité...

Christian PUREN

IUFM de Paris - Université Paris-III

¹⁹. J'ai avancé pour ma part quelques propositions concrètes de mise en œuvre de ces activités de conciliation méthodologique dans un article publié ici même ("Méthodes d'enseignement, méthodes d'apprentissage et activités métaméthodologiques en classe de langue", *Les Langues Modernes*, n° 1/1990, pp. 57-70) (en ligne sur mon site : [1990a](#))

²⁰. Un sentiment d'infantilisation ressenti par des stagiaires en formation constitue par conséquent un signal d'alarme particulièrement clair et grave.