

## **La problématique de la formation dans le contexte actuel de l'éclectisme méthodologique<sup>1</sup>**

Christian PUREN

Institut Universitaire de Formation des Maîtres de Paris,

Université de Technologie de Compiègne

### *Introduction*

En France tout au moins, il me semble que l'actualité de la recherche didactique tourne autour des cinq problématiques suivantes :<sup>1</sup>

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 actuelles. J'ai choisi pour ma part d'aborder ici la formation à partir de celle de l'éclectisme, qui est celle que je connais le mieux<sup>2</sup>. Cette problématique présente aussi l'intérêt d'être une problématique de type "méta" par rapport aux quatre autres : s'il y a actuellement une dominance de l'éclectisme en didactique des langues, en effet, c'est en particulier parce que s'y sont imposées simultanément les autres 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 qui soit cohérente.

### *1. L'éclectisme*

Dans mon ouvrage cité *supra*, 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.

---

1. Cet article est paru dans le bulletin de l'ADEAF (Association pour le Développement de l'Enseignement de l'Allemand en France), n° 78, décembre 2001, pages 6 à 18.

<sup>1</sup> Le présent article reprend, en l'actualisant et en l'adaptant à la problématique de l'enseignement scolaire des langues en France, une conférence prononcée au Congrès du LEND (*Lingua E Nuova Didattica*) à Modène (Italie) le 29 février 1996, et publiée la même année dans les *Actes* correspondants (*Numero speciale Convegno nazionale*, septembre, pp. 14-27).

<sup>2</sup>. J'ai consacré tout un ouvrage à ce thème : *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, Nathan-Didier, 1994, 212 p.

3. La meilleure chose à faire, par conséquent, est d'en emprunter dans tous les systèmes passés et présents tous les éléments qui se révèlent adaptés et efficaces pour nos propres pratiques.

### *2. 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 siècle<sup>3</sup>, que tous les systèmes méthodologiques (les « méthodologies constituées » : directe, active, audio-orale, audiovisuelle, communicative...) 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, à savoir un certain type de public, un certain type d'objectif, un certain type d'enseignant, un certain type de situation et de dispositif d'enseignement/apprentissage. 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*, 1958-1961) 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 lorsqu'une 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, lorsqu'on a cherché à la mettre en œuvre dans l'enseignement scolaire. Il y eut par exemple, à cette occasion, revalorisation de l'écrit, réintroduction d'un enseignement explicite de la grammaire et 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 différentes stratégies d'apprentissage — qui sont forcément 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 à mon avis durablement 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".

### *3. La double polarisation du champ didactique*

---

<sup>3</sup>. 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.

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 construction méthodologiques collectives (voir Annexe n° 1)<sup>4</sup>.

#### ANNEXE N° 1

Dans le 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 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'auraient pas d'expérience pratique et ne connaîtraient 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 stagiaires observent dans des classes différentes les pratiques de plusieurs enseignants "chevronnés", s'efforçant ensuite de reproduire celles-ci dans des classes d'application.

#### 4. 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 (voir Annexe n° 2)<sup>5</sup>.

#### ANNEXE N° 2

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

---

<sup>4</sup>. Dans ce schéma, les deux cercles représentent une sphère, comme sur les anciennes mappemondes. Pour une présentation détaillée de cette conception du champ de la didactique des langues, voir mon article « La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie », *Les Langues modernes* n° 3/1999, pp. 26-41.

<sup>5</sup>. À partir de ce modèle, j'ai réalisé un test auto-corrigé de prise de conscience de sa « typologie d'enseignant » (orienté « révolutionnaire » ou « gestionnaire ») publié dans « Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 360, janvier 1998, pp. 13-16.

recherche didactique) à partir d'une description d'objets. Dans l'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 (ou, 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.<sup>6</sup>

– 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 "théorie" est en rapport étroit avec celles de "rationalisation" et de "systématisation", celle de "modèle" avec celles de "pragmatisme" et d'"éclectisme".

##### 5. Le méthodologique au « centre » de la didactique

L'évolution historique de la didactique des langues depuis un siècle nous fait partir et nous a ramenés récemment à un type de polarisation gestionnaire, à la fin d'un parcours circulaire que l'on peut résumer de la manière suivante (on se reportera à nouveau à l'Annexe 1) :

Le renouvellement didactique des années 1900 est centré sur le méthodologique dans une logique clairement gestionnaire, comme on peut le voir dans les deux citations suivantes d'un méthodologue du début du siècle, Adrien PINLOCHE:

*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. (Des limites de la méthode directe, Paris, Belin, 1909, 16 p.)*

*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*

---

<sup>6</sup> J'ai longuement développé ce modèle objet-sujet dans « Perspective sujet et perspective objet en didactique des langues », *Études de Linguistique Appliquée* n° 109, janv.-mars 1998, pp. 9-37.

*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. (La nouvelle pédagogie des langues vivantes. Observations et réflexions critiques. Paris, H. Didier, 2<sup>e</sup> éd. 1927, 86 p.)*

L'époque de la linguistique appliquée dans les années 60-70 correspond à une stratégie révolutionnaire à partir des modèles (en l'occurrence, d'un modèle linguistique, le structuralisme, et d'un modèle psychologique, le béhaviorisme) et des nouveaux matériels conçus sur ces modèles (les « méthodes audiovisuelles », comme *Die Deutschen*). La première période de l'approche communicative, dans les années 70, se caractérise par une « entrée privilégiée » en réflexion et construction didactiques à partir des seuls objectifs : c'est la période triomphante de « l'analyse des besoins ». Dans la seconde période de l'approche communicative (années 80-90), la "centration sur l'apprenant" impose fortement à nouveau la prise en compte des situations d'enseignement/apprentissage, ramenant ainsi la didactique dans une polarisation de type gestionnaire.

Un tout dernier déplacement me semble avoir recentré la problématique didactique sur le méthodologique dans une perspective gestionnaire (avec cependant, maintenant, la prise en compte à ce niveau de la relation méthodes d'enseignement/méthodes d'apprentissage). On le voit clairement esquissé par René Richerich dans le passage suivant de son ouvrage de 1985<sup>7</sup> :

*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 modèles descriptifs) 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" : des remarques telles

---

<sup>7</sup>. *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette (coll. "F - Recherches/Applications"), 1985, 176 p.

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 légitimement 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, non par définition mais par « situation », est le lieu de gestion de la complexité du champ didactique. Il y est « au centre », en prenant ce terme non pas dans un sens hiérarchique (ce n'est pas un domaine plus important, plus essentiel qu'un autre), mais dans le seul sens spatial, dans le sens où la question du « comment ? » (comment enseigner/faire apprendre ?) est la question la plus complexe, celle dont la réponse oblige à mobiliser l'ensemble des domaines du champ didactique (les modèles, les objectifs, les situations, les matériels, les pratiques, l'évaluation).<sup>8</sup>

### 6. 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 et avant tout, sur le terrain, une réponse pragmatique à cette complexité. Cette complexité 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'observateur<sup>9</sup>. Il serait aisé de montrer comment en didactique des langues, depuis une vingtaine d'années, la multiplication des modèles de référence<sup>10</sup>, la prise en compte des différents objectifs culturels<sup>11</sup>, la compétence de communication avec ses différentes composantes<sup>12</sup>, 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 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 traduit en français, le didacticien allemand Klaus Vogel<sup>13</sup> 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).

---

<sup>8</sup> Voir sur ce point l'« expérience de pensée » que je propose dans « La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie », *Les Langues modernes* n° 3, 1999, pp. 26-41.

<sup>9</sup> 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.

<sup>10</sup> En particulier linguistiques : à la grammaire morphosyntaxique « classique » se sont ainsi ajoutées les grammaires énonciative, textuelle, notionnelle-fonctionnelle et « intermédiaire » (la « grammaire de l'apprenant », ou « interlangue »).

<sup>11</sup> Compétences transculturelle, culturelle, interculturelle et multiculturelle : cf. mon article « La culture en classe de langue : "Enseigner quoi ?" et quelques autres questions non subsidiaires », n° 4, 1998, pp. 40-46.

<sup>12</sup> Composantes linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle, pour reprendre le modèle proposé par Sophie Moirand dans *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette (coll. "Recherches/Applications", 1982, 188 p.

<sup>13</sup> *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, trad. fr. Toulouse, Presses Universitaires de Toulouse, 1995, 323 p.

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 (voir Annexe n° 5) :

### ANNEXE N° 3

#### 7. Les trois grands modèles formatifs

La réflexion sur la formation doit tenir compte de cette complexité fondamentale de la didactique des langues, et de la réponse éclectique qui lui est spontanément donnée dans les classes. Trois modèles formatifs différents sont dès lors 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 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. C'est un modèle qui se révèle 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 didactique<sup>14</sup> ; et qu'on leur propose des systématisations qui sont impossibles à mettre en oeuvre dans la pratique, avec toutes les frustrations et culpabilisations que cela peut provoquer. Mais ce premier modèle formatif est tout aussi redoutablement insuffisant en formation continuée, puisqu'en demandant aux enseignants de se "remettre en cause", de renoncer à une grande partie de leurs savoir-faire accumulés par expérience, on prétend les professionnaliser, paradoxalement, en commençant par les "déprofessionnaliser" de manière brutale et radicale.

– Le second modèle, plus subtil et que j'ai présenté plus longuement que je ne puis le faire ici dans un article de 1995<sup>15</sup>, 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 en 1953 par P. PFRIMMER dans le passage ci-dessous, où il décrit les effets d'une formation exclusive à la méthodologie directe dans les premières années du XX<sup>e</sup> 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*

---

<sup>14</sup>. 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.

<sup>15</sup>. "La problématique de la centration sur l'apprenant en contexte scolaire", *Études de Linguistique Appliquée*, n° 100, oct.-déc. 1995, pp. 129-149.

*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)<sup>16</sup>.

– Le troisième modèle, que pour ma part je préconise parce qu'il me paraît le seul qui soit à la fois véritablement efficace et conforme à la déontologie de la formation, est une formation conçue d'emblée comme une formation complexe à une didactique complexe.

#### 8. Pour une formation complexe

Ce modèle de formation est encore pour une large part à inventer, et c'est pourquoi je me contenterai ici d'énumérer un certain nombre de domaines qu'elle devra aborder et d'orientations qu'elle devra sans doute prendre<sup>17</sup> :

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 lignes suivantes du pédagogue français Antoine DE PÉRETTI<sup>18</sup>, écrites en 1985, et qui montrent qu'une telle orientation est préconisée depuis plus de quinze ans au moins 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 celles que l'on trouve dans les couples opposés méthodes transmissive/active, indirecte/directe, écrite/orale, réflexive/imitative, inductive/déductive, analytique/globaliste, onomasiologique/sémasiologique, se retrouvent, même si elles sont hiérarchisées et articulées différemment entre elles, dans la plupart des méthodologies constituées<sup>19</sup>. Autre exemple, le processus suivant, que l'on peut considérer comme le processus didactique de base, puisqu'il permet de décrire les pratiques aussi bien d'un enseignant en temps réel dans sa classe que d'un expert ministériel concevant un cursus scolaire complet de langue (Annexe n° 4) :

---

<sup>16</sup>. "Après un demi-siècle de méthode directe", *Les Langues Modernes*, n° 2/1953, mars-avril, pp. 49-57. On peut sérieusement se demander si le même phénomène ne se reproduit pas en France à chaque révolution méthodologique officielle...

<sup>17</sup>. 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). Voir aussi, plus récemment, *Se former en didactique des langues* (en collaboration avec P. Bertocchini et E. Costanzo, Paris, Ellipses, 1998), et *Formation en questions* (en collaboration avec R. Galisson, Paris, CLE international, 1999).

<sup>18</sup>. "Esquisse d'un fondement théorique de la pédagogie différenciée", *Les Amis de Sèvres*, n° 1, mars 1985, pp. 5-35.

<sup>19</sup> Voir une présentation détaillée de ces méthodes dans mon article « Méthodes et constructions méthodologiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues », *Les Langues modernes* n° 1/2000, pp. 62-70, où je présente en outre la notion fondamentale de « noyau dur » (correspondant à une sélection et combinaison/articulation de méthodes privilégiées).



#### ANNEXE N° 4

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).<sup>20</sup>

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 stagiaires d'entrer peu à peu en complexité sans s'y noyer. Je travaille actuellement sur deux modèles parallèles :

– L'un s'appuie sur les trois perspectives que l'on peut repérer à l'intérieur de la réflexion sur l'enseignement/apprentissage, à savoir les perspectives méthodologique, didactique et didactologique.<sup>21</sup> Il est probable que les formateurs n'ont aucun intérêt à « brûler les étapes » en cette affaire, et qu'il leur faut privilégier la seule perspective méthodologique au départ, comme les stagiaires de deuxième année d'IUFM le leur demandent d'ailleurs, qui sont principalement préoccupés du « comment enseigner ? ». Ce n'est que plus tard dans leur carrière, pour la majorité d'entre eux, qu'ils en viendront à se poser la question centrale en didactique (« quoi enseigner ? »), avant d'en arriver à la question centrale en didactologie (« pourquoi enseigner ?... »).

– L'autre s'appuie sur les trois niveaux différents que l'on peut définir *a priori* dans la maîtrise intellectuelle de la problématique didactique (Annexe n° 5)<sup>22</sup> :

#### ANNEXE N° 5

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, puisque celle-ci n'existe plus – soit prise en charge par chaque stagiaire dans le cadre d'un projet personnel de formation. Je ne vois pas en effet comment des formateurs pourraient former sérieusement des enseignants à la prise en compte de l'hétérogénéité dans leurs classes sans prendre eux-mêmes en compte l'hétérogénéité de leurs stagiaires...

7. Enfin, *last but not least*, une formation dont la philosophie s'inspire d'une conception complexe de la relation entre objet et sujet, telle que je la présente en Annexe n° 6 :<sup>23</sup>

---

<sup>20</sup> J'ai présenté un programme correspondant de recherche dans « Psychopédagogie et didactique des langues. À propos d'observation formative des pratiques de classes », *Revue Française de Pédagogie* n° 108, juil.-août 1994, pp. 13-24. L'objectif premier, le temps et l'échelle spécifiques au chercheur-formateur en didactique des langues (qui cherche d'abord à comprendre ce qui se passe effectivement dans le maximum de classes) sont donc fondamentalement différents de celui du responsable ministériel (qui cherche d'abord à produire immédiatement et rentabiliser médiatiquement des effets d'innovation locale).

<sup>21</sup> J'ai présenté ces trois perspectives dans un article déjà cité : « La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie », *Les Langues modernes* n° 3/1999, pp. 26-41

<sup>22</sup> Je présente cette modélisation dans un article à paraître en juin 2002 : « Processus et stratégies de formation à la recherche en didactique des langues-cultures », *Études de Linguistique Appliquée* n° 123-124, « De la méthodologie à la didactologie ».

<sup>23</sup> J'ai présenté cette conception dans « Perspective sujet et perspective objet en didactique des langues », *Études de Linguistique Appliquée* n° 109, janv.-mars 1998, pp. 9-37.

## ANNEXE N° 6

L'hypothèse cognitiviste actuellement dominante amène à accorder un privilège au mode du contact, c'est-à-dire au phénomène d'« interformation », qui est au processus de formation (*i.e.* hétéroformation/autoformation) ce que le concept d'« interlangue » est au processus d'enseignement/apprentissage linguistique, et ce que le concept d'« interculturel » est au processus d'enseignement/apprentissage culturel. Dans cette hypothèse en effet, la formation est conçue comme un processus personnel, dans la tête de chaque stagiaire, de déconstruction/reconstruction de l'ensemble de ses représentations concernant les domaines impliqués dans sa profession (la langue, la culture, l'enseignement, l'apprentissage et leurs relations). La réflexion des enseignant-stagiaires sur leurs conceptions « spontanées » dans ces différents domaines doit donc être considérée comme une activité aussi centrale que l'est actuellement chez les apprenants la réflexion sur leurs erreurs de langue ou leurs stéréotypes culturels.<sup>24</sup>

Dans la perspective didactique, de même, il ne s'agit donc plus, pour le formateur en formation continue, 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, techniques, 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 pense qu'aussi bien A. Pinloche et P. Pfrimmer, cités plus haut auraient été d'accord avec cette idée – que le meilleur service que peut rendre actuellement un formateur à des enseignants qui auraient été formés exclusivement à une mise en oeuvre systématique de l'approche communicative, ce serait de leur présenter des procédés, méthodes, techniques, 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 parce que les situations sont très diverses et qu'il est possible de définir précisément ce qu'il faut faire seulement en fonction de chaque situation concrète.

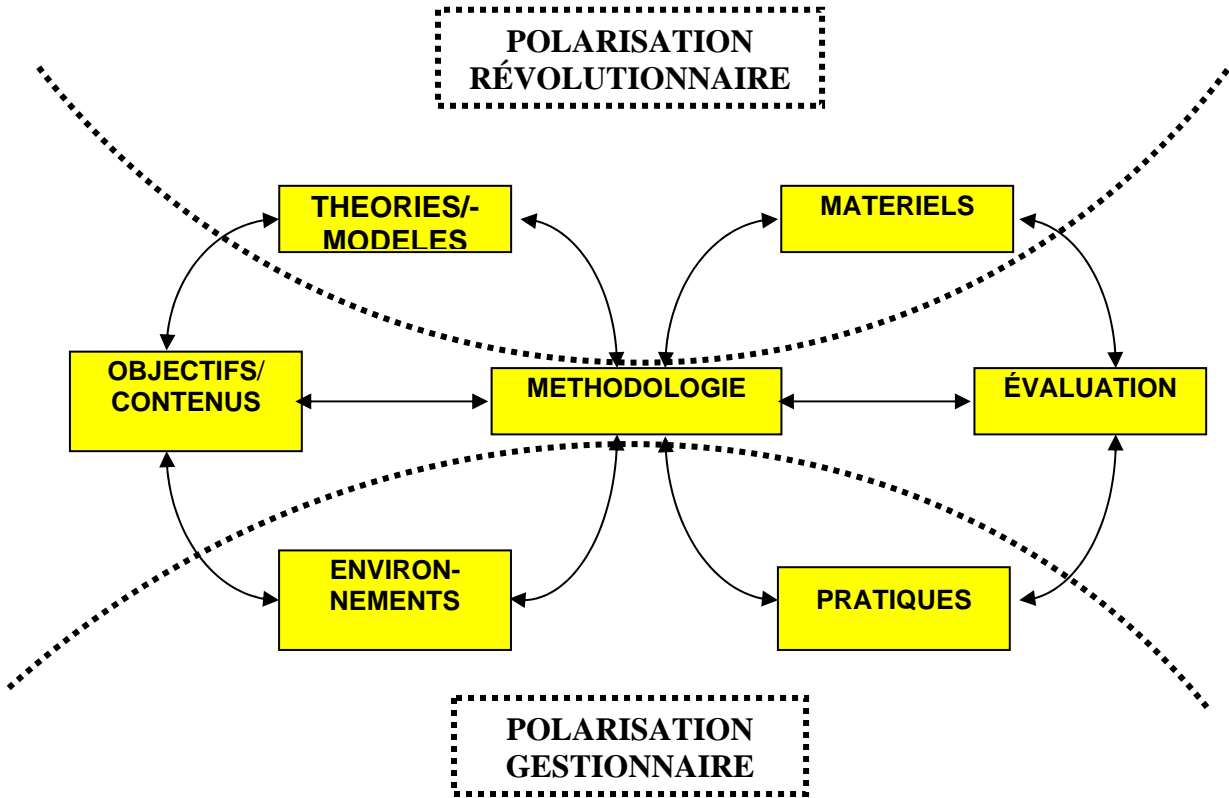
L'éclectisme bien compris, raisonné, implique pour un enseignant d'être capable de « faire n'importe quoi ». Ce qui ne signifie pas (on fait très heureusement la différence en langue française) « faire du n'importe quoi » ; tout au contraire : c'est précisément parce qu'il n'a plus aucune obligation générale à respecter par principe que l'enseignant se trouve désormais obligé d'appliquer une règle, une seule, mais absolue : ne faire à chaque moment que ce qu'il s'est donné les moyens de juger en toute conscience le plus efficace, c'est-à-dire le plus adapté à sa situation du moment.

---

<sup>24</sup> D'où le premier moment proposé dans mon ouvrage en collaboration, *Se former en didactique des langues* (Ellipses, 1998), pour chacun des domaines traités. Il s'intitule « Travailler sur ses opinions et représentations », le second étant « Analyser les instructions officielles ».

Cela lui laisse une liberté qui est à l'exacte mesure de sa responsabilité professionnelle, parce qu'elle la fonde : aucun enseignant ne peut plus se persuader qu'il fait le mieux possible son travail en reproduisant simplement des modèles tout faits, que ceux-ci lui aient été donnés par ses formateurs, par les concepteurs du manuel qu'il utilise... ou par les auteurs des instructions officielles.

**Les deux polarisations  
du champ de la didactique des langues**



Annexe n° 2

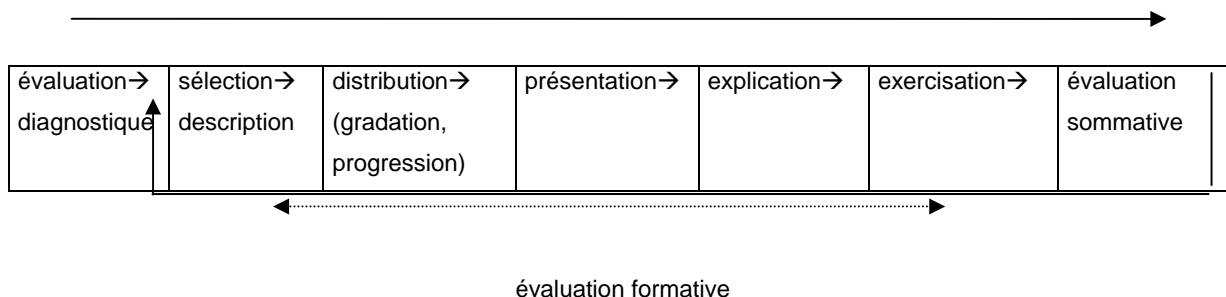
**Les deux paradigmes de la didactique des langues**

<b>Paradigme « gestionnaire »</b>	<b>Paradigme « révolutionnaire »</b>
gestion	révolution
pragmatisme	rationalisation
éclectisme	systématisation
tradition	innovation
observation	intervention
souplesse	rigueur
adaptation	application
diversité	cohérence
expérience	expérimentation
pratique	théorie

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

Logique d'enseignement	Logique d'apprentissage
<ul style="list-style-type: none"> <li>enseigner</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>former à apprendre</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>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</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>se centrer sur l'apprenant</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>maintenir un minimum de discipline (faire taire)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>faire participer les élèves (faire parler)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>prendre en compte la réalité de la situation de classe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>faire communiquer de façon non scolaire</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>faire maîtriser la gradation des formes linguistiques présentées et en assurer la répétition</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>donner les moyens de communiquer de manière authentique</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>utiliser des modalités d'évaluation objectivables, et donc principalement d'ordre linguistique</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>entraîner à la compétence de communication dans toutes ses différentes composantes<sup>1</sup></li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>faire " s'ouvrir aux autres "</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>prendre en compte la volonté des adolescents d'affirmer leur propre personnalité</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>maintenir les conditions d'un enseignement collectif en assurant une progression collective <i>a priori</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>permettre l'individualisation et développer l'autonomie dans l'apprentissage</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>s'adapter à la variation des paramètres, varier pour motiver</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>rassurer par des rituels, des cohérences attendues</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>rentabiliser au maximum le temps d'enseignement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>laisser du temps à l'apprentissage, s'adapter à des rythmes d'apprentissage différents</li> </ul>

### Le processus didactique central



**évaluation** : action de recueillir des informations par mesure quantitative et/ou appréciation qualitative de productions d'apprenants, soit avant une séquence d'enseignement/apprentissage pour aider à sa conception ("évaluation prospective" ou "diagnostique"), soit au cours d'une séquence pour aider à son pilotage ("évaluation formative"), soit à la fin d'une séquence pour en faire le bilan ("évaluation sommative").

**sélection** : choix des **formes linguistiques** ou des **faits culturels** que l'on a décidé d'enseigner. Elle peut être faite sur des critères explicites, comme celle du *Français fondamental*, à la fin des années 50, sur la fréquence, la distribution et la répartition.

**gradation** : opération consistant à répartir d'un cours à l'autre, d'une leçon à l'autre, l'ensemble des **formes linguistiques** et des **faits culturels** retenus par **sélection**.

**progression** : cas particulier de **gradation**, définie en fonction de critères explicites et rationnels tels que connu → inconnu, simple → composé, simple → complexe, facile → difficile, fréquent → rare, plus utile → moins utile, langue standard → langue de spécialité, registre standard → registre particulier, etc.

**présentation** : 1. Action de faire apparaître pour la première fois une nouvelle **forme linguistique** (à l'oral ou à l'écrit, par l'enseignant, le manuel ou un apprenant). Dans la **méthodologie** audiovisuelle, par exemple, cette présentation se réalise au moyen de l'écoute initiale du dialogue de base. 2. Tout mode organisé de présentation d'une forme linguistique : dialogue, centre d'intérêt, liste alphabétique, champ sémantique, constantes morphologiques, famille étymologique, etc.

**explication** : action visant à faire accéder les élèves au sens ou à la signification (“ explication sémantique ”), ou à la conceptualisation des régularités ou règles de la langue (“ explication métalinguistique ”).

**exercice** : mise en exercices, depuis les exercices les plus étroits et dirigés (par ex. récitation de textes ou paradigmes appris par cœur) jusqu’à des exercices les plus ouverts et libres (par ex. jeux de rôles).



## ANNEXE N° 5

### La progression en formation didactique

<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> </div>			
	Phase 1	Phase 2	Phase 3
	Hétéroformation	interformation	Autoformation
	« CONCEPTS-PRODUITS »	« CONCEPTS-PROCESSUS »	« CONCEPTS-CONSTRUITS »
<b>Niveau(x)</b>	modules de préprofessionnalisation, licence, CAPES 1 <sup>e</sup> année	maîtrise, DEA, CAPES 2 <sup>e</sup> année, formation continue	thèse
<b>Acteur(s)</b>	formateur	formateur et étudiant	étudiant
<b>Objectif(s)</b>	savoir	analyse/synthèse	recherche
<b>Projet</b>	transmission	construction	action
<b>Opération</b>	information	conceptualisation	modélisation
<b>Critère</b>	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.

#### Phase 1

La simple transmission par les formateurs aux étudiants ou aux stagiaires de savoirs disciplinaires constitués (les « concepts-produits ») est certainement utile et indispensable dans un premier temps (par exemple en licence de français langue étrangère, ou encore dans les cours de pré-professionnalisation des licences de langues). Elle est possible parce que dans cette première phase la quantité d'informations doit être limitée, et elle est légitime parce qu'elle doit être graduée dans le temps de la formation, ce que seul le formateur est en mesure de faire.

#### Phase 2

Par contre, dans la phase suivante de la formation (d' « interformation »), la simple transmission prise en charge par les formateurs n'est plus possible – les informations s'élargissant, elle ne pourrait donner de la DLE que la représentation éclatée d'une mosaïque de problématiques juxtaposées – et elle n'est plus légitime en raison d'un processus de formation qui se centre désormais plus sur le sujet que sur l'objet. La seule stratégie possible est celle d'un travail permanent de (re)conceptualisation et de (re)construction de configurations conceptuelles entre individus à la recherche de ce « consensus intersubjectif » dont parlent (p. 37) A. Michael HUBERMAN et Matthew B MILES dans *Analyse des données qualitatives*, trad. fr. Bruxelles, De Boeck-Wesmael s.a. (coll. "Pédagogies en développement. Méthodologie de la recherche"), 1991, 480 p.

#### Phase 3

Dans une dernière phase enfin, lorsque chaque étudiant en sera arrivé à la réalisation de sa propre recherche (en cours de DEA, puis en thèse), non seulement il pourra sans inconvénients mais il devra

construire ses propres concepts (d'où l'expression que je propose, de « concepts-construits ») et les relier dans des *modélisations* personnelles du champ didactique élaborées selon les besoins précis et limités de son propre projet.

LA RELATION OBJET-SUJET EN FORMATION DIDACTIQUE				
LE FORMATEUR ←		→ L'ENSEIGNANT		
<b>former à enseigner</b>	<b>former à se former</b>	<b>former à se former à se former</b>	<b>favoriser le « se former »</b>	<b>laisser se former</b>
le formateur <b>impose</b> ses propres méthodes/contenu s d'enseignement et <i>met en œuvre</i> ses propres méthodes/contenu s de formation	le formateur <b>gère</b> avec les enseignants le contact entre les différentes méthodes/contenus d'enseignement et les différentes méthodes/contenus de formation	le formateur <b>propose</b> des méthodes/contenus d'enseignement et de formation différenciés	le formateur <b>aide</b> chaque enseignant à se constituer ses propres méthodes/contenus d'enseignement et de formation	le formateur <b>laisse</b> chaque enseignant mettre en œuvre ses propres méthodes/contenus d'enseignement et de formation

## MODES DE RELATION

1. **l'opposition** : une formation trop directive (ou interprétée sur le mode directif) peut gêner la formation (c'est le cas lorsque des formateurs veulent former les enseignants à des techniques communicatives, et que celles-ci sont interprétées/mises en oeuvre par les enseignants comme un nouveau dogme) ; à l'inverse, des stratégies d'auto-formation très affirmées et en fort décalage avec les stratégies des formateurs peuvent gêner le processus de formation (elles peuvent alors provoquer des incompréhensions et des blocages chez l'enseignant) ;
2. **l'évolution** : le projet global de tout formateur est de former à l'auto-formation (former l'autre à se former soi-même) ;
3. **le continuum** : un formateur doit être capable de se situer sur n'importe quelle position du continuum entre les deux extrêmes : être très présent et « interventionniste » auprès des enseignants qui en ont besoin, et, à l'opposé, accepter que les enseignants déjà autonomes (ou déjà autonomes dans certains domaines) se forment comme ils le veulent ;
4. **le contact** : le contact entre méthodes et contenus d'hétéro-formation et entre méthodes et contenus d'auto-formation produit un phénomène d'« interformation » comparable à celui d'« interméthodologique » dont nous avons parlé tout à l'heure : l'enseignant conserve certains

éléments de sa méthodologie personnelle de formation, emprunte des éléments de la méthodologie de ses formateurs, et articule, combine et « métisse » des éléments de l'une et de l'autre.

Dans une formation « présentielle » (le formateur est face à ses étudiants) un formateur « expert » est – à l'instar de l'enseignant « expert » – celui qui est capable de placer son curseur à l'endroit qu'il considère le plus adéquat et d'activer le type de relation qu'il considère le plus adéquat en fonction de son analyse de la situation de formation. En formation à distance, les possibilités et les marges d'autonomie de l'enseignant sont naturellement plus grandes, et c'est pourquoi les démarches personnelles d'auto-formation sont décisives.