

EXTRAIT DE

(9)

LE FLE de 0 à 300 HEURES

**Actes du colloque CIDEF/ANEFLE tenu les 21 et 22 juin 1991
au Centre International d'Etudes Françaises, Angers, France**

**Conférence d'ouverture : Christian PUREN
Situations d'enseignement / apprentissage et méthodo-
logies en didactique des langues étrangères**

CONFERENCE D'OUVERTURE

SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE ET METHODOLOGIES EN DIDACTIQUE DES LANGUES ETRANGERES

Introduction

Ce que l'on a coutume d'appeler "situations d'enseignement / apprentissage en Didactique des Langues Etrangères" (DLE), c'est un ensemble d'éléments très hétéroclites qui ont en commun la particularité d'avoir une incidence forte et directe tout autant sur le processus d'enseignement que sur celui d'apprentissage (d'où l'appellation consacrée).

On y trouve des éléments concernant :

- *l'enseignant lui-même* : formation, expérience, personnalité, caractère, habitudes d'enseignement, motivation...;
- *l'apprenant* : on retrouve les mêmes éléments que pour l'enseignant ;
- *la classe* : nombre d'élèves, heures de classe par semaine, d'années de cours déjà suivies, le nombre et la localisation des heures de classe dans l'emploi du temps...;
- *les "conditions de travail"* : aménagement des salles, matériel disponible... ;
- *la langue enseignée / apprise* : son rang par rapport aux autres, son image et son statut dans la société, son degré de proximité par rapport à la langue-source... ;
- *etc* : ces rubriques, pas plus que leurs contenus, ne sont closes. C'est sans doute d'ailleurs une priorité que devra se fixer la DLE, puisqu'elle attache maintenant une grande importance aux situations d'enseignement / apprentissage, que de faire l'inventaire exhaustif de tous ces éléments, et d'y mettre un peu d'ordre.

Ce n'est pas là l'objet de cette conférence, dans laquelle je vais m'intéresser non aux contenus et à l'organisation des situations d'enseignement / apprentissage, mais à leur statut didactique, et plus exactement à la place qu'ils ont jouée, qu'ils jouent et qu'ils devraient jouer dans la réflexion et l'élaboration méthodologique.

1. DE BESSE 1985 A GREFFET 1988

Philippe GREFFET, l'un des auteurs d'un cours récent de Français Langue Etrangère (FLE), **Bonne Route**, Paris, Hachette, 1988, et Secrétaire Général de l'Alliance Française de Paris, écrit ceci dans l'avant-propos du **Livre de l'Elève** :

(...) De partout et depuis deux ou trois ans, étudiants et surtout professeurs français et étrangers nous demandent de mettre "noir sur blanc" l'expérience acquise par les praticiens de l'Alliance Française. (...)

Je pense à ces dizaines de milliers d'enseignants qui, leur vie durant -parce qu'il faut bien vivre-, enseigneront le français 50 ou 60 heures par semaine. Ils n'ont pas le temps de dépouiller un texte, ni l'argent pour acheter une revue ou faire une photocopie. Les douceurs de l'implicite, du non-dit et du clin d'oeil ne sont pas pour eux. Ce qu'il leur faut, c'est un boulevard bien tracé, bien balisé et sécurisant.

C'est pour eux surtout, eux de qui dépend la survie de notre langue demain, que nous avons tracé cette route (p. 5).

L'allusion -critique- à l'approche communicative est très claire, à laquelle on reproche ainsi d'être inadaptée aux conditions d'enseignement de beaucoup de professeurs.

Il est très éclairant de comparer cette citation de Philippe GREFFET à une autre d'Henri BESSE, qui n'est antérieure que de trois années puisqu'elle date de 1985. Henri BESSE écrit dans **Méthodes et pratiques des manuels de langue** (Paris, Didier - CREDIF), faisant allusion de toute évidence aux situations scolaires d'enseignement / apprentissage :

Les pratiques recommandées par les manuels SGAV (structuraux-globaux audiovisuels) supposent, entre autres, que le professeur ait une

bonne compétence en L2, proche de celle d'un natif ; que la classe ne soit pas trop nombreuse : au-delà de vingt étudiants, il devient difficile de faire participer tous les étudiants à un jeu de rôles ou à la production de paraphrases ; que le nombre d'heures de cours par semaine soit relativement important (au moins cinq ou six) ; (...) que l'institution dans laquelle s'inscrit le cours permette que ces conditions soient réalisées et que l'évaluation admise par cette institution tienne compte du fait que sont d'abord développées la compréhension et l'expression orales; que l'enseignant ait été formé à ces pratiques, qu'il adhère aux options qui les sous-tendent... (p. 177).

Si l'on compare ces deux citations, celle de BESSE et celle de GREFFET, on se rend compte qu'apparaît en FLE quelque chose d'important parce que radicalement nouveau depuis l'émergence de la didactique du FLE comme didactique spécifique avec les cours audiovisuels à la fin des années 50 et au début des années 60 : le rapport entre situations d'enseignement / apprentissage et méthodologie s'est inversé dans le discours didactique :

. alors que pour BESSE les situations d'enseignement / apprentissage doivent être conçues et organisées en fonction de la méthodologie;

. pour GREFFET, c'est au contraire la méthodologie qui doit être conçue et organisée en fonction des situations d'enseignement / apprentissage.

Dans chacune des deux citations apparaît aussi -et nous verrons tout à l'heure qu'il ne s'agit pas d'un hasard- une référence aux pratiques de classe :

. BESSE avertit que "les pratiques recommandées par les manuels SGAV supposent (...) que l'enseignant ait été formé à ces pratiques";

. et GREFFET écrit de son côté que dans **Bonne Route** il s'agit de "mettre noir sur blanc l'expérience acquise par les praticiens".

Ce qui apparaît là, c'est une nouvelle inversion des positions, cette fois en ce qui concerne le rapport entre *pratiques* et *méthodologies* :

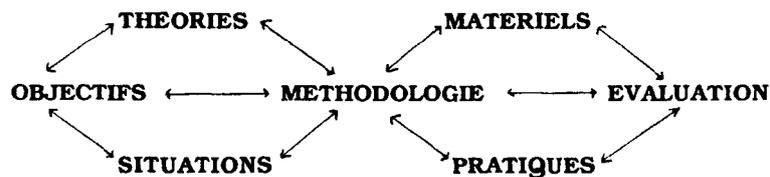
. pour BESSE c'est à la méthodologie à déterminer les pratiques, et lorsqu'apparaît une méthodologie nouvelle les pratiques doivent naturellement changer. C'est même là le rôle fondamental imparté à la formation que de modifier les pratiques, que d'installer de nouvelles compétences pratiques qui suivent le renouvellement de la méthodologie et des outils (et nous reviendrons plus avant sur la problématique de la formation) :

. pour GREFFET, c'est au contraire l'expérience acquise, ce sont ce que j'appellerai les "compétences pratiques installées" chez les enseignants, qui servent de point d'appui et de guide à l'élaboration de la méthodologie et des outils.

Ces deux positions concernent le rapport établi entre situations d'enseignement / apprentissage et méthodologies, celle de BESSE et celle de GREFFET sont des positions extrêmes, je le reconnais, mais je les ai choisies parce qu'en tant qu'extrêmes justement, elles me paraissent correspondre à une polarisation qui est constitutive de la DLE.

Je vais réutiliser pour aller plus loin dans mon analyse un schéma de la DLE que j'ai proposé dans un article de 1989 (dans *L'Enseignement scolaire des langues vivantes étrangères en France au XIXe siècle ou la naissance d'une didactique*, *Langue Française* n° 82, mai 1989, pp. 8-19) :

LE CHAMP DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES



On pourrait considérer ce schéma comme l'une de ces anciennes mappemondes, où l'on représentait toute la surface terrestre par deux cercles tangents, et où théories et matériels d'un côté, situations et pratiques de l'autre, se retrouveraient aux deux pôles.

2. LA BIPOLARISATION DE LA DIDACTIQUE FRANÇAISE

Or il se trouve que si l'on considère au cours de l'histoire la succession des différentes méthodologies constituées -et c'est une observation que je faisais déjà dans mon **Histoire des Méthodologies** (Nathan, CLE International, 1988, 448 p.), il me semble que la DLE a constamment alterné entre ces deux pôles :

- polarisation sur les situations et les pratiques dans la méthodologie traditionnelle (MT) ;
- polarisation sur les théories et les outils dans la méthodologie directe (MD);
- retour à la polarisation sur les situations et sur les pratiques dans la méthodologie active (MA) ;
- à nouveau retour à la polarisation sur les théories et les outils dans la méthodologie audiovisuelle (MAV).

Dans la polarisation sur les théories et les outils, on s'appuie sur de nouvelles théories de référence (méthodes actives dans le cas de la méthodologie directe, linguistique structurale et behaviorisme ou structuro-globalisme dans la MAV) et sur de nouveaux outils (objets, images et tableaux muraux dans la MD, laboratoire de langues et moyens audio-visuels dans la MAV) pour élaborer une nouvelle cohérence méthodologique exigeant une modification des pratiques existantes et des situations d'enseignement / apprentissage : comme les méthodologues audiovisualistes, les méthodologues directs se plaindront constamment de la mauvaise formation des enseignants et de conditions d'enseignement / apprentissage qui ne leur permettraient pas d'appliquer la nouvelle méthodologie (trop petit nombre d'heures et classes trop hétérogènes, en particulier). On retrouve la prégnance de cette polarisation théories / outils dans la conception de la formation dans les années de méthodologie audiovisuelle dominante (les années 60) : à la fois recyclage en linguistique (théorie) et entraînement à l'utilisation des moyens audiovisuels à travers l'utilisation du cours audiovisuel (**Voix et Images de France** ou **De Vive Voix** (outils)).

On connaît bien aussi ce qui se passe dans le cas de la polarisation inverse, celle des situations / pratiques, puisque c'est le cas de la MA : cela a donc fonctionné un demi-siècle dans l'Enseignement scolaire français (des années 1920 aux années 1960, et même jusqu'à présent dans le cas particulier de la didactique scolaire de l'espagnol), et la conception de la formation dans l'Enseignement scolaire a encore actuellement conservé cet héritage (on peut espérer qu'elle va changer, avec l'entrée des IUFM dans le dispositif formatif).

Ce qui définit ce second type de polarisation c'est le pragmatisme. On part du rapport établi, des relations étroites existant entre situations et pratiques ; c'est-à-dire que le bon enseignant, c'est l'enseignant qui a beaucoup d'expérience (c'est le "praticien", l'enseignant "chevronné") et c'est aussi l'enseignant qui sait parfaitement s'adapter en permanence à ses situations d'enseignement. Il s'agit entre ces deux termes -les situations et les pratiques-, d'un rapport étroit et fermé à double sens : le bon enseignant est capable de s'adapter parce qu'il a beaucoup d'expérience, et inversement, s'il a acquis beaucoup d'expérience, c'est parce qu'il a su s'adapter à de nombreuses et très diverses situations d'enseignement.

D'où la conception de la formation qui en découle, et qui est encore celle qui régit celle du CAPES et de l'agrégation : il s'agit comme on le sait d'une année de stage dit "pratique" auprès de conseillers pédagogiques choisis parce qu'ils sont des praticiens "chevronnés". Et l'on varie au maximum les situations : deux conseillers pédagogiques dans deux établissements différents au cours de l'année, de premier cycle et de second cycle si possible, plus une classe en responsabilité.

La logique de ce type de polarisation sur les situations et les pratiques veut donc que le bon enseignant non seulement n'ait pas besoin de recourir aux théories, mais que ce recours soit même considéré comme dangereux puisqu'il l'éloignerait des "réalités pratiques" (et cette expression courante me semble tout-à-fait significative de ce type de polarisation).

La logique de ce type de polarisation veut enfin que le bon enseignant ne soit esclave d'aucun outil : on trouve cette idée encore très vivace chez les professeurs français d'espagnol. Il n'est pas de bon ton parmi eux d'avouer que l'on suit fidèlement un manuel : ces

enseignants se valorisent au contraire à leurs propres yeux lorsqu'ils affirment se construire en permanence leurs propres outils, leur propre progression grammaticale, tout au long de chaque année et dans chacune de leurs classes : cela est ressenti comme une condition indispensable à une adaptation permanente à leurs situations d'enseignement (et en premier lieu bien entendu à leurs élèves). Ce qui fait des enseignants d'espagnol de redoutables pilleurs de *copyright* et des stakhanivistes de la photocopieuse.

3. LA NOUVELLE ÈRE ECLECTIQUE

On voit la conception méthodologique qui découle très naturellement de ce dispositif : c'est *l'éclectisme*, que je définirai de la manière suivante : l'accent est mis sur les effets pervers de tout "système" en tant que tel (c'est-à-dire, en l'occurrence, toute méthodologie constituée en tant que telle), tendance à la doctrinalisation et à la dogmatisation des principes, rigidité dans l'application, inadaptation à la variété et à la variabilité des situations d'enseignement. L'idéal est au contraire de rester en permanence ouvert à tous les procédés et méthodes existants, sans exclusive aucune, de manière à répondre au mieux à la variété et à la variabilité des situations d'enseignement.

Les citations de BESSE et GREFFET expriment les deux conceptions extrêmes des rapports entre situations d'enseignement / apprentissage et méthodologie qui correspondent à ces deux pôles constitutifs de la DLE que sont les théories / matériels d'une part, les situations / pratiques d'autre part. Je vais maintenant analyser la situation actuelle de la Didactique du FLE à la lumière de cette bipolarisation.

Ce qui se passe actuellement en didactique du FLE, c'est que nous sommes en train de passer d'une polarisation à une autre, que le mouvement général correspond à un déplacement depuis le pôle théories / matériels vers le pôle situations / pratiques. En d'autres termes, nous venons d'entrer dans une logique différente, dans une logique de l'éclectisme.

Dans un article à paraître prochainement dans les **Actes** du Premier Colloque International sur les Langues Vivantes de Barcelone

(26 février - 1er mars 1991), je présente les deux formes sous lesquelles apparaît cet éclectisme d'ores et déjà dominant dans les outils didactiques de FLE.

Il s'agit d'une part d'un éclectisme d'"adaptation", dont il est possible de repérer deux variantes principales :

Dans l'une, le concepteur de cours adapte d'emblée celui-ci aux situations d'enseignement / apprentissage telles qu'il les a lui-même analysées : les auteurs de **La Méthode Orange** (A. REBOULLET, J.L. MALANDAIN et J. VERDOL) annoncent dans leur **Carnet du professeur** (Hachette, 1978) que leur réflexion :

a porté d'abord sur les conditions d'enseignement du français dans le cadre scolaire. Les deux conditions les plus contraignantes viennent d'être signalées : le nombre restreint d'années d'étude, les horaires hebdomadaires. Ajoutons-y la surcharge des effectifs parfois et les limites qu'il posent, les programmes, les instructions, le système d'examens. Autant de variables qui ont conduit les auteurs :

- à s'écarter des méthodes ambitieuses, des expériences séduisantes, mais coûteuses en temps et en moyens ;

- à définir des objectifs modestes et à proposer un ensemble pédagogique d'un maniement commode (p. 4) (1)

Dans l'autre, ce sont les enseignants eux-mêmes, sur le terrain, qui sont invités à adapter leur utilisation du cours à leurs situations d'enseignement / apprentissage : Monique CALLAMAND écrit ainsi dans le **Guide pédagogique d'Intercodes** (Larousse, 1983) :

Nous tenons à souligner que l'approche retenue n'est pas la seule possibilité et que certaines de nos propositions devront être modulées en fonction des objectifs d'apprentissage visés et des conditions d'enseignement, en fonction aussi de la langue maternelle des élèves et de leur spécificité socio-culturelle (p. V).

Outre la volonté d'adaptation, ces deux variantes ont en commun le fait de se situer dans le cadre d'**une méthodologie unique** (ou tout au moins de permettre encore théoriquement celle-ci).

L'évolution s'est poursuivie ces dernières années jusqu'à un éclectisme "de principe" qui tend maintenant à s'imposer. Les auteurs de **En Avant la Musique I** (J. BLANC, J.-M. CARTIER, P. LEDERLIN, CLE International, 1984) déclarent dans le **Préambule du Livre du professeur**, faisant référence aux "méthodes grammaticales, structuro-globales audiovisuelles et communicatives" :

Ce qui nous a le plus souvent gênés, ce n'est pas la variété de ces différentes solutions proposées pour un même problème (apprendre ou enseigner une langue), mais l'anathème lancé par chaque nouveau prophète sur tout ce qui l'avait précédé. Nous pensons, au contraire, que les chemins peuvent être multiples pourvu qu'ils mènent au bon endroit.

*Nous avons donc tenté dans notre ouvrage une réconciliation sur le terrain des différents points de vue sur l'enseignement des langues en choisissant de mettre au programme de **En Avant la Musique** une sélection des meilleurs morceaux de la pédagogie structuraliste ou de l'approche communicative, et ceci sans aucun sectarisme (p. 3, souligné dans le texte).*

On passe là d'une problématique de l'adaptation d'une méthodologie unique aux conditions d'enseignement / apprentissage à une remise en cause du principe même de la méthodologie unique.

On peut penser que l'on trouvera de plus en plus chez les concepteurs de cours ces deux derniers types d'éclectisme à la fois (d'adaptation et de principe), comme dans l'éclectisme post-direct du français des années 1920. Mais quoi qu'il en soit, et quelle que soit la forme d'éclectisme qui apparaisse, on voit de toute manière, dans tous les cas, que les situations d'enseignement / apprentissage sont devenues "incontournables" dans la réflexion didactique. La prise en compte des objectifs ne suffit pas, comme le pensait l'approche dite "fonctionnelle".

4. APPROCHE COMMUNICATIVE ET ECLECTISME

Ce concept d'éclectisme me semble désormais indispensable à la réflexion didactique, et je vais le mettre en oeuvre, dans la suite de cet article, pour une analyse de l'approche communicative (AC). (2)

Il est clair que cette AC a opéré, par rapport à la méthodologie audiovisuelle qui se voulait universaliste, un recentrement sur les situations d'enseignement / apprentissage. Dans la "démarche fonctionnelle", que Sophie MOIRAND (**Enseigner à communiquer en langue étrangère**, Paris, Hachette, 1982) considère comme partie intégrante de la démarche communicative, "il s'agit, devant une

situation d'enseignement / apprentissage dans laquelle on se trouve impliqué en tant que participant (...) de décrire et d'analyser les différents paramètres de cette situation" (p. 44). Or la prise en compte des situations de communication auxquelles l'apprenant sera amené à être confronté, des différentes composantes de la compétence de communication, des stratégies individuelles d'apprentissage, des implications méthodologiques de l'utilisation des documents authentiques, tout cela fait qu'aucune théorie disponible, qu'aucun ensemble disponible de théories, n'est capable de fournir le moindre début de principe de régulation et de gestion commune de l'enseignement / apprentissage. Je lis d'ailleurs dans l'ouvrage cité de Sophie MOIRAND que le terme "approche" dans l'expression "communicative" est à prendre dans le sens qui implique :

- que l'objet à étudier n'est pas a priori connaissable

- que la méthode à employer n'est pas a priori définie (citation de REY-DEBOVE et GAGNON, **Dictionnaire des Anglicismes**, Les Usuels du Robert, 1980, pp. 23-24).

On trouve là clairement exprimée la notion d'éclectisme, qui est, comme diraient les informaticiens, "cablée" dans l'AC : la centration sur l'apprenant, l'attention portée aux "stratégies individuelles d'apprentissage", si l'on était totalement cohérent, **invalideraient ipso facto toute stratégie d'enseignement ! (3)**

Il est également remarquable que l'AC, très logiquement, a opéré un retrait par rapport à la MAV en ce qui concerne l'importance accordée aux matériels didactiques préfabriqués : Sophie MOIRAND me faisant remarquer récemment que l'AC n'a pas généré d'outils spécifiques en France (**Grand Large** est d'origine italienne; et pour trouver d'autres cours qui systématisent l'approche communicative, il faut aller dans d'autres pays étrangers, par exemple en Espagne (avec **Antena** et **Para empezar**) (4). La responsabilité de l'enseignant n'en est que plus grande dans l'AC, et ses pratiques personnelles se retrouvent revalorisées dans la réflexion didactique puisqu'elles ne sont plus pensées comme un simple niveau d'application de théories et / ou d'utilisation d'outils (5).

Situations d'enseignement / apprentissage, pratiques d'enseignement / apprentissage : nous sommes bien rentrés, avec l'AC, dans un nouveau type de polarisation et dans une logique éclectique.

Ce qui a pu masquer cette réalité, ce qui a fait que nous soyons entrés sans même nous en rendre compte dans une nouvelle ère didactique, c'est que cette AC ait été interprétée de deux manières contradictoires, mais toutes deux en fonction de l'ancienne polarisation sur les théories et les outils. Elle a été interprétée :

- par les uns comme un prolongement de la méthodologie audiovisuelle; c'est la position des sgavistes, ou de quelqu'un comme Henri BESSE. L'intégration du notionnel-fonctionnel dans les cours audiovisuels de 3e génération n'a pu que renforcer une telle analyse ;

- par les autres au contraire comme une nouvelle rupture décisive, après celle de la méthodologie audiovisuelle, cette nouvelle rupture étant elle-même intégrée dans une continuité de ruptures (MD - > MAV - >AC) conçue comme la trame même de l'histoire d'un progrès didactique indéfini (6). Dans le cadre de cette analyse, les didacticiens ont cherché à convoquer de nouvelles théories de référence et à les "durcir", à montrer comment la pragmatique, l'analyse du discours, voire les théories constructivistes ou cognitives permettaient, comme le structuralisme et le béhaviorisme auparavant, de fonder une nouvelle méthodologie (7).

Dans les deux cas,-et c'est ce qui rejoint fondamentalement deux positions qui apparaissent par ailleurs totalement opposées- l'analyse didactique se maintenait dans le cadre d'une polarisation sur les outils (dans le premier cas) et sur les théories (dans le deuxième cas).

On retrouve l'idée de polarisation que je propose ici dans le concept de "centration", fréquent dans le discours didactique en FLE depuis le début des années 70 : après des décennies de "centration sur le professeur" (dans la méthodologie traditionnelle), puis de "centration sur la méthode" (dans la méthodologie audiovisuelle), la modernité didactique s'est vue définie comme "centration sur l'apprenant". Il nous faut maintenant aller au-delà et refuser toute centration quelle qu'elle soit, parce qu'elle consiste, en mettant l'accent sur certains éléments du champ didactique, à en négliger les autres : il nous faut enfin construire, en DLE aussi, cette "pensée complexe" qui seule nous permettra, selon Edgar MORIN, de "sortir du XXe siècle" (Edgar MORIN, **Pour sortir du XXe siècle**, Nathan, Paris, 1981).

Dans cette **didactique de la complexité** qu'il nous faut construire, les situations d'enseignement / apprentissage ne doivent plus être rejetées hors du champ didactique et considérées négativement, comme contraintes extérieures obligeant à des adaptations, des édulcorations, voire des trahisons d'une méthodologie idéale. Elles doivent au contraire y être intégrées comme un élément à part entière. Ce qui signifie, certes, qu'elles doivent être prises en compte ; non pas cependant comme une donnée de base de l'élaboration méthodologique -ce qui ne peut que justifier comme on le voit chez GREFFET des attitudes conservatrices-, mais comme l'un des paramètres à prendre en compte dans une réflexion didactique qui fait valoir ses exigences sans rejeter, comme le fait BESSE, les indispensables compromis. Dans la didactique scolaire des langues, en tout cas, où les responsabilités morales des didacticiens sont directes et très lourdes, nous ne pouvons nous permettre ni cette régression, ni cette intransigeance.

NOTES

(1) On notera le parallélisme avec les principes annoncés par P. GREFFET.

(2) Dans un article intitulé "Innovation et variation en Didactique des Langues Etrangères" (**Le Français dans le Monde** n° 244, oct. 1981), j'utilise ce même concept d'éclectisme pour l'analyse de la problématique formative. Dans cet article, je pars de la réflexion philosophique et épistémologique actuelle sur la notion de *complexité*, l'éclectisme y étant interprété essentiellement comme la réponse à la complexité. Cet article a été rédigé dans le prolongement direct et immédiat de la présente conférence d'Angers, et on voit le lien entre les deux : par rapport aux constructions méthodologiques *a priori*, qui provoquent une réduction des types de situations d'enseignement / apprentissage pris en compte et une simplification des paramètres d'analyse de ces situations, la pensée éclectique est fondamentalement une "pensée complexe" (Edgar MORIN, **Pour sortir du XXe siècle**), une pensée qui cherche à gérer la complexité et non à la réduire.

(3) Il faut donc passer en DIE de la recherche d'une *stratégie* globale d'enseignement à l'élaboration de multiples *tactiques* d'enseignement par lesquelles le professeur pourra s'adapter en permanence aux variations des situations d'enseignement.

(4) Il est intéressant de noter que le tout dernier **Ven** (EDELISA /ED16, Madrid, 1990), se situe en retrait par rapport au "tout communicatif". J'ai entendu l'un des auteurs déclarer que leur intention était bien d'avoir voulu faire un cours éclectique.

(5) On remarquera aussi -mais ce point demanderait plus de développements- que toute la problématique de l'autonomie / autonomisation, très présente dans l'approche communicative, implique une forte focalisation sur le niveau des *pratiques* d'apprentissage.

(6) Dans un article publié dans les **Actes du Romanistentag d'Aix-la-Chapelle** et dans la revue de la SIHFLES (Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Etrangère ou Seconde), je montre comment cette idéologie du progrès didactique indéfini a occulté, aux yeux des didacticiens français, un demi-siècle de méthodologie scolaire. La méthodologie éclectique (ou "méthodologie active"), dominante dans les années 1920-1960, est restée -reste encore- totalement en dehors de leur champ de vision parce qu'elle n'opérait pas de rupture, mais recherchait au contraire une synthèse ou du moins un compromis entre les deux méthodologies antérieures, directe et traditionnelle.

(7) Significatif à ce propos est le reproche que certains m'ont fait de ne pas avoir traité de l'AC dans mon **Histoire des Méthodologies...**