

PUREN_1993c. « Didactique des langues étrangères : De la perspective à la prospective ». Actes du *I Congrès internacional sobre l'ensenyament de llengües estrangeres* (25 févr-1er mars 1991), « Les langues étrangères dans l'Europe de l'Acte unique », Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona (Espagne), 1993, pp. 42-50.

DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES : DE LA PERSPECTIVE À LA PROSPECTIVE

SOMMAIRE

I. Le mécanisme de l'évolution didactique	2
A. La méthodologie directe	3
- Au niveau didactique	3
- Au niveau institutionnel:	3
- Au niveau social:.....	3
B. La méthodologie audiovisuelle	4
- Au niveau didactique	4
- Au niveau institutionnel	4
- Au niveau social.....	5
II. LA SITUATION ACTUELLE	5
La méthodologie éclectique des années 1920-1960	5
Les composantes de l'éclectisme didactique.....	6
Les formes de l'éclectisme actuel	6
L'interprétation de l'éclectisme actuel	8
- Au niveau didactique	8
- Au niveau institutionnel	8
- Au niveau social.....	9
Conclusion	10

Cette intervention se donne pour objectif d'analyser la situation actuelle de la didactique des langues étrangères (DLE) en France à l'aide de modèles d'analyse historiques¹, afin d'y faire apparaître les "tendances lourdes" qui peuvent laisser présager de son évolution prochaine.

I. Le mécanisme de l'évolution didactique

Dans mon étude sur l'histoire des méthodologies, il m'a fallu rendre compte de son mécanisme, et particulièrement de l'apparition périodique de ruptures vécues par les contemporains comme des "révolutions méthodologiques": celle de la méthodologie directe (MD), par exemple, dans les toutes premières années du XX^e siècle, ou encore celle de la méthodologie audiovisuelle au début des années 1960.

Le modèle d'explication que j'ai utilisé à cet effet est le suivant³:

A. Dans le champ de la DLE travaillent en permanence des forces qui se combinent, s'opposent ou interfèrent les unes avec les autres, et qui se situent à trois niveaux distincts:

1. Niveau didactique: on y trouve bien sûr les théories de référence et les situations d'enseignement / apprentissage, mais aussi les matériels et supports didactiques, très importants comme nous le verrons de par leurs effets induits sur la méthodologie;

2. Niveau institutionnel: les objectifs et les principes généraux du système éducatif, les intérêts professionnels des enseignants;

3. Niveau social: l'économie, la politique, les besoins, demandes et attentes en langues de la société, l'idéologie⁴; c'est le niveau le plus important, le niveau décisif, parce que c'est là (et non pas dans l'évolution de telle ou telle science de référence) que se trouvent à la fois *le moteur et le modèle du changement*, tous deux essentiels puisque toute la didactique des langues, aussi bien sur son versant recherche que sur son versant formation, à la fois se justifie par le changement et justifie le changement.

Le moteur du changement est principalement économique - c'est la compétition internationale -, et le modèle de changement est idéologique: nous allons voir que dans le passé les didacticiens ont toujours conçu et conduit leurs "révolutions méthodologiques" sur le modèle dominant à leur époque de révolution sociale.

B. Lors des nouvelles conjonctures, c'est-à-dire lorsque se produisent certaines conjonctions entre de nouvelles orientations prises par des forces situées à des niveaux différents, celles-ci parviennent à créer des ruptures méthodologiques⁵.

¹. Il s'agit des modèles que j'ai utilisés pour analyser l'histoire des méthodologies dans mon ouvrage de 1988: *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues* (Nathan-CLE international, 447 p.)

²

³. On trouvera, dans un article publié dans la revue *Ici et là* ("L'histoire dans le débat didactique actuel en France", n° 13, sept. 1989, pp. 46-49), ce même modèle appliqué à l'analyse de l'intérêt actuel pour l'histoire de la didactique des langues.

⁴. J'utilise ici ce terme avec la signification très générale de "système d'idées", et sans la connotation négative qu'il a pu prendre dans la philosophie marxiste.

⁵. Ces différents niveaux sont dotés d'une autonomie toute relative les uns par rapport aux autres. Pour

Je vais appliquer brièvement ce modèle à la "révolution directe" et à la "révolution audiovisuelle", avant de le faire "tourner", comme l'on dit des modèles informatiques, à propos de la situation actuelle:

A. La méthodologie directe

- Au niveau didactique

On constate à la fin du XIX^e siècle une conjonction à ce niveau entre:

- *les développements de la psychologie expérimentale* à la fin du XIX^e siècle, qui vont impulser les méthodes actives en pédagogie, et tout particulièrement la leçon de choses dans l'enseignement primaire, dont la MD va s'inspirer directement;

- *les développements de la phonétique expérimentale* à la même période: les phonéticiens Paul Viëtor en Allemagne, Paul Passy, Théodore Rosset et d'autres en France, vont être parmi les premiers et les plus enthousiastes propagateurs de la MD.

- *le mouvement de la Réforme et l'Anschauungsunterricht* allemande (la "méthode par l'aspect" ou la "méthode intuitive"), à une époque où pour des raisons politiques et économiques (Cf. ci-dessous) la Prusse était devenue un modèle à imiter pour mieux le surpasser.

- Au niveau institutionnel:

Je me limiterai à un seul exemple, celui de la professionnalisation des enseignants. La fin du XIX^e siècle est marquée par la fin d'un processus accéléré de professionnalisation du corps des professeurs de l'Enseignement secondaire, avec l'organisation d'examens et de concours de plus en plus spécifiques. Les enseignants de langues vivantes étrangères (LVE) atteignent à ce moment-là un "poids critique" qui va leur permettre de changer de stratégie dans l'amélioration de leur statut: ils ne vont plus jouer l'assimilation de leurs objectifs et de leur méthodologie avec ceux des professeurs de langues anciennes, mais au contraire revendiquer leur spécificité par l'élaboration d'une méthodologie spécifique à l'enseignement des LVE, la méthodologie directe.

- Au niveau social:

- *Le moteur du changement*: c'est la compétition internationale qui s'intensifie à l'époque (on est en pleine période d'expansion coloniale), et qui est ressentie d'autant plus vivement en France que la défaite de 1870, attribuée souvent à la supériorité du système éducatif allemand, y a fait naître un violent désir de "revanche". "*Les langues font désormais partie de notre défense nationale*", peut ainsi déclarer le germaniste Charles Schweitzer, le grand-père de Jean-Paul Sartre, à un discours de distribution des prix le 31 juillet 1893.

ne prendre qu'un exemple, il est clair que la motivation des élèves, qui est un élément des situations d'enseignement / apprentissage, est en partie fonction du statut que la société et l'institution accorde à la langue étrangère.

- *Le modèle du changement*: c'est celui de la "révolution politique" du XIX^e siècle, qui s'appuie sur la croyance en un progrès indéfini par ruptures décisives, et où l'on peut noter trois modes simultanés de valorisation:

- 1) l'imposition par la force;
- 2) l'impulsion donnée et la conduite assurée par une minorité activiste;
- 3) la radicalité.

Or on retrouve précisément ces trois caractéristiques dans la méthodologie directe:

1) Elle est imposée autoritairement par une instruction officielle de 1902, et le premier président de l'A.P.L.V.⁶, Charles Sigwalt, a pu parler à ce propos de véritable "coup d'état pédagogique";

2) les promoteurs de la MD ont été principalement les agrégés d'allemand des grands lycées parisiens; d'où la revendication exprimée dans *Les Langues Modernes*, par certains professeurs de province, d'un référendum qui leur donne enfin la parole;

3) on observe entre 1890 et 1908 une tendance très nette à la radicalisation et à la dogmatisation des positions méthodologiques dans les instructions officielles: alors que l'instruction de 1902, par exemple, n'interdisait la traduction que comme moyen d'entraînement linguistique, celle de 1908 interdit tout recours à la langue maternelle en classe, même pour l'explication ponctuelle de mots inconnus.

B. La méthodologie audiovisuelle

- Au niveau didactique

On repère à ce niveau plusieurs éléments, que je me contenterai ici d'énumérer:

- les listes du *Français Fondamental*: une fois élaborées, il a fallu se demander ce qu'on allait en faire;

- le modèle américain, avec le béhaviorisme et l'exercice structural, qui fournissaient précisément le premier une justification et le second une mise en oeuvre de la limitation lexicale stricte qu'impliquait le *Français Fondamental*;

- et enfin le structuro-globalisme de Petar Guberina.

- Au niveau institutionnel

De nouveaux organismes publics -comme le Centre audiovisuel de Saint-Cloud, le BELC et le CREDIF-, vont intervenir directement dans la mise au point d'outils didactiques pour l'enseignement du français langue étrangère (FLE) et la formation des professeurs à leur utilisation.

⁶. Association des Professeurs de Langues Vivantes, toujours existante, et qui édite régulièrement depuis sa revue *Les Langues Modernes*.

- Au niveau social

- *Le moteur du changement*, c'est la volonté politique de la France, après la seconde guerre mondiale, de reconquérir ses positions culturelles dans ses anciennes colonies et dans le monde. En France, c'est une Commission ministérielle qui est chargée de l'élaboration du *Français Fondamental* (conçu explicitement comme un instrument de diffusion de la langue française à l'étranger), et les principaux organismes de recherche en Didactique des langues sont publics (Cf. ci-dessus).

- *Le modèle idéologique du changement* est maintenant celui de la "révolution technologique" des années 1960. On trouve les traces de ce modèle, me semble-t-il:

- dans l'élaboration de la méthodologie audiovisuelle par intégration didactique maximale autour du support audiovisuel;

- dans l'importance, à l'intérieur des stages de formation à la méthodologie audiovisuelle, de l'entraînement à l'utilisation du matériel;

- et dans la vogue des laboratoires de langues: le prestige de cet outil technologique explique sans doute en partie la diffusion des exercices structuraux en France, alors même que la méthodologie audio-orale n'arrivait pas à y pénétrer.

II. LA SITUATION ACTUELLE

Elle est caractérisée depuis le début des années 1970 par une tendance lourde que les efforts de construction de l'*approche communicative* a masqué pendant un certain temps, mais qui se fait de plus en plus évidente, à savoir **l'éclectisme**.

Je prend ce terme dans le sens que lui ont donné ses inventeurs, les philosophes: le meilleur système serait celui qui emprunterait ce qu'il y a de meilleur à chacun des systèmes connus, présents ou passés.

La méthodologie éclectique des années 1920-1960

Une telle position éclectique n'est pas nouvelle dans l'Histoire de la DLE en France. La méthodologie officielle des années 1920 aux années 1960 dans l'Enseignement secondaire français est une méthodologie "éclectique" (certains l'ont appelé aussi "mixte"), qui s'est élaborée sur la base sinon d'une synthèse, du moins d'un compromis, entre la méthodologie traditionnelle ("grammaire-traduction") et la méthodologie directe.

Voici comment le germaniste français Auguste Pinloche⁷ salue en 1913, après dix ans de dure polémique entre traditionalistes et partisans de la méthodologie directe, l'avènement de ce qu'il appelle une "*nouvelle pédagogie des langues vivantes*":

Quant aux choix des moyens, aussi éloignée des tendances extrêmes d'autrefois que de celles de nos jours, elle [la "nouvelle pédagogie"] sait combiner tout ce qu'il peut y avoir de bon dans les systèmes les plus opposés et s'efforce d'utiliser, après

⁷. *La nouvelle pédagogie des langues vivantes. Observations et réflexions critiques*. Paris, H. Didier, 2e éd. 1927, 86 p.

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 (1913 p. 5, souligné dans le texte).

Les composantes de l'éclectisme didactique

Cette citation d'A. Pinloche est intéressante, parce qu'on y voit apparaître les trois composantes essentielles de l'éclectisme didactique:

1. la volonté de prendre en compte ce que PINLOCHE appelle "*la nature du terrain*", et qui correspond en partie à ce que nous appelons aujourd'hui les *situations d'enseignement / apprentissage*.
2. La volonté de prendre en compte les besoins des élèves; l'éclectisme en DLE s'accompagne d'une mise en avant des données psychologiques de l'apprentissage et des méthodes actives, et le nom qui finira par s'imposer pour désigner la méthodologie éclectique sera d'ailleurs celle de "méthode active".
3. Le pragmatisme, c'est-à-dire la prise de distance d'avec ce que l'on considère comme l'irréalisme, le dogmatisme et le sectarisme des partisans d'une méthodologie unique: on ne veut plus partir d'un modèle a priori pour le systématiser dans la pratique de classe; on essaie au contraire un maximum de procédés, techniques et méthodes existants de toutes origines, et on retient tous ceux qui se sont révélés efficaces.

Les formes de l'éclectisme actuel

1. L'éclectisme "*de strates méthodologiques historiques*"

L'analyse des pratiques de classe actuelles met aussitôt en évidence ce que j'appellerai les "*strates méthodologiques historiques*".

Je prendrai comme exemple l'Enseignement précoce de l'Anglais. Dans le cadre d'un stage national pour IDEN intervenant dans l'enseignement précoce de l'anglais, j'ai proposé, pour l'analyse d'enregistrements vidéoscopés de classes de ce niveau, une grille d'observation établie non pas à partir des modèles comportementaux comme on le fait d'habitude (Cf. par exemple les grilles de Flanders, ou les grilles de type micro-enseignement), mais à partir *des modèles audio-oraux, audiovisuels et communicatifs*. Modèles hérités des méthodologies ou approches correspondantes, et qui souvent se superposent ou interfèrent les uns avec les autres dans les activités, très fréquentes dans ces enregistrements vidéoscopés, de "dramatisation"⁸.

2. L'éclectisme d'"*adaptation*"

Il s'agit d'une position caractérisée par un réalisme pragmatique, qui s'est répandu en FLE depuis une dizaine d'années, et que je vais présenter à l'aide de trois extraits de préfaces de manuels récents en FLE, qui illustrent trois variantes de cet éclectisme d'"adaptation":

⁸. Cette appellation renvoie historiquement à une seule méthodologie, la méthodologie audiovisuelle: je l'utilise ici pour des raisons de commodité.

a) 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 & 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'imposent 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 manière commode (p. 4).

b) 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).

c) Le concepteur de cours adapte celui-ci aux traditions d'enseignement des enseignants.

Les auteurs de *Contact 1* (manuel destiné aux élèves des établissements secondaires d'Afrique, C. Boucher et M.-J. Capelle, Hatier, 1980) affirment que leur première "option méthodologique" a été "la volonté d'innover sans toutefois rompre avec les pratiques pédagogiques en usage" (*Guide du Maître*, avant-propos p. 2).

Dans cette variante d'éclectisme, la variabilité acceptée des pratiques par le concepteur peut être moindre que dans les précédentes, mais le pas franchi y est important puisqu'on abandonne *de facto* le modèle révolutionnaire (qui pouvait encore être maintenu dans les deux variantes antérieures) pour un modèle réformiste semblable à celui des années 1920.

Outre la volonté d'adaptation, ces trois 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).

3. L'éclectisme "de principe"

Les auteurs de *En avant la musique 1* (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 gêné, 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 reste là à un éclectisme de conception (comme en 2.a et 2. c), mais on passe 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 français des années 1920.

L'interprétation de l'éclectisme actuel

- Au niveau didactique

Dans l'histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes, on note une constante alternance entre des phases de *systématisation* et des phases de *désystématisation*, lesquelles peuvent aller jusqu'à des régressions -le balancier continuant sur sa lancée jusqu'à l'extrême opposé-. Or nous sommes actuellement dans une phase de retour de balancier. Historiquement, la phase de désystématisation a commencé à l'intérieur même de la méthodologie audiovisuelle avec ce que l'on a appelé à l'époque la "*deuxième méthodologie De Vive Voix*", au début des années 1970. Les nouvelles propositions d'utilisation de ce cours se caractérisaient en effet:

- par un recul de l'intégration didactique autour du support audiovisuel (on abordait le dialogue de base par la présentation des seules images, par exemple);
- par une utilisation plus précoce aux supports écrits;
- et par l'introduction de la "conceptualisation grammaticale".

- Au niveau institutionnel

Ce qui rend aussi l'éclectisme -et même l'éclectisme "de principe", incontournable dans la didactique scolaire actuelle, c'est le phénomène de massification de l'enseignement scolaire, qui oblige déontologiquement les pédagogues à remettre en avant l'exigence de différenciation des pratiques d'enseignement -et donc l'éclectisme méthodologique-. Voici par exemple ce qu'écrivait récemment un pédagogue, Philippe MEIRIEU⁹:

C'est là la grande leçon de ces 30 dernières années de réformes scolaires: la "démocratisation des structures" ne peut que renforcer la sélection sociale si elle ne s'accompagne pas d'une "démocratisation des pratiques", c'est-à-dire de leur différenciation. Quand l'accès est égal pour tous, ce qui sélectionne c'est la plus grande adaptation des méthodes à chacun, et c'est pour l'avoir trop oublié que nous nous sommes tant égarés (p. 26).

⁹. "Analyse par objectifs et stratégies individuelles d'apprentissage", *Les Amis de Sèvres*, n° 3, sept. 1987, pp. 25-34.

- Au niveau social

- *Le moteur du changement* est là, extrêmement puissant: la compétition internationale, l'Europe de 1993¹⁰: les langues sont redevenues aujourd'hui, pour tous les pays européens, une sorte de matière stratégique.

- *Le modèle de changement* actuellement dominant dans la recherche en didactique du français langue étrangère m'apparaît être un composé:

1. du modèle de la "*révolution de l'information*" ou de la "*révolution de la communication*", qui a constitué sans doute l'une des sources de l'*approche communicative*, et qui a pu contribuer à orienter les recherches didactiques en particulier vers l'analyse des interactions en classe de langue et l'analyse du discours de classe;

2. et des modèles de l'individualisme et du relativisme contemporains, modèles sans doute essentiels parce qu'on les retrouve dans tous les concepts clés de la Didactique des langues étrangères depuis une quinzaine d'années (centration sur l'apprenant, stratégies individuelles d'apprentissage, besoins, attentes et motivations individuelles), ainsi que dans les grandes orientations de la recherche (individualisation de l'apprentissage, pédagogie différenciée, autonomie¹¹...).

La synthèse s'est opérée entre les deux nouveaux modèles ci-dessus, et a produit une idéologie du progrès en langue par le moyen de la communication inter-individuelle dans le groupe-classe: que l'on pense, par exemple, à la place accordée aux activités par groupes de deux (*trabajo en parejas, pair work*) dans la pratique de l'approche communicative.

3. Mais à côté de ces deux nouveaux modèles subsiste un troisième, **le modèle de la révolution technologique**, qui a même repris de la vigueur depuis quelques années avec l'apparition des "*nouvelles technologies*": Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO), laboratoires multimedia, hypernavigation, vidéodisque piloté par ordinateur, etc.

Il y a donc non pas un seul, mais trois modèles idéologiques de changement actuellement disponibles, et qui sont chacun susceptibles de générer des modèles méthodologiques très différents. Un seul exemple: l'informatique peut être utilisée en EAO pour remettre en vigueur les exercices structuraux, et donc un modèle didactique très directiviste et centré sur la langue; mais elle permet aussi de mettre en oeuvre l'hypernavigation, où liberté et créativité de l'élève peuvent se donner libre cours.

L'existence de ces trois modèles simultanés de changement -celui de *l'information*, celui de *l'individualisme* et celui de *la révolution technologique*- explique sans doute le succès de concepts qui semblent en faire la synthèse: c'est le cas de la communication interpersonnelle par technologies interposées (grâce à la "*télématique*": téléphone, minitel, fax, lettres vidéo...), ou encore l'interactivité homme-technique ("*vidéo interactive*" par exemple).

Donc, actuellement, il y a trois modèles différents de changement, avec des tentatives récentes de synthèse. Mais en même temps, et c'est ce qui fait la nouveauté radicale de

¹⁰. Cf. le rôle joué depuis le milieu des années 1970 par le Conseil de l'Europe.

¹¹. Voir aussi la vogue actuelle des recherches sur l'**autodidaxie** (qu'elle soit totale ou "*assistée*" ou encore "*dirigée*"), et les thèmes des interventions d'Henri Holec, Sophie Moirand et Louis Porcher au cours de ce Congrès de Barcelone.

la situation présente (et sa complexité), intervient fortement dans la Didactique française des langues un modèle non plus seulement différent des autres mais opposé parce que contraire à toute "*l'idéologie du progrès*". C'est ce que certains philosophes ont appelé la "*crise des idéologies*" (sous-entendu, idéologies *politiques*, et tout particulièrement le marxisme): à l'instar des intellectuels européens, les didacticiens ne croient plus à la révolution décisive ni au progrès constant et indéfini, et portent la suspicion sur tout ce qui prétend à une cohérence globale. J'ai cité à plusieurs reprises dans mes travaux ces lignes de Robert GALISSON où il dénonce en 1982 toutes les méthodologies constituées comme des "*systèmes à construire des certitudes et des servitudes*".

Nous en arrivons ainsi à l'une des analyses possibles de l'éclectisme actuel en DLE: il me semble pouvoir être interprété en partie comme une conséquence de cette situation, à savoir la présence simultanée de différentes idéologies du progrès d'un côté, et de l'autre d'une remise en question de la notion même de progrès. En d'autres termes l'éclectisme actuel serait la réponse -et la seule réponse possible- à la nécessité de gérer conjointement **des modèles opposés**.

Conclusion

Il me semble que l'éclectisme actuel en didactique oblige à repenser toute la démarche de recherche et de formation. Je m'y essaierai dans une publication ultérieure¹², et je me contenterai ici d'esquisser quelques points importants:

1. L'approche communicative repose sur une contradiction fondamentale (au sens fort du terme), entre:

- d'une part une logique interne de construction méthodologique: on a vu comment beaucoup de communicativistes ont tenté d'articuler, à l'intérieur de cette approche, la pragmatique, la sociolinguistique, la linguistique textuelle et même l'approche cognitive;

- et d'autre part un effet opposé d'éclectisme pratique mécaniquement induit par la centration sur l'apprenant, l'attention portée aux stratégies individuelles d'apprentissage, la pluralité d'approches de supports authentiques variés, etc.

2. L'éclectisme, qui est essentiellement une philosophie pratique, oblige à reconsidérer

- aussi bien la formation continuée des enseignants, qui devrait désormais partir de ce que j'appelle leurs **compétences installées**;

- que la formation initiale, qui exige un projet cohérent: on peut former à telle ou telle méthodologie, mais on ne peut former d'emblée à l'éclectisme sans risquer de provoquer un relativisme "mou" qui justifierait de faire du "n'importe quoi" puisque "tout se vaut".

3. Cet éclectisme pose enfin aux didacticiens des problèmes nouveaux de gestion. On retrouve en effet dans l'éclectisme actuel les deux orientations déjà repérables dans l'éclectisme des années 1920-1960:

1. Un éclectisme "constructif" (dans les deux sens du terme: qui cherche à construire du nouveau, et qui adopte une attitude positive): il s'agit de mieux s'adapter aux spécificités des élèves, aux situations d'enseignement d'apprentissage, voire même de "réconcilier",

¹². Dans la revue *Le Français dans le Monde*.

comme se proposent les auteurs de *En avant la musique* (cités *supra*) les approches différentes, c'est-à-dire de construire une nouvelle cohérence.

2. Un éclectisme "*démissionnaire*", que je considère pour ma part négatif, et dont on peut observer deux variantes:

- l'une consiste à juxtaposer dans le même cours des emprunts à diverses méthodologies en une sorte de "pot-pourri" sans ordre ni dosage raisonnés (on le rencontre souvent dans les cours de langue américains);

- l'autre, heureusement plus rare, consiste à reproduire des cours relevant chacun de méthodologies différentes. On peut le comprendre dans une logique commerciale ("il y a des professeurs communicativistes, proposons-leur des cours communicatifs; il y a des professeurs audiovisualistes, proposons-leur des cours audiovisuels; il y a des professeurs "traditionalistes", proposons-leur des cours traditionnels..."); mais il serait regrettable que des didacticiens suivent une telle logique commerciale, qui me semblerait impliquer de leur part une démission dans le sens fort, éthique, du terme: un abandon de leur mission.

Christian PUREN
Université de Bordeaux III