

Contribution publié pp. 283-301 in : BLANCHET Philippe & CHARDENET Patrick (dir.), *Méthodes de recherche contextualisée en didactique des langues et cultures*, Paris : AUF (Agence Universitaire de la Francophonie)-EAC (Éditions des Archives Contemporaines), 2011, 509 p.

LA « MÉTHODE », OUTIL DE BASE DE L'ANALYSE DIDACTIQUE

Christian Puren
Professeur émérite de l'Université de Saint-Étienne
christian.puren@gmail.fr

Introduction.....	2
1. Description du concept de « méthode »	4
2. Typologie historique des méthodes	6
3. Méthodes opposées et gestion de la complexité	7
4. Configurations de méthodes.....	9
4.1 Les méthodes peuvent être reliées entre elles de deux manières différentes.	9
4.2 Certaines méthodes ont entre elles des affinités particulières.....	10
4.3 Certaines méthodes sont privilégiées par rapport à leur méthode opposée en raison des paradigmes en vigueur.	10
4.4 Une même méthode peut se combiner avec chacune des méthodes opposées de la même paire.	10
4.5. Un cas particulier de configuration de méthodes : les « noyaux durs » des méthodologies.....	11
4.5.1 Le noyau dur de la méthodologie directe.....	12
4.5.2 Le noyau dur de la méthodologie audio-orale	12
4.5.3 Un cas historique d'éclectisme par articulation de deux noyaux durs méthodologiques : le schéma de classe de la méthodologie audiovisuelle structurale globale (MAV SGAV)	14
5. La méthode et le champ sémantique de la méthodologie	14
Conclusion.....	15
Bibliographie.....	16
Annexe 1 – Analyse méthodologique du schéma de classe de la MAV SGAV 1 ^e génération	17
Annexe 2 – Procédure standard en enseignement scolaire de la grammaire	19

Introduction

Dans son *Discours de la méthode pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences* (1637), Descartes fonde le paradigme rationaliste de la démarche scientifique occidentale en le définissant en particulier par l'enchaînement de deux principes opposés :

- *un principe d'analyse* : « diviser chacune des difficultés que j'examinerois, en autant de parcelles qu'il se pourroit, et qu'il seroit requis pour les mieux résoudre » ;
- *un principe de synthèse* : « conduire par ordre mes pensées, en commençant par les objets les plus simples et les plus aisés à connaître, pour monter peu à peu comme par degrés jusques à la connaissance des plus composés, et supposant même de l'ordre entre ceux qui ne se précèdent point naturellement les uns les autres ».

Depuis lors, toutes les disciplines scientifiques se sont efforcées de trouver la « parcelle » ultime de l'analyse, l'« atome », la « brique fondamentale » qui permettrait d'appréhender et manipuler la complexité de leur domaine à partir d'un seul et même élément constitutif de base. On sait que le projet n'a pas abouti en physique nucléaire (on découvre régulièrement des particules subatomiques différentes), mais un exemple de réussite en est donné en technologie par le bit informatique, unité binaire d'information (de valeur 0 ou 1).

Pour prendre des exemples dans des disciplines plus proches de la didactique des langues-cultures, ont obtenu ce statut de plus petite unité significative le sème en sémantique, le trait en phonétique, le phonème en phonologie et l'acte de parole en pragmatique.

Je ne connais pour ma part que deux tentatives de ce genre en didactique des langues-cultures :

- L'une est le « didactème » de Claude Germain, qu'il présente dans le n° 114 (avril-juin 1999) d'*Études de Linguistique Appliquée* comme un effort pour précisément donner à cette discipline une théorie scientifique :

C'est ainsi que, en dépit des observations qui font largement état de la variation dans l'enseignement d'une L2, l'équipe de recherche ASHILE¹ en vient à croire que l'enseignement d'une L2 pourrait peut-être reposer sur quelques invariants. Autrement dit, partant de l'idée qu'il s'agit, chaque fois, d'enseigner une L2, il se pourrait bien que, en creusant sous la surface des phénomènes observés, on puisse un jour en arriver à dégager un certain nombre de régularités : « Le but des théories, écrit Hampel, est d'exprimer des régularités ». Tel est l'objectif premier du groupe ASDHILE : rechercher des régularités dans l'enseignement d'une L2, de manière à contribuer à bâtir une éventuelle théorie de l'enseignement d'une L2. (p. 174)

[...] « Quant à l'unité minimale d'enseignement, elle est appelée didactème. Le didactème est la plus petite unité d'enseignement, dotée à la fois d'une FORME (une activité observable) et d'un CONTENU d'apprentissage (une partie de la matière enseignée). (p. 178)

Le projet de Claude Germain s'est heurté sans doute au fait que ce « didactème » présente des variations internes trop nombreuses pour fonctionner véritablement comme une unité minimale, parce qu'il se situe à un niveau déjà complexe, « méta-méthodologique », auquel les manières d'enseigner-apprendre varient en fonction non seulement des types d'activité et des contenus d'apprentissage (comme on le voit dans la définition qu'en donne Claude Germain), mais aussi des objectifs, des modèles (pédagogiques, méthodologiques, linguistiques, cognitifs,...) et, *last but not least*, des environnements d'enseignement-apprentissage.

- L'autre tentative (antérieure d'une décennie) est la « méthode » dans le sens où j'ai été amené à la concevoir au cours de mes recherches pour la rédaction de mon *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (1988), parce qu'il me fallait impérativement, pour

¹ ASHILE : Analyse de la structure hiérarchique de l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde.

pouvoir appréhender rationnellement la très grande diversité des méthodologies constituées, faire jouer les deux principes cartésiens d'analyse en dégagant la « parcelle » ultime concernant les manières d'enseigner et d'apprendre une langue-culture étrangère. Il m'a semblé l'avoir trouvée dans la « méthode », définie dans cet ouvrage comme « ensemble de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminés (p. 121, avec une schématisation de l'organisation interne de la méthodologie directe sur la base de sept méthodes : directe, active, orale, interrogative, intuitive, imitative et répétitive).

Dans les années suivantes, j'ai défini plus précisément ce concept de « méthode » comme « unité minimale de cohérence méthodologique », et je l'ai constamment depuis lors utilisé dans ce sens pour mes cours de formation d'enseignants et de formation à la recherche. Je l'ai présenté (avec la typologie que je reprendrai plus bas) dans un chapitre d'un ouvrage collectif de 1998 (Unité 6, « Méthodes et méthodologies », pp. 81-82), puis dans un article publié en 2000 (voir bibliographie finale).

Je n'utilise donc pas pour ma part le mot « méthode » dans les deux sens avec lesquels il est souvent utilisé en didactique des langues-cultures, celui de *matériel didactique* (comme dans les expressions « la méthode Archipel », « la méthode Café Crème », « la méthode Rond-Point »), et celui de *méthodologie* (comme dans les expressions « la méthode audio-orale américaine des années 50 », « la méthode audiovisuelle française des années 60 »). Le premier emploi date de l'époque où de nouveaux manuels lançaient (ou prétendaient lancer) à eux seuls une nouvelle méthodologie ; c'est le cas de la « méthode Berlitz » ou de la « méthode Assimil ». Le second emploi date de l'époque où l'on donnait aux méthodologies le nom de leur(s) méthode(s) centrale(s) – c'est le cas des expressions, ambivalentes donc, de « méthode directe », « méthode active », « méthode audio-orale » et « méthode audiovisuelle ».

Voici par exemple comment le méthodologue belge François CLOSSET présentait en 1950 la « méthode active » (dans le sens de méthodologie) dans les deux premières années d'enseignement : on voit qu'il s'agit de multiplier les procédés de mise en œuvre de la méthode active (dans le sens d'unité minimale de cohérence méthodologique) :

Au degré inférieur, on jette les bases de la méthode active. À cet effet, l'enseignant a recours à tous les moyens de nature à développer chez les élèves l'instinct d'imitation et la volonté de création et d'invention nécessaires. Il s'efforce aussi de créer l'atmosphère indispensable de liberté et d'entrain.

Les exercices de prononciation et d'expression sont fondés à la fois sur l'intuition, sur l'action et sur l'expérience. Les élèves sont poussés à la recherche, à la découverte en commun. Ils sont habitués à comparer, à ordonner les exemples, à en tirer des règles, à établir des synthèses des connaissances, etc.

Même dans les travaux les plus mécaniques, on s'ingénie à introduire une note active : le contrôle réciproque devient un élément important d'activité.

Dès que possible, l'enseignant amène les élèves à interroger leurs condisciples, et à converser entre eux dans la langue étrangère (par exemple, lors des récitations de leçons), à mettre en dialogue le texte étudié. Il cherche par tous les moyens à promouvoir l'expression orale : discussion d'images, paraphrases d'actions, séries Gouin (qu'il fait exécuter). Il trouve matière à enseignement actif dans les exercices purement orthographiques : il fait faire des rapprochements, classer des exemples, trouver des analogies, découvrir des principes d'orthographe.

De même, pour les exercices de vocabulaire, il fait classer, selon différents points de vue, des mots, des expressions idiomatiques ; il fait, selon une technique appropriée, rédiger des questions sur la leçon de vocabulaire.

De même, enfin, lors des exercices de construction de phrases, ou lors des exercices de grammaire, il fait chercher des exemples, des règles, etc.

Pour tous ces exercices, il répartit déjà le travail entre les élèves, comme il fait travailler en commun lors des exercices de lecture ; il fait corriger les fautes par toute la classe. (pp. 52-53)²

Après avoir décrit la composition et le fonctionnement interne du concept de « méthode » dans le sens d'unité minimale de cohérence méthodologique, j'en proposerai une typologie exhaustive, et je montrerai qu'il est efficace pour analyser tout à la fois les propositions des méthodologues, les méthodologies, les manuels de langue et les pratiques de classe observées.

1. Description du concept de « méthode »

En tant qu'unité minimale de cohérence méthodologique, la « méthode » est à la fois un principe unique, l'objectif correspondant, et l'ensemble des procédés (*i.e.* moyens de mise en œuvre) possibles correspondants. Je prendrai comme exemples deux méthodes très importantes en enseignement scolaire quelle que soit la matière enseignée, la *méthode active* (parce que beaucoup d'élèves ont une motivation personnelle faible) et la *méthode répétitive* (parce qu'il s'agit d'un enseignement très extensif, où le processus régulier d'oubli des connaissances amène les enseignants à chercher à les fixer le plus profondément et à les réactiver constamment). Pour l'enseignement des langues, ces deux méthodes se présentent sous deux versions différentes, forte et faible ; pour la méthode active il s'agit de deux principes, qui se sont succédé historiquement ; pour la méthode répétitive il s'agit de deux grands types de procédés, qui se sont combinés constamment.

² Dans cette citation, la méthode active est combinée avec plusieurs d'autres, que nous présenterons plus avant. Notons aussi le renforcement de la méthode active dans la mise en œuvre du procédé de questionnement, avec les questions posées non par l'enseignant mais par les élèves eux-mêmes.

Une « méthode » c'est à la fois...		
1. un principe	2. un objectif	3. l'ensemble des procédés correspondants
EXEMPLES		

1. LA MÉTHODE ACTIVE

<p>-« Il n'y a apprentissage de la part de l'élève que s'il est actif. » (C'est la version faible, celle des dites « méthodes actives » à partir des années 1890.)</p> <p>-« L'apprentissage est un processus actif de construction par l'élève lui-même de son propre savoir. » (C'est la version forte, celle de l'approche cognitive à partir des années 1980.)</p>	<p>susciter et maintenir l'attention et la participation des élèves³</p>	<p>-sélectionner des documents ou des thèmes intéressant les élèves</p> <p>-maintenir une forte « présence physique » en classe (voix, regards, déplacements...)</p> <p>-encourager les élèves et valoriser leurs productions en les renvoyant à l'ensemble de la classe</p> <p>-varier les <i>stimuli</i> (passage d'un support oral à un support écrit puis visuel...), les activités, les rythmes...</p> <p>-mettre les élèves en situation d'écoute active en leur faisant faire des hypothèses préalables sur le contenu d'un document qu'ils écouteront ou liront</p> <p>-poser des questions en L2 aux élèves pour qu'ils répondent en L2</p> <p>-demander aux élèves</p> <ul style="list-style-type: none"> • de se poser des questions les uns aux autres • de s'écouter les uns les autres • de corriger leurs propres erreurs • de réagir aux idées des autres <p>-démarche inductive en apprentissage de la grammaire et de la culture</p> <p>-faire inventer des dialogues par les élèves eux-mêmes et les faire dramatiser</p> <p>-etc.</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

2. LA MÉTHODE RÉPÉTITIVE

<p>Il n'y a apprentissage que s'il y a des réapparitions répétées de la même forme linguistique</p>	<p>faire réapparaître de nombreuses fois la même forme linguistique dans les oreilles (compréhension de l'oral), sous les yeux (compréhension de l'écrit), sur les lèvres (expression orale), sous la plume (expression écrite) ou dans la tête des élèves⁴</p>	<p>-Version faible : <i>répétition extensive</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • reprise du cours précédent en début d'heure • évaluation « palier » (portant sur plusieurs unités didactiques) • révision de début d'année • etc. <p>-Version forte : <i>répétition intensive</i> :</p> <ul style="list-style-type: none"> • exercice • faire répéter par un élève ce que vient de dire un autre • poser des questions ouvertes qui vont permettre des réponses multiples mais reprenant la même structure • dispositif d'intégration didactique : les différentes activités s'organisent à partir et à propos d'un support unique, ce qui assure mécaniquement une répétition de ses formes au sein de l'unité didactique • etc.
-----------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

³ J'utilise ici l'expression « élève » et non « apprenant », parce que dans l'enseignement scolaire, beaucoup d'élèves ne deviennent éventuellement des « apprenants » que parce que les enseignants les ont mis et maintenus en activité de manière volontariste : la mise en œuvre de la méthode active y exige souvent un certain activisme de l'enseignant...

⁴ On parlait dans ce dernier cas de « répétition mentale » au début du XX^e siècle, la forme privilégiée de mise en œuvre étant la question posée à l'ensemble de la classe avec la désignation de l'élève autorisé à répondre seulement au bout de quelques secondes, de manière à ce que tous les élèves préparent mentalement la réponse. Il fallait, disait-on, que la question « menace chacun des élèves » (à cette époque où la directivité de l'enseignant était forte, la méthode active, comme on le voit, savait être parfois... énergique).

2. Typologie historique des méthodes

Au total, on peut repérer 18 méthodes différentes apparues en didactique des langues-cultures depuis un siècle et demi (voir tableau suivant) :

	MÉTHODE	PRINCIPE	MÉTHODE	PRINCIPE
1.	transmissive	L'enseignant considère l'apprentissage comme une réception par l'élève des connaissances qu'il lui transmet : il lui demande surtout d'être attentif.	active	L'enseignant considère l'activité de l'élève comme nécessaire à son apprentissage (version faible), voir cet 'apprentissage comme la construction par l'élève lui-même de son propre savoir (version forte) ; il lui demande surtout de participer.
2.	indirecte	La L1 est un moyen de travail en langue étrangère : on a recours à la traduction L2 ↔ L1 comme outil de compréhension et d'exercitation.	directe	La langue étrangère est à la fois l'objectif et le moyen : la classe de langue étrangère se fait en langue étrangère.
3.	analytique	L'enseignant va ou fait aller les élèves des composantes à l'ensemble ou du simple au complexe : par exemple de la compréhension des mots à celle de la phrase, de celle de chaque phrase à celle du texte, ou encore de l'entraînement de chaque règle isolément à leur mise en œuvre simultanée dans des productions orales ou écrites.	synthétique	L'enseignant va ou fait aller les élèves de l'ensemble aux composantes ou du complexe au simple : par exemple de la compréhension globale d'un texte à sa compréhension détaillée, de la mémorisation de dialogues à des variations sur ces dialogues, de l'utilisation de formules "toutes faites" à la maîtrise de leurs composantes isolées.
4.	déductive	En grammaire, l'enseignant va ou fait aller les élèves "des règles aux exemples", en s'appuyant sur leur capacité à relier rationnellement des exemples nouveaux aux régularités, classifications ou règles déjà connues. En lexique, l'enseignant demande par ex. aux élèves de rectifier leur compréhension d'une phrase en leur donnant la signification en contexte du mot clé qu'elle contient.	inductive	En grammaire, l'enseignant va ou fait aller les élèves "des exemples aux règles", en s'appuyant sur leur capacité à remonter intuitivement d'exemples donnés aux régularités, organisations ou règles jusqu'alors inconnues. En lexique, l'enseignant demande par ex. aux élèves de "deviner" le sens des mots inconnus à partir du contexte (travail en " inférence lexicale ").
5.	sémasiologique	L'enseignant va ou fait aller les élèves des formes linguistiques vers le sens : en compréhension, on part des formes connues pour découvrir le message ; en expression, on produit un message de manière à réutiliser certaines formes.	onomasiologique	L'enseignant va ou fait aller les élèves du sens vers les formes linguistiques : en compréhension, on part des hypothèses sur le sens pour les valider ou invalider par l'analyse des formes ; en expression, on a recours à certaines formes en fonction de besoins d'expression préalablement repérés.
6.	conceptualisatrice	L'enseignant fait appel à l'intelligence des élèves en les faisant " conceptualiser " (i.e. appréhender rationnellement) les formes linguistiques au moyen de régularités, classifications et règles.	répétitive	L'enseignant met en place des dispositifs (extensifs et intensifs) de réapparition et reproduction des mêmes formes linguistiques pour créer des habitudes, des mécanismes ou des réflexes chez les élèves.
7.	applicatrice	La production langagière se fait en référence explicite à des régularités, classifications ou règles que l'on se représente consciemment.	imitative	La production langagière se fait par reproduction de modèles (linguistiques ou de transformation linguistique) donnés.
8.	compréhensive	L'enseignant s'appuie sur la compréhension (écrite ou orale).	expressive	L'enseignant s'appuie sur l'expression (écrite ou orale).
9.	écrite	L'enseignant s'appuie sur l'écrit (en compréhension ou en expression).	orale	L'enseignant s'appuie sur l'oral (en compréhension ou en expression).

J'ai pendant longtemps ajouté à ces 9 paires de méthodes une 19^{ème}, isolée, la « méthode interrogative », qui me semblait mériter ce statut parce qu'elle correspondait à ce que l'on appelle en philosophie la « méthode socratique » ou la « méthode maïeutique ». Il m'apparaît maintenant plus pertinent de considérer le questionnement comme un simple procédé de sollicitation et de guidage (constitué de la séquence question de l'enseignant – réponse de l'élève – réaction/évaluation de l'enseignant) qui peut être mis au service de la plupart des méthodes, en particulier les méthodes active, orale, et directe : dans la culture occidentale, au moins, la question orale « oblige » pratiquement à la réponse orale immédiate, et la question en L2

« oblige » tout aussi fortement à une réponse en L2. Nous verrons que la combinaison des méthodes orale, active et directe constitue précisément le « noyau dur » de la méthodologie directe, l'objectif principal des enseignants étant de faire parler les élèves eux-mêmes en L2. Il est donc logique que le questionnement ait été permanent dans cette méthodologie, et que les enseignants aient toujours recours massivement à ce procédé dans les séquences d'enseignement frontal où ils se donnent aujourd'hui ce même objectif. Les seules alternatives au questionnement de l'enseignant sont le questionnement réciproque entre élèves (comme le propose CLOSSET dans la citation *supra* ; mais ce procédé est très artificiel lorsqu'il se réalise en enseignement frontal) et les tâches réalisées en groupes restreints, où les élèves peuvent parler en langue étrangère non plus seulement en se questionnant, mais en échangeant des informations.

3. Méthodes opposées et gestion de la complexité

Le fait que toutes les méthodes puissent se regrouper ainsi dans une série de paires antagonistes s'explique par la complexité de la pratique d'enseignement-apprentissage, qui exige des méthodes opposées et en même temps complémentaires. Les enseignants ne peuvent en réalité utiliser une méthode déterminée que parce qu'ils disposent de la méthode opposée à laquelle ils auront recours si la première ne fonctionne pas. Ainsi, lorsque les élèves ne parviennent pas à induire eux-mêmes une règle de grammaire à partir d'un corpus de phrases (combinaison des méthodes active + inductive + conceptualisatrice), un enseignant pourra décider de leur donner lui-même la règle (passage à la méthode transmissive)⁵. Lorsque ses élèves ne parviennent pas à expliquer eux-mêmes en L2 un mot nouveau, l'enseignant pourra décider de leur donner la traduction en L1, passant ainsi de la combinaison méthodes active + directe à la combinaison méthodes transmissive + indirecte.

C'est le recours pertinent aux méthodes opposées qui permet aux enseignants de s'adapter en temps réel à leur environnement, comme on le voit pour ces méthodes active/transmissive et directe/indirecte dans l'extrait ci-dessous d'un compte-rendu d'observation réalisé il y a quelques années par une étudiante stagiaire (j'ajoute entre crochets mes analyses en termes de méthodes utilisées) :

*Un élève (E1) dit à l'enseignant qu'il ne comprend pas un mot du texte. L'enseignant demande à tous les élèves **[méthode active]** de deviner le sens de ce mot en s'appuyant sur le contexte **[méthode inductive et sémasiologique]**, et de l'expliquer en langue étrangère **[méthode directe]**. Les élèves n'y parviennent pas. L'enseignant leur rappelle alors une phrase d'un dialogue travaillé dans une leçon antérieure où apparaissait le même mot **[méthode transmissive]**, et il leur demande **[méthode active]** de deviner le sens du mot à partir de ce second contexte **[méthodes inductive et sémasiologique]** et de donner l'équivalent de ce mot en langue maternelle **[méthode indirecte]**. Un élève (E2) répond correctement. L'enseignant demande alors au premier élève (E1) d'expliquer le mot en langue étrangère **[méthodes active et directe]**.*

L'ensemble de cette séquence se déroule en méthode orale, et c'est pourquoi l'indiquer pour chaque intervention alourdirait inutilement les annotations. L'une des caractéristiques de la didactique des langues-cultures en environnement scolaire, cependant, semble bien être la haute fréquence des articulations et combinaisons entre les méthodes orale et écrite, sans doute pour maintenir l'attention des élèves en variant les stimuli, et pour mieux fixer ainsi les connaissances. L'observation suivante (réalisée aussi par une autre étudiante stagiaire dans une classe d'espagnol dans un collège en France, le français y est donc la langue maternelle) est à ce propos très représentative :

⁵ Voir au chap. 4.1 ci-dessous les définitions de « combinaison » versus « articulation ».

Activités observées	Analyse méthodologique
<i>En reprenant au tableau des phrases proposées par les élèves, [l'enseignante]...</i>	Utilisation de la méthode active pour la constitution du corpus de conceptualisation grammaticale.
<i>... a demandé [à ses élèves] d'énoncer eux-mêmes en français le fonctionnement de la règle concernant l'emploi et la morphologie de ces adjectifs.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptualisation de la règle par les élèves eux-mêmes à partir des exemples mis au tableau : combinaison de la méthode conceptualisatrice, inductive et active. - Passage à la méthode écrite (les phrases sont au tableau), mais combinée avec la méthode orale (ces phrases servent de support à une réflexion immédiatement verbalisée). - Il y a aussi combinaison entre méthode directe (la réflexion se fait sur des exemples en L2) et indirecte (la langue utilisée pour la réflexion est la L1, ici le français langue maternelle)
<i>Elle a repris leurs observations en en faisant la synthèse dans un énoncé simplifié.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Passage à la méthode transmissive, mais il y a une certaine combinaison avec la méthode active puisque ce sont les observations des élèves eux-mêmes que l'enseignante reprend. - Méthode orale.
<i>Elle a écrit l'énoncé de cette règle au tableau en écrivant en face une des phrases proposées par les élèves, comme exemple d'illustration. Elle a utilisé des couleurs différentes, notamment le rouge pour mettre en valeur ce qui devait être retenu.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Passage à la méthode écrite et à la méthode déductive (on va maintenant de la règle aux exemples, ici d'illustration) de la part de l'enseignante. - Méthode transmissive (c'est l'enseignante qui met certains éléments en valeur) mais aussi méthode active (utilisation de couleurs différentes pour attirer l'attention des élèves).
<i>Elle a laissé le temps aux élèves de recopier sur leur cahier ce qu'elle avait mis au tableau.</i>	Passage à la méthode écrite de la part des élèves. Recours à la méthode répétitive combinée à la méthode conceptualisatrice et active (répétition de la règle à l'écrit par les élèves eux-mêmes). Il y a à nouveau combinaison de la méthode transmissive et active (les élèves copient eux-mêmes, mais ils copient ce que l'enseignante a écrit)
<i>Toujours au tableau, elle a écrit quelques phrases d'exercices à trous...</i>	Exercice d'application (méthode applicatrice et déductive) mise en œuvre cette fois par les élèves eux-mêmes (méthode active). Combinaison avec la méthode écrite.
<i>... et quelques modèles à imiter portant sur la description de la bande dessinée.</i> <i>Elle a passé dans les rangs pour faire une première correction individuelle de ces exercices.</i>	Méthode active et écrite à nouveau, et méthode répétitive (il s'agit toujours d'exercices portant sur la même règle de grammaire), mais là il s'agit d'une combinaison avec la méthode imitative (et non plus applicatrice). C'est une sorte de combinaison eclectique entre l'exercice d'application (application réfléchie de règles à l'écrit) et l'exercice d'entraînement (reprise orale de modèles) : il a en effet reprise de modèles, mais à l'écrit.
<i>Ceux-ci ont été repris à l'oral par des élèves qui se sont portés volontaires ou qui ont été désignés, de manière à en faire la correction collective.</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Passage à la méthode orale. - Méthode active (élèves volontaires). - Méthode répétitive (reprise des mêmes exercices).

4. Configurations de méthodes

Dans les limites du présent article, je me contenterai, sur ce thème des configurations de méthodes, des quelques remarques qui me paraissent les plus importantes.

4.1 Les méthodes peuvent être reliées entre elles de deux manières différentes.

Nous en avons déjà vu précédemment de nombreux exemples.

a) Il y a *combinaison* lorsque deux méthodes sont utilisées conjointement. Voici quelques autres exemples, qui correspondent à des combinaisons très fréquentes :

- Un enseignant qui demande à ses élèves d'induire une règle de grammaire à partir de quelques phrases en L2 écrites au tableau combine ainsi les méthodes active, inductive, conceptualisatrice et écrite.
- Un enseignant qui demande aux élèves d'appliquer les règles de grammaire dans des exercices basés sur le passage L1-L2 (version et thème) combine ainsi les méthodes applicatrice et indirecte.
- Un enseignant qui amène ses élèves à la compréhension d'un point de grammaire en L2 en s'appuyant sur la comparaison avec la L1 combine ainsi les méthodes conceptualisatrice et indirecte.

Il est possible de combiner certains couples de méthodes opposées :

- Dans le commentaire oral d'un document écrit en classe sont combinées constamment les méthodes compréhensive et expressive ainsi que les méthodes écrite et orale : les élèves expriment oralement ce qu'ils ont compris du texte écrit, et à l'inverse l'expression orale sur le texte écrit permet sa compréhension.
- Les enseignants combinent les méthodes transmissive et active lorsqu'ils expliquent un point de grammaire ou de civilisation à des élèves non seulement attentifs (*i.e.* réceptifs aux contenus transmis), mais réagissant et réfléchissant chacun mentalement en même temps qu'ils écoutent. Mais on sait qu'une telle combinaison est difficile à obtenir... et qu'elle est très instable : elle ne peut être maintenue que sur une courte durée et chez des élèves motivés.

b) Il y a *articulation* lorsque deux méthodes sont utilisées successivement, l'une après l'autre. Voici deux exemples caractéristiques de la méthodologie traditionnelle :

- L'enseignant explique (méthode conceptualisatrice) puis fait apprendre par cœur et réciter (méthode répétitive) les paradigmes et les règles : c'est une démarche classique de la méthodologie traditionnelle, que l'on retrouvera plus bas dans la citation de l'instruction du 18 septembre 1840, au chapitre 4.4.
- À la première lecture d'un texte, l'enseignant demande aux élèves de noter tous les mots inconnus (méthode analytique), puis de rechercher leur traduction en L1 dans un dictionnaire bilingue (méthode indirecte).

Il est fréquent d'articuler deux méthodes opposées. C'est même la règle actuelle dans les deux exemples suivants :

- Les enseignants qui font induire une règle de grammaire par leurs élèves (méthode inductive) les amènent ensuite à la mettre en œuvre dans un exercice d'application (méthode déductive).
- Les enseignants commencent généralement le travail sur un document nouveau par la compréhension globale (méthode synthétique), passent à l'explication détaillée (mé-

thode analytique) avant de solliciter finalement des réflexions, impressions, réactions portant sur l'ensemble du document (méthode synthétique).

4.2 Certaines méthodes ont entre elles des affinités particulières.

Voici quelques exemples d'affinité entre certaines méthodes :

- Les méthodes inductive et déductive sont forcément toutes deux combinées à la méthode conceptualisatrice (l'induction comme la déduction font appel à la réflexion)⁶.
- Ces mêmes méthodes inductive et déductive sont logiquement articulées entre elles dans cet ordre : il faut préalablement que l'enseignant ait présenté la règle à partir d'exemples (méthode inductive + transmissive)⁷, ou bien que les élèves l'aient eux-mêmes devinée à partir d'exemples (méthode inductive + active) pour que l'enseignant puisse leur proposer (immédiatement ou en différé) de l'appliquer (méthode applicatrice), pour vérifier qu'ils l'ont bien comprise ou pour qu'ils la testent, et pour qu'ils passent ainsi d'une connaissance déclarative à la connaissance procédurale correspondante.
- Les méthodes répétitive et imitative se combinent tout naturellement (dans les exercices structuraux, par exemple), parce qu'il est plus rapide cognitivement de reproduire un modèle que d'appliquer une règle.

4.3 Certaines méthodes sont privilégiées par rapport à leur méthode opposée en raison des paradigmes en vigueur.

C'est le cas de la méthode directe par rapport à la méthode indirecte : en règle générale, les enseignants n'utiliseront pas ou ne feront pas utiliser la L1 s'ils pensent que la L2 permettra de faire au moins aussi bien et aussi vite ; ils commenceront en L2 et ne passeront à la L1 qu'en cas de difficulté ou d'échec. Nous sommes en effet depuis un siècle en régime de « paradigme direct », c'est-à-dire que l'idée la plus répandue est que le meilleur moyen d'apprendre une L2 est de la pratiquer en s'appuyant sur des supports en L2.

C'est aussi le cas de la méthode active par rapport à la méthode transmissive : en règle générale, les enseignants ne feront pas ce qu'ils pensent que les élèves pourront faire eux-mêmes ; ils commenceront par demander aux élèves de faire, et ne feront eux-mêmes qu'en cas de difficulté ou d'échec. Nous sommes en effet depuis un siècle en régime de « paradigme actif » : cf. les deux versions – faible et forte – du « principe actif » dans la partie « méthode active » du tableau au chapitre 1 *supra*.

4.4 Une même méthode peut se combiner avec chacune des méthodes opposées de la même paire.

Il y a combinaison de la méthode conceptualisatrice avec la méthode active lorsque l'enseignant demande aux élèves de découvrir eux-mêmes les régularités ou les règles à partir d'un corpus. C'est le cas actuellement le plus courant parce que nous sommes en régime de paradigme actif (cf. chap. 4.3 ci-dessus).

⁶ Il n'est donc pas nécessaire, dans les analyses méthodologiques, d'ajouter « méthode conceptualisatrice » à « méthode inductive » et à « méthode déductive ».

⁷ Notons que si l'enseignant à l'inverse présente d'abord la règle, puis l'illustre par des exemples, il n'y a pas d'utilisation de la méthode inductive : cette séquence s'analyse en termes d'articulation entre la combinaison « méthode conceptualisatrice + méthode transmissive » puis la combinaison méthode applicatrice + méthode transmissive ».

Voici, dans un manuel de français étrangère, un exercice classique combinant ces deux méthodes :

Observez le corpus. Relevez les noms communs et les déterminants qui les précèdent immédiatement. Organisez votre travail en triades (petits groupes de 3) et choisissez un rapporteur. Dans 10 minutes maximum, les rapporteurs proposeront une explication à la question suivante : "Pourquoi, dans certains cas, le déterminant est : un, une ou un chiffre, et dans d'autres cas, il est : du, de la, de l' ?"



Mais à l'époque de la méthodologie traditionnelle, il y avait combinaison de la méthode conceptualisatrice avec la méthode transmissive : c'était l'enseignant qui présentait lui-même aux élèves les règles de grammaire et de phonétique, comme il lui était demandé dans la première instruction officielle française donnant des conseils méthodologiques, celle du 18 septembre 1840 :

La première année, comme je l'ai déjà dit, sera consacrée toute entière à la grammaire et à la prononciation. Pour la grammaire, les élèves apprendront par cœur pour chaque jour de classe la leçon⁸ qui aura été développée par l'enseignant dans la classe précédente. Les exercices consisteront en versions et en thèmes, où sera ménagée l'application des dernières leçons. Les exercices suivront ainsi pas à pas les leçons, les feront mieux comprendre, et les inculqueront plus profondément. Pour la prononciation, après en avoir exposé les règles, on y accoutumera l'oreille des élèves par des dictées fréquentes, et on fera apprendre par cœur et réciter convenablement les morceaux dictés.

4.5. Un cas particulier de configuration de méthodes : les « noyaux durs » des méthodologies.

Un noyau dur méthodologique peut se définir comme un ensemble très limité, cohérent et stable des quelques méthodes combinées et/ou articulées très fortement les unes aux autres et qui vont déterminer les activités d'enseignement-apprentissage constamment privilégiées dans la mise en œuvre d'une méthodologie. Je prendrai deux exemples, celui de la méthodologie directe et celui de la méthodologie audio-orale.

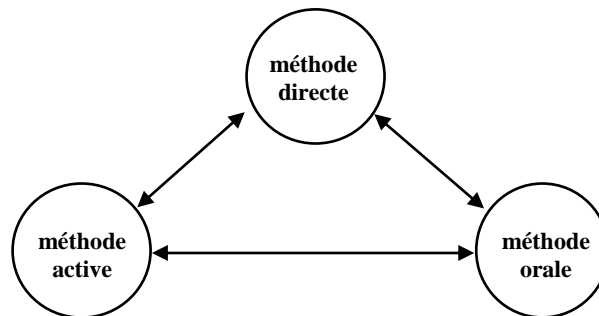
⁸ « Leçon » a ici le sens de *lectio* en latin, c'est-à-dire une présentation magistrale. Notons que la « leçon » de grammaire, qui commençait l'unité didactique, a fini par désigner celle-ci dans son entier, comme lorsque l'on parle des différentes « leçons » d'un manuel. Cette synecdoque apparaît dans toutes les disciplines scolaires, l'approche transmissive étant à l'époque un principe de pédagogie générale.

4.5.1 Le noyau dur de la méthodologie directe

Le noyau dur de la méthodologie directe apparaît pour la première fois en France dans l'instruction officielle du 13 septembre 1890 :

La première chose à donner à l'élève, ce sont les éléments de la langue, c'est-à-dire les mots. [...] La seule règle à observer, c'est de ne prendre que des mots concrets répondant à des objets que l'élève a sous les yeux, ou du moins qu'il ait vus et qu'il puisse aisément replacer devant son imagination. Si l'école possède des tableaux servant aux leçons de choses, on ne manquera pas d'en profiter. Aux substantifs on joindra aussitôt quelques adjectifs exprimant eux-mêmes des qualités toutes extérieures, telles que la forme, la dimension, la couleur. Que manque-t-il pour former de petites propositions ? La troisième personne de l'indicatif présent du verbe être, et, avec deux questions fort simples : Qu'est ceci ? Comment est ceci ?, on fera le tour de la salle d'école, de la cour, de la maison paternelle, de la ville et de la campagne.

On voit qu'il s'agit de faire parler (méthode orale) les élèves eux-mêmes (méthode active) en L2 (méthode directe), en l'occurrence en utilisant comme support leur environnement immédiat que l'on va élargir progressivement en cercles concentriques. Ce noyau dur de la méthodologie directe peut se représenter de la manière suivante (les doubles flèches représentant une relation de combinaison) :



Appliqué non plus à l'environnement immédiat des élèves dans les tout débuts de l'apprentissage scolaire, mais dans un second temps aux documents authentiques en L2, le même noyau dur méthodologique va générer une activité apparemment très différente, à savoir « l'explication de textes à la française », où l'enseignant va demander à ses élèves de réaliser un maximum de tâches d'explication différentes (paraphraser, analyser, interpréter, extrapoler, réagir, transposer) les amenant également à parler eux-mêmes en L2 sur le texte.⁹

4.5.2 Le noyau dur de la méthodologie audio-orale

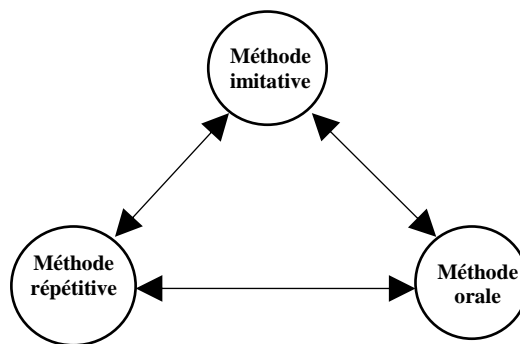
Le noyau dur de la méthodologie audio-orale apparaît pour la première fois aux USA dans la « *Army Method* », la « Méthode de l'Armée » (américaine) au cours de la seconde moitié des années 1940. Un visiteur français, A. ROCHE, décrit ainsi les classes qu'il a observées au début des années 1950 (la division en 7 séquences et les 7 paragraphes correspondants est de moi, mais le texte originel n'est pas modifié) :

1. *Voici comment se déroulaient le plus souvent ces classes :*
2. *Devant son groupe de 10, l'assistant lit, à la vitesse ordinaire de conversation, un dialogue d'une trentaine de questions et de réponses. Il aide à la compréhension par l'intonation, les gestes et expressions du visage. Après deux ou trois lectures,*
3. *la classe commence à répéter en chœur après lui, phrase après phrase. On fait alors passer aux étudiants des feuilles avec le texte imprimé, et la répétition en chœur reprend, en suivant sur ce texte. Dix minutes environ sont consacrées à cet exercice.*

⁹ Ne pouvant développer plus avant ce point dans le cadre du présent article, je renvoie à PUREN 2006 (article librement consultable sur Internet).

4. *La classe se scinde alors en deux groupes de 5, chacun se formant en demi-cercle. L'un, dans chaque groupe, pose les questions à son voisin qui y répond. Le second pose alors les questions au troisième et ainsi de suite. Les fautes de prononciation sont corrigées par les autres membres de l'équipe, tandis que l'assistant surveille, tour à tour, l'un ou l'autre groupe. Cet exercice se poursuit également pendant une dizaine de minutes.*
5. *Enfin les hommes se lèvent, abandonnent leurs feuilles et se divisent en 5 groupes de 2. L'assistant a écrit au tableau une série d'expressions ou mots essentiels tirés, dans leur ordre, du dialogue, et, avec cette aide, les étudiants entament simultanément 5 conversations différentes en différents coins de la salle. Cela ressemble à une véritable Babel, mais le brouhaha oblige les hommes à écouter avec attention et à parler fort, et distinctement.*
6. *Au milieu de cet exercice, on efface les mots sur le tableau et les élèves commencent à improviser des variations sur le dialogue dont les phrases essentielles sont maintenant sues par cœur et utilisées couramment.*
7. *Le lendemain, la classe de grammaire, ou plutôt de « démonstration », est consacrée à l'explication de ces formes et constructions nouvelles qu'on vient d'apprendre,*
8. *et la session d'entraînement suivante à un nouveau dialogue, dans lequel sont répétées la plupart de ces formes et constructions et où l'on en introduit également d'autres. (1955, pp. 101-102)*

Le noyau dur de la nouvelle méthodologie telle qu'il se dégage de cette observation de classes peut se représenter de la manière suivante :



L'activité privilégiée, en effet, consiste à amener les élèves à reprendre intensivement (méthode répétitive) des modèles (méthode imitative) de langue orale (méthode orale), tous ces modèles étant donnés par un dialogue dit « de base » en raison de cette fonction qu'il assume.

Parce que cette méthodologie à usage des militaires avait obtenu d'excellents résultats, la méthodologie mise au point pour le grand public dans les années 1950 va étendre le champ d'application de ce noyau dur – limité au dialogue de base dans la Méthode de l'Armée – à l'enseignement de la grammaire. C'est ce qui provoque l'invention de l'exercice structural, qui commence toujours par un modèle de langue orale (un « *pattern* », une « structure ») que l'on demande ensuite aux élèves de reprendre intensivement.

L'exercice structural est un bel exemple d'innovation didactique qui ne peut s'expliquer que par la conjonction de plusieurs facteurs différents. Il y a, à l'origine première de l'exercice structural, un phénomène méthodologique, et c'est donc cette extension du noyau dur de la Méthode de l'Armée à l'enseignement de la grammaire dans la méthodologie audio-orale. Mais ce type d'activité d'apprentissage n'a pu prendre la forme historique sous laquelle on le connaît, s'imposer et perdurer, que parce qu'il a coïncidé à l'époque avec le béhaviorisme et le distributionnalisme (qui vont lui servir de garants scientifiques), ainsi qu'avec la disponibilité du magnétophone à bande, qui va faciliter techniquement sa mise en œuvre. Les potentialités de cet appareil, mis au point à l'époque, se trouvent être en homologie avec le nouveau noyau dur méthodologique : un magnétophone est une machine à répéter indéfiniment à l'identique la parole humaine. Enfin, pour comprendre comment certains méthodologues américains sont allés jusqu'à inventer des « machines à enseigner » consistant en des séries de

batteries d'exercices structuraux portant sur toutes les structures de la L2 repérées comme étant « de base », il faut faire appel à un facteur idéologique, à savoir le modèle de productivité de l'usine fordiste : une batterie d'exercices structuraux fonctionne comme une chaîne de montage d'automatismes langagiers.

4.5.3 Un cas historique d'éclectisme par articulation de deux noyaux durs méthodologiques : le schéma de classe de la méthodologie audiovisuelle structuro-globale (MAV SGAV)

Contrairement aux affirmations de ceux que l'on appelait les « sgavistes », la méthodologie audiovisuelle première génération qu'ils ont élaborée à la fin des années 50 n'était originale que dans le sens où elle reposait sur une articulation inédite, au sein de son modèle d'unité didactique, entre le noyau dur de la méthodologie audio-orale et celui de la méthodologie directe. On se reportera à l'Annexe 1, où je présente une schématisation de ce qu'ils appelaient à l'époque « les moments de la classe de langue », avec les commentaires correspondants.

On voit (cf. les commentaires de ce schéma) que deux activités apparemment aussi différentes que la dramatisation des dialogues et l'exercice structural relèvent, au niveau de l'analyse micro-méthodologique permise par le concept de « méthode », de l'application du même noyau dur à des objets différents, à savoir d'une part l'ensemble des formes linguistiques du dialogue de base, d'autre part une structure grammaticale particulière.

5. La méthode et le champ sémantique de la méthodologie

Par définition, une unité minimale doit pouvoir fonctionner comme le plus petit dénominateur commun de tous les concepts du champ sémantique correspondant, qui tous par conséquent devront se définir par rapport à elle.

Voici quelles pourraient être les définitions des différents concepts concernant les manières d'enseigner/apprendre en didactique des langues-cultures si l'on admet la pertinence du concept de « méthode » tel que je le propose ici :

Approche

Méthode utilisée la première lors d'une activité. Exemple : « l'approche globale » d'un document correspond à l'utilisation initiale de la *méthode* synthétique. Cette approche globale est très courante en didactique des langues-cultures parce que la méthode synthétique vient ainsi se combiner avec de nombreuses autres, en l'occurrence les *méthodes* sémasiologique, inductive, compréhensive et active. La cohérence méthodologique d'une activité ou d'une séquence, en effet, est fonction du nombre de *méthodes* utilisées conjointement de manière rationnelle.¹⁰

Démarche

Dans le sens réel, manière de marcher, ce qui suppose au moins deux pas successifs. Si l'on reporte cette condition sur le sens métaphorique, « démarche » en didactique des langues-cultures correspond à l'articulation d'au moins deux *méthodes*. On peut ainsi qualifier de « démarche classique » en enseignement-apprentissage de la grammaire l'articulation de la combinaison *méthodes* inductive + conceptualisatrice (on fait appel à la réflexion des élèves pour remonter des exemples à la régularité ou à la règle correspondante) avec la combinaison *méthodes* déductive + applicatrice (on demande aux élèves de s'appuyer consciemment sur ce savoir métalinguistique pour produire rationnellement des phrases en L2).

Méthodologie

Ensemble historiquement stabilisé de *méthodes* couvrant la totalité des pratiques d'enseignement-apprentissage. La cohérence de cet ensemble est assurée par un « noyau dur » de *méthodes* privilégiées fortement combinées et articulées qui va générer des activités

¹⁰ Dans l'expression consacrée « approche communicative », « approche » a un autre sens, proche de celui de « méthodologie ».

de référence, et par des « procédures » spécifiques. Voir plus bas la définition de ce concept, ainsi que l'analyse micro-méthodologique, en Annexe 2, de la « procédure standard d'enseignement-apprentissage scolaire de la grammaire » mise au point initialement par les méthodologues directs au tout début du XX^e siècle, suffisamment complexe pour avoir résisté jusqu'à nos jours, du moins dans l'enseignement scolaire français, aux procédures concurrentes développées par les méthodologies suivantes.

Procédé

Moyen utilisé pour appliquer le principe d'une *méthode* et atteindre l'objectif correspondant. Pour mettre en œuvre la méthode active par exemple quand il a décidé de corriger en temps réel une erreur d'un élève lors d'un échange oral entre eux en classe, un enseignant peut lui dire qu'il a commis une erreur (et signalant éventuellement de quel type d'erreur il s'agit), reprendre la forme linguistique erronée avec une intonation interrogative, reprendre la phrase en s'arrêtant juste avant l'erreur, faire une grimace, faire un geste codé (doigt en avant pour le temps futur, en arrière pour le temps passé,...), ou encore interpeller les autres élèves (« La phrase de votre camarade est correcte ? Vous êtes d'accord ? », etc. Voir aussi les exemples de procédés de mise en œuvre des méthodes active et répétitive donnés *supra* dans le tableau du chap. 1.

Procédure

Ensemble prédéfini de tâches partielles visant à la réalisation d'une tâche globale : on parlera ainsi de la « procédure d'autocorrection » d'une production écrite par révisions successives de l'orthographe, de la morphologie, de la syntaxe, du plan, de la présentation matérielle, etc. On trouvera en Annexe 2 la présentation de la procédure standard d'enseignement-apprentissage scolaire de la grammaire telle qu'on peut l'analyser en termes d'articulations et de conceptions de *méthodes*.

Technique

Ensemble de procédés liés non à la mise en œuvre d'une *méthode* déterminée, mais à un type d'activité, de support ou de matériel didactique. Exemples : la technique de l'explication directe des mots inconnus est constituée de tous les procédés correspondants (définition, synonymie, antonymie, exemple, situation, gestuelle, mimique,...) ; « la technique audio-orale » et la « technique du tableau de feutre » correspondent à l'ensemble des procédés adaptés à l'utilisation, respectivement, d'un document audio uniquement sous sa forme orale comme support d'expression orale en classe, et de ce type de matériel didactique.¹¹

Conclusion

Je laisse mes lecteurs évaluer eux-mêmes dans quelle mesure le concept de « méthode » dans le sens d'unité minimale de cohérence méthodologique est efficace pour analyser, comme je l'annonçais dans mon introduction, tout à la fois les propositions des méthodologues, les méthodologies, les manuels de langue et les pratiques de classe observées.

Ce concept est par définition limité à la seule perspective méthodologique : il ne prend donc pas en compte les deux autres perspectives constitutives de la didactique des langues-cultures, à savoir les perspectives didactique et didactologique, qui se sont ajoutées à la première au cours de la maturation historique de la discipline, respectivement au début des années 1970 et au début des années 1980.¹²

Mais c'est précisément pour cette raison que le recours à ce concept – avec toutes les activités d'analyse qu'il permet et dont j'ai donné ici de nombreux exemples – me semble particulière-

¹¹ Je prends volontairement des exemples historiques. Mais on parlera de « technique du TBI (Tableau Blanc Interactif) » si les didacticiens de langues-cultures développent dans les années à venir, pour cet outil, un ensemble de procédés spécifiques à leur discipline.

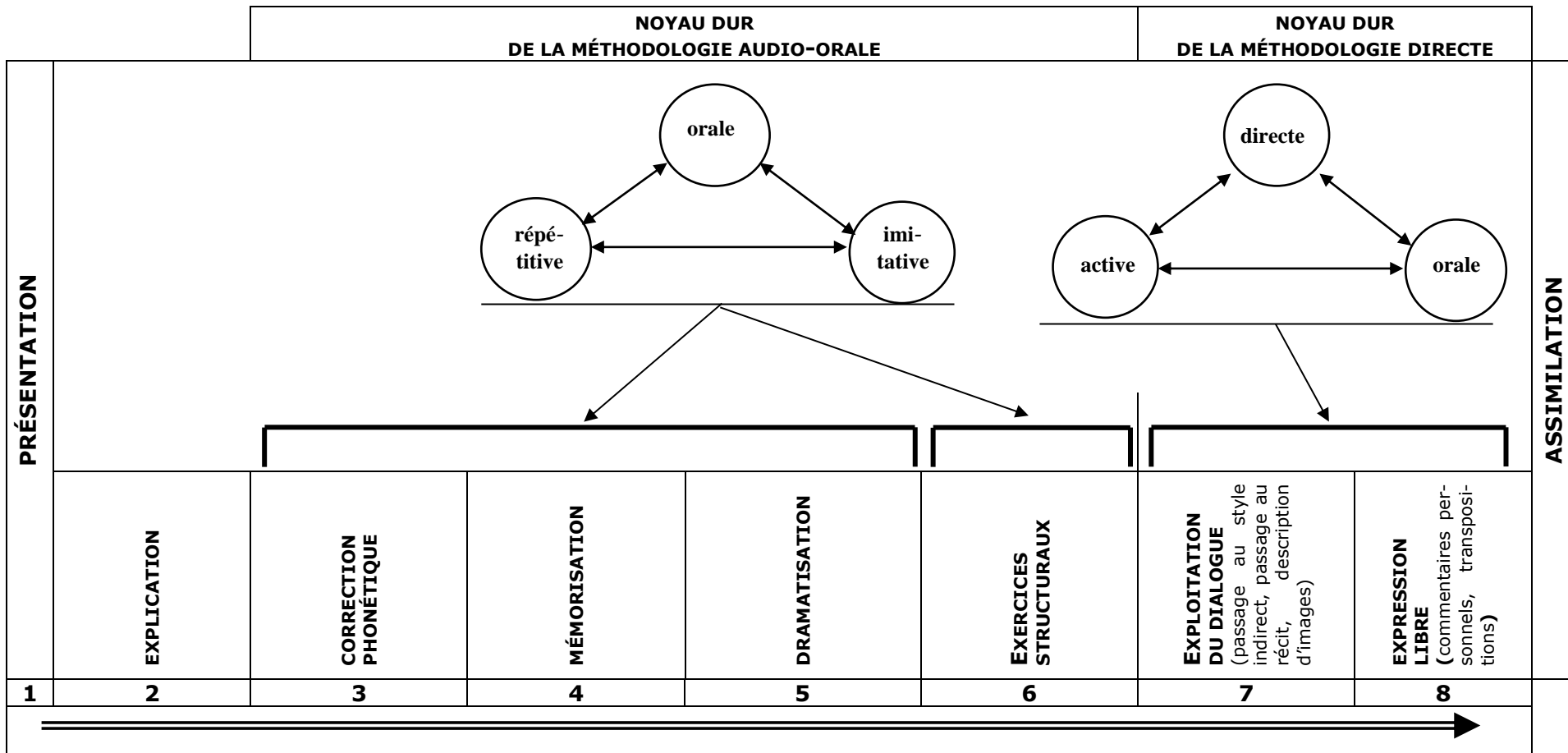
¹² Cf. PUREN 1994 pour la présentation de cette évolution historique, et PUREN 2001 pour des propositions concrètes de progression en formation à la recherche en didactique des langues-cultures reproduisant les stades de cette évolution.

ment utile et efficace dans les tout débuts de la formation professionnelle des futurs enseignants de langue. Si l'on veut en effet respecter dans leur processus de formation la même « méthode active » qu'on leur demande de mettre en œuvre avec leurs élèves, il faut nécessairement leur proposer des activités qu'ils soient immédiatement capables de réaliser eux-mêmes, en leur donnant un outil dont ils puissent s'emparer et un objet qu'ils puissent maîtriser en tout début de formation. Mes années d'expérience de formation initiale des enseignants de langues-cultures me font penser que la méthodologie peut être cet objet, et la « méthode » cet outil.

Bibliographie

- BESSE Henri. 1964. « Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2 ». *Voix et Images du CRÉDIF 2*, pp. 38-44. Paris : CRÉDIF.
- CLOSSET Français. 1950. *Didactique des langues vivantes*, Bruxelles-Paris : Didier, 252 p.
- GERMAIN Claude. 1999. « Structure fondamentale de l'enseignement d'une langue étrangère ou seconde », *Études de Linguistique Appliquée* n° 114, avril-juin, pp. 171-187. Paris : Didier Érudition.
- PUREN Christian. 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLÉ international, 448 p.
- 1994. « Quelques remarques sur l'évolution des conceptions formatives en FLE de 1925 à 1975 », *Études de Linguistique Appliquée* n° 95, juil.-sept., pp. 13-23. Paris : Didier-Érudition.
 - 2000. « Méthodes et constructions méthodologiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues », *Les Langues modernes* n° 1, pp. 62-70. Paris : APLV.
 - 2001. « Processus et stratégies de formation à la recherche en didactique des langues-cultures », *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures*, n° 123-124, juil.-déc., pp. 293-418. Paris, Didier-Érudition
 - 2006. « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social ». Article en ligne : <http://www.aplv-languesmodernes.org//spip.php?article389>.
- PUREN Christian, BERTOCCHINI Paola, COSTANZO Edvige. 1998. *Se former en didactique des langues*. Paris : Ellipses, 206 p.
- ROCHE A. 1955. *L'étude des langues vivantes*. Paris, PUF, 128 p.

Annexe 1 – Analyse méthodologique du schéma de classe de la MAV SGAV 1^e génération (*Voix et Images de France*, 1961)



ANNEXE 1 – COMMENTAIRES

Phase 1 – Présentation : L'enseignant se contente de faire défiler deux fois la bande son du magnétophone et le film fixe sur le projecteur, de manière à faire coïncider la réplique enregistrée et l'image correspondante. La combinaison son +image (« audio +visuelle ») est supposée donner immédiatement aux apprenants la compréhension globale de la situation de communication et du dialogue. La MAV SGAV reprend ici l'approche globale qui était de règle dans la méthodologie directe.

Phase 2 – Explication : L'enseignant revient sur chaque image et la réplique orale correspondante du dialogue. Il explique le sens des mots en recourant à l'image et à tous les procédés directs (synonyme, antonyme, hyperonyme, hyponyme, définition, geste, mimique, dessin, objet montré, exemple, rappel d'une situation antérieure, utilisation d'une situation en classe ou dans la vie quotidienne des apprenants, création d'une situation imaginaire,...) ; il explique le sens des phrases en recourant à la paraphrase. La MAV SGAV reprend ici les différents procédés mis au point par la méthodologie directe.

Phase 3 – Correction phonétique : L'enseignant revient sur chaque réplique enregistrée, et pour chacune d'elle, il fait répéter par chaque apprenant, plusieurs fois si nécessaire. Au besoin, il utilise, outre cette simple méthode imitative-répétitive, la « méthode verbo-tonale » (on joue sur un environnement favorable du phonème à faire corriger) et les autres procédés de correction phonétique déjà disponibles : on fait répéter de manière régressive (en commençant par les derniers mots de la phrase), on isole le phonème en neutralisant la voyelle (on prononce « chhh... » pour faire mieux entendre le son [ʃ] du mot « chapeau »), etc.).

Phase 4 – Mémorisation : L'enseignant reprend le dialogue en s'arrêtant après chaque combinaison image-réplique sonore et fait à chaque fois répéter quelques apprenants, sur un rythme rapide. Il le fait autant de fois qu'il le faut pour que le dialogue soit mémorisé.

Phase 5 – Dramatisation : L'enseignant fait « jouer la scène » par groupes de 2 ou 3 apprenants (suivant le nombre de personnages), comme au théâtre (d'où le nom donné à cette phase). Les élèves sont censés s'identifier aux personnages : on leur demande d'imiter aussi les gestes et les attitudes des personnages, cette identification étant supposée faciliter l'assimilation des formes linguistiques nouvelles. Il s'agit là de l'application du noyau dur de la méthodologie audio-orale au dialogue de base : dans la dramatisation, les élèves doivent montrer qu'ils ont capables de reprendre indéfiniment l'ensemble des modèles de langue donnés par ce dialogue parce qu'ils l'ont mémorisé.

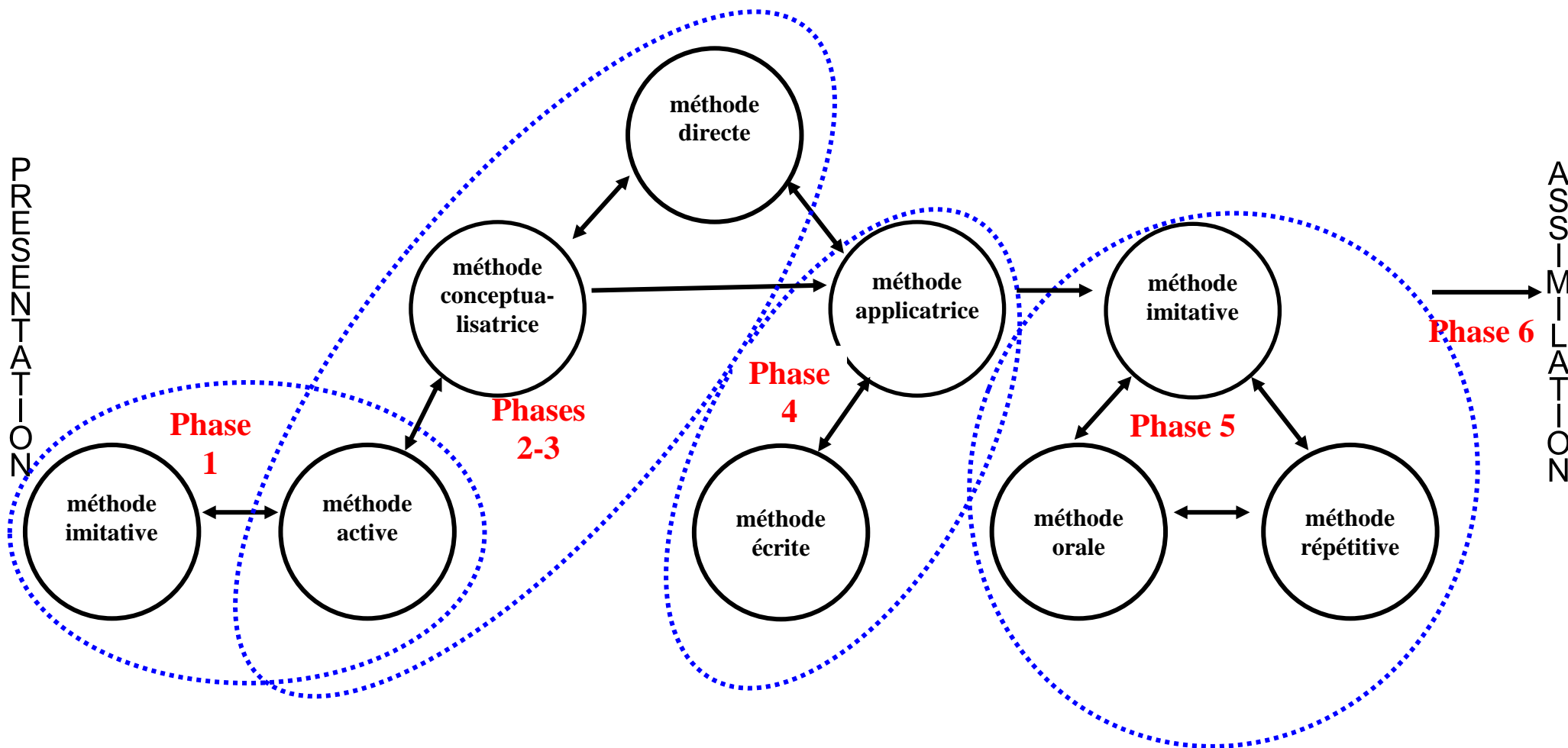
Phase 6 – Exercices structuraux : L'enseignant fait passer les apprenants au laboratoire de langue, où ils sont soumis à des batteries d'exercices structuraux sur chacune des structures de base introduites par le dialogue de l'unité. (Ces exercices structuraux sont ajoutés à *Voix et Images de France* en 1967, à la demande de certains utilisateurs, en particulier nord-américains, très influencés à l'époque par la méthodologie audio-orale.)

Lorsque l'on descend au niveau fondamental des unités minimales de cohérence méthodologique, on constate donc que des activités apparemment aussi différentes que la dramatisation et l'exercice structural correspondent à l'application du même noyau dur appliqué à des objets différents (le dialogue et la grammaire, respectivement).

Phase 7 – Exploitation du dialogue : L'enseignant demande aux apprenants de passer le dialogue au style indirect, de faire le récit de l'histoire, ou encore de décrire et commenter les images, en particulier les images les plus riches du point de vue de la représentation de la situation de communication, ou les plus susceptibles de donner lieu à des commentaires de la part des apprenants.

Phase 8 – Expression libre : L'enseignant demande aux apprenants de commenter librement les situations du dialogue, les personnages ou les thèmes abordés par ceux-ci, ou encore de transposer les uns et les autres dans leur propre culture (« Chez nous, ça se passe de telle manière ; on aurait pas dit telle chose mais telle autre ; etc. »).

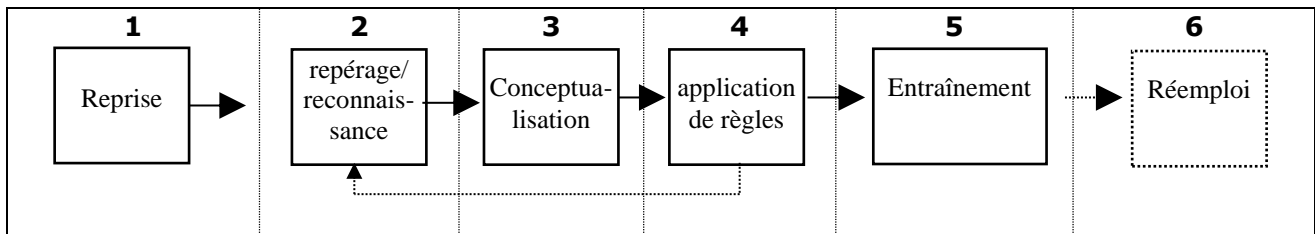
Annexe 2 – Procédure standard en enseignement scolaire de la grammaire



Nota bene : la flèche simple représente l'articulation (utilisation successive), la flèche double la combinaison (utilisation conjointe).

ANNEXE 2 – COMMENTAIRES

PHASES →



Phase 1	Dès la fin de la présentation des formes linguistiques nouvelles, par exemple sous forme de dialogue oral, l'enseignant fait reprendre (méthode imitative) par les élèves eux-mêmes (méthode active) ces formes, en posant sur le dialogue des questions qui amènent les élèves à intégrer d'emblée ces formes dans leurs réponses.
Phase 2-3	L'enseignant demande aux élèves eux-mêmes (méthode active) de repérer dans les exemples le point de grammaire commun (phase 2 de repérage ou reconnaissance), afin ensuite de pouvoir réfléchir sur ces exemples (méthode conceptualisatrice) de langue étrangère (méthode directe) pour en induire la règle de grammaire (phase 3 de conceptualisation)
Phase 4	L'enseignant propose aux élèves des exercices d'application (méthode applicatrice) à l'écrit. S'il veut combiner aussi ces deux méthodes avec la méthode active, il demandera aux élèves de produire leurs propres phrases d'application.
Phase 5	L'enseignant passe au second type d'exercices grammaticaux, de type « exercices structuraux » : il va demander aux élèves de reprendre intensivement (méthode répétitive) à l'oral (méthode orale) des modèles (méthode imitative) de langue orale (méthode orale). Les modèles ont été choisis par lui pour qu'il y ait reprise automatique de la même règle de grammaire par les élèves.
Phase 6	L'enseignant propose des situations de plus en plus ouvertes de production (orale ou écrite) qui vont permettre aux élèves de réemployer de plus en plus spontanément les formes linguistiques, jusqu'à les faire « assimiler » (une forme linguistique est dite assimilée lorsqu'elle est immédiatement disponible à tout moment pour l'expression personnelle).