

MÉTHODE INTERROGATIVE ET COMMENTAIRE DE TEXTES : DE LA PERSPECTIVE HISTORIQUE A LA PROSPECTIVE

Christian Puren clôt cette série d'articles sur *Les techniques de guidage* par une étude sur la technique la plus utilisée dans nos classes, à savoir le questionnement, considéré ici dans son application au commentaire de textes. Le problème qu'il pose à cette occasion dépasse cependant cette seule technique et même toutes les techniques de guidage : c'est celui de la prise en compte des pratiques actuelles, et de leurs fondements historiques, dans une démarche (auto)formative.

S'il y a une technique de guidage massivement utilisée dans nos classes de langues étrangères (LE), c'est bien **la méthode interrogative** qui impose le schéma **questions du professeur/réponses des élèves** comme forme quasi-permanente du travail oral collectif. Pour l'étude non seulement des documents écrits qui ont été et restent encore les plus utilisés tout au long de la scolarité — et auxquels je me limiterai ici — mais aussi des documents sonores, visuels, audiovisuels et "scriptovisuels" (tels que les bandes dessinées ou les publicités dans les supports écrits).

L'objectif du présent article est d'une part de montrer comment cette situation peut s'analyser comme un legs historique de la didactique des langues étrangères (DLE), et d'autre part de tenter de définir, **à partir de l'histoire encore**, quels pourraient être les grands axes d'une action à la fois réformatrice et innovatrice.

■ La méthode interrogative dans l'histoire

La perspective historique fait apparaître au moins six fonctions différentes assignées au schéma questions/réponses en classe de LE, soit comme forme des supports didactiques — c'est l'usage le plus ancien —, soit plus récemment comme forme du travail collectif en classe.

Comme forme des supports didactiques

1. Le schéma questions/réponses vise à favoriser la mémorisation des supports didactiques

C'est ainsi que G. Meurier publie en 1558 à Anvers un ouvrage intitulé *Conjugaisons, règles et instructions propres et nécessairement requises pour ceux qui désirent apprendre fr. [français], it. [italien], esp. [espagnol] et flamen, dont la plupart est mise en manière d'interrogations et de réponses.*

Dans beaucoup de cours du XIX^e siècle, ce sont les exercices de "conversation" destinés eux aussi à être appris par cœur, qui étaient souvent présentés sous cette forme. Un bon exemple nous en est fourni tardivement par le *Nouveau cours élémentaire de langue allemande* d'A. Peÿ (Second degré, classe de 7^e, 3^e éd., 1885), dont la 66^e leçon consiste en :

- une "récitation" sur le texte de la version de la leçon précédente ;
- un "devoir", précisément un thème, commençant par ces phrases : *Les enfants de mon oncle étaient devenus tout à coup très raisonnables et très obéissants ; ils avaient été étourdis et désobéissants, — Le grand-père du comte avait eu un grand chagrin, etc.*
- Enfin, une "conversation" sur ces phrases de thème :
Qu'avaient été les enfants de mon oncle ?
Ils avaient été étourdis et désobéissants.
Qu'étaient-ils devenus ?
Ils étaient devenus obéissants, etc. (p. 76).

A l'origine d'une telle technique, il y avait sans doute une confusion entre ce que nous pourrions appeler le procédé de **mémorisation/restitution** (apprentissage par cœur, puis récitation), et le procédé d'**assimilation/réemploi** par lequel les formes acquises sont réutilisées dans d'autres contextes pour l'expression personnelle¹.

Cette technique de la *conversation récitée* était assez généralisée à la fin du XIX^e siècle dans l'enseignement scolaire pour que le rédacteur de l'instruction officielle du 13 septembre 1890 la critique fermement.

*Ce qu'il faut éviter, dans l'exercice de conversation, c'est la monotonie ; il faut empêcher aussi qu'il ne dégénère en une leçon apprise par cœur. Rien n'est plus contraire à l'esprit de cet exercice que le **Livre de conversation**, qu'on fait redire machinalement à l'élève, de manière que la question prévue amène toujours la réponse préparée d'avance².*

1. On retrouve la même ambivalence du dialogue, forme du support didactique et forme des échanges en classe, dans la méthodologie audio-visuelle. Mais il ne s'agit plus, sinon dans l'esprit de tous ses utilisateurs, du moins dans celui de ses concepteurs, d'une confusion entre les deux procédés de mémorisation / restitution et assimilation / réemploi, mais de leur articulation consciente sur la base du postulat selon lequel la mémorisation préalable aiderait à l'assimilation.

2. Cette technique, est-il besoin de le dire, était et fut encore longtemps après 1890 utilisée dans l'enseignement de toutes les matières ; certains d'entre nous, sans doute, se souviennent encore des livres et des classes de catéchisme de notre enfance...

2. Le schéma questions/réponses vise à simuler la conversation authentique en langue étrangère, fournissant ainsi des modèles qui y soient directement réutilisables.

Cette fonction apparaît déjà clairement dans l'enseignement du latin langue vivante, dont les outils principaux furent les "colloques", ou conversations sur des sujets de la vie quotidienne. Cette tradition s'est transmise par la suite à l'enseignement des langues modernes, et s'est maintenue jusqu'à nos jours à travers les livres, manuels, guides de conversation et autres *vade mecum* à usage des voyageurs.

Ces deux premières fonctions du schéma questions/réponses se retrouvaient très fortement articulées l'une à l'autre en raison d'une conception de l'acquisition linguistique qui privilégiait alors le rôle joué par la mémorisation : pour l'instruction officielle du 13 septembre 1890 encore, "apprendre une langue, c'est surtout chez les jeunes gens une opération de la mémoire".

Comme forme du travail en classe

3. Le schéma questions/réponses vise à susciter en classe le réemploi oral des formes linguistiques

C'est la "conversation" qui se développe dans l'enseignements scolaire des LVE surtout à partir des années 1880, où elle vient même se greffer sur un support aussi peu favorable apparemment que les listes de mots classés par thèmes de la vie quotidienne (avec traduction en français...). Le programme officiel des Ecoles Normales Primaires du 26 mars 1887 conseille ainsi parmi les exercices de chacune des trois années d'enseignement des LE : "Listes de mots et conversation sur ces mots." Le rédacteur de l'instruction du 13 septembre 1890 propose quant à lui de reprendre thèmes et versions "sous cette forme vivante".

Dans la méthodologie directe, où listes lexicales, thèmes et versions sont officiellement interdits, la "conversation" ne peut s'appliquer qu'aux tableaux muraux dans les débuts de l'apprentissage et ensuite essentiellement aux textes, qu'en 1898 le Congrès de Vienne du Deutscher Neuphilologuen Verband³ avait définis comme "la base de l'enseignement" (selon Simonnot E., 1901, p. 27) : c'est l'"explication" ou le "commentaire dialogué", que l'inspecteur général E. Hovelaque définit en 1911 comme un "exercice de précision et de rigueur, exercice lent et approfondi d'assimilation sûre, de fixation exacte" (p. 220).

3. Très attentivement suivi par les méthodologues français, comme tous les autres congrès de cette Association alors à la pointe de la réforme de l'enseignement des LVE en Europe.

4. Le schéma questions/réponses vise à l'explication et au contrôle de compréhension

La "conversation" directe va reprendre en cela le rôle précédemment imparti à la traduction, elle aussi à présent interdite, dans la méthodologie traditionnelle. Pour A. Godart en 1903, « si c'est directement, par la conversation, que nous amenons l'élève à la compréhension du texte, c'est directement aussi que nous constatons qu'il a compris, en lui posant des questions telles que la simple réponse nous renseigne sur l'efficacité de nos explications. » (p. 473)

5. Le schéma questions/réponses vise à guider le commentaire oral et écrit des élèves

C'est ainsi que le professeur doit prévoir ses questions de telle sorte que la série des réponses des élèves corresponde au commentaire spontané idéal auquel il souhaite les former. Voici comment le méthodologue direct G. Camerlynck conçoit les débuts de l'entraînement à la composition écrite : « A. propos d'une lecture ou d'une image, le professeur combine une série de questions dont les réponses trouvées par les élèves, et mises bout à bout, constituent déjà une petite composition en langue étrangère. » (1903, p. 493).

On retrouve cette même fonction de guidage assurée par le schéma questions/réponses dans l'instruction du 1^{er} décembre 1950 :

— à propos de l'"interrogation", que le professeur "conduira de telle manière que la série des réponses obtenues rende compte des données du texte dans leur ordre de présentation" ;

— et à propos du "commentaire [...] par voie de questions et réponses", qui "comprendra non seulement la solution des difficultés littérales définies plus haut, mais aussi la formulation successive des faits puis des idées du texte, enfin celle des souvenirs et des réactions qu'il suscite sur les plans humain, moral ou littéraire" (rééd., CNDP, 1978, p. 30 et p. 32).

6. Le schéma questions/réponses vise à susciter et maintenir l'attention et la participation orale des élèves en classe

C'est d'ailleurs dans l'enseignement de toutes les matières scolaires que se généralise à l'époque l'utilisation de la méthode interrogative, dans une perspective affirmée d'application des "méthodes actives" alors impulsées en pédagogie générale par les développements de la psychologie. A. Godart conseille ainsi le professeur de langue :

Pour empêcher que la conversation ne s'isole et ne devienne trop individuelle, lancer toujours la question de façon anonyme, et ne désigner qu'après un court instant le nom de l'élève qui doit répondre, de façon qu'elle ait le temps de déclencher toutes les réflexions et de menacer toute la classe (1903, p. 482).

Et c'est vraisemblablement au cours magistral, contre lequel luttent toutes les instructions officielles de l'époque, que songe le même méthodologue

lorsqu'il écrit que « l'analyse du texte, avec l'interprétation des mots nouveaux, doit rester à tout prix une causerie générale, une façon de maïeutique, qui donne à chaque instant aux lecteurs le plaisir de la découverte. » (id., p. 473)

Le commentaire dialogué

Dans la méthodologie directe, le schéma questions/réponses comme forme des supports didactiques disparaît presque entièrement : la mémorisation s'effectue sur des textes de lecture (essentiellement des poèmes, dans les premières années d'apprentissage) et sur des paradigmes grammaticaux, et non sur les textes de base, lesquels sont par ailleurs plus descriptifs et narratifs que dialogués.

La méthode interrogative ne va pas moins prendre un poids énorme dans la stratégie d'enseignement scolaire à partir du début du XX^e siècle, en raison des quatre fonctions désormais assignées à la "conversation" en classe. Le commentaire dialogué du texte va en effet pouvoir devenir l'exercice presque exclusif parce qu'il permet le travail :

- **en compréhension orale** : l'élève doit d'abord comprendre la question du professeur ;
- **en compréhension écrite** : pour répondre à cette question, l'élève doit comprendre le texte sur lequel elle porte ;
- **en production orale**, dans la réponse à la question ;
- **et en production écrite**, comme nous l'avons vu plus haut chez G. Camerlynck.

On comprend dès lors que pour ce méthodologue, la question soit "un instrument de travail [...] qu'il faut employer de façon systématique et continue" (1903, pp. 490-491), et c'est à juste titre qu'A. Gauthier oppose à l'élève "décrypteur" de la méthodologie traditionnelle l'élève "répondeur" de la méthodologie directe (avant l'élève "acteur" de la méthodologie audiovisuelle. 1981, p. 55).

La méthodologie active⁴ va sur ce point reprendre entièrement la tradition directe, et l'on retrouve le même emploi systématique du schéma questions/réponses préconisé dans l'instruction bien connue du 1^{er} décembre 1950, où elle apparaît comme l'outil essentiel d'enseignement dans les principales phases du "schéma de classe" :

- dans l'"interrogation" initiale de contrôle : "On la conduira de telle manière que la série des réponses obtenues rende compte des données du texte dans leur ordre de présentation" ;
- dans le "contrôle de l'assimilation du vocabulaire nouveau [qui] se fera au moyen de questions qui conduiront l'élève à employer pertinemment, dans des propositions simples et complètes, les termes expliqués" ;

4. Pour la définition historique de cette méthodologie active, comme pour celle des autres citées ici, je renvoie dans *Les Langues modernes* à C. Puren, 1988, pp. 20-24.

— et dans le “commentaire [qui] doit se faire par voie de questions et réponses, uniquement dans la langue étrangère” (rééd. *Langues vivantes*, Paris, CNDP, 1978, p. 30 et p. 32).

■ Situation actuelle

Importance du schéma questions/réponses

La méthodologie audiovisuelle, sur ce point comme sur d'autres, ne va pas rompre avec les deux méthodologies scolaires antérieures, active et directe. Elle va même renforcer considérablement l'importance du schéma questions/réponses puisqu'elle va renouer aussi, via la “méthode de l'Armée” et la méthodologie audio-orale américaines, avec la tradition, plus ancienne, du schéma questions/réponses comme forme des supports linguistiques : les supports des leçons audiovisuelles sont en effet des dialogues dont la mémorisation et la restitution (dans les phases de contrôle de mémorisation et de dramatisation) constituent des éléments essentiels de la stratégie d'enseignement.

L'influence de la méthodologie audiovisuelle et de la méthodologie audio-orale américaine sur le traitement pédagogique des textes en second cycle scolaire (traitement globalement hérité de la méthodologie active, les deux méthodologies antérieurement citées ne proposant aucune démarche spécifique pour ce niveau) n'a donc pu qu'y renforcer le poids déjà considérable du schéma questions/réponses, et les constatations réitérées de sa prégnance dans les pratiques de classes actuelles n'ont par conséquent pas de quoi surprendre l'historien. On retrouve ce schéma en bonne place, par exemple :

— dans tous les “schémas de classe” différents repérés en 1976 par l'inspecteur pédagogique régional R. Denis dans la “leçon audio-orale” telle qu'elle est alors menée par les professeurs d'anglais à partir d'un document sonore : aussi bien dans les “pré-questions” servant à orienter une première écoute sélective du document que dans les “questions ouvertes” (*Wh-questions*) de compréhension globale ou dans les *right/wrong questions*, questions à choix multiples (*QCM*) et “questions ouvertes” de l'“écoute centrale”, ou encore dans la “conversation” dirigée de l'étape finale (pp. 279-281) ;

— dans les pratiques de 255 professeurs d'anglais, d'allemand, d'espagnol et de portugais, que C. Luc dégage d'une enquête publiée dans *Les Langues modernes* en 1986 : parmi les quatre “traits essentiels” du “portrait-type” du professeur de LE, elle cite en effet « l'importance accordée, dans les processus d'apprentissage, à la répétition alliée à un jeu de questions/réponses mettant en jeu la compréhension » (p. 89) ; deux autres “traits essentiels” cités par C. Luc, à savoir la “primauté absolue de l'oral en classe” et le “travail et [l']attention exigés des élèves” sont en outre comme nous l'avons vu historiquement reliés depuis la méthodologie directe au schéma questions/réponses ;

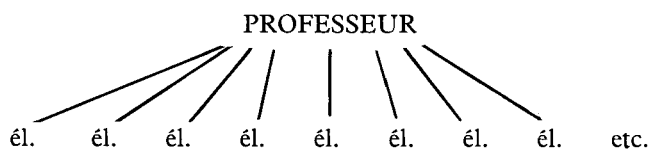
— tout récemment enfin, Sophie Moirand notait que chez les professeurs de français langue étrangère eux-mêmes, que l'on donne souvent comme plus novateurs, « le fait d'utiliser un document authentique (un texte de presse, une publicité, voire une vidéo-cassette) ne change en rien la structure ternaire "question du professeur/réponse de l'élève/évaluation du professeur" » (1988, p. 234, note 1).

Haro sur la question

Les inconvénients d'une utilisation trop systématique et trop rigide de la méthode interrogative en classe de LE n'ont pas manqué pourtant d'être repérés et dénoncés dès l'époque de la méthodologie directe. Dans un texte de 1899 publié en 1907, N. Wickerhauser conseille de « faire parler l'élève d'une manière spontanée, comme s'il parlait des mêmes sujets dans sa langue maternelle ; cela veut dire : le maître doit développer la conversation selon les idées des élèves et non pas les forcer d'accepter les siennes » (p. 223). Au cours du second cycle, avertit E. Hovelaque en 1911, « l'enseignement des langues vivantes, pour être vraiment efficace, doit viser à l'affranchissement graduel de l'élève, doit tendre à le libérer peu à peu du contrôle incessant du maître, de sa direction perpétuelle » (p. 226).

Après 1918, le même thème est repris par les méthodologues actifs comme une critique de la méthodologie directe qui, pour G. Hirtz par exemple en 1927, « se contente parfois un peu trop facilement d'une activité apparente constituée par le jeu bien réglé de demandes et de réponses dans lequel c'est le professeur et non la classe qui fait toute la besogne » (pp. 126-127).

Depuis la dernière guerre, les critiques des pédagogues ont relayé celles des méthodologues de LE, et dénoncé la méthode interrogative comme l'outil privilégié de l'"enseignement frontal", "monument à abattre" selon D. Hameline parce qu'« il n'optimise ni l'individualisation, ni la socialisation, ni la production » (1979, p. 189). Dans son article des *Langues modernes* de 1981 consacré à la question ("Questions sur la question"), S. Benavada reprend le schéma de communication hiérarchique et à sens unique qu'elle imposerait en classe :



Depuis une dizaine d'années enfin, les inspecteurs généraux semblent s'être mis d'accord pour attirer l'attention sur les dangers de la méthode interrogative, susceptible selon eux de rendre inauthentiques les échanges en classe, d'interdire les interactions entre élèves, d'entraver leur spontanéité et leur autonomisation ; l'instruction d'anglais du 5 février 1987 demande au professeur

de « s'interdire tout à la fois un discours *ex cathedra* et un questionnement abusif qui restreint le rôle des élèves dans les échanges au sein de la classe »⁵ ; celle de russe, à la même date, d'"éviter" de « s'enfermer dans un questionnement à sens unique »⁶ ; celle d'allemand du 9 juillet 1987 de "renoncer" à « un questionnement étroit qui prédétermine, dans leur fond et jusque dans leur forme, les réponses des élèves »⁷ ; celle d'espagnol du 9 juin 1988 d'"exclure" « le questionnement étroit et systématique qui prédétermine les réponses »⁸.

N. Soulé-Susbielles écrivait en 1984 : « Malgré les critiques dont elle fait l'objet, la technique du questionnement surnage à toutes les tempêtes pédagogiques et continue de prospérer dans les salles de classe » (p. 34). Je ne vois aucune raison pour que cette récente avalanche de critiques officielles soient moins inefficaces que les précédentes, d'autant plus qu'elles suggèrent, *a contrario*, qu'il existe un bon usage du questionnement...

■ Un modèle formatif

La méthode interrogative continue donc, de toute évidence, à poser un problème de formation. Comme je crois que l'histoire peut contribuer utilement à la formation des professeurs de langues, je vais dans la suite du présent article essayer d'appliquer à ce problème particulier du questionnement un modèle d'approche historique en formation, constitué de quatre étapes successives.

1. Prise de conscience du système

La première étape d'une démarche (auto)formative est de prendre conscience des raisons pour lesquelles telle méthode, telle technique — ici la méthode interrogative, ou technique du questionnement — est utilisée dans les classes. Ce qui implique de faire apparaître sa place et sa fonction dans l'ensemble des conceptions méthodologiques des professeurs, dans leur système méthodologique. Or celui-ci est essentiellement un produit de l'histoire de la DLE, et c'est pourquoi la perspective historique me semble indispensable à cette prise de conscience. C'est ce que j'ai essayé de faire dans toute la première partie de cet article ; à mes lecteurs par conséquent de juger sur pièces de la pertinence de cette première étape.

2. Analyse du système

Priorité à l'analyse didactique

C'est aussi à l'intérieur du système méthodologique ainsi dégagé que doit s'analyser la méthode interrogative et non — ou du moins non prioritairement

5. B.O. n° spécial 1, Programme de la classe de Seconde des lycées, p. 22.

6. B.O. n° spécial 1, Programme de la classe de Seconde des lycées, p. 72.

7. B.O. n° spécial 3, Compléments de programmes de la classe de Seconde des lycées, p. 22.

8. B.O. supplément au n°22, Classes de Première et classes terminales, p. 78.

— à partir d'approches non spécifiques à la DLE, telles que la psychologie ou la sociologie.

L'une, on le sait, considère le questionnement systématique et rigide comme le résultat d'une tendance au directivisme, voire à l'autoritarisme de la part des professeurs. L'autre y voit l'effet du statut de ces professeurs, détenteurs du savoir, responsables de leurs élèves devant l'administration et garants des objectifs institutionnels.

Je ne remets ici en cause ni la réalité ainsi analysée — revendiquée d'ailleurs très lucidement dans le passé par beaucoup de méthodologues, comme A. Souillard pour qui « en classe c'est le professeur qui est et qui doit être le centre ; c'est la condition première et indispensable de tout enseignement collectif » (1897, pp. 144-145) —, ni la validité scientifique de ces différentes analyses. Je pars seulement du principe selon lequel **la meilleure formation en DLE est celle qui est prise en charge par cette DLE elle-même**, ce qui me fait partager l'opinion de N. Soulé-Susbielles lorsqu'elle écrit (1984, p. 34) :

Les caricatures de dialogue que l'on brandit trop complaisamment s'expliquent en partie seulement par la conception de leur statut chez certains enseignants ; dans la très grande majorité des cas, il faut plutôt incriminer le manque d'information et de formation.

...et la méthodologie elle-même, ajouterais-je ; s'il existe bien en effet quelque chose comme *une didactique des langues*, douée de sa propre cohérence, alors les dysfonctionnements de la méthode interrogative, par exemple, sont à analyser **d'abord** en tant que **produits du système méthodologique** où elle s'insère et dont on ne peut l'isoler.

Contradiction entre les fins et les moyens

Il me semble qu'une telle analyse fait effectivement apparaître le questionnement rigide et permanent comme le résultat de contradictions internes, comme **un effet pervers du système lui-même**.

On le voit dès l'époque de la méthodologie directe, dont l'un des postulats fondamentaux et l'un des principaux garants de la cohérence théorique est l'homologie de la fin et des moyens de l'apprentissage : « Une langue s'apprend par elle-même et pour elle-même », écrit ainsi le rédacteur de l'instruction de 1890. Or **fins et moyens sont dissociés dans le cas de la méthode interrogative** :

- **pour l'apprentissage linguistique**, comme l'illustrent les deux citations antérieures de l'inspecteur général E. Hovelaque :

- **le moyen** est un commentaire dialogué forcément conçu comme « un exercice de précision et de rigueur », puisqu'il vise tout à la fois à expliquer, à contrôler la compréhension, à faire mémoriser et réemployer les formes linguistiques, à guider le commentaire des élèves ainsi qu'à susciter l'activité de tous ;

– **le but**, au contraire, est l'autonomisation de l'élève, son « affranchissement graduel [...] du contrôle incessant du maître. » ;

• **et pour l'apprentissage culturel**, comme on le voit dans les instructions officielles récentes :

– **le moyen**, ce sont « des questions précises, soigneusement préparées », grâce auxquelles le professeur « parvient à créer un dialogue fructueux »⁹ ; c'est « la direction attentive du professeur » qui permettra « l'analyse approfondie [...] [qui] devra aboutir à la mise en évidence des idées principales »¹⁰ ;

– **le but**, c'est « d'amener l'élève, par étapes successives, à être de plus en plus libre⁹, et de « faire de lui un lecteur autonome »¹⁰.

Traitement de la contradiction

La gravité de cette contradiction entre la fin et les moyens de l'apprentissage dans la méthode interrogative fait que le discours didactique ne peut y échapper. Mais elle lui fait subir, implicitement ou explicitement de la part des producteurs de ce discours, des **traitements différents** — **négation, occultation, dépassement** ou **gestion** — que je vais illustrer ici à partir des récentes instructions de 1987 concernant la classe de Seconde¹¹, où cette contradiction se fait la plus forte. Cette classe se situe en effet, comme le signale très justement le rédacteur de l'instruction d'anglais du 9 juillet 1987 « à un point charnière du cursus » puisqu'elle doit à la fois « conduire l'ensemble des élèves à une maîtrise suffisante des savoirs et des savoir-faire qui n'ont pas encore été assimilés par tous », et « continuer d'ouvrir les voies de l'autonomie » (p. 26).

a. Négation de la contradiction

Un tel traitement est bien difficile à appliquer en ce qui concerne l'apprentissage de la langue, où la nécessité des **manipulations** des formes linguistiques s'impose tout autant que celle de leur **assimilation**, c'est-à-dire de leur disponibilité pour l'expression autonome. Mais ce traitement apparaissait à propos de l'apprentissage culturel dans l'instruction générale du 28 août 1969, où l'on demandait au professeur de « guider méthodiquement la réflexion en usant de questions qui permettent d'orienter en quelque mesure le dialogue vers un débat spontané portant sur le contenu essentiel du passage proposé » (Rééd. CNDP 1978, p. 42). Et il réapparaît dans l'instruction d'espagnol du 5 février 1987, dont le rédacteur affirme que « lorsque les élèves sont exercés à échanger entre eux, spontanément, les idées que le texte leur inspire, l'expression orale, si le meneur de jeu y veille, peut se résoudre en un dialogue cohé-

9. B.O., n° spécial 1, 5 février 1987, Programmes de la classe de Seconde des lycées, Italien, p. 57 et p. 59.

10. B.O. n° spécial 1, 5 février 1987, Programmes de la classe de Seconde des lycées, Portugais, p. 67.

11. B.O., n° spécial 1, 5 février 1987, Programmes de la classe de Secondes des lycées, et B.O. spécial 3, 9 juillet 1987, Compléments de programmes de la classe de Seconde des lycées.

rent, bien centré sur le passage à expliquer » (p. 48). Je laisse à mes lecteurs la responsabilité de juger du réalisme d'un tel traitement du problème, en leur âme et conscience... et surtout en leur expérience.

b. Occultation de la contradiction

Elle s'effectue par effacement de l'un des termes de la contradiction. Ce traitement apparaît par exemple pour l'enseignement de la langue dans une instruction d'allemand où il est déclaré que « l'assimilation pratique, par nos élèves, du système linguistique de l'allemand n'est rien d'autre que l'acquisition par eux d'automatismes de langue » (9 juillet 1987, p. 19), et qu'il revient au professeur, dans la « stratégie d'ensemble » définie à cet effet, « de leur donner [aux objectifs pédagogiques] la forme adéquate et de choisir à bon escient le moment de leur mise en œuvre » (5 février 1987, p. 20).

Le même traitement est appliqué par le rédacteur des dernières instructions d'anglais aux activités de réflexion sur la langue sur lesquelles il met particulièrement l'accent depuis quelques années : il s'agit de « conduire la réflexion et le raisonnement » (5 février 1987, p. 23), de « guider l'élève vers une prise de conscience des concepts sous-jacents à l'activité de langage » (id., p. 22), l'élève étant jugé incapable, « sans incitation et sans guide de saisir sous les formes et les agencements de surface, les réseaux de repère et de relations significatifs » (9 juillet 1987, p. 29).

c. Dépassement de la contradiction

Le principe de ce traitement est bien exposé par l'instruction d'anglais du 9 juillet 1987 : « Eduquer, donc enseigner, c'est rendre autonome, c'est-à-dire amener l'enfant à se passer du maître. En langue étrangère, la situation est un peu particulière dans la mesure où l'on ne rend pas vraiment autonome, on rend de plus en plus autonome » (p. 28)¹². Le problème est donc de chercher « comment donner les moyens de cette autonomie » (id.).

Dans ce type de traitement, le professeur est conçu non plus comme un « guide » (ce qui suppose une certaine directivité), mais comme un « facilitateur d'apprentissage » (id.). C'est bien sûr pour les objectifs formatif et culturel que ce traitement se révèle le mieux adapté : « La plupart des activités doivent permettre aux élèves de formuler de manière autonome un sentiment, une idée, une opinion personnelle », selon le rédacteur de l'instruction d'anglais du 5 février 1987 (p. 22), alors que celui de l'instruction de portugais, à la même date, reconnaît que « les exercices destinés à développer l'expression personnelle, donc l'autonomie de l'élève, sont beaucoup plus complexes [que ceux de compétence linguistique] » (p. 68).

12. En réalité, dans aucune des autres matières scolaires non plus on ne rend l'élève totalement autonome...

d. Gestion de la contradiction

C'est le traitement le plus fréquent dans l'histoire de la DLE. Il s'est appliqué successivement

- à l'ensemble du cursus

C'est le traitement retenu par les méthodologues directs, qui avaient établi la progression suivante pour l'utilisation du texte en classe de langue :

LECTURE-REPRISE	➔	LECTURE EXPLIQUÉE	➔	LECTURE CURSIVE	➔	LECTURE SPONTANÉE
des apports oraux du prof. en classe		en classe, sous la direction du prof.		en classe, sous le contrôle du prof.		en dehors de la classe

On retrouve encore un tel traitement dans les récentes instructions d'allemand, où il est dominant : « Au-delà de la lecture imitative, on entraîne très progressivement les élèves de seconde à une lecture autonome. [...] Pour atteindre pleinement l'objectif d'une expression écrite autonome, une préparation préalable est indispensable. [...] Dans un premier temps, on prendra directement appui sur le document étudié, sur les thèmes abordés et discutés par l'ensemble de la classe. Cette reprise plus ou moins contraignante, et par conséquent imitative, fera place peu à peu à une expression moins dirigée, à un discours plus libre... » (instruction du 9 juillet 1987, pp. 22-23).

Pour avoir été l'un des premiers traitements appliqués jusqu'à présent en DLE, nous savons pourtant que ce mode de gestion n'aboutit pas à des résultats satisfaisants chez la plupart des élèves.

- à l'ensemble d'une « leçon »

C'est la solution adoptée dans les cours audiovisuels dits "de la première génération" (mais on trouve encore actuellement en enseignement scolaire des cours de ce type, à peine adaptés), où les exercices les plus directifs (répétition phonétique et exercices structuraux) débouchent sur la phase de "transfert" ou d'"expression libre". Les didacticiens de français langue étrangère ont remarqué depuis vingt ans déjà qu'à l'intérieur de chacune de ces leçons « les élèves passaient difficilement de la manipulation à l'expression linguistique » (H. Besse, 1970, p. 15).

- à des successions d'activités différentes et sur des supports différents

C'est le cas depuis quelques années en français langue étrangère, et l'on commence à voir apparaître ce traitement dans les instructions officielles. Comme dans celle d'italien du 5 février 1987, où sont proposées des activités relevant de l'« entraînement à l'autonomie », d'autres de la « pédagogie différenciée » et du « travail autonome », à côté de « l'explication (ou du commentaire) de texte », exercice qui pour sa part « requiert de la rigueur » et qui « doi[t] donner lieu à une préparation minutieuse de la part de l'enseignant, surtout au moment de l'élaboration des questionnaires » (p. 58).

3. Réforme du système

Un outil indispensable

Quels que soient ses dangers, la méthode interrogative reste un outil indispensable dans nos classes, et les arguments ne manquent pas pour le montrer. Elle permet notamment au professeur, au cours du commentaire de texte :

- de décomposer le travail en une série de tâches très fractionnées et donc plus aisément compréhensibles et réalisables ;
- de guider à volonté la réflexion sur les problèmes très divers que pose le commentaire de texte : compréhension littérale, compréhension globale, repérages discursifs, interprétations culturelles, etc. ;
- de solliciter la participation orale de tous, y compris des plus faibles et des plus timides.

Réponse aux critiques

Les deux principales critiques généralement faites à la méthode interrogative sont les suivantes :

1. *La méthode interrogative impose un dialogue inauthentique, le professeur connaissant déjà la réponse.*

– A quoi l'on peut répondre d'abord que certaines questions portant sur les interprétations et les réactions personnelles des élèves sont de véritables **demandes d'information**.

– Il est vrai qu'en classe de LE le seul objectif de la plupart des questions est de "faire parler" les élèves. Mais N. Soulé-Susbielles rappelle fort justement que « la salle de classe représente une situation bien réelle, qui a aussi **son** authenticité » (1984, p. 27). Dans ce cadre, les questions à objectif exclusivement linguistique du professeur sont elles aussi de vraies questions puisqu'elles sont des **demandes de production**. Elles le sont tout autant que ces questions qui constituent en réalité des **moyens d'action** sur l'interlocuteur (« Pouvez-vous fermer la porte ? Ça vous dérangerait de me rappeler plus tard ? »...), ou encore ces autres questions qui fonctionnent comme des **modalisations d'information** ("Ça ne va pas, non ? Qu'est-ce que vous voulez que ça me fasse ?"...). Si l'interrogation est essentiellement **action** (cf. Apostel L. 1981), la question du professeur est bien une vraie question puisqu'elle vise à **agir** sur l'élève pour qu'il **agisse** lui-même, et puisqu'elle appelle une **action en retour** du professeur (réagir à la réponse).

2. *La méthode interrogative impose un mode de classe directif, centré sur le professeur (cf. plus haut : « Haro sur la question »).* A quoi l'on peut répondre :

– Qu'il faut simultanément et constamment tenir compte, dans la réflexion sur ce problème, des inconvénients de l'excès inverse (la non-directivité). C'est ce que fait par exemple G. Otman lorsqu'il écrit :

La classe de littérature est — j'en ai fait l'amère expérience des deux côtés de la table magistrale — un lieu de silences gênés ou de bavardages

stériles quand elle ne prend pas la forme d'un bombardement orchestré de questions/réponses conduisant à une explication/interprétation dont l'enseignant est le seul tenant et garant de la validité (1988, pp. 175-186).

Et N. Soulé-Susbielles décrit ainsi ce qui s'est passé dans certaines classes de français langue étrangère, dans « la grande vague de l'approche communicative », quand le professeur a cru qu'il suffisait d'abandonner la parole pour que les élèves la prennent : « En fin de compte, quelques élèves accaparent la parole et la "conversation" cahote par à-coups sans cohérence, tournant vite au bavardage creux » (1984, p. 31).

– Que ce n'est pas parce qu'un outil donné — en l'occurrence le questionnement destiné à déclencher et orienter l'activité des élèves — peut-être trop puissant et par là-même dangereux lorsqu'il est mal utilisé, qu'il faut le mettre au rencart !

– Que même les pédagogues spécialistes du travail autonome (par exemple A. Moynes, 1982) reconnaissent la nécessité de moments d'activités "traditionnelles", pendant lesquels le professeur apporte des informations ou dirige un travail collectif en grand groupe.

– Que par conséquent **le seul problème didactique que pose le questionnement est celui de sa maîtrise.**

Propositions pour une réforme

L'analyse du système a fait apparaître les deux phénomènes essentiels à la source des problèmes :

– la pluralité des **fonctions** simultanément assignées à la méthode interrogative, en raison de l'intégration didactique maximale ;

– et l'importance prise par les fonctions de manipulation linguistique, en raison de la priorité accordée par l'Institution à l'objectif pratique.

D'où les trois principaux axes d'un projet réformiste :

1. Multiplier les supports textuels qui ne donneront pas lieu à "commentaire" complet, mais seulement à certaines activités. Réserver ainsi, en premier cycle, des textes destinés à n'être que mémorisés (des poèmes, par exemple, comme le conseillaient déjà les méthodologues directs), d'autres qui ne seront abordés qu'en compréhension globale, d'autres qui ne seront utilisés que comme prétextes à discussion, etc. Au besoin, la traduction en français sera fournie d'emblée.

2. Multiplier les activités préalables concernant la compréhension, la mémorisation et le réemploi linguistiques, pour les textes devant donner lieu au "commentaire" complet, à partir d'un appareillage didactique *ad hoc*, afin de centrer au maximum le travail collectif oral sur le **contenu** des textes.

3. (S')entraîner à la maîtrise de la méthode interrogative, enfin, pour les activités collectives par oral, qui garderont de toutes manières une place essentielle.

N. Soulé-Susbielles souligne « la masse considérable » d'études consacrées actuellement à cette méthode interrogative aux Etats-Unis (1984, p. 34). Je ne peux que renvoyer mes lecteurs à sa bibliographie. Et constater, en matière de DLE, la supériorité du pragmatisme anglo-saxon sur notre idiosyncrasie nationale qui nous fait jeter périodiquement non seulement les bébés avec l'eau de leur baignoire, mais leurs parents avec l'eau de leur piscine. H.G. Widdowson, sur les quelques 170 pages de son ouvrage *Une approche communicative de l'enseignement des langues* (1978), en consacre près de 10% à l'analyse des questions professorales. A mon tour d'en poser une à mes lecteurs : combien de lignes les "communicativistes" français ont-ils consacrées à l'analyse de **la question** (du professeur ou des élèves), sans laquelle toute communication risque pourtant de dégénérer en monologue autistique ?...

4. Innovation

Dans cette dernière étape du modèle formatif décrit ici, il ne s'agit plus comme dans l'étape précédente de proposer des aménagements, des améliorations concernant les pratiques existantes, mais d'ouvrir à de nouvelles pratiques. Contrairement au modèle "révolutionnaire", cependant, qui veut faire table rase du passé et prétend créer de toutes pièces une nouvelle problématique, le modèle "innovateur" se maintient à **l'intérieur de la problématique existante** qu'elle cherche à renouveler.

Dans le cas de la méthode interrogative, l'axe de l'innovation est connu depuis longtemps (depuis la méthodologie directe, encore), bien que les propositions concrètes n'aient guère été nombreuses, et soient surtout restées très ponctuelles. Il s'agirait, dans cette dernière étape de ce modèle (auto)formatif, d'inventorier les moyens/de proposer des moyens/de réfléchir aux moyens à mettre en œuvre :

- pour que ce soient les élèves eux-mêmes qui (se) posent les questions¹³ ;
- pour qu'ils apprennent à poser les questions pertinentes ;
- et pour qu'ils apprennent à organiser ces questions en un véritable "interrogatoire" du texte qui leur serve de canevas pour la construction d'un commentaire cohérent.

Il existe pour ce faire de nombreux procédés de guidage possibles, certains proposés déjà, mais peu connus, d'autres à inventer. Il s'impose de les

13. Cf. G. Vigner, dans ce même numéro : « Par le moyen des questions magistrales, l'élève apprend à répondre aux sollicitations de ce dernier [le professeur], alors qu'il devrait apprendre à répondre à celles du texte. »

répertoire, de tâcher de les organiser en une méthodologie cohérente où sera explicitement posé le problème de la **progression d'apprentissage** : la première phase d'une formation de nos élèves à l'interrogation des textes, c'est peut-être que nous explicitions systématiquement devant eux **notre propre méthodologie d'interrogation** ; comment nous avons trouvé les questions que nous leur posons, comment nous les avons sélectionnées et comment nous les avons articulées. Beaucoup de collègues ont sans doute déjà des propositions intéressantes à faire à ce sujet, des réalisations concrètes à présenter ; la formation des professeurs de LE, sur ce point comme sur les autres, doit être tout autant **auto-formation** et **formation réciproque** que **formation reçue**.

Il faudra bien, en effet que tous les didacticiens de LE qui réclament aujourd'hui à juste titre l'*autonomie* de leur discipline, en tirent toutes les conséquences. Si les formateurs en DLE ne sont plus ni "au-dessus" de leur sujet comme les linguistes l'étaient à la belle époque de la "Linguistique Appliquée", ni même "extérieurs" à lui à quelque titre que ce soit, alors les fins et les moyens du changement futur en DLE sont à chercher **d'abord** dans la réflexion sur son passé et l'analyse de son présent : comme nos élèves en commentaire de textes, nous avons désormais dans notre métier à commencer à nous poser nos propres questions et à chercher nos propres réponses.

Christian PUREN
Bordeaux III
URLA-INaLF (CNRS)

Références bibliographiques

- L. Apostel (1981). "De l'interrogation en tant qu'action", *Langue Française* n° 52, déc., pp. 23-43.
- S. Benavada (1981). "Questions sur la question", *Les Langues modernes* n° 2, 1981, pp. 228-239.
- H. Besse (1970). "Problèmes de sens dans l'enseignement d'une langue étrangère", *Langue Française* n° 8, déc., pp. 62-77.
- G. Camerlynck (1903). "La méthode directe et son application. II. La méthode directe : les devoirs", *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes* n° 11, janv., pp. 486-500.
- R. Denis (1976). "L'audio-oral... quelques réflexions", pp. 75-95 in C.D.D.P. Bourges (éd.), *Anglais. Le stage de Bourges* [19-20 nov. 1975], *Essai de bilan des méthodes dites modernes. Nouvelles tendances*, s.d. [1976?], 120 p., multigr.
- A. Gauthier (1981). *Opérations énonciatives et apprentissage d'une langue étrangère en milieu scolaire. L'anglais à des francophones*, s.l. [Paris], A.P.L.V. (éd.), 542 p.
- A. Godard (1903). "La lecture directe", *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes* n° 11, janv., pp. 471-486.
- D. Hameline (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, E.S.F., 1985, 201 p.

- G. Hirtz (1927). "L'application des méthodes actives dans l'enseignement des langues vivantes" [Compte rendu de l'ouvrage d'Adolf Krüper, *Die arbeitsunterrichtliche Angestaltung des neu-sprachlichen Unterrichts*, Moritz Diesterweg, Francfort, 1925], *Les Langues Modernes* n° 2, janv.-févr., pp. 126-138.
- E. Hovelaque (1911). "La progression dans l'enseignement des langues vivantes" [Conférence faite à la Sorbonne], pp. 206-229 in *Instructions concernant les Programmes de l'Enseignement secondaire*, Ch. Delagrave, 275 p.
- C. Luc (1986). "Opération miroir. Enquête", *Les Langues Modernes* n°6, pp. 85-96.
- S. Moirand (1988). *Une histoire de discours... Une analyse des discours de la revue Le Français dans le Monde, 1961-1981*, Hachette, 802 p.
- A. Moyne (1982). *Le travail autonome. Vers une nouvelle pédagogie ?*, Fleurus, 397 p.
- G. Otman (1988). "Enseignement de la littérature assisté par ordinateur", pp. 175-186 in Bertrand D. et Ploquin F. (dir.), *Littérature et enseignement. La perspective du lecteur. Le Français dans le Monde*, n° spécial, févr.-mars, 192 p.
- A. Peř (1885). *Nouveau cours élémentaire de langue allemande. Composé d'après les dernières instructions ministérielles. Deuxième degré, I, Classe de 7^e. Enseignement grammatical. Leçons et devoirs. Conversations et lectures*, Ch. Delagrave, 3^e éd., rev. et corr., 236 p.
- C. Puren (1988). "Les mécanismes de circulation dans l'évolution historique de la didactique des langues vivantes étrangères", *Les Langues modernes* n° 1, pp. 19-37.
- E. Simonnot (1901). "Comment les langues vivantes sont enseignées à l'étranger", *Revue Pédagogique* n° 7, juil., pp. 18-40.
- A. Souillart (1897). "Les langues vivantes dans les classes élémentaires et la méthode maternelle", *Revue Universitaire*, t. 1, pp. 140-146.
- N. Soulé-Susbielles (1984). "La question, outil pédagogique dépassé ?", *Le Français dans le Monde* n° 183, févr.-mars, pp. 26-34.
- N. Wickerhauser (1907). "De la méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes", *Die Neueren Sprachen*, Band XV, Heft 4, Juli, pp. 211-232.
- H.G. Widowson (1978). *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, trad. fr., Hatier, 1981, 192 p.

ACQUISITION LINGUISTIQUE ET INTERFERENCES

Un livre de Jean Petit présentant les recherches faites en psycholinguistique sur l'apprentissage des langues. Le dernier ouvrage paru dans la Bibliothèque de l'A.P.L.V. Prix : 70 F (85 F port et emballage inclus).

A.P.L.V. 19, rue de la Glacière, 75013 Paris