

Article paru dans le n° 1-1990 des *Langues Modernes*, revue de l'APLV (Association Française des Professeurs de Langues Vivantes, 19, rue de la Glacière, F-75013 Paris)

MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT, MÉTHODES D'APPRENTISSAGE ET ACTIVITÉS MÉTAMÉTHODOLOGIQUES EN CLASSE DE LANGUE

L'histoire de la didactique scolaire des langues vivantes étrangères montre que jusqu'à une période toute récente la réflexion méthodologique s'est développée entre les deux pôles extrêmes de l'enseignement et de l'acquisition¹

– l'enseignement étant conçu comme une activité consciente et rationalisable de part en part, comme la mise en pratique par le professeur d'un ensemble cohérent de principes explicites (en particulier pédagogiques, linguistiques et psychologiques);

– l'acquisition renvoyant chez l'élève à des mécanismes psychologiques inconscients et inconnus, à une "méthode naturelle" réduite en fait à l'empirisme du "bain linguistique"².

L'un des grands apports de la réflexion didactique actuelle a été d'intercaler entre ces deux pôles la notion d'apprentissage. L'apprentissage est défini par S.D. Krashen (*Second language acquisition and second language learning*, Oxford, Pergamon, 1981) comme "un processus conscient (il suppose la réflexion chez l'apprenant), explicite (il fait appel à des savoirs constitués sur la langue ou sur ses emplois), et plus orienté vers les formes que vers les significations qu'elles [les langues] véhiculent... Ce qui permet à l'apprenant d'exercer un contrôle plus ou moins normatif sur ses productions verbales et sur celles de ses partenaires" (selon GALISSON R. 1989, p. 44).

Or il me semble que la réflexion méthodologique n'a pas encore tiré toutes les conséquences d'un tel remaniement, et que l'"approche communicative" actuelle est toujours déterminée par la

¹ Le mot " méthode " est à prendre tout au long de cet article dans le sens d'ensemble de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez les élèves un comportement ou une activité déterminés. La méthode active y désignera donc tout ce que peut faire un enseignant pour susciter et maintenir chez ses élèves le maximum d'intérêt et de participation, la méthode directe tout ce qu'il peut faire pour éviter de passer par l'intermédiaire de la langue maternelle, la méthode orale tout ce qu'il peut faire pour que ses élèves travaillent en compréhension et expression orales. Le mot méthodologie, par contre, renvoie à des configurations historiques de méthodes. La méthodologie traditionnelle, qui se généralise dans l'Enseignement scolaire français au cours du XIXe siècle, présente ainsi un noyau dur constitué de la "méthode de la grammaire" (apprentissage *a priori* des règles de grammaire) et de la "méthode de la traduction" (application de ces règles dans des exercices de thème). Dans la méthodologie directe, qui est imposée par les instructions officielles de 1901 et 1902, ce sont les méthodes directe, active et orale qui composent ce noyau.

² Sur ces deux pôles, et leur rôle dans la constitution d'une didactique scolaire des langues vivantes étrangères à la fin du XIXe siècle, cf. PUREN C. 1989.

bi-polarisation première du domaine:

– d'un côté, les communicativistes s'efforcent de constituer leur "approche" en une véritable méthodologie, c'est-à-dire en une construction cohérente de principes et de méthodes d'enseignement fondés sur des références théoriques empruntées à d'autres disciplines;

– d'un autre côté, ils cultivent plus que jamais le modèle de l'acquisition naturelle, en faisant d'emblée de la communication authentique à la fois le moyen de l'enseignement et la fin de l'apprentissage.

En l'absence de progrès décisifs dans la connaissance des processus d'acquisition, c'est pourtant sur l'articulation entre les méthodes d'enseignement et les méthodes d'apprentissage que devrait se concentrer la recherche méthodologique. L'objectif du présent article est d'esquisser cette problématique, et de proposer des outils et des éléments de réflexion méthodologique utilisables communément en classe par les enseignants et les apprenants.

La réflexion méthodologique concernant à la fois l'enseignement et l'apprentissage peut à mon avis prendre appui sur trois composantes actuelles de la didactique des langues.

1. Premièrement l'éclectisme dominant: depuis le rejet de la "linguistique appliquée" au début des années 1970, tous les interdits méthodologiques ont été progressivement levés, et la période présente se caractérise:

– par une floraison de méthodologies "non conventionnelles" qui isolent et systématisent divers aspects pédagogiques de tout enseignement / apprentissage collectif des langues: la responsabilité des apprenants (*Silent Way*), les sentiments de bien-être (*Ok-Feelings*), la dynamique de groupe (*Community Language Learning*) ou encore la confiance en soi et la relaxation (*Suggestopédie*),

– ainsi que par un retour à des supports et méthodes pré-audiovisuels tels que les documents authentiques, la réflexion sur la langue, la traduction et l'apprentissage par cœur.

2. Deuxièmement ce que l'on appelé la centration sur l'apprenant, qui a théoriquement attribué à celui-ci le rôle de référence privilégiée dans les choix méthodologiques, aux dépens de la méthodologie constituée, du cours et de l'enseignant.

3. Troisièmement l'approche cognitive, qui a redonné une fonction prépondérante aux activités réflexives de l'apprenant. C'est ainsi qu'ont successivement été proposés en didactique des langues plusieurs types d'activités "méta", reliées en outre chez les didacticiens scolaires à une remise en avant de l'objectif formatif:

– des activités métalinguistiques ou de réflexion sur la langue, comme dans la méthodologie traditionnelle;

– des activités métaculturelles ou de réflexion sur la culture étrangère, comme dans la méthodologie directe;

– enfin, plus originalement, des activités métacommunicatives, c'est-à-dire de réflexion sur les rapports entre les situations de communication et les réalisations langagières.

Ces trois composantes de la didactique des langues amènent à la nécessité d'imaginer, à côté de la méthodologie de conception (celle développée par les méthodologues au niveau de la méthodologie constituée), de la méthodologie d'élaboration (celle développée par les concepteurs des cours), et de la méthodologie d'application (celle suivie par les enseignants à partir des recommandations des méthodologues, à travers l'utilisation d'un cours donné et en fonction de leurs propres conceptions méthodologiques), une méthodologie de négociation définie conjointement par l'enseignant et les apprenants. Et donc de prévoir, à côté des moments d'activités métalinguistiques, métaculturelles et métacommunicatives, des moments d'activités métaméthodologiques, où professeurs et élèves réfléchiront ensemble sur les différentes méthodes

proposées et sur celles qu'ils retiendront pour réaliser tel ou tel travail, pour atteindre tel ou tel objectif.

Les méthodes d'apprentissage commencent à faire partie des préoccupations des didacticiens. On le voit par exemple dans le programme canadien de rénovation de l'enseignement du français langue seconde actuellement en cours de réalisation, appelé Etude nationale sur les programmes de français de base, et présenté tout récemment aux lecteurs français par R. LE BLANC (1989). A l'enseignement du français y est assigné entre autres un objectif dit de "formation langagière générale" pour lequel sont proposés trois outils:

– la "prise de conscience linguistique", ou "connaissance raisonnée de tous les aspects de la nature du langage et de son rôle dans la vie des gens";

– la "prise de conscience culturelle", qui permet "l'interprétation correcte de l'environnement socioculturel second";

– et la "prise de conscience stratégique", définie de la manière suivante:

"Développer la conscience stratégique, c'est donner à l'élève le contrôle sur le choix de ses propres stratégies parmi toutes celles qui lui sont possibles pour atteindre ses buts d'apprentissage. Pour ce faire, il faudra le rendre apte à reconnaître la nature du problème auquel il se trouve confronté, le rendre conscient qu'il existe des stratégies qui peuvent l'aider à résoudre son problème et le rendre apte à effectuer un choix raisonné des stratégies qu'il juge utiles pour lui. Il faut essayer, de fait, de lui donner progressivement la maîtrise des structures de la connaissance et le contrôle de ses activités d'apprentissage. Il s'agit cependant d'un long processus qui ne peut être développé que par la pratique répétée en situations normales d'apprentissage (p. 88).

Contrairement à R. LE BLANC cependant, je pense:

– que si le processus d'acquisition est par essence individuel, et si dans l'Enseignement scolaire l'objectif ultime est bien de donner à chaque apprenant "la maîtrise des structures de la connaissance et le contrôle de ses activités d'apprentissage", le processus d'apprentissage en milieu scolaire, cependant, se définit essentiellement par sa dimension collective³: dans l'Enseignement scolaire français tout au moins, même le travail individuel en étude ou à la maison consiste généralement en une révision, parfois en une préparation, plus rarement en un prolongement du travail effectué ou à effectuer collectivement en classe;

– et que si les méthodes d'apprentissage ne s'enseignent ni ne s'apprennent comme des savoirs, parce qu'elles sont des savoir-faire, elles peuvent malgré tout s'acquérir autrement que par la seule "pratique répétée en situations normales d'apprentissage": il est nécessaire et possible d'imaginer des guidages et des exercices spécifiques.

Je propose pour ma part une autre technique d'enseignement / apprentissage des méthodes d'apprentissage, qui gagnerait d'ailleurs à être combinée avec ces guidages et ces exercices: ce sont les activités métaméthodologiques, qui prendront en milieu scolaire la forme d'une négociation à deux volets: confrontation entre les différentes méthodologies d'enseignement en présence (celle recommandée par l'Institution, celle du cours et celle de l'enseignant) et les différentes méthodes d'apprentissage des élèves, et délibération en vue de déterminer une démarche collective d'apprentissage.

Dans la mesure où la réflexion métaméthodologique est à prendre en charge conjointement par les enseignants et les apprenants, il ne m'appartient pas, dans le cadre du présent article, d'en

³ Et aussi par les rapports étroits qu'il entretient nécessairement avec le processus d'enseignement: c'est à mon avis une erreur de croire, comme J. COURTILLON, que "l'essentiel est de respecter la stratégie utilisée par l'élève, et ce faisant on respecte son processus naturel d'acquisition" (1989, p. 149).

établir a priori les contenus et les modalités. Je me contenterai d'en proposer ici des outils, dont l'expérience seule pourra valider ou invalider le caractère opérationnel. Il s'agit d'une typologie des activités d'apprentissage élaborée au cours de mes recherches sur l'histoire de la didactique des langues, et qui par conséquent présente au moins l'avantage de ne pas dépendre étroitement d'une méthodologie constituée ou d'une mode, fût-elle la dernière⁴.

TYPLOGIE DES ACTIVITES D'APPRENTISSAGE	
NIVEAUX	METHODES
MEMORISATION	REPETITION / REPRODUCTION
COMPREHENSION	CONCEPTUALISATION / APPLICATION
AUTOMATISATION	STIMULATION / REACTION
ASSIMILATION	REUTILISATION / RE-PRODUCTION

I. RPETITION / REPRODUCTION

Cette méthode consiste en une répétition intensive de formes linguistiques dans le but explicite d'être capable, dès la fin de cette activité, de les reproduire telles quelles.

C'était l'une des méthodes de base de la méthodologie traditionnelle, qui l'utilisait d'ailleurs autant pour son efficacité pratique que pour les supposées vertus formatrices de l'effort ainsi exigé des élèves. Ceux-ci devaient apprendre par cœur à l'étude ou à la maison, puis réciter en classe, non seulement les règles de grammaire et les paradigmes grammaticaux, mais aussi des listes de vocabulaire, des textes littéraires voire des résumés historiques, géographiques ou biographiques. Dans la méthodologie directe et la méthodologie active, la méthode de répétition/reproduction n'est plus employée que dans les débuts de l'apprentissage, et seulement pour les paradigmes grammaticaux et de courts "textes de lecture" (généralement des poèmes dans les premières années d'apprentissage).

Cette méthode reprend plus d'importance dans la méthodologie audio-visuelle⁵), dont l'une

⁴ Cette typologie regroupe toutes les différentes activités d'apprentissage repérables dans les méthodologies qui se sont succédées au cours de l'histoire. L'ordre dans lequel niveaux et méthodes correspondants sont présentés dans ce tableau ne se veut pas significatif. On pourra comparer cette typologie à la taxonomie que D'HAINAUT a proposée pour l'ensemble des disciplines (1. REPRODUCTION, 2. CONCEPTUALISATION, 3. APPLICATION DE PRINCIPES – PRODUCTION CONVERGENTE, 4. MOBILISATION/PRODUCTION DIVERGENTE, 5. RESOLUTION DE PROBLEMES NOUVEAUX: on en trouvera une présentation in DE LANDSHEERE V. & G., 1975), et à l'adaptation à la didactique des langues qu'en ont proposée DALGALIAN G., LIEUTAUD S. & WEISS F. (1981, pp. 69-74). Ces auteurs l'utilisent pour élaborer un nouveau "schéma méthodologique" en cinq phases: 1. PRESENTATION DE LA TACHE, 2. COMPREHENSION ET PRODUCTION DIRIGEES, 3. RESOLUTION DE LA TACHE, 4. VARIATION DE ROLES, SITUATIONS ET REGISTRES, 5. COMPREHENSION ET PRODUCTION D'ELEMENTS NOUVEAUX. Quel que soit l'intérêt d'un tel schéma de classe, je pense personnellement qu'une typologie des activités d'apprentissage, quelle qu'elle soit, doit servir non pas à redéfinir une nouvelle fois a priori les stratégies d'enseignement, mais à modifier le rapport de forces entre enseignement et apprentissage au profit de ce dernier.

⁵ Du moins dans celle dite "de première génération", à laquelle appartiennent le cours de français langue étrangère *Voix et Images de France* (CREDIF-Didier, 1ère version expérimentale 1958), et les cours d'anglais *Passport to English* (G. Capelle, D. Girard, Didier, 1962) et *Lend me your Ears* (A. Castagna, J. Guenot, Didier, 1ère version expérimentale 1962). Pour la définition des différentes méthodologies scolaires, je renvoie à mon article paru dans le n° 1/1988 des *Langues Modernes*.

des phases du schéma de classe est dite de "répétition/mémorisation": les élèves doivent, grâce à des répétitions de chaque réplique avec visualisation de l'image correspondante, mémoriser le dialogue de base puis le restituer à deux reprises:

– lors du contrôle de cette mémorisation: magnétophone arrêté, le professeur refait défiler une à une les images, les élèves étant invités à retrouver les répliques correspondantes;

– et lors de la phase de "dramatisation": les élèves jouent entre eux la scène du dialogue en s'identifiant aux différents personnages.

Après être passée par une période de discrédit dans les débuts de l'"approche communicative", la méthode de répétition/reproduction revient en grâce auprès de beaucoup de didacticiens (cf. par ex. la récente série *Ways and Means* de chez Nathan, où il est prévu que l'élève apprenne par cœur des listes d'expressions): saine réaction me semble-t-il, car sa présence dans toutes les méthodologies qui se sont succédées au cours d'un siècle et demi d'enseignement scolaire laisse penser qu'elle a un rôle à jouer dans le processus d'apprentissage. Et donc qu'elle doit être prise en compte dans la réflexion métaméthodologique en classe de langue.

Je proposerais que le professeur donne à ses élèves, à propos de cette méthode de répétition/reproduction, les éléments de réflexion suivants⁶:

1. Il n'existe actuellement, en didactique des langues, aucune certitude concernant l'aide effective que cette méthode peut apporter à l'assimilation des formes linguistiques⁷.

2. La dramatisation de dialogues amusants et la récitation de beaux textes procurent souvent un plaisir qui concourt à maintenir la motivation à l'apprentissage.

3. Comme la dramatisation de dialogues et la récitation de textes suivis sont souvent les seules occasions pour beaucoup d'élèves de produire oralement des séries de phrases complètes, elles constituent un précieux moyen d'entraînement au rythme et à l'intonation.

4. L'apprentissage par cœur de paradigmes grammaticaux (conjugaisons verbales, déclinaisons et autres séries morphologiques telles que les pronoms personnels, etc.), de listes de vocabulaire (groupés par champs sémantiques, par notions, etc.) et de règles de grammaire:

– peut apporter à certains élèves une sécurisation dont il n'y a aucune raison qu'ils se privent;

– peut être rentabilisé dans le cadre de la méthode de CONCEPTUALISATION / APPLICATION (cf. infra le chapitre II) lorsqu'ils ont le temps de réfléchir: lorsqu'ils écrivent, par exemple, ou lorsqu'ils préparent mentalement en classe la réponse orale à une question du professeur.

5. Il est essentiel cependant de bien leur faire comprendre la différence entre les niveaux de MEMORISATION et d'ASSIMILATION, entre la REPRODUCTION et la RE-PRODUCTION. C'est-à-dire:

– entre la simple restitution d'une forme linguistique dans le contexte où elle a été mémorisée (un paradigme, une liste ou un texte) et dans la situation scolaire de récitation;

– et sa réutilisation spontanée dans d'autres contextes pour la production de nouveaux messages répondant aux besoins de l'expression personnelle en situation de communication (en classe ou hors de la classe).

Cette distinction est à appliquer aussi aux formes linguistiques d'un dialogue ou d'un texte que les élèves peuvent avoir mémorisées inconsciemment au cours du travail oral en classe, et des révisions de ce travail à la maison. Comme l'expliquait très bien un méthodologue direct, H.

⁶ Je laisse au professeur, qui seul connaît ses élèves, le soin de trouver les mots et les moments pour le dire. A me relire, je me rends compte que toutes ces indications, comme celles concernant les autres méthodes, pourraient être tout aussi utiles aux parents d'élèves, qui ont une influence parfois importante sur les activités d'apprentissage de leurs enfants.

⁷ Sur la définition de cette notion d'assimilation, cf. ci-dessous le point 5.

LAUDENBACH, en 1902:

Les mots du texte étudié, dans l'esprit de l'élève, se trouvent associés exactement comme ils ont été appris; ils s'évoquent les uns les autres avec la plus grande facilité et chacun se définit par les autres. Il est utile maintenant de rompre ce groupement tout fortuit et d'en isoler les éléments pour les transformer en mots abstraits, en signes mobiles, susceptibles d'entrer aisément dans des combinaisons nouvelles (p. 153).

La méthode de REPETITION / REPRODUCTION telle qu'elle est définie au point 4 ci-dessus ne se suffit donc pas à elle-même, et doit être utilisée en articulation avec d'autres. Cela veut dire concrètement, par exemple, qu'il est indispensable de prévoir des exercices de réemploi (cf. infra la notion de REUTILISATION) des formes verbales préalablement mémorisées sous forme de conjugaisons.

II. CONCEPTUALISATION / APPLICATION

Nous nous situons maintenant au niveau de la COMPREHENSION (dans le sens de saisie métalinguistique) des structures de la langue.

C'était, avec la méthode de REPETITION / REPRODUCTION, la méthode privilégiée dans la méthodologie traditionnelle, dite précisément de "grammaire/traduction" parce que les règles grammaticales y étaient présentées d'emblée par le cours et/ou le professeur, avant que les élèves ne les appliquent dans des exercices de traduction: le bon élève était le "fort en thème".

La méthodologie directe rompt avec cette démarche déductive au profit d'une démarche inductive par laquelle l'élève remonte "des exemples à la règle", suivant l'expression consacrée à l'époque. Les exercices de traduction sont supprimés, mais les exercices en langue étrangère interviennent dans le schéma de classe après l'explicitation des règles qui y sont présentées, et ils fonctionnent donc au moins en partie comme des exercices d'application. La méthodologie active maintiendra le même dispositif.

Dans la méthodologie audio-visuelle de première génération (cf. supra note 5), et sous l'influence des théories béhavioristes alors dominantes en Amérique du Nord, la méthode de CONCEPTUALISATION / APPLICATION disparaît au profit de celle de STIMULATION / REACTION. Mais on la voit réapparaître dès le début des années 1970 chez les didacticiens de français langue étrangère, et postérieurement dans les méthodologies d'application de nombreux cours audio-visuels scolaires. Elle est développée à l'origine, en particulier par H. BESSE (1974), sous le nom de "conceptualisation grammaticale". Il s'agit là d'une mise en oeuvre de la méthode active à l'intérieur de la démarche inductive en grammaire: contrairement à ce qui se passait dans les méthodologies directe et active, les apprenants sont amenés à tirer les règles seuls et à partir du seul corpus de réflexion dont ils disposent; ces règles, qui ne pourront être par conséquent que provisoires (parce qu'incomplètes, voire fausses), seront affinées au fur et à mesure que ce corpus s'enrichira: leur application est donc laissée à la responsabilité individuelle des apprenants.

Dans les années 1970 aussi, les didacticiens anglo-saxons se sont beaucoup intéressés à l'analyse des erreurs; et celles qui ont le plus retenu leur attention sont celles qui proviennent d'une conceptualisation erronée, lorsque l'apprenant, généralisant par exemple une règle qu'il s'est plus ou moins inconsciemment fabriquée, l'applique indûment à de nouvelles formes linguistiques⁸.

Enfin, mes lecteurs savent que dans l'enseignement scolaire des langues vivantes, la notion

⁸ Comme lorsque les enfants disent *j'ira sur le modèle de tu iras, il ira. Les erreurs de ce type, qui sont le signe d'une activité personnelle et autonome d'apprentissage de la part de l'élève, doivent donc être valorisées et non pas pénalisées dans l'évaluation professorale. Tout le problème étant de les repérer...

de conceptualisation s'est actuellement imposée au point que dans les dernières instructions générales de février 1987 et juin 1988, la réflexion sur la langue est devenue un objectif à part entière de cet enseignement⁹. On s'appuie systématiquement sur la compréhension) non seulement pour la langue, mais aussi pour les composantes non linguistiques de la communication (canaux, statuts des interlocuteurs, intentions de communication, etc.) et plus généralement pour la culture étrangère. D'où leur proposition d'activités métalinguistiques, métacommunicatives et métaculturelles en classe de langue. D'où aussi cette idée, développée dans le présent article, d'instaurer parallèlement en classe des moments d'activité métaméthodologique.

Voici les éléments de réflexion qui pourraient être fournis aux élèves au sujet de cette méthode de CONCEPTUALISATION / APPLICATION:

1. L'activité de conceptualisation est importante avant tout parce qu'elle relie l'enseignement des langues vivantes aux finalités éducatives de l'Enseignement scolaire: réfléchir c'est se former intellectuellement en faisant travailler son intelligence, c'est se former moralement en assumant la responsabilité de son apprentissage.

2. Il se trouve que les didacticiens pensent actuellement que cette réflexion sur la langue est tout aussi indispensable pour l'apprentissage linguistique, et qu'il y a même solidarité entre l'objectif formatif et l'objectif linguistique: un véritable apprentissage linguistique met en jeu toute la personnalité de l'apprenant, en d'autres termes un processus d'apprentissage n'entraîne un processus d'acquisition que dans la mesure où il est de nature formative.

3. C'est pourquoi les didacticiens recommandent une "approche cognitive" (celle précisément qui

4. En ce qui concerne plus précisément la conceptualisation grammaticale:

4. 1. On ne sait pas si la connaissance des règles et leur application consciente aident vraiment à l'acquisition linguistique. On sait qu'elles ne sont pas toujours indispensables, puisque les enfants apprennent leur langue maternelle sans utiliser une telle méthode.

4. 2. On sait aussi que cette méthode n'est pas suffisante pour l'apprentissage linguistique, en particulier parce qu'elle ne peut être que l'un des moyens pour atteindre le niveau d'assimilation des formes linguistiques, et parce que l'ensemble des règles explicitées, même dans la grammaire la plus complète, ne couvre jamais qu'une faible partie de la complexité de la langue.

4. 3. Mais on pense que l'apprenant en langue étrangère se construit de toutes façons, consciemment ou inconsciemment, ses propres règles au cours de son apprentissage; et qu'il vaut

⁹ "Au lycée comme au collège, sans solution de continuité, l'enseignement conserve un triple objectif, communicationnel, culturel et linguistique", ce dernier étant défini comme la "réflexion progressivement affinée sur le fonctionnement de la langue et du langage" (Programmes de la classe de seconde des lycées, *B.O. n° spécial 1, 5 février 1987*, p. 19. Les mêmes phrases sont reprises textuellement dans les Programmes des classes de première et des classes terminales, *B.O. Supplément au n° 22, 9 juin 1988*, p. 21.). On remarquera cependant que chez les didacticiens scolaires – mais les limites de cet article ne me permettent pas de développer ce point autant qu'il le mériterait –, la notion de conceptualisation est différente de celle que l'on trouve dans les années 1970 chez les didacticiens de français langue étrangère, parce que les modèles de la "linguistique appliquée" et de la démarche inductive directe ont interféré simultanément dans l'élaboration de celle-ci. Ce n'est pas cet éclectisme qui est gênant: bien que la (nouvelle) doctrine officielle ait de nombreux partisans à l'APLV (cf. par ex. le n° 2-1986 des *Langues Modernes* intitulé "Faire réfléchir sur la langue"), on me permettra de dire que je la considère comme une systématisation induite d'une méthode (la conceptualisation), qui en tant que telle ne peut jamais être qu'un moyen au service d'objectifs (qu'ils soient formatifs, culturels et/ou linguistiques): sauf à renoncer à l'objectif d'apprentissage de la langue, en particulier, la conceptualisation linguistique n'a de sens que dans la mesure où elle débouche sur l'application, c'est-à-dire sur son utilisation en vue de cet apprentissage. Systématisation dangereuse aussi, comme l'a montré dans le numéro 2-1985 des *Langues Modernes* l'ancien président de l'APLV, M. ANTIER, dont sur ce point je partage entièrement les analyses.

mieux, par conséquent, les expliciter, les discuter et les tester collectivement.

4. 4. Les supports pédagogiques utilisés en classe ont été construits ou choisis en fonction d'une certaine gradation grammaticale, et les exercices du cours proposent généralement l'application de règles précises, même si elles restent implicites: souvent par conséquent, les élèves sont amenés à réfléchir sur la langue tout simplement pour savoir ce que le cours et l'enseignant attendent d'eux.

4. 5. L'application de règles explicites leur permet enfin une certaine autonomie, puisqu'ils produisent par ce moyen des phrases dont ils peuvent contrôler eux-mêmes la correction.

5. En ce qui concerne la conceptualisation méthodologique – dont j'ai déjà longuement parlé ici puisqu'elle constitue le sujet de cet article –, j'ajouterais que les moments aménagés pour la réflexion métaméthodologique ne sont pas exclusifs, et qu'il est important qu'à tout moment en classe, dès que les élèves ne comprennent pas l'objectif (et non pas seulement les modalités de réalisation) d'un exercice proposé par le cours ou le professeur, ils demandent à celui-ci de le leur expliquer.

III. STIMULATION / REACTION

Cette méthode commence à émerger dans la méthodologie directe, dont les promoteurs mettaient déjà l'accent sur la nécessité d'automatiser les structures de la langue. "Il faut, écrit en 1902 l'inspecteur général J. FIRMERY, rechercher toutes les occasions de faire parler les élèves sur des matières où la pensée n'a pas à s'exercer, qui présentent en elles-mêmes quelque chose de mécanique et qui amènent à de fréquentes répétitions" (1902, p. 343). En effet, affirme un autre inspecteur général dans les instructions officielles de 1908, "seule l'activité automatique et inconsciente est rapide et sûre". Et en 1914 un professeur d'allemand, L. MARCHAND, propose pour ce faire l'aide de ces "répétiteurs infatigables et fidèles" que sont les "machines parlantes" (à l'époque les phonographes à rouleaux).

Nous sommes encore loin, malgré les apparences, des futurs exercices structuraux, car pour les méthodologues directs, la prise de conscience linguistique reste indispensable. Ce n'est que dans les années 1950 que les méthodologues audio-oralistes américains vont systématiser la méthode de STIMULATION / REACTION aux dépens de la méthode de CONCEPTUALISATION / APPLICATION, qu'ils rejeteront totalement. On sait que sa mise en oeuvre se faisait dans les pattern drills, où l'apprenant était amené à reproduire de manière à la fois rapide et intensive la même structure linguistique jusqu'au point de "sur-apprentissage" (*overlearning*) où la réponse au stimulus était supposée devenir réflexe: la structure était dite "automatisée" lorsque l'apprenant était jugé capable de la reproduire comme une réaction verbale instinctive chaque fois que plus tard se représenterait un stimulus correspondant. Beaucoup de mes lecteurs se rappelleront sans doute la vague d'installation de laboratoires de langues dans les établissements scolaires, au début des années 1970, liée à cette vogue des exercices structuraux.

C'est aussi dans ces années 1970 que la théorie béhavioriste, sur laquelle la méthodologie audio-orale prétendait se fonder scientifiquement, va être critiquée de manière décisive¹⁰. La plupart des cours scolaires vont cependant maintenir jusqu'à nos jours des exercices d'entraînement intensif à la manipulation des structures: débarrassés de la référence béhavioriste, ils ne sont pas différents des exercices grammaticaux que l'on trouvait dans les cours directs et actifs.

La critique de la théorie béhavioriste et des exercices structuraux a tendu à occulter en France, dans la réflexion didactique de ces deux dernières décennies, le problème bien réel que

¹⁰ D'abord par Noam CHOMSKY, dans un célèbre article de 1959.

constitue la nécessité pour l'apprenant de parvenir à une automatisation des structures linguistiques pour atteindre un certain degré de maîtrise de la langue. Ce qu'écrivait M. GIRARD il y a plus d'un siècle, en 1884, me paraît toujours pertinent:

Une langue n'est pas seulement une science, un art, c'est aussi, c'est surtout une habitude, habitude qu'on n'acquiert, comme toutes les autres, que par un long entraînement. Il faut donc, par des répétitions fréquentes, rapprochées, accoutumer l'élève à ces sons nouveaux, à leur émission correcte. Il faut qu'il n'ait plus besoin, pour en retrouver la signification, d'un temps d'une réflexion, d'un effort de mémoire; mais qu'au contraire, à l'instant même où son oreille est frappée par ces sons, son esprit perçoive l'idée, saisisse le sens qu'ils portent en eux. Il faut, par des exercices multipliés de prononciation, revenir si souvent sur les mêmes mots, les mêmes phrases, qu'il arrive à n'avoir pas plus à surveiller sa bouche pour bien prononcer, qu'un pianiste exercé n'a, pour toucher juste, à surveiller ses doigts courant sur le clavier (p. 109).

Ce qui était critiquable dans les exercices structuraux, par conséquent, ce n'était pas l'objectif d'automatisation des structures qu'ils s'assignaient, ni même les moyens utilisés pour l'atteindre: c'était de confondre cet objectif et ces moyens, et de croire qu'il était possible de monter des réflexes linguistiques par le seul moyen d'exercices ad hoc. Or:

– d'un point de vue d'enseignement, l'automatisation ne peut être qu'un objectif pour lequel chacune des activités proposées à l'apprenant doit concourir à sa manière;

– et ce n'est que d'un point de vue d'apprentissage que cette automatisation est un moyen, dans la mesure où l'apprenant s'appuie en permanence sur son stock de structures automatisées pour travailler sur d'autres structures aux autres niveaux de mémorisation, compréhension et assimilation: il va utiliser sa maîtrise de telle ou telle structure phonétique, par exemple, pour réciter un poème; mobiliser tel ou tel acquis lexical dans l'application d'une règle récemment découverte; et faire jouer tel ou tel réflexe morphologique dans la réutilisation d'une structure nouvelle.

En d'autres termes, l'erreur fondamentale des méthodologues audio-oralistes aura été de considérer la méthode de STIMULATION / REACTION comme une méthode d'enseignement, alors qu'elle ne peut être qu'une méthode d'apprentissage, répétant ainsi l'erreur que les méthodologues traditionnels avaient commise à propos de la méthode de CONCEPTUALISATION / APPLICATION.

C'est à partir de ces considérations que je proposerais aux élèves, en ce qui concerne cette méthode de STIMULATION / REACTION, les éléments de réflexion suivants:

1. Aucun exercice, à lui seul, ne peut assurer la maîtrise définitive d'une structure linguistique, quelque'intensif qu'il puisse être.

2. Une telle maîtrise ne peut être obtenue que par la répétition dans le sens très large où l'utilisaient les méthodologues directs, à savoir la réapparition de la même structure dans l'oreille, sous les yeux, sur les lèvres ou dans la tête de l'apprenant (comme lorsqu'un élève se répète mentalement une réponse à une question orale adressée par le professeur à l'ensemble de la classe). Ce qui implique:

– de varier les méthodes: une règle rencontrée dans un poème appris par cœur sera ainsi reprise dans un exercice d'application, et les élèves chercheront à la réutiliser à l'occasion d'un devoir écrit;

–de varier les habiletés mises en oeuvre: compréhensions écrite et orale, productions écrite et orale;

– ainsi que de multiplier et d'étaler au maximum dans le temps les occasions, même ponctuelles, de répétition (dans le sens ci-dessus).

Je dirais à mes élèves, par exemple:

- qu'il vaut mieux travailler leurs leçons cinq minutes chaque jour de la semaine (soit trente minutes au total), qu'une seule fois pendant une heure;
- qu'il vaut mieux revoir chez eux la même leçon qui leur paraît difficile cinq minutes chaque semaine pendant six semaines consécutives, qu'une fois une heure la première semaine.
- et qu'il vaut même mieux relire vingt fois superficiellement la même leçon, à des jours différents, que l'étudier à fond un seul jour: le "sérieux" du travail individuel en langue est donc tout autant un problème d'organisation personnelle du temps de travail qu'un problème de concentration et de méthodes, et l'agenda un outil d'apprentissage aussi important que le manuel.

IV. REUTILISATION / RE-PRODUCTION

C'est la méthode privilégiée par les méthodologies directe et active, parce qu'elle seule respecte leur principe fondamental d'homologie entre la fin et les moyens de l'enseignement: la pratique effective de la langue pour les besoins de l'expression personnelle en situation, objectif de l'enseignement, est aussi le principal moyen pour l'atteindre. La mise en oeuvre de cette méthode se fait dans la "conversation" sur le texte, pendant laquelle les élèves, guidés par les questions professorales, sont amenés à réutiliser d'emblée ses structures et son vocabulaire pour leur commentaire personnel, c'est-à-dire pour la production d'un nouveau message (RE-PRODUCTION).

Dans la méthodologie audio-orale, au contraire, la REUTILISATION / RE-PRODUCTION n'est plus considérée comme une méthode d'enseignement/apprentissage mais comme un objectif: la phase finale, dite souvent de "conversation" mais qui se limitait à des recombinaisons des phrases de base (pattern sentences), visait essentiellement à contrôler les résultats des exercices structuraux, c'est-à-dire non l'assimilation mais l'automatisation des structures.

Dans la méthodologie audiovisuelle, moins en rupture sur ce point comme sur d'autres avec les méthodologies directe et active, la méthode de REUTILISATION / RE-PRODUCTION conserve une importance qui y marque les limites de l'influence béhavioriste: on la trouve dans les exercices de commentaire des images, de passage au récit, et dans la phase finale désignée parfois par un terme précisément synonyme d'"assimilation", à savoir l'"appropriation".

Dans la logique de l'approche communicative, enfin, la méthode de REUTILISATION / RE-PRODUCTION tend à s'imposer comme la méthode unique, puisque cette nouvelle méthodologie cherche à n'enseigner/faire apprendre la langue que par et pour la communication. D'où la grande place qui y est faite aux documents authentiques, aux activités ludiques ainsi qu'aux techniques de simulation et de jeux de rôles. Ce serait pourtant une erreur, à mon avis, de négliger les autres méthodes, qui correspondent chacune à une nécessité de l'enseignement et/ou à un besoin de l'apprentissage.

Les éléments de réflexion qu'il me paraîtrait important de mettre à la disposition des élèves à propos de cette méthode de REUTILISATION / RE-PRODUCTION sont les suivants:

1. C'est la méthode actuellement privilégiée par les didacticiens parce qu'elle leur apparaît à la fois comme la plus proche de l'acquisition naturelle, la plus motivante, celle qui fait le plus appel à la responsabilité des apprenants et leur laisse le plus d'autonomie.
2. Ce sont ces avantages qu'il faut que les élèves essayent d'exploiter au mieux dans les activités correspondantes, en étant les plus actifs possible, en prenant le maximum d'initiatives, en réagissant autant qu'ils le peuvent aux interventions des autres élèves et en se concentrant prioritairement sur le contenu des messages.
3. En principe, le cours ou le professeur proposent aux élèves, pour la mise en oeuvre de

cette méthode de REUTILISATION / RE-PRODUCTION, des activités qui leur permettent de réutiliser le matériel linguistique présenté précédemment, en particulier dans la leçon correspondante. Il faut qu'ils en tiennent compte, car cela doit leur permettre de s'exprimer plus facilement, plus précisément et plus correctement.

4. Plus l'activité aura intéressés les élèves, et plus sans doute ils auront été gênés par l'insuffisance de leur moyens linguistiques. Aussi est-il important qu'ils notent, dans la mesure du possible:

- les idées qu'ils n'ont pas su exprimer;
- les mots et les tournures sur lesquels ils ont hésité;
- ceux aussi qu'ils ont évité d'utiliser, parce qu'ils n'étaient pas sûrs d'eux;
- ceux enfin qu'ils ont vus ou entendus mais qu'ils n'ont pas compris.

Car tout cela intéresse aussi le professeur et l'ensemble de la classe: il est plus efficace de revoir ou d'aborder avec les élèves des contenus linguistiques qui leur ont effectivement posé problème au moment où ils leur ont posé problème, que de suivre pas à pas la gradation du cours.

En d'autres termes, gradation d'apprentissage et gradation d'enseignement doivent être prises en compte simultanément: au delà du seul aspect méthodologique traité ici, c'est donc entre l'ensemble du processus d'apprentissage et l'ensemble du processus d'enseignement qu'il faut s'efforcer de créer, suivant l'expression à la mode, un "effet de synergie". Ce qui implique que les apprenants interviennent activement dans les négociations et les prises de décisions concernant les choix, ajustements, compromis ou synthèses successifs entre ces deux processus, qui doivent chacun maintenir une autonomie relative l'un par rapport à l'autre: l'enseignant, en tant que tel et en tant que représentant de l'Institution, a légitimement ses limites à imposer et ses exigences à faire valoir.

Je suis bien conscient des difficultés d'application que pourront poser les activités métaméthodologiques que je propose ici: elles seront dues en particulier au manque de temps, de conditions matérielles adéquates, de motivation chez des élèves très sollicités dans toutes les matières et de niveaux souvent très hétérogènes, de préparation aussi des enseignants, qui ont dû trop souvent se former sur le tas à la réflexion méthodologique et aux techniques de gestion du groupe-classe.

Beaucoup d'entre eux, cependant, discutent déjà régulièrement avec leurs élèves du comment et du pourquoi des activités qu'ils leur proposent. C'est cela l'essentiel en définitive: mettre en pratique, dans la mesure de nos possibilités et de nos moyens, cette idée que si nous sommes responsables de notre enseignement, celui-ci consiste aussi à rendre nos élèves plus responsables de leur apprentissage.

Christian PUREN
Université de Bordeaux III
U.R.L.4 – I.Na.L.F. (C.N.R.S.)

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ANTIER, Maurice

1985 "Apprendre ou savoir", *Les Langues Modernes* n° 2, pp. 85-88.

BESSE, Henri

1974 "Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2", *Voix et Images du CREDIF* n° 2, pp. 38-44.

CHOMSKY, Noam

1959 "A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior", *Language*. Trad. fr. *Langages* n° 16, déc. 1969, pp. 16-49.

COURTILLON Jeanine

1989 "Lexique et apprentissage de la langue", Le Français dans le Monde, n° spécial "Recherches et applications", août-sept., pp. 146-153.

DALGALIAN, Gilbert, LIEUTAUD, Simone, WEISS, François

1981 *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*, Paris, CLE International.

DE LANDSHEERE V. & G.

1975 *Définir les objectifs de l'éducation*, Paris, P.U.F.

GALISSON Robert

1989 "Enseignement et apprentissage des langues et des cultures: "évolution" ou "révolution" pour demain?", *Le Français dans le Monde* n° 227, août-sept., pp. 40-50.

GIRARD M.

1884 "De la méthode dans les classes élémentaires", *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes* n° 4, juin, pp. 107-110.

LAUDENBACH H.

1902 "Étude d'un texte de langue vivante dans une classe de grammaire" *Revue Universitaire*, T. 2, pp. 147-160.

LE BLANC Raymond

1989 "Le curriculum multidimensionnel: une approche intégrée pour l'enseignement de la langue seconde", *Études de Linguistique Appliquée* n° 75, juil-sept., pp. 78-94.

MARCHAND, Louis

1914 "L'enseignement scientifique de langues vivantes. Rôle du phonographe", *Les Langues Modernes* n° 3, mars, pp. 151-157.

PUREN, Christian

1988 "Schéma de l'évolution historique de la didactique scolaire des langues vivantes étrangères", pp. 20-25 in: "Les mécanismes de circulation dans l'évolution historique de la didactique scolaire des langues vivantes étrangères", *Les Langues Modernes* n° 1, pp. 19-37.

1989 "L'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères en France au XIXe siècle, ou la naissance d'une didactique", *Langue Française* n° 82, mai, pp. 8-19.