

**PUREN 1995b.** « Des méthodologies constituées et de leur mise en question ». *Le Français dans le Monde*, n° spécial Recherches et applications « Méthodes et méthodologies », janvier 1995, pp. 36-41.

## **DES MÉTHODOLOGIES CONSTITUÉES ET DE LEUR MISE EN QUESTION**

Il y a actuellement en didactique du français langue étrangère (DFLE) une crise des méthodologies due au fait que les conditions n'y sont plus remplies pour maintenir ni pour reconstruire cette cohérence méthodologique unique, forte, globale et universelle qui les produisaient et qu'elles produisaient tout à la fois. Et l'approche communicative (AC), bien qu'elle ait été en son temps développée par ses théoriciens et diffusée par ses formateurs comme une nouvelle "révolution méthodologique", impliquait en réalité l'abandon à terme de toute prétention à ce type de cohérence et le retour à une configuration éclectique (après celle qu'a connue la didactique scolaire des langues vivantes en France des années 1920 aux années 1960)<sup>1</sup>.

### **►► La mort des méthodologies et le déclin de l'approche communicative**

Les facteurs qui ont abouti à l'abandon de ce type de cohérence sont multiples, comme toujours dans le cas d'un événement historique aussi important (du moins dans la courte histoire de la DFLE en France). Les facteurs internes les plus prépondérants peuvent tous se caractériser par leur "complexité", celle-ci étant mesurée à l'impossibilité d'appréhender exhaustivement et maîtriser totalement un ensemble dont les éléments sont pluriels, variés, variables, hétérogènes et entrant dans un système d'interactions lui-même complexe<sup>2</sup>:

- Complexité d'abord des besoins, attentes, motivations, habitudes et stratégies d'apprentissage. La "centration sur l'apprenant", si l'on en tirait toutes les implications méthodologiques pour en faire autre chose qu'une incantation ou une simple réactivation des méthodes actives, invaliderait *ipso facto* toute stratégie d'enseignement collectif à cohérence unique et globale : les stratégies d'apprentissage, lorsqu'elles sont opposées d'un apprenant à l'autre, peuvent ainsi amener à utiliser simultanément des stratégies d'enseignement contradictoires.

- Complexité aussi des objectifs que représentent les différentes composantes de la compétence de communication ; toutes celles que l'AC a rajoutées à la compétence linguistique posent en outre des problèmes aigus d'"opérationnalisation", c'est-à-dire que l'on ne dispose pas des moyens d'y appliquer avec le minimum de rigueur nécessaire les

---

<sup>1</sup>. Je ne puis développer cette thèse dans le cadre du présent article. Voir dans cette même revue (n° 244, oct. 1991) mon article intitulé "Innovation et variation en didactique des langues étrangères", et mon récent ouvrage, *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme* (1994).

<sup>2</sup>. Ces interactions peuvent aller depuis le renforcement mutuel jusqu'à la contradiction forte, comme on le verra plus avant.

opérations didactiques de base, à savoir la description, la gradation/progression, la présentation, la répétition et l'évaluation<sup>3</sup>.

- Complexité enfin des référents théoriques : pragmatolinguistique, sociolinguistique, analyse du discours, linguistique de l'énonciation, sémiotique, psychologie cognitive...

Symptômes non ambigus de cette complexité de l'AC: la difficulté à la caractériser d'une manière à la fois précise et consensuelle<sup>4</sup>, l'extrême diversité des matériels didactiques qui s'en réclament<sup>5</sup>, et, au niveau de sa mise en œuvre, l'existence de nombreuses et fortes doubles contraintes: faire communiquer de manière "authentique" tout en prenant en compte la réalité de la situation d'enseignement/apprentissage scolaire (la seule authentique *hic et nunc*), concilier enseignement collectif et centration sur chaque apprenant, permettre une formation à l'autonomie mais maintenir les conditions d'un travail collectif, etc<sup>6</sup>.

Parmi les facteurs externes, le plus décisif semble bien être le contexte intellectuel de notre époque, marqué par la crise des idéologies révolutionnaires, et dans lequel toute volonté de cohérence forte est suspectée de dogmatisme, toute recherche globalisante de totalitarisme, toute prétention à l'universalité d'ethnocentrisme.

### ►► "... S.O.S... Didactique des langues étrangères en danger... Didacticiens ne suivent plus... S.O.S... "

On peut penser que, consciemment ou non, c'est pour tout cet ensemble de raisons liées à ces deux types de facteurs que les développeurs français de l'AC ont adopté et maintenu pour leur construction méthodologique le terme d'"approche", qui permettait au moins nominalement de concilier les deux exigences contradictoires auxquelles ils étaient à la fois confrontés :

- d'une part construire un système doté d'une certaine cohérence, toujours ressentie comme nécessaire étant donné la conception d'un progrès constant de la DFLE par ruptures décisives (héritée de l'idéologie révolutionnaire antérieure), les exigences de la formation (très grosse consommatrice de généralisations et de systématisations), ainsi que les stratégies de reconnaissance universitaire (qui poussent à durcir et étendre la "théorisation externe"<sup>7</sup>) ;

<sup>3</sup>. Cf. par ex. C. GERMAIN 1991 : "A l'heure actuelle, il faut cependant avouer que nous sommes encore loin d'être au fait de la nature d'une véritable progression conforme aux principes d'une approche communicative. Peut-on vraiment parler de progression lorsqu'il s'agit tout simplement de multiplier des situations d'usage ? [...] Comment ordonner les fonctions langagières les unes par rapport aux autres ? [...] Telles sont quelques-unes des questions qui se posent encore à propos de l'organisation du contenu langagier. Des questions qui demeurent toujours sans réponses vraiment satisfaisantes" (p. 82).

<sup>4</sup>. C. GERMAIN écrit ainsi dans son ouvrage de 1991 : "Quelles sont les caractéristiques qui font qu'un enseignement peut être dit communicatif ? Quelques auteurs ont déjà tenté d'y répondre, mais aucune des tentatives de caractérisation proposées jusqu'ici ne paraît pleinement satisfaisante" (p. 75).

<sup>5</sup>. Diversité signalée par tous les auteurs qui l'ont décrite.

<sup>6</sup>. C. GERMAIN (1991) en énumère quelques autres, par exemple : "Le recours continu aux documents authentiques, dans lesquels on ne retrouve qu'exceptionnellement les mêmes formes linguistiques, pourrait aller à l'encontre de certaines hypothèses sur le fonctionnement de la mémoire et sur le besoin qu'a l'esprit humain de classer et d'organiser. En outre, si on veut situer les échanges dans un contexte authentique, il faut fournir à l'apprenant une foule de renseignements sur la situation de communication de chaque énoncé, ce qui ne peut être fait que difficilement en L2, avec des débutants." (p. 84)

<sup>7</sup>. Pour reprendre une expression de R. GALISSON (à paraître), qui oppose la "théorisation externe" propre à l'applicationnisme (les problématiques retenues et les modèles de théorisation utilisés y

- d'autre part maintenir une ouverture suffisante pour respecter les exigences de la nouvelle idéologie antisystème, gérer la complexité de l'AC, et permettre son exportation/adaptation dans des situations d'enseignement/apprentissage très différentes tant en France qu'à l'étranger<sup>8</sup>.

Mais la gestion de cette double contrainte aurait nécessité une épistémologie différente du positivisme qui influence encore la plupart des didacticiens de FLE, une "épistémologie complexe"<sup>9</sup> qui permette de concevoir **un système ouvert**, en l'occurrence une construction méthodologique rationnelle mais non rationalisée, cohérente mais non dogmatique, englobante mais non totalitaire, facilitatrice mais non réductrice. L'AC est entrée en déclin non parce que ses principes auraient été invalidés, ni parce qu'une nouvelle cohérence méthodologique serait sur le point de la supplanter, mais tout simplement parce qu'en France tout au moins elle a été gérée par ses développeurs et propagateurs comme ce qu'elle n'était ni ne pouvait être, à savoir une méthodologie constituée. Les premiers à l'avoir compris et à en avoir tiré les conséquences ont été ceux qui étaient bien obligés de gérer concrètement la complexité de l'AC, à savoir les enseignants et les concepteurs de matériels didactiques<sup>10</sup>, et c'est la raison pour laquelle il y a déjà une bonne quinzaine d'années que l'on assiste chez eux à la montée de l'éclectisme méthodologique<sup>11</sup>.

La cohérence d'une méthodologie constituée, parce qu'elle était **unique**, donnait aux méthodologues une légitimité à concevoir des matériels universalistes ; parce qu'elle était **forte**, elle assignait aux enseignants un rôle de simples applicateurs de cette méthodologie à travers l'utilisation orthodoxe de ces matériels ; parce qu'elle était **globale**, elle légitimait le recours exclusif ou du moins prioritaire à ce matériel pour les stratégies d'enseignement et d'apprentissage tout à la fois. On voit que le statut et la conception des matériels didactiques est désormais à repenser, et je voudrais maintenant tracer sur ce nouveau territoire quelques pistes exploratoires.

### ►► Méthodes et pratiques de la complexité dans les manuels de langue

Le cas de figure que nous allons traiter ici est le plus complexe, mais pour cette raison précisément le plus intéressant dans l'optique du présent article : c'est la conception de cours fabriqués en France pour une diffusion internationale.

Ce type de cours se retrouve en effet, dans la configuration didactique actuelle, pris dans une série de fortes doubles contraintes que l'on peut représenter de la manière suivante (voir tableau ci-dessous) :

---

sont ceux de disciplines autres telles que la linguistique ou la psychologie) et la "théorisation interne" propre à la démarche d'autonomisation de la DLE (dans laquelle celle-ci se définit ses propres problématiques et les théorise avec ses propres moyens).

<sup>8</sup>. On voit que ces différentes raisons interfèrent entre elles en se renforçant mutuellement.

<sup>9</sup>. L'expression est d'Edgard Morin (voir en particulier son ouvrage de 1990).

<sup>10</sup>. Personnellement je n'emploie pas le terme de "méthode" dans le sens de matériel didactique, préférant parler en ce cas de "matériels didactiques", "cours" ou "manuels", et réserver le mot "méthode" au sens avec lequel il est utilisé dans des expressions telles que "méthodes actives" ou "méthode interrogative". C'est pourquoi j'ai mis dans le titre de cet article l'expression de "méthodes de langue" entre guillemets.

<sup>11</sup>. Remarquons par exemple comment jusqu'à ces toutes dernières années la plupart des manuels qui se disaient "communicatifs" conservaient cependant la cohérence de l'unité didactique audiovisuelle (intégration didactique autour d'un dialogue de base).

Ces cours doivent... Mais ils doivent tout autant...

- a) être utilisables dans des systèmes éducatifs différents par des enseignants et des apprenants très divers
- a') refuser la position universaliste, didactiquement indéfendable
- b) proposer un matériel commun à tous les enseignants et à tous les apprenants
- b') aider à la mise en place de stratégies d'enseignement/apprentissage diversifiées et évolutives
- c) constituer un outil d'enseignement et d'apprentissage, doté par conséquent d'une certaine cohérence définie
- c') abandonner toute prétention à la cohérence globale, et ne provoquer ni simplification, ni pré-programmation des démarches d'enseignement et d'apprentissage pour qu'enseignants et apprenants puissent se construire leurs propres cohérences

En d'autres termes, ces cours à diffusion universelle doivent désormais à la fois opérer une simplification et permettre une complexification des démarches d'enseignement et des démarches d'apprentissage. Je me propose d'analyser dans la suite de cet article quels peuvent être *a priori* les trois grands axes possibles d'un traitement complexe de cette contradiction.

## 1. Les cohérences multiples et partielles

Puisque la cohérence est à la fois nécessaire et impossible dans la conception des manuels, on peut jouer sur les niveaux de cohérence, en proposant des cohérences multiples, locales et partielles<sup>12</sup> conçues et présentées de telle sorte qu'elles invitent enseignants et apprenants à les intégrer eux-mêmes dans leur propre cohérence d'ensemble, c'est-à-dire à les sélectionner, les combiner et les articuler eux-mêmes à leur manière. Jusqu'à présent, les cohérences locales et partielles proposées par les concepteurs eux-mêmes de matériels didactiques ont été soit de type "modularisation" (chaque module est autonome, est susceptible de recevoir le même traitement que les autres et peut donc être simplement juxtaposé aux autres ou choisi à la place d'un autre)<sup>13</sup>, soit de type "chaînage" (leur enchaînement est préétabli d'origine)<sup>14</sup>. L'idée nouvelle, empruntée à la programmation informatique "par objets", serait d'imaginer des dispositifs qui permettent une complexification méthodologique à la carte au moyen de montages diversifiés d'objets méthodologiques par les utilisateurs finaux<sup>15</sup>.

## 2. Les transversalités

L'idée ici est non plus de faire articuler plus ou moins fortement des cohérences partielles, mais de les faire relier de manière plus souple au moyen d'un principe transversal. Ce fut le rôle assigné à la méthode active dans la méthodologie éclectique officielle des années 1920-1960, mais on trouve d'autres principes utilisés à cet effet dans l'histoire de la DLE, et d'autres encore, depuis une vingtaine d'années, dans les différentes

---

<sup>12</sup>. Telles que des activités ou des tâches demandant la mise en œuvre d'une articulation précise entre divers procédés.

<sup>13</sup>. Le cas le plus fréquent de ce dispositif est l'organisation d'un cours par unités didactiques modulaires, ou la juxtaposition de plusieurs dialogues de base à l'intérieur d'un cours.

<sup>14</sup>. Comme dans des manuels proposant d'une unité à l'autre des articulations différentes entre des supports et activités de compréhension orale, compréhension écrite, expression orale et expression écrite.

<sup>15</sup>. Je développe l'idée d'une programmation des pratiques d'enseignement par montage d'objets méthodologiques dans mon article à paraître.

méthodologies dites "non conventionnelles". J'ai noté aussi avec intérêt, dans l'un des derniers numéros du *Français dans le Monde*, que l'auteur d'un nouveau manuel de FLE proposait la méthode active comme nouveau principe de cohérence globale<sup>16</sup>. Jusqu'à présent, cependant, les principes transversaux proposés ont toujours été en nombre très limité ; ils sont utilisés pour l'ensemble de la méthodologie (et donc pour l'ensemble du dispositif de chaque cours se réclamant de telle ou telle méthodologie); et enfin ils sont fixés par les concepteurs de cours eux-mêmes. Il s'agirait maintenant d'imaginer la mise en œuvre de nombreux principes différents (d'une unité didactique à l'autre, ou combinables dans la même unité, par exemple), ainsi que des dispositifs permettant aux apprenants et enseignants d'utiliser les leurs, et tout particulièrement, parce que cela deviendra une exigence de plus en plus forte de ceux-ci, les principes qui sont de rigueur dans leur tradition didactique et leur institution scolaire.

### **3. Les passages au "méta"**

Lorsque les cohérences sont plurielles, locales et partielles, une autre stratégie consiste à choisir un méta-point de vue qui les englobe. C'est de cette manière que l'on peut expliquer en partie, me semble-t-il, la montée des propositions d'activités métalinguistiques en DFLE à partir des années 70, lorsque la linguistique de référence a commencé à éclater en de multiples disciplines. Ou encore les propositions plus récentes d'activités métacommunicatives ou métaculturelles dans la mise en œuvre de l'AC en classe de langue. Jusqu'à présent, cependant, les passages au "méta" n'ont pas touché en FLE la méthodologie elle-même<sup>17</sup>. Une autre manière de gérer la multiplicité des cohérences méthodologiques consisterait donc à opérer des passages au niveau métaméthodologique, c'est-à-dire à inclure dans les cours eux-mêmes des tâches et des activités destinées à expérimenter des procédés, démarches et approches diversifiées, à les tester et à les évaluer collectivement en classe. Ce type d'activités métaméthodologiques paraît d'autant plus indispensable actuellement qu'on voit mal comment la "centration sur l'apprenant", dans une situation d'enseignement/apprentissage collectif, pourrait faire concrètement l'économie d'une confrontation et d'une négociation périodiques entre enseignant et apprenants concernant les méthodes d'enseignement et les méthodes d'apprentissage<sup>18</sup>.

#### **►► Le renouvellement métaméthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère. Remarques sur les années à venir**

Trop souvent jusqu'à présent les didacticiens de FLE se sont comportés en réalité comme des développeurs et propagateurs de la dernière approche ou méthodologie constituée. La disparition de celles-ci de l'horizon didactique à la fois leur permet et leur exige de revenir à leur mission première, à savoir la réflexion et la construction métaméthodologiques. C'est qu'il ne s'agit plus désormais - et il ne s'agira plus dans l'avenir actuellement prévisible - de construire une énième approche ou méthodologie, mais de dégager les règles régissant tout type de construction de ce genre, afin de fournir concrètement aux enseignants et aux apprenants les moyens, sur le terrain et en temps réel, de faire, défaire et refaire de nouvelles cohérences en instance permanente de renégociation.

---

<sup>16</sup>. "Je préconise des cours de langue où les enseignants sont sollicités à tout moment et savent qu'ils ont quelque chose à faire : [Suit une longue liste d'activités hétérogènes.]. De manière générale, je peux dire que mon souhait serait de n'avoir en classe aucun moment de passivité, de faire appel à des activités et des tâches à accomplir de façon constante" (B. JOB 1994, p. 49).

<sup>17</sup>. Simplement parce que l'on y a fonctionné jusqu'à tout récemment, comme je l'ai rappelé au début de cet article, sous régime de cohérence méthodologique unique, forte, globale et universelle.

<sup>18</sup>. J'ai proposé et décrit des activités métaméthodologiques de ce type dans un article de 1990.

Dans une telle optique, les guides méthodologiques et autres fichiers du professeur, qui visaient jusqu'à présent la formation à l'utilisation du matériel prévue par ses concepteurs et, à travers elle, à l'application orthodoxe de la méthodologie ou approche de référence, devraient désormais être conçus comme de véritables outils d'autoformation à l'enseignement<sup>19</sup> - et les manuels comme de véritables outils d'autoformation à l'apprentissage.

L'utilisation subversive des matériels, phénomène que l'on devine constant et massif en DLE mais qui n'a jamais été didactiquement pensé et encore moins assumé, doit maintenant être intégré au niveau de leur conception même. On voit bien qu'un tel renversement stratégique n'est possible que si les concepteurs abandonnent le positivisme encore en vigueur en DFLE pour une épistémologie pragmatique et relativiste qui fasse sienne cette idée du biologiste F.V. VARELA : "La tolérance et le pluralisme, un détachement de nos propres perceptions et valeurs qui laisse une place à celle des autres sont, et le véritable fondement de la connaissance, et son point d'achèvement" (1980, p. 31).

La crise actuelle des cohérences uniques, fortes, globales et universelles en DFLE peut être l'occasion de libérer enfin la créativité méthodologique sur le terrain : la mort des méthodologies doit servir à la renaissance de la méthodologie.

**Christian PUREN**  
*IUFM de Paris - Paris III*

---

<sup>19</sup>. L'"autoformation", qui est formation par soi-même à partir de ses traditions, croyances, visées, besoins, situations..., n'a rien à voir avec la simple "formation à distance" donnée par des matériels dont la cohérence d'ensemble est préfabriquée. Il est vrai qu'autoformation n'est pas solipsisme et qu'elle exige la confrontation avec d'autres traditions, croyances, visées, etc. Encore faut-il aménager les conditions minimales d'une telle interaction, et c'est très précisément ces conditions - et cela seul - qu'il faudrait "pré-fabriquer" dans un matériel didactique.

## Références bibliographiques

*N.B. Les liens de téléchargement de mes articles de 1990 et « À paraître » ont été rajoutés postérieurement, ainsi que les références de publication de ce dernier.*

GALISSON, Robert

À paraître : "Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langues/cultures en France. État des lieux et perspectives", *Revue Française de Pédagogie*.

GERMAIN, Claude

1991 : *L'approche communicative en didactique des langues*, Anjou (Québec, Canada), Centre Educatif et Culturel Inc., 104 p.

JOB, Béatrice

1994 : "(Re)découvrir la langue", *Le Français dans le Monde*, n° 266, juil., pp. 47-49.

MORIN, Edgar

1990 : *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF, 160 p.

PUREN, Christian

1990 : "Méthodes d'enseignement, méthodes d'apprentissage et activités métaméthodologiques en classe de langue", *Les Langues Modernes*, n° 1, pp. 57-70. [

1994 : *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier-CRÉDIF, 212 p.,

[[www.christianpuren.com/mes-travaux/1994e/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1994e/)].

À paraître : "Didactique et pédagogie. À propos d'observation formative des pratiques de classe", *Revue Française de Pédagogie* [n° 108, juil.-août-sept. 1994, pp. 13-24. Paris : INRP, [www.christianpuren.com/mes-travaux/1994d/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1994d/)].

RICHTERITCH, René

1992 : "Créer d'autres espaces et d'autres temps", *Le Français dans le Monde*, n° 252, oct., pp. 41-46.

VARELA, F.V.

1980 : *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*, trad. fr. 1989, Paris, Seuil, 253 p.