

Christian PUREN

Professeur émérite de l'Université de Saint-Étienne (France)

Cours collaboratif en ligne « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche »

<http://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/>

## DOSSIER N° 2

### LA PERSPECTIVE MÉTHODOLOGIQUE

## CORRIGÉ DU DOSSIER N° 2

MISE EN LIGNE AOÛT 2010

### SOMMAIRE

Tâche 1 : Analyses micro-méthodologiques .....	1
Tâche 2 : <i>To translate or not to translate, that is the question...</i> .....	4
Tâche 3 : Défense et illustration de la méthodologie grammaire-traduction.....	5
Tâche 4 : Analyse des pages grammaire de deux manuels de FLE .....	7
Tâche 5 : Repérage de problématiques méthodologiques spécifiques .....	11

### TÂCHE 1 : ANALYSES MICRO-MÉTHODOLOGIQUES

Rappel de la consigne :

*Décrivez en termes de méthodes et/ou d'articulation ou combinaison de méthodes les comptes rendus d'observation des trois séquences de classe suivantes, en reprenant la présentation en deux colonnes proposée au chapitre 4.3 du Dossier 2, et réagissez personnellement aux démarches mises en œuvre par ces enseignants (sur telle ou telle partie, ou sur l'ensemble).*

#### **N.B. Codification utilisée (exemples)**

- tiret « - » = combinaison de méthodes ; exemple : « méthode active – méthode conceptualisatrice » (ce sont les apprenants eux-mêmes qui conceptualisent) ;
- signe plus « + » = articulation de méthodes ; exemple : « méthode active + méthode transmissive » (l'enseignant demande aux élèves de trouver la réponse ; comme ils n'y parviennent pas, il la leur donne).

**1.1** « L'enseignant demande aux élèves d'expliquer en L2 un mot nouveau en L2. Ils n'y parviennent pas. L'enseignant explique alors lui-même en L2, puis demande aux élèves de traduire le mot en L1. »

Compte rendu des activités d'enseignement observées en classe	Analyse micro-méthodologique
L'enseignant demande aux élèves d'expliquer en L2 un mot nouveau en L2	<i>méthode active</i> (les élèves doivent faire le travail eux-mêmes) – <i>méthode intuitive</i> (et donc conceptualisatrice ; mais la conceptualisation ne porte pas ici sur un point de grammaire, mais sur le sens d'un mot) – <i>méthode directe</i> (explication demandée en L2)
Ils n'y parviennent pas. L'enseignant explique alors lui-même en L2,	<i>méthode transmissive</i> (l'enseignant prend le travail à sa charge) – <i>méthode directe</i> (explication en L2)

<p>puis demande aux élèves de traduire le mot en L1.</p>	<p>méthode active (ce sont les élèves qui doivent traduire) – méthode indirecte (explication en L1). La fonction de la traduction correspond à la fonction n° 2 du tableau proposé pour la tâche 2 de ce Dossier. Il s'agit en effet d'une « traduction pédagogique », qui consiste à « traduire ou faire traduire des mots, des expressions, des phrases ou le "texte" après les avoir expliqués en L2 », avec pour objectif de « contrôler ou assurer la compréhension sémantique/littérale pour ceux qui n'ont pas compris les explications en L2 ».</p>
--	---

**1.2** « Le professeur demande une recherche personnelle, il essaie d'intervenir le moins possible. L'ordinateur indique quand une phrase est fautive et donne l'explication de l'erreur, mais celle-ci n'est pas toujours claire. L'enseignant veut que les élèves fassent la démarche tout seuls afin qu'ils assimilent mieux. Mais il intervient lorsque les élèves sont trop faibles. Il leur demande d'énoncer les transformations qu'ils doivent faire et d'expliquer comment procéder. S'ils n'en sont pas capables, ils reprennent ensemble la règle sur le livre. Son rôle est donc de fournir une aide aux élèves les plus faibles en répondant à leurs questions ; c'est la personne-ressource. »

<p><b>Compte rendu des activités d'enseignement observées en classe</b></p>	<p><b>Analyse micro-méthodologique</b></p>
<p>Le professeur demande une recherche personnelle, il essaie d'intervenir le moins possible</p>	<p>méthode active</p>
<p>L'ordinateur indique quand une phrase est fautive et donne l'explication de l'erreur, mais celle-ci n'est pas toujours claire.</p>	<p>méthode transmissive dans la correction de l'erreur</p>
<p>L'enseignant veut que les élèves fassent la démarche tout seuls afin qu'ils assimilent mieux,</p>	<p>méthode active – méthode conceptualisatrice.</p>
<p>Mais il intervient lorsque les élèves sont trop faibles.</p>	<p>méthode transmissive. On ne sait pas si l'enseignant intervient à la demande des élèves, ou s'il le fait en observant lui-même les erreurs commises</p>
<p>Il leur demande d'énoncer les transformations qu'ils doivent faire et d'expliquer comment procéder</p>	<p>méthode active – méthode conceptualisatrice. La conception s'applique non aux erreurs, mais à la procédure (activité dite « métacognitive »).</p>
<p>S'ils n'en sont pas capables, ils reprennent ensemble la règle sur le livre.</p>	<p>méthode transmissive – méthode conceptualisatrice. La conceptualisation se fait non pas sur les erreurs des élèves, mais sur la règle standard.</p>
<p>Son rôle est donc de fournir une aide aux élèves les plus faibles en répondant à leurs questions ; c'est la personne-ressource.</p>	<p><i>Remarques générales sur cette séquence observée :</i>                      1) L'enseignant joue constamment sur l'alternance entre méthode active et méthode transmissive. Cependant, même lorsqu'il met en œuvre la méthode transmissive, il cherche à la combiner avec la méthode active (il n'intervient qu'à la demande des élèves). « C'est de la belle ouvrage » (si si, c'est une expression correcte, mais ne me demandez pas d'en conceptualiser la règle !...) en pédagogie moderne.                      2) Par contre, il est plus traditionnel quant à sa grammaire de référence, qui n'est pas la grammaire « transitoire » ou « intermédiaire » des élèves (leur interlangue), mais la grammaire standard (celle du précis grammatical du manuel. S'il avait utilisé cette « grammaire de l'apprenant » (cf. titre de l'ouvrage de Klaus Vögel), il aurait demandé à ses élèves non de lui expliquer « comment procéder », mais pourquoi ils avaient fait telle transformation (erronée).</p>

**1.3** « L’enseignant tente de faire trouver par ses élèves une règle de grammaire à partir d’un corpus d’exemples en L2 qu’il a lui-même mis au tableau. Les élèves n’y parvenant pas, il leur énonce la règle. Il écrit ensuite au tableau quelques phrases, qu’il leur demande de transformer à partir de la règle qu’il vient de donner. Les élèves n’y parviennent pas : l’enseignant demande aux élèves de traduire en L1 chacune des phrases du corpus initial. Il écrit au tableau sous chaque phrase en L2 cette traduction en L1. Il explique à nouveau la règle de L2 en montrant comment elle diffère de celle de L1. »

<b>Compte rendu des activités d’enseignement observées en classe</b>	<b>Analyse micro-méthodologique</b>
... à partir d’un corpus d’exemples en L2 qu’il a lui-même mis au tableau.	méthode transmissive – méthode écrite
L’enseignant tente de faire trouver par ses élèves une règle de grammaire...	méthode active – méthode intuitive - conceptualisatrice
Les élèves n’y parvenant pas, il leur énonce la règle	méthode transmissive – méthode orale
Il écrit ensuite au tableau quelques phrases, qu’il leur demande de transformer à partir de la règle qu’il vient de donner.	méthode écrite + méthode applicatrice + méthode orale
Les élèves n’y parviennent pas : l’enseignant demande aux élèves de traduire en L1 chacune des phrases du corpus initial.	méthode orale – méthode indirecte
Il écrit au tableau sous chaque phrase en L2 cette traduction en L1.	méthode écrite
Il explique à nouveau la règle de L2 en montrant comment elle diffère de celle de L1.	méthode transmissive – méthode conceptualisatrice – méthode indirecte (comparaison entre L1 et L2).

*Remarques générales sur cette séquence observée :*

1) L’enseignant joue avec beaucoup de dextérité et de pertinence sur l’alternance entre méthodes écrite et orale, active et transmissive, directe et indirecte. S’il en était besoin, cette seule séquence prouverait la nécessité pour les enseignants de disposer de méthodes opposées. La question n’est pas de savoir quelle est la meilleure « dans l’absolu » (cette expression n’a pas de sens en DLC, dont la logique est uniquement contextuelle ou « environnementale »), mais laquelle est la plus pertinente parce que la plus efficace dans quel contexte/environnement.

2) La grammaire de référence n’est pas la grammaire des apprenants (ce qui supposerait de partir des propres productions des apprenants, qu’elles soient correctes ou incorrectes), mais la grammaire standard, ici syntaxique puisque la réflexion se fait au niveau de la phrase. Ce n’est bien sûr pas de ma part une critique : étant donné son niveau de compétence professionnelle (cf. point 1), je ne doute pas que cet enseignant parte à d’autres occasions des erreurs commises par ses élèves !

**TÂCHE 2 : TO TRANSLATE OR NOT TO TRANSLATE, THAT IS THE QUESTION...**

Rappel de la consigne :

*Dans le tableau joint ci-dessous, cochez les fonctions que personnellement vous pouvez assigner à la traduction en didactique des langues.*

	ACTIVITÉS	OBJECTIFS	TYPES
1	<input type="checkbox"/>		
2	<input type="checkbox"/>		
3	<input type="checkbox"/>		
4	<input type="checkbox"/>		
5	<input type="checkbox"/>		
6	<input type="checkbox"/>		
7	<input type="checkbox"/>		
8	<input type="checkbox"/>		
9	<input type="checkbox"/>	(9.1) <input type="checkbox"/> faire assimiler les structures de la L2 en automatisant l'application des règles correspondantes	
		(9.2) <input type="checkbox"/> entraîner à gérer des situations authentiques professionnelles ou non professionnelles de traduction en temps réel	

La question était doublement ambiguë, et je l'avais rédigée ainsi volontairement :

a) en jouant sur les significations possibles de l'adverbe « personnellement » :

a1) Est-ce que « personnellement » renvoie pour vous aux idées que vous avez par rapport à un environnement unique ou privilégié de référence qui est le vôtre : la formation que vous avez reçue, les consignes institutionnelles en vigueur que vous appliquez, les normes que vous vous êtes donné à vous-même en fonction de votre expérience, les orientations du manuel que vous utilisez en ce moment ou de la méthodologie (« approche communicative », par ex.) que vous avez adoptée, et/ou le type d'apprenants avec lesquels vous travaillez ? : vous vous situez dans ce cas dans une perspective méthodologique.

a2) Est-ce que « personnellement » renvoie pour vous aux idées que vous pouvez avoir par rapport à des environnements diversifiés du point de vue méthodologique parce qu'élargi à tous les différents environnements que vous que vous connaissez directement ou indirectement, ou que vous pouvez imaginer connus par d'autres enseignants ? : vous vous situez dans ce cas forcément dans une perspective didactique.

b) en jouant sur les significations possibles de la formule « vous pouvez assigner », qui peut s'interpréter :

b1) dans le sens d'une normativité permanente (« Je ne pourrai jamais assigner telle fonction à la traduction parce qu'elle est contraire à mes principes didactiques. ») ;

b2) ou dans le sens de la description d'une éventualité (« Il m'est possible d'envisager que moi-même et/ou d'autres enseignants, à certains moments, dans certains environnements, soyons amenés à recourir à telle et telle fonction de la traduction. »).

On voit qu'il y a une forte cohérence dans les couples d'interprétation (a1 + b1) et (a2 + b2).

Pour ma part, j'ai mis en œuvre, dans cette tâche, le second couple d'interprétation. **J'ai coché toutes les cases** (je peux en effet parfaitement imaginer qu'un enseignant soit amené rationnellement à recourir à toutes ces fonctions parce que l'une ou l'autre peut se trouver être

la plus adéquate à son environnement), **excepté la case 9.1**. Cette case en effet correspond au paradigme cognitif « indirect » qui ne fait pas partie des différents paradigmes que je peux envisager être mis en œuvre dans l'apprentissage d'une langue, et qui sont les paradigmes « direct », « béhavioriste » et « constructiviste ».

	<b>PARADIGME INDIRECT</b>	<b>PARADIGME DIRECT</b>	<b>PARADIGME BÉHAVIORISTE</b>	<b>PARADIGME CONSTRUCTIVISTE</b>
<b>« Parler en langue étrangère », c'est...</b>	... penser en langue maternelle et traduire instantanément et inconsciemment de sa langue maternelle à la langue étrangère	... à la fois penser et parler en langue étrangère.	... répondre par des réactions verbales aux stimuli de son environnement	... produire de la langue étrangère sur la base d'une « grammaire intermédiaire » constituée de l'ensemble des représentations mentales que l'apprenant s'est construit dans son parcours entre sa langue maternelle et la langue étrangère (« interlangue »)
<b>« Apprendre à parler une langue étrangère » c'est...</b>	... s'entraîner à traduire de plus en plus vite, jusqu'à ce que la traduction devienne instantanée et inconsciente.	... s'entraîner dès le départ à penser et à parler en langue étrangère	monter successivement des séries d'automatismes langagiers	... conduire un processus permanent de construction/déconstruction/reconstruction personnelles de son interlangue.
<b>L'enseignant doit donc privilégier...</b>	... l'entraînement à la traduction orale intensive.	... tous les "exercices directs" en langue étrangère : exercices de transformation et substitution, exercices communicatifs	... les exercices mécaniques intensifs visant à l'« automatisation » des structures	la réflexion sur la langue (« conceptualisation ») des apprenants à partir de leurs propres productions.

Nous y reviendrons dans le premier dossier consacré à la perspective didactique, le Dossier n° 3, qui sera entièrement consacré à l'élément « modèles » du champ didactique.

### **TÂCHE 3 : DÉFENSE ET ILLUSTRATION DE LA MÉTHODOLOGIE GRAMMAIRE-TRADUCTION**

Rappel de la consigne :

*Analysez l'extrait d'article ci-dessous, où une collègue justifie l'utilisation du noyau dur de la méthodologie traditionnelle grammaire-traduction pour l'apprentissage de l'anglais langue étrangère par ses étudiants français, et réagissez à ses propositions.*

Voici mes éléments de réaction personnelle, à confronter avec les vôtres :

- 1) Je loue le courage de cette collègue, qui n'hésite pas à défendre publiquement (dans une revue professionnelle) une position pour laquelle elle sait qu'elle peut être critiquée parce que cette position n'est pas « didactiquement correcte ». Et elle a raison de le penser : je vais effectivement la « critiquer », mais sans doute pas exactement dans le sens où elle s'y serait attendue.
- 2) Cette collègue défend sa position de manière raisonnée : elle se base certes sur sa seule expérience personnelle, mais elle argumente dans un souci évident de convaincre pour rendre service.
- 3) Pour mieux argumenter, justement, elle aurait dû faire référence à d'autres auteurs : si sa position lui paraît si raisonnable et bien raisonnée, elle doit penser qu'elle n'est pas la seule dans ce cas ; et que ses lecteurs trouveront forcément suspect qu'elle n'appuie une évidence présentée comme générale que sur son expérience particulière.
- 4) Sa position n'est pas aussi provocatrice qu'elle le pense, parce qu'elle ne correspond pas du tout à la méthodologie grammaire-traduction, laquelle vise en effet à l'assimilation des structures grammaticales par automation de l'application des règles (objectif 9.1 dans le tableau support de la tâche 2 : « Fonctions de l'usage de la L1 dans l'enseignement-apprentissage

d'une L2 »), ce qui n'est pas ce qu'elle propose. C'est pourquoi j'ai mis « méthodologie grammaire-traduction » entre guillemets dans le titre de cette tâche n° 3. Ce que cette collègue propose en effet, c'est une traduction de type « aide à la conceptualisation grammaticale » (fonction n° 4 dans ce tableau), fonction qui me paraît – comme sans doute à beaucoup de didacticiens et à encore plus de praticiens –, comme parfaitement raisonnable.

5) Elle inverse le sens de « performance » et de « compétence » dans le premier paragraphe de ce passage. Elle a raison de critiquer les exercices cités du point de vue de l'évaluation, mais c'est parce qu'ils correspondent à une performance (la capacité attestée à les réussir) qui ne préjuge en rien de la compétence (compétence langagière, capacité à utiliser la langue pour son expression personnelle), et non l'inverse.

6) Elle analyse les erreurs linguistiques de ses étudiants uniquement en termes d'interférence : « Il nous est apparu évident que les erreurs sont la plupart du temps liées à un problème d'interférence entre la langue cible [L2] et le français [L1]. » C'est vrai pour certaines erreurs, ce n'est certainement pas vrai pour d'autres, par exemple pour celles qui correspondent à des hypothèses erronées faites sur le fonctionnement interne de la L2, ou encore à de simples lapsus. Dans le cas d'un apprentissage d'une 2<sup>e</sup> langue étrangère (L3), on peut en outre constater chez les apprenants débutants de nombreuses interférences (grammaticales, lexicales et phonétiques) entre L2 et L3.

7) Elle privilégie à mon avis indûment un mode d'apprentissage par rapport aux autres. Elle écrit : « Nous savons que l'effort fourni pour acquérir une connaissance influe sur la mémorisation de cette connaissance. » Sans doute, mais il y a bien d'autres « influences » qui se révèlent favorables à l'apprentissage. Cf. à ce propos, sur mon site personnel, mon article [2005d](#). « Quelle dynamique engager pour une plus grande efficacité ? »<sup>1</sup>.

8) Elle ne dissocie pas méthodologie d'enseignement-apprentissage et méthodologie d'évaluation, comme si elles étaient homologues. Cf. : « Nous avons opté pour une méthodologie de grammaire-traduction, et ce pour diverses raisons. En premier lieu, les exercices lacunaires, d'appariements, de vrai-faux ou de questions à choix multiples ne constituent pas, à notre sens, une évaluation pertinente des capacités linguistiques des apprenants. »

9) Elle nous présente sa méthodologie comme exclusive des autres. Cf., au début de son texte, « Nous avons opté pour une méthodologie de grammaire-traduction ». Or je pense que quelles que soient soit les raisons convergentes pour privilégier une méthodologie en fonction de son environnement, éliminer d'emblée les autres est une erreur : le niveau de compétence d'un enseignant – et je pense de sa performance... – est fonction du nombre de démarches différentes qu'il est capable de mettre en œuvre. L'erreur de cette collègue est classique chez les praticiens, qui tendent à généraliser en fonction de leur propre expérience dans leur environnement personnel, lequel n'est forcément jamais exactement celui des autres.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Ce titre a été « infligé » (c'est le seul terme qui convienne) à mon article sans qu'on me demande mon avis. Je présente en fait dans ce texte les différentes « instances » auxquelles on a fait historiquement appel pour enseigner/faire apprendre les langues étrangères : la raison, l'imitation, la mémorisation, l'émotion, la réaction, l'action et l'imprégnation. Toutes ont leur intérêt, et plus encore leur variété. La collègue argumente ici sur l'intérêt de l'appel à la raison (la réflexion grammaticale) : son argumentation aurait été beaucoup plus crédible si elle n'avait pas présenté son choix (la « méthodologie grammaire-traduction ») comme exclusif de tous les autres.

<sup>2</sup> Beaucoup de « théoriciens » de la DLC ont fait et continuent à faire l'erreur inverse, qui consiste à généraliser à partir de positions abstraites ou d'expérimentations particulières, en oubliant l'extrême diversité de l'ensemble des environnements concrets d'enseignement-apprentissage. La sagesse en l'affaire, j'en suis persuadé, est de se contenter de proposer aux enseignants des outils d'observation, d'analyse et d'interprétation de leurs pratiques, comme je me propose de le faire dans ce cours. Eux-seuls sont en mesure, en effet, après observation, analyse et interprétation de tous les paramètres de leur environnement précis à tel ou tel moment, de prendre les décisions méthodologiques les plus « raisonnables », c'est-à-dire qui leur paraissent en toute formation et responsabilité professionnelles, comme devant être *hic et nunc* les plus efficaces parce que les plus adéquates. La formation didactique est une formation conjointe aux questions générales et aux réponses particulières.

## TÂCHE 4 : ANALYSE DES PAGES GRAMMAIRE DE DEUX MANUELS DE FLE

Rappel de la consigne :

*Analysez et comparez la conception méthodologique des deux pages grammaire des deux manuels suivants, en utilisant les outils qui vous paraissent pertinents parmi ceux proposés dans ce Dossier n° 2.*

– *Rond-Point 1. Méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches. A1-A2.* LABASCOULE Josiane, LAUSE Christian, ROYER Corinne. Barcelone : Difusión FLE - Éditions Maison des Langues, 1<sup>e</sup> éd. 2004. Unité 8, pp. 80-81. Cf. Annexe 9.

– *Version Originale 2. Méthode de français. Livre de l'élève. A2.* Barcelone : Difusión FLE - Éditions Maison des Langues, 1<sup>e</sup> éd. 2010. Unité 1, pp. 16-18. Cf. Annexe 10.

---

*Rond-Point 1. Méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches. A1-A2.* LABASCOULE Josiane, LAUSE Christian, ROYER Corinne. Barcelone : Difusión FLE - Éditions Maison des Langues, 1<sup>e</sup> éd. 2004. Unité 8, pp. 80-81.

### Analyse méthodologique

Toutes les activités proposées sont des tâches communicatives : 5 & 6 sont des tâches en simulation (dans la 5 la simulation porte sur la situation ; dans la 6, sur l'identité et la situation), 7 une tâche ludique, 10 une tâche « réelle » (les apprenants communiquent entre eux en situation de classe avec leur propre identité).

L'approche des documents proposés se fait uniquement sous forme de repérage sémantique. Il n'y a en effet aucune relation explicitée entre les activités sur supports, et les outils grammaticaux donnés dans la double colonne au centre de la double page. Il est évident cependant que cette double colonne présente les points de grammaire et de lexique préalablement sélectionnés pour aider les apprenants à réaliser les activités communicatives proposées (la disposition elle-même le suggère immédiatement).

Il s'agit de la grammaire de l'approche communicative, à savoir dite « notionnelle-fonctionnelle » (« fonctionnelle » étant l'adjectif correspondant à « acte de parole » en français)<sup>3</sup> :

– Acte de parole unique : *exprimer*

– Notions :

- notions « générales » : *la distance, le temps* ;
- notions « spécifiques » (en rapport avec *le temps*) : *heure, jour et mois*.

Les méthodes privilégiées sont les suivantes :

– *La méthode directe* : les consignes, la grammaire et le vocabulaire sont donnés exclusivement en L2 (ici le français).

– *La méthode active* :

- les apprenants sont immédiatement mis en situation de réaliser une tâche ;
- ces tâches, leurs supports et les modes d'activités sont variés (alternance entre travail individuel, en groupe de deux<sup>4</sup>, en grand groupe) ;

---

<sup>3</sup> Nous reviendrons sur les différents types de grammaire (dans le sens de description de la langue) dans la Dossier n° 3 de ce cours, consacré aux modèles (puisque'il s'agit en l'occurrence des modèles linguistiques).

<sup>4</sup> Caractéristique de l'approche communicative que l'on retrouve aussi dans ces pages : le fait que le petit groupe soit toujours le groupe de 2.

- il y a une variation constante entre les méthodes écrite et orale, compréhensive et expressive.

– *La méthode onomastique* : Les apprenants partent de leurs besoins de communication (le sens des messages qu'ils veulent produire ; d'où le type de repérage sur les documents, systématiquement sémantique) pour aller vers les formes (celles qu'ils vont repérer dans la double colonne centrale) ; les méthodologues communicativistes parlent du recours à une « grammaire du sens ».

– *La méthode synthétique* : les apprenants partent de la tâche dans son ensemble pour faire appel ensuite aux différentes formes nécessaires.

(Nous avons vu par contre qu'il y a alternance entre les méthodes écrite et orale, compréhensive et expressive.)

La procédure d'enseignement-apprentissage grammatical est très raccourcie, et elle est encadrée par la communication :



Il s'agit de la procédure de « type 4 », caractéristique de l'approche communicative (cf. Annexe 7 du Dossier de travail). Elle correspond à la démarche de « réutilisation/re-production » signalée au chapitre 3.1 de ce Dossier comme privilégiée par l'approche communicative.

### Analyse didactique

Du point de vue didactique, cette approche de la grammaire présente les deux grandes caractéristiques suivantes :

- Elle convient mieux aux apprenants intuitifs, extravertis, et d'une certaine agilité et rapidité mentales... et verbales.
- Elle est exigeante pour les enseignants, lesquels, en fonction des cultures d'apprentissage et des types d'apprentissage différents, devront parfois eux-mêmes :
  - compléter la procédure grammaticale en réintroduisant repérage, conceptualisation, application et entraînement (et les méthodes correspondantes) ;
  - inverser les méthodes utilisées ici systématiquement, en l'occurrence en réintroduisant les méthodes directe, transmissive, sémasiologique et analytique.

---

*Version Originale 2. Méthode de français. Livre de l'élève. A2.* Monique DENYER, Agustín GARMENDIA, Corinne ROYER, Marie-Laure LIONS-OLIERI. Barcelone : Difusión FLE-Éditions Maison des Langues, 1<sup>e</sup> éd. 2010. Unité 1, pp. 16-18.

Les démarches et méthodes mises en œuvre sont bien plus variées que dans le manuel précédent, et c'est pourquoi j'ai décidé d'en faire une analyse activité par activité. Ce qui me donnera l'occasion de varier moi aussi mes méthodes d'analyse, en passant en l'occurrence de la méthode synthétique à la méthode analytique... ;-)

### Page 16, Activité A

**A.** Tâche de repérage sémantique en compréhension écrite. Méthode active renforcée : ce sont les apprenants qui effectuent le repérage, et ce repérage s'effectue sur leurs opinions et expériences. La consigne d'expression orale n'est pas explicite, mais elle est implicite dans l'exemple de production attendu (en rouge sous le document). Analyse micro-méthodologique de ce point A : méthode active – [(méthode écrite – compréhensive) + (méthode orale –

méthode expressive)]<sup>5</sup>. Cette formule se lit ainsi : il est demandé aux apprenants eux-mêmes de comprendre un document écrit, puis de s'exprimer eux-mêmes oralement sur ce qu'ils ont relevé dans le document<sup>6</sup>.

**B.** Tâche de repérage formel (méthode active – méthode écrite – méthode compréhensive)<sup>7</sup> puis de demande de rappel de la règle (méthode active – méthode écrite – méthode conceptualisatrice). On peut supposer que le travail se fera d'abord collectivement à l'oral en classe (méthode orale + méthode écrite), avant une écriture individuelle sur le manuel, mais cela n'est pas précisé. Autres remarques d'intérêt :

- Le guidage de la conceptualisation écrite est très étroit : il s'agit seulement d'écrire être et avoir dans l'un ou l'autre des étiquettes blanches vides).
- Le type de grammaire utilisé ici est notionnel-fonctionnel (exprimer ses opinions et ses expériences).
- Contrairement à *Rond-Point 1*, il y a une mise en relation explicite d'un support avec une tâche de repérage formel au service d'un apprentissage explicite de la grammaire.

**C.** Cette tâche met en œuvre la procédure inverse de la précédente : d'abord rappel de la règle (méthode conceptualisatrice) puis repérage formel.

**D.** Exercice de réemploi en méthode orale – méthode expressive. Pour la 1<sup>e</sup> fois est suggéré le mode d'activité, en l'occurrence en grand groupe (cf. « À votre tour, racontez à vos camarades [...] »).

### **Page 17, Activité 5**

**A.** Tâche de repérage sémantique (méthode active – méthode compréhensive – méthode écrite) servant de support à une expression personnelle immédiate (méthode active – méthode expressive – méthode orale). Ou peut regrouper les deux moments dans la formule suivante :

*méthode active – [(méthode compréhensive – méthode écrite)  
+ (méthode expressive – méthode orale)]*

**B.** La 1<sup>e</sup> phrase de la consigne correspond à une tâche combinant méthode active – méthode compréhensive – méthode écrite – méthode onomastique : on donne le sens, à savoir les sentiments, les émotions, les difficultés, et on demande de trouver dans le texte les formes correspondantes. La seconde phrase (« À quelles expressions correspondent-elles dans votre langue ? ») correspond à une tâche combinant méthode active – méthode indirecte. Notons qu'il y a rupture de la méthode directe intégrale que nous avons noté dans *Rond-Point 1*. Les consignes de *Version Originale 2* sont aussi moins précises : on peut supposer que la tâche se réalise à l'oral en grand groupe, mais tout autant qu'elle se réalise – au moins dans un premier temps – individuellement et à l'écrit. Ce flou est sûrement volontaire, de manière à réintroduire de la souplesse dans des tâches par ailleurs généralement très guidées.

**C.** Tâche d'expression libre (en méthode active, donc) – méthode orale (celle-ci suggérée par l'exemple donné en dessous en caractères rouges). Cette tâche sert de réemploi d'un point de grammaire notionnelle-fonctionnelle affiché dès la première page comme l'un des contenus de l'unité : « l'expression des émotions et des difficultés ». Pas de conceptualisation + application sur ce point de grammaire notionnelle-fonctionnelle, donc (contrairement à ce qui est proposé en grammaire morphosyntaxique), mais recours à la méthode imitative (voir, dans l'exemple proposé « je me sens un peu ridicule », qui reprend presque textuellement une expression du document support (« je me sens ridicule »).

---

<sup>5</sup> Rappel des codes : « méthode 1 – méthode 2 » : combinaison de deux méthodes ; « méthode 1 + méthode 2 » : articulation de deux méthodes.

<sup>6</sup> L'expression « eux-mêmes » signale le recours à la méthode active.

<sup>7</sup> *N.B.* On ne peut parler ici ni de méthode onomasiologique ni de méthode sémasiologique, puisqu'on en reste ici aux seules formes (pour parler de l'une de ces méthodes, il faut forcément qu'il y ait mise en relation de la forme et du sens).

### **Page 17, Activité 6**

**A.** Reprise exacte du dispositif de la tâche 5A.

B. Repérage formel en méthode transmissive (les mots sont signalés en gras dans le manuel). La 1<sup>e</sup> partie de la conceptualisation est faite elle aussi en méthode transmissive (cf. « Ce sont des pronoms personnels compléments d'objet indirect. »). La seconde en méthode active (les apprenants doivent mettre eux-mêmes en rapport les autres pronoms et la personne verbale correspondante, pour compléter eux-mêmes le tableau).

### **Page 18, Activité 7**

**A.** Tâche de repérage sémantique (en compréhension orale : repérage d'informations (Méthode orale + méthode écrite) – méthode active, avec cependant un guidage étroit (les phrases sont déjà transcrites dans le manuel).

**B.** La tâche A de compréhension orale est surtout un prétexte pour présenter le corpus qui va servir aux tâches B (en méthode écrite) :

– « Observez les formes en gras dans l'activité précédente » : méthode transmissive quant au repérage des formes (elles sont déjà mises en gras dans le manuel).

– « Dans quelles phrases trouvez-vous la préposition de ? » : la consigne n'est pas claire, mais on suppose que le regroupement des expressions avec cette préposition de va permettre aux apprenants d'induire la règle d'emploi (de s'utilise lorsque l'infinifitif suit l'adjectif), et par opposition et comparaison avec les autres exemples, de non-emploi (de ne s'utilise pas lorsque l'infinifitif précède l'adjectif). Méthode active – méthode inductive – méthode conceptualisatrice.

– « Complétez ces deux affirmations avec vos opinions. » : exercice réemploi en situation d'expression personnel, très dirigé cependant puisque les amorces (donnant l'idée et la structure) sont données dans le manuel. Le guidage est ici tellement étroit que si les productions des apprenants sont nombreuses en un temps limité, l'exercice fonctionne en fait comme un exercice d'entraînement. Les deux méthodes écrite (en travail individuel) et orale (en grand groupe ou petit groupe peuvent être utilisées ici).

**C.** Exercice d'application (méthode active – méthode déductive)

Si l'on compare la procédure ici mise en œuvre avec la procédure standard et celle que nous avons mise en œuvre dans *Rond-Point 1*, on peut noter que la procédure mise en œuvre est bien plus complexe que dans *Rond-Point-1*, puisqu'on y retrouve toutes les opérations de la procédure standard excepté la reprise, à savoir le repérage, la conceptualisation, l'application, l'entraînement et réemploi. Contrairement à la procédure standard, cependant :

– Il n'y a pas d'exercice d'entraînement clairement affiché comme tel (type exercice structural), pas plus dans *Version Originale 2* que dans *Rond-Point 1*. On peut supposer cependant que ce type d'exercice est pris en charge (dans les deux manuels) dans le *Cahier d'exercices*.

– L'exercice d'« entraînement-réemploi » (dernière consigne de la tâche B) précède curieusement l'application (tâche C), mais il est très probable qu'il s'agisse uniquement d'un problème de... maquettage !

Notons, en cette fin d'analyse des pages grammaire de cette unité de *Version Originale 2*, que ce manuel propose 3 pages, contre 2 seulement dans *Rond-Point 1*.

---

## **Conclusion**

La plus grande importance accordée à l'enseignement-apprentissage explicite de la grammaire dans *Version Originale 2* ne se remarque pas seulement dans le plus grand nombre de pages qui y est consacré, mais aussi dans les différentes caractéristiques suivantes :

- mise en relation directe et explicite des documents supports avec des activités métalinguistiques ;
- mise en œuvre l'ensemble des opérations de la procédure standard de l'enseignement-apprentissage scolaire de la grammaire ;
- utilisation non seulement de la grammaire notionnelle-fonctionnelle (activités 4A et 5A, 5B, 5C), mais aussi et plus encore de la grammaire morphosyntaxique (5B, 5C, 6A, 6B, 7A, 7B, 7C) ;
- recours plus fréquent à l'articulation méthode écrite + méthode orale, et toujours dans cet ordre chronologique ;
- recours à des méthodes non présentes dans *Rond-Point 1*, et que l'on peut qualifier de « pré-communicativistes » : méthodes transmissive, indirecte, déductive.

Toutes ces remarques convergent vers ce qui me semble la « clé » de l'interprétation des différences entre les deux manuels en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage de la grammaire. Elle correspond sans doute à la volonté des auteurs de *Version Originale 2* de réinsérer dans ce domaine des caractéristiques pré-communicatives (en particulier exploitation grammaticale explicite des documents, alternance des méthodes active et transmissive, directe et indirecte, inductive et déductive, guidage étroit des apprenants... et de ce fait des enseignants) qui leur semblaient plus adaptés à leur cible privilégiée, à savoir l'enseignement-apprentissage scolaire. Le fait que les auteurs de *Version Originale 2* n'indiquent à aucun moment explicitement, du moins dans ces pages grammaire 16-18 de l'Unité 1, les modes prévus d'activités (individuel, en petits groupes ou en grand groupe), peut s'interpréter lui aussi comme une recherche de la compatibilité avec des traditions d'enseignement « frontal » ou du moins alternant travail individuel et travail collectif sous le contrôle de l'enseignant, dans lesquelles le travail par groupes (en particulier le groupe de 2 de l'approche communicative) ne s'est pas imposé.

## TÂCHE 5 : REPÉRAGE DE PROBLÉMATIQUES MÉTHODOLOGIQUES SPÉCIFIQUES

Rappel de la consigne :

À quelles problématiques complémentaires concernant la perspective méthodologique (par rapport à celles vues dans ce Dossier n° 2) correspondent les trois documents ci-dessous ?

### Document a

Il s'annonce comme relevant de la problématique dite de « l'apprendre à apprendre », c'est-à-dire de l'acquisition par les apprenants de ce que l'on appelle des « stratégies d'apprentissage ». Cf. l'objectif fixé aux enseignants, qui est de former les élèves à « une certaine autonomie dans le domaine méthodologique disciplinaire ». Le terme de « stratégies » est d'ailleurs utilisé à l'item n° 8 (« recourir à des stratégies de compensation »).

Il est intéressant de comparer ce document à la typologie proposée par Paul CYR dans son ouvrage de 1996 sur *Les stratégies d'apprentissage*<sup>8</sup> (Paris : CLE international, coll. « Didactique des langues étrangères », 1998 [1<sup>e</sup> éd. 1996]), qui distingue entre stratégies métacognitives, cognitives et socio-affectives. On se reportera à cette typologie, disponible en Bibliothèque de travail, [document 012](#) intitulé « Typologie des stratégies d'apprentissage (Paul CYR 1996) ».

Les items 1 à 5 de ce document **a** relèvent des stratégies cognitives, l'item 6 des stratégies socio-affectives, et les items 7 et 8 des stratégies métacognitives.

Il aurait été nécessaire d'éviter la formulation retenue pour les trois premiers items, qui commencent par « connaître ». « Connaître » en effet n'est pas une stratégie en soi, mais « chercher à connaître » ou « utiliser la connaissance que l'on a de... ».

---

<sup>8</sup> Paul CYR, *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE international, coll. « Didactique des langues étrangères », 1998 [1<sup>e</sup> éd. 1996].

On voit que le terme de « stratégies », qui inclut le recours à des connaissances, à des outils, à des types d'activités et à ce que l'on appelle très généralement des « méthodes de travail », est beaucoup plus large que celui de « méthodes » tel que je l'ai utilisé dans ce Dossier n° 2, où il est limité aux manières de conduire le processus conjoint d'enseignement-apprentissage d'une langue-culture.

### **Document b**

Il présente lui aussi des stratégies d'apprentissage (les formateurs pourront d'ailleurs donner comme T.P. à leurs étudiants la mise en relation de ses différents items avec la typologie de CYR, comme je l'ai fait ci-dessus pour le document **a**). Mais il est entièrement conçu – de manière paradoxale (pour ne pas dire incohérente, parce que je ne pense pas que le paradoxe soit raisonnable, ni d'ailleurs raisonné) – non pas dans une perspective affichée d'autonomisation de l'apprenant, mais dans celle d'une forte centration sur l'enseignant. Voir l'accumulation des formules renvoyant à un enseignement très directif dans la dernière phrase de la présentation : « Ce travail, *guidé* par des *consignes précises* concernant les conditions de réalisation et les critères de réussite, sera, bien entendu<sup>9</sup>, *contrôlé* au cours suivant. » (je souligne)

Or ces stratégies d'apprentissage ne pourront être véritablement assimilées, appropriées par les élèves, que si ceux-ci ont progressivement l'occasion de les mettre en œuvre de manière autonome.

### **Document c**

Ce document présente une autre problématique, « intermédiaire », pourrais-je dire, entre celle de l'autonomie dans le document **a**, et celle de l'hétéronomie dans le document **b**, et qui correspond à une autre problématique intermédiaire, celle de la dite « grammaire intermédiaire », appelée aussi « grammaire de l'apprenant » ou « interlangue ».

La problématique commune est celle du contact et de la gestion des phénomènes qui se produisent dans ce contact ; contact entre L1 et L2 dans l'interlangue, contact entre la méthodologie d'enseignement et les méthodologies d'apprentissage dans le cas de ce document **c**.

On peut voir dans ce compte-rendu comment cette enseignante débutante, avec déjà une sensibilité et une intelligence professionnelles qui me semblent impressionnantes, s'est située dans une orientation processus et non produit (elle vise l'évolution progressive des conceptions méthodologiques de ses élèves), et a découvert l'importance de l'autonomie collective (pas du tout considérée dans le document **a**, où elle reste individuelle, comme d'ailleurs chez Paul CYR et chez la plupart des didacticiens actuels de langues-cultures). Cf. « Finalement, j'ai pris conscience que je devais plus axer mon travail sur le partage d'informations entre élèves pour qu'il s'expliquent les uns aux autres les éléments du document et non élaborer un système de questions-réponses apprenants-enseignant. »

La question de l'autonomie collective (avec ce qu'elle va impliquer d'attention aux stratégies collectives...) émerge fortement dans la perspective actionnelle ébauchée *dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* de 2001. Un acteur social est une personne solidaire et autonome à la fois, ce qui implique qu'elle pense et vive son autonomie dans un cadre tout autant individuel que collectif. Sur cette question, je renvoie, sur mon site personnel :

---

<sup>9</sup> Je suggère vivement aux auteurs des instructions officielles françaises pour l'enseignement des langues, à chaque fois que « bien sûr », « évidemment » et autres formules d'évidence leur viennent spontanément sous la plume ou le clavier pour des affirmations se situant dans la perspective méthodologique (c'est le cas de celle-ci), de systématiquement s'autocensurer. Parce que, même s'ils ne savent pas (encore) pourquoi, c'est forcément une bêtise du point de vue didactique, puisque ces formules affichent une vérité absolue dans un domaine où la logique est purement contextuelle. Par exemple, alors qu'il est implicite dans leur texte que le contrôle est assuré par l'enseignant, je peux tout aussi bien dire qu'il doit être à d'autres moments, « bien entendu », contrôlé par les apprenants collectivement, ou encore par chaque apprenant individuellement ; et pas forcément au cours suivant, mais plus tard.

- à mon dossier [2010f](#). « L'autonomie dans la nouvelle perspective actionnelle : une problématique à reconsidérer », où je montre comment la question de l'autonomie a jusqu'à présent été considéré, du moins en didactique du FLE, uniquement dans une perspective individuelle (et donc individualiste...) ;
- au point 8. *Agir d'usage autonome, agir d'apprentissage dirigé* de mon article [2009b](#). « Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », où je défends la thèse que l'autonomie des apprenants dans la conception des projets justifie à l'inverse une plus grande directivité de l'enseignant dans sa conduite de l'apprentissage grammatical et lexical.