

PUREN 2000a. « Méthodes et constructions méthodologiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues », *Les Langues modernes* n° 1/2000, pp. 68-70. Paris : APLV.

www.christianpuren.com/mes-travaux/2000a/

Méthodes et constructions méthodologiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues

par Christian Puren
IUFM de Paris, Université Paris-III

Introduction

Le terme de " méthode " sera pris ici dans le seul sens d'**unité minimale de cohérence méthodologique correspondant dans les pratiques d'enseignement/apprentissage à un ensemble de manières de faire mettant en œuvre un principe unique.** C'est le cas par exemple dans les deux phrases suivantes : " L'utilisation de la *méthode active* est d'autant plus indispensable en didactique scolaire que la motivation interne des apprenants est souvent très faible ", " Les formes de mise en œuvre de la *méthode répétitive* sont très nombreuses en didactique scolaire à cause du phénomène de déperdition particulièrement important dans un contexte d'enseignement extensif avec des élèves souvent peu motivés et sollicités par de nombreuses autres matières ".

La mise en œuvre de la méthode active correspond par exemple aux pratiques suivantes : sélectionner des documents ou des thèmes intéressant les élèves ; maintenir une forte " présence physique en classe " (voix, regards, geste, déplacements,...) ; encourager les élèves et valoriser leurs productions en renvoyant celles-ci à l'ensemble de la classe ; varier les *stimuli* (passage d'un support oral à un support écrit puis visuel,...), les activités, les rythmes,... ; demander aux élèves de se poser des questions les uns aux autres ; demander aux élèves de s'écouter les uns les autres, de se corriger mutuellement leurs erreurs et de réagir aux idées des autres ; poser des questions aux élèves (articulation avec la méthode interrogative) ; démarche inductive en apprentissage de la grammaire et de la culture ; faire inventer des dialogues par les élèves eux-mêmes et les faire dramatiser ; etc.

La mise en œuvre de la méthode répétitive, aux pratiques suivantes :

- *répétition intensive* : un exercice structural ; faire répéter par plusieurs élèves ce que vient de dire un autre ; poser une question ouverte à réponses multiples ; recourir au dispositif d'intégration didactique maximale (un seul support pour un maximum d'activités différentes) ; etc.
- *répétition extensive* : reprise du cours précédent en début d'heure, révision de début d'année, progression " en spirale " ou " en écho ", etc.

Tel qu'il est ainsi défini, le concept de " méthode " se révèle être un outil très puissant de modélisation¹ en didactique des langues, tant en ce qui concerne la description des différé-

¹ Sur la distinction qui doit être faite à mon avis entre modélisation et théorisation, voir dans cette même revue Puren C. 1999, pp. 33-35.

rentes méthodologies constituées que l'analyse des matériels didactiques, l'observation des pratiques de classe et la formation initiale et continue des enseignants. Le lecteur se reportera au tableau de l'annexe, qui présente la totalité des grandes oppositions méthodologiques apparues au cours du siècle et demi d'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères en France.

Il se trouve que cette série de couples opposés constitue le seul mode de classement qui permette de présenter en cohérence l'ensemble de ces méthodes, et c'est sans doute parce qu'il reflète la caractéristique première de la pratique d'enseignement, à savoir la complexité résultant de contradictions internes structurelles : s'il est difficile d'enseigner une langue et s'il est difficile de former/se former à l'enseignement des langues, c'est en particulier parce que cette pratique consiste constamment à faire une chose et son contraire, ou plus précisément à décider constamment de faire une chose ou son contraire à partir de l'analyse de sa situation et le choix de son dispositif d'enseignement.² Le problème par exemple n'est pas de savoir s'il faut traduire (méthode indirecte) ou s'il ne faut pas traduire (méthode directe), mais dans quels cas il faut se maintenir dans la langue cible ou au contraire passer par l'intermédiaire de la langue source (le français, en France).

Cette vérité empirique est massive, mais elle n'a jamais été affirmée aussi fortement – pour une raison que l'on comprendra aisément – que dans les périodes historiques où se sont opposées deux cohérences méthodologiques globales. C'est le cas par exemple dans les années 1900-1910, dans le cadre de la vive polémique publique entre les partisans de la méthodologie traditionnelle et ceux de la méthodologie directe, et c'est ce contexte qui permet à un collègue germaniste, Adrien Pinloche, de poser en 1909 un certain nombre d'affirmations que nous pouvons reprendre entièrement à notre compte aujourd'hui parce qu'elle ont valeur générale et permanente dans notre discipline :

Il n'y a pas et il ne peut y avoir en pédagogie de système absolu. Ce qu'il y a donc à faire si l'on veut avancer, c'est de chercher de bonne foi, expérimentalement et non théoriquement, ce que peut donner chaque procédé suivant les indications du moment et le terrain, au fur et à mesure de l'évolution psychologique de l'élève, puis de ne pas hésiter à reconnaître le moment où il cesse d'être utile et peut même commencer à devenir nuisible. Et alors, au lieu de se priver obstinément des bienfaits de l'un ou l'autre de ces procédés, n'est-il pas tout indiqué, au contraire, de les combiner en vue du maximum possible de rendement ? Les procédés de la méthode directe ne sauraient échapper à cette loi. Ils ont, comme tous les autres, leur valeur relative et leurs indications utiles, et par conséquent aussi leur limite d'efficacité.

Tout enseignant est forcément amené à réaliser, sur l'ensemble des méthodes présentées en annexe, trois opérations fondamentales qui sont celles de **sélection** (choisir les méthodes qu'il va mettre en oeuvre), **combinaison** (concevoir des activités de mise en oeuvre simultanée de plusieurs méthodes) et **articulation** (concevoir des séries chronologiques de mise en oeuvre de méthodes différentes). Ces trois opérations peuvent être réalisées *avant* (lors de la préparation de classe), *pendant* (au cours même du déroulement de la classe) et *après* la pratique correspondante (par exemple dans la mise au point de routines à partir de l'expérience), mais je ne traiterai pas ici de cette dimension chronologique et de ses implications. Je me propose dans le présent article non de décrire chacune de ces opérations, mais d'analyser les cinq principes communs qui les régissent.

² La *situation* correspond à l'ensemble des paramètres donnés, sur lesquels par conséquent l'enseignant n'a pas prise (par ex. la durée de la séquence, le nombre et l'âge des élèves), le *dispositif* à l'ensemble des paramètres construits (par ex. la disposition des tables, le support utilisé, la nature, l'objectif et la durée des différentes tâches proposées).

1. Le principe de pertinence

La pertinence d'une méthode, en didactique des langues, peut se définir comme son adéquation à la fois à la situation et au dispositif d'enseignement/apprentissage. Un enseignant expert prévoira ainsi une approche globale pour un document oral où apparaissent des mots clés très apparents et connus des élèves (méthode synthétique) ; il décidera sur le coup de passer à la langue française pour permettre à des élèves d'exprimer des idées complexes sur un thème qui les a intéressés plus qu'il n'espérait (méthode indirecte) ; il notera parmi les techniques utilisables pour rétablir le calme dans une classe agitée le fait de dicter un résumé ou un exercice (méthodes transmissive et écrite).

2. Le principe de cohérence

Une méthode se choisit aussi en fonction du principe de cohérence, c'est-à-dire en fonction de son adéquation aux autres méthodes auxquelles elle est combinée ou articulée. Dans la phase de première approche d'un texte en compréhension globale, par exemple (méthode synthétique), il est logique de maintenir simultanément les élèves en régime de méthode directe (de ne pas traduire en français des mots ou expressions isolées du texte). En enseignement grammatical, la méthode réflexive se combine naturellement avec la méthode écrite (l'écrit laisse du temps à la réflexion), la méthode répétitive avec la méthode orale (un exercice intensif d'entraînement grammatical ne peut se faire qu'à l'oral), et les méthodes combinées réflexive + inductive sont suivies logiquement des méthodes applicatrice + déductive : on fait réfléchir les élèves sur des exemples pour qu'ils en induisent la règle avant de leur demander de l'appliquer dans des exercices *ad hoc*.

3. Le principe de variation

À l'époque d'Adrien Pinloche – cité plus haut –, la question des méthodes n'était posée que dans la perspective de l'enseignement (comment enseigner ?), alors qu'elle l'est maintenant dans la perspective de l'apprentissage (comment apprendre ?) et plus encore de la *relation* entre ces deux processus. Toutes les questions méthodologiques sont donc devenues bien plus complexes, sur le mode de celles-ci : Comment aider les élèves qui ressentent fortement le besoin de la transcription (méthode écrite) lorsque nous faisons travailler sur un support oral (méthode orale), qui bloquent sur des mots inconnus (méthode analytique) lorsque nous faisons travailler en compréhension globale (méthode synthétique), qui attendent que nous finissions par donner nous-mêmes les bonnes informations (méthode transmissive) lorsque nous demandons de formuler des hypothèses sur le fonctionnement d'une structure grammaticale ou la signification d'un comportement culturel (méthode active) ? Le moyen le plus immédiatement concevable pour être équitable en la matière (c'est-à-dire pour donner à chacun ce qui lui est dû) est de varier les méthodes d'enseignement de manière à s'adapter à la diversité des méthodes d'apprentissage, et c'est sans doute ce type d'éclectisme méthodologique que beaucoup d'enseignants ont utilisé spontanément dans leurs classes.

Dans un article très remarqué de 1985, André de Peretti a appliqué à la classe l'une des lois énoncées par le cybernéticien W. Roos Ashby, dite " loi de variété requise ", qu'il énonce de la manière suivante :

Dans un système hypercomplexe [la classe], le sous-système [l'enseignant] qui assure la régulation des demandes, des rapports et plus généralement des problèmes d'ajustement ou de fonctionnement, doit disposer d'une variété de réponses ou de solutions au moins égale à la variété des besoins et des problèmes du système ou de ses sous-groupements : si la variété des solutions et des relations offertes est insuffisante, le sous-système fonctionne comme réducteur et non plus comme régulateur ; il entraîne des blocages et des ruptures qui favorisent les effets pervers du système. (p. 9)

Cet article a fait date, parce qu'il venait en quelque sorte légitimer " scientifiquement " l'éclectisme adopté jusque-là de manière empirique par les enseignants : la variation des

méthodes d'enseignement doit être au moins égale à la variété des méthodes d'apprentissage.

4. Le principe de différenciation

Un enseignant qui par exemple fait travailler successivement l'ensemble de ses élèves (en grand groupe, en petits groupes et/ou individuellement) sur un support visuel en entraînement grammatical, puis sur un support oral en compréhension orale globale, enfin sur un support écrit en repérage d'informations ponctuelles, applique le principe de *variation*. Il applique le principe de *différenciation* lorsque, en fonction d'un choix effectué par lui ou par ses élèves, ceux-ci n'utilisent pas en même temps le même support pour le même type de tâche, ou utilisent le même support pour une tâche différente.

Appliquer ce principe de différenciation aux méthodes d'apprentissage consiste donc à proposer pour la même tâche à certains élèves de recourir à une méthode, et à d'autres, simultanément, à la méthode opposée. Pour la même tâche de compréhension globale lors d'une première écoute collective du même dialogue oral, par exemple, à fournir à l'avance à certains d'entre eux la liste des mots clés en leur demandant de faire des hypothèses préalables à vérifier (méthode onomasiologique), et à demander à d'autres, au contraire, de repérer eux-mêmes ces mêmes mots clés en écoutant le dialogue (méthode sémasiologique).

Dans le cadre d'un Programme commun européen (PCE) portant sur la pédagogie différenciée que je dirige actuellement avec l'aide de six autres experts européens, et qui concerne dix pays différents, nous avons défini *a priori* neuf domaines de différenciation, celui des objectifs, des dispositifs, des contenus, des supports, des tâches, des aides et guidages, des méthodes, de l'évaluation et de la remédiation, et nous les avons présentés en détail dans un *Guide* d'une trentaine de pages distribué à tous les enseignants participants. Plusieurs dizaines d'entre eux nous ont déjà fait parvenir, comme ils s'y étaient engagés, des séquences vidéo filmées dans les classes d'autres enseignants observés, puis dans les classes qu'ils ont réalisées eux-mêmes en pédagogie différenciée. Or la différenciation des méthodes d'apprentissage n'apparaît mise en œuvre dans *aucune* de ces séquences. L'interprétation d'un tel constat nécessiterait bien entendu tout un programme de recherches, mais il est déjà possible, me semble-t-il, d'en poser les deux hypothèses de départ :

1) Les enseignants centrés sur le processus d'enseignement appliquent spontanément à celui-ci le principe de cohérence, s'interdisant de mettre simultanément en œuvre des méthodes opposées, même pour des groupes différents d'élèves. Dans toutes les méthodologies constituées en effet, les méthodes opposées ne sont mises en œuvre que successivement (elles sont articulées, et non combinées). Par exemple, une phase de conceptualisation grammaticale à partir d'exemples (méthode inductive) est suivie d'un exercice d'application (méthode déductive) ; une explication de texte débute par une première approche globale (méthode synthétique), se poursuit par une explication détaillée linéaire (méthode analytique) et se termine par des considérations générales (méthode synthétique à nouveau).

2) Les enseignants centrés sur le processus d'apprentissage considèrent que c'est aux élèves eux-mêmes à différencier leurs propres méthodes. C'est semble-t-il le cas d'une enseignante hollandaise observée, qui ne parle jamais de " pédagogie différenciée " sans doute parce que ses élèves peuvent différencier eux-mêmes leurs méthodes dans le cadre du " travail autonome " quelle leur propose systématiquement.

5. Le principe d'efficacité

Même si l'on peut penser qu'*a priori* les méthodes utilisées seront efficaces si on leur applique les quatre principes antérieurs, en didactique des langues seuls les résultats comptent, de sorte que les enseignants font de l'efficacité non seulement un critère d'évaluation, mais un principe d'action : ils tendent spontanément à réutiliser les méthodes dont ils constatent qu'elles marchent dans certaines situations et dispositifs, et on

peut faire l'hypothèse (qui resterait aussi à vérifier) que c'est principalement de cette manière qu'ils se constituent leur portefeuille de compétences professionnelles.

Conclusion

Les auteurs du *Cadre européen commun de référence* de 1998 présentent ainsi les différentes "stratégies" utilisables par un apprenant à qui l'on a donné comme tâche de traduire un texte :

[I] peut rechercher s'il existe déjà une traduction, demander à un autre élève de lui montrer ce qu'il a fait, recourir à un dictionnaire, reconstruire vaille que vaille un sens à partir de quelques mots ou agencements syntaxiques qu'il connaît, imaginer une bonne excuse pour ne pas rendre ce devoir, etc. (Conseil de l'Europe, p. 18)³

On peut repérer dans ces lignes une série parallèle d'oppositions méthodologiques fondamentales avec la combinaison des méthodes indirecte et déductive ("recourir à un dictionnaire") et, à l'inverse, la combinaison des méthodes directe et inductive ("reconstruire vaille que vaille un sens à partir de quelques mots ou agencements syntaxiques qu'il connaît").⁴ Le concept de "stratégie" semble s'y appliquer de manière très large à toute prise de décision concernant l'accomplissement d'une tâche d'apprentissage, que cette décision porte sur les **moyens** (un dictionnaire, un camarade, une excuse) ou sur les **méthodes stricto sensu** (reconstruire le sens à partir de quelques mots). On ne voit pas dès lors pourquoi ne pas appliquer ce concept à tous les autres domaines de décision, comme les **outils** (choisir de rédiger un texte d'abord à la main, ou directement sur ordinateur), les **lieux** (choisir de commencer à travailler en classe ou attendre de pouvoir aller au CDI), les **temps** (choisir de commencer tout de suite ou au prochain cours, de passer cinq minutes ou une demi-heure pour telle ou telle activité), les **environnements** (choisir de travailler avec une musique de fond, allongé sur son lit), etc. On retrouve là, en réalité, tous les paramètres construits de ce qu'il faut maintenant appeler un "dispositif d'apprentissage" (voir *supra* note 2), et l'émergence de cette notion est bien sûr directement liée au projet d'autonomisation de l'élève.

C'est ce même projet qui explique que, dans les derniers *Programmes de la classe de sixième*⁵ apparaissent parmi les compétences auxquelles entraîner les élèves, à côté des compétences linguistiques et culturelles, les "compétences méthodologiques". Ce nouvel objectif implique non seulement d'entraîner les élèves à toutes les méthodes, mais de les former à appliquer eux-mêmes tous les principes présentés ci-dessus à leur sélection (choix d'une ou de plusieurs méthodes), combinaison et articulation.

Or ces opérations ne peuvent être effectuées par les élèves eux-mêmes que dans le cadre de ce que les cognitivistes appellent la "résolution de problèmes", dont le pédagogue canadien Jacques Tardif présente ainsi l'une des caractéristiques :

[...] la personne doit faire une recherche cognitive active pour savoir comment procéder, comment résoudre le problème. Cette recherche s'effectue à partir de la connaissance du but désiré, des données initiales et des contraintes. Si la personne connaît d'emblée le scénario de résolution du problème, il n'y a pas de problème à résoudre. (1992, p. 235)

Dans l'enseignement des langues, les seuls dispositifs que l'on ait imaginés jusqu'à présent pour mettre les élèves dans une telle situation de recherche et de prise de décision méthodologiques personnelles sont les tâches réalisées de manière autonome (individuellement ou en groupes), qu'elles soient didactiques (par exemple traduire un texte ou

³ Voir dans cet ouvrage, pp. 65-66, à défaut d'une définition, une bonne description du concept de "tâche".

⁴ Les deux stratégies combinent en outre les méthodes analytique et sémasiologique.

⁵ *Langues vivantes. Programmes de la classe de sixième*, Paris, Ministère de l'Éducation Nationale-Direction des Lycées et Collèges, 1995, p. 6.

résumer un conversation pour l'enseignant), simulées (par exemple improviser un jeu de rôles) ou communicatives (par exemple préparer une exposition pour l'établissement). Ce n'est donc pas un hasard si *l'approche par les tâches* constitue l'une des orientations fixées par la Commission nationale des programmes au Groupe technique disciplinaire actuellement chargé de la rédaction des nouveaux programmes du second cycle.

BIBLIOGRAPHIE

CONSEIL DE L'EUROPE (éd.), 1998 : *Les langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre commun européen de référence*, Strasbourg, 223 p.

DE PERETTI André, 1985 : " Esquisse d'un fondement théorique de la pédagogie différenciée ", *Les Amis de Sèvres* [revue du CIEP de Sèvres], n° 1, mars, pp. 5-35.

PINLOCHE Adrien, 1909 : *Des limites de la méthode directe*, Paris, Belin, 1909, 16 p.

PUREN Christian, 1999 : " La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie ", *Les Langues modernes* n°3, août-octobre, pp. 26-41.

TARDIF Jacques, 1992 : *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la science cognitive*, Montréal (Québec), Les Éditions Logiques, 474 p.

ANNEXE

Les oppositions méthodologiques fondamentales en didactique des langues

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