

LA DIDACTIQUE SCOLAIRE DES LANGUES BASE D'UNE TRANSVERSALITÉ INTER-LANGUES

Introduction générale

La perspective dans laquelle j'ai choisi de me situer pour cette intervention peut se décrire de la manière suivante :

- Il s'agit d'une perspective de didactique des langues étrangères (DLE), discipline en voie de légitimation universitaire, et qui se définit en particulier par un principe de transversalité puisqu'elle postule la possibilité et la nécessité d'une réflexion sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en général. Á l'intérieur de cette DLE, la didactique scolaire des langues (DSLE) a sa propre spécificité, en raison en particulier des particularités des objectifs institutionnels, des situations d'enseignement/apprentissage, des modes de formation/évaluation des maîtres et des traditions didactiques.

- Il s'agit d'une perspective méthodologique, centrée sur le comment enseigner/apprendre, lequel doit à mon avis constituer le centre de gravité de la réflexion didactique.¹

- Il s'agit d'une perspective complexe centrée non sur le seul enseignement (comme dans la pédagogie traditionnelle), ni sur le seul apprentissage (comme on a cru pouvoir le faire dans ladite "centration sur l'apprenant" proposée dans l'approche communicative), mais sur la relation entre enseignement et apprentissage.²

En d'autres termes, je m'intéresserai ici à la problématique de la construction des savoir-apprendre en relation avec la conception des savoir-enseigner en didactique scolaire des langues en général.

Cette problématique, qui apparaît pourtant comme essentielle, a jusqu'à présent retenu très peu l'attention des différents acteurs de la DSLE.

Chez les inspecteurs et autres formateurs, d'une part, les réflexions, propositions et actions communes interlangues sont rares. C'est ainsi que la dernière véritable instruction commune à l'enseignement scolaire des langues date de près d'un demi-siècle (1950, 1^{er} décembre), et depuis cette date la partie commune à toutes les langues se réduit comme une peau de chagrin. Dans la formation méthodologique initiale, que ce soit dans les IUFM ou sur le terrain, la tendance générale, héritée du passé, est clairement celle d'une mise en avant des spécificités de chaque langue et des traditions didactiques propres à chacune d'elles. Autre exemple, très

¹ Pour au moins deux raisons: d'une part parce que le principe de l'homologie fins/moyens, sur lequel repose toute la DLE depuis la fin du XIXe siècle, donne un statut particulier à la méthodologie puisque l'objectif - la langue - est aussi le moyen par lequel on l'enseigne/apprend (on enseigne et on apprend la langue essentiellement en la parlant: cf. annexe 1); d'autre part - mais nous reviendrons plus avant sur ce point - parce que la méthodologie est un terrain privilégié de différenciation pédagogique et d'autonomisation des apprenants en situation de classe (contrairement par exemple aux objectifs et aux contenus, sur lesquels pèsent légitimement de fortes exigences institutionnelles).

² Il faudrait là aussi pouvoir développer. La mise en avant de la relation entre les deux processus est incontournable en didactique scolaire pour au moins deux raisons fortes : la première, c'est que l'enseignement y est collectif, et que cette dimension doit fatalement se retrouver dans les apprentissages individuels ; la seconde, c'est que l'apprentissage n'y est pas volontaire mais contraint (on dit que le public y est "captif"), en d'autres termes qu'il y a apprentissage d'abord parce qu'il y a enseignement.

peu de stages MAPPEN³, à ma connaissance, posent le problème de la transdisciplinarité inter-langues dans une perspective spécifiquement de DSLE : un certain nombre de ces stages sont certes transversaux aux différentes langues, mais cette transversalité y est considérée généralement à partir d'une problématique plus large, de pédagogie générale, comme dans les stages sur la pédagogie différenciée, l'utilisation de la presse, de la vidéo ou de l'informatique.⁴

Le même constat de carence peut être fait chez les didacticiens scolaires. C'est ainsi qu'il n'y a pas eu (toujours à ma connaissance) de recherches concernant les relations qui s'établissent - ou ne s'établissent pas - chez les élèves entre leurs méthodes d'apprentissage et les méthodes d'enseignement de tel professeur de langue ; ou encore concernant les effets, sur les stratégies d'apprentissage, des méthodologies d'enseignement différentes que les élèves voient utilisées par exemple par leur professeur d'anglais ou d'allemand et par celui d'espagnol. Je ne connais pas non plus de recherches concernant les comportements méthodologiques effectifs des enseignants de langues au sein de leur environnement, lequel est très particulier et très prégnant en DSLE puisqu'il est marqué par de fortes et permanentes doubles contraintes: l'enseignant y doit par exemple simultanément faire parler (pour faire pratiquer la langue) et faire taire (pour maintenir un minimum de discipline) ; s'adapter en permanence et suivre une certaine démarche d'ensemble cohérente, respecter les motivations et les stratégies individuelles d'apprentissage tout en maintenant un enseignement collectif, etc.⁵ Or on peut raisonnablement se demander si enseigner/apprendre dans un groupe de quarante élèves peu ou pas motivés à heures fixes trois fois par semaine n'entraîne pas autant de similitudes dans les méthodologies d'enseignement/apprentissage de toutes les langues étrangères, que les traditions didactiques et les spécificités de chaque langue n'entraînent de différences.

Chez les enseignants, enfin, l'intervention méthodologique des enseignants reste pour l'essentiel, en DSLE, centrée sur l'enseignement (et non sur la relation enseignement/apprentissage). Tout au plus s'intéresse-t-on aux "méthodes de travail", conçues comme transversales à toutes les disciplines scolaires, supposées être valables pour tous les élèves et transmissibles par l'enseignant; mais on ne voit guère d'observations, de réflexions et de propositions concernant les méthodes d'apprentissage de langues, lesquelles peuvent être - contrairement aux "méthodes de travail" telles qu'on les conçoit généralement - très différentes d'un élève à l'autre (parce qu'elles sont liées aux conceptions, habitudes et stratégies individuelles d'apprentissage) et en décalage voire en opposition avec les méthodes d'enseignement.⁶

Or ce compartimentage généralisé entre les méthodologies d'enseignement scolaire des différentes langues représente un étonnant paradoxe par rapport à ce qui s'est passé au cours de l'histoire de la DSLE, où a fonctionné continûment et massivement un mécanisme que j'ai appelé ailleurs⁷ de "transfert", et que je définissais comme "le mécanisme par lequel des éléments d'une méthodologie donnée se transmettent de l'enseignement d'une langue à l'enseignement d'une autre langue" (p. 33). J'y écrivais ainsi que "encore aujourd'hui, la problématique des didactiques particulières aux différentes langues me semble rester essentiellement celle d'une application/adaptation d'une didactique générale des LVE [langues vivantes étrangères]" (p. 35). Ce sont les fondements de ces "transversalités héritées" que je voudrais maintenant

³ "Mission Académique à la Formation Permanente", organisme de formation continue des enseignants dépendant des Rectorats.

⁴ De tels stages tournés vers l'innovation commune sont bien sûr intéressants, mais on peut se demander si dans une certaine mesure ils ne permettent pas d'éviter, comme le font désormais les instructions officielles, le problème pourtant au moins aussi important des différences voire des contradictions entre les traditions didactiques et modèles formatifs propres à chaque langue. Je reviendrai en conclusion générale sur le rapport à établir à mon avis en formation entre pédagogie générale et didactique disciplinaire.

⁵ Je propose un projet de recherche sur ce thème dans un article à paraître : « Didactique et pédagogie. À propos d'observation des pratiques de classe », *Revue Française de Pédagogie*, 1er trimestre 1995. [www.christianpuren.com/mes-travaux/1994d/]

⁶ Cf. chez certains élèves l'apprentissage par cœur de textes et de conjugaisons ou le recours systématique au dictionnaire, même quand l'enseignant le déconseille. C'est d'ailleurs peut-être cette potentialité d'hétérodoxie qui explique que l'on préfère ne pas trop s'y intéresser...

⁷ Dans : « Les mécanismes de circulation dans l'évolution historique de la didactique scolaire des langues vivantes étrangères », *Les Langues Modernes*, n° 1/1988, pp. 19-37.

analyser, avant de passer à des propositions visant à construire explicitement d'autres types de transversalités.

1. Les transversalités héritées

Présentation

Le paradoxe présenté ci-dessus n'est en fait qu'apparent : sous les spécificités - réelles - propres à la méthodologie d'enseignement de chaque langue on trouve en effet des constantes autrement plus profondes établies tout au long d'une histoire commune et qui instituent entre l'enseignement de ces langues des transversalités fondamentales. Ces constantes se situent à trois niveaux que nous allons passer en revue, celui du paradigme, celui des méthodes, et celui de l'organisation des activités d'enseignement.

1.1. Le niveau du paradigme

J'utilise ici le terme de "paradigme" dans le sens où l'entend S. Kuhn⁸ : ensemble restreint de postulats fondamentaux commandant toute la cohérence théorique et toute l'orientation d'une science. Toutes les méthodologies constituées ont par le passé reposé sur un paradigme constitué de deux postulats fondamentaux, l'un touchant à la nature du parler en langue étrangère, l'autre à la manière d'apprendre à parler en langue étrangère.

Dans le paradigme de la méthodologie traditionnelle⁹, parler une langue étrangère c'est traduire instantanément et inconsciemment dans sa tête de sa langue maternelle à la langue étrangère¹⁰. Et un apprentissage efficace doit s'appuyer sur la description rationnelle du fonctionnement de la langue (la grammaire). On voit immédiatement l'implication de ce paradigme en termes de méthodologie : enseigner/apprendre une langue étrangère, c'est enseigner/apprendre à traduire de plus en plus vite et de plus en plus mécaniquement en recourant systématiquement à la grammaire. D'où le nom, fort juste, généralement donné à cette méthodologie : la méthodologie "grammaire-traduction".

Dans le paradigme de la méthodologie directe, tout au contraire, parler une langue c'est à la fois penser et parler dans cette langue - c'est le modèle de la méthode "naturelle" ou "maternelle" -, et pour apprendre efficacement une langue étrangère, il faut apprendre à la fois à penser et à parler directement en langue étrangère - c'est le principe de l'homologie fins-moyens.¹¹ C'est le paradigme sur lequel repose tout l'enseignement moderne des langues étrangères depuis la fin du XIX^e siècle, et il a traversé sans encombre les méthodologies directe, active, audiovisuelle et l'approche communicative.

⁸ Thomas S. Kuhn, *La structure des révolutions scientifiques*, trad. fr. 1983 (1^e éd. 1962, nouv. éd. augm. 1970), Paris, Flammarion, 288 p.

⁹ Sur la description des différentes méthodologies d'enseignement scolaire des langues, voir mon *Histoire de méthodologies d'enseignement des langues*, Paris, Nathan-CLE International, 1988, 448 p. [en ligne : www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/]

¹⁰ Cf. ces lignes de G. Halbwachs, écrites en 1997 : « À côté du thème et de la version, qui sont le fond des études du deuxième cycle, la conversation, renfermée dans les limites du vocabulaire, doit occuper une place presque égale. Aussi bien, est-elle autre chose qu'une traduction de plus en plus rapide d'une idée pensée en français ? Et le jour où cette traduction sera assez rapide pour qu'elle se confonde avec l'émission de cette idée, ne pourra-t-on dire que l'élève pense en langue étrangère ? (« Quelques mots sur la question des langues vivantes », *Revue de l'Enseignement des Langues*, n° 3, mai, 1887, p. 241)

¹¹ Cf. par exemple ces lignes de M. Delobel écrites en 1898, et citées en 1902 par A. WOLFROMM : « Ce qui caractérise la méthode directe, c'est qu'elle part de ce principe : « Que les langues modernes ne s'apprennent rapidement et conformément à leur génie que par la langue même qu'il s'agit d'enseigner. Le meilleur moyen pour pénétrer le génie d'une langue, c'est de ne pas chercher à passer d'un mot français au mot étranger, mais d'apprendre d'abord à penser dans cette langue ». (« La question des méthodes. Les débats d'opinion. I. », *Revue de l'Enseignement des langues*, n° 2, avr., p. 58.

Remarquons au passage que ce dernier paradigme est aujourd'hui très fragilisé. D'un point de vue théorique : on pense de plus en plus qu'au moins en milieu scolaire il n'y a d'apprentissage possible que s'il intègre une réflexion comparative sur les grammaires de la langue source et de la langue cible ainsi que sur la "grammaire intermédiaire" née au contact de ces deux langues. Et d'un point de vue pratique : on ne voit pas comment on pourrait concilier en classe une référence forte à un paradigme unique d'enseignement avec la "centration sur l'apprenant" et le respect des stratégies individuelles d'apprentissage (et donc des conceptions individuelles d'apprentissage) qu'une telle centration implique.

1.2. Le niveau des noyaux durs de méthodes

Quelle que soit la langue et la méthodologie de référence, l'enseignement scolaire d'une langue exige un certain nombre d'activités¹², et c'est ce qui explique que l'on retrouve constamment à travers toute l'évolution méthodologique un certain nombre de méthodes.¹³ Ce qui définit concrètement une méthodologie constituée (telle que les méthodologies traditionnelle, directe, active et audiovisuelle), c'est un "noyau dur" de méthodes, c'est-à-dire une sélection de méthodes fortement articulées entre elles et auxquelles on va chercher à relier un maximum d'activités d'enseignement et d'apprentissage. À titre d'exemple, on trouvera en Schéma 1 le noyau dur de la méthodologie traditionnelle, et en Schéma 2 celui de la méthodologie directe, qui a été conservé jusqu'à nos jours.

Cette notion de "noyau dur" me semble intéressante en formation d'enseignants parce qu'elle permet de comparer efficacement les différents types d'enseignement grammatical qui sont apparus au cours de l'histoire: celui de la méthodologie traditionnelle (cf. l'annexe 5 citée ci-dessus), celui de la méthodologie directe (cf. Schéma 3 : on y retrouve, mais intégré dans un système plus complexe, à la fois le noyau dur de la méthodologie traditionnelle et celui de la méthodologie directe¹⁴), et celui, radicalement différent, de la méthodologie audio-orale (cf. Schéma 4 : c'est le noyau dur qui est mis en œuvre dans les exercices structuraux d'inspiration behavioriste¹⁵).

On pourrait faire vis-à-vis de ces noyaux durs méthodologiques les mêmes remarques critiques qui vis-à-vis des paradigmes : ils présentent l'intérêt de fournir une cohérence globale d'enseignement, mais ils ont par là même de redoutables effets simplificateurs.¹⁶

1.3. Le niveau de l'intégration didactique

Le germaniste et méthodologue direct Adrien Godart donne dès 1903 une bonne définition de l'intégration didactique - en l'occurrence telle qu'il la conçoit dans le second cycle à partir du

¹² 1) Faire que les apprenants prennent contact avec du matériel linguistique. 2) Les faire accéder à la compréhension sémantique de ce matériel. 3) Les faire accéder à la compréhension métalinguistique (morphologie, fonctionnement) de ce matériel. 4) Leur faire réutiliser ce matériel. 5. Leur faire corriger leurs erreurs.

¹³ Je définis le terme de « méthode » comme « tout ce que peut faire le professeur pour... Les méthodes en question sont les suivantes : conceptualisatrice (... faire comprendre les règles de fonctionnement de la langue), applicative (... faire appliquer les règles), directe (... éviter de passer/faire passer par l'intermédiaire de la L1), active (... susciter et maintenir la participation des élèves), orale (... faire travailler les élèves en compréhension/expression orales), interrogative (... susciter des réponses de la part des élèves), intuitive (... faire appel à l'intuition des élèves), imitative (... faire imiter des modèles de langue), répétitive (... faire que les mêmes formes linguistiques se présentent de nombreuses fois sous la langue, dans la tête, dans les oreilles, sous les yeux des élèves). [Note en date du 31 mai 2017 : voir « Tableau des oppositions méthodologiques fondamentales », www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/008/.

¹⁴ C'est là me semble-t-il un exemple remarquable de résolution de problème complexe par montage d'"objets méthodologiques" (sur la définition de cette notion, voir infra la note 21): la méthodologie directe était en effet confrontée à une forte double contrainte provoquée par son modèle "naturel" appliqué à une situation d'enseignement scolaire.

¹⁵ Il y a une homologie remarquable entre ce noyau dur et les potentialités techniques du magnétophone, machine à imiter (méthode imitative) et répéter (méthode répétitive) la parole humaine (méthode orale).

¹⁶ D'autant plus qu'ils ont tendance à étendre leur champ d'application lors de l'élaboration méthodologique. C'est le mécanisme de généralisation, que j'ai présenté dans mon article cité de 1988 (pp. 32-33).

texte littéraire. Après avoir expliqué le travail à réaliser en classe sur ce type de texte, il poursuit :

Dans ce double travail stylistique et grammatical, l'activité de l'élève est concentrée sur le texte, qui se fixe profondément dans sa mémoire. La lecture devient en même temps que le but, l'instrument principal de l'enseignement, et ainsi se réalise, par l'explication des textes, cette collaboration mutuelle de tous les exercices et cette concentration du travail, qui doit être la loi de tout enseignement.¹⁷

C'est une telle intégration didactique maximale qui est de règle depuis la fin du XIX^e siècle en DSLE ; le support didactique est dit "de base" parce c'est autour de lui que se construit "l'unité didactique" : c'est à propos de ses contenus tant culturels que linguistiques que l'on fait travailler les élèves en compréhension orale et écrite et en expression orale et écrite, à partir de ses contenus linguistiques encore que l'on fait travailler le lexique, la grammaire et la prononciation. On retrouve cette intégration didactique maximale dans la méthodologie directe autour du centre d'intérêt et du texte, dans la méthodologie active autour de tous les types de documents authentiques, et dans la méthodologie audiovisuelle autour du dialogue fabriqué.

Par couplage avec les constantes d'activités didactiques (cf. l'annexe 3, déjà citée), cette intégration didactique a généré des schémas de classe très stables au niveau de chaque méthodologie constituée et souvent imposés de manière très rigide. Pour la méthodologie active, c'est l'instruction du 1er décembre 1950 qui l'impose pour toutes les langues et de la première à la dernière année d'enseignement¹⁸ ; et on connaît pour la méthodologie audiovisuelle ce que l'on appelé "les moments de la classe de langue".¹⁹

Conclusion de la première partie

Les transversalités permises par les constantes analysées ci-dessus sont bien réelles, et on peut supposer - mais là encore se fait sentir le manque de recherches - qu'elles constituent une partie non négligeable de cette compétence langagière générale qui "rend plus aisé et efficace l'apprentissage d'autres langues"²⁰, et que les meilleurs élèves les utilisent de manière plus ou moins consciente. Il est vraisemblable aussi que l'étude de ces transversalités en formation d'enseignants et leur présentation aux élèves (sous des formes à imaginer) peuvent contribuer à faire sauter en partie ce compartimentage méthodologique qu'enseignants et élèves installent entre chaque langue étrangère. C'est là en effet me semble-t-il l'un des grands enjeux actuels de la DSLE - et en définitive la pierre de touche de sa crédibilité : donner aux enseignants les moyens concrets de faire travailler explicitement dans leurs classes sur les transversalités méthodologiques, et aux élèves les moyens concrets de créer consciemment une synergie entre leurs apprentissages de langues différentes. Mais si les meilleurs élèves semblent bien créer et gérer cette synergie de manière plus ou moins inconsciente, c'est de la responsabilité de la DSLE que d'en expliciter les mécanismes et d'imaginer des entraînements spécifiques, afin que les plus faibles aussi puissent en profiter.

¹⁷ « Conférence pédagogique du 27 novembre 1902 », *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes*, n° 11, janv. 1903, pp. 471-486.

¹⁸ Contrôle de la leçon antérieure, présentation du vocabulaire nouveau, compréhension globale puis détaillée du texte, travail en grammaire, présentation du travail de reprise avant la classe suivante.

¹⁹ Présentation du nouveau dialogue, explication détaillée, mémorisation/dramatisation, exploitation (y compris les exercices structuraux), appropriation ou "transfert".

²⁰ La citation provient des instructions générales en vigueur pour l'enseignement des langues en premier cycle, où cette compétence est reliée de manière limitative à la seule réflexion métalinguistique. Le paragraphe complet est le suivant : "La pratique raisonnée d'une langue étrangère intègre une réflexion grammaticale directement utile à la formation intellectuelle. Elle renforce et explicite la compétence en français et rend plus aisé et efficace l'apprentissage d'autres langues étrangères" (*Collèges. Programmes et instructions 1985*, Paris, CNDP-Livre de Poche, s.d.

2. Les transversalités à construire

Présentation

Pour ce faire, l'histoire montre que les transversalités héritées ne suffisent pas : il faut donc en construire d'autres, et je vais consacrer la seconde partie de mon exposé à la présentation des trois niveaux d'intervention à imaginer, qui s'opposent un à un aux trois niveaux analysés dans la première partie.

2.1. Le niveau du métaméthodologique

Nous avons vu que la DSLE (et la DLE en général, d'ailleurs) a fonctionné jusqu'à présent sous régime de paradigme, c'est-à-dire en fonction de principes non discutés ni même explicités, parce que supposés évidents et valables pour tous. L'absence actuelle de paradigme dominant, mais aussi la prise en compte de la centration sur l'apprenant ainsi que l'importance nouvelle accordée en DSLE aux activités réflexives (la "réflexion grammaticale" dont parlent les instructions officielles citées plus haut), amènent, comme je l'écrivais dans un article de 1990,

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 [à la nécessité] de prévoir, à côté des moments d'activités métalinguistiques, métaculturelles et méta-communicatives, 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.²¹

Il me semble que de telles activités sont indispensables si l'on veut travailler explicitement avec les élèves sur les transversalités méthodologiques entre les différentes langues.

2.2. Le niveau des "objets méthodologiques"

Les noyaux durs méthodologiques, en tant que principes de cohérence diffus dans la plupart des activités d'enseignement/apprentissage, restent tout aussi implicites voire inconscients que les paradigmes, et ils ont en outre pour effet d'uniformiser les pratiques d'enseignement et d'apprentissage (ce qui les rend aptes à la normalisation plus ou moins autoritaire) parce que jusqu'à présent ils ont été étroitement rattachés aux paradigmes et par conséquent vécus comme exclusifs les uns des autres.²²

On ne peut les faire servir à la construction de nouvelles transversalités qui enrichissent les stratégies individuelles d'apprentissage qu'en les concevant et en les présentant aux élèves dans un cadre clairement relativiste et pragmatique comme des "objets méthodologiques"²³ tout

²¹ « Méthodes d'enseignement, méthodes d'apprentissage et activités métaméthodologiques en classe de langue », *Les Langues Modernes*, n° 1/1990.

²² Toute cohérence méthodologique était présentée comme exclusive de toute autre cohérence parce qu'elle était censée renvoyer à une certaine conception de la langue (une certaine linguistique) et de son apprentissage (une certaine psychologie de l'apprentissage) : c'est pourquoi ce que nous appelons en DLE "l'applicationnisme" a eu par le passé dans notre discipline de redoutables effets simplificateurs.

²³ J'emprunte le terme d'"objets" au domaine informatique, où l'on parle de la "programmation par objets", c'est-à-dire par modules logiciels parfaitement au point (free bugs), dédiés à une tâche précise, et que les programmeurs vont rechercher dans des "bibliothèques d'objets" pour les assembler comme dans un jeu de Lego. Cela leur évite de réécrire à chaque fois tout un programme, et leur permet de s'adapter rapidement à des demandes spécifiques : c'est exactement la situation dans laquelle se trouve un enseignant, qui doit constamment "piloter" sa classe en temps réel. Voir sur ce point mon article à paraître cité en note 7.

aussi valables les uns que les autres et susceptibles d'être combinés les uns aux autres de multiples façons. C'est l'objectif de cette "typologie des activités d'apprentissage" (cf. annexe 11), que je propose dans mon article déjà cité de 1990 avec des propositions détaillées d'utilisation en classe de langue comme outil de réflexion métaméthodologique commune entre le professeur et ses élèves. Je crois aussi qu'un tel outil peut être efficace en formation initiale et continuée des enseignants, parce que les professeurs dans leurs classes diversifient leurs pratiques, "fabriquent leur propre méthodologie" non en l'inventant de toutes pièces en permanence, mais vraisemblablement de cette manière, par montage d'objets méthodologiques empruntés à des sources diverses.

2.3. Le niveau des tâches

C'est à partir de la même idée fondamentale - permettre des combinaisons multiples de cohérences partielles - que je proposerais de faire sauter l'intégration didactique maximale de règle en DSLE depuis la fin du XIXe siècle. J'ai mis en œuvre ces idées dans la collection d'espagnol que je dirige²⁴, où chaque support est utilisé prioritairement voire exclusivement pour l'une des quatre habiletés linguistiques (compréhensions et expressions orales et écrites) ainsi que sur des objectifs culturels limités (réagir de manière immédiate et subjective, s'informer, interpréter). Il est évident que les compétences mises en jeu et les méthodes à mettre en œuvre dans le cadre de telles tâches limitées sont plus aisées à repérer, à travailler, à autoévaluer et donc à transférer par les élèves d'une langue à l'autre que si l'unité de travail est une macro-tâche telle que le traitement exhaustif d'un dialogue de base ou d'un texte dans le cadre d'une forte intégration didactique.

Conclusion de la seconde partie

Il me semble donc qu'il faut, en DSLE, passer d'un régime de méthodologie unique - imposant des tâches déterminées dans un ordre déterminé - à un dispositif permettant, à partir de tâches négociées, d'"appeler" au coup par coup les méthodes correspondantes les mieux adaptées. Il existe déjà l'équivalent de ce dispositif en informatique, dans ce que l'on appelle la technique des "documents composites" : le document à produire est hétérogène (par exemple du texte, un tableau et un organigramme), et l'intervention sur chacune de ses composantes provoque immédiatement et automatiquement l'appel au logiciel spécialisé correspondant (dans l'exemple donné, respectivement un traitement de texte, un tableur et un logiciel de dessin). Pour arriver à cette souplesse et à cette efficacité méthodologiques, il me semble, comme je l'ai proposé dans cette seconde partie, qu'il faut faire sauter l'intégration didactique systématique et donner aux élèves les moyens d'associer consciemment tâches et méthodes, ce qui implique de leur part une maîtrise intellectuelle de celles-ci, le recours à une "conscience méta-méthodologique".

Conclusion générale

Toutes ces propositions débouchent sur une conception de la formation qui ne vise plus à donner aux stagiaires une cohérence globale, universelle et générale d'enseignement (c'est-à-dire la maîtrise de l'utilisation d'une méthodologie donnée), mais une pluralité de cohérences partielles, provisoires et locales.

La mise en place des conditions d'une transversalité méthodologique inter-langues implique aussi une modification de l'épistémologie didactique. Les méthodologies constituées qui se sont succédé jusqu'à présent en DSLE, en effet, imposent dans les pratiques d'enseignement et d'apprentissage un type de cohérence unique, universelle, forte et globale qui d'une part limite la créativité méthodologique, et d'autre part cristallise au niveau de sa mise en œuvre pour chaque langue des spécificités qui n'ont pour elles que l'autorité de la tradition.²⁵

²⁴ *¿Qué pasa?* classe de quatrième à classe terminale, Nathan, 1991-1995.

²⁵ Sur cette thèse et ses fondements épistémologiques, voir mon dernier ouvrage, *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*, Paris, Didier-CREDIF, 1994, 212 p.

Cette mise en place implique également, aussi bien en formation qu'en pratique d'enseignement, ce que l'on pourrait appeler une "perspective démocratique" : que les formateurs proposent aux enseignants la panoplie la plus large possible de méthodes d'enseignement pour qu'ils puissent les soumettre eux-mêmes à leur "expertise individuelle"²⁶, et pour qu'ils puissent ensuite en classe jouer auprès de leurs élèves le rôle de conseillers en méthodes d'apprentissage. Mais ce n'est à mon avis que si cette mise en place est d'abord conçue par l'enseignant dans un cadre strictement disciplinaire (en l'occurrence la DSLE) qu'il pourra ensuite l'élargir aux transversalités plus larges sur lesquelles les propositions présentées ici ouvrent tout naturellement, comme la pédagogie différenciée ou la pédagogie du contrat. Telle est du moins la démarche générale de la formation que je propose : partir de l'analyse et du traitement des problèmes disciplinaires concrets, les intégrer dans une problématique disciplinaire, enfin élargir et approfondir ensuite - et ensuite seulement - celle-ci dans une perspective de pédagogie générale. On voit que cette démarche implique d'articuler fortement dans leur conception même formation initiale et formation "continuée".

Christian PUREN
Professeur à l'IUFM de Paris
Directeur de Recherches à Paris III

Schéma n° 1
Noyau dur de la méthodologie traditionnelle

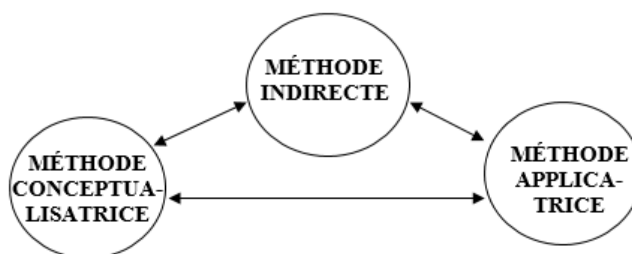
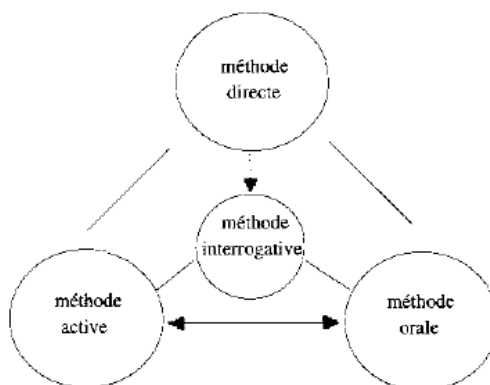


Schéma n° 2
Noyau dur de la méthodologie directe



²⁶ L'expression est d'Antoine de Péretti, qui écrit ceci dans un article de 1985 : "Il importe d'exercer les enseignants à l'usage d'un outillage pédagogique différencié. Il s'agit de faire expérimenter et évaluer des gammes de démarches et de points d'appui dont on pourra analyser les propriétés et parmi lesquels chaque enseignant pourra constituer après expérimentation sa propre gamme d'instruments. Cet outillage proposé à l'expertise individuelle se constitue positivement en empruntant des éléments pratiques et théoriques aux diverses grandes études et méthodes de pédagogie" ("Esquisse d'un fondement théorique de la pédagogie différenciée", *Les Amis de Sèvres*, n° 1, mars, 1985, p. 29).

Schéma n° 3
Enseignement grammatical direct

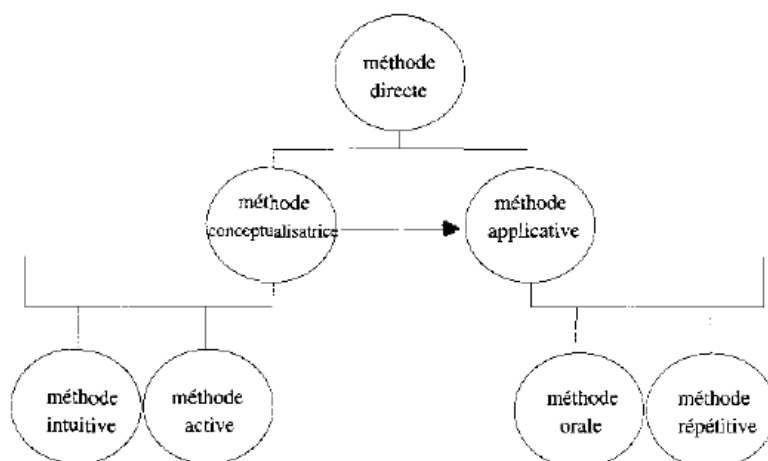


Schéma n° 4
Noyau dur de la méthodologie audio-orale

