

LES OPPOSITIONS MÉTHODOLOGIQUES FONDAMENTALES

Quelques précisions préalables

Une « *méthode* », dans ma terminologie, est une « unité minimale de cohérence méthodologique ». C'est le sens qu'a toujours « *méthode* », dans les expressions « *méthode transmise, active, directe, indirecte, écrite, orale, applicatrice, imitative, conceptualisatrice...* », y compris pour les pédagogues lorsqu'ils les utilisent. Voir la définition de ce terme de « *méthode* », illustré par la description de trois méthodes (active, répétitive et conceptualisatrice) dans le [Document 005](#), et sa place dans le champ sémantique correspondant, où l'on trouve aussi « *technique* », « *approche* », « *méthodologie* »

Le qualificatif retenu pour le terme d'« *approche* » est celui de la première *méthode* utilisée : ladite « *approche globale des textes* », par exemple, correspond à un début de travail sur les textes en *méthode synthétique*.

Une « *démarche* », enfin, consiste à articuler chronologiquement au moins deux méthodes différentes.

Sur ces trois définitions, on pourra consulter aussi mon document intitulé « Le champ sémantique de "méthode" », [Document 004](#).

Le terme de « *méthode* » est utilisé en pédagogie avec un autre sens que celui de cohérence unique dans les expressions « *méthode analytique, synthétique, inductive, déductive, sémasiologique, onomasiologique* » : il a là le sens de « *démarche* », dans la mesure où il y a une articulation chronologique d'au moins deux moments différents : la « *méthode onomasiologique* » consiste à aller du sens au mot, la « *méthode sémasiologique* » du mot au sens.

On peut à la limite considérer que la « *méthode active* » consiste à faire passer les apprenants de la passivité à l'activité, mais proposer une nouvelle activité à des apprenants qui viennent d'en terminer une, sera toujours interprété comme la poursuite de la mise en œuvre par l'enseignement de la *méthode active*. On peut à la limite considérer que la « *méthode directe* » consiste à faire passer les apprenants de la traduction mentale L2 → L1 à un travail de compréhension et d'explication uniquement en L2, mais la « *méthode indirecte* » ne consiste pas forcément à faire passer les apprenants, à l'inverse, d'une compréhension et d'explication uniquement en L2, à une traduction en L1 : dans ladite « *méthodologie traditionnelle* » l'enseignant utilisait constamment la *méthode indirecte*. Bref, dans les expressions de « *méthode transmise, active, directe, indirecte, écrite, orale, applicatrice, imitative, conceptualisatrice...* », on ne prend en compte que la cohérence de la seule méthode en question.

Ces deux significations de « *méthode* » (cohérence unique, ou deux moments différents) pose un problème particulier pour les méthodes analytique et synthétique. En effet :

- la « *méthode analytique* » consiste pour les pédagogues à passer de l'ensemble (et donc du synthétique) aux éléments (et donc à l'analytique) ; il s'agit en fait, par conséquent, d'une démarche articulant chronologiquement ce que j'appelle dans ma terminologie la « *méthode synthétique* » et la « *méthode analytique* » ;
- la « *méthode synthétique* » consiste pour eux à passer des éléments (de l'analytique) à l'ensemble (au synthétique) ; il s'agit en fait, par conséquent d'une démarche articulant chronologiquement ce que j'appelle dans ma terminologie la « *méthode analytique* » et la « *méthode synthétique* ».

Dans la « *méthode analytique* » telle que la définissent les pédagogues, l'apprenant passe de l'ensemble aux éléments. Dans la « *méthode analytique* » telle que je l'entends, l'apprenant travaille au niveau des éléments.

Dans la « *méthode synthétique* » telle que la définissent les pédagogues, l'apprenant passe des éléments à l'ensemble. Dans la « *méthode synthétique* » telle que je l'entends, l'apprenant travaille au niveau de l'ensemble.

La différence concrète sera faible en pratique si le travail sur le premier élément de la démarche est rapide ; voire nulle, si aucun travail explicite n'est réalisé sur ce premier élément. Mais elle sera forte si le premier travail est aussi important, voire plus important, que le seconde : qualifier l'ensemble du mode de traitement didactique d'un texte de « méthode analytique » parce que l'enseignant, après un long travail en approche globale, passe à l'explication détaillée du texte, ne me semble vraiment pas adéquat.

De même, ladite « méthode syllabique », en apprentissage de la lecture, serait une « méthode synthétique » puisqu'on y part des syllabes pour composer ensuite les mots ; elle s'oppose comme on le sait à la « méthode globale », qui serait une « méthode analytique » puisqu'on y part de mots entiers pour les décomposer ensuite en syllabes... On en arrive là, il me semble, à des expressions on ne peut plus contre-intuitives...

Ce problème de conflit terminologie ne se pose heureusement pas pour les méthodes onomasiologique et sémasiologique, parce qu'il n'existe pas, dans la terminologie pédagogique et didactique, de « méthode sémantique » qui serait opposée à une « méthode lexicale » ; ce problème ne se pose pas non plus pour les méthodes déductive et inductive, pour une autre raison : l'inférence déductive et l'inférence inductive ne sont pas des « démarches » parce que chacune correspond à une opération cognitive unique. On peut concevoir par contre une « démarche inférentielle », qui consisterait à articuler un moment de méthode inductive et un moment de méthode déductive, dans cet ordre ou dans l'ordre inverse.

Enfin, on notera que « l'approche globale » tire son qualificatif de la première méthode utilisée (la seule qui soit prise en compte, en fait), alors qu'à l'inverse la « méthode analytique » et la « méthode synthétique » telles que les définissent les pédagogues, tirent leur qualificatif de la seconde méthode utilisée : il en est de même dans la méthode onomasiologique et de la méthode sémasiologique, qui tirent leur appellation du second élément : respectivement le mot, et le sens : dans la méthode onomasiologique, on va du sens au mot (*onoma* en grec) ; dans la méthode sémasiologique, on va du mot au sens (*sema*, en grec).

	MÉTHODE	PRINCIPE	MÉTHODE	PRINCIPE
1.	transmissive	L'enseignant considère l'apprentissage comme une réception par l'apprenant des connaissances qu'il lui transmet : il lui demande surtout d'être attentif.	active	L'enseignant considère l'apprentissage comme la construction par l'apprenant lui-même de son propre savoir, que son enseignement peut aider et guider ; il lui demande surtout de participer.
2.	indirecte	La langue maternelle des apprenants est un moyen de travail en langue étrangère : on a recours à la langue maternelle comme langue de travail en classe, et à la traduction comme outil de compréhension et d'exercitation.	directe	La langue étrangère est à la fois l'objectif et le moyen : la classe de langue étrangère se fait en langue étrangère.
3.1	méthode synthétique (=cohérence unique)	L'enseignant fait travailler de manière « globale » au niveau d'un ensemble (un texte, un paragraphe une phrase). Ce que l'on appelle « l'approche globale des textes » correspond au recours initial, dans l'étude d'un texte, à la méthode synthétique, c'est-à-dire à sa compréhension globale.	méthode analytique (= cohérence unique)	L'enseignant fait travailler au niveau de différents éléments d'un ensemble. Il va par exemple demander aux apprenants de souligner les mots inconnus d'un texte, puis de rechercher leur signification dans un dictionnaire.

3.2.	« la méthode synthétique » (= démarche)	L'enseignant va ou fait aller les apprenants des composantes à l'ensemble ou du simple au complexe (ils doivent faire réunir les composantes dans un ensemble, en faire la « synthèse ») : 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. « Méthode », dans l'expression « la méthode synthétique », correspond donc en fait à une démarche qui articule chronologiquement la méthode analytique et la méthode synthétique.	« la méthode analytique » (= démarche)	L'enseignant va ou fait aller les apprenants de l'ensemble aux composantes, ou du complexe au simple (ils doivent découper l'ensemble, l'analyser) : il fait aller 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. « Méthode », dans l'expression « la méthode analytique », correspond donc en fait à une démarche qui articule chronologiquement la méthode synthétique et la méthode analytique.
4.	déductive	La déduction est l'un des deux modes d'inférence : l'inférence déductive va du général au particulier. L'enseignant a recours à la méthode déductive lorsqu'il demande par exemple aux apprenants d'appliquer la règle (générale) à un exemple (particulier). C'est la même méthode déductive que l'enseignant sollicite lorsqu'il demande aux apprenants de trouver à partir du contexte (le plus général) le sens de tel ou tel mot inconnu. On parle en ce cas d'« inférence lexicale », mais il s'agit alors d'une inférence déductive.	inductive	L'induction est l'un des deux modes d'inférence : l'inférence inductive va du particulier au général. La méthode inductive est mise en œuvre par les apprenants lorsque l'enseignant leur demande par exemple de passer du sens de quelques mots clés au sens global du texte, ou d'exemples de grammaire à la règle correspondante. C'est la même méthode inductive que l'enseignant va appliquer lorsqu'il va donner aux apprenants la signification en contexte d'un mot particulier en leur demandant de rectifier ce qu'ils ont dit comprendre de l'ensemble de la phrase où se trouve ce mot. On parle aussi dans ce cas d'« inférence lexicale », mais il s'agit alors d'une inférence inductive.
5.	sémasiologique	L'enseignant va ou fait aller les apprenants des formes linguistiques vers le sens : en compréhension, on part des formes connues pour découvrir le message ; en expression, on part des formes linguistiques que l'on veut réutiliser et on produit un message de manière les réutiliser.	onomasiologique	L'enseignant va ou fait aller les apprenants du sens vers les formes linguistiques : en compréhension, les apprenants vont partir des hypothèses sur le sens pour les valider ou invalider par l'analyse des formes ; en expression, ils vont partir du message personnel qu'ils veulent produire et réutiliser les formes linguistiques nécessaires à cette production.
6.	conceptualisatrice	L'enseignant fait appel à l' <i>intelligence</i> de l'apprenant en le faisant « conceptualiser » (i.e. appréhender rationnellement) les formes linguistiques au moyen 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 habitudes, des mécanismes ou des réflexes chez les apprenants.
7.	applicatrice	La production langagière se fait en référence explicite à des régularités, classifications ou règles que l'on se représente consciemment.	imitative	La production langagière se fait par reproduction de modèles linguistiques donnés de substitution ou de transformation.
8.	compréhensive	L'enseignant s'appuie sur la compréhension (écrite ou orale).	expressive	L'enseignant s'appuie sur l'expression (écrite ou orale).
9.	écrite	L'enseignant s'appuie sur l'écrit (en compréhension ou en expression).	orale	L'enseignant s'appuie sur l'oral (en compréhension ou en expression).

REMARQUES

1. Dans ce tableau n'apparaît pas une méthode pourtant très utilisée en classe, parce qu'elle n'a pas de méthode opposée (d'où son utilisation intensive...) : la " méthode interrogative " (schéma question du professeur / réponses des apprenants / réactions du professeur). La fréquence d'emploi que cette méthode conserve dans les classes est proportionnelle au nombre de mises en garde des formateurs concernant les effets pervers de son usage abusif... L'explication en est simple : la question est un moyen très puissant à la fois d'incitation à production orale (culturellement, une question posée nominalement à un élève dont l'enseignant a accroché le regard l'oblige pratiquement à répondre, ou du moins à réagir) et de guidage (degré de fermeture des questions peut être dosé par l'enseignant de manière à orienter plus ou moins les réponses des élèves).

2. Ces méthodes peuvent être utilisées soit *seules* [.], soit *combinées* [↔] (= employées simultanément entre elles), soit *articulées* [→] (= employées successivement, l'une après l'autre). Exemples :

- Un enseignant explique à nouveau une règle de grammaire lors de la correction collective d'un devoir écrit [.]
- À la première lecture d'un texte, les élèves recherchent dans un dictionnaire la traduction en L1 d'un mot inconnu : méthodes analytique [↔] indirecte.
- En didactique scolaire, une phase de réflexion grammaticale collective en classe (méthode réflexive-inductive¹ [↔] orale) est généralement suivie d'exercices d'application à l'oral (méthodes réflexive-déductive → applicatrice [↔] orale) et/ou d'exercices structuraux (méthodes répétitive [↔] imitative [↔] orale)

3. Ce n'est pas un hasard si toutes les méthodes se retrouvent ainsi en paires opposées. C'est en effet la seule manière de gérer la complexité, dont l'une des composantes et la présence de contradictions (cf. « [Les composantes de la complexité](#) »). On ne peut ainsi demander aux élèves d'induire eux-mêmes une règle de grammaire à partir d'exemples (méthodes active-conceptualisatrice-inductive) que parce que, lorsqu'elle ne fonctionne pas on a le recours de la méthode transmissive, soit seule (on donne la règle : méthode transmissive), soit combinée de la même manière (méthodes transmissive-conceptualisatrice-inductive : on montre aux élèves comment ils auraient pu induire la règle à partir des exemples donnés.

4. Il a pu y avoir, au cours de l'histoire, des méthodologies qui ont privilégié globalement les méthodes de gauche au détriment des méthodes de droite, et vice versa, mais on peut parfaitement concevoir des stratégies d'enseignement qui fassent appel à la fois aux unes et aux autres. L'éclectisme dominant en didactique des langues dans les années 1980-1990 (du moins dans les manuels, et très probablement dans les pratiques des enseignants), ainsi que la « didactique complexe de langues »² depuis les années 2000, tendent d'ailleurs à articuler des combinaisons et articulations opposées de méthodes dans des scénarios méthodologiques complexes.

- Je présente concrètement ce modèle et ses applications à l'analyse de manuels et de pratiques de classe :

- dans un article de 2000 : « [Méthodes et constructions méthodologiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues](#) », *Les Langues modernes* n° 1, 2000, pp. 62-70 ;

¹ Le tiret entre deux méthodes symbolise leur combinaison obligée. La méthode inductive est une méthode réflexive (mais l'inverse n'est pas vrai : déduire est aussi une opération cognitive consciente).

² Cf. l'article « Éclectisme et complexité en didactique scolaire des langues étrangères », [1998b](#). Le fait que toutes les méthodes apparues au cours de l'histoire de l'enseignement des langues (à part la méthode interrogative) se classent en méthodes opposées s'explique par la nécessité, de la part de l'enseignant, à gérer l'une des caractéristiques fondamentales de la complexité, à savoir la contradiction (cf. [Document 046](#)).

- dans le cours en ligne « La didactique des langues comme domaine de recherche », Dossier n° 2 : « [La perspective méthodologique](#) » ;
- dans la contribution à un ouvrage collectif : « [La "méthode", outil de base de l'analyse didactique](#) », pp. 283-301 in : BLANCHET Philippe & CHARDENET Patrick (dir.), *Méthodes de recherche contextualisée en didactique des langues et cultures*, Paris : AUF (Agence Universitaire de la Francophonie)-EAC (Éditions des Archives Contemporaines), 2011, 509 p.