

Christian PUREN

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

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

Liens Internet vérifiés et corrigés le 11/06/2020

DOSSIER N° 2

LA PERSPECTIVE MÉTHODOLOGIQUE

SOMMAIRE

1. Méthodes et méthodologies.....	2
1.1 Le concept de « méthode »	3
1.2 Exemple de trois « méthodes »	4
1.3 Les oppositions méthodologiques fondamentales	4
1.4 Le concept de « méthodologie »	5
2. Les « noyaux durs méthodologiques »	5
2.1 Le noyau dur de la méthodologie traditionnelle (XIX ^e siècle)	6
2.2 Le noyau dur de la méthodologie directe (années 1890-1910)	7
2.3 Le noyau dur de la méthodologie audio-orale américaine (années 1940-1960).....	8
2.4 Le noyau dur de l'approche cognitive (à partir des années 1980).....	9
3. Articulations et progressions méthodologiques	11
3.1. Démarches privilégiées en DLC	11
3.2 La taxonomie des « démarches intellectuelles » de D'Hainaut	12
4. Exemples d'analyses micro-méthodologiques	13
4.1 Les différentes procédures d'enseignement de la grammaire.....	13
4.2 Les deux noyaux durs de l'unité didactique de la méthodologie audiovisuelle 1 ^e génération (années 1960).....	13
4.3 Analyse micro-méthodologique d'un compte rendu d'observation de classe	13
5. Tâches proposées dans ce Dossier n° 2	14
Tâche 1 : Analyses micro-méthodologiques.....	14
Tâche 2 : <i>To translate or not to translate, that is the question</i>	15
Tâche 3 : Défense et illustration de la « méthodologie grammaire-traduction » ..	16
Tâche 4 : Analyse des « pages grammaire » de deux manuels de FLE	17
Tâche 5 : Repérage de problématiques méthodologiques spécifiques.....	17
Annexe 1 : Le champ sémantique de « méthode »	20
Annexe 2-1 : Trois exemples de méthodes.....	23
Annexe 2-2 : Versions faible et forte de la méthode active (citations).....	24
Annexe 3 : La mise en œuvre de la méthode active (F. Closset 1950)	25
Annexe 4 : Corrigé de devoir sur la méthode active	27
Annexe 5 : Tableau des oppositions méthodologiques fondamentales	29
Annexe 6-1 : Procédure standard de l'enseignement scolaire de la grammaire	31
Annexe 6-2 : Commentaires	32
Annexe 7-1 : Les quatre procédures historiques d'enseignement-apprentissage grammatical.....	33
Annexe 7-2 : Commentaires	34
Annexe 8-1 Schéma de l'unité didactique audiovisuelle 1 ^e génération	35
Annexe 8-2 : Commentaires	36
Annexe 9 : Pages grammaire de <i>Rond-Point 1</i> Unité 8	37
Annexe 10 : Pages grammaire de <i>Version Originale 2</i> Unité 1.....	39
<i>Liens vers les annexes en Bibliothèque de travail</i>	42

N.B. Certaines annexes de ce Dossier n° 2 se retrouvent aussi sur mon site en [Bibliothèque de travail](#) (documents 004 à 012) : ce sont celles qui me semblent intéressantes à consulter même en dehors de leur dossier. Mais j'ai préféré intégrer toutes les annexes à la fin ce second dossier, contrairement au choix que j'avais fait dans le premier, de manière à ce qu'il soit complet lorsqu'on l'imprime. Je suppose en effet que la plupart des participants à ce cours travaillent non seulement hors-connexion, mais sur les documents imprimés...

Récemment, l'approche méthodologique qui avait été quelque peu négligée dans les années 70 est revenue en force pour se combiner avec l'approche psychologique. Apprendre à apprendre une langue étrangère, faire découvrir à l'apprenant ses propres stratégies d'apprentissage, le rendre capable de les développer et de les exploiter, lui apprendre à devenir autonome, tels sont quelques-uns des traits marquants de la pédagogie et de la didactique actuelles. Il est intéressant de constater que le poids du méthodologique est double: d'un part il concerne l'enseignant qui doit trouver les moyens pratiques de réaliser les tâches ci-dessus, de l'autre, il intéresse l'apprenant qui doit acquérir une méthode pour apprendre. La méthodologie s'applique par conséquent aussi bien à l'enseignement qu'à l'apprentissage.

René RICHTERICH, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris : Hachette (coll. "Recherches/Applications"), 1985, p. 13.

Je n'ai jamais été attiré par les systèmes, mais plutôt par la racine de l'interrogation, par l'exigence de saisir, non le pourquoi, mais le comment.

Jean-Toussaint Desanti (philosophe français), *Le Monde Télévision* du 6-12 mars 2000, p. 7.

1. MÉTHODES ET MÉTHODOLOGIES

Comme nous l'avons vu dans le Dossier n° 1 – et en particulier dans l'article de départ [1999a](#). « La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie »¹ –, la perspective méthodologique est constitutive de la discipline Didactique des langues-cultures (désormais siglée DLC) : elle a constitué le socle historique de son émergence, elle en est restée longtemps la perspective privilégiée, et elle est tout aussi importante que les deux autres perspectives qui se sont imposées depuis, didactique et didactologique.

Or depuis l'avènement de l'éclectisme, dans les années 1990, cette perspective méthodologique tend à être négligée au profit de ces deux autres comme si le fait que les didacticiens ne puissent plus tenir sur elle, comme auparavant, un discours normatif, la rendait moins intéressante à leurs yeux...² On lira à propos à ce propos mon article [2006b](#). « *Le Cadre européen commun de référence* et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre » : j'y critique l'abandon des propositions méthodologiques de la part des auteurs du *CECRL* au titre qu'il n'y aurait plus selon eux de certitudes méthodologiques, ni d'ensemble méthodologique disponible (« méthodologie constituée ») pour couvrir l'ensemble de la problématique méthodologique.

C'est à mon avis une erreur de désertir ainsi la perspective méthodologique, parce qu'une réflexion complexe en DLC doit constamment la prendre en compte dans une relation récursive avec les deux autres :



La recherche en DLC, en effet, intègre la dimension « intervention » (cf. la définition de la discipline proposée au début du Dossier n° 1), et il est difficile d'imaginer des propositions concrètes d'amélioration de l'enseignement-apprentissage qui fassent complètement l'impasse sur « le méthodologique », c'est-à-dire les manières de faire en classe.³

¹ Rappel : les codes de type 1999, 2001b etc. précédant les titres d'articles sont des liens actifs permettant d'accéder directement à ces textes dans la rubrique « Travaux personnels : listes et liens » de mon site. Si l'on travaille sur la version imprimée des dossiers, il faut d'abord aller à l'adresse de mon site <http://www.christianpuren.com>, puis dans cette rubrique, et cliquer sur le lien correspondant.

² Ce en quoi ils ont raison, s'ils considèrent leur position comme une position de pouvoir vis-à-vis des méthodologues et des enseignants...

³ Une diminution du nombre d'élèves par classe, par exemple, est une mesure administrative, mais elle

Voir aussi les deux citations que j'ai choisi de mettre en exergue de ce Dossier.

Pour ce dossier n° 1, je vous conseille deux lectures principales :

- [1988a](#). « L'organisation interne de la méthodologie directe », Chapitre 2.2 pp. 212-167 in : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* ;
- [2000a](#). « Méthodes et constructions méthodologiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues ».

Les deux lectures complémentaires suivantes vous montreront deux types différents d'utilisation de mes concepts méthodologiques :

- [1990a](#). « Méthodes d'enseignement, méthodes d'apprentissage et activités méta-méthodologiques en classe de langue » ;
- [2001h](#). « Outils et méthodologie d'analyse des manuels de langue. L'exemple des procédures d'enseignement/apprentissage de la grammaire. » On y trouvera un exemple d'analyse méthodologique comparative de la grammaire dans trois manuels de FLE : *Cours de langue et de civilisation françaises* (1953), *Voix et Images de France*, *Exercices pour le laboratoire de langues* (1967) et *Espaces* (1995).

Ce dossier reprend pour une large part les idées, et plusieurs schémas, présentés dans ces différents articles. Selon votre « profil cognitif », vous trouverez plus intéressant de lire ces articles avant ou après la lecture de ce dossier.

« Le méthodologique », en DLC, est le domaine qui concerne toutes les « manières de faire » : manières d'enseigner, manières d'apprendre ainsi que manières de mettre en relation l'enseignement et l'apprentissage. Font par conséquent partie de son champ sémantique les concepts suivants : *approche, démarche, méthode, méthodologie, procédé, stratégie, technique*.

Je vous renvoie aux définitions respectives que j'en propose en [Annexe 1](#), « Le champ sémantique de "méthode" ». Je reprendrai ici celles de « méthode » et de « méthodologie », parce qu'elles sont centrales et qu'elles me sont quelque peu personnelles (surtout pour la première).

1.1 Le concept de « méthode »

Le terme de « méthode » est simultanément utilisé encore, par les spécialistes actuels en DLC, avec trois sens très différents :

a) Dans des phrases telles que « Une instruction officielle de 1902 impose la **méthode** directe », « *Passport to English* et *Voix et Images de France* sont les deux premiers cours qui mettent en oeuvre la **méthode** audiovisuelle », le terme de « méthode » est utilisé dans le sens de « méthodologie constituée », c'est-à-dire de cohérence méthodologique globale historiquement repérable parce qu'ayant donné lieu à des écrits (de théorisation, d'élaboration interne et de diffusion), à des outils (matériels didactiques appliquant, s'inspirant ou se réclamant de cette cohérence) et à des pratiques d'enseignement/apprentissage caractéristiques et dotés d'une certaine cohérence et stabilité dans le temps. Si l'on partage cette définition, on considèrera comme moi que l'approche communicative a été historiquement une « méthodologie constituée », même si ses promoteurs l'ont voulue ouverte et non dogmatique (l'avenir dira s'il en aura été de même de la perspective actionnelle).

b) Dans des expressions telles que « la méthode *Orizzonti* », « la méthode *Apple Pie* », « la méthode *iAdelante!* », « la méthode *Panorama* », le terme de « méthode » est utilisé dans le

n'a d'incidence en termes d' « intervention didactique » que si les enseignants s'en emparent pour faire différemment ce qu'ils faisaient auparavant, ou pour faire d'autres choses.

sens de « matériel didactique » (lequel matériel est actuellement composé, outre du manuel, au moins du « livre du maître » ou « guide pédagogique », du cahier d'exercices et d'un cédérom d'enregistrements sonores et/ou vidéo). Cet usage de « méthode », qui apparaît au XIX^e siècle et se prolonge au XX^e siècle, est clairement à objectif publicitaire, les auteurs de la « méthode Robertson » de la « méthode Berlitz » ou de la « méthode Assimil » voulant indiquer par là qu'ils proposent une méthodologie originale d'enseignement-apprentissage des langues. On ne peut vraiment pas dire que ce soit le cas de toutes les « méthodes » que sortent actuellement les éditeurs !...

c) Dans des phrases telles que « L'utilisation des *méthodes* actives est d'autant plus indispensable en didactique scolaire que la motivation interne des apprenants est souvent très faible », « Il est très difficile à un enseignant de se passer d'un recours systématique de la *méthode* interrogative dans le cadre d'un enseignement frontal », le terme de « méthode » est utilisé dans un autre sens encore.

Pour éviter une ambiguïté qui me paraît dommageable pour la réflexion didactique, je ne retiendrai pour ma part que ce tout dernier type d'utilisation, en définissant la « méthode », plus précisément, comme *l'unité minimale de cohérence méthodologique correspondant dans les pratiques d'enseignement/apprentissage à un ensemble de manières de faire mettant en oeuvre un principe unique*.

1.2 Exemple de trois « méthodes »

Le tableau de l'[Annexe 2-1](#) : « Trois exemples de méthodes », illustre cette définition les principes, objectifs et procédés de mise en œuvre des méthodes active, répétitive et conceptualisatrice.

On pourra compléter cette approche du concept de « méthode » en lisant les deux documents suivants, eux aussi en annexes de ce dossier :

– [Annexe 3](#) : « La mise en œuvre de la méthode active (F. Closset 1950) ». Dans ce passage de son ouvrage de 1950, le Belge François Closset présente en 1950 l'importance de cette méthode active dans la méthodologie active de l'époque, en multipliant ses exemples de procédés de mise en œuvre. C'est le seul ouvrage théorique que je connaisse sur la méthodologie active, qui sera pourtant la méthodologie officielle dans l'enseignement scolaire français pendant un demi-siècle, des années 1920 aux années 1960 (jusqu'à l'introduction de la méthodologie audiovisuelle).⁴

– [Annexe 4](#) : « Corrigé de devoir sur la méthode active ». Il s'agit du corrigé d'un devoir sur table que j'ai donné à Paris 3 aux étudiants d'un module de préprofessionnalisation de 3^e année de licence intitulé « Didactique des langues néo-latines ». La consigne était de présenter la méthode active dans l'évolution historique des méthodologies.

1.3 Les oppositions méthodologiques fondamentales

On se reportera, en [Annexe 5](#), au « Tableau des oppositions méthodologiques fondamentales », qui présente synthétiquement les 9 couples opposés de méthodes apparues depuis un siècle et demi de didactique scolaire des langues en France : méthodes transmissive / active ; indirecte / directe ; analytique / synthétique ; déductive / inductive ; sémasiologique / onomasiologique ; conceptualisatrice / répétitive ; applicatrice / imitative ; compréhensive / expressive ; écrite / orale.

Ce n'est pas un hasard si toutes les méthodes apparues au cours de l'histoire se classent par paires opposées.

⁴ On remarquera le titre de son ouvrage, *Didactique des langues vivantes* : le terme de « didactique » désignant la discipline spécialisée dans l'enseignement des langues a peut-être été réintroduit en France par les didacticiens de français langue étrangère au début des années 70, mais il n'avait jamais été abandonné ailleurs (en Belgique, comme on le voit, et aussi en Allemagne).

– D’une part ces méthodes opposées ont été élaborées et mises en œuvre par des méthodologies successives pour se poser en s’opposant les unes aux autres : les méthodes actives, directe et inductive par les concepteurs de la méthodologie directe pour se différencier des méthodes transmissive, indirecte et déductive de la méthodologie traditionnelle.

– D’autre part ces oppositions répondent à une nécessité structurelle de l’enseignement : les enseignants doivent en effet pouvoir disposer, si une méthode ne fonctionne pas (par exemple les apprenants ne comprennent pas une explication en langue cible – méthode directe –, ou ils ne parviennent pas à trouver eux-mêmes une explication – méthode active –) de la méthode opposée (les enseignants vont passer à l’explication en langue source – méthode indirecte –, et donner eux-mêmes l’explication – méthode transmissive –). Nous y reviendrons dans le dossier 6 de ce cours « La perspective didactologique 1/2 : l’épistémologie » : la gestion de la complexité se caractérise en particulier par le fait que les contraires fonctionnent de manière complémentaire.

1.4 Le concept de « méthodologie »

On comprend immédiatement la différence entre « la psychologie » et « la psychologie behavioriste », entre « la philosophie » et « la philosophie des Lumières », entre « l’anthropologie » et « l’anthropologie de Lévy Strauss ».

Il est tout aussi indispensable, dans notre discipline, de faire le même type de différenciation entre les deux sens possibles de « méthodologie ». Ils sont présentés dans le tableau ci-dessous :

1. LA MÉTHODOLOGIE	2. LA « MÉTHODOLOGIE X ” OU LES/UNE/DES MÉTHODOLOGIES
<i>C’est :</i>	<i>Ce sont :</i>
– l’ensemble des activités intellectuelles portant sur les manières d’enseigner-apprendre ; – et le domaine ouvert de réflexion et de construction permanentes portant sur les manières d’enseigner-apprendre.	– les « produits finis » générés par ces activités intellectuelles portant sur les manières d’enseigner-apprendre ; – des réflexions qui se sont constituées en système fermé et cohérent ; – et des constructions achevées, historiquement datées (« méthodologies constituées»).
Exemples	
– « À la fin du XIX ^e siècle, la didactique des langues se constitue autour de la <i>méthodologie</i> . » – « En générale, les enseignants débutants s’intéressent principalement aux questions de <i>méthodologie</i> . »	– « La <i>méthodologie</i> audio-orale américaine correspond à une systématisation du noyau dur de la fameuse <i>Army Method</i> des années 1940-1950. » – « Il y a eu par le passé, en didactique scolaire des langues en France, des <i>méthodologies</i> officielles imposées par la voie des "Programmes" du Ministère de l’Éducation. »

2. LES « NOYAUX DURS MÉTHODOLOGIQUES »

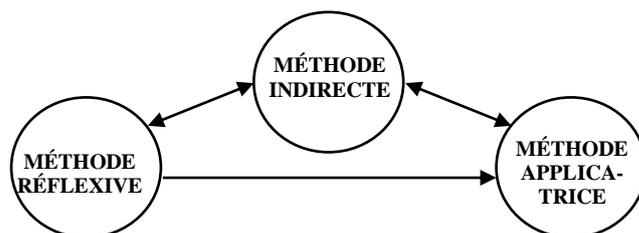
Chaque méthodologie constituée se différencie des autres en particulier par le choix, l’organisation et la hiérarchisation interne de ses méthodes (dans le sens où j’utilise ce concept, cf. *supra*), sa cohérence globale étant générée, aussi bien au niveau des méthodologues qu’à celui des concepteurs de manuels et celui des praticiens, par son « noyau dur » méthodologique : cf. la définition que j’en donne en [Annexe 1](#), « « Le champ sémantique de "méthode" ».

2.1 Le noyau dur de la méthodologie traditionnelle (XIX^e siècle)

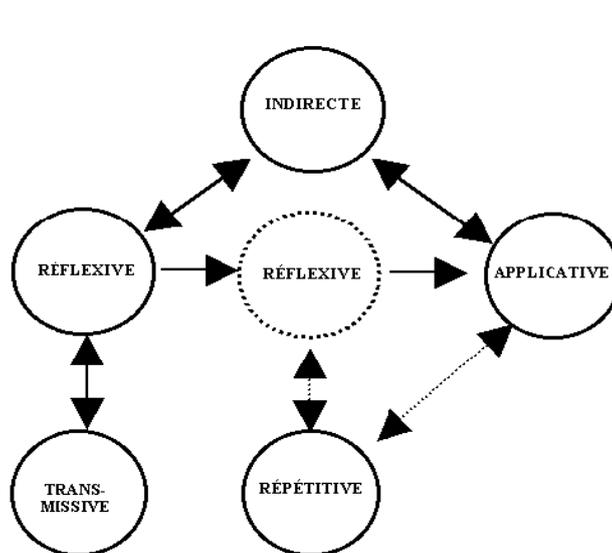
Citation de référence : *l'Instruction officielle* française du 18 septembre 1840 :

La première année, comme je l'ai déjà dit, sera consacrée tout entière à la grammaire et à la prononciation. Pour la grammaire, les élèves apprendront par cœur pour chaque jour de classe la leçon qui aura été développée par le professeur dans la classe précédente. Les exercices consisteront en versions et en thèmes, où sera ménagée l'application des dernières leçons. Les exercices suivront ainsi pas à pas les leçons, les feront mieux comprendre, et les inculqueront plus profondément. Pour la prononciation, après en avoir exposé les règles, on y accoutumera l'oreille des élèves par des dictées fréquentes, et on fera apprendre par cœur et réciter convenablement les morceaux dictés. Enfin, dans les derniers mois de l'année, on expliquera des auteurs faciles de prose.

Noyau dur correspondant :



Construction méthodologique d'ensemble à partir du noyau dur :



Commentaire du schéma ci-dessus :

Note terminologique (rappel)

- *Combinaison* = utilisation simultanée, double flèche ;
- *Articulation* = utilisation successive, flèche à sens unique.

– Combinaison méthode réflexive / méthode indirecte : le professeur amène à la compréhension de la grammaire en langue étrangère en s'appuyant sur la comparaison systématique L1/L2.

– Combinaison méthode réflexive / méthode transmissive : c'est le professeur qui explique lui-même d'emblée la grammaire, les exemples en langue étrangère servant à l'illustration de ses explications.

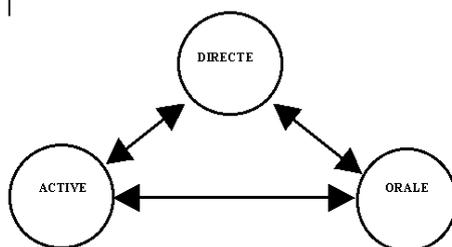
- Combinaison méthode réflexive / méthode répétitive (dans l'enseignement scolaire) : le professeur demande aux élèves d'apprendre par cœur l'énoncé des règles de grammaire et au moins un exemple-type correspondant.
- Articulation méthode réflexive / méthode applicatrice : l'enseignant demande aux élèves de se référer à leur connaissance du fonctionnement de la règle préalablement assurée pour produire ensuite rationnellement de la langue étrangère par application consciente de cette règle.
- Combinaison méthode indirecte / méthode applicatrice : l'enseignant demande aux élèves d'appliquer les règles de grammaire dans des exercices basés sur le passage L1-L2 (version et thème).
- Combinaison méthode indirecte / méthode applicatrice / méthode répétitive (dans l'enseignement aux adultes) : exercice intensif oral de thème et version.

2.2 Le noyau dur de la méthodologie directe (années 1890-1910)

Citation de référence : *l'Instruction officielle* française du 13 septembre 1890

La première chose à donner à l'élève, ce sont les éléments de la langue, c'est-à-dire les mots. [...] La seule règle à observer, c'est de ne prendre que des mots concrets répondant à des objets que l'élève a sous les yeux, ou du moins qu'il ait vus et qu'il puisse aisément replacer devant son imagination. Si l'école possède des tableaux servant aux leçons de choses, on ne manquera pas d'en profiter. Aux substantifs on joindra aussitôt quelques adjectifs exprimant eux-mêmes des qualités toutes extérieures, telles que la forme, la dimension, la couleur. Que manque-t-il pour former de petites propositions ? La troisième personne de l'indicatif présent du verbe être, et, avec deux questions fort simples : Qu'est ceci ? Comment est ceci ?, on fera le tour de la salle d'école, de la cour, de la maison paternelle, de la ville et de la campagne. Ce sera déjà un thème oral que fera l'élève, avec cette différence qu'au lieu de traduire un texte français il traduira les objets mêmes, ce qui vaut mieux. Les premiers thèmes écrits ne seront que la répétition ou la continuation des mêmes exercices.

Noyau dur correspondant :



Dans un schéma élargi on pourrait placer, au milieu, la « méthode interrogative » (question de l'enseignant – réponse(s) d'un/des apprenant(s) – réaction(s) de l'enseignant), seule méthode à ne pas apparaître dans le tableau des oppositions méthodologiques parce qu'il n'existe pas de méthode opposée – d'où d'ailleurs la difficulté de s'en passer : même si l'on s'arrange pour que ce soit des apprenants qui posent des questions à d'autres, c'est toujours la méthode interrogative qui est mise en œuvre, seulement combinée, en l'occurrence, avec la méthode active... Cette méthode interrogative se placerait au milieu de ce schéma parce qu'elle permet la mise en œuvre conjointe des trois autres : les questions posées par l'enseignant en classe oralement (méthode orale) et en langue étrangère (méthode directe) « obligent » les apprenants à répondre (méthode orale) eux-mêmes (méthode active) en langue étrangère (méthode directe). C'est ce que j'avais proposé en 1988 dans mon [Histoire des méthodologies](#), p. 121.

2.3 Le noyau dur de la méthodologie audio-orale américaine (années 1940-1960)

Citation de référence :

A. Roche résume ainsi ses observations de nombreuses classes de la *Army method* (dont s'inspireront ensuite les promoteurs de la méthodologie audio-orale) aux USA dans les années 50 (la division en phases est de moi, mais le texte est intégral) :

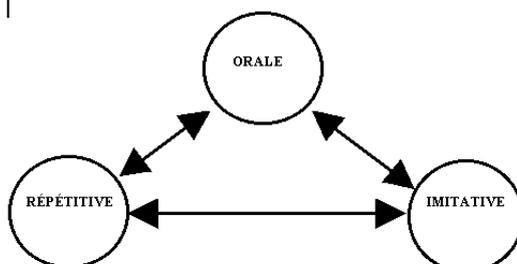
Voici comment se déroulaient le plus souvent ces classes :

- 1. Devant son groupe de 10, l'assistant lit, à la vitesse ordinaire de conversation, un dialogue d'une trentaine de questions et de réponses. Il aide à la compréhension par l'intonation, les gestes et expressions du visage. Après deux ou trois lectures,*
- 2. la classe commence à répéter en chœur après lui, phrase après phrase. On fait alors passer aux étudiants des feuilles avec le texte imprimé, et la répétition en chœur reprend, en suivant sur ce texte. Dix minutes environ sont consacrées à cet exercice.*
- 3. La classe se scinde alors en deux groupes de 5, chacun se formant en demi-cercle. L'un, dans chaque groupe, pose les questions à son voisin qui y répond. Le second pose alors les questions au troisième et ainsi de suite. Les fautes de prononciation sont corrigées par les autres membres de l'équipe, tandis que l'assistant surveille, tour à tour, l'un ou l'autre groupe. Cet exercice se poursuit également pendant une dizaine de minutes.*
- 4. Finalement les hommes se lèvent, abandonnent leurs feuilles et se divisent en 5 groupes de 2. L'assistant a écrit au tableau une série d'expressions ou mots essentiels tirés, dans leur ordre, du dialogue, et, avec cette aide, les étudiants entament simultanément 5 conversations différentes en différents coins de la salle. Cela ressemble à une véritable Babel, mais le brouhaha oblige les hommes à écouter avec attention et à parler fort, et distinctement.*
- 5. Au milieu de cet exercice, on efface les mots sur le tableau et les élèves commencent à improviser des variations sur le dialogue dont les phrases essentielles sont maintenant sues par cœur et utilisées couramment.*
- 6. Le lendemain, la classe de grammaire, ou plutôt de « démonstration », est consacrée à l'explication de ces formes et constructions nouvelles qu'on vient d'apprendre,*

et la session d'entraînement suivante à un nouveau dialogue, dans lequel sont répétées la plupart de ces formes et constructions et où l'on en introduit également d'autres.

A. ROCHE, *L'étude des langues vivantes*, Paris : PUF, 1955, p. 101-102

Noyau dur correspondant :



Les apprenants sont invités à reprendre intensivement (méthode répétitive) à l'oral (méthode orale) les modèles (méthode imitative) de langue donnés par le dialogue oral (méthode orale).

Remarques :

- Ce noyau dur apparaît ici appliqué au dialogue de base oral : les apprenants sont mis en situation d'imiter intensivement l'ensemble de ses formes. On notera cependant que la méthode orale n'est pas intégrale (il y a un recours précoce à la transcription écrite du dialogue)
- Dans la méthodologie audio-orale, ce noyau dur sera étendu à l'enseignement de la grammaire (encore traditionnel dans cette *Army Method*, comme on peut le voir dans la phase 6, qui était assurée par un linguiste américain... en anglais) : cela donnera l'exercice structural, qui commence toujours par le « modèle » de langue orale que l'on va ensuite demander à l'apprenant de reproduire intensivement.
- Ce noyau dur se trouve correspondre aux potentialités de technologie moderne de l'époque, le magnétophone à bande (machine à imiter et répéter à volonté la parole humaine) : d'où le recours intensif à cette technologie pour les exercices structuraux.
- Mais la conception de « machines à enseigner », qui se limitaient à des batteries d'exercices structuraux (l'apprenant passait la totalité de son apprentissage au laboratoire de langues à faire ce type d'exercices), ne peut s'expliquer il me semble que par l'idéologie productiviste fordiste alors dominante aux USA : « ces machines à enseigner » sont en effet de véritables chaînes de montage d'automatismes langagiers. Je cite ce cas, avec d'autres, dans ma conférence [2006f](#). « De l'approche communicative à la perspective actionnelle. À propos de l'évolution parallèle des modèles d'innovation et de conception en didactique des langues-cultures et en management d'entreprise », et dans mon article [2007c](#). « Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées ». Mais nous y reviendrons bien entendu dans le dossier n° 7 de ce cours, consacré en particulier à l'idéologie en DLC.

2.4 Le noyau dur de l'approche cognitive (à partir des années 1980)

Daniel Martin présente ainsi, de manière très claire et concrète, les implications pratiques, pour l'enseignement de la grammaire en classe de langue, de la prise en compte de la théorie constructiviste, selon laquelle l'apprentissage est la construction par l'apprenant de son propre savoir :

Nous partons du principe que les élèves construisent leur propre grammaire en fonction à la fois de l'enseignement auquel ils ont été confrontés, des problèmes qu'ils ont eu à résoudre et de leurs propres représentations de la langue qui préexistent à tout enseignement.

Dans ce cadre, quelles peuvent être les lignes directrices d'un enseignement efficace de la grammaire et d'une pédagogie qui considère que le savoir est avant tout construit, élaboré par l'élève?

Nous en distinguerons au moins quatre :

a) faire manipuler, transformer des phrases par les élèves ; ces phrases ne doivent pas avoir la même structure afin de permettre des comparaisons à partir desquelles des constats pertinents pourront être tirés ;

b) amener les élèves à réfléchir sur leur conception grammaticale et à en tester la validité ; il s'agit donc ici d'instaurer un travail métacognitif de réflexion de l'élève sur sa propre pensée afin de modifier si nécessaire les représentations qu'il se fait du fonctionnement de la langue ;

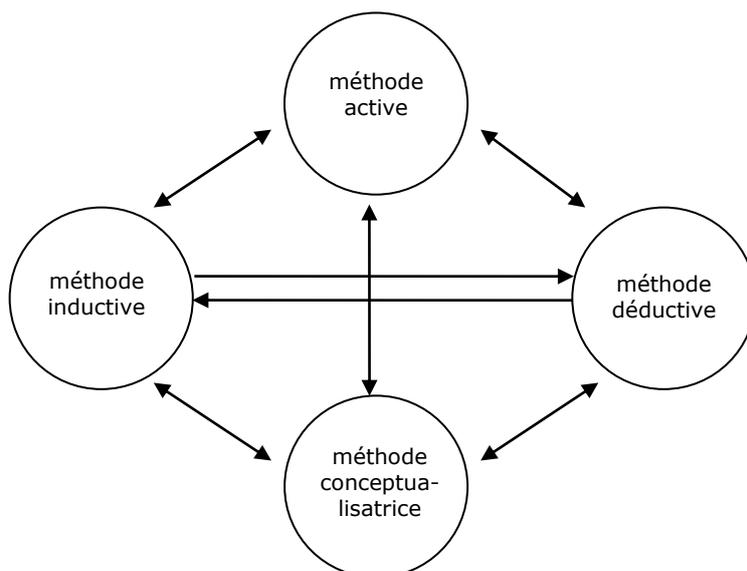
c) instaurer une pédagogie centrée sur l'erreur en rendant particulièrement attentifs les maîtres aux connaissances erronées que peuvent construire leurs élèves, afin d'intervenir pour les éliminer ;

d) différencier l'enseignement en fonction des compétences très variables des élèves d'une même classe.

En résumé, il s'agit de mettre l'élève en situation de résolution de problèmes où maître, élève et objet de connaissance sont pris dans un jeu d'interactions suffisamment riches pour stimuler la construction du savoir. Un tel travail devrait essentiellement se faire dans les ateliers et les exercices.

Daniel MARTIN, « La terminologie grammaticale à l'école : facilitateur ou obstacle aux apprentissages ? L'exemple de la "suite du verbe" », pp. 13-35 in : M.-J. Béguelin, J.-F. de Pietro & Anton Naf (dir.), « La terminologie grammaticale à l'école : perspectives interlinguistiques », Travaux Neuchâtelois de linguistique (TRANEL) n° 31, Neuchâtel : décembre 1999. Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, 1999, 204 p.

Voici la schématisation qui peut être faite de ces propositions en termes de noyau dur méthodologique de l'approche cognitive :⁵



Les apprenants eux-mêmes (méthode active) réfléchissent aux règles (méthode conceptualisatrice) qu'ils ont utilisées inconsciemment dans leurs propres productions (méthode inductive), et testent ensuite consciemment ces règles dans de nouveaux énoncés (méthode déductive).

J'ai rajouté dans ce schéma une seconde articulation (flèche à sens unique), cette fois depuis la méthode déductive vers la méthode inductive, pour prendre en compte la logique dynamique (i.e. récursive, ou encore « centrée processus ») que H. BESSE et R. PORQUIER proposent en 1984 (voir seconde citation ci-dessous), et qui me paraît apporter un complément intéressant à cette modélisation.

Voilà ce que proposait H. BESSE en 1964, lorsqu'il imaginait, après les quelque 120 heures d'enseignement audiovisuel (le « niveau 1 »), la manière de réintroduire la réflexion sur la langue de la part des apprenants :

Au niveau 2, l'élève connaît par la pratique beaucoup de constructions et leur fonctionnement d'une manière implicite. Par la conceptualisation, nous voulons l'amener à en prendre conscience en le poussant à expliciter ce fonctionnement. Peu importe que cette explication soit psychologique, logique ou formelle, peu importe qu'elle soit précise, peu importe qu'elle recouvre ou non les catégories des grammairiens ; l'important est que, par une attitude réflexive sur sa pratique du français, l'élève en arrive à se forger une conceptualisation, une sorte de règle, qui n'a rien d'absolu, mais qui a une valeur opératoire en ce sens qu'elle peut le tirer d'embarras quand il doute de la possibilité de telle ou telle phrase. Cette conceptualisation peut porter sur l'ensemble du système de la langue que l'élève ne possède pas, mais elle peut porter sur des micro-systèmes dont il connaît la plupart des éléments.

Henri BESSE, « Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2 », *Voix et Images du CRÉDIF 2*, 1964, pp. 38-44 (p. 38)

20 ans plus tard exactement, il reprend ainsi la question dans un ouvrage en collaboration avec un autre didacticien, Rémy Porquier :

Le professeur prend prétexte d'une erreur grammaticale régulièrement commise par certains étudiants mais non pratiquée par d'autres (ce qui peut indiquer que ces derniers ont déjà intériorisé le micro-système dans lequel s'inscrit l'erreur) ; la démarche consiste à s'appuyer sur l'intuition qu'implique cette intériorisation afin que les étudiants en élucident eux-mêmes les règles, à partir de leur propre métalangage. Pour ce faire, le professeur demande aux étudiants de produire des phrases incluant la difficulté grammaticale et les aide à regrouper celles qui sont correctes et celles qui ne le sont pas. On constitue

⁵ Rappel : la flèche à double sens représente la combinaison de deux méthodes (leur utilisation conjointe), la flèche à un seul sens l'articulation de deux méthodes (leur utilisation successive).

ainsi un corpus non présélectionné par le professeur [...], et qui correspond à la compétence réellement atteinte par les étudiants dans la langue-cible. Cette première phase, par la réflexion que suscite la production de phrases relatives à un point grammatical particulier et par l'objectivation qu'introduit leur transcription, incite bientôt quelques étudiants à formuler, dans leur métalangage, une hypothèse sur le fonctionnement correct, ou éventuellement erroné, du micro-système. Cette hypothèse, dans son explicitation première ou remaniée à la suite d'échanges entre étudiants, est testée par essais de production de phrases ; si le test est positif, l'explicitation est considérée comme une règle provisoire, modifiable selon les acquis ultérieurs, de la description grammaticale que le groupe-classe élabore ainsi progressivement, de conceptualisation en conceptualisation ; si le test est négatif (c'est-à-dire si l'hypothèse conduit à produire des phrases agrammaticales), on modifie la formulation, on recherche une autre hypothèse, ou bien on convient qu'il n'existe pas de solution explicite satisfaisante au problème posé. (p. 114)

BESSE Henri, PORQUIER Rémy, 1984, *Grammaires et didactique des langues*, Paris, CRÉDIF-Hatier (coll. "Langues et apprentissage des langues"), 288 p

La comparaison des deux citations ci-dessus me semble très illustrative des deux grandes ruptures introduites par l'approche cognitive dans la conception de l'enseignement-apprentissage de la grammaire : l'enseignant est désormais invité, à partir des erreurs des apprenants, et non de ses réussites ou des formes authentiques, à utiliser la réflexion grammaticale non plus seulement pour faire expliciter les représentations installées du fonctionnement de la langue chez ses apprenants (logique produit), mais pour les leur faire travailler dans le but de les faire évoluer (logique processus).

Il y a donc (cf. le schéma *supra* du noyau dur de l'approche cognitive), d'une part une intensification de la combinaison entre méthode active et méthode conceptualisatrice aussi bien dans la mise en œuvre de la méthode inductive que de la méthode déductive ; d'autre part, dans le temps même de l'activité de réflexion grammaticale, une articulation à double sens entre la méthode inductive (réflexion des apprenants sur leurs productions de manière à produire des hypothèses), la méthode déductive (application de ces hypothèses à de nouvelles productions) et à nouveau la méthode inductive (jugement de validité sur ces nouvelles productions).

3. ARTICULATIONS ET PROGRESSIONS MÉTHODOLOGIQUES

3.1. Démarches privilégiées en DLC

On peut repérer dans l'histoire des méthodologies des articulations privilégiées de certaines activités ou « démarches » constituant des phases elles-mêmes articulées dans une progression d'ensemble.⁶

1. RÉPÉTITION – REPRODUCTION

Il s'agit de faire " mémoriser " (dans le sens restreint d'apprendre par cœur) des listes de mots ou d'expressions, des conjugaisons, des dialogues et des textes), de manière à ce que les élèves soient capables de " reproduire " (dans le sens de restituer à l'identique) ; c'est la fonction des exercices de récitation, ou encore de " dramatisation " des dialogues audiovisuels.

2. CONCEPTUALISATION – APPLICATION

Il s'agit de faire comprendre (« conceptualiser ») aux élèves les régularités de la langue (paradigmes verbaux ou grammaticaux, règles de grammaire) et de les leur faire expliciter en classe, de manière à ce qu'ils soient capables d'appliquer ces connaissances métalinguistiques pour produire des phrases dont ils pourront contrôler consciemment la correction (c'est la fonction des exercices dits « d'application »).

3. STIMULATION – RÉACTION

Il s'agit d'entraîner intensivement les élèves à une structure grammaticale de telle sorte que son réemploi devienne réflexe (c'est la fonction des exercices dits « structuraux »).

⁶ Cf. la définition que je donne de « démarche » en Annexe 1 : « "Le champ sémantique de "méthode" ». Je rappelle aussi la différence que je fais entre les notions de « combinaison » (utilisation simultanée) et « articulation » (utilisation successive).

4. RÉUTILISATION – « RE-PRODUCTION »
 Il s'agit de faire réutiliser les formes linguistiques par les élèves dans la production de messages personnels (« re-production » en deux mots), où ils doivent combiner ces formes de manière originale (c'est la capacité des élèves à le faire qui définit précisément « l'assimilation » de ces formes) ; les exercices correspondants sont dits « de réemploi » (plus ou moins libre, plus ou moins guidé) : rapporter ou inventer un dialogue, décrire ou commenter une image, résumer ou commenter un texte, discuter d'un thème, etc.

La méthodologie traditionnelle privilégie la démarche 1 et 2, la méthodologie audio-orale la 3, l'approche communicative la 4. On peut penser qu'en didactique scolaire, comme ce fut généralement le cas, la question n'est pas de savoir quelle est la meilleure démarche, mais comment articuler toutes ces démarches, aussi nécessaires *a priori* les unes que les autres, de la manière la plus pertinente et efficace.

3.2 La taxonomie des « démarches intellectuelles » de D'Hainaut

Cette typologie de ces démarches en didactique des langues-cultures – que j'ai élaborée à partir de l'analyse historique des méthodologies d'enseignement des langues – peut être comparée avec la taxonomie des « démarches intellectuelles » proposée par D'Hainaut en pédagogie générale⁷, telle qu'elle a été adaptée à la didactique des langues-cultures par G. DALGALIAN, S. LIEUTAUD & F. WEISS 1981 :

ACTIVITÉS	EXEMPLES
<p>1. Reproduction Les circonstances d'exécution sont identiques aux circonstances de l'apprentissage. L'activité porte sur des éléments</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Répéter un mot ou une phrase, écrire de mémoire, • réciter un texte, • jouer un dialogue appris par cœur.
<p>2. Conceptualisation On reconnaît l'appartenance d'un élément à une classe, ou une relation-type déjà rencontrée auparavant, ou la conformité d'une construction</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier un phonème • Classer un mot dans une catégorie grammaticale, un paradigme, un champ sémantique • Reconnaître un registre de langue, un schéma intonatif, une règle de grammaire • Reconnaître une intention énonciative • Mettre en relation des énoncés et des images
<p>3. Application de principes – production convergente On produit à la suite d'un apprentissage spécifique portant sur une classe d'objets, ou sur une opération à réaliser</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comparer un mot avec un autre • utiliser une forme linguistique dans une situation similaire à la situation d'apprentissage • appliquer une règle de grammaire, produire une phrase nouvelle en réutilisant un modèle donné
<p>4. Mobilisation – production divergente On produit sans avoir réalisé un apprentissage spécifique portant sur la classe d'objet ou sur l'opération à réaliser</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Imaginer des répliques à une situation nouvelle, • produire un texte libre • recombinaison des formes linguistiques pour produire un nouveau message
<p>5. Résolution de problèmes nouveaux On produit sans avoir réalisé un apprentissage spécifique ni même similaire : il s'agit d'invention originale et personnelle</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inventer un nouveau dialogue original • improviser dans le cadre d'une simulation • écrire un poème • intervenir spontanément dans un débat pour défendre ses idées.

D'après DALGALIAN Gilbert, LIEUTAUD Simone, WEISS François, *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*, Paris, CLE international, coll. « DLE », 1981, 144 p.

L'intérêt de ces typologies est de classer les différentes démarches par degrés de difficulté cognitive : un enseignant doit certainement varier ces degrés de difficulté, les adapter aux niveaux de ses apprenants, les articuler de manière progressive à l'intérieur de ses unités didac-

⁷ On pourra, sur la taxonomie des démarches intellectuelles de Louis D'Hainaut, se reporter à son article « Comment définir un curriculum axé sur la formation fondamentale », *Pédagogie collégiale* vol. 3, n° 3, février 1990, pp. 33-43. [Disponible en ligne](#) (dernière consultation 25/05/2010). Elle présente elle-même de fortes similitudes avec la taxonomie de Bloom (*Taxonomy of Educational Objectives*), proposée antérieurement (1956). Pour ne pas allonger démesurément cette note... et ce dossier, je vous renvoie pour ces deux auteurs à votre moteur de recherche préféré, où ils seront certainement bien référencés...

tiques. La structure de l'unité didactique en didactique des langues-cultures, telle qu'elle conçue depuis un siècle peut d'ailleurs être analysée en fonction d'une progression de ce type, depuis la reprise à l'identique des formes du support de base jusqu'à la phase dite, dans la méthodologie audio-visuelle, d'« expression libre ».

On retrouve la même progression par degrés de difficulté cognitive dans ce que l'on peut appeler la « procédure standard d'enseignement de la grammaire », que je reproduis en [Annexe 6](#) comme un exemple d'analyse micro-méthodologique (voir chap. 4 ci-après).

4. EXEMPLES D'ANALYSES MICRO-MÉTHODOLOGIQUES

4.1 Les différentes procédures d'enseignement de la grammaire

– L'[Annexe 6](#), « Procédure standard de l'enseignement scolaire de la grammaire » (Annexe 6-1, Schéma ; Annexe 6-2, Commentaires), présente une modélisation commentée de la procédure que j'appelle « standard » parce qu'elle reste encore actuellement, sans doute, la plus communément utilisée dans les classes de langues vivantes étrangères dans l'enseignement scolaire français.

– L'[Annexe 7](#) présente une modélisation commentée des 4 procédures historiques de l'enseignement-apprentissage grammatical : méthodologie traditionnelle, méthodologies active et directe (présentée de manière plus détaillée dans l'[Annexe 6](#)), méthodologie traditionnelle, approche communicative ;

L'enseignement de la grammaire en classe de langue, de par l'importance qui lui a toujours été accordée (même si cet enseignement a été parfois « implicite », comme dans les exercices structuraux), a fait l'objet, dans toutes les méthodologies constituées, d'une démarche formelle particulière. Le tableau de l'[Annexe 7](#) synthétise les différentes démarches historiques apparues au cours du XX^e siècle.

4.2 Les deux noyaux durs de l'unité didactique de la méthodologie audiovisuelle 1^e génération (années 1960)

Cette méthodologie audiovisuelle est en réalité éclectique parce qu'elle va articuler, dans chaque unité didactique, le noyau dur de la méthodologie audio-orale et celui de la méthodologie directe, comme le montre la schématisation commentée de l'[Annexe 8](#).

4.3 Analyse micro-méthodologique d'un compte rendu d'observation de classe

Voici un exemple d'analyse micro-méthodologique d'une observation de classe.

Compte rendu des activités d'enseignement observées en classe	Analyse micro-méthodologique
1. <i>L'enseignant a distribué aux élèves la photocopie d'une bande dessinée dont la description exigeait l'utilisation de nombreux adjectifs ordinaux [...] phrases proposées par les élèves</i>	Utilisation de la méthode active par l'enseignant pour la constitution du corpus de réflexion grammaticale : ce sont les phrases produites par les élèves eux-mêmes qui vont servir d'exemples.
2. <i>En reprenant au tableau des phrases proposées par les élèves, elle leur a demandé d'énoncer eux-mêmes en français le fonctionnement de la règle concernant l'emploi et la morphologie de ces adjectifs.</i>	<ul style="list-style-type: none"> – Conceptualisation de la règle par les élèves eux-mêmes à partir des exemples mis au tableau : combinaison de la méthode conceptualisatrice, inductive et active. – Passage à la méthode écrite (les phrases sont au tableau), mais combinée avec la méthode orale (ces phrases servent de support à une réflexion immédiatement verbalisée). – Il y a aussi combinaison entre méthode directe (la réflexion se fait sur des exemples en L2) et indirecte (la langue utilisée pour la réflexion est la L1, ici le français langue maternelle)

3. Elle a repris leurs observations en en faisant la synthèse dans un énoncé simplifié.	– Passage à la méthode transmissive, mais il y a une certaine combinaison avec la méthode active puisque ce sont les observations des élèves eux-mêmes que l’enseignante reprend. – Méthode orale.
4. Elle a écrit l’énoncé de cette règle au tableau en écrivant en face une des phrases proposées par les élèves, comme exemple d’illustration. Elle a utilisé des couleurs différentes, notamment le rouge pour mettre en valeur ce qui devait être retenu.	– Passage à la méthode écrite et à la méthode déductive (on va maintenant de la règle aux exemples, ici d’illustration) de la part de l’enseignante. – Méthode transmissive (c’est l’enseignante qui met certains éléments en valeur) mais aussi méthode active (utilisation de couleurs différentes pour attirer l’attention des élèves).
5. Elle a laissé le temps aux élèves de recopier sur leur cahier ce qu’elle avait mis au tableau.	Passage à la méthode écrite de la part des élèves. Recours à la méthode répétitive combinée à la méthode conceptualisatrice et active (répétition de la règle à l’écrit par les élèves eux-mêmes). Il y a à nouveau combinaison de la méthode transmissive et active (les élèves copient eux-mêmes, mais ils copient ce que l’enseignante a écrit)
6. Toujours au tableau, elle a écrit quelques phrases d’exercices à trous...	Exercice d’application (méthode applicatrice et déductive) mise en œuvre cette fois par les élèves eux-mêmes (méthode active). Combinaison avec la méthode écrite.
... et quelques modèles à imiter portant sur la description de la bande dessinée. Elle est passée dans les rangs pour faire une première correction individuelle de ces exercices.	Méthode active et écrite à nouveau, et méthode répétitive (il s’agit toujours d’exercices portant sur la même règle de grammaire) mais là il s’agit d’une combinaison avec la méthode imitative (et non plus applicatrice). C’est une sorte de combinaison très éclectique entre l’exercice d’application (application réfléchie de règles à l’écrit) et l’exercice d’entraînement (reprise orale de modèles) : il y a en effet ici reprise de modèles, mais à l’écrit.
7. Ceux-ci ont été repris à l’oral par des élèves qui se sont portés volontaires ou qui ont été désignés, de manière à en faire la correction collective.	– Passage à la méthode orale. – Méthode active (élèves volontaires). – Méthode répétitive (reprise des mêmes exercices).

On s’inspirera de la présentation de cette analyse (en deux colonnes) pour la présentation du travail sur la première tâche demandée sur ce Dossier n° 1 (voir tâche 1 ci-dessous).

5. TÂCHES PROPOSÉES DANS CE DOSSIER N° 2

Tâche 1 : Analyses micro-méthodologiques

Analysez en termes de méthodes et/ou d’articulation ou combinaison de méthodes les comptes rendus d’observation des trois séquences de classe suivantes⁸, en reprenant la présentation en deux colonnes proposée au chapitre supra 4.3, et réagissez personnellement aux démarches mises en œuvre par ces enseignants (sur telle ou telle partie, ou sur l’ensemble).

Je vous suggère d’utiliser, dans la codification de vos analyses, le tiret « - » et le signe plus « + » :

- tiret « - » = **combinaison** (utilisation conjointe) de méthodes ; exemple : « méthode active - méthode conceptualisatrice » (ce sont les apprenants eux-mêmes qui conceptualisent) ;
- signe plus « + » = **articulation** (utilisation successive) 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).

⁸ Ces observations ont été réalisées par des étudiants de modules de « préprofessionnalisation » (étudiants de fin de licence se destinant à une carrière d’enseignant). J’ai respecté leurs textes.

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.

1.2 [**Présentation**⁹ : *Il s'agit d'un groupe de soutien : ceux qui en font partie ont pour la plupart des difficultés. C'est pourquoi le travail est basé sur la révision grammaticale. Les élèves effectuent des exercices structuraux, l'ordinateur donne par exemple une phrase à la forme affirmative que les élèves doivent mettre à la forme négative ou interrogative.*]

« 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. »

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.

Tâche 2 : *To translate or not to translate, that is the question...*

Cette tâche porte sur les différentes fonctions et formes de mise en œuvre de la méthode indirecte.

Dans le tableau joint ci-dessous, cochez les fonctions que personnellement vous pouvez assigner à l'usage de la L1 (ou « langue source ») en didactique des langues.

Fonctions de l'usage de la L1 dans l'enseignement-apprentissage d'une L2

Nota bene : le tableau correspond à la version de décembre 2012. Pour être sûr de disposer de la dernière version, on pourra télécharger ce document (qui comporte le « corrigé » de la tâche dans ses « commentaires »...) en Bibliothèque de travail, [Document 033](#). [Voir ce document en ligne, mis à jour par rapport à la copie ci-dessous. Note du 11/06/2020]

	ACTIVITÉS	OBJECTIFS	TYPES
1.	<input type="checkbox"/> traduire ou faire traduire d'emblée en L1 des mots, des expressions, des phrases ou le " texte " (dialogue ou texte écrit) en L2	<input type="checkbox"/> faire comprendre le sens des mots et des expressions, ou le sens littéral des phrases ou de l'ensemble du document	<input type="checkbox"/> traduction d'explication sémantique/littérale
2.	<input type="checkbox"/> traduire ou faire traduire en L1 des mots, des expressions, des phrases ou le « texte » après les avoir expliqués en L2	<input type="checkbox"/> contrôler ou assurer la compréhension sémantique/littérale pour ceux qui n'ont pas compris les explications en L2	<input type="checkbox"/> « traduction pédagogique », qui vise les correspondances les plus étroites possibles en langue
3.	<input type="checkbox"/> traduire ou faire traduire en L1 dans un registre soutenu des expressions idiomatiques, ou tout un texte préalablement commenté en L2	<input type="checkbox"/> vérifier la compréhension profonde <input type="checkbox"/> entraîner à l'écriture en L1	<input type="checkbox"/> « traduction interprétative », qui vise les équivalences globales en discours rendant compte le plus fidèlement possible de l'implicite, des connotations, des effets stylistiques, etc.
4.	<input type="checkbox"/> traduire ou faire traduire en L1 une structure étrangère	<input type="checkbox"/> faire prendre conscience du fonctionnement spécifique de la structure de la L2 par comparaison avec la structure correspondante en L1	<input type="checkbox"/> traduction d'aide à la conceptualisation grammaticale

⁹ Le texte de cette présentation n'est pas proposé à l'analyse.

5.	<input type="checkbox"/> traduire ou faire traduire en L2 des structures de L1	<input type="checkbox"/> contrôler la capacité à repérer la règle mise en jeu, à se remémorer cette règle, et à l'appliquer de manière réfléchie	<input type="checkbox"/> « thème grammatical »
6.	<input type="checkbox"/> traduire ou faire traduire en L1 une série de mots de L2	<input type="checkbox"/> faire prendre conscience du découpage différent de la réalité dans chaque langue	<input type="checkbox"/> traduction d'aide à la conceptualisation lexicale
7.	<input type="checkbox"/> traduire ou faire traduire en L2 des mots ou expressions de L2 demandées par les apprenants	<input type="checkbox"/> fournir à la demande aux apprenants les moyens linguistiques que l'on considère utiles ou indispensables pour leurs besoins d'expression	<input type="checkbox"/> traduction d'aide à l'expression en L2 des apprenants
8.	<input type="checkbox"/> donner d'emblée aux apprenants la liste traduite des mots et expressions de L2 qui leur seront utiles pour réaliser une tâche langagière en L2 (commentaire d'un texte ou d'un dessin, par exemple), ou la traduction d'un document entier	<input type="checkbox"/> fournir d'emblée aux apprenants les moyens linguistiques ou les connaissances culturelles dont on sait qu'ils auront besoin	<input type="checkbox"/> traduction d'aide à l'expression en L2 des apprenants
9.	<input type="checkbox"/> faire traduire d'emblée et de manière intensive L1 ↔ L2 dans un sens ou dans l'autre	<input type="checkbox"/> faire assimiler les structures de la L2 en faisant automatiser l'application des règles correspondantes	<input type="checkbox"/> traduction d'entraînement grammatical
		<input type="checkbox"/> entraîner à gérer des situations authentiques professionnelles ou non professionnelles de traduction en temps réel	<input type="checkbox"/> « traduction simultanée », interprétariat
10.	<input type="checkbox"/> traduire ou faire traduire en L1 une consigne d'exercice ou de tâche donnée initialement en L2, des idées exprimées ou des « documents intermédiaires » (prises de notes, programmes de travail, etc.) produits en grand groupe ou en petit groupe en cours de réalisation travail sur la tâche ou le projet.	<input type="checkbox"/> s'assurer de la bonne compréhension des échanges concernant le travail, et de la bonne « utilisabilité » des consignes et des documents intermédiaires de travail	<input type="checkbox"/> traduction d'aide à l'activité des élèves
11.	<input type="checkbox"/> Les apprenants traduisent en L2 des éléments de documents en L1 qu'ils ont sélectionnés pour la documentation qu'ils ont réunie, afin de pouvoir les réutiliser dans le ou les documents qu'ils vont produire pour leur tâche ou projet final.	<input type="checkbox"/> enrichir la documentation disponible <input type="checkbox"/> intégrer dans la documentation des informations utiles pour la projection de leur action dans leur propre société	<input type="checkbox"/> traduction d'apport à la documentation de la tâche ou projet final
12.	<input type="checkbox"/> Les apprenants traduisent en L1 (en les adaptant éventuellement) le/les documents qu'ils ont produit(s) en L2 pour leur tâche ou projet final.	<input type="checkbox"/> diffuser dans leur propre société les résultats de leur tâche ou projet	<input type="checkbox"/> traduction de projection du projet pédagogique dans la/les société(s) extérieure(s)

Tâche 3 : Défense et illustration de la « méthodologie grammaire-traduction »

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. Comme l'indique le nom de la revue où elle a publié cet article, elle est professeur en « IUT » (Institut Universitaire Technologique, formation professionnelle à bac + 2).

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 dans la mesure où ils évaluent davantage leur compétence, puisqu'il s'agit de reconnaître et de choisir un élément parmi plusieurs et non de produire un énoncé et ne testent pas vraiment leur performance. Ce sont souvent des exercices qui sont résolus en peu de temps (nos étudiants passent en général rapidement sur une tâche d'anglais). Ce type d'exercice induit des stratégies particulières, inhérentes au type de la tâche (stratégie de remplissage de trous), et la réussite à ces exercices ne signifie en rien que l'on a parfaitement compris. En revanche, proposer un exercice de traduction et obliger les étudiants à un cheminement cognitif représente un coût cognitif, lié à un changement de stratégie, qui favorise une rétention plus efficace de l'information dans la mesure où le traitement en est plus coûteux. Nous savons que l'effort fourni pour acquérir une connaissance influe sur la mémorisation de cette connaissance.

En second lieu, il nous est apparu évident que les erreurs sont la plupart du temps liées à un problème d'interférence entre la langue cible et le français. Les erreurs provenant de la traduction en anglais d'une

phrase en français, nous avons choisi de travailler à partir de la langue maternelle, car la plupart de nos étudiants partent de leur langue pour produire un énoncé en anglais, et ainsi simuler ce qui se passe en réalité au niveau de la performance (l'expression directe en anglais étant très rare parmi nos apprenants). Notre objectif principal est de parvenir à ce qu'ils dissocient les formes verbales françaises et anglaises, qu'ils cessent d'avoir recours au calque du français, c'est-à-dire d'utiliser systématiquement le *present perfect* pour exprimer un passé composé (temps composé dans les deux langues] et le présent (en anglais) pour un présent français lorsqu'un *present perfect* s'impose.

La traduction nous permet de mettre en évidence les divergences de structure, et de sens, en ciblant sur des expressions précises, et notre but est de sensibiliser les étudiants à ces différences importantes (qui selon eux ne le sont guère), de leur faire prendre conscience qu'il ne s'agit pas seulement d'un problème de correction de forme, mais que cette dernière est liée au sens. La conscientisation chez les apprenants constitue une étape importante dans l'apprentissage. (pp. 51-52)

JOULIA Danielle, « Apprentissage de la grammaire : une solution informatique de remédiation », pp. 48-64 in *Les Cahiers de l'APLIUT, Pédagogie et Recherche*. Volume XXI, n° 1, octobre 2001, « (Multi)média et langue de spécialité », 122 p.

Tâche 4 : Analyse des « pages grammaire » de deux manuels de FLE

Analysez et comparez la conception méthodologique des deux pages grammaire des deux manuels suivants.

- *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^e 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^e éd. 2010. Unité 1, pp. 16-18. Cf. [Annexe 10](#).

Vous avez pour ce faire à votre disposition les différents outils suivants, proposés dans ce Dossier n° 2 :

- [le concept de méthode](#) et le tableau des oppositions méthodologiques fondamentales ([Annexe 5](#)) ;
- la « procédure standard de l'enseignement scolaire de la grammaire » ([Annexe 6-1](#)) et ses commentaires ([Annexe 6-2](#)) ;
- les propositions méthodologiques de [mise en œuvre de l'« approche cognitive »](#) ;
- le tableau des [démarches privilégiées en DLC](#).

Vous rajouterez une distinction qui se révèle indispensable pour cette tâche, à savoir celle entre un repérage *sémantique* dans un document (relever ce que font les personnages dans un dessin, ou les sentiments des auteurs de messages, par ex.), et un repérage *formel* (relever des formes grammaticales, lexicales ou phonétiques de ce même document).

Tâche 5 : Repérage de problématiques méthodologiques spécifiques

À quelles problématiques complémentaires – identiques ou semblables entre elles d'un document à l'autre – concernant la perspective méthodologique, correspondent les trois documents ci-dessous, par rapport aux problématiques abordées dans ce Dossier n°2 ?¹⁰

Document a

Pour atteindre des aptitudes répertoriées ci-dessus et pouvoir poursuivre l'étude de la langue, l'élève en fin de troisième doit disposer d'une certaine autonomie dans le domaine méthodologique disciplinaire. Il doit être en mesure de :

1. connaître et comprendre les objectifs assignés à un moment donné de l'apprentissage ;
2. connaître les tâches usuelles d'apprentissage (leçons, types d'exercice...) et les différentes démarches qui permettent de les mener à bien ;

¹⁰ Pour plus de commodité dans le corrigé de cette tâche, j'ai numéroté les différents items des documents **a** et **b**.

3. connaître les attentes de l'enseignant pour une tâche donnée et les modalités d'évaluation ;
4. consulter un dictionnaire ou un précis grammatical pour y chercher un renseignement ponctuel ;
5. utiliser les outils audiovisuels ou informatiques mis à sa disposition ;
6. indiquer à l'enseignant ce qu'il ne comprend pas et solliciter une aide ;
7. constater les progrès qu'il a réalisés, les erreurs à rectifier et les ignorances à combler ;
8. recourir à des stratégies de compensation lorsqu'il ne dispose pas, pour une tâche donnée, des moyens linguistiques adéquats.

Ministère de l'Éducation nationale français. *Programmes de la classe de 6^e langues vivantes*, décembre 1995

Document b

Il est souhaitable que, d'un cours à l'autre, l'élève ait systématiquement du travail à faire : si possible, une partie consacrée à l'écoute, une partie mémorisation, une partie production écrite. Ce travail, guidé par des consignes précises concernant les conditions de réalisation et les critères de réussite, sera, bien entendu, contrôlé au cours suivant.

Ces consignes, pour l'apprentissage d'une leçon par exemple, peuvent être selon les cas :

1. écouter, lorsque cela est possible, l'enregistrement sonore de la leçon en regardant l'image (ou les images) qui l'accompagne ;
2. lire à haute voix toute la leçon en respectant l'accentuation, la phonétique, l'intonation, l'accent de phrase ainsi que le débit ;
3. lire silencieusement toute la leçon en associant mentalement la forme graphique des mots à leur image acoustique ;
4. repérer ce qui est nouveau par rapport au cours précédent ;
5. vérifier le sens des mots à l'aide des notes du cahier ou du lexique figurant dans le manuel ;
6. s'entraîner à orthographier et à mémoriser les énoncés comportant des mots nouveaux en autodictée ;
7. rejouer tout ou partie du dialogue en pensant aux mots écrits et aux intonations entendues et en associant, chaque fois que cela est possible, le signifié au signifiant. Il est, en effet, important de voir un chat ou son chat en mémorisant le mot *kowka*, d'accompagner le mot *voj* du geste correspondant. Cet effort contribuera à éviter les confusions fréquentes entre paronymes [...] ;
8. personnaliser et s'approprier le dialogue en changeant les noms propres, les lieux... ;
9. faire un bref résumé du dialogue ;
10. imaginer les questions que l'on pourra poser à ses camarades sur le dialogue étudié.

Documents d'accompagnement, Russe, Classe de sixième, octobre 1996, pp. 6-7.

Document c

Lorsque j'ai commencé les cours au Lycée, j'ai remarqué une certaine incompréhension de la part des élèves. Petit à petit un climat de malaise s'est installé : les élèves faisaient ce que je leur demandais mais de mauvaise grâce en soupirant ou s'échangeant des regards d'incompréhension ou de résignation. J'ai pensé que cela venait peut-être de ma jeunesse et de mon manque de métier. Voyant que ce manque d'entrain durait, je les ai interrogés sur leur comportement en leur faisant part de mon incompréhension. Nous étions dans une impasse : le professeur ne comprenait pas ses élèves et réciproquement !

Les élèves n'avaient pas l'habitude d'aborder des textes en espagnol et d'avoir à les commenter également en espagnol et à l'oral de surcroît. D'après ce que j'ai appris, les uns écrivaient des listes de vocabulaire, les autres parlaient la plupart du temps en français et d'autres enfin traduisaient tout le texte avant de le commenter. N'ayant pas l'habitude des méthodes d'enseignement préconisées par l'IUFM, ils remettaient en question la légitimité de cette approche puisqu'elle ne ressemblait pas à ce qu'ils avaient vu jusqu'à présent. J'ai surtout eu ce problème avec les élèves de Première, qui ne voyaient pas où je voulais en venir, se sentaient perdus et/ou abandonnaient peu à peu.

Une fois ce différend éclairci, nous nous sommes mis au travail mais j'ai dû adapter ma façon de faire cours pour assurer une transition entre ce qu'ils avaient fait avant et ce qu'ils auraient à faire. Le premier trimestre nous a servi à tous de phase transitoire.

Maintenant, les élèves de Première semblent avoir intégré le fait que le français ne doit être employé qu'en dernier recours ou pour expliquer un fait de grammaire et que les commentaires se font en espagnol. Cela n'a pas été sans mal car beaucoup d'élèves avaient de réelles difficultés à s'exprimer dans cette langue.

[...] Récemment, une élève est intervenue assez vivement durant la séance car elle « ne comprenait rien ». Elle réclamait une traduction du texte à étudier et défendait l'idée qu'elle comprendrait mieux et

que cela ne « me coûterait rien ». Je lui ai répondu que ce n'était pas la règle parce que en situation de communication avec un natif, par exemple, elle ne pouvait lui demander de traduire ses propos. Je lui ai donc proposé que la classe et moi-même, nous fassions en sorte qu'elle comprenne. Les élèves se sont pris au jeu et lui on tout expliqué en espagnol et de manière à ce que rien ne lui échappe. 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. En effet, il semble que ce système ne favorise pas la compréhension et la prise de parole de ceux qui ont le plus de difficultés. J'ai encouragé cette élève à intervenir dès qu'elle se sentait « perdue ». Cela a fait école, les autres n'hésitent plus à arrêter le cours pour demander des précisions en espagnol (s'ils ont du mal, nous faisons l'effort de les aider à construire leur question plutôt que de leur donner directement la réponse). J'ai constaté avec plaisir que les documents étaient bien mieux compris même par ceux qui ont pour habitude de rester discrets sur leur incompréhension. (p. 25)

Joanna Roux-Mahieux, *Paradoxes et contradictions dans l'enseignement d'une langue vivante*, Mémoire d'IUFM PLC2 espagnol, avril 2001, IUFM de Paris, 35 p.

Annexe 1 : Le champ sémantique de « méthode »

Pour être sûr de disposer de la dernière version de ce document, on pourra le télécharger en Bibliothèque de travail, [Document 004](#).

N.B. : Les entrées signalées par un astérisque (ex. : **Méthode***) ont été rédigées par moi (Ch. PUREN) pour le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (sous la coordination de Jean-Pierre CUQ, Paris : ASDIFLE-CLE international, 2003, 304 p.), et publiées dans cet ouvrage.

Approche : 1. Méthode utilisée pour initier un travail sur un document ou un domaine (ex. : « approche globale d'un texte »). 2. Discipline ou théorie scientifique auxquelles on emprunte ses outils d'analyse (ex. : « approche anthropologique de la culture »). 2. « Approche communicative » : méthodologie que l'on a souhaité maintenir souple et ouverte.

Démarche : Articulation raisonnée de plusieurs procédés ou méthodes. Une démarche repérable en compréhension orale d'un dialogue consistera par exemple, successivement 1) à faire produire par les apprenants des hypothèses sur son contenu à partir d'informations sur l'identité des personnages et de leurs intentions, 2) à faire valider ou invalider ces hypothèses au cours d'une première écoute, 3) à faire repérer des mots-clés lors d'une deuxième écoute, 4) à faire produire de nouvelles hypothèses à partir de ces mots-clés. « Démarche est parfois utilisé (à tort) dans le sens limité de méthode : « démarche active », « démarche inductive ».

Méthode*

Dans la littérature didactique actuelle, le mot « méthode » est utilisé couramment avec trois sens différents, celui de matériel didactique (manuel + éléments complémentaires éventuels tels que Livre du maître, cahier d'exercices, enregistrements sonores, cassettes vidéo,... : on parle ainsi de la « méthode » *De vive voix* ou *Archipel*), celui de méthodologie (on parle ainsi de la « méthode directe du début du siècle ») enfin celui qu'il possède dans l'expression « méthodes actives », le seul que l'on retiendra ici. Pris dans ce dernier sens, une « méthode » correspond en didactique des langues à l'ensemble des procédés de mise en œuvre d'un principe méthodologique unique. La « méthode directe » désigne ainsi tout ce qui permet d'éviter de passer par l'intermédiaire de la langue source (l'image, le geste, la mimique, la définition, la situation, etc.) ; la « méthode active » tout ce

qui permet de susciter et maintenir l'activité de l'apprenant, jugée nécessaire à l'apprentissage (choisir des documents intéressants, varier les supports et les activités, maintenir une forte « présence physique » en classe, faire s'écouter et s'interroger entre eux les apprenants, etc.).

- Exception faite de la méthode interrogative (qui correspond au schéma question de l'enseignant- réponses des apprenants - évaluation et/ou réaction de la part de l'enseignant), toutes les méthodes apparues depuis un siècle et demi en didactique scolaire des langues peuvent se classer par paires opposées : ce sont les méthodes active et transmissive, directe et indirecte, synthétique et analytique, inductive et déductive, réflexive et répétitive, applicatrice et imitative, onomasiologique et sémasiologique, orale et écrite, expressive et compréhensive.

- Ces méthodes peuvent être reliées entre elles par articulation (succession chronologique de deux méthodes différentes, par exemple lorsqu'à un exercice de conceptualisation grammaticale - méthode inductive - succède un exercice d'application - méthode déductive -) ou par combinaison (utilisation conjointe de plusieurs méthodes, par exemple des méthodes inductive, active et écrite lorsqu'un enseignant demande aux apprenants de découvrir eux-mêmes la règle de grammaire à partir d'une série de phrases écrites au tableau). Les méthodes opposées ne peuvent bien évidemment être articulées les unes aux autres. Certaines méthodes sont obligatoirement combinées entre elles (les méthodes intuitive et réflexive, par exemple), d'autres s'attirent naturellement (les méthodes répétitive, imitative et orale, par exemple), d'autres enfin sont privilégiées à tel ou tel moment parce que le principe correspondant se trouve en position dominante : en didactique scolaire, par exemple, la plupart des formateurs conseillent actuellement aux enseignants débutants de ne pas faire eux-mêmes ce que les apprenants pourraient faire (priorité à la méthode active), de ne pas utiliser ou faire utiliser la langue source si l'utilisation de la langue cible est possible (priorité à la méthode directe), de présenter de préférence les nouvelles formes linguistiques à l'oral (priorité à la méthode orale).

- La cohérence de chaque méthodologie constituée (traditionnelle, directe, audio-orale, audiovisuelle...) repose sur un « noyau dur »

constitué d'un nombre limité de méthodes privilégiées et fortement articulées et/ou combinées entre elles. Dans la méthodologie directe du début du XX^e siècle, par exemple, sont systématiquement privilégiées toutes les activités qui vont amener les apprenants eux-mêmes (méthode active) à parler (méthode orale) directement en langue cible (méthode directe) : les conceptions didactiques actuelles des formateurs cités plus haut reposent donc sur le noyau dur de cette méthodologie directe, qui s'est maintenu jusqu'à nos jours. Dans la méthodologie audio-orale, on va chercher à ce que les apprenants, de manière intensive (méthode répétitive), reproduisent des modèles (méthode imitative) de langue orale (méthode orale) : appliquée au dialogue de base, ce noyau dur va générer l'exercice de dramatisation (dans lequel l'apprenant, en jouant le dialogue mémorisé) reproduit l'ensemble de ses modèles), appliqué à l'enseignement de la grammaire, il génère l'exercice structural. On voit que la méthodologie audiovisuelle française est fondamentalement éclectique puisque l'on retrouve ces deux noyaux durs dans l'unité didactique : le noyau dur de la méthodologie audio-orale dans la dramatisation des dialogues de base et les exercices structuraux, et le noyau dur de la méthodologie directe dans les activités de passage des dialogues au style indirect et au récit, de description des images, de conversation sur les personnages et les situations des dialogues.

Méthodologie*

1. Utilisé au singulier défini (« la méthodologie »), ce mot désigne, comme « la sociologie » ou « la philosophie » un domaine de réflexion et de construction intellectuelles ainsi que tous les discours qui s'en réclament. Dans le cas qui nous intéresse, il correspond à toutes les manières d'enseigner, d'apprendre et de mettre en relation ces deux processus qui constituent conjointement l'objet de la didactique des langues. On dira ainsi que jusqu'à la fin des années 1960, ce que nous appelons actuellement la « didactique des langues » se réduisait pour l'essentiel à la méthodologie, ou encore que la préoccupation principale de la plupart des enseignants débutants porte sur les problèmes méthodologiques.

2. Utilisée à l'indéfini et/ou au pluriel (« une méthodologie », « les méthodologies », « des méthodologies », ce mot désigne des constructions méthodologiques d'ensemble historiquement datées qui se sont efforcées de donner des réponses cohérentes, permanentes et universelles à la totalité des questions concernant les manières de faire dans les différents domaines de l'enseignement/-apprentissage des langues (compréhensions

écrite et orale, expressions écrite et orale, grammaire, lexicale, phonétique, culture), et qui se sont révélées capables de mobiliser pendant au moins plusieurs décennies de nombreux chercheurs, concepteurs de matériels didactiques et enseignants s'intéressant à des publics et contextes variés, de sorte qu'elles se sont complexifiées et fragilisées en tant que systèmes en même temps qu'elles se sont généralisées.

• Si l'on adopte cette [dernière] définition (destinée à faire un tri aussi nécessaire qu'empirique), on admettra que ne méritent historiquement en France l'appellation de « méthodologie » que la méthodologie traditionnelle dite de « grammaire-traduction » du XIX^e siècle, la méthodologie directe des années 1900-1910, la méthodologie audio-orale américaine des années 1950-1960 et la méthodologie audiovisuelle des années 1960-1970 ; que la « méthode Gouin » des années 1880 n'a jamais été une méthodologie, que la « suggestopédie », le « *silent way* » et autres constructions méthodologiques récentes dites « non conventionnelles » n'ont de toute évidence pas les moyens d'atteindre ce statut ; enfin qu'il existe deux cas de figure exceptionnels, celui de la « méthodologie active » dans la didactique scolaire des années 1920-1960, parce qu'elle s'est voulue d'emblée à la fois cohérente et éclectique, et celui de l'« approche communicative » des années 1970-1980, parce qu'elle s'est voulue d'emblée à la fois cohérente et ouverte.

• Dans ce sens n° 2, par opposition au mot « méthode » qui correspond à une unité minimale de cohérence concernant les manières de faire en didactique des langues, la « méthodologie » peut être définie comme l'unité maximale correspondante. En tant que telle, elle est forcément très dépendante des différents acteurs qui la mettent en œuvre dans leurs environnements concrets. De sorte que dans l'analyse méthodologique d'un matériel didactique, il est sinon aisé du moins indispensable de distinguer au moins entre *la méthodologie de référence* (celle dont les auteurs se réclament), *la méthodologie de conception* (celle qu'ils ont effectivement mise en œuvre) et *la méthodologie d'utilisation* (celle que l'on peut raisonnablement supposer être suivie dans les pratiques de classe en fonction de la tradition et de la formation méthodologiques dominantes parmi les enseignants et les apprenants, ainsi que de leur adaptation à leur environnement de travail).

Noyau dur (méthodologique)

La cohérence interne d'une méthodologie constituée repose sur un petit nombre de méthodes (dans le sens d'unités minimales de cohérence méthodologique) fortement articulés (utilisation successive) ou combinés (utili-

sation conjointe). La méthodologie directe repose ainsi sur un noyau dur constitué de la combinaison des méthodes orale, active et directe, ce qui signifie concrètement que les enseignants vont systématiquement privilégier les activités permettant aux apprenants de parler (méthode orale) eux-mêmes (méthode active) en langue étrangère (méthode directe).

Procédé*

Unité minimale repérable dans les manières de faire utilisées par l'enseignant dans la conduite du processus d'enseignement/-apprentissage. Ainsi, lorsqu'un apprenant a utilisé oralement en classe un verbe au présent (« le client *s'énerve* ») au lieu du passé composé (« *s'est énervé* »), l'enseignant peut utiliser l'un des procédés suivants : signaler verbalement la forme à corriger (« le temps du verbe... »), la répéter avec une intonation interrogative (« *s'énerve ?* »), reprendre la phrase en s'arrêtant juste avant l'erreur sur ce même type d'intonation (« Le client... ? »), faire un geste (pouce en arrière pour indiquer l'obligation d'utiliser un temps du passé), etc., ou combiner plusieurs de ces procédés. Tous ceux cités ci-dessus correspondent en l'occurrence à la mise en œuvre de la méthode active, puisqu'il s'agit pour l'enseignant d'amener l'élève à corriger lui-même son erreur.

Procédure

Ensemble prédéfini, articulé et finalisé de tâches partielles réalisées à la suite dans un temps court et visant à la réalisation d'une tâche globale : on parlera ainsi de la « procédure d'autocorrection » d'une production écrite par révisions successives de l'orthographe, de la morphologie, de la syntaxe, du plan, de la présentation matérielle, etc.

- Contrairement au *procédé*, la procédure est constituée de plusieurs tâches successives parce qu'elles constituent des actions intermédiaires (ex. pour traduire un mot : 1) on décide d'utiliser un dictionnaire ; 2) on y repère l'entrée par ordre alphabétique ; 3) on recherche la traduction adaptée).

- Contrairement au *processus*, la procédure se situe au niveau de l'organisation consciente de l'apprentissage. Le processus de lecture cité dans cette entrée (voir ci-dessous) devient une procédure (d'apprentissage de la lecture) si on fait faire des repérages formels à des élèves sur un texte, puis des hypothèses sur le sens du texte à partir des formes repérées, enfin une lecture de validation/invalidation de ces hypothèses. Synonyme : démarche.

Processus

Série d'opérations cognitives articulées et finalisées : on parlera ainsi du « processus d'apprentissage » ; on dira qu'il y a va-et-vient constant, au cours du « processus de lecture », entre la démarche sémasiologique (on part des formes connues pour découvrir le message) et la démarche onomasiologique (on part de connaissances ou d'hypothèses sur le sens pour les reconnaître ou les valider par l'analyse des formes). Le processus se situe au niveau des mécanismes mentaux, largement inconscients, contrairement à la procédure.

Stratégie (d'apprentissage) : tout ce que fait un apprenant de manière consciente et rationalisée pour conduire son apprentissage. Le concept est très large : font partie des stratégies non seulement les manières d'apprendre (méthodes, approches, démarches, procédés et procédures, mais les activités, la gestion du temps et de l'espace, de la motivation, des relations avec l'enseignant et les autres apprenants, etc. (voir les exemples de stratégies cognitives, métacognitives et socio-affectives données par Paul CYR dans l'extrait de son ouvrage en bibliothèque de travail (document 012).

Technique*

Procédé ou ensemble de procédés directement lié à un élément particulier du dispositif d'enseignement, par exemple à une activité, à un support, à un outil ou à une forme de travail ; on parlera ainsi, respectivement, de la technique du résumé ou du commentaire de textes littéraires, des techniques de recherche de documents sur Internet, des techniques du travail de groupe.

Annexe 2-1 : Trois exemples de méthodes

Pour être sûr de disposer de la dernière version de ce document, on pourra le télécharger en Bibliothèque de travail, [Document 005](#).

Une « méthode », c'est une unité minimale de cohérence méthodologique, c'est-à-dire à la fois...

1. ... un principe	2. ...un objectif	3. ... et l'ensemble des procédés correspondants de mise en œuvre
EXEMPLES		
A. MÉTHODE ACTIVE		
<p>–<i>version faible</i> à partir des années 1890 : « Il n'y a apprentissage de la part de l'élève que s'il est actif. »</p> <p>–<i>version forte</i> de l'approche cognitive à partir des années 1980 : « L'apprentissage est un processus actif de construction par l'élève lui-même de son propre savoir. »</p> <p>Versions faible et forte : voir citations en Annexe 2-2 ci-dessous.</p>	<p>susciter et maintenir l'attention et la participation des élèves</p>	<p>–sélectionner des documents ou des thèmes intéressant les élèves</p> <p>–maintenir une forte " présence physique en classe " (voix, regards, déplacements...)</p> <p>–encourager les élèves et valoriser leurs productions en les renvoyant à l'ensemble de la classe</p> <p>–varier les <i>stimuli</i> (passage d'un support oral à un support écrit puis visuel...), les activités, les rythmes...</p> <p>–demander aux élèves de se poser des questions les uns aux autres</p> <p>–demander aux élèves de s'écouter les uns les autres se corriger leurs erreurs et réagir aux idées des autres</p> <p>–démarche inductive en apprentissage de la grammaire et de la culture</p> <p>–faire inventer des dialogues par les élèves eux-mêmes et les faire dramatiser</p> <p>–etc.</p>
B. MÉTHODE RÉPÉTITIVE		
<p>il n'y a apprentissage que s'il y a des réapparitions répétées de la même forme linguistique</p>	<p>faire réapparaître de nombreuses fois la même forme linguistique</p>	<p>–<i>répétition intensive</i> :</p> <ul style="list-style-type: none"> • exercice • faire répéter par un élève ce que vient de dire un autre • questions ouvertes à réponses multiples • dispositif d'intégration didactique • etc. <p>–<i>répétition extensive</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • reprise du cours précédent en début d'heure • révision de début d'année • etc.
C. MÉTHODE CONCEPTUALISATRICE		
<p>la compréhension des régularités morphologiques ou des règles de fonctionnement des structures grammaticales aide à leur assimilation finale</p>	<p>amener les élèves à la compréhension des régularités morphologiques ou des règles de fonctionnement des structures grammaticales</p>	<p>1) Articulation avec d'autres méthodes :</p> <p>–<i>articulation avec la méthode transmissive</i> : le professeur présente lui-même aux élèves les paradigmes verbaux ou grammaticaux, ou explique lui-même les règles de syntaxe</p> <p>–<i>articulation avec la méthode active</i> : le professeur demande aux élèves de découvrir eux-mêmes les régularités ou les règles, éventuellement (renforcement de la méthode active) à partir de leurs propres exemples, lorsqu'il considère qu'ils en ont besoin ou lorsqu'ils en formulent eux-mêmes la demande</p> <p>–<i>articulation avec la méthode répétitive</i> : le professeur fait apprendre par cœur puis réciter les paradigmes et les règles</p> <p>b) Mise en œuvre dans les démarches inductive et déductive :</p> <p>–<i>démarche inductive</i> : le professeur (articulation avec la méthode " passive ") ou les élèves (articulation avec la méthode active) remontrant des exemples (corpus de réflexion) aux régularités ou règles correspondantes</p> <p>–<i>démarche déductive</i> : le professeur (articulation avec la méthode transmissive) ou les élèves (articulation avec la méthode active) vont des règles aux exemples correspondants (illustration) ou aux productions correspondantes (application).</p>

Annexe 2-2 : Versions faible et forte de la méthode active (citations)

Les trois citations suivantes permettent de voir la différence entre la « version faible » du principe de la méthode active (documents **a** et **b**) et sa version forte (document **c**).

a. *L'âme n'est pas une matière inerte qui se laisse façonner comme on l'entend, qui obéit passivement à tout ce qu'on entreprend sur elle : loin de là, elle réagit sans cesse, elle mêle son action propre à celle du maître qui l'instruit.* (p. 383)

COMPAYRÉ Gabriel, *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVI^e siècle*, Paris : Hachette, 2^e éd. 1880, T. 1, 460 p.

b. *Une langue [...] s'apprend en vivant cette langue !* (p. 178).

BAILLY Émile, « L'enseignement de l'allemand dans l'école allemande et la méthode intuitive (I) », *Les Langues Modernes*, n° 6, déc. 1903, pp. 168-179. Paris : APLV.

c. *Dès lors, l'acquisition d'une langue seconde apparaît comme un processus mental actif au cours duquel l'apprenant se sert des hypothèses pour rapporter systématiquement les données d'input à sa structure mémorielle, à son savoir, et pour les y intégrer : c'est-à-dire que l'acquisition d'une langue est un processus structuré et systématique. [...] Ainsi, la compréhension linguistique nous est apparue comme un processus mental actif qui se déroule à plusieurs niveaux, qui peut être décrit comme une interaction de processus de type bottom-up (ascendants, c'est-à-dire qui partent de l'input) et de processus de type top-down (descendants, c'est-à-dire qui partent d'un savoir extérieur à l'input), et où l'attention ainsi que les attentes de l'auditeur/lecteur jouent un rôle déterminant.* (p. 280 et 281)

VOGEL Klaus, *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, Toulouse : Presses Universitaires du Mirail (coll. « interlangues-linguistique et didactique »), 1995, 323 p.

Annexe 3 : La mise en œuvre de la méthode active (F. Closset 1950)

Ce document est également disponible en Bibliothèque de travail, [Document 006](#).

Au degré inférieur, on jette les bases de la méthode active. À cet effet, le professeur a recours à tous les moyens de nature à développer chez les élèves l'instinct d'imitation et la volonté de création et d'invention nécessaires. Il s'efforce aussi de créer l'atmosphère indispensable de liberté et d'entrain.

Les exercices de prononciation et d'expression sont fondés à la fois sur l'intuition, sur l'action et sur l'expérience. Les élèves sont poussés à la recherche, à la découverte en commun. Ils sont habitués à comparer, à ordonner les exemples, à en tirer des règles, à établir des synthèses des connaissances, etc.

Même dans les travaux les plus mécaniques, on s'ingénie à introduire une note active : le contrôle réciproque devient un élément important d'activité.

Dès que possible, le professeur amène les élèves à interroger leurs condisciples, et à converser entre eux dans la langue étrangère (par exemple, lors des récitations de leçons), à mettre en dialogue le texte étudié. Il cherche par tous les moyens à promouvoir l'expression orale : discussion d'images, paraphrases d'actions, séries Gouin (qu'il fait exécuter). Il trouve matière à enseignement actif dans les exercices purement orthographiques : il fait faire des rapprochements, classer des exemples, trouver des analogies, découvrir des principes d'orthographe.

De même, pour les exercices de vocabulaire, il fait classer, selon différents points de vue, des mots, des expressions idiomatiques ; il fait, selon une technique appropriée, rédiger des questions sur la leçon de vocabulaire.

De même, enfin, lors des exercices de construction de phrases, ou lors des exercices de grammaire, il fait chercher des exemples, des règles, etc.

Pour tous ces exercices, il répartit déjà le travail entre les élèves, comme il fait travailler en commun lors des exercices de lecture ; il fait corriger les fautes par toute la classe. [...]

Au degré moyen, le professeur continue et développe l'emploi des procédés actifs du degré inférieur, et amorce l'emploi de ceux qui sont réservés au degré supérieur. C'est ainsi qu'il prépare les élèves à l'intelligence des textes, et, en premier lieu, du point de vue matériel. Il ne donne pas encore de préparations à faire à la maison ; il attend que l'élève ait appris à en faire sous sa direction. Mais à ce stade, il ébauche déjà des discussions (les élèves continuent toutefois, comme au degré inférieur, à questionner et à mettre les textes en dialogues). Il fait aussi faire de petites causeries, « dramatiser » et « jouer » les textes étudiés, rechercher les idées contenues dans les textes. La correction des fautes se fait toujours en commun.

L'étude des faits grammaticaux, lexicologiques, stylistiques et autres se fait naturellement en même temps que l'étude de la matière qui sert de base à la lecture et à la conversation. Déjà on analyse grammaticalement certains passages choisis ; on y recherche tels phénomènes linguistiques déterminés ; on découvre des règles, on cherche de nouveaux exemples, on forme d'autres règles ou exemples par analogie, etc.

Pour le choix des travaux écrits et oraux, une certaine liberté est laissée aux élèves en ce qui concerne, par exemple, le point de vue duquel seront traités les textes étudiés.

En particulier, beaucoup de travaux écrits pourront prendre la forme épistolaire. Celle-ci a le don d'éveiller l'activité de l'élève, et de donner à son travail un caractère d'expérience personnelle. [...]

Au degré supérieur, le professeur s'attache surtout à l'étude approfondie des textes. Grâce à eux, il « active » sa classe par l'examen et la discussion des problèmes se rapportant à la vie et à la culture du peuple dont on étudie la langue.

[...] Il est bon, d'ailleurs, de faire lire les élèves en marge du cours. Cela les oblige à nouer connaissance avec les œuvres marquantes de la littérature étrangère, et cela les amène, à l'occasion des discussions amorcées par le professeur, à faire profiter leurs condisciples des connaissances ainsi acquises, et à mettre plus de vie dans la classe tout en élevant le niveau.

Toutefois, le point capital de l'enseignement au degré supérieur, c'est d'amener les élèves à approfondir les textes et les œuvres proposés, à en rechercher les idées principales, la thèse, la tendance, le but. Les œuvres dramatiques, philosophiques et scientifiques fournissent ainsi des textes riches d'idées et de problèmes capables d'intéresser les jeunes gens, de les amener à discuter, de provoquer l'activité souhaitable. Le professeur doit habituer les élèves à découvrir eux-mêmes, sans son intervention, la suite des idées, le but et le motif de l'action, à distinguer le principal de l'accessoire, à pénétrer les caractères des personnages. Lors de l'examen de la pensée des écrivains, il faut habituer les élèves à grouper les résultats de leurs lectures, à les rapporter à des problèmes actuels ou culturels, à établir, quand c'est possible, des relations avec des matières étudiées dans d'autres cours. Et il faut les habituer aussi, d'une part à maintenir le contact entre les questions actuellement étudiées et celles que l'on a vues précédemment, et, d'autre part, à préparer l'étude de celles qui viendront plus tard.

Enfin, les élèves doivent être exercés à comparer les manifestations de la vie étrangère avec celle de leur propre pays ou des pays étudiés dans d'autres cours. En procédant de la sorte, on les aide à se former et à observer, ce qui est en somme une des exigences – la principale, même – de la méthode active. C'est là, d'ailleurs, un mode de travail qui convient bien à cet âge et à ce degré de maturité.

La lecture des pièces de théâtre conduira à la représentation de quelques scènes ; la lecture de passages philosophiques ou scientifiques à l'examen des problèmes qu'ils soulèvent, à leur discussion en classe et à la préparation de causeries libres, dans lesquelles seront examinées la situation ou l'évolution de la philosophie ou des sciences dans les pays dont on étudie la langue. Ce sont bien là encore d'autres formes de l'enseignement actif.

(pp. 52-55, souligné dans le texte)

Français CLOSSET, *Didactique des langues vivantes*, Bruxelles-Paris : Didier, 1950, 192 p.

Annexe 4 : Corrigé de devoir sur la méthode active

LA MÉTHODE ACTIVE DANS L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE DES LANGUES

Ce document est également disponible en Bibliothèque de travail, [Document 007](#).

La méthode active consiste en tout ce qu'il est possible de faire pour susciter et maintenir l'intérêt et la participation des élèves. L'hypothèse psychologique sous-jacente est que l'apprentissage est la construction par l'élève lui-même de son propre savoir. La méthode active regroupe une multiplicité de procédés qui peuvent aller de l'activité physique à la démarche inductive en grammaire, et qui peuvent viser à susciter tant des réponses à des *stimuli* que des activités spontanées.

Cette méthode est particulièrement importante dans le contexte d'enseignement-apprentissage scolaire, où la motivation des apprenants est généralement faible et doit être constamment stimulée et entretenue.

Inconnue dans la méthodologie traditionnelle (basée sur une conception pédagogique qui faisait de l'élève un sujet passif, un simple réceptacle où l'enseignant se contentait de déverser son propre savoir), la méthode active commence à apparaître vers la fin du XIXe siècle, et elle est un des éléments constitutifs du noyau dur de la méthodologie directe avec la méthode directe et la méthode orale (l'enseignant cherche à faire parler constamment **les élèves eux-mêmes** directement en langue étrangère).

Pour susciter et maintenir l'intérêt des élèves, les contenus des cours vont être choisis dans cette méthodologie directe en fonction des intérêts des élèves, lesquels vont être par ailleurs constamment sollicités pour des activités orales par les questions de l'enseignant (méthode interrogative), et même pour des activités physiques par les déplacements en classe (surtout dans les débuts de l'apprentissage).

Constituent aussi une application de la méthode active, conjointement à la méthode intuitive, l'apprentissage direct des mots et la démarche inductive en grammaire. La « conversation » par questions-réponses entre l'enseignant et les élèves est un autre moyen de les faire participer en classe, de même, en premier cycle, que le choix des thèmes parmi les centres d'intérêt connus des élèves et proches de leurs préoccupations (la salle de cour, l'école, la maison familiale, la vie quotidienne, etc.). Autre exemple, la première phase de travail sur les textes présentés est une phase « d'approche globale », qui permet aux élèves d'être immédiatement actifs à partir de ce qu'ils ont déjà compris du nouveau document.

Le caractère un peu mécanique de cette participation des élèves principalement comme réaction aux sollicitations de l'enseignant va être critiqué par les tenants de la méthodologie active. Dans cette méthodologie, on va précisément viser à renforcer le rôle de la méthode active (d'où le nom de la nouvelle méthodologie), notamment en essayant de varier davantage les activités en classe, en redonnant une part plus importante à l'écrit et en mettant plus d'accent sur la réflexion dans l'apprentissage grammatical. On sollicite également la participation des élèves non seulement en leur demandant de répondre aux questions posées par l'enseignant, mais aussi en leur demandant de poser eux-mêmes des questions, de s'écouter et de se corriger les uns les autres, de s'exprimer de manière spontanée...

Dans la première génération de la méthodologie audiovisuelle, c'est surtout l'activité de simple répétition qui va être sollicitée chez les élèves, avec pour objectif la dramatisation finale (qui constitue aussi une activité de répétition) : l'élève, comme dans la méthodologie directe, est donc plus « réactif » que véritablement « actif ». C'est pourquoi on s'est efforcé ensuite, dans les deux générations postérieures de cours audiovisuels, de rendre plus vivants et plus intéressants aussi bien les supports des leçons – les dialogues et les images – que la distribution des activités au cours de la leçon. Dans le cours de deuxième génération *De Vive Voix* (CREDIF,

1972), on a ainsi proposé de solliciter d'emblée, dès le début de la leçon, la participation autonome et spontanée des élèves en utilisant les images comme supports de discussions et d'hypothèses sur le dialogue à venir. Ce dialogue, d'autre part, n'est plus simplement mémorisé et restitué, mais il offre le matériel linguistique pour un véritable réemploi dans des jeux de simulation ou de rôles et des activités d'expression spontanée.

Dans l'évolution ultérieure de la didactique des langues (l'« approche communicative »), les supports se multiplient (documents authentiques, particulièrement), tout comme les activités plus ouvertes et créatives signalées ci-dessus (simulations, jeux de rôles, échanges). Le béhaviorisme (qui faisait privilégier chez les élèves des activités mécaniques de type « réactif » est abandonné pour l'« approche cognitive », qui fait accorder une nouvelle importance à la démarche inductive en grammaire, sous forme d'exercices de conceptualisation grammaticale, lexicale et méthodologique. Ce qu'on essaye par là, c'est de prendre en compte l'idée que l'apprentissage est essentiellement un processus mental actif qui ne peut qu'être amélioré si l'apprenant en prend conscience et le soumet à un contrôle réflexif.

Une part de plus en plus grande étant faite aujourd'hui à l'apprenant lui-même et à ses stratégies individuelles d'apprentissage, la méthode active – qui est fortement reliée par exemple aux thèmes très actuels de centration sur l'apprenant, d'autonomisation des élèves, de différenciation pédagogique, de travail explicite sur les méthodes d'apprentissage (cf. le nouvel « objectif méthodologique ») – continuera de toute évidence à jouer un rôle majeur en didactique scolaire des langues dans les années à venir.

Annexe 5 : Tableau des oppositions méthodologiques fondamentales

Pour être sûr de disposer de la dernière version de ce document, on pourra le télécharger en Bibliothèque de travail, [Document 008](#).

	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'élève 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 élèves 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.	analytique	L'enseignant va ou fait aller les apprenants des composantes à l'ensemble ou du simple au complexe : 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 de l'ensemble aux composantes ou du complexe au simple : 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	En grammaire, l'enseignant va ou fait aller les apprenants « des règles aux exemples », en s'appuyant sur leur capacité à relier rationnellement des exemples nouveaux aux régularités, classifications ou règles déjà connues. En lexique, l'enseignant demande par ex. aux élèves de rectifier leur compréhension d'une phrase en leur donnant la signification en contexte du mot clé qu'elle contient.	inductive	En grammaire, l'enseignant va ou fait aller les apprenants « des exemples aux règles », en s'appuyant sur leur capacité à remonter intuitivement d'exemples donnés aux régularités, organisations ou règles jusqu'alors inconnues. En lexique, l'enseignant demande par ex. aux élèves de « deviner » le sens des mots inconnus à partir du contexte (travail en « inférence lexicale »).
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 produit un message de manière à réutiliser certaines formes.	onomasiologique	L'enseignant va ou fait aller les apprenants du sens vers les formes linguistiques : 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.	conceptualisatrice	L'enseignant fait appel à l' <i>intelligence</i> de l'apprenant en le faisant "conceptualiser" (<i>i.e.</i> 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.	applicative	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 ou de transformation linguistique) donnés.
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).

Remarque 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 élèves / réactions du professeur).

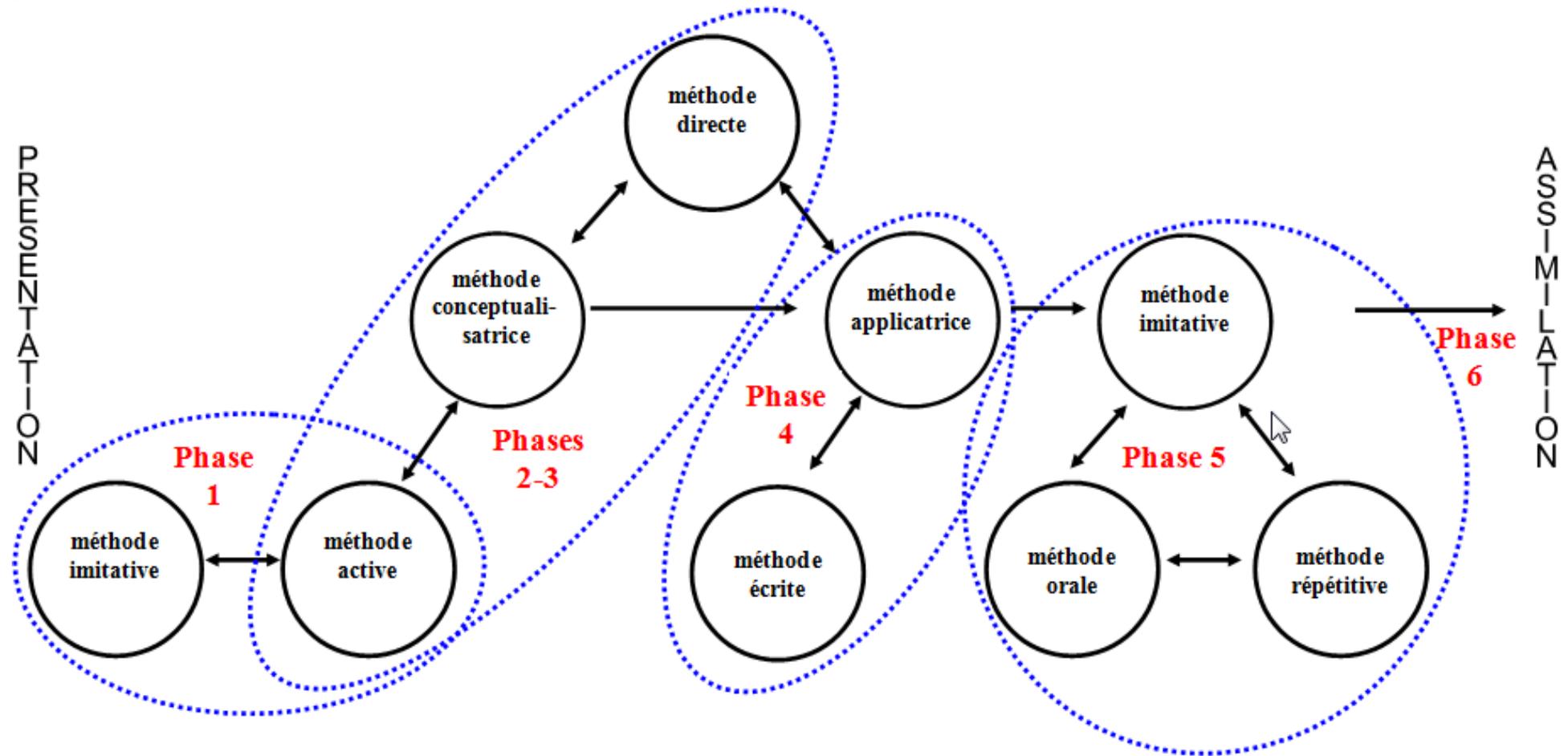
Remarque 2 : Ces méthodes peuvent être utilisées soit combinées entre elles (ex. : à la première lecture d'un texte, chercher dans un dictionnaire la traduction en L1 d'un mot inconnu = méthodes analytique et indirecte), soit articulées entre elles (ex. : une phase de réflexion grammaticale – méthode inductive – est généralement suivie d'exercices d'application (méthodes réflexive, déductive, applicative, orale) et/ou d'exercices structuraux (méthodes répétitive, imitative et orale)

Remarque 3 : 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 actuel en didactique des langues tend d'ailleurs à articuler des stratégies opposées dans des dispositifs complexes.

PUREN Christian, « Méthodes et constructions méthodologiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues »,
Les Langues modernes n° 1, 2000, pp. 62-70

Annexe 6-1 : Procédure standard de l'enseignement scolaire de la grammaire

Ce document est également disponible en Bibliothèque de travail, [Document 009](#)

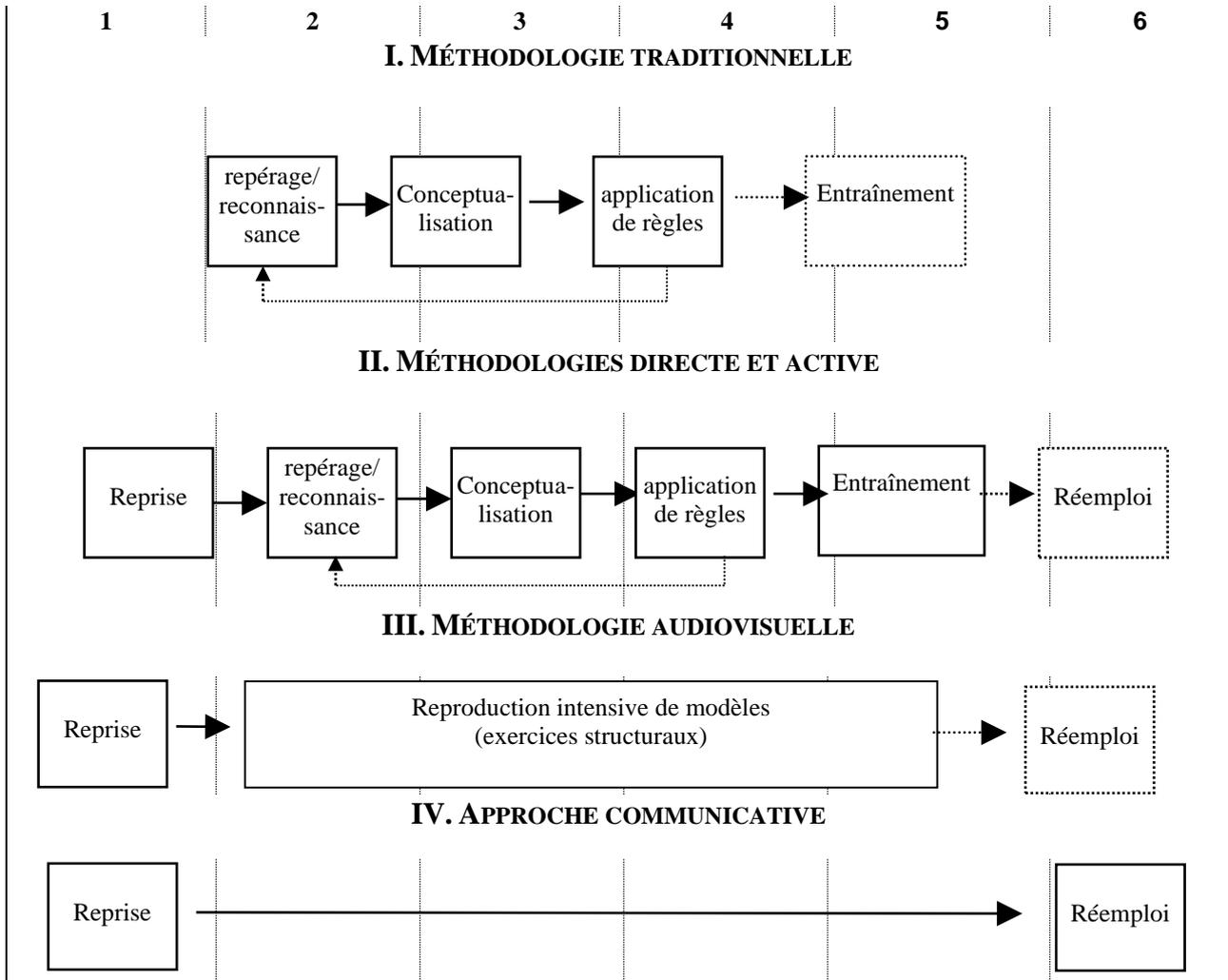


Annexe 6-2 : Commentaires

PHASE	DESCRIPTION
Phase 1 REPRISE	Dès la fin de la présentation des formes linguistiques nouvelles, par exemple sous forme de dialogue oral, le professeur fait reprendre (méthode imitative) par les apprenants eux-mêmes (méthode active) ces formes, par exemple en posant sur le dialogue des questions qui amènent les apprenants à intégrer d'emblée ces formes dans leurs réponses.
Phase 2-3 REPERAGE/ RECONNAISSANCE & CONCEPTUALISATION	Le professeur demande aux apprenants eux-mêmes (méthode active) de repérer dans les exemples le point de grammaire commun (phase 2 de repérage ou reconnaissance), afin ensuite de pouvoir réfléchir sur ces exemples (méthode conceptualisatrice) de langue étrangère (méthode directe) pour en induire la règle de grammaire (phase 3 de conceptualisation).
Phase 4 APPLICATION	Le professeur propose aux apprenants des exercices d'application (méthode applicatrice) à l'écrit. S'il veut combiner aussi ces deux méthodes avec la méthode active, il demandera aux apprenants de produire leurs propres phrases d'application.
Phase 5 ENTRAÎNEMENT	Le professeur passe au second type d'exercices grammaticaux, de type « exercices structuraux » : il va demander aux apprenants de reprendre intensivement (méthode répétitive) à l'oral (méthode orale) des modèles (méthode imitative) de langue orale (méthode orale). Les modèles ont été choisis par lui, bien entendu, pour qu'il y ait reprise automatique de la même règle de grammaire par les apprenants.
Phase 6 RÉEMPLOI	Le professeur propose des situations de plus en plus ouvertes de production (orale ou écrite) qui vont permettre aux apprenants de réemployer plus ou moins spontanément les formes linguistiques maintenant « assimilées ».

Annexe 7-1 : Les quatre procédures historiques d'enseignement-apprentissage grammatical

Ce document est également disponible en Bibliothèque de travail, [Document 010](#).



Annexe 7-2 : Commentaires

1. Activités procédurales et niveaux de maîtrise

Toute procédure d'enseignement/apprentissage de la grammaire se situe entre les deux bornes extrêmes que sont la présentation (apparition première d'une nouvelle forme linguistique) et son objectif terminal, l'assimilation de cette forme. Une forme linguistique est dite « assimilée » lorsque l'apprenant est capable de la réemployer spontanément pour son expression personnelle en situation de communication.

Chacune des opérations de ces différentes procédures correspond à un niveau de maîtrise des formes linguistiques : on peut être capable de reconnaître une forme sans se souvenir de son fonctionnement ; on peut se souvenir de sa règle de fonctionnement sans être capable de l'appliquer ; on peut savoir l'appliquer tout en étant incapable de faire l'exercice intensif oral correspondant ; on peut ne commettre aucune erreur à ce dernier type d'exercice sans jamais réemployer spontanément la forme pour son expression personnelle.

2. Situation actuelle

– La procédure de l'approche communicative stricte (jamais utilisée en FLE, mais que l'on trouve dans certains manuels d'ELE, espagnol langue étrangère, comme dans *Para Empezar*¹¹) est très réductrice : on y passe directement de la présentation des nouvelles formes linguistiques sous forme de micro-dialogues puis de classement des ces formes en notions et fonctions langagières, à des exercices de réemploi dans des situations de communication simulées. Cette procédure simplifiée (simpliste) ne convient ni aux apprenants de l'enseignement scolaire (qui ont besoin d'une démarche progressive et progressivement évaluée), ni aux apprenants adultes, qui ressentent fortement le besoin de s'appuyer sur une réflexion métalinguistique dont ils ont les moyens intellectuels.

– Les insuffisances des seuls exercices structuraux puis des seuls exercices de réemploi de l'approche communicative, les demandes des apprenants, la remise en cause scientifique du béhaviorisme et l'émergence du paradigme actuellement dominant, constructiviste, sont autant de facteurs qui ont concouru à rétablir la réflexion sur la langue, et donc à restaurer la procédure II (celle des méthodologies directe et active).

– Cette procédure s'applique désormais aux quatre différents modèles utilisés de « grammaire externe » : morphosyntaxique, énonciative, textuelle, notionnelle-fonctionnelle.

– Le paradigme constructiviste amène à demander aux apprenants de conceptualiser non plus seulement sur les exemples de langue supposés corrects (extraits des supports didactiques, phrases données ou acceptées par l'enseignant), mais sur les productions des apprenants eux-mêmes, y compris si ces productions sont erronées, l'objectif étant qu'ils prennent conscience des représentations qu'ils se font du fonctionnement de la langue (de leurs règles internes en construction, dont l'ensemble constitue la « grammaire interne », appelée aussi « grammaire intermédiaire » ou encore « interlangue »). Notons que ce type d'activité repose sur une combinaison entre le paradigme cognitif constructiviste et le postulat rationaliste : on considère que la prise de conscience rationnelle de ces règles personnelles permettrait d'en accélérer et d'en améliorer la construction.

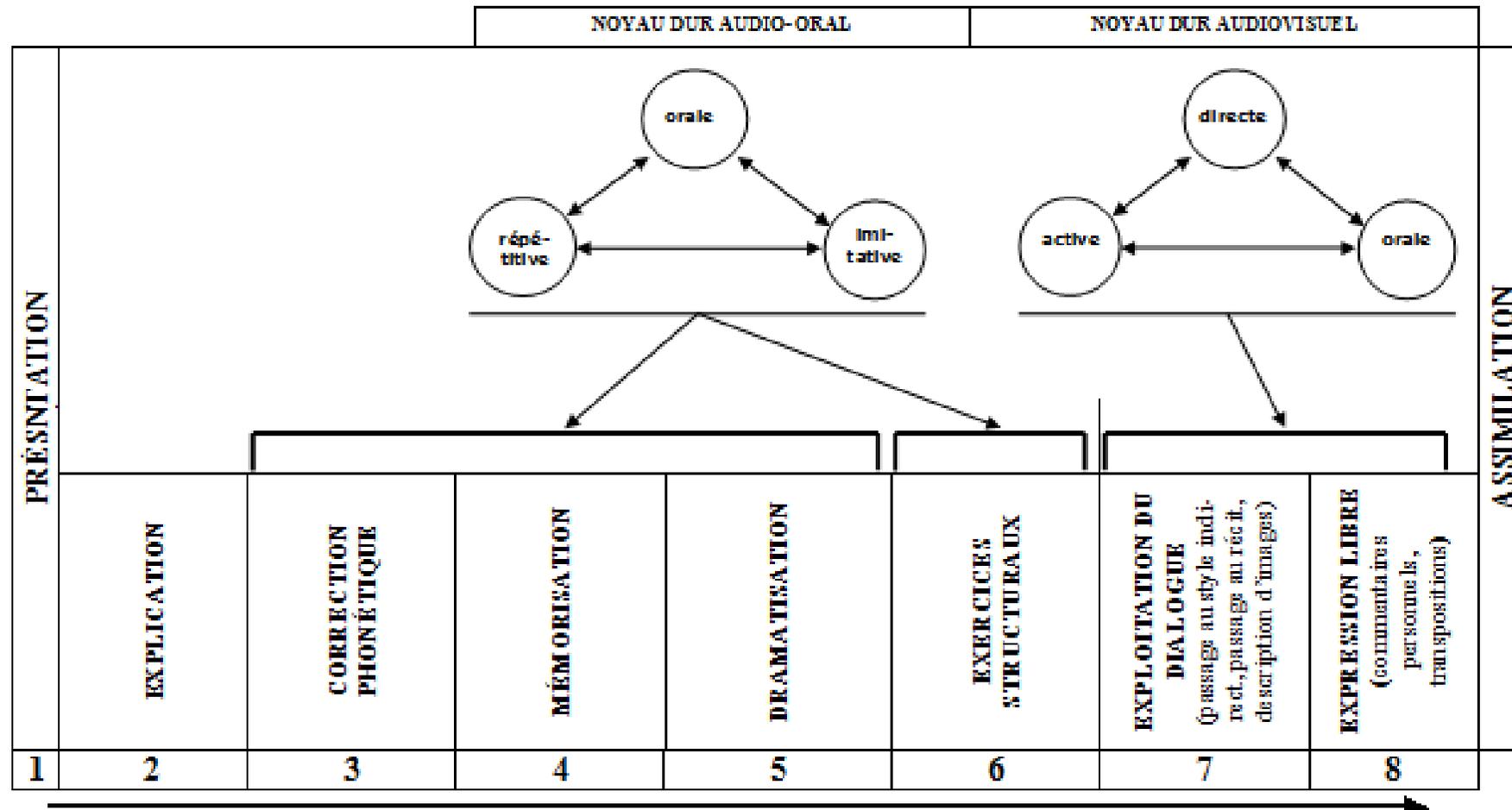
– Les exercices structuraux (dégagés du paradigme béhavioriste, puisque précédés d'une phase de conceptualisation) sont recyclés parfois en exercices de reprise (c'est le cas dans certains manuels français d'allemand, par exemple), plus souvent en exercices d'entraînement.

Cf., sur mon site personnel, mon article (en coll.) [2001i](#). « L'organisation d'un parcours d'autonomie guidée en enseignement/apprentissage grammatical : comparaison entre un dispositif papier (manuel) et un dispositif informatique (site Internet) ». On y verra comment j'ai utilisé, dans un manuel d'espagnol langue étrangère (ELE), les différentes phases de la procédure standard pour concevoir un parcours différencié autonome des apprenants en apprentissage de la grammaire.

¹¹ Voir, dans mon article [2008c](#). « La didactique de l'espagnol à visée professionnelle au niveau universitaire, entre apprentissage et usage », la reproduction de l'unité 1 du niveau 1 en Annexe 1, pp. 12-17).

Annexe 8-1 Schéma de l'unité didactique audiovisuelle 1^{er} génération

Ce document est également disponible en Bibliothèque de travail, [Document 011](#).



Annexe 8-2 : Commentaires

Phase 1 – Présentation : L'enseignant se contente de faire défiler deux fois la bande son du magnétophone et le film fixe sur le projecteur, de manière à faire coïncider la réplique enregistrée et l'image correspondante. La combinaison son-image (« audio-visuelle ») est supposée donner immédiatement aux apprenants la compréhension globale de la situation de communication et du dialogue.

Phase 2 – Explication : L'enseignant revient sur chaque image et la réplique orale correspondante du dialogue. Il explique le sens des mots en recourant à l'image et à tous les procédés directs (synonyme, antonyme, hyperonyme, hyponyme, définition, geste, mimique, dessin, objet montré, exemple, rappel d'une situation antérieure, utilisation d'une situation en classe ou dans la vie quotidienne des apprenants, création d'une situation imaginaire,...) ; il explique le sens des phrases en recourant à la paraphrase.

Phase 3 – Correction phonétique : L'enseignant revient sur chaque réplique enregistrée, et pour chacune d'elle, il fait répéter par chaque apprenant, plusieurs fois si nécessaire. Au besoin, il utilise, outre cette simple méthode imitative-répétitive, la « méthode verbo-tonale » (on joue sur un environnement favorable du phonème à faire corriger) et les autres procédés de correction phonétique disponibles : on fait répéter de manière régressive (en commençant par les derniers mots de la phrase), on isole le phonème (on prononce « che... » pour faire mieux entendre le son [ʃ] du mot « chapeau »), etc.).

Phase 4 – Mémorisation : L'enseignant reprend le dialogue en s'arrêtant après chaque combinaison image-réplique sonore et fait à chaque fois répéter quelques apprenants, sur un rythme rapide. Il le fait autant de fois qu'il le faut pour que le dialogue soit mémorisé.

Phase 5 – Dramatisation : L'enseignant fait « jouer la scène » par groupes de 2 ou 3 apprenants (suivant le nombre de personnages), comme au théâtre (d'où le nom donné à cette phase). Les élèves sont censés s'identifier aux personnages : on leur demande d'imiter aussi les gestes et les attitudes des personnages, cette identification étant supposée faciliter l'assimilation des formes linguistiques nouvelles.

Phase 6 – Exercices structuraux : L'enseignant fait passer les apprenants au laboratoire de langue, où ils sont soumis à des batteries d'exercices structuraux sur chacune des structures de base introduites par le dialogue de l'unité. (Ces exercices structuraux sont ajoutés à *Voix et Images de France* en 1967, à la demande de certains utilisateurs, en particulier nord-américains, très influencés à l'époque par la méthodologie audio-orale.)

Phase 7 – Exploitation du dialogue : L'enseignant demande aux apprenants de passer le dialogue au style indirect, de faire le récit de l'histoire, ou encore de décrire et commenter les images, en particulier les images les plus riches du point de vue de la représentation de la situation de communication, ou les plus susceptibles de donner lieu à des commentaires de la part des apprenants.

Phase 8 – Expression libre : L'enseignant demande aux apprenants de commenter librement les situations du dialogue, les personnages ou les thèmes abordés par ceux-ci, ou encore de transposer les uns et les autres dans leur propre culture (« Chez nous, ça se passe de telle manière ; on n'aurait pas dit telle chose mais telle autre ; etc. »).

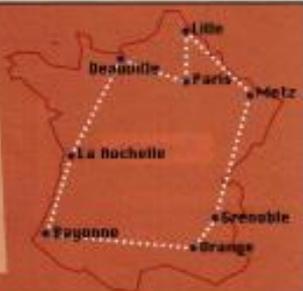
Annexe 9 : Pages grammaire de *Rond-Point 1* Unité 8

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^e éd. 2004. Unité 8, pp. 80-81.

5. LE TOUR DE FRANCE EN 7 MOYENS DE TRANSPORT

A. Dans ce concours, vous devez faire le Tour de France en utilisant 7 moyens de transport différents. Tout d'abord, cherchez un coéquipier. Ensuite, lisez les règles du jeu et préparez votre itinéraire.

Paris-Lille : 221 km
Lille-Metz : 327 km
Metz-Grenoble : 560 km
Grenoble-Orange : 194 km
Orange-Bayonne : 634 km
Bayonne-La Rochelle : 371 km
La Rochelle-Deauville : 455 km
Deauville-Paris : 200 km



Règles du jeu

- Les concurrents doivent utiliser tous les moyens de transport au moins une fois et visiter toutes les villes.
- Les concurrents doivent utiliser un seul moyen de transport par étape entre deux villes.
- Il faut passer une nuit dans chaque ville.
- L'équipe qui met le moins de temps pour faire le Tour de France gagne.
- Chaque moyen de transport permet de parcourir une distance maximum qui est indiquée dans le tableau ci-dessous.

DISTANCES km/jour	en train	800 km	
à pied	25 km	en avion	1 000 km
à vélo	60 km	en voiture	700 km
à moto	300 km	en autobus	600 km

• Si on va à pied de Grenoble à Orange, on met 8 jours.
○ Oui, et à vélo, on met 4 jours.

B. Et vous ? Imaginez que vous pouvez faire un voyage de 1 000 km maximum tous frais payés. Vous choisissez quel parcours ? Comment voyagez-vous ? Expliquez votre projet à toute la classe.

6. HÔTEL LES ALPES

Vous êtes le réceptionniste d'un petit hôtel de montagne. L'hôtel n'a que sept chambres. Plusieurs clients veulent faire une réservation, la modifier ou la confirmer. Écoutez l'enregistrement et notez les changements, les observations nécessaires sur le livre de réservations. Ensuite, comparez avec un autre étudiant.

Chambre n°	Vendredi 11	Samedi 12	Dimanche 13
1	Halimi	Halimi	
2	Roquet	Roquet	Roquet
3	Morassi		
4		El Ouardi	El Ouardi
5			
6	Owen	Radakovic	Lagardère
7	Klorza	Klorza	



quatre-vingts Unité 8

DISTANCES

- Combien de kilomètres il y a de Toulouse à Paris ?
- De Toulouse jusqu'à Paris, il y a 850 kilomètres.

Toulouse est à 850 kilomètres de Paris.

JOURS ET MOIS

- Quel jour est-ce que vous partez / arrivez / ... ?
- Quand est-ce que vous partez / arrivez / ... ?
- Lundi 14 juin.
- Le 14 juin.
- Lundi (prochain).

la semaine |
le mois | prochain/e
l'année |

en janvier

janvier, février, mars, avril, mai, juin, juillet, août, septembre, octobre, novembre, décembre

DÉJÀ, ENCORE, PAS ENCORE

- À quelle heure arrive le train de Paris ?
- Il est déjà arrivé.
- La banque n'est pas encore ouverte ?
- Non, elle est encore fermée.
- Tu pars déjà ?
- Oui, j'ai rendez-vous avec un client.
- Tu es encore là ?
- Eh oui, je n'ai pas fini ce travail.

ÊTRE EN TRAIN DE, ÊTRE SUR LE POINT DE, VENIR DE, ALLER + INFINITIF

- Le train de Bruxelles est déjà parti ?
- Non, pas encore mais il est sur le point de partir.
- Qu'est-ce que tu fais ?
- Je suis en train de faire mes devoirs de mathématiques.
- Ah ! Je viens de les finir.
- Tu viens avec nous ? Nous allons manger une crêpe puis nous allons voir un DVD chez Ditoune.

L'HEURE

À quelle heure part / ouvre / ferme... ?

huit heures	8.00
huit heures cinq	8.05
huit heures et quart	8.15
huit heures vingt-cinq	8.25
huit heures et demie	8.30
huit heures trente-cinq	8.35
neuf heures moins vingt	8.40
neuf heures moins le quart	8.45
neuf heures moins cinq	8.55

à cinq heures du matin (5 h)
à cinq heures de l'après-midi (17 h)
à dix heures du soir (22 h)

Les horaires de services (transports, commerces, etc.) sont normalement indiqués ainsi : à quatorze heures, à vingt-deux heures, etc.

- Quelle heure il est ?
Quelle heure est-il ?
○ Il est sept heures dix.
- Excusez-moi, est-ce que vous avez l'heure, s'il vous plaît ?
○ Oui, il est sept heures dix.

7. JEU DES SEPT ERREURS (OU PLUS !)

Avec un autre étudiant, cherchez les différences entre ces deux des ins apparemment identiques où des personnages semblent faire la même chose.

- Sur le dessin A, un homme est en train de lire et sur le dessin B, il est en train de dormir.
- Oui, et sur le dessin A...

8. DE 10 H À 18 H

A. En ce moment précis, pendant que vous êtes en classe, quels sont les établissements de la liste ci-dessous qui sont ouverts ?

Docothèque

Le Scoubidou

De 19 h à 6 h

Suzette

Crêperie

12 h - 14 h 19 h - 22 h

@ **Cybercafé « la toile »**

De lundi à samedi : 9 h 00 - 1 h 00

Studio de tatouage "grain de beauté"

Lundi: fermé
De mardi à vendredi : 18 h - 20 h
Samedi: 14 h - 18 h
Planning sur rendez-vous

Agence ban

De lundi à vendredi : 9 h - 18 h

- Le cybercafé est déjà ouvert.
- Oui, par contre le studio de tatouage n'est pas encore ouvert.

B. Est-ce que les horaires d'ouverture des commerces sont les mêmes dans votre pays ? Quelles sont les différences ?

Unité 8
quatre-vingt-un

N.B. Ces deux pages 80-81 sont en vis-à-vis (double page ouverte).

Annexe 10 : Pages grammaire de *Version Originale 2* Unité 1

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^e éd. 2010. Unité 1, pp. 16-18.

1 | À la découverte de la langue

4. J'AI APPRIS À CONDUIRE

A. À votre avis, tout le monde peut-il apprendre tout au long de la vie ? Lisez les messages du forum suivant et relevez les opinions et les expériences que vous partagez.

APPRENDRE TOUT AU LONG DE LA VIE
RECHERCHER

ACCUEIL | ÉTUDIANT | ENTREPRISE | ÉCOLE | INFORMATION | ANNUAIRE | FORUM | M'ENREGISTRER | FAQ | CONNEXION

AUTEUR
PAGE : 1
NOUVEAU
RÉPONDER

<p>Gertrude</p> 	<p>Posté le 9 juillet</p> <p>Il n'est jamais trop tard pour apprendre... J'ai 75 ans et j'ai appris à utiliser un ordinateur il y a 5 ans quand ma fille est partie en Amérique avec son mari et mes petits-enfants... D'abord, je me suis sentie très mal à l'aise, puis j'ai trouvé ça amusant et, maintenant, j'adore envoyer mon petit message tous les jours.</p>
<p>Pauvre Marmite</p> 	<p>Posté le 9 juillet</p> <p>Chère Gertrude, Vous avez appris à utiliser un ordinateur parce que l'absence de votre fille vous en a donné envie, mais moi, mon problème, c'est que je n'ai pas envie du tout d'apprendre à cuisiner parce que je déteste cela ! Je trouve que c'est très ennuyeux ! J'ai parfois essayé de faire une recette facile, mais ça n'a jamais donné de bons résultats.</p>
<p>Sof</p> 	<p>Posté le 10 juillet</p> <p>Je te comprends Pauvre Marmite ! Moi, j'ai eu la même expérience que toi, mais avec la conduite automobile : j'ai d'abord essayé d'apprendre avec mon père. Une catastrophe ! Puis j'ai suivi des cours pendant des mois et j'ai raté mon permis trois fois ! Le mois dernier, j'ai réessayé avec mon petit ami et... on a failli se séparer ! En fait, quand je me trouve devant un volant, je panique, je suis bloquée...</p>
<p>Mamie 2000</p> 	<p>Posté le 11 juillet</p> <p>Allons un peu de courage et de volonté, jeunes gens ! On n'apprend rien sans effort ! J'ai commencé à apprendre le chinois l'année dernière quand j'ai pris ma retraite...</p>

• Moi, je suis d'accord avec Mamie 2000, apprendre de nouvelles choses, c'est vraiment motivant !

B. Relevez dans ce forum toutes les formes verbales au passé composé et rappelez la règle de construction.

PASSÉ COMPOSÉ

AUXILIAIRE AU PRÉSENT DE L'INDICATIF

OU

AUXILIAIRE AU PRÉSENT DE L'INDICATIF

+

PARTICIPLE PASSÉ DU VERBE

16 | seize

C. Vous rappelez-vous avec quels verbes on utilise les auxiliaires **être** et **avoir** ? Relevez dans ce forum les formes verbales au passé composé qui se construisent...

Avec **ÊTRE** :

Avec **AVOIR** :

D. À votre tour, racontez à vos camarades une expérience d'apprentissage positive ou négative.

• Moi, j'ai essayé 36 fois d'apprendre à jouer au bridge... Pas moyen, trop difficile !

À la découverte de la langue | 1

5. ÉMOTIONS DE PROFS

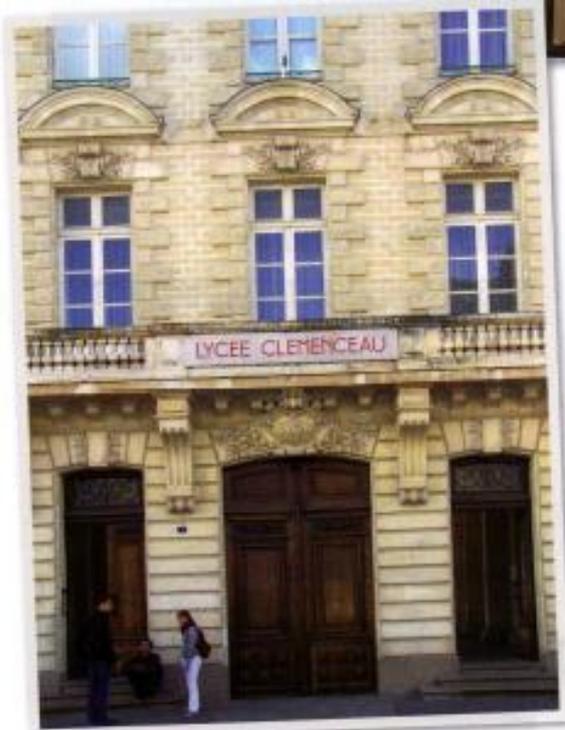
A. Lisez ce qu'une professeure d'anglais a écrit dans son journal de bord : croyez-vous que votre professeur de français éprouve certaines de ces émotions dans votre classe ? Donnez votre avis.

- *Je crois que notre prof de français se sent parfois ridicule quand elle fait le clown pour expliquer le sens d'un mot, par exemple.*

B. Relevez les verbes ou expressions qui expriment des sentiments, des émotions ou des difficultés. À quelles expressions correspondent-elles dans votre langue ?

C. Et vous, dans votre vie quotidienne, ressentez-vous ces émotions ?

- *Moi, je me sens un peu ridicule quand je dois parler anglais avec des clients américains.*



Mardi 17 octobre

Aujourd'hui, troisième semaine avec mes élèves d'anglais langue vivante 1.

J'ai parfois peur de leur donner trop de travail ; pourtant, je pense que c'est important qu'ils pratiquent beaucoup.

Et puis, je me sens ridicule quand je dois faire des grimaces et des gestes pour expliquer un mot. Mes élèves sont gentils, mais je me sens parfois un peu mal à l'aise à faire le clown devant eux... Par contre, aujourd'hui, un de mes élèves qui n'ose jamais prendre la parole a enfin participé à un jeu de rôle et cela m'a rendue très heureuse. J'aime beaucoup quand mes élèves se lancent et osent parler, et surtout quand ils n'ont pas peur de se tromper ! Donc, une journée très positive ! Cela fait du bien après la journée d'hier qui a été difficile... Je déteste quand mes élèves ne parlent pas et j'ai l'impression qu'ils dorment sur leur chaise... Hier, je suis rentrée déprimée à la maison... Mais après une journée comme aujourd'hui, je suis heureuse d'être prof !

6. UN JEUNE, TROIS LANGUES

A. Éric vit dans un milieu plurilingue. Lisez ce qu'il a écrit à ce propos. Connaissez-vous des cas semblables ?

- ▶ À la maison, mon père **me** parle en français, mais je lui réponds en italien. Et, avec mes sœurs, c'est un peu la même chose : mon père **leur** parle en français, mais elles lui répondent en italien.
- ▶ À l'école – je fréquente une école bilingue –, les professeurs **nous** parlent en anglais et en italien. Mais la professeure de français **nous** parle toujours en français. Je me sens un peu ridicule, mais je **lui** réponds en français.
- ▶ Avec mes copains, c'est l'italien tout le temps, mais parfois je **leur** apprends quelques mots de français.

B. Observez les mots marqués en gras dans l'activité précédente. Ce sont des pronoms personnels compléments d'objet indirect (COI). Placez-les dans le tableau suivant pour le compléter.

	À moi	À toi	À lui	À elle	À nous	À vous	À eux	À elles
COI		te				vous		

dix-sept | 17

1 | À la découverte de la langue

7. ÇA, C'EST IMPORTANT !



A. Adrien et Capucine, deux amis qui apprennent le russe, échangent leurs opinions sur leur façon d'apprendre une langue étrangère. Lequel des deux dit les phrases suivantes ?

	Adrien	Capucine
S'efforcer de toujours parler en russe, c'est difficile.		
Avoir des amis russes pour parler avec eux, c'est génial.		
Traduire les textes russes en français, c'est ennuyeux.		
Faire une rédaction par semaine, c'est très dur.		
C'est très utile de faire ses propres listes de vocabulaire.		
C'est décourageant de comprendre si peu quand on regarde la télé en russe.		



B. Observez les formes en gras dans l'activité précédente. Dans quelles phrases trouvez-vous la préposition **de** ? Complétez ces deux affirmations avec vos opinions.

1. En cours de français, c'est très dur de...
2. Faire beaucoup d'exercices de grammaire, c'est...

18 | dix-huit

C. Avec un camarade, commentez ce que vous pensez des conseils suivants pour mieux apprendre le français.

- facile
- difficile
- amusant
- ennuyeux
- utile
- stupide
- génial
- décourageant
- important
- intéressant

- Consulter des sites sur Internet.
- Apprendre par cœur des listes de vocabulaire.
- Faire beaucoup d'exercices systématiques de grammaire.
- Faire une rédaction par semaine.
- Faire un échange linguistique avec un francophone.
- Lire des livres faciles en français.
- Lire des textes à voix haute.
- S'efforcer de toujours parler en français en classe.
- Passer les écrits au correcteur d'orthographe.
- Regarder des films français en version originale.

- Faire une rédaction par semaine, tu penses que c'est utile pour toi ?

8. C'EST TRÈS « ZUTILE » !

DES SONS ET DES LETTRES

A. Voici quelques paires d'expressions. Comment les prononcez-vous ? Attention aux **s** marqués en gras.

- | | |
|----------------------|-------------------|
| Très utile | Très décourageant |
| Des exercices | Des textes |
| Les attitudes | Les traditions |
| Trois activités | Trois rédactions |
| Nos amis | Nos parents |
| Mes inquiétudes | Mes problèmes |
| Tes idées | Tes sentiments |



B. Écoutez et vérifiez. Quand le **s** final est prononcé, quel son entendez-vous : **s** comme dans soleil ou **z** comme dans zéro ?

Liens vers les annexes en Bibliothèque de travail

Ce document reprend les liens vers les annexes de ce Dossier n° 2 se trouvant aussi en Bibliothèque de travail. Chaque annexe s'y trouve dans un fichier à part.

- [Document 004](#) – Dossier n° 2 – Annexe 1 : Le champ sémantique de "méthode"
- [Document 005](#) – Dossier n° 2 – Annexe 2_1 : Trois exemples de méthodes
- [Document 006](#) – Dossier n° 2 – Annexe 3 : La mise en œuvre de la méthode active (F. CLOSSET 1950)
- [Document 007](#) – Dossier n° 2 – Annexe 4 : Corrigé de devoir sur la méthode active : "La méthode active dans l'enseignement scolaire des langues"
- [Document 008](#) – Dossier n° 2 – Annexe 5 : Tableau des oppositions méthodologiques fondamentales
- [Document 009](#) – Dossier n° 12 – Annexe 6-1 & 6-2 : Procédure standard de l'enseignement scolaire de la grammaire
- [Document 010](#) – Dossier n° 2 – Annexe 7-1 & 7-2 : Les quatre procédures historiques d'enseignement-apprentissage grammatical
- [Document 011](#) – Dossier n° 2 – Annexes 8-1 & 8-2 : Schéma de l'unité didactique audiovisuelle 1e génération
- [Document 012](#) : Corrigé du dossier n° 2 - Annexe: Typologie des stratégies d'apprentissage (Paul CYR 1996)