

COURS « OUTILS ET MODÈLES EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES » 2007-2008

Mise en ligne sur www.christianpuren.com : juin 2016

CHAPITRE 2 MODÈLES MÉTHODOLOGIQUES

1. Méthodologie, méthodologies constituées, méthodes

On connaît bien la différence entre « l'anthropologie » et « l'anthropologie de Lévy Strauss » ; « la philosophie » et « la philosophie existentialiste de Jean-Paul Sartre » ; « la linguistique » et « la linguistique générative de Noam Chomsky ». Dans un cas il s'agit du domaine intellectuel, dans l'autre il s'agit d'une construction, d'un système apparu à un certain moment historique à l'intérieur de ce domaine.

Il en est de même en Didactique des langues-cultures (DLC) : il faut impérativement y différencier :

– sens 1, « **la** méthodologie » (toujours au défini singulier) comme domaine d'observation, analyse, interprétation et intervention¹ concernant toutes *les manières de faire* (manières d'enseigner, manières d'apprendre et manières de mettre en relation le processus d'enseignement et le processus d'apprentissage) ;

– sens 2, « les / une / des méthodologie(s) constituée(s) », qui sont des constructions méthodologiques apparues au cours de l'histoire de la DLC, des systèmes prétendant donner en cohérence toutes les réponses concernant toutes les questions portant sur les « manières de faire ». On parle ainsi de la « méthodologie traditionnelle grammaire-traduction » en vigueur jusqu'à la fin du XIX^e siècle, de la « méthodologie directe » des années 1900-1910, de la « méthodologie active » en vigueur dans l'enseignement scolaire français des années 1920 aux années 1960, de la « méthodologie audio-orale américaine des années 1960-1960 », ou encore de la « méthodologie audiovisuelle » qui a été élaborée pour l'enseignement du FLE à la fin des années 50.

J'ai publié en 1988 une *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (collection « Didactique des Langues Étrangères »), Paris : Nathan-CLE international, 448 p.
www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/.

Toutes ces constructions méthodologiques ayant donné lieu à des dérives dogmatiques (« mécaniquement, pourrait-on dire : un système recherche par nature la cohérence maximale, et pour cela il doit évacuer la complexité réelle ; de ce fait, il ne peut se maintenir auprès des enseignants que par des arguments d'autorité...), on a préféré, dans les années 70, qualifier d'« approche » la méthodologie communicative qui a pris le relais de la méthodologie audiovisuelle, ce mot (emprunté au mot *approach* anglais) donnant l'idée d'une orientation générale et non d'une construction figée, d'un système ouvert et non d'un système fermé. Il en est de même avec la nouvelle orientation de l'Europe, qualifiée par les auteurs du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR, Didier 2001) de « perspective actionnelle ».

¹ Pour reprendre les différentes activités caractéristique de la Didactique des langues qui sont énumérées dans la définition de la discipline proposée au début du Chapitre I de ce cours.

Le mot « méthode », quant à lui, est souvent utilisé dans la littérature didactique avec trois sens différents :

- sens 1 : lorsque l'on parle de « méthode audiovisuelle » ou de « méthode audio-orale américaine », « méthode » a le sens de « méthodologie constituée » (voir ci-dessus) ;
- sens 2 : lorsque l'on parle de « la méthode *Café Crème* », « la méthode *Rond Point* », « méthode » a le sens de « matériel didactique » ;
- sens 3 : lorsque l'on parle des « méthodes actives », « méthode » a le sens que personnellement je réserve à ce mot, celui d'« unité minimale de cohérence méthodologique » : la « méthode », dans ce sens, est à la méthodologie ce que le « sème » est à la sémantique.

Le tableau suivant illustre ce sens 3 de « méthode » :

Une " méthode " en tant qu'unité minimale de cohérence méthodologique, c'est à la fois :

1. un principe	2. un objectif	3. l'ensemble des procédés de mise en œuvre
EXEMPLES		
A. MÉTHODE ACTIVE		
<p>-version faible à partir des années 1890 : « Il n'y a apprentissage de la part de l'élève que s'il est actif. »</p> <p>-version forte 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>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</p>	<p>amener les élèves à la compréhension des régularités morphologiques ou des règles de fonctionnement</p>	<p>1) Articulation avec d'autres méthodes :</p> <p>-<i>articulation avec la méthode " passive " :</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, ou lorsqu'il considère qu'ils en ont</p>

à leur assimilation finale	des structures grammaticales	<p>besoin, ou lorsqu'ils en formulent eux-mêmes la demande <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 <i>-démarche inductive</i> : le professeur (articulation avec la méthode " passive ") ou les élèves (articulation avec la méthode active) remontent des exemples (corpus de réflexion) aux régularités ou règles correspondantes <i>-démarche déductive</i> : le professeur (articulation avec la méthode " passive ") ou les élèves (articulation avec la méthode active) vont des règles aux exemples correspondants (illustration) ou aux productions correspondantes (application).</p>
----------------------------	------------------------------	---

2 Méthodes et objets méthodologiques

2.1 Les oppositions méthodologiques fondamentales

Le tableau suivant présente toutes les méthodes qui sont apparues depuis un siècle en DLC, du moins en France :

LES OPPOSITIONS MÉTHODOLOGIQUES FONDAMENTALES EN DIDACTIQUE DES LANGUES-CULTURES

	MÉTHODE	PRINCIPE	MÉTHODE	PRINCIPE
1.	transmissiv e	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'exercisation.	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.	séma- siologique	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.e. appréhender rationnellement) les formes linguistiques au moyens de régularités, classifications et règles.	répétitive	L'enseignant met en place des dispositifs (extensifs et intensifs) de réapparition et reproduction des mêmes formes linguistiques pour créer des habitudes, des mécanismes ou des réflexes chez les apprenants.
7.	applicatrice	La production langagière se fait en référence explicite à des régularités, classifications ou règles que l'on se représente consciemment.	imitative	La production langagière se fait par reproduction de modèles (linguistiques 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, applicatrice, 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 la colonne de gauche au détriment des méthodes de la colonne 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.

Lire les articles suivants, où l'on trouvera développé et illustré ce modèle des oppositions méthodologiques fondamentales :

- « Méthodes et constructions méthodologiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues », *Les Langues modernes* n° 1, 2000, pp. 62-70).
www.christianpuren.com/mes-travaux/2000a/ (avec la reproduction d'une version antérieure de ce modèle)
- 2011k. « La "méthode" », outil de base de l'analyse didactique ». Contribution pp. 283-306 à l'ouvrage collectif : BLANCHET Philippe & CHARDENET Patrick (dir.), *Méthodes de recherche en didactique des langues et cultures*, Paris : AUF (Agence Universitaire de la Francophonie)-EAC (Éditions des Archives Contemporaines), 2011, 509 p.
www.christianpuren.com/mes-travaux/2011k/. [référence ajoutée en juin 2016]

Le fait que les méthodes apparues au cours de l'histoire se classent naturellement par paires opposées s'explique mécaniquement par la complexité de la pratique d'enseignement-apprentissage, qui exige des méthodes opposées et en même temps complémentaires. Très concrètement, si une méthode ne fonctionne pas, on recourt à la méthode opposée. Ainsi, lorsque les apprenants ne parviennent pas à induire eux-mêmes une règle de grammaire à partir d'exemples de phrases mises au tableau (combinaison des méthodes active + inductive + conceptualisatrice), l'enseignant pourra décider de leur donner lui-même la règle (passage à la méthode transmissive). Lorsqu'ils ne parviennent pas à expliquer en langue cible un mot nouveau, il pourra décider de leur donner la traduction en langue source (passage de la combinaison méthodes active + directe à la combinaison méthodes transmissive + indirecte).

Le document suivant illustre la manière dont on peut décrire les pratiques d'enseignement au moyen de ces « unités minimales de cohérence méthodologique » que sont les méthodes. Le texte est celui d'une observation de classe faite par un étudiant en DLC. Les analyses en termes de méthodes sont intégrées entre crochets et en italique.

« Un élève (E1) dit à l'enseignant qu'il ne comprend pas un mot du texte. L'enseignant demande à tous les élèves [*méthode active : l'enseignant sollicite la participation de toute la classe*] de deviner le sens de ce mot en s'appuyant sur le contexte [*méthode intuitive et sémasiologique*], et de l'expliquer en langue étrangère [*méthode directe*]. Les élèves n'y parviennent pas. L'enseignant leur rappelle alors une phrase d'un dialogue travaillé dans une leçon antérieure où apparaissait le même mot [*méthodes active et inductive : l'enseignant continue à solliciter les élèves, en leur demandant de deviner le sens du mot à partir de ce 2^e contexte*], et leur demande de se rappeler l'équivalent de ce mot en langue maternelle [*méthode indirecte*]. Un élève (E2) répond correctement. L'enseignant demande alors au premier élève (E1) d'expliquer le mot en langue étrangère [*méthodes active et directe*]. »

Dans le domaine méthodologique sont utilisés un certain nombre de concepts (approche, démarche, méthode, méthodologie, procédure, schéma de classe, technique) qui ne sont pas toujours bien définis par les auteurs, et diffèrent parfois de l'un à l'autre. On consultera le document intitulé « Champ sémantique (de) "méthodologie" », qui présente mes propositions personnelles concernant les définitions de ces concepts :

www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/004/.

La plupart de ces définitions personnelles ont été publiées dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (J.-P. Cuq dir., ASDIFLE-CLE international, 2004, 304 p.). On notera en particulier les deux sens différents du mot « approche ».

Toutes les méthodologies constituées peuvent se décrire, au niveau méthodologique, par la sélection et articulation qu'elles ont opérées parmi toutes ces méthodes possibles.

2.2 Les principales articulations de méthodes

Prenons l'exemple de la modélisation suivante des articulations principales apparues au cours du siècle dernier :

PRINCIPALES ARTICULATIONS DE MÉTHODES

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 »).

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.

On constate que la méthodologie traditionnelle privilégiait la 1 et la 2, la méthodologie audio-orale et la méthodologie audiovisuelle la 3, l'approche communicative la 4. La méthodologie la plus « complète » ou « complexe » de ce point de vue étant la méthodologie directe, qui s'efforçait de les combiner toutes.

2.3 Les « noyaux durs » méthodologiques

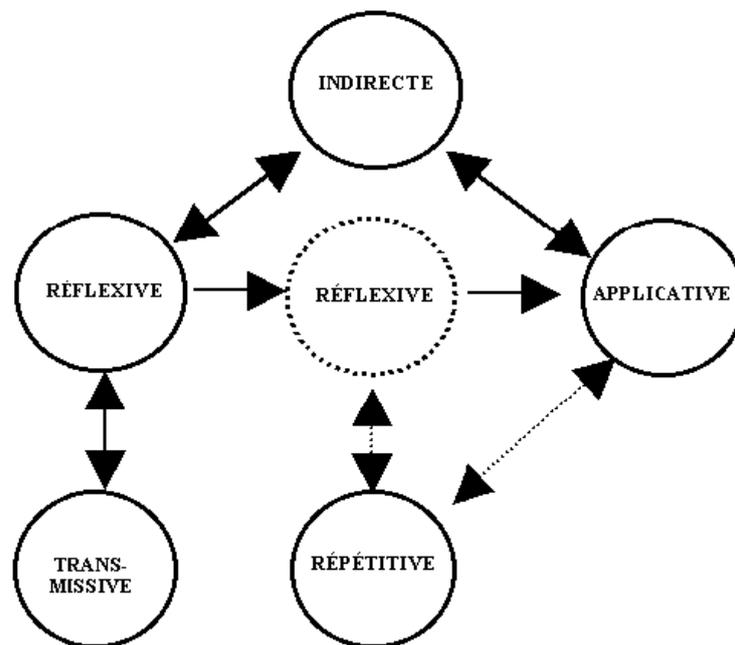
Toutes les méthodologies constituées peuvent aussi se décrire par leur « noyau dur » méthodologique, qui correspond à une sélection et articulation/combinaison de méthodes de référence. Concrètement, cela signifie que toutes les activités d'enseignement-apprentissage pouvant être considérées comme mise en œuvre de ce noyau dur seront systématiquement privilégiées dans les matériels didactiques et dans les pratiques des enseignants qui s'en réclament.

La première instruction officielle française donnant des conseils ou consignes méthodologiques pour l'enseignement scolaire des langues vivantes date de 1840. Voici le passage correspondant :

La première année, comme je l'ai déjà dit, sera consacrée toute 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.

Instruction officielle française du 18 septembre 1840

Voici la modélisation correspondante et termes de méthodes :



Commentaires :

– 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.

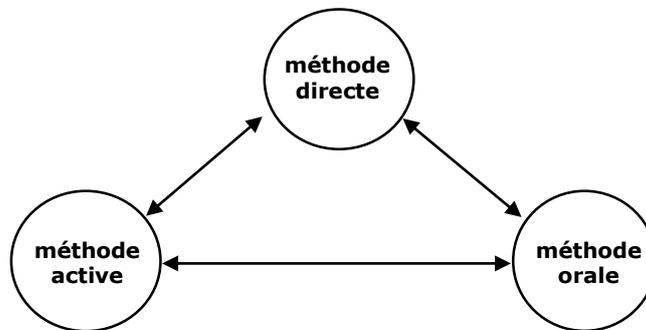
– Combinaison méthode réflexive / méthode transmissive : c'est le professeur qui explique lui-même d'emblée la grammaire, les exemples en langue étrangère servant à l'illustration de ses explications.

- 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) : thème intensif à l'oral.

La méthodologie directe, quant à elle, émerge dans l'instruction du 13 septembre 1890, dont je reproduis ci-dessous le passage qui nous intéresse ici :

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 noyau dur méthodologique peut être modélisé de la manière suivante :



En d'autres termes, l'enseignant va privilégier systématiquement toutes les activités qui permettent aux élèves eux-mêmes (méthode active) de parler (méthode orale) directement en langue étrangère (méthode directe).

La méthodologie audio-orale américaine est présentée de la manière suivante, au moyen d'un « schéma de classe » standard, par un Français, A. Roche, après l'observation, dans les années 50 de plusieurs dizaines de cours données aux USA suivant la *Army method*, l'ancêtre et modèle de la méthodologie audio-orale américaine : (La division en paragraphes et leur numérotation est mienne, mais le texte est intégral.)

Voici comment se déroulaient le plus souvent ces classes :

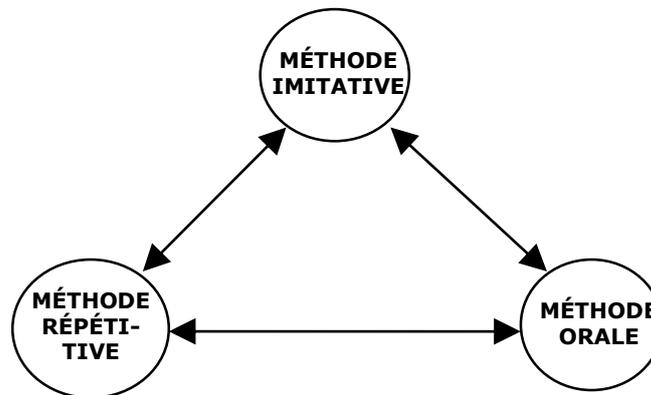
1. *Devant son groupe de 10, l'assistant lit, à la vitesse ordinaire de conversation, un dialogue d'une trentaine de questions et de réponses. Il aide à la compréhension par l'intonation, les gestes et expressions du visage. Après deux ou trois lectures,*

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.

La modélisation en termes de « noyau dur méthodologique » de cette méthodologie est la suivante :



En d'autres termes, l'enseignant ou le concepteur de matériel didactique va privilégier toutes les activités qui vont amener les apprenants à reprendre de manière intensive (méthode répétitive) des modèles (méthode imitative) de langue orale (méthode orale).

Comme on le voit dans la citation ci-dessus de A. Roche, ce noyau dur apparaît dans cette *Army Method* appliqué à l'enseignement à partir des dialogues. Il sera étendu dans la méthodologie audio-orale des années 60 à l'enseignement de la grammaire : ce sont les dits « exercices structuraux » (qui commencent toujours par un modèle que l'on demande de reproduire ensuite à l'oral de manière intensive). Ces exercices structuraux peuvent aussi s'expliquer par la disponibilité à l'époque du magnétophone à bande (machine à imiter et répéter à volonté la parole humaine), et par le modèle de productivité dominant à l'époque aux USA, à savoir le modèle industriel fordiste, concrètement la chaîne de montage (cf. Charlot dans « Les Temps modernes »...) : les batteries d'exercices structuraux des « machines à enseigner » que l'on a imaginé à l'époque, ce sont des chaînes de montage d'automatismes langagiers.

C'est donc la conjonction, à cette époque, de la linguistique distributionnaliste, de la psychologie behavioriste, de l'innovation technologique et de l'idéologie productiviste, qui explique

l'émergence de nouveau noyau dur méthodologique, et sa domination pendant deux décennies dans les pays anglo-saxons.²

Nous pouvons maintenant, à partir des noyaux durs de la méthodologie directe et de la méthodologie audio-orale, modéliser le schéma de classe de la méthodologie audiovisuelle française première génération (cours prototypique : *Voix et Images de France*, 1961).

Pour une explication plus détaillée du recours aux différentes méthodes dans l'unité didactique audiovisuelle, je renvoie à mon *Histoire des méthodologies* de 1988, 4^e partie, chapitre 4.2.1 « La méthodologie audiovisuelle » pp. 191-262 www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/.

² Dit en termes théoriques, il s'agit d'une conjonction entre trois « entrées différentes » dans le système de la recherche : une entrée scientifique (le béhaviorisme), une entrée technologique (le magnétophone à bande bi-piste) et une entrée sociale (l'idéologie productiviste fordiste). Cf. « Théorie générale de la recherche. Essai », www.christianpuren.com/mes-travaux/2015a/ [note de juin 2016].

Texte d'explication

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 supposé 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 rajoutés 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.)

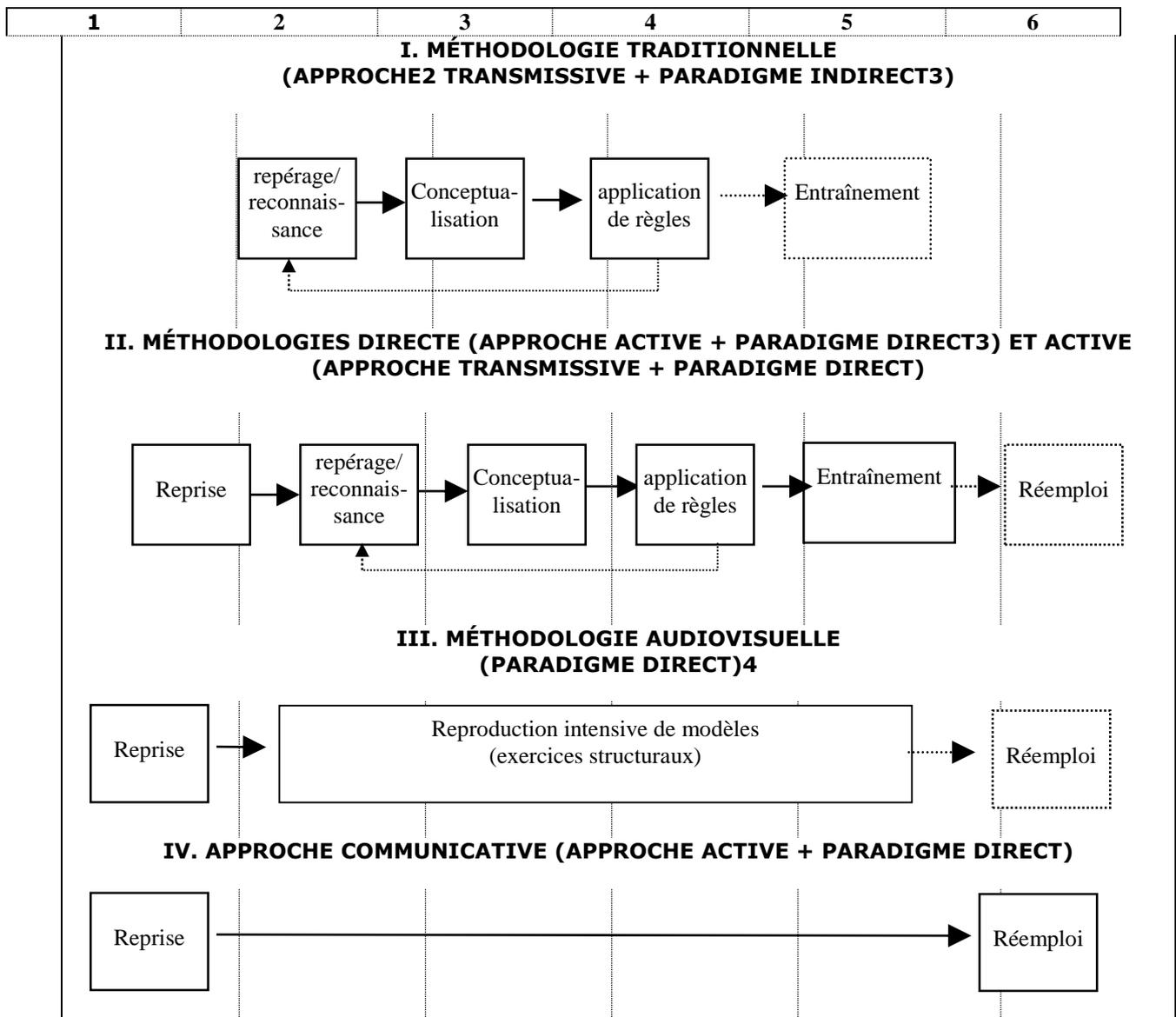
Phase 7 – Exploitation du dialogue : L'enseignant demande aux apprenants de passer le dialogue au style indirect, de faire le récit de l'histoire, ou encore de décrire et commenter les images, en particulier les images les plus riches du point de vue de la représentation de la situation de communication,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

2.3 Une démarche méthodologique particulière : l'enseignement de la grammaire

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, il est toujours resté central dans les préoccupations des méthodologues, du moins de FLE), cet enseignement a fait l'objet, dans toutes les méthodologies constituées, d'une démarche formelle particulière. Le tableau suivant synthétise les différentes démarches historiques apparues au cours du XX^e siècle.

LES QUATRE PROCÉDURES¹ HISTORIQUES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE GRAMMATICAL



COMMENTAIRES

2.3.1 Notes

¹ Une procédure est un ensemble articulé et finalisé de tâches partielles intermédiaires visant à la réalisation consciente d'une tâche globale.

² Une « approche » correspond ici à une méthode ou à une combinaison/articulation de méthodes utilisées au début d'une séquence (« sens 1 » dans le document intitulé « Le champ sémantique de *méthodologie* »).

³ La référence à un paradigme psychologique implique en principe que la méthode correspondante (ici, indirecte ou directe) soit mise en œuvre de manière à la fois systématique (constamment) et intégrale (uniquement). Dans le paradigme indirect, on considère que parler une langue étrangère c'est penser en langue étrangère et traduire spontanément et inconsciemment langue maternelle → langue étrangère dans sa tête. Parler à un étranger, c'est donc faire un thème oral instantané ; l'écouter, une version orale instantanée ; écrire en langue étrangère, un thème écrit instantané ; lire, une version mentale instantanée. D'où la conception de l'apprentissage comme un entraînement intensif à la traduction. En régime de paradigme direct, on pense, tout à l'opposé, que parler une langue étrangère c'est simultanément penser et parler en langue étrangère ; écouter parler un étranger ou lire un texte en L2, les comprendre « directement » en langue étrangère.

⁴ Dans le cas de la méthodologie audiovisuelle, l'opposition entre les approches transmissive et active n'a pas de pertinence, puisqu'on y fait l'impasse sur les savoirs métalinguistiques : sous l'influence du paradigme béhavioriste, l'enseignement/apprentissage de la grammaire se fait entièrement de manière implicite. On y passe donc directement de la phase de reprise à la phase d'entraînement. Dans les exercices correspondants, dits « structuraux », les apprenants appliquent automatiquement et inconsciemment la règle en reproduisant le modèle dans lequel le concepteur a « encapsulé » celle-ci.

2.3.2 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.

2.3.3 Situation actuelle

– La procédure de l'approche communicative stricte (jamais utilisée en FLE, mais courante par exemple dans les manuels d'ELE, espagnol langue étrangère) est très réductrice : on y passe directement de la présentation des nouvelles formes linguistiques sous forme de micro-dialogues puis de classement de 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 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 behavioriste, 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.

Pour aller plus loin, on lira les deux articles suivants :

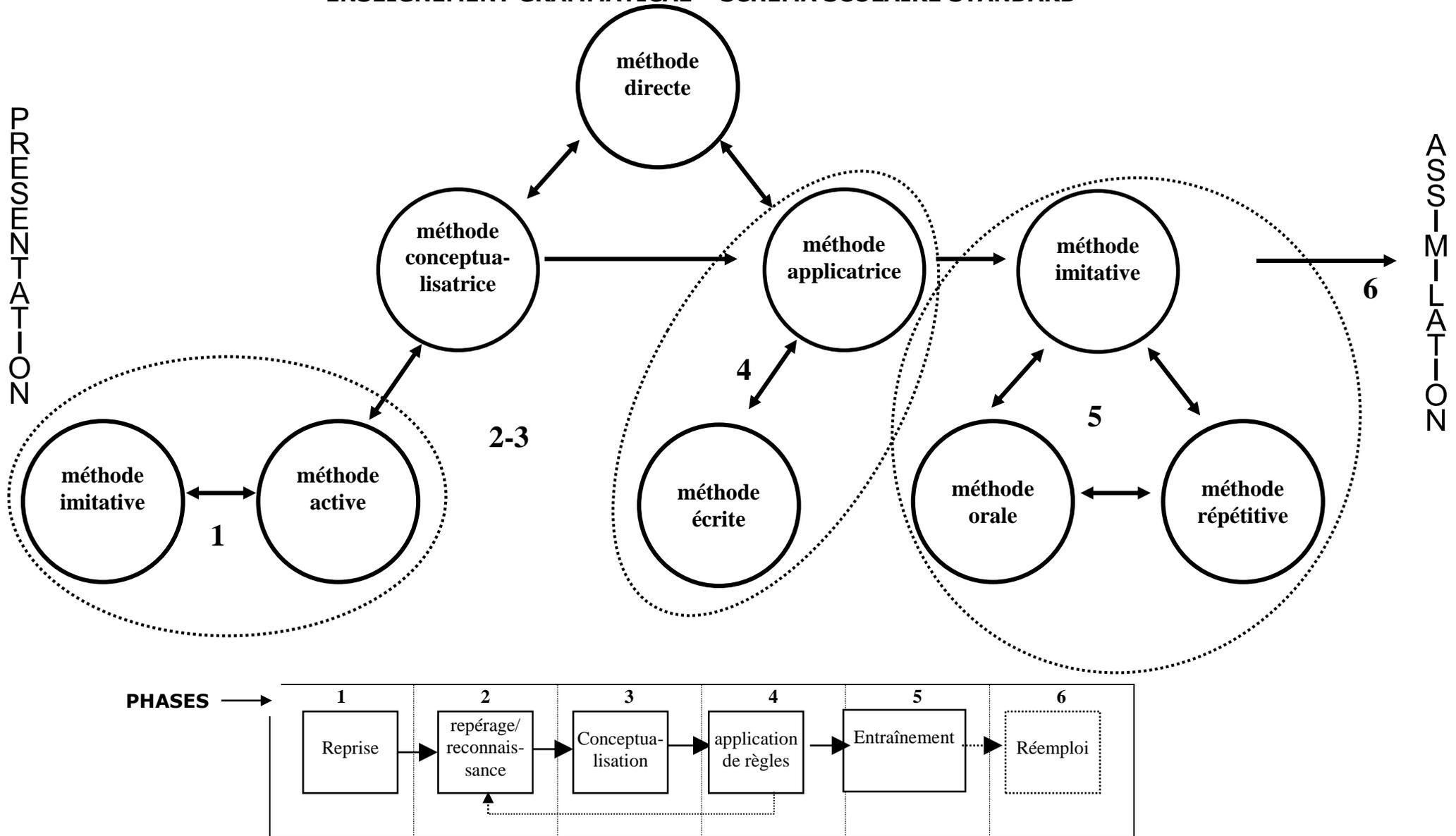
– Puren Christian et SÁNCHEZ Fátima, « L'organisation d'un parcours d'autonomie guidée en enseignement/apprentissage grammatical : comparaison entre un dispositif papier (manuel) et un dispositif informatique (site internet) », publié dans la revue *Études de Linguistique Appliquée* n° 122, avril-juin 2001 consacré au thème « Pratiques de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire » (www.christianpuren.com/mes-travaux/2001i/). On y verra comment j'ai utilisé, dans un manuel d'ELE, les différentes phases de la procédure standard pour concevoir un parcours différencié autonome des apprenants en apprentissage de la grammaire.

– Puren Christian, « La procédure standard d'exercisation en langue », www.christianpuren.com/mes-travaux/2016c/. Il s'agit d'une longue reprise, développement et exemplification du document précédemment publié en « Bibliothèque de travail » : www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/009/.

2.3.4 Une modélisation méthodologique de la procédure standard d'enseignement de la grammaire

Le tableau précédent schématisait des « procédures » d'enseignement grammatical, c'est-à-dire des articulations chronologiques d'activités. Le tableau suivant propose une modélisation sur la base d'articulation et combinaison de méthodes de la procédure n° 2 (celle des méthodologies directe et active)

ENSEIGNEMENT GRAMMATICAL – SCHÉMA SCOLAIRE STANDARD



PHASE	COMMENTAIRE MÉTHODOLOGIQUE
Phase 1	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	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	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	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	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 ».

2.4 De la nécessité de réhabiliter la réflexion méthodologique

La réflexion méthodologique est actuellement désertée par la plupart des didacticiens de FLE, sans doute pour les deux raisons suivantes :

1) Nous sommes actuellement, en didactique des langues-cultures étrangères, dans une période d'éclectisme méthodologique (nous y reviendrons dans le Chapitre III de ce cours) où sont valorisés l'efficacité pragmatique, la diversification des démarches, l'adaptabilité à des cultures d'enseignement et d'apprentissage très différentes : ce n'est certainement plus un terrain où l'on peut imposer ses propres vues, ni briller par des propositions très innovantes...

2) Les certitudes linguistiques et psycholinguistiques qui avaient par le passé légitimé une grande normativité des orientations méthodologiques successives ont disparu, comme on peut le voir dans les deux citations suivantes du *CECR* :

Chapitre 5.2.1.2 Compétence grammaticale

[...] Toute langue a une grammaire extrêmement complexe qui ne saurait, à ce jour, faire l'objet d'un traitement exhaustif et définitif. Un certain nombre de théories et de modèles concurrents pour l'organisation des mots en phrases existent. Il n'appartient pas au Cadre de référence de porter un jugement ni de promouvoir l'usage de l'un en particulier. (p. 89)

Chapitre 6 : Comment les apprenants apprennent-ils ?

[...] À l'heure actuelle, il n'y a pas de consensus fondé sur une recherche assez solide en ce qui concerne cette question pour que le Cadre de référence lui-même se fonde sur une quelconque théorie de l'apprentissage. (p. 108).

On comprend dès lors la position de « neutralité méthodologique » affirmée par les auteurs du *CECR*... :

Pendant de longues années, le Conseil de l'Europe a encouragé une méthodologie fondée sur les besoins communicatifs des apprenants et l'adoption de méthodes et de matériels appropriés à leurs caractéristiques et permettant de répondre à ces besoins. Cependant, [...] le Cadre de référence n'a pas pour vocation de promouvoir une méthode d'enseignement particulière mais bien de présenter des choix. (p. 110).

... même si par ailleurs on les sent encore très favorables à l'approche communicative. Voir par exemple ci-dessous les lignes écrites par J.L.M TRIM, l'auteur du *Guide général d'utilisation du CECR*, dont on appréciera la rhétorique un peu ambiguë :

La perspective privilégiée est de type actionnel. Cette orientation est la marque des travaux du Conseil de l'Europe depuis le début des années 70; elle considère l'apprentissage des langues comme une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer.

« L'apprentissage fondé sur la tâche » est, tout naturellement, une tendance forte et croissante dans le cadre de l'approche communicative.

L'approche d'une méthodologie de l'enseignement et de l'apprentissage se veut aussi complète que possible en présentant toutes les options de manière explicite et transparente et en évitant tout plaidoyer ou dogmatisme.

Lors de la consultation sur le terrain entre les Projets 1 et 2 du CECR, de nombreux collègues ont exprimé leur appréhension eu égard cette politique. Ils ont fait remarquer que le Conseil de l'Europe se fait depuis longtemps le héraut de l'enseignement et de l'apprentissage pour la communication et que cela avait des conséquences méthodologiques évidentes. Le CECR ne doit pas laisser ses utilisateurs sur l'impression que le Conseil se retire de cette position et en adopte une strictement neutre, laissant ainsi supposer que la précédente pouvait être fausse. Le CECR doit indiquer les options qu'il préfère ou, au moins, montrer la conséquence probablement négative d'en choisir d'autres (comme l'adhésion aux méthodes grammaire/traduction ou fondées sur l'entraînement structural). Le Conseil de l'Europe n'abandonne en rien l'approche pour laquelle il est bien connu, et n'a pas de neutralité méthodologique. Ses principes ont été clairement énoncés dans la fameuse Recommandation R(82)18 du Comité des Ministres. Les comptes rendus des études et des ateliers de son Projet Apprentissage des langues et citoyenneté européenne ont débouché sur de nombreuses recommandations méthodologiques. Elles se sont affirmées dans les conclusions et les recommandations du Rapport final du Projet et ont été approuvées par la Conférence intergouvernementale « Apprendre les langues pour une nouvelle Europe » qui s'est tenue à Strasbourg en avril 1997 afin de servir de base à une nouvelle Recommandation du Comité des Ministres étudiée en ce moment (janvier 1998). Néanmoins, le CECR a une fonction différente, à savoir de fournir une base de réflexion et un outil de communication aux praticiens (c'est-à-dire tous ceux qui sont engagés dans l'enseignement et l'évaluation de la langue ou dans les services administratifs de l'éducation).

TRIM J.L.M., *Les Langues vivantes : apprendre, enseigner, évaluer. Un cadre Européen Commun de Référence. Guide général d'utilisation*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, déc. 1997, 41 p., multigr.

Ces désertions et ces ambiguïtés ne paraissent dommageables pour plusieurs raisons concordantes :

- L'enseignement-apprentissage est un processus hautement relationnel, dans lequel par conséquent les « manières de faire » sont décisives.
- Les objectifs et parfois les contenus étant légitimement fixés par l'institution, les méthodes sont un espace privilégié de liberté et de responsabilité de l'enseignant, ainsi que de négociation possible entre lui et les apprenants.
- En formation initiale, les enseignants débutants sont très demandeurs de conseils méthodologiques qui puissent les rassurer et leur assurer la gestion des urgences dans les tout débuts de leur carrière.
- Les enseignants débutants ne font ainsi que privilégier une perspective qui reste toujours essentielle à l'observation, l'analyse, l'interprétation et l'intervention en Didactique des langues-cultures, telle du moins que je la conçois personnellement (cf. les trois perspectives constitutives de la discipline présentées dans le Chapitre I de ce cours).

– *Last but not least*, la « centration sur l'apprenant » et « l'enseigner/apprendre à apprendre » dont tous les didacticiens, y compris les experts du Conseil de l'Europe, continuent de se réclamer, donne une importance particulière à la question des méthodes, comme l'écrivait déjà en 1985 René RICHTERICH, avec cette intelligence didactique qui le caractérisait :

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 méthodologique est double: d'une 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. (p. 13)

RICHTERICH René, *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris, Hachette (coll. « F-Recherches/Applications »), 1985, 176 p.

On lira à ce propos mon article de septembre 2006 intitulé « Le Cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre (www.christianpuren.com/mes-travaux/2006b/).

2.5 Un exemple de modèle méthodologique complexe

Je terminerai le Chapitre II de ce cours sur les « Modèles méthodologiques » par un modèle complexe de relation méthodologie d'enseignement-méthodologie d'apprentissage présenté pour la première fois dans un article intitulé « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures », que j'ai publié dans la revue *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures* n° 109, janvier-mars 1998, pp. 9-37 (<http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1998f/>).

MODÈLE COMPLEXE DE RELATION MÉTHODOLOGIE D'ENSEIGNEMENT/MÉTHODOLOGIE D'APPRENTISSAGE

MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT		MÉTHODES D'APPRENTISSAGE		
faire apprendre l'enseignant <i>met en œuvre</i> ses méthodes d'enseignement (méthodologie constituée de référence, type et habitudes d'enseignement)	enseigner à apprendre l'enseignant <i>gère</i> avec les apprenants le contact entre les méthodes d'apprentissage et ses méthodes d'enseignement	enseigner à apprendre à apprendre³ l'enseignant <i>propose</i> des méthodes d'apprentissage différenciées	favoriser l'apprendre à apprendre l'enseignant <i>aide</i> à l'acquisition par chaque apprenant de méthodes individuelles d'apprentissage	laisser apprendre l'enseignant <i>laisse</i> les apprenants mettre en œuvre les méthodes d'apprentissage correspondant à leur type individuel et à leurs habitudes individuelles d'apprentissage

³ Cette expression peut paraître gratuitement subtile, mais elle a été utilisée par René Richterich (dans « Créer d'autres espaces et d'autres temps », *Le Français dans le Monde*, n° 252, octobre 1992, pp. 41-46) pour désigner un positionnement intermédiaire très finement observé. Ce positionnement correspond effectivement à la position centrale, mais elle était pour lui, en tant que position d'équilibre, celle qu'il estimait idéale dans l'absolu, alors que personnellement, en ce domaine comme dans tous les autres domaines didactiques, je ne crois pas qu'une position de ce type puisse exister ni doive être recherchée : une position centrale ne peut être, en tout état de cause, qu'une moyenne statistique de référence

Dans une perspective de prise en compte de la complexité (ce que j'appelle une « didactique complexe », les relations entre méthodes d'enseignement et méthodes d'apprentissage doivent être pensées simultanément selon les sept relations logiques suivantes :

1. Le continuum : $x \leftrightarrow y$

L'enseignant doit maîtriser chacun de ces positionnements parce qu'il peut en avoir besoin : les élèves les plus faibles et/ou les moins motivés ont besoin d'un enseignement structuré et relativement directif ; par contre, le mieux qu'un enseignant aura à faire à certains moments sera de laisser certains élèves apprendre comme ils en ont envie.

2. L'opposition : $x \rightarrow \leftarrow y$

Dans une certaine mesure, les méthodes d'enseignement peuvent gêner la mise en œuvre ou l'élaboration par les élèves de leurs propres méthodes d'apprentissage.

3. L'évolution : $x \rightarrow y$

Le projet de tout enseignant est d'enseigner à apprendre, de rendre ses élèves de plus en plus autonomes, c'est-à-dire de faire en sorte que ses méthodes d'enseignement soient progressivement relevées par les méthodes d'apprentissage.

4. Le contact : $x [-] y$

Le contact entre les méthodes d'enseignement et les méthodes d'apprentissage produit un phénomène d'« inter-méthodologique » comparable à celui d'« interculturel » (provoqué par le contact entre la culture de l'élève et la culture étrangère) et à celui d'« interlangue » (généralisé par le contact chez l'apprenant entre sa langue maternelle et la langue étrangère) : l'élève conserve certains éléments de sa méthodologie personnelle d'apprentissage, emprunte des éléments de la méthodologie d'enseignement, et articule, combine et « métisse » des éléments de l'une et de l'autre.

5. La dialogique : $x \rightarrow y$



Les méthodes d'enseignement ont un effet sur les méthodes d'apprentissage, lesquelles à leur tour sont prises en compte par l'enseignant dans ses méthodes d'enseignement, et ainsi de suite (logique « récursive »).⁴

6) L'instrumentalisation : $x]- y$

L'élève utilise consciemment des éléments de sa méthodologie personnelle, ou au contraire des éléments directement importés de la méthodologie d'enseignement, suivant ses convenances. Par exemple, lorsqu'il aborde un nouveau texte chez lui, il en cherche aussitôt dans le dictionnaire tous les mots inconnus ; dans la même situation en classe, il s'efforce de faire des hypothèses à partir de sa compréhension partielle d'un nouveau dialogue parce qu'il sait que c'est ce qu'attend l'enseignant, et qu'il peut ainsi « gagner des points » en note de participation orale.

7) L'encadrement : $x \rightarrow [y]$

L'enseignant donne toute liberté aux méthodes d'apprentissage mais à l'intérieur d'un cadre qu'il a préalablement fixé lui-même en fonction de ses conceptions méthodologiques.

Le Devoir n° 2 propose une activité personnelle de mise en œuvre de ce modèle (voir fichier correspondant).

⁴ « Le principe dialogique consiste à faire jouer ensemble de façon complémentaire des notions qui, prises absolument, seraient antagonistes et se rejetteraient les unes les autres » (p. 292). Edgar. MORIN, « De la complexité : *complexus* », pp. 283-296 in Françoise Fogelman Soulié (dir.), *Les théories de la complexité. Autour de l'œuvre d'Henri Atlan*. Colloque de Cerisy, Paris, Seuil (coll. « La couleur des idées »), 1991, 464 p.