

Christian PUREN

<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1981a/>

Publié dans la revue *Le Français dans le monde* n° 158, janv. 1981, pp. 21-24.

DES PROFESSEURS EUROPÉENS FACE AUX MÉTHODES FRANÇAISES

par Christian PUREN
E.N.S. Abidjan

Les réflexions qui suivent s'appuient sur l'expérience du stage pour professeurs, option Méthodologie, des Cours internationaux d'été de l'université de Dijon, que j'ai encadré du 7 juillet au 1er août 1980 en compagnie de trois autres animateurs.¹ Les 43 stagiaires étaient pour la quasi-totalité des européens,² enseignant en milieu scolaire (enseignement secondaire) et possédant plusieurs années d'expérience. Les méthodes qu'ils utilisaient dans leurs classes couvraient tout l'éventail connu : certains appliquaient des techniques qu'il est convenu d'appeler « traditionnelles », alors que d'autres en étaient à la critique des insuffisances de la méthodologie audiovisuelle. Autre élément important de leur profil : presque tous déclaraient disposer d'une assez grande liberté pédagogique dans leurs classes, et y introduire parfois leurs propres documents.

À leur arrivée au stage de Dijon, les professeurs stagiaires avaient à choisir entre trois options : Civilisation, Méthodologie ou Recyclage linguistique. Ceux qui avaient opté pour Méthodologie expliquaient leur choix par une demande essentiellement pratique : « apprendre de nouvelles méthodes », « connaître les nouvelles tendances », « pouvoir diversifier nos cours », « mieux enseigner la langue », « être plus utile à nos élèves »...

Nous avons pensé, nous animateurs, que nous devons respecter cette demande initiale telle qu'elle s'exprimait, et nous avons donc proposé pour le stage une démarche pragmatique, que nous semblait justifier par ailleurs l'état actuel de la didactique des langues, où l'on assiste à une multiplication de remises en cause profondes et à une floraison d'idées encore mal explorées.

Concrètement, les activités du stage se sont organisées autour de deux centres d'intérêt : les méthodes constituées et la méthodologie des documents authentiques.

1. LES MÉTHODES CONSTITUÉES

À la demande des stagiaires ont été étudiées une douzaine de méthodes existant sur le marché, selon diverses modalités :

1.1. Présentation faite par l'animation : *Transition, Interlignes, Intercodes, Qu'en dira-t-on ?, La Méthode Orange* (cette dernière présentée par A. Reboullet lors d'un passage à Dijon).

1.2. Analyse comparative en groupes de travail, portant en particulier sur la conception de l'image, la progression grammaticale, les tests et la méthodologie proposée par les auteurs : *Voix et Images de France, la France en Direct, Le Français et la Vie, De Vive Voix, C'est le Printemps*.

¹ Bernard Gau, Michèle Kefala et Monique Simonen-Navelet.

² Pays représentés : Allemagne, Autriche, Belgique, Bulgarie, Chypre, Espagne, France, Grèce, Italie, Pologne, ainsi que Maroc et Turquie.

1.3. Observation de classes de langue pour étudiants des Cours d'été de Dijon : *Le Moulin à Paroles, En France comme si vous y étiez, De Vive Voix, En effeuillant la marguerite.*

2. LA MÉTHODOLOGIE DES DOCUMENTS AUTHENTIQUES

Elle a été abordée de la façon suivante :

2.1. Rédaction en groupes de travail de fiches pédagogiques sur les différents types de documents authentiques (visuels, écrits, sonores).

2.2. Observations de classes de langue des Cours d'été faites à partir de documents authentiques : chansons, poèmes, bandes dessinées et articles de presse.

Les professeurs des classes de langue observées utilisant des techniques très variées, les professeurs stagiaires ont donc eu accès à un large éventail de pratiques pédagogiques.

En raison de la diversité de la formation de ces stagiaires, de leurs conditions d'enseignement, et des méthodes qu'ils utilisaient dans leurs propres classes, nous avons naïvement prévu entre eux des débats animés où nous aurions retrouvé les grandes polémiques qui ont marqué l'histoire de la didactique des langues depuis une vingtaine d'années.

Or, curieusement, ce qui a surtout caractérisé ces discussions, ce sont les mêmes résistances face aux pratiques nouvelles pour eux. L'explication habituelle de ce phénomène par le concept psychologique de « résistance au changement » ne nous a pas paru suffisante dans ce cas pour rendre compte de cette surprenante unanimité, que pourtant ne favorisaient pas les techniques d'animation. À l'analyse, il nous a semblé que toutes ces résistances correspondaient, au niveau des pratiques, à un petit nombre de principes méthodologiques à ce point stables et puissants que les professeurs y conforment leurs pratiques de classe de façon constante et spontanée, voire inconsciente.

Premier principe L'explication préalable détaillée

Selon ce principe, l'exploitation d'un "texte"³ ne peut commencer avant que celui-ci ne soit d'abord parfaitement compris par tous les élèves. Certes, le professeur se doit de faire participer le plus activement possible à cette explication, mais il joue de toute façon le rôle principal, puisqu'il faut bien qu'il leur fournisse ce qu'ils ne connaissent pas encore. On retrouve ce schéma aussi bien dans la méthodologie traditionnelle (l'« explication de texte ») que dans la méthodologie audiovisuelle (la « phase d'explication »).

Un tel principe est apparu chez les stagiaires dans leurs résistances :

a.- lors du travail sur la notion de « compréhension globale », telle que la développe en particulier Sophie Moirand ;⁴

b.- lors de l'étude des images des méthodes *De Vive Voix* et surtout *C'est le Printemps*, auxquelles les stagiaires ont reproché de ne pas aider à une compréhension immédiate et détaillée des dialogues correspondants ;

c.- lors de l'étude de la méthodologie des documents authentiques, lorsque nous avons proposé de solliciter les productions langagières des élèves en s'appuyant précisément sur les lacunes

³ Le mot "texte", dans le sens où nous l'entendons, désigne aussi bien les textes écrits que les dialogues audiovisuels ou les documents authentiques oraux.

⁴ Cf. son article "Approche globale des textes écrits" in *Études de Linguistique Appliquée* n° 23.

dans la compréhension du document (« Vous pensez que c'est une interview d'un marchand de poissons. Eh bien, imaginez les questions qu'un journaliste peut lui poser... ») et sur les possibilités d'interprétations divergentes de la situation de communication (« À votre avis, qui parle ?, à qui ?, où ?, à quel moment? ", etc.).

De telles résistances unanimes prouvent, s'il en était encore besoin, que l'un des principes de la méthodologie audiovisuelle, à savoir la saisie du sens global du message grâce à l'image-situation, n'a généralement pas fonctionné dans la pratique.⁵

Deuxième principe **L'exploitation intensive du texte**

Ce principe existe déjà dans la méthodologie traditionnelle, surtout au niveau des idées (« Commentez et discutez »...). La méthodologie audiovisuelle le reprend en l'appliquant au contenu linguistique. Selon un tel schéma, le texte doit être mémorisé, ses structures grammaticales relevées et étudiées. La « substantifique moelle » dont parlait Rabelais n'est plus la même, mais elle toujours à sucer jusqu'à l'os...

Ce principe est apparu à travers les résistances des stagiaires :

a.- lors de la présentation des méthodes qui ne considèrent plus le texte comme le support unique du travail linguistique en classe. Ce sont en particulier les méthodes *Interlignes*, où le dialogue initial n'est pas repris systématiquement, *De Vive Voix* « nouvelle méthodologie », où le professeur peut choisir de se passer du dialogue enregistré, et *La Méthode Orange*, où certains dialogues sont à inventer par la classe elle-même ;

b.- lorsque nous avons présenté la technique consistant à utiliser de façon intensive des textes, dans le seul but de faire constituer par les élèves un mini-corpus de formes sur lesquelles ils puissent ensuite réfléchir ;⁶

c.- lorsque nous avons proposé comme documents pédagogiques des enregistrements authentiques oraux en français non standard. Ce n'est qu'après plusieurs heures que nous nous sommes rendu compte que si les stagiaires travaillaient de mauvaise grâce sur ces textes, c'était simplement parce qu'il était évident pour eux que l'on allait faire répéter, mémoriser et systématiser par les élèves des structures françaises « incorrectes ».

Troisième principe **La systématisation morphosyntaxique**

Les professeurs se montrent – à juste titre – soucieux d'efficacité. Ils pensent que l'apprentissage d'une langue étrangère doit passer par l'acquisition cumulative des micro-systèmes linguistiques que fournit la seule description rationnelle de la langue actuellement disponible : la morphosyntaxe. C'était là un principe de la méthodologie traditionnelle, que la méthodologie audiovisuelle n'a fait que reprendre. Entre l'apprentissage par cœur du tableau des adjectifs possessifs dans un manuel traditionnel et la mémorisation du dialogue de la leçon 4 de *De Vive Voix* – où apparaissent en même temps les formes *mon-ma-mes, son-sa-ses* –, il y a bien, au-delà des différences de démarches qu'il ne viendrait à l'idée de personne de nier, quelque chose d'identique dans les fondements.

⁵ Souvent, il est vrai, en raison même de l'ambiguïté de la conception de l'image, qui parfois visait aussi à traduire visuellement chacun des éléments linguistiques du texte (cf. en particulier *Le Français et la Vie*).

⁶ Démarche bien illustrée par Sophie Moirand dans sa fiche pédagogique « Aller en Chine, en Iran ou au Pérou » [fiche publiée dans la même rubrique de la revue].

Ce principe de systématisation morphosyntaxique est apparu chez les stagiaires :

a.- dans leurs difficultés à analyser les progressions grammaticales des méthodes audiovisuelles. Ils n'ont pas vu, par exemple, qu'ils bâtissaient en réalité leurs toutes premières leçons autant sur certains actes de parole (*saluer, se présenter*) que sur la description morphosyntaxique ; ils n'ont pas compris aussitôt – autre exemple – pourquoi *Intercodes* présente simultanément (dossier 4) le partitif *du, de, de la* ; la négation *ne... pas... de* ; le pronom *en* et le passé composé ;

b.- dans les réserves qu'ils ont exprimées devant les notions d'« acte de parole » et de « grammaire notionnelle ». L'utilisation dans une classe de démonstration d'une fiche pédagogique sur le « Refus »⁷, rédigée pendant le stage, l'observation d'une leçon de la méthode *En effeuillant la marguerite* ont suscité leur intérêt. Mais ils n'ont pas pu concevoir une telle approche dans leurs classes que ponctuellement, pour « varier les cours » et « intéresser les élèves » ;⁸

c.- dans leurs résistances devant la notion de « grammaire intermédiaire » et la technique de la conceptualisation grammaticale.⁹

Il m'a été pratiquement impossible de leur faire effectuer une conceptualisation sur les règles de la transformation passive¹⁰, pourtant au niveau de leurs compétences.

C'est peut-être surtout ce principe de systématisation morphosyntaxique qui expliquerait pourquoi la grammaire explicite et déductive a si bien résisté dans la pratique des professeurs aux critiques des méthodologues audiovisualistes. Il était ainsi normal que ni les « tableaux structuraux » de *La France en Direct*, ni les « synthèses » d'*Intercodes*, ni les « rappels grammaticaux » de *La Méthode Orange* ne suscitent de réaction négative de la part des stagiaires : le métalangage en moins – mais rien n'empêche le professeur de le réintroduire lui-même dans sa classe – et quelques procédés typographiques en plus, ils reprennent *grosso modo* les bons vieux mémentos grammaticaux.

Il ne s'agit pas de notre part d'une critique. Dans l'état actuel des recherches en didactique des langues, il nous semble qu'il reste effectivement encore indispensable de faire effectuer par les élèves des regroupements de matériel linguistique sur la base des descriptions morphosyntaxiques. *La Méthode Orange*, malgré ses intentions novatrices, a cru bon de suivre sur ce point, au moins pendant les 7 premières leçons, les méthodes existantes, et les stagiaires n'ont pas manqué de relever ce choix.

Quatrième principe La communication en situation scolaire

Selon ce principe, le professeur parle en tant que professeur, et les élèves, entre eux ou avec lui, en tant qu'élèves. Principe apparemment réaliste et de bon sens : la seule « situation de communication authentique » en classe, puisque l'expression est à la mode, est bien la situation scolaire.

Un tel principe est apparu chez les stagiaires :

a.- dans les difficultés qu'ils ont éprouvées à comprendre l'intérêt de la notion de "simulation"¹¹, et à imaginer des exercices correspondants ;

⁷ [Voir la reproduction de cette fiche à l'adresse <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1981b/>].

⁸ Nous ne pouvons d'ailleurs pour l'instant qu'approuver leur prudent réalisme.

⁹ Cf. l'article de H. Besse : « Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au Niveau 2 », in *Voix et Images du CREDIF*, n° 2, 1974.

¹⁰ Telles que les dégage Dubois sans sa *Grammaire Structurale. Le Verbe*.

b.- dans leurs difficultés à imaginer des situations de transfert à l'écrit de documents authentiques oraux. L'exercice qui leur venait spontanément à l'esprit était le résumé écrit, c'est-à-dire l'un des modes de communication traditionnels en situation scolaire (l'élève écrivant pour le professeur) ;

c.- dans leurs résistances devant la technique du discours rapporté¹², où l'élève doit prendre position et laisser parler sa subjectivité non plus en tant qu'élève, mais en tant qu'un personnage défini impliqué dans une certaine réalité extérieure à la classe.

Ces difficultés et ces résistances montrent bien, s'il en était encore besoin, que, dans la pratique des classes audiovisuelles, l'identification des élèves aux personnages et les dramatisations n'ont pas fonctionné comme le prévoyait la méthodologie. L'importance que celle-ci accordait à la méthode élaborée (ce que l'on a appelé depuis la « centration sur la méthode ») ne pouvait que ramener constamment professeurs et élèves à la situation scolaire.

Il serait trop long – et cela sortirait du cadre de cet article – de montrer les nombreux effets pratiques de ce dernier principe en classe de langue. Disons simplement que le discours qui se tient à partir du lieu de la classe est vicié, écartelé qu'il est entre forme et fond, correction linguistique et idées exprimées. La communication en situation scolaire se retrouve piégée dans l'éternel et insoluble dilemme de savoir si (et quand ?) ce que disent les élèves est plus important (et pour qui ?) que la façon dont ils le disent. Le succès des jeux en classe de langue ne vient-il pas de ce qu'ils permettent de neutraliser (ou d'occulter ?) cette opposition en imposant un troisième enjeu, le leur propre ? L'artificialité du jeu, c'est précisément ce qui le fonde ; la règle du jeu, c'est que ce soit le jeu qui devienne la règle.

En guise de conclusion

Nous nous sommes volontairement limité dans ce compte rendu d'expérience à un repérage sommaire de quelques principes méthodologiques implicites qui nous ont paru rendre compte d'un grand nombre de réactions de l'ensemble de nos professeurs-stagiaires. Nous nous limitons à noter qu'ils constituent parmi d'autres possibles des points d'ancrage de leurs pratiques. Un travail d'interprétation de ces données s'imposerait bien sûr, et la prise de conscience de ces ponts d'ancrage n'aura véritablement d'efficacité formative que si elle provoque chez chacun d'entre eux une interrogation sur les origines de ces principes, les raisons de leur permanence et de leur prégnance, leurs interrelations éventuelles.

On peut sans peine trouver différentes interprétations de ces principes : l'interprétation méthodologique (le souci de clarté et d'efficacité), historique (la formation reçue et l'inertie de la tradition), institutionnelle (le statut du professeur régulateur des échanges et dispensateur du savoir), psychologique (la préservation d'un pouvoir personnel sur les élèves), et d'autres encore plus valables peut-être.

L'essentiel est ailleurs, et c'est une autre leçon que nous retirons de ce stage de Dijon : lorsque c'est l'animation qui prétend imposer ces interprétations, son discours se retrouve immédiatement piégé dans une suspicion de moralisme ou de procès d'intention. Ici aussi la traditionnelle explication de ce phénomène par la « résistance au changement » des stagiaires sert à occulter les principes eux aussi implicites qui régissent la pratique d'animation. Les interprétations de l'animation se retournent exactement contre elle, et peuvent être interprétées à leur tour comme provenant d'un souci d'efficacité et de clarté, de l'application d'un modèle formatif ou institutionnel, ou d'une volonté de prendre pouvoir sur les stagiaires.

¹¹ Telle que la présente par exemple F. Debyser dans son article « Simulation et réalité en classe de langue ».

¹² Cf. en particulier la méthode *Qu'en dira-t-on ?*

Il y a dans tout cela une dialectique peut-être inévitable, mais qui du moins exige que l'on range au musée des vieux accessoires le concept de « relation formateurs-formés ». Nous lui préférons pour notre part un prudent pragmatisme éclairé, conscient que nous sommes par ailleurs de n'avoir aucune prise directe sur la personnalité de nos stagiaires ni sur le système institutionnel où s'inscrivent leurs pratiques, et d'être incapable actuellement de leur proposer en méthodologie la moindre ébauche de projet d'ensemble de rechange.

Tout nous ramène donc à la demande initiale des stagiaires d'ouverture concrète sur d'autres techniques possibles, demande qui constitue *a priori* – et sous réserve d'une éventuelle évolution au cours du stage – l'unique base saine de travail en tant que seul contrat entre les deux parties. L'animation peut répondre effectivement à cette demande, non en interprétant elle-même les principes méthodologiques implicites, mais en les déstabilisant par la proposition d'alternatives techniques crédibles qui les contredisent. Ce n'est qu'après qu'elles aient été affaiblies sur leur propre terrain que les interprétations éventuelles pourront les déplacer en d'autres lieux d'analyse. C'est demander à un professeur-stagiaire qu'il fasse preuve d'une bonne dose de masochisme que de vouloir qu'il reconnaisse par exemple qu'une technique donnée – la seule qu'il connaisse et qu'il juge efficace – est en réalité l'indice ou la preuve de son autoritarisme.¹³

Ces alternatives techniques pourraient être proposées par l'animation au début d'un stage de méthodologie, non comme des « contenus », mais comme des amorces d'un contenu devant émerger au cours même du stage, comme les catalyseurs privilégiés de cet insaisissable processus communément appelé « changement » ou « formation ».

¹³ Exemple semblable dans tout autre domaine : tant que les gens restent convaincus de l'efficacité pratique de la peine de mort – son exemplarité –, toute l'argumentation humaniste revient à vouloir les persuader qu'ils sont stupides ou cruels.