



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Capelle, G. (1979). Rêve et réalité. *Bulletin CILA*, 29, 132-146.

<https://doi.org/10.5169/seals-977822>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Guy Capelle, 1979

Il est encore proche ce temps heureux où l'auteur de méthodes, codifiant le plus souvent une expérience personnelle plus ou moins riche, pouvait produire des méthodes sans histoires. Il rêvait quelquefois sans aucun doute et laissait son rêve et ses intuitions paraître dans ses productions, mais, n'étant pas soumis au feu de méthodologues avertis, il ne pouvait avoir de cauchemars.

Ces temps sont révolus. Depuis une quarantaine d'années l'artisan est stimulé, éperonné serait plus juste, par la multiplicité croissante des découvertes de tous les chercheurs qui investissent son domaine et le forcent sans cesse à redéfinir sa position, à reformuler ses problèmes, à bouleverser ses ambitions. L'artisan est devenu spécialiste, concepteur, mais il est aussi de plus en plus inquiet, de plus en plus nourri d'espoirs et d'ambitions qu'il ne trouve jamais le temps de réaliser.

Ses méthodes sont des puzzles de plus en plus complexes dont les pièces sont déformées à tous moments, auxquels viennent constamment s'ajouter de nouvelles pièces. A peine a-t-il acquis une quasi-certitude, qu'une certitude plus forte la chasse. A peine se laisse-t-il prendre au confortable ronron du structuralisme-behaviorisme qu'on vient lui asséner sous forme de vérité première qu'une langue n'est pas une collection de formes, ni une suite de réflexes conditionnés. A peine a-t-il mis au point des systèmes qui lui paraissent cohérents et efficaces pour l'enseignement de l'oral qu'on vient lui rappeler que l'écrit n'est pas une simple projection sur le papier de formes orales et que les besoins en compréhension de l'écrit sont infiniment supérieurs, dans certains secteurs scolaires notamment, à ceux en communication orale qu'il avait posés, un peu hâtivement, comme prioritaires.

Il voit naître de toutes parts des disciplines nouvelles qui, même avant d'être pleinement constituées, prétendent infléchir ses orientations et modifier ses données. Depuis 1940 il ne s'est pas passé de décennie sans qu'un nouvel astre ne se lève, et que des bouleversements ne s'ensuivent: la linguistique appliquée dans les années 40, la psycholinguistique dans les années 50, la redécouverte de l'existence de l'apprenant en tant qu'être intelligent et responsable et l'essor de la sociolinguistique dans les années 60 entraînant dans son sillage la pragmalinguistique et l'ethnographie de la communication. Et cette énumération superficielle ne rend pas compte du dynamisme interne de chaque discipline, ni de la prolifération des concepts à l'intérieur de chacune.

Le concepteur de méthodes devrait être un être comblé puisqu'il peut puiser à des sources tellement abondantes et constamment renouvelées. Seulement, ce bouillonnement a pour lui de grands dangers. Il présente souvent des zones d'intensité lumineuse qui tendent à rejeter dans l'ombre d'autres parties du spectre; l'engouement pour le structuralisme et le conditionnement avait presque fait oublier que l'apprenant existait en tant qu'individu pensant et créatif. Inversement, le désir actuel, légitime, de centration sur l'apprenant risque de faire oublier qu'une certaine systématisation des connaissances formelles reste nécessaire.

D'autre part, l'emballement collectif pour certaines idées ne s'embarrasse pas toujours de savoir si ces idées sont suffisamment cohérentes et explicites pour être immédiatement applicables. Une nouvelle réflexion théorique fait souvent naître plus de problèmes qu'elle n'en résout. Si un auteur choisit d'enseigner une langue comme moyen de communication — choix admis depuis quelques années — l'auteur de méthode cherche naturellement à connaître les règles de la communication et ce qui entre dans cette compétence de communication qu'il est censé aider à construire. Lorsqu'il a épuisé les quelques exemples, particulièrement probants, qui ont servi à le convaincre, il reste seul devant le problème. Les rêves de certains sont bien souvent le cauchemar des autres!

D'autant plus que le concepteur de méthodes, de plus en plus conscient de son rôle d'apprenti sorcier, ne doit pas perdre de vue ses responsabilités, sa réalité. S'il veut convaincre les autres de son utilité, s'il veut être crédible, c'est à lui qu'il appartient de décrire les propriétés de l'objet qu'il tente de réaliser, de fournir les critères d'évaluation de son travail, de définir son rôle.

Il doit d'une part essayer d'assimiler, traiter, combiner, utiliser les données nouvelles et de les amalgamer aux idées anciennes qui ont fait leurs preuves, afin de produire, pour ceux, nombreux, qui ne peuvent résoudre eux-mêmes tous les problèmes, apprenants et professeurs, les "méthodes" qu'ils attendent. Et ces méthodes ne sont pas des objets gratuits corçus pour le seul plaisir du concepteur. Ce sont des instruments dont les objectifs et le contenu sont définis en fonction des besoins reconnus du public d'apprenants, des ensembles pré-fabriqués pour faciliter un apprentissage continu jusqu'au niveau désiré.

C'est ce concept de méthode que nous allons essayer de préciser ici: un objet déterminé par un ensemble de contraintes dont l'utilité peut être évaluée.

Parmi les contraintes qui pré-déterminent les méthodes, les mieux connues sont les contraintes externes qu'on peut répartir en cinq catégories:

1. A quoi doit servir la méthode?

Des progrès considérables ont été réalisés ces dernières années dans la définition des besoins des apprenants. Dans des situations d'apprentissage nettement caractérisées — dans le cas de certains groupes d'adultes en particulier — il est désormais possible d'arriver avec une assez grande précision à déterminer le type d'utilisation de la langue, la nature des situations dans laquelle elle sera utilisée, ainsi que les variables régissant ces situations. C'est la situation de départ la plus favorable pour le concepteur de méthode. Mais dans de nombreux cas les besoins échappent à une définition univoque. C'est le cas des secteurs scolaires où l'examen final imposé par l'institution dans le cadre de laquelle se fait l'apprentissage et les programmes officiels orientent le "à quoi" et le "pourquoi" de la méthode¹. C'est également le cas de secteurs adultes pour lesquels on ne connaît que des besoins généraux. Le concepteur est alors obligé de prendre ses responsabilités et de compléter lui-même la grille d'objectifs.

2. A qui est-elle destinée?

Toutes les variables concernant l'apprenant sont essentielles: l'âge, le sexe, les aptitudes, le milieu social et culturel, les connaissances déjà acquises, les habitudes de travail, le temps qu'il va consacrer à son apprentissage, et surtout les facteurs personnels pouvant déterminer ses motivations. S'il est impossible de tenir compte de tous ces facteurs dans la méthode — au niveau d'un secteur scolaire national par exemple, où les différences entre les individus peuvent être considérables — on peut essayer de les satisfaire, au moins partiellement, au moment de la mise en œuvre en indiquant au professeur des stratégies différenciées, des rythmes à adapter, des exercices diversifiés...

3. Par qui sera-t-elle enseignée?

La personnalité du professeur, son enthousiasme et ses motivations, son attitude envers les autres, ainsi que sa connaissance de la langue, sa formation et son expérience pédagogique, sont des facteurs qui peuvent orienter le concepteur de méthodes dans le choix des responsabilités à confier au professeur, le type de rapports enseignant-enseigné qu'il peut escompter ou préconiser, le degré de complexité qu'il peut introduire dans les activités de classe ou les exercices, les appareils ou le matériel collectif sur lequel il peut compter, et les conseils qu'il fournira au professeur. Une "méthode" est non seulement un soutien, une source d'inspiration, un répertoire de techniques, un instrument permettant d'économiser du temps et des efforts dans les préparations, mais aussi un moyen de formation pour le professeur qui travaille seul. Les conseils proposés doivent à la fois garantir une utilisation sans problèmes trop graves, avec une efficacité acceptable, et amener le professeur à se poser des problèmes pratiques et théoriques.

1 Ces programmes ne sont le plus souvent que des listes de contenu lexical et grammatical. D'autre part, les examens n'intervenant en général qu'après plusieurs années d'enseignement, le concepteur conserve, avec les débutants tout au moins, une assez grande latitude.

De toute évidence le temps dont dispose le professeur pour préparer ses cours, réfléchir aux problèmes et donc affronter dans de bonnes conditions les aléas d'une reconversion doit être connu du concepteur. Dans certains pays la charge hebdomadaire dépasse 40 classes! Quel investissement personnel demander alors au professeur?

4. Dans quelles conditions sera-t-elle utilisée?

Ces contraintes sont en général mieux connues, surtout lorsqu'il s'agit de publics "captifs" apprenant dans le cadre d'institutions. Les programmes et les directives édictées par un ministère de l'éducation, les pouvoirs et les tendances de l'inspection, influenceront sur les choix des contenus et des techniques pédagogiques.

La durée des classes et leur fréquence, sont un facteur déterminant pour le découpage de la matière à enseigner et la nature de certains exercices. Enfin l'équipement des classes en matériel scolaire et en appareils et le nombre moyen d'élèves par classe sont souvent un frein aux ambitions du concepteur.

Des problèmes idéologiques peuvent également se poser...

5. Sous quelle forme la méthode sera-t-elle diffusée?

Que la méthode soit diffusée par un organisme officiel ou par un éditeur, le fabricant-diffuseur interviendra pour limiter le nombre des pages à imprimer, le nombre de couleurs, d'illustrations, de bandes magnétiques, de films fixes, de figurines pour tableau de feutre, de fiches de jeu de rôle et autres éléments, et pour normaliser la présentation.

Toutes ces contraintes sont connues et répertoriées. Tout concepteur de méthode est forcé d'en tenir compte; les seules limitations viennent, d'une part, de la précision des informations qu'il a pu recueillir et, d'autre part, du désir qu'il a de ne pas observer volontairement certaines contraintes, soit pour s'opposer à l'institution, soit pour secouer le poids de la tradition chez certains professeurs, soit pour expérimenter des stratégies ou des instruments nouveaux, soit tout simplement parce qu'il ne lui est pas possible de se plier à toutes les contraintes contradictoires. Il n'existe pas encore de formule préétablie...

Les contraintes externes imposent des choix fondamentaux mais larges, définissent des orientations, permettent de fixer de façon réaliste les ambitions et les moyens de les satisfaire. Mais il reste au concepteur à résoudre bien des problèmes. Même dans le cas privilégié où le type d'utilisation que l'on veut faire de la langue est défini sans ambiguïté, ainsi que la nature des situations d'utilisation et les fonctions en discours à mettre en jeu, il reste à

- préciser les actes de paroles à faire produire ou comprendre, à choisir les réalisations linguistiques les plus probables, les plus utiles, les plus "simples", à déterminer les règles de fonctionnement et les règles d'usage à enseigner (choix des éléments à enseigner)

- découper la matière et l'agencer
- décider d'un cadre et d'une structure de présentation pour la classe, à choisir les thèmes et les textes supports, les situations d'enseignement, les types d'activités et d'exercices, à définir le rôle et la forme des auxiliaires imprimés, visuels et sonores (mise en oeuvre)
- orienter les rapports enseignant-enseigné, prévoir les responsabilités de chacun, préciser l'enchaînement et la nature des activités et des exercices (techniques et procédures)
- prévoir les moyens d'évaluation
- rédiger le tout, monter l'expérimentation, procéder à la refonte et contribuer à l'édition!

Ce sont les opérations méthodologiques énumérées plus haut qui, véritablement, définissent la méthode. Elles dépendent des contraintes déjà définies et elles s'appuient sur l'état des connaissances au moment où la méthode est conçue, connaissances théoriques et résultats d'expériences. Les décisions possibles sont nombreuses sous chacune des rubriques, et leurs combinaisons innombrables.

Le rôle du concepteur est alors déterminant. Le produit dépend de son expérience, de sa formation et de sa capacité à faire une synthèse utile des idées et des expériences de multiples chercheurs et à les appliquer en assurant une cohérence interne à l'objet qu'il produit. Ce faisant le concepteur réagit à un deuxième système de contraintes que nous pourrions appeler contraintes méthodologiques ou contraintes internes.

Au niveau du *choix des éléments à enseigner* on est passé en quelque cinquante années de l'empirisme éclairé à une sélection des éléments lexicaux et grammaticaux fondée sur des critères statistiques, fonctionnels, formels, comparatifs. Formes linguistiques et règles de fonctionnement sélectionnées grâce à ces critères ont constitué pendant longtemps le stock de rouages et de pignons à partir duquel on montait la machine. Dans les années 60, la prise de conscience du fait qu'il n'y a pas parallélisme entre fonction en grammaire et fonctions différentes selon la situation d'utilisation ou qu'une même fonction peut se retrouver dans des situations très différentes, a donné la priorité à la définition des besoins de communication.

Les concepteurs de méthode n'ont pas encore trouvé la façon d'harmoniser, pour les débutants, les exigences d'une approche notionnelle-fonctionnelle où l'essentiel est de partir de besoins "réels" et de faire passer le message en situation authentique en utilisant les actes de paroles les plus appropriés dans la situation, et celles de l'approche structurale qui vise à faire comprendre et produire des formes linguistiquement correctes en allant du "simple" au "complexe".

Au niveau de l'*agencement*, de l'organisation des matériaux, les solutions de compromis actuelles ne sont pas satisfaisantes. L'intérêt indéniable d'une progression permettant la satisfaction immédiate de besoins de communication grâce aux seuls énoncés imposés par les variables de la situation, et portant non seulement sur les fonctions en discours mais aussi sur l'introduction progressive de variables situationnelles, ne doit pas faire oublier qu'un minimum d'ordre doit subsister dans l'aspect linguistique de l'agencement. La voie moyenne semble être un compromis difficile où certaines formes sont apprises globalement en attendant le moment d'être replacées dans un cadre grammatical explicatif et d'autres sont expliquées ou activées.

Mais le problème le plus actuel pour le concepteur de méthode est de préciser ce que peut être une progression "fonctionnelle" pour une méthode de débutants, sur quels aspects de la communication elle porte, et quelles sont les variables à contrôler. Au niveau des choix le concepteur aura décidé quels domaines notionnels, ou quels aspects de ces domaines, il veut explorer dans un premier temps. Il aura également constaté que parmi les actes de paroles pouvant avoir les fonctions en discours qu'il désire retenir, certains sont sur le plan de la forme moins complexes que d'autres, les variables de la situation étant constantes (mêmes interlocuteurs, mêmes rapports sociaux, même sujet, même canal pour la communication, même lieu, mêmes référents...)

S'il s'agit par exemple d'exprimer un désaccord, on pourra dans un premier temps se limiter à "Mais non". — "C'est inexact". — "Pas d'accord". — pour introduire ensuite, lorsque cette notion reviendra dans une situation, „Je ne suis pas d'accord" — "Vos idées ne sont pas acceptables" — "Je ne suis pas convaincu" — et plus tard "Je ne partage pas du tout vos idées", "Vos idées me paraissent tout à fait fausses", etc. . . . Il semble en effet, possible, tout en restant dans les limites imposées par les variables d'une situation donnée, d'introduire des formes linguistiques d'une complexité croissante.

Mais une approche fonctionnelle implique bien autre chose. Elle implique une prise de conscience de l'importance des variables situationnelles. L'énoncé n'est pas appris d'abord, puis utilisé. Il est présenté ou produit directement en tenant compte du rôle que joue le locuteur, de la personne à qui il s'adresse, etc. . . Nous pouvons donc essayer de contrôler ces variables et ne les introduire que progressivement. On peut limiter, par exemple, le nombre des protagonistes, ne proposer que des situations entre des personnages de caractéristiques semblables sans faire varier les rapports sociaux, contrôler les thèmes, etc. . .

Evidemment nous sommes encore loin de l'utilisation libre du langage dans une situation qui se développe selon l'humeur du moment des personnages ou en fonction d'événements extérieurs imprévus, de ces situa-

tions ouvertes de la vie réelle... Mais une des responsabilités de l'auteur de méthode n'est-elle pas de veiller à ce que les solutions qu'il propose soient utilisables, sans trop de risques, par le plus grand nombre?

Le concepteur de méthode peut proposer des structures nouvelles. Il peut, par exemple, créer des éléments modulaires centrés, chacun, autour d'une situation reconnue utile (comme par exemple découvrir l'identité de quelqu'un, demander une autorisation, faire un achat). Chaque situation fait intervenir de façon largement prévisible quelques notions (saluer, exposer un problème, demander une permission, accorder ou refuser, exposer des raisons...). Les modules sont organisés selon une progression en spirale; à chaque étage de la spirale des variables nouvelles sont injectées amenant une richesse et une complexité plus grande du langage utilisé. Ces modules, à la fois complémentaires et en recoupement plus ou moins prononcé sur le plan des notions abordées et du langage utilisé, peuvent être choisis par les apprenants dans l'ordre qui leur convient et poussés jusqu'au niveau désiré.

D'autres agencements conciliant aspects notionnels et linguistiques sont aisément concevables mais, en raisonnant ainsi, le réalisateur de méthode continue d'évoluer dans l'optique qui prévaut depuis une trentaine d'années, optique fondée soit sur la croyance que les besoins des apprenants se situent avant tout en communication orale, soit sur celle qu'il convient, de toutes manières, de favoriser d'abord la communication orale, quel que soit l'objectif final. C'est un peu dans cet esprit que semblent avoir été réalisés les travaux du Conseil de l'Europe, et les résultats de l'équipe poussent la nouvelle vague de réalisateurs de méthodes à tenir des discours comparables à ceux tenus plus haut.

Or il s'avère que, dans l'apprentissage du français tout au moins, les besoins dominants se situent en compréhension écrite, accompagnée d'un minimum d'oralisation, et non plus en communication orale. C'est le cas des secteurs scolaires de beaucoup de pays d'Amérique Latine, par exemple, où le français n'est souvent plus enseigné dans le secondaire que pendant deux années à raison de deux ou trois classes de 35 à 45 minutes par semaine. Va-t-on lancer ces élèves dans une approche notionnelle qui leur permettrait d'acquérir une certaine compétence, très limitée, en communication orale? Ce serait oublier que l'immense majorité d'entre eux ne parleront jamais à des francophones, que cette utilisation problématique est repoussée à un avenir lointain, que les professeurs ne possèdent souvent pas eux-mêmes la compétence requise, que les conditions d'enseignement ne permettent pas toujours l'emploi des techniques qui seraient préconisées. Le discours méthodologique à tenir est alors fort différent du précédent.

Il semblerait légitime que les décisions du concepteur de méthode soient alors prises en fonction de ce qu'il sait des stratégies utilisées par

un lecteur, des besoins en lecture qu'il peut établir pour son public, de la part de communication orale qu'il désire conserver, du "connu" des apprenants, c'est-à-dire de ce qu'il peuvent comprendre dans un texte français à partir des formes de leur propre langue, de leur aptitude à prendre appui sur l'organisation d'un document (structure iconographique) et de leur connaissance du sujet traité.

La méthode posera à son auteur des problèmes nouveaux comme celui de l'oralisation éventuelle d'un texte écrit², du dosage écrit-oral (le cas échéant) et de la différence entre ces situations de communication, du choix des objectifs et des éléments à enseigner (reconnaissance des formes linguistiques, structures d'énoncés et de textes, stratégies d'inférence...) du découpage et de l'agencement de la méthode.

Si ces deux types de méthode, correspondant à deux grands types de besoins actuels, posent des problèmes très différents au concepteur sur le plan du choix des objectifs, des contenus, des approches et de l'agencement, qu'en est-il de ceux qui se posent à lui sur le plan de la mise en oeuvre?

L'orientation générale pourra être commune. D'une part, le désir actuellement largement ressenti de laisser l'étudiant prendre le plus possible de décisions et de responsabilité dans son apprentissage et de tenir compte dans la construction de la méthode des différences entre apprenants amènera à imaginer des solutions comme modules ou textes à choix libre, exercices auto-correctifs à différents niveaux de difficulté, tests pour auto-évaluation, propositions d'itinéraires souples d'apprentissage avec définition d'étapes courtes articulables de diverses manières, intégration de documents destinés à provoquer une réflexion de l'élève sur sa façon d'apprendre.

Par contre les activités de classe et les exercices, largement déterminés par les choix d'objectifs et la forme de la communication souhaitée et par le matériel utilisé, seront très différentes. Dans les nouvelles méthodes fonctionnelles on s'efforcera de réduire la part du formel et du mécanique et de proposer des situations de communication ayant au moins les apparences de l'authentique.

Dans un premier temps, la langue maternelle devra jouer un rôle inconnu dans les méthodes dites audio-visuelles ou audio-orales. Elle pourra servir à préciser les variables de la situation qui conditionnent les actes de paroles, à discuter de l'efficacité des messages transmis, à faciliter la demande de moyens d'expression. La communication sera en partie

2 Certains auteurs n'ayant pas rompu avec les exigences des méthodes antérieures se contentent d'un condensé rapide audio-oral et, sur des bases peu sûres, essaient de continuer de traiter le problème du passage de l'oral à l'écriture.

guidée et stimulée, en partie spontanée et authentique. Des stimuli audiovisuels (séquences de sons, diapositives) ou des fiches de jeu de rôle orienteront les apprenants vers l'utilisation de notions que des conversations libres en face-à-face ne pourraient déclencher. Les exercices linguistiques seront la conséquence de besoins de communication ressentis mais mal satisfaits pour des raisons linguistiques.

Dans les nouvelles méthodes de lecture, par contre, l'étudiant aura à choisir entre un certain nombre de textes ayant le plus possible les apparences de l'authentique, mais dont le contenu et la forme devront également tenir compte du "connu" des apprenants, accompagnés de notes et d'exercices destinés à l'aider à acquérir les techniques et les stratégies requises pour développer sa compétence de lecteur en langue étrangère.

La langue maternelle permettra de mieux exposer ou discuter la manière d'apprendre et de mieux mettre en place les stratégies les plus efficaces. Peu à peu la langue étrangère pourra se substituer à elle, les connaissances acquises par le biais de l'écrit servant de tremplin. Les exercices linguistiques, largement auto-correctifs, seront imposés par le choix du concepteur d'une définition de ce qu'est la lecture. Le matériel pourra être gradué de telle sorte que le point atteint dans l'utilisation soit une première évaluation de la compétence de l'élève...

Partis de considérations générales nous venons de donner un aperçu plus concret des types de solutions qu'un concepteur de méthodes peut actuellement essayer de mettre sur pied. Nos lecteurs ne doivent pas en retenir l'impression que les types de méthodes évoqués sont les seuls possibles — il y a autant de méthodes que de problèmes à résoudre et de concepteurs —, ni que les solutions esquissées ici sont les meilleures. Mais il fallait aller suffisamment loin dans la spécificité pour montrer la manière dont les méthodes se façonnent et quelles mesures un concepteur peut prendre pour répondre à un besoin ou une catégorie de besoins.

Ce concept rejette — tout au moins pour les besoins de cet exposé — l'entreprise dont la spécificité est telle qu'elle ne s'adresse qu'à un seul élève, ou à un petit groupe, qui négocie avec l'enseignant les décisions concernant les objectifs, les stratégies, les techniques et les matériaux à utiliser. Ils redécouvrent ensemble les problèmes du concepteur et assument ses responsabilités. Mais leur cheminement reste plus souvent unique et non transmissible.

Reste également en dehors de notre concept de méthode les collections de matériaux pédagogiques, dictionnaires, grammaires, documents authentiques qui peuvent servir de matériaux-ressources mais qui, n'étant pas conçus pour présenter les faits et les opérations dans un ordre optimal pour l'apprenant et ne comportant pas de mode d'emploi systé-

matique, rejettent en fait la responsabilité des décisions méthodologiques sur l'apprenant qui doit construire chemin faisant sa propre "méthode".

Ce n'est pas que nous déniions tout intérêt à ces collections de documents, aux éléments modulaires sans suite, aux expériences de construction méthodologique vécues par un groupe. De ces essais naissent souvent les idées, les solutions généralisables plus tard. Il n'est pas question non plus de nier le fait qu'il soit possible d'apprendre une langue avec des "méthodes" frustes, ou même sans avoir recours à une méthode. Les méthodes traditionnelles et le bain linguistique ont fait leurs preuves. Mais si le concepteur de méthode n'a pas joué pleinement son rôle, les autres protagonistes du drame de l'apprentissage se sont substitués à lui...

Une méthode pourra donc se caractériser grâce à une série de paramètres reflétant chacune des étapes de sa construction, les décisions prises à une étape conditionnant partiellement l'étape suivante.

On pourra distinguer, par exemple, entre une méthode "adultes" à dominante orale, de type structural-fonctionnel, à progression cyclique, à activités et exercices surtout ouverts avec support audio-visuel, et une méthode pour adolescents orale-écrite, de type structural, à progression cyclique, à activités et exercices à dominante fermée avec support audio-visuel et cahier d'exercices auto-correctifs.

D'autres critères peuvent être retenus pour caractériser les méthodes mais

- les choix initiaux étant déterminants, ce sont les premiers paramètres qui caractériseront le mieux l'ensemble,
- en aucun cas on ne choisira un critère mineur pour caractériser l'ensemble. On évitera de parler de méthode directe, de méthode audio-visuelle, de méthode niveau-seuil... Ces dénominations sont insuffisantes et souvent trompeuses.

Cependant la caractérisation précédente ne suffit pas pour qu'une méthode ait pleinement droit à son titre. Conçue comme objet devant résoudre des problèmes et résultat d'un contrat tacite entre son auteur et le public visé, elle doit être soumise à l'épreuve de la réalité.

En plus de l'obligation d'être *méthodologiquement cohérente*³ et *valide*⁴, une méthode doit avoir trois qualités essentielles.

3 Les choix ne devant pas être incompatibles comme celui d'une méthode prônant l'autonomie et la créativité de l'élève et proposant surtout des activités et des exercices fermés.

4 Elle doit bien proposer à l'apprenant ce qu'elle prétend enseigner et ne pas faire comme ces méthodes qui testent la discrimination phonétique ou la compréhension écrite sans fournir les moyens de leur apprentissage.

— Elle doit être acceptée par le public auquel elle est destinée. L'*acceptabilité* nous paraît venir en premier. En effet une méthode qui effraierait au départ les utilisateurs par la nouveauté ou l'extravagance de ses propositions resterait lettre morte. Quelquefois le rejet n'est fondé que sur un ou deux aspects rebutants que le concepteur peut facilement modifier. Les sondages sur l'acceptabilité doivent être faits en cours d'élaboration, près des enseignants, mais aussi des élèves.

Elle doit être utilisable dans les conditions prévues. La *factibilité* ne peut s'apprécier qu'une fois les matériaux expérimentaux assemblés et mis en forme: certaines activités peuvent apparaître irréalisables, soit que le professeur ne dispose pas du matériel ou de l'installation adéquate, soit qu'il ne soit pas préparé à l'utilisation des appareils, soit qu'il refuse de s'initier à certaines stratégies ou à certaines démarches pédagogiques, soit tout simplement que le découpage et le dosage aient été mal calculés.

Si les exigences précédentes semblent aller de soi — encore faut-il en tenir compte — il est plus difficile de prouver l'exigence essentielle, l'*efficacité*.

On ne peut évidemment se fier aux déclarations plus ou moins enthousiastes des convertis de la première heure. La foi en une méthode est certainement un facteur important de succès et de réussite chez les fidèles, à condition d'être fondée. Or le concept d'efficacité est difficile à cerner et doit être redéfini dans chaque cas.

Si on se limite à l'efficacité pratique immédiate, il est certain que les nouvelles grilles de définition des besoins, permettant de fixer des objectifs précis, faciliteront la tâche de l'évaluateur. Le problème est que nous ne savons pas encore évaluer assez précisément l'efficacité d'une communication réalisée dans des conditions authentiques et que le cadre de cette vérification est coûteux à monter. Mais disons que, dans ce cas, l'étudiant lui-même est bon juge dès qu'il a à faire face aux problèmes réels. Qui faudra-t-il blâmer d'ailleurs en cas d'insuccès? La méthode, ou le professeur-animateur, ou l'étudiant lui-même qui n'aura pas consenti l'investissement nécessaire?

Le problème est bien plus complexe dans le cas des publics captifs de secteurs scolaires. Les objectifs, autres que de contenus, sont mal définis. Il y a conflit entre les objectifs déclarés qui sont, à long terme, types d'utilisation de la langue ou examens, et ceux qu'on peut attribuer à une classe de première année de jeunes débutants. Les premiers sont nécessairement généraux et ne tiennent pas compte de variables aussi importantes que le sexe, l'âge réel, le milieu social. Pour toutes ces raisons il convient peut-être de renoncer momentanément à évaluer les résultats en valeur absolue, ou même d'évaluer les résultats en fonction des objectifs déclarés dans la méthode (il suffirait à un auteur d'être très modeste dans

ses ambitions pour prouver cette "efficacité"). On peut par contre essayer de mesurer l'efficacité relative, par rapport aux résultats obtenus avec d'autres méthodes utilisées dans des conditions comparables⁵.

La tâche du concepteur ne s'arrêterait donc qu'après les résultats de son expérimentation et les modifications qu'elle entraînerait pour la méthode.

On conçoit peut-être mieux maintenant le rôle — un peu idéalisé peut-être — d'un concepteur de méthode. Il doit trouver des solutions à des situations d'enseignement des langues en perpétuel devenir. C'est sa raison d'être principale et sa réalité. Cet objectif, jamais rempli, il a conscience de le poursuivre un peu à tâtons, comme un ingénieur qui ne finit jamais de perfectionner le moteur sur lequel il travaille.

Tout en remplissant son contrat il doit penser à faire progresser la profession, faciliter les évolutions et préparer des changements plus radicaux. Il se doit donc de donner des rêves et des espoirs aux autres en leur montrant des voies nouvelles. Aucune méthode ne peut et ne doit être le résultat pur et simple d'une "étude de marché". Tout en se gardant du rêve en ce domaine, il doit le provoquer et mesurer les conséquences de ses audaces à l'expérimentation.

Il doit enfin rester en étroit contact avec la recherche de ceux qui l'aident à façonner ses idées. Il doit se livrer à un patient travail de synthèse, se laisser aller à rêver, et devancer le moment des applications réalisables. Il doit contribuer à construire une théorie de l'application, théorie unifiante destinée à rendre ses pratiques plus cohérentes, plus rigoureuses, plus efficaces et plus facilement évaluables. C'est peut-être son rêve le plus constant, si on met entre parenthèses cet autre rêve auquel il revient constamment: produire cette méthode idéale ouvrant toutes les avenues et tous les espoirs, que des professeurs enthousiastes utiliseraient avec des élèves motivés, en la recréant chaque fois...

5 Au cours d'une évaluation de ce genre, réalisée en 72-73 et portant sur la méthode d'anglais pour débutants du secondaire "IT'S UP TO YOU", un même professeur se chargeait dans le même établissement de deux classes parallèles, dont les élèves étaient choisis au hasard. Dans l'une il utilisait la méthode dont il se servait auparavant, dans l'autre la version provisoire d'IT'S UP TO YOU, classe de 6°. En début d'année on avait recueilli pour chaque élève des indications sur son âge, sexe, milieu social, et ses aptitudes à l'apprentissage des langues, ainsi que pour chaque professeur. Chaque élève s'était vu attribué une "variable composée" regroupant les facteurs énoncés plus haut, mais pondérés a posteriori en fonction des données recueillies. On avait pu ainsi comparer, non des classes entières, mais des paires d'élèves dont les variables composées étaient équivalentes.

De l'article de *G. Capelle*, je retiendrai en premier lieu qu'il tire un signal d'alarme: les idées nouvelles en matière de didactique des langues se succèdent à un rythme accéléré, fusant de toutes parts et dans toutes les directions. C'est normal, c'est sain, c'est prometteur. Mais attention, nous dit-on dans *Rêve et Réalité*: ce foisonnement d'idées n'est riche pour le moment que de promesses, et il y a un risque certain à créer un matériel didactique disparate à partir d'une intuition, si géniale soit-elle, et à le baptiser méthode d'enseignement. En cette période intermédiaire où linguistes et enseignants attendent la venue hypothétique d'une théorie unifiante nouvelle, c'est une attitude réaliste de refus de l'aventure pédagogique. On appréciera, en Suisse comme ailleurs, la sagesse et la prudence de tels propos.

G. Capelle suggère une organisation souple à partir d'éléments modulaires, agencables selon plusieurs possibilités en unités courtes, et formant un ensemble méthodologiquement complet, cohérent et efficace. C'est, à mon avis, le plan théorique d'une méthode que j'appellerai mixte, en ce sens qu'elle conserve les aspects essentiels des méthodes dites traditionnelles, mais qu'elle prend à son compte, en les adaptant, certaines des idées nouvelles exposées ici même. Ce souci de moderniser en surface un type de méthode fondamentalement traditionnel est louable en soi. Il amène nécessairement un nombre impressionnant de compromis, mais c'est inévitable dans toute méthode. Ce qui me semble plus discutable, c'est la conception même de ce que doit être une méthode d'enseignement des langues aujourd'hui. Pour l'auteur, il paraît évident qu'une méthode doit tout contenir, et ne laisser que peu de place à l'imagination de l'enseignant.

L'enseignant. Il a été très peu question, jusqu'ici, de lui et de sa place dans le processus d'apprentissage. Or, c'est à lui que seront confiées la méthode et son application, c'est sur lui que rejaillira, éventuellement, l'échec. C'est lui, qu'on le veuille ou non, qui tient le manche de l'outil. Aussi, il me paraît vain d'entrer dans une querelle des Anciens et des Modernes avant que ne soient définis avec clarté et d'une manière satisfaisante pour tous 1) le but de l'apprentissage des langues vivantes à l'école, et 2) le profil de l'enseignant-type souhaité, ses relations avec la méthode, ses relations avec son public.

La question du but de l'enseignement des langues vivantes à l'école demande, à mon avis, une réponse extrêmement modeste: il ne s'agit évidemment pas de fabriquer, au terme de l'apprentissage, des bilingues! Mais on peut estimer la partie scolaire gagnée lorsqu'on a réussi à donner à l'élève, non pas tellement les moyens, mais surtout le goût, de compléter

sa compétence en langue seconde en-dehors de l'école. Le pire ennemi des cours de langue, c'est bien connu, reste l'ennui. Cela amène à se poser les questions suivantes:

1. Faut-il concevoir une méthode-bible, omniprésente dans la leçon, destinée à des enseignants-répétiteurs qui "font le livre, tout le livre et rien que le livre"? Une telle méthode, avec sa cohérence interne, certes, mais aussi avec les limites qui en découlent nécessairement, ne deviendra-t-elle pas rapidement figée, donc sclérosante? Ne risque-t-elle pas d'empêcher que l'imagination, comme le souhaite R. Richterich, ne prenne le pouvoir dans la classe?

2. Ce genre de méthode ne contribue-t-il pas à perpétuer, en dépit d'un certain rajeunissement, un type de relations enseignant-enseignés largement contesté depuis une bonne décennie?

3. Peut-on vraiment espérer qu'une méthode mixte, appliquée dans le cadre rigide du secteur scolaire, puisse permettre des stratégies différenciées et des rythmes d'apprentissage adaptables, si l'on accepte comme définitive et immuable la contrainte que constitue ce cadre même?

4. D'un autre côté, la théorie de la méthode blanche, en perpétuelle conception, semble encore largement utopique dans l'état actuel des choses. A laisser aux enseignants toute liberté dans la détermination des objectifs d'apprentissage, dans le choix et l'application d'une stratégie, ne court-on pas le risque d'exiger d'eux une super-compétence, une super-disponibilité dont un petit nombre seulement seront capables, compte tenu du type de formation qu'ils ont reçu, et du nombre d'heures qui leur est imposé?

Dans le désarroi que l'on ressent actuellement chez les enseignants de langues vivantes, au niveau adultes en tout cas — tous redoutent la disparition des manuels, et bien peu sont satisfaits des matériels existants — on sent une assez large demande pour un matériel didactique extrêmement varié, qui offre à l'équipe enseignant — enseignés un grand choix d'activités et de types d'exploitation possibles. Chaque enseignant ferait de ce matériel à facettes, en fonction de ses caractéristiques personnelles, en fonction des besoins ponctuels de son public, une méthode, sa méthode. C'est, je crois, ce type d'objet didactique, plus proche de la conception exposée par D. Coste, qui est le plus à même de satisfaire les préoccupations actuelles des enseignants et des élèves. Cette (r)évolution se fera-t-elle? Nous n'en savons rien encore. Mais en tout cas, elle ne se fera qu'avec et par les enseignants. Encore faut-il que les concepteurs de méthodes tiennent compte de leurs désirs...

En conclusion, pour reprendre l'image de l'ingénieur qui perfectionne continuellement son moteur, je dirai qu'il est parfaitement compréhensible

sible de voir commercialiser un moteur qui n'est peut-être pas tout à fait au point. Mais il paraît essentiel que le constructeur s'efforce de concevoir un moteur qui réponde le mieux possible aux exigences du conducteur. Après tout faut-il le rappeler, c'est en grande partie de lui qu'il dépend que le voyage soit agréable ou non, que le passager ait envie ou non d'aller jusqu'au bout.