

Les Langues modernes n° 1-1988. Paris : APLV, 160 p.  
<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1988c/>

# LES MÉCANISMES DE CIRCULATION DANS L'ÉVOLUTION HISTORIQUE DE LA DIDACTIQUE SCOLAIRE DES LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES

*La contribution de Christian Puren embrasse près de cent cinquante années d'histoire de l'enseignement scolaire des langues vivantes en France (1829-1969).*

*Dans cette période, les différences d'approche didactique entre les différentes langues vivantes enseignées ne semblent pas suffisamment marquées pour que l'on puisse distinguer les "champs" propres à la didactique de chacune d'entre elles. C'est pourquoi les domaines entre lesquels (ou à l'intérieur desquels) l'auteur étudie les "mécanismes de circulation" des conceptions et pratiques pédagogiques sont des "méthodologies", valables pour toutes les langues, telles que les méthodologies "traditionnelle", "directe" ou "active".*

*La première partie de l'article est constituée par un "schéma de l'évolution historique", balisant un terrain dans lequel l'auteur puise ensuite ses exemples pour illustrer différents types de mécanismes de circulation.*

\*  
\*   \*   \*

La présente étude se donne pour objectif d'analyser dans une perspective historique les différents mécanismes de circulation à l'intérieur de la didactique scolaire des langues vivantes étrangères (désormais siglées L.V.E.), ainsi que les facteurs agissant sur leur fonctionnement et leur blocage. Elle s'appuie sur des recherches effectuées pour la rédaction d'une *Histoire des méthodologies d'enseignement des langues vivantes étrangères en France* (à paraître).

Les unités entre lesquelles est envisagé le fonctionnement des mécanismes de circulation seront donc ici les **différentes méthodologies officielles**<sup>1</sup> qui se sont succédées dans la didactique scolaire des L.V.E., et non pas les différentes L.V.E. enseignées ; ce n'est que récemment, semble-t-il, que celles-ci ont été ressenties par certains comme des "champs" distincts.

1. Pour éviter ici l'ambiguïté du terme de *méthode*, utilisé avec trois sens différents dans des expressions telles que *méthode Voix et Images de France*, *méthode interrogative* et *méthode audiovisuelle*, j'utiliserai ici, respectivement, les termes de *cours*, *méthode* et *méthodologie*.

Il m'a semblé nécessaire de présenter préalablement un schéma de l'évolution historique de la didactique scolaire des L.V.E. en France. Non seulement parce que cette histoire reste encore généralement très méconnue, mais surtout parce que les mécanismes de circulation étudiés fonctionnent dans la durée, la succession de méthodologies différentes en constituant la manifestation la plus évidente.

## 1. SCHEMA DE L'EVOLUTION HISTORIQUE DE LA DIDACTIQUE SCOLAIRE DES LANGUES VIVANTES ETRANGERES <sup>2</sup>

1.1. ORDONNANCE ROYALE DU 29 MARS 1829 **Lancement officiel de l'enseignement scolaire des L.V.E.**<sup>3</sup>

*Art. 17. Des règlements universitaires prescriront des mesures nécessaires :*

*1. Pour que l'étude des langues vivantes, eu égard aux besoins de localités, fasse partie de l'enseignement dans les collèges royaux.*

1.2. INSTRUCTION DU 29 SEPTEMBRE 1863

### **Lutte contre la méthodologie traditionnelle**

1.2.1. Objectif pratique prioritaire :

*Dans l'enseignement de nos matières scolaires, nous enseignons à nos enfants les langues mortes pour leur apprendre à penser, les langues vivantes pour leur apprendre à les parler.*

1.2.2. Recommandation de la "méthode naturelle" définie comme

*celle qu'on emploie pour l'enfant dans la famille, celle dont chacun use en pays étranger : peu de grammaire, l'anglais même n'en a pour ainsi dire pas, mais beaucoup d'exercices parlés, parce que la prononciation est la plus grande difficulté des langues vivantes ; beaucoup aussi d'exercices écrits sur le tableau noir ; des textes préparés avec soin, bien expliqués, d'où l'on fera sortir successivement toutes les règles grammaticales, et qui, appris ensuite par les élèves, leur fourniront les mots nécessaires pour qu'ils puissent composer eux-mêmes d'autres phrases à la leçon suivante.*

---

2. J'ai retenu, pour schématiser cette évolution, la succession des Instructions Officielles marquantes, brièvement interprétées en termes d'évolutions significatives illustrées au besoin de citations représentatives. Non que la didactique scolaire des L.V.E. se limite aux Instructions Officielles : les **matériels didactiques**, le **discours méthodologique** (consignes, articles, ouvrages, tables-rondes et autres productions des responsables, spécialistes, formateurs et professeurs) et les **pratiques de classe effectives** (ce que l'on peut du moins en savoir à partir de sources diverses) doivent tout aussi légitimement être pris en compte. Mais les instructions officielles font naturellement date en didactique scolaire des L.V.E., non seulement parce qu'elles définissent les **méthodologies officielles** dont la succession jalonne son histoire, mais aussi parce qu'elles sont en grande partie le reflet des débats contemporains entre méthodologues. Elles fournissent par conséquent à l'historien des lignes directrices commodes pour une schématisation de toute manière simplifiée et approximative.

3. A la suite de plusieurs projets (dont un de Talleyrand en 1791 et un autre de Condorcet en 1793), un certain nombre de Décrets révolutionnaires (le premier en date du 15 septembre 1793) avaient déjà théoriquement introduit l'enseignement scolaire des L.V.E. à titre facultatif. Mais P. Levy (1950, p. 260) note que ces textes étaient restés sans application réelle, et la plupart des règlements suivants avaient à nouveau ignoré les L.V.E. jusqu'en 1829.

1.3. INSTRUCTION  
DU 13 SEPTEMBRE  
1890

**Première instruction-charnière : entre la méthodologie traditionnelle et la méthodologie directe.**

1.3.1. Poursuite de la lutte contre la méthodologie traditionnelle :

*Un autre inconvénient qui dure encore, c'est la fausse assimilation des langues vivantes aux langues mortes.*

1.3.2. Critique de l'empirisme de la "méthode naturelle" :  
*On a dit que l'élève doit apprendre la langue étrangère de la bouche du maître comme l'enfant apprend la langue maternelle de la bouche de sa mère ou de sa nourrice. Oui, à condition que le maître fasse avec méthode ce que la mère et la nourrice font sans méthode.*

1.3.3. Affirmation de la spécificité nécessaire d'une méthodologie d'enseignement des L.V.E. :

*Une langue s'apprend pour elle-même et par elle-même, et c'est dans la langue, prise en elle-même, qu'il faut chercher les règles de la méthode.*

1.3.4. Première ébauche de la méthodologie directe :

1.3.4.1. Développement de la méthode orale :

a) Enseignement de la prononciation :

*En tête de toute méthode pour apprendre une langue vivante, il faut écrire le mot : prononciation. (...) Apprendre une langue, c'est d'abord se mettre en état de produire les sons dont elle se compose.*

b) Exercice de "conversation" (par la méthode interrogative : questions du professeur/réponses des élèves) :

*Une lecture, une leçon, même un thème ou une version, gagneront à être repris une dernière fois sous cette forme vivante.*

1.3.4.2. Application dans les débuts de l'apprentissage de la leçon de choses aux leçons de mots :

*Les exercices - Leçons de mots*

*La première chose à donner à l'élève, ce sont les éléments de la langue, c'est-à-dire les mots.*

a) Développement de la cohésion lexicale<sup>4</sup>

*Mais ces mots ne doivent pas être pris au hasard. On commencera, naturellement, par quelques substantifs, en les groupant d'après l'analogie du sens, pour qu'ils se classent facilement dans la mémoire. (...)*

b) Appel à l'activité et aux sens des élèves (méthode active, méthode intuitive)

*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.*

4. Contrairement à ce qui se passait dans la méthodologie traditionnelle, où le vocabulaire apparaissait au hasard des exemples grammaticaux, des phrases isolées des exercices de traduction et des textes littéraires.

c) *Ebauche d'un programme lexical (les futurs "centres d'intérêt directs")*

d) *Explication sans l'intermédiaire de la langue maternelle, (méthode directe)*

*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 quelques questions fort simples : "Qu'est ceci ? Comment est ceci ?", on fera le tour de la salle d'école, de la cour, de la maison paternelle, de la ville et de la campagne. Ce sera déjà un thème oral que fera l'élève, avec cette différence qu'au lieu de traduire un texte français, il traduira les objets mêmes, ce qui vaut mieux. Les premiers thèmes écrits ne seront que la répétition ou la continuation des mêmes exercices.*

1.4. INSTRUCTION  
DU 15 NOVEMBRE  
1901 ET PRO-  
GRAMMES DU  
31 MAI 1902

**La Réforme de 1902 : définition et imposition de la méthodologie directe<sup>5</sup>. Ruptures d'avec la méthodologie traditionnelle :**<sup>6</sup>

1.4.1. En premier cycle, limitation stricte de la traduction comme procédé d'explication :

*Les mots doivent être enseignés par la vue des objets, en recourant aussi peu que possible à la langue maternelle (prog. 1902).*

1.4.2. En second cycle, utilisation de la traduction comme procédé éventuel de contrôle de compréhension.

1.4.3. Démarche inductive en grammaire :

*C'est au moyen de phrases que l'élève acquerra ses premières connaissances grammaticales. (...) C'est surtout par l'exemple que l'élève doit apprendre. (...) L'essentiel est que l'oreille soit accoutumée aux formes **avant** que la règle n'apparaisse, et que la règle, toujours claire et courte, soit la simple constatation d'un fait général (prog. 1902, classe de 5<sup>e</sup>).*

1.5. INSTRUCTION  
DE DECEMBRE  
1908

**Deuxième instruction-charnière : entre la méthodologie directe et la méthodologie active<sup>7</sup>**

1.5.1. En premier cycle : dogmatisation de la méthode directe :

— Méthode directe :

*On peut admettre qu'il [le professeur] prépare dans la première classe, à l'aide de la traduction, les questions qu'il posera aux élèves. Mais que dès la seconde classe, ce soit fini, et que **jamais, jamais** le professeur ne prononce un mot français pour faire acquérir le sens d'un mot : il n'en a pas besoin. Qu'il ne tolère pas non plus qu'un seul mot de la langue maternelle soit dit par un élève.*

5. Exemples de cours directs de première année : *L'Enseignement direct de la langue allemande*, de Ch. Schweitzer (1900), *Jack, the naughty Boy* (1910), *Primeros pinitos* (1911), *The Boy's own Book*, de G.-H. Camerlynck et Camerlynck-Guernier (1912).

6. Pour ne pas allonger exagérément ce panorama, je me limiterai ici aux deux principaux éléments de rupture. Pour le reste, les instructions de 1901 et 1902 constituent essentiellement un prolongement de l'instruction de 1890.

7. Voir *infra* notes 15, 16, 17 et 24 pour des exemples de cours actifs.

— Méthode orale :

*Même si l'on se sert du livre, la classe en 6<sup>e</sup> et en 5<sup>e</sup> doit être faite **le livre fermé**. Ce n'est qu'à la fin qu'on ouvre le livre, et qu'on lit le texte, qui doit être alors compris tout entier, car il ne doit être qu'un résumé de ce qui a été fait en classe.*

1.5.2. En second cycle :

— Application de la méthode directe à l'enseignement de la littérature et de la civilisation :

*C'est directement et par lui-même que l'élève découvrira et sentira les beautés des textes ; c'est par le contact immédiat avec des fragments d'un écrivain qu'il se trouvera face à face avec sa personnalité, qu'il apprendra à la connaître. La méthode appliquée à l'enseignement de la littérature sera donc celle-là même qui a donné la possession du vocabulaire et de la grammaire : elle supprime tous les intermédiaires, elle enseigne le mot par l'image, la grammaire par l'exemple, la littérature par les textes.*

1.5.3. Adaptation de la méthode directe : rétablissement de la version traditionnelle :

*L'exercice qui pourra le mieux, dans les diverses sections de Seconde et de Première, donner à la connaissance du lexique et au sentiment littéraire une précision et une étendue qu'ils ne sauraient acquérir autrement, c'est la version.*

1.6. INSTRUCTION  
DU 2 SEPTEMBRE  
1925

**Première instruction active : réaction contre les défauts et les excès de la méthodologie directe.**

1.6.1. Rétablissement de la priorité aux objectifs formatif et culturel :

*Elles [les langues vivantes] seront associées étroitement à l'effort commun de toutes les disciplines et avec elles concourront à la formation, à la culture et à l'ornement de l'esprit.*

1.6.2. Réhabilitation de l'enseignement explicite de la grammaire : *On insistera sur l'analyse, car (...) ainsi l'on dégage la grammaire de l'empirisme, on développe l'esprit d'observation et l'on aide l'élève à pénétrer le génie de la langue étrangère.*

1.6.3. Réhabilitation de la version traditionnelle :

*Lorsque le texte aura été suffisamment expliqué et commenté, on le traduira en français. Cette version, préparée avec soin, ne sera pas seulement un exercice de contrôle, mais un exercice de français. (...) La version, école de probité intellectuelle, enseignera à éviter l'à-peu-près, les formules molles et à prendre souci des nuances de la pensée.*

1.6.4. Introduction d'intermédiaires en français :

*La méthode directe intensive ne peut guère se pratiquer avec un plein rendement plus de douze ou quinze minutes de suite. Ce quart d'heure, nous le passons tout en langue étrangère. (...) La petite leçon terminée, intermède de quatre ou cinq minutes. La détente était devenue nécessaire, et pour les sens de l'ouïe, et pour les organes vocaux, et pour l'esprit. Ce temps d'arrêt se passe dans la langue maternelle. Nous revenons au registre*

*français. Et nous tenons là notre contrôle. Un peu d'ingéniosité nous permettra de voir en trois minutes les points les plus ardu de notre petite leçon de tout à l'heure. L'intermède fini, la parenthèse close, nous revenons à la langue étrangère dans les mêmes conditions qu'auparavant.*

1.7. INSTRUCTION  
DU 30 SEPTEMBRE  
1938

**Rééquilibrage de la méthodologie active**

1.7.1. Suppression des *intermèdes en français*.

1.7.2. Contre les excès de l'enseignement explicite de la grammaire : rappel du principe direct de l'enseignement de la langue par la langue :

*Il importe que le désir de codifier définitivement les notions grammaticales ne conduise pas à négliger les exercices en langue étrangère : exposés, conversations, etc.*

1.7.3. Rappel de la nécessité pour l'élève d'une assimilation effective du *vocabulaire de base* (i.e. le vocabulaire thématique direct) :

*On a d'autre part distingué opportunément le vocabulaire passif, que le lecteur ou l'auditeur comprennent sans l'employer eux-mêmes, et le vocabulaire actif, utilisé spontanément et à bon escient dans la parole ou l'écriture. Mais il importe de souligner que pour chacun de nous, le vocabulaire usuel est actif. L'objet principal de notre enseignement, le vocabulaire de base, indispensable à l'ensemble des définitions, ne saurait donc être uniquement l'objet d'une présentation ou d'une constatation purement graphique ou isolée.*

1.7.4. Invitation, pour l'enseignement tant linguistique que culturel, à l'utilisation des *procédés (...) dont les progrès de la technique ont enrichi notre enseignement (auditions phonographiques et radiophoniques)*.

1.8. INSTRUCTION  
DU 1<sup>er</sup> DECEMBRE  
1950<sup>8</sup>

**Codification de la méthode active : imposition d'un schéma de classe unique et rigide**

[Beaucoup de professeurs se souviennent sans doute encore des différentes phases de ce schéma de classe, que certaines inspections allaient jusqu'à minuter dans leurs textes d'application : 1) Interrogation de contrôle ; 2) Préparation du nouveau texte (i.e. explication préalable de tout le vocabulaire inconnu) ; 3) Lecture du texte par le maître ; 4) Commentaire dialogué ; 5) Traduction ; 6) Remarques et exercices grammaticaux.]

1.9. INSTRUCTION  
DU 28 AOUT 1969<sup>8</sup>

**Troisième instruction-charnière : entre la méthodologie active et la situation actuelle**

1.9.1. Autorisation donnée à l'introduction de cours audiovisuels intégrés<sup>9</sup> et d'exercices structuraux :

8. Instruction toujours théoriquement en vigueur, et rééditée constamment depuis (par exemple en 1978 dans le livret *Langues vivantes. Horaires, objectifs, programmes, instructions* du Centre national de documentation pédagogique (C.N.D.P.) de Paris.

9. Voir *infra* les chapitres 2.1.4. et 2.4.4. pour des exemples de cours audiovisuels.

*Les remarques qui précèdent invitent donc à assouplir et à élargir le cadre tracé par les instructions de 1950. (...) Elles ouvrent la porte, déjà entrebâillée, à des techniques pédagogiques nouvelles, audiovisuelles ou audio-orales.*

1.9.2. Reconnaissance de la liberté, pour chaque professeur, d'appliquer sa propre méthodologie :

*Ces remarques les engagent [les professeurs] à ne pas se contenter d'appliquer des recettes apprises, à ne jamais perdre de vue la finalité éducative de notre enseignement et la nécessité d'y intéresser les élèves, à ne pas se priver enfin des satisfactions que peuvent leur procurer l'initiative et l'affirmation de leurs dons personnels.*

**Cette instruction marque donc, avec l'éclatement du consensus entre les différentes inspections générales, la fin officielle de toute méthodologie officielle<sup>10</sup>. Histoire à suivre...**

## 2. MECANISMES DE CIRCULATION EN DIDACTIQUE SCOLAIRE DES LANGUES VIVANTES ETRANGERES. APPROCHE HISTORIQUE

### 2.1. L'HERITAGE<sup>11</sup>

C'est le mécanisme par lequel, à l'intérieur de la didactique scolaire des L.V.E., se transmettent des éléments d'une méthodologie existante à une méthodologie nouvelle. C'est donc le mécanisme par excellence de l'**évolution didactique**, celui dont le fonctionnement assure les continuités et dont le blocage provoque les ruptures.

L'histoire de la didactique scolaire des L.V.E. présente une alternance de fonctionnement et de blocage de ce mécanisme.

#### 2.1.1. L'héritage valorisé

De la méthodologie traditionnelle d'enseignement des langues mortes (latin et grec) à la méthodologie traditionnelle d'enseignement des langues vivantes (désormais siglée *MT*), le mécanisme fonctionne pleinement pendant toute la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. A la suite d'une enquête sur l'enseignement scolaire des L.V.E. en France, un pédagogue allemand, Martin Hartmann, constate dans son rapport publié dans les dernières années du siècle :

10. Par réaction contre les pratiques stéréotypées auxquelles avaient donné lieu l'instruction de 1950, ainsi que sous la pression conjointe des idées de Mai 1968 et des méthodologies audiovisuelle et audio-orale. L'A.P.L.V. fut l'un des principaux promoteurs de cette ouverture, qui marque historiquement la fin de la période de méthodologie officielle unique initiée par la Réforme de 1902 ; l'instruction de 1950 peut être considérée comme **la dernière instruction officielle commune à toutes les langues vivantes**. Les suivantes ne feront en effet que masquer les divergences entre les différentes Inspections Générales, comme celle de 1969 qui autorise à la fois la poursuite d'une méthodologie active introduisant prudemment les "auxiliaires" audiovisuels (ce sera le choix que feront les hispanistes), et l'adoption de la nouvelle méthodologie audiovisuelle (sous forme de cours audiovisuels dits "intégrés") et/ou des exercices structuraux empruntés à la méthodologie audio-orale américaine (ce sera le choix des anglicistes, des germanistes et, malgré leur réserve initiale, des italianistes).

11. Les termes d'*héritage*, d'*emprunt*, de *généralisation* et de *transfert*, par lesquels je désignerai ici les différents mécanismes de circulation, font partie d'une terminologie toute personnelle, retenue pour les seuls besoins de cet article.

*Partout l'enseignement des langues vivantes a une tendance à prendre un caractère grammatical. Il s'empare partout spontanément des procédés pédagogiques des langues classiques ; il procède par des exercices de déclinaisons, de conjugaisons, d'assemblage de mots, de thèmes, de versions. (Selon E. Bailly, 1897.)*

Le rédacteur de l'instruction de 1890 donne de cette *assimilation des langues vivantes aux langues mortes*, qu'il dénonce lui aussi (cf. *supra* le paragraphe 1.3.1.), un certain nombre de raisons telles que :

- l'absence de tradition dans l'enseignement scolaire des L.V.E. ;
- l'imprécision, jusqu'à cette date, des directives officielles ;
- le manque de formation du personnel enseignant, totalement improvisé à l'origine.

Autant de conditions qui ont permis que joue à fond *la loi d'isomorphisme*, qui veut que le formateur tende spontanément à reproduire dans sa pratique ce qui a présidé à sa propre formation (et le professeur, en l'occurrence, la méthodologie de ses anciens professeurs). Le rédacteur de l'instruction de 1890 en repère déjà clairement le fonctionnement :

*Incertain de leur tâche et se défiant d'eux-mêmes, ils [les premiers maîtres de langue] regardèrent ce que faisaient leurs collègues des classes latines, ou se souvinrent de ce qu'ils avaient fait eux-mêmes lorsqu'ils étaient sur les bancs de l'école.*

**Ils regardèrent ce que faisaient leurs collègues des classes latines** : le rédacteur de l'instruction de 1890 pointe là un second aspect tout aussi important du mécanisme d'assimilation des L.V.E. aux langues mortes, à la fois **spontané**, comme le remarque Hartmann, mais aussi **raisonné** : l'héritage n'est pas seulement reçu, il est recherché et même revendiqué, en raison des deux autres facteurs qui interviennent dans le fonctionnement de son mécanisme :

— **le désir de valorisation de leur image et de leur statut** de la part de professeurs de L.V.E. considérés comme des professeurs de seconde zone ("de danse ou d'escrime", se plaignent certains) en raison du prestige attaché aux langues mortes et du statut de matière secondaire que les L.V.E. garderont longtemps.<sup>12</sup>

— **la volonté d'harmoniser l'enseignement scolaire des L.V.E. avec le modèle éducatif des Humanités classiques**. Beaucoup de professeurs, même favorables à des réformes, ne comprenaient pas pourquoi un enseignement **scolaire** des L.V.E. pourrait ne pas s'intégrer parfaitement dans l'enseignement secondaire, comme l'expose clairement V. Basch dans un article de 1892 :

*L'Enseignement secondaire doit se proposer uniquement de donner une forte instruction générale, littéraire, philosophique et scientifique, doit se proposer une culture intellectuelle et morale, doit être dégagé de toute visée professionnelle. (...)*

*Je demande maintenant pourquoi cette théorie, qui est indiscutée pour toutes les disciplines enseignées dans nos lycées, ne vaudrait pas pour les langues modernes, pourquoi on apprendrait les seules langues modernes, non comme moyen de culture générale, mais comme instrument pratique, comme étude professionnelle rendant celui qui s'en est rendu maître capable de voyager commodément en Allemagne ou en Angleterre, de pouvoir faire la correspondance allemande ou anglaise, etc. (p. 388).*

12. Brouardel écrit ainsi que *les professeurs de langues vivantes ont montré qu'on pouvait tirer de l'étude, de l'analyse des chefs-d'œuvre allemands ou anglais les mêmes propriétés éducatives que du latin. Ils ont alors enseigné Goethe ou Shakespeare comme on enseignait Virgile ou Horace* (1901, p. 503).



### 2.1.2. L'héritage refusé

De la M.T. à la méthodologie directe (désormais siglée *M.D.*), on assiste tout au contraire à un blocage total du mécanisme d'héritage, qui répond chez les méthodologues directs à une volonté de rupture brutale et radicale d'avec la tradition antérieure : la *Réforme de 1902* sera justement ressentie comme un *coup d'Etat pédagogique* par beaucoup de professeurs. Trois facteurs semblent avoir joué en l'occurrence :

— **Un facteur proprement méthodologique** : la *M.D.* va être amenée à se construire en partie sur une série d'oppositions terme à terme avec la *M.T.* : objectif formatif prioritaire/objectif pratique prioritaire ; culte de l'effort/facilitation maximale de l'apprentissage ; méthode indirecte/méthode directe ; priorité à l'écrit/méthode orale ; enseignement déductif/enseignement inductif de la grammaire ; approche analytique/approche globale des textes ; priorité au travail en étude/priorité au travail en classe ; etc. Cette opposition systématique a sans doute été responsable en partie du phénomène de **dogmatisation** qui apparaît dans la construction de la *M.D.* entre 1902 et 1908 (cf. *supra* le paragraphe 1.5.1.).

— **Un second facteur que l'on pourrait appeler "corporatiste"** : l'apparition de la *M.D.*, ce n'est pas un hasard, coïncide avec la culmination d'un processus de professionnalisation rapide du corps des enseignants de L.V.E. Une partie d'entre eux va donc rechercher la valorisation et la défense de leur statut non plus comme auparavant par une **intégration** de leur discipline au système scolaire, mais dans sa **particularisation** : au lieu de chercher à **s'assimiler** aux professeurs de langues mortes, ils vont tenter de **rivaliser** avec eux. Aussi les méthodologues directs mettent-ils constamment l'accent sur l'originalité et la spécificité de leur discipline<sup>13</sup>.

— **Un troisième facteur, enfin, de type idéologique.** La *M.D.* a été mise en place et imposée par les Républicains, dans le cadre d'une réforme générale des objectifs, des contenus et des méthodes du système scolaire français. Et le blocage du mécanisme d'héritage entre la *M.T.* et la *M.D.* a sans doute quelque chose à voir avec leur conception de l'histoire de l'Humanité comme celle d'un progrès indéfini par ruptures décisives. Les méthodologues directs se sentent des révolutionnaires qui se doivent comme tels de refuser tout héritage (*Du passé faisons table rase...*) parce qu'il ne pourrait signifier que compromis et compromission.<sup>14</sup>

### 2.1.3. L'héritage assumé

Les années 1920 constituent une période de réaction en pédagogie scolaire : dans la France triomphante de l'après-guerre 1914-1918, les remises en cause et les expérimentations hardies ne sont plus de mise. R. Villard écrit ainsi en 1928 :

*Les révolutions ne font pas le bonheur des hommes pas plus qu'elles ne font le succès des méthodes. En matière politique, comme en matière d'enseignement, il faut de la continuité dans les vues. Une progression lente, mais logique, conduit vers la perfection, parce qu'elle a le précieux avantage de réunir toutes les bonnes volontés, de rallier les hésitants et de permettre aux artisans d'une même œuvre de travailler dans l'union, non dans la diversion, mère des guerres civiles* (p. 440).

La méthodologie active (désormais siglée *M.A.* ; elle est parfois appelée aussi *mixte* ou *éclectique*), qui restera la méthodologie officielle jusqu'en 1969, va donc se caracté-

13. Cf. par ex. à ce sujet les polémiques à propos des élections, en 1907 et 1912, d'un représentant des agrégés de L.V.E. au Conseil supérieur de l'Instruction publique, in Morel (1907) et Girot (1912).

14. L'article de Morel (1907), par ex., est à ce propos très significatif.

ser par une volonté de “compromis”, de “conciliation”, de “synthèse” (pour reprendre quelques expressions révélatrices) entre l’héritage traditionnel et l’héritage direct. L’irénisme dont à partir de cette époque les instructions officielles ne se départiront plus jamais cache mal cependant deux tendances opposées qui apparaissent nettement à l’analyse des manuels :

— la tendance dominante, la plus proche de l’héritage direct, continue à accorder une priorité **chronologique** à l’objectif pratique, les manuels de premier cycle correspondants restant ainsi très semblables aux manuels directs de même niveau<sup>15</sup>. P. Berger, en 1947, en expose ainsi la philosophie :

*Dans l’abstrait, l’aspiration à la culture prime sans conteste sur les préoccupations utilitaires ; ainsi le veut une juste hiérarchie des valeurs. Qui ne voit pourtant que, sous l’angle pédagogique, la connaissance de la langue doit être assurée la première afin de fournir à l’enseignement humaniste le support qui lui sera indispensable ? (p. 139)*

— une seconde tendance, plus sensible à l’héritage traditionnel, cherche à maintenir constamment, dès le premier cycle, la priorité absolue aux objectifs formatif et culturel ; dans les manuels correspondants<sup>16</sup>, l’utilisation des textes littéraires comme documents de base (et non plus seulement comme textes de lecture complémentaires) est la plus précoce possible<sup>17</sup>, le recours au français comme procédé d’explication lexicale plus fréquent (dans les notes explicatives en bas de ces textes littéraires), l’enseignement explicite de la grammaire développé, ainsi que les exercices correspondants de traduction.

Mais ce qui réunit fondamentalement ces deux tendances, et fait qu’à mon avis l’on puisse parler malgré tout d’une méthodologie active, c’est le **principe éclectique commun** que F. Closset présente et justifie en 1950 de la manière suivante :

*Une méthodologie exclusive ne développera qu’un seul côté de la technique, et négligera les autres. Dans la pratique, l’étude d’une langue est en elle-même complexe ; de plus, chaque langue exige des procédés spéciaux de présentation et d’assimilation (et déjà selon qu’elle est analytique ou synthétique). De leur côté, les élèves présentent une grande variété d’aptitudes, et les moyens d’influencer leur mémoire et d’exercer leur intelligence sont multiples. Donc, plus une méthode est variée, et plus elle a de chances de produire de bons résultats. (p. 40)*

La méthodologie active repose ainsi sur le postulat éclectique selon lequel il est non seulement possible mais souhaitable à la fois d’assumer l’héritage antérieur (lui-même pluriel désormais) et d’intégrer les nouvelles techniques (de reproduction du son et de l’image) ainsi que les emprunts à d’autres méthodologies.

15. Exemples de cours actifs de ce type, qui ont dominé le marché à l’époque : le *Nuovo corso d’italiano* de J. Maillan & P. de Montera (1<sup>re</sup> éd., vers 1920) ; *L’anglais vivant* de P. & M. Carpentier-Fialip (édition beige, 1933) ; *Deutschland* de L. Bodevin & P. Isler (1943). En espagnol, c’est d’ailleurs la série directe *Primeros pinitos* (1<sup>re</sup> éd. 1911)/*Andando* qui sera la plus utilisée jusque dans les années 1950.

16. Par exemple la *Méthode de langue italienne* de H. Massoul & G. Mazzoni (1<sup>re</sup> éd. vers 1920), *L’Allemand et l’Allemagne par les textes* de F. Berteaux & E. Lepointe (1924), *Trozos escogidos* de A. Fouret (1929), *England Calling* de G. Roger & S. Wormald (1934).

17. Dès la première leçon dans les manuels d’italien et d’espagnol. Les cours d’espagnol les plus utilisés actuellement, comme *Pueblo, Lengua y Vida*, *La Palabra Viva*, *Sol y sombra...* contiennent encore cette tradition active du “tout littéraire”.

#### 2.1.4. L'héritage occulte

Comme la M.D., la méthodologie audiovisuelle (désormais siglée *M.A.V.*) va être vécue par ses concepteurs et utilisateurs comme une nouveauté radicale, une révolution méthodologique. Or, si l'on excepte quelques emprunts en définitive ponctuels à la méthodologie audio-orale américaine, la *M.A.V.* française reprend massivement l'héritage direct, qui en constitue comme la matière première méthodologique.

D'une part, l'association du son et de l'image dans la *M.A.V.* vise à permettre l'utilisation des méthodes directe et orale intégrales dès les tout débuts de l'apprentissage ; d'autre part, la *M.A.V.* prolonge cet héritage direct dans la mesure où elle propose des solutions à différents problèmes que les méthodologues directs avaient déjà repérés sans avoir eu les moyens de les résoudre.

C'est ainsi que Louis Marchand, l'un des rares méthodologues des années 1910-1920 à rechercher ces solutions non dans un retour partiel à la *M.T.* mais dans l'application de nouveaux procédés et techniques, proposait déjà à l'époque une utilisation plus systématique des auxiliaires oraux et visuels, une présentation des formes linguistiques dans des situations dialoguées mettant en scène des personnages psychologiquement typés et une stricte limitation et gradation grammaticales et lexicales, avec à cet effet l'utilisation d'un "coefficient d'usage"<sup>18</sup>.

On peut s'interroger sur les facteurs, toujours actifs de nos jours, qui ont provoqué une telle occultation de l'héritage direct dans la *M.A.V.*, et plus généralement cette méconnaissance généralisée de l'histoire de la didactique des L.V.E. Sans prétendre être exhaustif, je pense que les plus décisifs ont été :

— les longues décennies de méthodologie active officielle, dont l'éclectisme de principe a tendu à gommer la perspective historique, et le réformisme prudent à freiner les évolutions et décourager les innovations ;

— le fait, lié au facteur antérieur, que les premiers rénovateurs de la didactique des L.V.E. en France dans les années 1950-1960 ne travailleront pas au départ sur l'enseignement scolaire des L.V.E., détenteur pour l'essentiel de l'héritage historique de cette didactique : *Voix et Images de France 1* sera réalisé par les équipes du C.R.E.D.I.F. et de l'université de Zagreb pour l'enseignement du français langue étrangère à des adultes ; André Castagna et Jean Guenot expérimenteront *Lend me your Ears* au Centre audiovisuel de Saint-Cloud sur des adultes et de jeunes enfants ; *Passport to English*, de G. Capelle et D. Girard, sera mis au point dans l'enseignement secondaire marocain ;

— l'apparition de lieux institutionnels de recherche et de production en didactique des L.V.E. (le C.R.E.D.I.F., le B.E.L.C., le C.L.A.B., pour ne citer que les premiers), et donc de méthodologues et formateurs professionnels dont le statut se justifie par la création/diffusion constante de la **nouveauté et sa valorisation** et dont le pouvoir s'appuie sur la **dévalorisation de la tradition**.

#### 2.2. L'EMPRUNT

C'est le mécanisme par lequel sont introduits à l'intérieur d'une méthodologie d'enseignement des L.V.E. des éléments en provenance d'autres champs constitués : pédagogie générale, enseignement du français langue maternelle ou du français langue étrangère, didactique des L.V.E. en Allemagne, méthodologie audio-orale américaine...

18. Je renvoie pour ces propositions de L. Marchand à ses articles de 1910, 1911 et 1914, et en ce qui concerne les continuités entre la *M.D.* et la *M.A.V.*, qui mériteraient de plus amples développements, à mon ouvrage à paraître.

Contrairement au mécanisme d'héritage, dont le fonctionnement assure la **continuité historique** d'une méthodologie d'enseignement des L.V.E. à la suivante, le mécanisme d'emprunt est par excellence celui de la **renovation méthodologique**. Aussi le premier facteur qui facilite l'emprunt est-il le blocage du mécanisme de l'héritage, provoqué lui-même par une modification significative des objectifs, des théories de référence et/ou des situations d'enseignement qui rend inadaptée la méthodologie dominante.

### 2.2.1. L'emprunt dans la méthodologie directe

Ce facteur apparaît très clairement dans l'élaboration de la M.D., pour laquelle les méthodologues se sont montrés très ouverts aux idées extérieures. On peut ainsi repérer, dans leur discours, des références :

#### — à la didactique du français langue étrangère (F.L.E.)

L'influence de la didactique du F.L.E. dans les régions non francisantes de France et dans les colonies a été sensible sur l'élaboration de la nouvelle méthodologie, si l'on en croit certains méthodologues directs qui citent comme précurseurs de la méthodologie directe des inspecteurs de l'Enseignement primaire comme Jost en Alsace et Carré en Bretagne.<sup>19</sup>

#### — à la didactique du français langue maternelle

Les méthodologues directs se sont inspirés des réformes contemporaines de l'Enseignement primaire, marquées essentiellement par l'application de la **méthode active**. On retrouve celle-ci, aussi bien pour les débuts de l'enseignement direct que pour l'enseignement du français langue maternelle, dans la démarche inductive en grammaire et dans la méthode interrogative. La "leçon de mots" directe (cf. *supra* le paragraphe 1.3.4.2.), enfin, est copiée sur la "leçon de choses" de l'Enseignement primaire. A l'autre extrême du parcours d'apprentissage, la didactique des L.V.E. rejoint à nouveau celle du français langue maternelle, l'explication des textes étrangers empruntant dans les dernières années le modèle de l'explication littéraire en français définie par Brunot et Lanson et imposée dans cette même réforme de 1902.<sup>20</sup>

#### — à la didactique des L.V.E. en Allemagne

Depuis longtemps déjà, la pédagogie allemande jouissait d'un grand prestige en France. Le phénomène va s'amplifier après la défaite de 1870 : dès la fin de la guerre, en 1871 puis en 1873, furent envoyées des missions d'information sur l'organisation prussienne des études, et V. Basch constate en 1892 : "Nous avons l'habitude en France de toiser les choses d'enseignement d'après les mesures allemandes." Les méthodologues directs reviennent fréquemment sur ce rôle de modèle joué par l'enseignement allemand et sur le contexte de rivalité politico-économique dans lequel il s'inscrit, comme Schmitt, professeur d'allemand, dans un discours prononcé en 1902 :

*Après 1870, on se crut moins que jamais le droit de rester indifférent à ce qui se passait chez nos voisins. Nos officiers et futurs officiers durent étudier le secret de leur force militaire dans leurs livres, et se mettre en mesure de leur répondre dans*

19. Voir aussi à ce sujet les souvenirs personnels de E. Gourio (1909), professeur d'anglais au lycée Buffon et ancien instituteur en Bretagne.

20. A. Godart, par exemple, développe explicitement ce thème à la p. 474 d'un article de 1903 que je considère comme l'un des textes essentiels de la méthodologie directe. L'évolution historique de la didactique des L.V.E. et celle du français langue maternelle présentent par ailleurs de nombreuses similitudes, comme la montée parallèle de l'intégration didactique autour du texte de base (cf. sur ce sujet par ex. A. Chervel, 1977, p. 163).

leur langue. L'Université, convaincue que l'Allemagne devait une partie de ses succès à ses écoles, examina leur organisation, transforma les nôtres, en modifia les programmes et accorda une part de plus en plus large aux langues vivantes. Depuis que la lutte s'est transportée sur le terrain industriel et commercial, elles s'imposent à tous comme une nécessité.

Une telle influence de l'Allemagne a été d'autant plus forte en enseignement des L.V.E. que la réaction contre la M.T. scolaire et l'expérimentation de formes de méthodologie directe avaient été dans ce pays plus précoces et plus généralisées. Un phonéticien allemand, Wilhelm Viëtor, professeur de phonétique à l'université de Marbourg, avait publié dès 1882 un violent pamphlet contre la M.T. scolaire, intitulé *Der Sprachunterricht muß umkehren* (*L'enseignement des langues doit faire volte-face*), qui avait déclenché de nombreuses réactions en France comme dans toute l'Europe. Et lorsque le germaniste A. Pinloche, avec quelques autres méthodologues directs, voudra en 1910 tirer un bilan très négatif de la méthodologie directe et réclamer le retour à certains procédés traditionnels, il choisira pour son livre (*Les limites de la méthode directe*) le sous-titre suivant : *Der Sprachunterricht muß vorwärts* (*L'enseignement des langues doit aller de l'avant*).<sup>21</sup>

### 2.2.2. L'emprunt dans la méthodologie audiovisuelle

Soucieux comme les méthodologues direct de rompre avec le passé, les méthodologues audiovisualistes vont se montrer comme eux perméables aux influences externes. Dans le cas de la M.A.V. française, les principaux outils du renouvellement didactique vont être fournis :

— par l'intégration didactique autour du support audiovisuel, qui va s'inspirer des premières expériences nord-américaines en la matière, D. Girard rappelle en 1973 que le *Centre audiovisuel* de Saint-Cloud, qui prendra une part active à l'élaboration de la M.A.V. française, a été créé à la suite d'une mission d'information d'un an aux U.S.A., et que le premier cours audiovisuel a été mis au point pour les militaires américains<sup>22</sup>.

— par deux emprunts concernant la psychologie de l'apprentissage de référence, qui vont déterminer deux orientations différentes à l'intérieur de la M.A.V. française :

- l'un provient de la pédagogie de la rééducation des sourds profonds : c'est la "théorie structuro-globale" de Petar Guberina, mise en œuvre initialement pour l'enseignement du F.L.E. dans le cours *Voix et Images de France* (1<sup>re</sup> éd. provisoire 1958), puis pour les autres cours dits "structuraux-globaux audiovisuels" (*S.G.A.V.*) ; la stratégie d'enseignement correspondante se caractérise par un globalisme résolu justifié par la liaison constante qu'entretiennent la langue et les situations de communications appréhendées dans la complexité de leurs aspects. Bien que cette théorie soit originale, sa mise en œuvre didactique ne provoque aucune rupture véritable d'avec la tradition directe, qu'elle tend plutôt à reprendre et enrichir.

21. Les différents congrès du *Deutscher Neuphilologen-Verband* (*l'Association des néo-philologues allemands*, qui impulsera dans ce pays le mouvement réformateur en enseignement des L.V.E.) sont attentivement suivis par les méthodologues français ; à celui de Munich (1906), par exemple, le germaniste Maurice Potel (qui deviendra l'année suivante inspecteur général) représente officiellement l'A.P.L.V. Toute une recherche reste à faire pour comparer précisément la méthodologie directe française et les mouvements de rénovation de l'enseignement des L.V.E. en Allemagne, où apparaissent à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle la *méthode de la réforme*, la *méthode phonétique* (*phonetische Methode*) ou encore la *Anschaunungsmethode*.

22. Il s'agit du cours *Teacher's Audio-Visual Oral Aids*, de V. Kumenev, élaborée pour l'enseignement du français aux militaires du Shape, à Saint-Germain. Les premiers méthodologues audiovisualistes français étaient au courant de cette expérience, et en avaient observé des classes.

— l'autre provient de la méthodologie audio-orale américaine ; c'est le béhaviorisme skinnérien, qui aboutit dans la M.A.V. française à l'importation des procédés de mémorisation/dramatisation des dialogues de base, des tables de structures, de la censure de toute explicitation grammaticale et bien sûr des **exercices structuraux** (tous éléments absents aussi bien de la tradition active que directe).

Pour H. Besse,

*l'influence qu'a eue la méthode<sup>23</sup> audio-orale en France (...) paraît essentiellement liée à des facteurs non méthodologiques. (...) Quel enseignant pouvait récuser une méthode<sup>23</sup> conçue par des universitaires américains, appliquant les "lois" de la Science, l'expérience d'une armée victorieuse et faisant appel à la technique la plus avancée ?* (1985, p. 38)

Un second facteur, que l'on pourrait appeler "épistémologique", a lui aussi probablement joué : les exercices structuraux se présentaient auréolés de la garantie de la "Linguistique Appliquée" à un moment où la linguistique structurale était devenue pour beaucoup de chercheurs en sciences humaines une sorte de discipline modèle et de théorie de référence.

Il n'en reste pas moins que l'introduction de ces exercices structuraux à l'intérieur de la M.A.V. française et même de certains cours actifs<sup>24</sup> n'a pu s'effectuer à mon avis que parce qu'a joué simultanément un facteur spécifiquement méthodologique, et c'est le fait que les exercices structuraux pouvaient aisément s'interpréter et s'utiliser comme de simples exercices intensifs de réemploi combinés avec une stricte limitation et gradation grammaticales et lexicales, et à ce titre s'intégrer dans la tradition didactique française ; ils paraissaient en effet permettre la mise en œuvre des solutions que A. Godart par exemple imaginait déjà en 1907 aux problèmes de la M.D. :

*... définir la progression intérieure de notre enseignement et déterminer l'enchaînement des exercices qui, sans accroître le vocabulaire de l'élève, mettent au point ses connaissances et fortifient en lui le sens de la correction.* (p. 280)

### 2.3. LA GENERALISATION

C'est le mécanisme par lequel les procédés, techniques et méthodes étendent leur aire d'application à l'intérieur d'une méthodologie donnée. C'est donc le mécanisme par excellence de **l'élaboration méthodologique**.

C'est ainsi que l'on assiste dans la M.D., avec l'instruction de 1908, à l'extension de la méthode directe, mise en œuvre jusque-là en premier cycle, à l'étude de la littérature et de la civilisation en second cycle (cf. *supra* le paragraphe 1.5.2.).

Dans la M.A., c'est inversement l'explication littéraire et la version finale proposées dans l'instruction de 1908 pour le seul second cycle qui s'étendent vers le premier cycle, les textes littéraires tendant à envahir progressivement les cours actifs de premier cycle en tant que documents de base, et non plus seulement en tant que textes complémentaires de lecture comme dans les cours directs.

Inversement à nouveau, à la fin des années 1960, c'est sur le modèle du *niveau 1* audiovisuel<sup>25</sup> que va d'abord être conçue la didactique du *niveau 2*. C'est ainsi que pour D. Girard en 1968 :

23. Dans le sens de *méthodologie*, selon ma propre terminologie.

24. Par exemple dans *L'Anglais par l'illustration* (P.-M. Richard et W. Hall, 1972) et *La Pratique de l'espagnol en Seconde* (J. Villégier, F. Molina, C. Mollo, 1969).

25. Qui correspond approximativement au premier cycle scolaire.

*Il est vrai qu'il faut se libérer progressivement des contraintes de la technique audiovisuelle. Mais nous considérons qu'à tous les stades, les principes linguistiques, psychologiques et méthodologiques qui inspirent les cours pour débutants restent valables. Seule la **technique** devra prendre des formes nouvelles.* (p. 14)

A la fin des années 1970 enfin, le mouvement s'inverse une nouvelle fois, et l'on assiste en français langue étrangère à ce que F. Debyser appellera en 1977 le "choc en retour" du niveau 2 sur le niveau 1 :

*Entre 1969 et 1975 l'essentiel des efforts en didactique du français langue étrangère a porté sur la définition d'une méthodologie nouvelle du niveau 2 et sur la réalisation des outils pédagogiques nécessaires à sa mise en place. Ce travail a débouché sur une réflexion générale qui a dépassé le cadre de la pédagogie du perfectionnement, et a fini par modifier l'ensemble des conceptions de l'enseignement, y compris la méthodologie des débutants.* (p. 38)

On assiste donc, en didactique des L.V.E., à une alternance du sens du mécanisme de généralisation entre la pédagogie des débuts de l'apprentissage et celle du perfectionnement, le niveau 1 et le niveau 2, le premier cycle et le second cycle. Les facteurs essentiels qui l'expliquent semblent être les tendances spontanées à exploiter au maximum les nouveautés et à renforcer le plus possible la cohérence méthodologique interne. Dans le cas de la M.D. comme dans celui de la M.A.V., les tentatives de renouvellement ont commencé par le niveau 1, dont la problématique apparaissait plus aisément maîtrisable, et se sont brisées sur la complexité du niveau 2 au moment même où une certaine dérive dogmatique de ces méthodologies les rendait précisément le moins à même de l'assumer.<sup>26</sup>

## 2.4. LE TRANSFERT

C'est le mécanisme par lequel des éléments d'une méthodologie donnée se transmettent de l'enseignement d'une langue à l'enseignement d'une autre langue.

### 2.4.1. Le transfert entre 1829 et 1890

Au cours de la période 1829-1890, la didactique scolaire des L.V.E. cherche sa voie entre la méthodologie traditionnelle d'enseignement des langues anciennes, modèle de l'**apprentissage scolaire** des langues, et la "méthode naturelle", modèle de l'**acquisition naturelle** des langues. L'espace de réflexion autonome qu'elle peut ainsi dégager est sans doute encore trop réduit pour que puissent être pensées d'éventuelles différences dans la didactique des diverses L.V.E., et c'est ainsi que les adaptateurs

26. L'alternance historique de ce mécanisme permet de comprendre l'une des raisons essentielles de l'opposition de l'Inspection Générale d'espagnol, restée dans les années 1960-1970 fidèle à la tradition active, aux exercices structuraux que leurs propres partisans présentaient eux-mêmes comme valables uniquement pour les tout débuts de l'apprentissage (cf. par exemple P. Delattre, 1971). Ainsi, pour l'Inspecteur Pédagogique Régional d'espagnol Rebersat en 1976,

*on ne doit pas considérer que le second cycle est à part. (...) Le clivage qu'ont fait parfois certains collègues entre l'aspect de formation linguistique, à grand renfort de répétitions et de mécanisation, et un autre type d'activité, l'initiation aux faits de civilisation, passe très mal dans notre discipline* (p. 64).

L'année suivante, dans son article déjà cité de 1977, F. Debyser ne dira pas autre chose en tirant les tout derniers enseignements d'une réflexion déjà "post-audiovisualiste" en didactique du F.L.E. ; les mouvements de va-et-vient de la didactique des L.V.E. réservent parfois de ces surprises, où les attardés se retrouvent soudain à l'avant-garde...

de *Cours traditionnels à objectif pratique à succès*<sup>27</sup> ne voient aucun inconvénient à traduire tout simplement d'une langue cible à une autre les textes ou les phrases d'exercice de leur modèle. V. Vimercati, qui adapte à l'italien le *Cours de langue anglaise* de Robertson, écrit dans la préface de son *Cours de langue italienne* (1846) :

*J'ai adopté le même texte qui a servi aux leçons de M. Robertson, en ne lui faisant subir, surtout dans les premières leçons, que les changements nécessités par le génie différent de l'anglais et de l'italien. Suivant la même marche pour les exercices de conversation tirés de ce texte, je n'ai modifié les phrases trouvées et employées par M. Robertson que lorsque je m'y suis vu forcé pour exercer les élèves sur certaines règles de la syntaxe italienne ou sur quelques idiotismes. Il m'eût semblé puéril de perdre un temps précieux à trouver des tournures différentes de celles que M. Robertson a si heureusement créées.* (p. VI)

#### 2.4.2. Le transfert dans la méthodologie directe

On observe le même phénomène de transfert systématique chez les méthodologues directs. Bien qu'ils aient été en majorité des germanistes mais que des spécialistes d'autres langues soient intervenus activement dans l'élaboration de la M.D.<sup>28</sup>, je n'ai trouvé chez eux aucune allusion à des différences souhaitables entre les didactiques des diverses L.V.E.<sup>29</sup>

L'analyse des manuels confirme ce phénomène. Tout au plus peut-on noter dans les cours d'anglais une attention plus grande à l'enseignement de la prononciation dans les premières années, avec une utilisation plus généralisée de la transcription phonétique et des exercices de prononciation. Mais il s'agit là de techniques reconnues par tous les méthodologues directs (dans le cadre du développement de la méthode orale), et dont l'utilisation systématique dans les cours d'anglais est conçue par eux comme une **adaptation de la M.D.** justifiée par les problèmes particuliers de prononciation et de code orthographique que pose cette langue à un élève français.

#### 2.4.3. Le transfert dans la méthodologie active

C'est la même conception d'**adaptation d'une méthodologie unique** que l'on retrouve constamment dans la M.A. Elle est clairement exprimée dans ce passage de l'instruction de 1925 :

*Pour ne pas grossir outre mesure le nombre de ces pages, rédigées en pensant surtout à la langue allemande, nous nous sommes abstenus d'y joindre une **adaptation** pour les autres langues enseignées. Les professeurs feront sans peine les **ajustements** nécessaires. Hispanisants et italianisants brûleront facilement les premières étapes pour arriver plus vite à leur conjugaison, si riche et parfois si touffue. En*

27. Ces cours, dont la multiplication au XIX<sup>e</sup> siècle est liée à la montée de la demande sociale de connaissance pratique des L.V.E., et qui s'adressent d'ailleurs souvent aux adultes autodidactes, conservent le noyau de la M.T. — les méthodes de la grammaire et de la traduction — mais ajoutent en amont et en aval des procédés, techniques et méthodes qui annoncent la M.D. et en préparent techniquement l'avènement. Exemples de ce type de cours, outre le *Cours de la langue italienne* cité *infra*, la *Nouvelle méthode pratique et facile pour apprendre la langue allemande* de F. Ahn (1843), le *Cours de langue espagnole* de A. Mesnard (1859), la *Grammaire de la langue anglaise ramenée à ses principes les plus simples* de M. L. Leclair et J. Sevrette (12<sup>e</sup> éd., 1884).

28. Emile Hovelaque, le rédacteur de l'instruction de 1908, est par exemple un angliciste.

29. Même au cours de tables-rondes mêlant spécialistes de diverses langues.



*anglais, il est clair qu'on laissera de côté les difficultés inhérentes au genre et à l'article défini pour attaquer tout de suite le verbe par l'impératif, les auxiliaires de conjugaison, puis viendront les temps composés avant les temps simples (en vue de la conjugaison interrogative).*

Dans le cas de la M.D. et de la M.A., on peut penser qu'un fonctionnement aussi systématique du mécanisme de transfert s'explique par le fait qu'il s'agisse de **méthodologies officielles**, imposées par un pouvoir institutionnel — l'Inspection Générale — dont le rôle est de maintenir une certaine harmonisation pédagogique dans l'enseignement scolaire de **toutes** les L.V.E. au nom d'objectifs et de principes nécessairement communs.

#### 2.4.4. Le transfert dans la méthodologie audiovisuelle

Un tel facteur a sans doute joué. Mais il n'est pas le seul puisque le même phénomène de transfert massif se reproduit avec la M.A.V., élaborée à l'origine pour des publics non scolaires, et dont les méthodologues vont appliquer pour les différentes langues traitées un principe en définitive assez proche de celui défini en 1846 par V. Vimercati (cf. la citation *supra*) : si les dialogues de base d'un cours ne sont pas la "traduction" — dans le sens courant du terme — de ceux d'un autre, les contraintes de **rédaction** (sélection et gradation grammaticales et lexicales) et d'**exploitation** (schémas de classe, types d'exercices...) sont telles qu'elles sont méthodologiquement équivalentes. De ce point de vue, les différences significatives entre par exemple un cours de F.L.E. comme *Voix et Images de France 1* (1958), un cours d'espagnol comme *Vida y Diálogos de España 1* (1968) et un cours d'allemand comme *In Bonn* (1979) tiennent essentiellement à une évolution globale de la M.A.V. (en l'occurrence de type S.G.A.V.) au long de ces deux décennies, et non pas à la prise en compte d'une quelconque spécificité méthodologique de l'enseignement de chacune de ces langues. C'est ainsi qu'en 1975, plus de dix ans après les débuts de la M.A.V. dans l'enseignement scolaire français, L. Dabène, auteur d'un cours audiovisuel scolaire d'espagnol (*¿Que tal Carmen?*, 1968), ressentira le besoin d'attirer l'attention sur la nécessaire prise en compte des rapports entre la langue maternelle des élèves et la langue enseignée, dans un article au titre clairement programmatique : "L'enseignement de l'espagnol aux francophones. Pour une didactique des langues voisines."

Depuis cette date, aussi bien dans les écrits des méthodologues que dans les matériels didactiques, je n'ai pas l'impression que cette piste ait été particulièrement fréquentée. Ces dernières années, les tentatives de renouvellement en didactique des L.V.E. se sont toutes situées au-delà des spécificités qui seraient liées à telle ou telle langue enseignée ; que ce soit le retour aux méthodes actives (centration sur la créativité, l'autonomie, le vécu des apprenants), la dite "approche notionnelle-fonctionnelle", ou encore la démarche "conceptualisatrice" prônée par beaucoup à l'A.P.L.V.<sup>30</sup> Encore aujourd'hui, la problématique des didactiques particulières aux différentes langues me semble rester essentiellement celle d'**une application/adaptation d'une didactique générale des L.V.E.**

Le transfert est donc la règle générale. L'opposition de l'Inspection Générale d'espagnol aux exercices structuraux dans les années 1960-1970 ne constitue pas à mon avis une véritable exception. Elle n'est pas un cas de non-transfert, parce qu'elle ne s'est jamais faite, du moins à ma connaissance, sous le prétexte d'une quelconque spécificité de l'enseignement scolaire de l'espagnol en France, mais :

30. Cf. par ex. le n°2 de 1986 intitulé *Faire réfléchir sur la langue.*

— **par fidélité à l'héritage** : le maintien de la priorité aux objectifs culturels et formatifs a sans doute été pour les hispanistes une manière de valoriser leur discipline face à l'anglais, dont le statut de langue de communication internationale "tirait" plus l'enseignement scolaire vers l'objectif pratique ;

— **et par refus de l'emprunt** : l'opposition de l'inspection générale d'espagnol aux exercices structuraux s'explique par une certaine conception humaniste de l'enseignement, que heurtait la théorie skinnérienne du conditionnement qui fournissait le fondement "scientifique" de tels exercices, et peut-être aussi par une certaine sensibilité "anti-yankee" développée chez beaucoup d'hispanistes au contact de l'histoire et de la culture latino-américaines.

## CONCLUSION

La perspective historique me semble mettre en relief un certain nombre d'aspects des mécanismes de circulation en didactique scolaire des L.V.E. :

1. Les facteurs qui interviennent dans le fonctionnement ou le blocage de tels mécanismes sont d'une grande diversité et complexité : pédagogiques, méthodologiques, institutionnels, économiques, politiques et idéologiques. La didactique scolaire des L.V.E., comme tout ce qui touche à l'enseignement, est directement "en prise" sur la vie sociale, et méthodologues et didacticiens participent pleinement à ce titre à l'aventure intellectuelle de leur temps.

2. Il existe des phénomènes de balancier (acceptation/refus, affirmation/négation de l'héritage ; priorité à l'objectif pratique/aux objectifs formatifs et culturels) et de circularité (entre le niveau 1 et le niveau 2 dans le mécanisme de généralisation) qui s'expliquent vraisemblablement par la cohérence et la stabilité de la problématique didactique.

3. Le mécanisme de l'emprunt, qui permet malgré tout à cette didactique de ne pas toujours "tourner en rond", fonctionne pleinement dans ses périodes de renouvellement : discipline "carrefour", la didactique des L.V.E. est nécessairement une discipline "ouverte".

4. Le mécanisme de transfert (d'une langue à l'autre) fonctionne de manière systématique tout au long de l'histoire de la didactique scolaire des L.V.E. : l'existence de "champs" distincts correspondant à l'enseignement de chacune de ces langues n'est pas une donnée historique mais un objectif actuel, dont l'apparition chez les didacticiens est sans doute liée à l'état actuel de leur discipline, mais qui demande à être justifié (autrement que par la seule existence de départements spécialisés dans les universités)... et réalisé.

**Christian PUREN**

*Lycée Charles Despiaud (Mont-de-Marsan)  
U.R.L. 4 - I.Na.L.F. (C.N.R.S.)*

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BAILLY Emile, 1897, "Une enquête sur l'enseignement des langues vivantes en France", *Revue Universitaire*, t. 2, pp. 149-166.  
 BASCH Victor, 1892, "De l'enseignement des langues modernes", *Revue Universitaire*, t. 1, pp. 377-393.  
 BERGER Paul, 1947, "Méthode de langue vivante. Simples suggestions", *Pédagogie (Education et Culture)*, n°3, mars, pp. 138-151.  
 BESSE Henri, 1985, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier-C.R.E.D.I.F., 183 p.  
 BROUARDEL, 1901, *Revue de l'Enseignement des Langues vivantes*, mars 1901 à février 1902.

- CHERVEL André, 1977, *Histoire de la grammaire scolaire. ... Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*, Paris, Payot, 1981 (1<sup>re</sup> éd. 1977), 304 p.
- CLOSSET François, 1950, *Didactique des langues vivantes*, Paris-Bruxelles, Didier, s.d. (1<sup>re</sup> éd. 1950), 252 p.
- DABENE Louise, 1975, "L'enseignement de l'espagnol aux francophones. Pour une didactique des langues voisines", *Langages*, n°39, sept., pp. 51-65. (Une version remaniée a été publiée en 1976 dans *Les Langues modernes*, n°5-6, pp. 481-493.)
- DEBYSER Francis, 1977, "Le choc en retour du niveau 2", *Le Français dans le monde*, n°133, nov.-déc., pp. 38-42.
- DELATTRE Pierre, 1971, "La notion de structure et son utilité", pp. 5-14 in DELATTRE P. (sous la direction de), *Les Exercices structuraux, pour quoi faire ?*, Paris, Hachette, 160 p.
- GIRARD Denis, 1968, "Méthode directe et méthodes audio-visuelles (Essai de définition d'une pédagogie audio-visuelle des langues vivantes)", Paris, B.E.L.C., 14 p., multigr. (article repris pp. 20-47 in GIRARD D., *Linguistique appliquée et didactique des langues*, Paris, A. Colin, 1972, 168 p.)
- GIRARD Denis, 1973, "Il y a 27 ans", *Le Français dans le monde*, n°100, oct.-nov., pp. 85-89.
- GIROT, 1912, "La méthode directe en France. A propos des élections au Conseil supérieur de l'Instruction publique de 17 mai 1912", *Die Neueren Sprachen*, Oktober, Band XX, Heft 6, pp. 325-337.
- GODART Adrien, 1903, "La lecture directe" (conférence pédagogique du 27 nov. 1902), *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes*, n°11, janv., pp. 471-486.
- GODART Adrien, 1907, "L'enseignement littéraire dans les classes du second cycle" (participation à la discussion lors d'une réunion pédagogique de l'A.P.L.V. en date du 2 mai 1907), *Les Langues modernes*, n°8, pp. 279-286.
- GOURIO E., 1909, "De la méthode directe" (conférence faite à l'E.N.S.), *Les Langues modernes* n°1, janv., pp. 51-62.
- LEVY Paul, 1950, *La Langue allemande en France. Pénétration et diffusion des origines à nos jours. (I) Des origines à 1830*, Lyon-Paris, I.A.C., 337 p.
- MARCHAND Louis, 1910, "L'enseignement des langues vivantes par la "lecture directe". Etude comparative de la Méthode directe et de la Méthode intuitive illustrée", *Les Langues modernes*, n°1, janv., pp. 439-451.
- MARCHAND Louis, 1911, "L'enseignement des langues vivantes par la "lecture directe" (suite)", *Les Langues modernes*, n°1, janv., pp. 13-21.
- MARCHAND Louis, 1914, "L'enseignement scientifique des langues vivantes. Rôle du phonographe" (conférence, puis discussion lors d'une réunion pédagogique de l'A.P.L.V. en date du 25 juin 1914), *Les Langues modernes*, n°8, août-sept., pp. 436-467.
- MOREL A., 1907, "Réponse à M. Hippolyte Parigot", *Les Langues modernes*, n°4, avr., pp. 439-440.
- PINLOCHE Adrien, 1910, *Der Sprachunterricht muß vorwärts. Des limites de la méthode directe. A propos des formes syntaxiques et idiomatiques*, Paris, E. Belin.
- REBERSAT, 1976, Participation lors d'une table ronde sur le thème "Langue et civilisation", diffusée dans le cadre de la radio scolaire par l'O.F.R.A.T.E.M.E. pendant l'année scolaire 1976-1977 et publiée par le C.R.D.P. d'Orléans pp. 56-68 in *Les Professeurs d'espagnol ont la parole*, s.d., 68 p., multigr.
- SCHMITT, 1902, "Discours prononcé le 31 juillet 1902 par M. Schmitt, professeur d'allemand", *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes*, n°9 bis, nov.
- VIËTOR Wilhelm, 1882, *Der Sprachunterricht muß umkehren*, Heilbronn, Henninger, 38 p., (publié sous le pseudonyme de "Quousque tandem").
- VIMERCATI Vittorio, 1846, *Cours de langue italienne, d'après la méthode Robertson. Première partie contenant, outre la partie classique, toute la théorie de la prononciation et des règles de la syntaxe italienne. Ouvrage autorisé par l'Université*. Paris, E. Derache, 3<sup>e</sup> éd. 1860 (1<sup>re</sup> éd. 1846), 328 p.
- VILLARD René, 1928, "La composition au baccalauréat ou la culture par la version", *Les Langues modernes*, n°7, oct., pp. 343-440.