

PUREN 1989a. « La « méthodologie active » dans l'histoire des méthodologies des langues vivantes étrangères en France ». Publié dans les *Actes de la Section 3 du Romanistentag d'Aix-la-Chapelle, Aachen (Allemagne), 27-29 septembre 1989.*

LA "MÉTHODOLOGIE ACTIVE" DANS L'HISTOIRE DES MÉTHODOLOGIES DES LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES EN FRANCE

La nouvelle méthode est opposée à l'ancienne. Elle veut donner tout de suite et dès la première heure cet usage direct de la langue étrangère. A-t-elle réussi ? Procédons à une analyse scientifique, c'est-à-dire historique de la question.

P. PFRIMMER 1953, p. 51.

Depuis la constitution d'une didactique propre au français langue étrangère (FLE), avec l'apparition de la méthodologie audiovisuelle à la fin des années 1950, et jusqu'à ces toutes dernières années, les références à l'histoire de leur discipline se sont limitées chez ses spécialistes à des allusions ponctuelles et à de rapides panoramas au début de quelques rares ouvrages et articles.

L'une des caractéristiques communes à ces panoramas est qu'ils sautent directement de la "révolution directe" des premières années du XXe siècle à la "révolution audiovisualiste" des années 1960, ignorant ainsi complètement une méthodologie scolaire pourtant officielle et dominante pendant un demi-siècle.

Pendant tout juste cinquante ans, si l'on retient comme dates symboliques :

- 1919, première année de l'après-guerre 14-18 pendant laquelle la nouvelle doctrine officielle va prendre ses distances d'avec la méthodologie directe auparavant imposée par les instructions ministérielles de 1901, 1902 et 1908 ;

- et 1969, année où paraît une instruction ministérielle reconnaissant pour la première fois aux professeurs la "liberté de méthode" et ouvrant la porte à l'introduction des méthodologies audio-orale et audiovisuelle dans l'Enseignement scolaire.

Il s'agit de la "méthodologie active" (MA), appelée aussi "mixte" ou "éclectique" parce qu'elle tentait une synthèse ou du moins un compromis entre les objectifs, les

principes et les procédés de la méthodologie directe (MD) et de la méthodologie "traditionnelle" (MT)¹.

L'ignorance de cette MA de la part des didacticiens français de FLE peut paraître d'autant plus surprenante qu'ils négligeaient de cette manière leur propre expérience d'anciens élèves de langues vivantes étrangères (LVE), ainsi qu'un demi-siècle de réflexions et de discussions didactiques dont un ouvrage tel que la *Didactique des langues vivantes* du Belge François CLOSSET, par exemple, montrait encore en 1956 la richesse et la cohérence². Les quelques lignes qu'un autre didacticien étranger, bien connu celui-là des spécialistes de FLE, W.F. MACKEY, consacra dix ans plus tard à la présentation de cette MA³, n'attirèrent pas plus l'attention sur elle.

Je fais ici l'hypothèse qu'une telle ignorance de la MA n'était pas délibérée, mais que les didacticiens français de FLE n'ont littéralement pas "vu" cette méthodologie. Si cette hypothèse est exacte, si la MA a correspondu à une sorte de "point aveugle" de leur perception méthodologique, alors les raisons de cette ignorance doivent correspondre à des caractéristiques fondamentales de leurs représentations de l'histoire de la DLE et de leurs conceptions de cette même DLE.

La première de ces raisons me semble tenir aux conjonctions d'un enjeu social, d'une situation didactique et d'une idéologie du changement opposés entre les époques d'élaboration de la MAV et de la MA.

On sait que c'est sous l'impulsion d'une volonté politique de la France de l'après-guerre 39-45, cherchant à reconquérir ses positions culturelles dans ses colonies et dans le reste du monde, qu'à la suite de l'élaboration du *Français fondamental* s'est constituée la méthodologie audiovisuelle (MAV). La contribution la plus déterminante fut celle d'un centre de recherches officiel rattaché à l'École Normale Supérieure de Saint-Cloud, le CREDIF.

Cela à un moment où le débat en didactique scolaire semblait totalement sclérosé, en partie à cause de l'éclectisme de la méthodologie officielle, la MA ; éclectisme destiné originellement à désamorcer la polémique entre partisans de la MD et de la MT⁴, mais qui par la suite avait tendu à invalider *a priori* toute recherche d'une nouvelle cohérence d'ensemble. Le déblocage d'une telle situation ne pouvait se faire que sur le mode de la rupture radicale.

¹ Cette méthodologie scolaire traditionnelle s'était calquée au XIXe siècle sur la méthodologie scolaire d'enseignement des langues mortes. A l'époque de la méthodologie directe, certains l'ont aussi appelée "indirecte". Pour plus de détails sur la MA, je renvoie à mon *Histoire des méthodologies* (1988).

² Je me réfère à la troisième édition, parue simultanément à Paris et à Bruxelles (Didier, 252 p.). La première édition date de 1950.

³ Dans ses *Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues*. Trad. fr. 1972, p. 213. L'édition originale en anglais avait paru en 1965 sous le titre : *Language Teaching Analysis* (London, Longman).

⁴ Polémique qui n'était, comme l'a fait justement remarquer le germaniste Adrien GODART en 1928, "qu'un chapitre de l'éternelle dispute entre les anciens et les modernes" (p. 378).

Parallèlement enfin, les méthodologues audiovisualistes partageaient la foi de leur époque en un progrès continu de l'humanité par ruptures décisives. Paul Rivenc écrit ainsi en 1977, à propos des méthodologues SGAV⁵ : "Dans le domaine de l'apprentissage des langues au cours de ces vingt dernières années, il y a peu d'auteurs, de formateurs ou de groupes de recherche qui aient autant apporté *d'idées neuves et de progrès continus*" (je souligne).

Le même type de conjonction s'était produit à la fin du XIXe siècle, quand les méthodologues scolaires avaient voulu rejeter globalement la MT, de plus en plus inadaptée aux nouveaux objectifs et situations d'enseignement / apprentissage. La modernisation de l'enseignement en général, et de la DLE en particulier, était en même temps ressentie comme une ardente obligation patriotique après la défaite de 1870. Le germaniste Charles SCHWEITZER, grand-père du philosophe français Jean-Paul Sartre, pouvait ainsi déclarer en 1893 que "les langues vivantes font désormais partie de notre défense nationale" (cité par Ch. SIGWALT 1906, p. 44). Et le modèle du changement, enfin, était à l'époque la révolution politique telle qu'elle avait été conçue en France au XIXe siècle : "Faisons, comme Descartes, table rase du passé et cherchons notre méthode par nous-mêmes", proposait le même Charles SCHWEITZER à ses collègues au cours d'une série de conférences pédagogiques à la Sorbonne, en 1903.

Le contexte politique et idéologique des années 1920 est par contre radicalement différent : la France victorieuse de 1928 n'est plus cette France inquiète et ouverte sur l'étranger des années 1870-1900, mais un pays qui tend à se replier sur ses valeurs traditionnelles.

Or un tel contexte se trouve être en phase avec la situation didactique du moment :

- Les méthodologues actifs ne disposent d'aucune nouvelle théorie de référence par rapport aux méthodologues directs. Ils vont bien se réclamer des "méthodes actives" – et l'influence de l'*Arbeitsunterricht* alors en vogue en Allemagne y est sûrement pour quelque chose⁶ –, mais c'était déjà le cas dans la MD, qui peut toute entière s'interpréter comme une tentative d'application à l'enseignement des langues vivantes des méthodes actives dont se réclamait en France la pédagogie générale dès la fin du XIXe siècle.

⁵ La MAV "SGAV", ainsi appelée parce qu'elle se référait à la "théorie structuro-globale" du Yougoslave Petar Gubérina, est celle qui fut mise en oeuvre initialement dans l'élaboration du cours de FLE *Voix et Images de France* (CREDIF, Didier, 1ère éd. expérimentale 1958).

⁶ Ce n'est pas un hasard si la plupart des articles auxquels je me réfère ici sont l'oeuvre de germanistes, très influencés comme tous l'étaient à l'époque par l'évolution contemporaine de la DLE en Allemagne : le prétexte de l'article de Gaston HIRTZ, par exemple (1927, cité *infra*), est un compte-rendu d'une étude d'Adolf KRÜPER à propos de "Die arbeitsunterricht Augestaltung des neusprachlichen Unterrichts", publiée dans le *Handbuch des Arbeitsunterrichts für höhere Schulen* (herausgegeben von Fr. A. Jungbluth, Moritz Diestartweg, Francfort, 1925); et l'article d'Adrien GODART (1928, cité *supra* note 4) est le texte d'une conférence faite au congrès de Hambourg du Deutscher Neuphilologen Verband (en juin 1928), où il compare les directives prussiennes et les instructions ministérielles françaises de 1925; lui aussi met en relation la "méthode active" française et l'*Arbeitsunterricht* allemande.

- Il s'agit pour ces méthodologues actifs non pas de rompre avec la méthodologie antérieure -la MD-, mais de corriger ce qu'ils considèrent comme ses défauts et ses excès par un retour à certains procédés de la MT, en particulier un enseignement explicite et systématique de la grammaire ainsi que l'utilisation de la traduction comme méthode d'enseignement.

René VILLARD tire explicitement, en 1928, un parallèle entre ces divers contextes :

La "méthode directe", telle qu'elle fut pratiquée de 1902 à 1923, a fait son temps. Il nous faut du nouveau en pédagogie, comme en politique, comme en littérature. (...) 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).

Et Auguste PINLOCHE, pouvait écrire dès 1908 un article intitulé significativement "Réaction et progrès", dans lequel il soutenait que le *progrès* en DLE passait désormais par une *réaction* (contre la MD, par un retour à certains objectifs, principes et procédés de la MT).

Pour les didacticiens de FLE des années 1950 à 1970, une telle thèse est à proprement parler *inconcevable* : la MA n'apparaît pas dans le champ de leur vision historique tout simplement parce qu'elle n'entre pas dans le cadre d'une "révolution" méthodologique. Ils ne voient par conséquent dans la didactique scolaire de la période 1920-1960 que la seule opposition MT/MD, ignorant du même coup tout cet effort de synthèse ou de compromis entre l'une et l'autre qui était précisément *la raison d'être* de la MA.

Que l'on puisse juger impossible cette synthèse ou non viable ce compromis ne change rien au fait de l'existence historique de cette MA, mais ressortit seulement au bilan que l'on en peut tirer : une méthodologie en effet ne se définit pas par sa cohérence et son originalité - ce qui renvoie à un jugement externe -, mais par sa *volonté* de cohérence et d'originalité. Or une telle volonté apparaît dans les écrits de nombreux méthodologues scolaires des années 1920-1960, comme dans les lignes suivantes de Paul LIEUTAUD :

Quel nom faudrait-il donner à celle (la "méthode") que nous venons de définir ? Ce n'est pas de la méthode directe pure, puisque nous ne prononçons aucun ostracisme contre la langue maternelle, encore moins de la méthode indirecte, puisque nous commençons toujours nos leçons par l'explication en langue étrangère. Peut-être le mot "méthode mixte" conviendrait-il -et cependant quelle différence entre ces classes de début où la traduction, correcte sans plus, joue un rôle tout-à-fait secondaire, et celles où la version devient un exercice littéraire, servant non seulement à l'acquisition du vocabulaire

étranger, mais à l'étude du français, à l'assouplissement de l'esprit et au développement de la culture ! Il nous semble que notre méthode a conservé sinon la lettre, du moins l'esprit de la méthode directe, qu'elle est en quelque sorte une méthode directe assouplie (et que par là elle échappe à bien des critiques qu'on a adressées à la méthode directe intégrale. Mais le mot, après tout, est secondaire : c'est la chose qui importe (1935, p. 173).

Cette citation me semble particulièrement intéressante ici parce qu'y apparaît une difficulté à nommer la nouvelle méthodologie que l'on retrouve tout au long des années 1920-1960 : la raison en est sans doute que cette méthodologie représente à la fois une continuité et une rupture par rapport au passé, et c'est probablement pour cette même raison que les didacticiens français de FLE ne l'ont pas reconnue.

La seconde raison de cette ignorance me semble tenir aux démarches opposées de construction qui furent celles de la MAV et de la MA.

La MAV s'élabore dans une logique d'application, selon un modèle hiérarchisé que Daniel COSTE et Victor FERENCZI décrivent ainsi en 1971 :

On ne saurait confondre technique pédagogique et méthodologie. La première se définit à partir de la seconde qui elle-même découle de choix et d'hypothèses préalables, axiomes de départ ou résultats de la recherche en ce qui concerne :

- la nature du langage et son fonctionnement ;
- les conditions optimales de l'enseignement ;
- les objectifs à atteindre ;
- le contenu à enseigner ;
- le sujet qui doit apprendre la langue étrangère (p. 144).

Ce ne sont pas seulement les pratiques de classe qui se retrouvaient de cette manière entièrement déterminées *a priori*, mais aussi les situations d'enseignement / apprentissage, qui devaient répondre aux exigences des méthodologues : parmi les "axiomes de départ", D. COSTE et V. FERENCZI citent "les conditions optimales de l'enseignement", que Henri BESSE énumère ainsi en 1985 :

Les pratiques recommandées par les manuels SGAV supposent, entre autres, que le professeur ait une bonne compétence en L2 (i.e. en langue étrangère), proche de celle d'un natif; que la classe ne soit pas trop nombreuse : au-delà de vingt étudiants, il devient difficile de faire participer tous les étudiants à un jeu de rôles ou à la production de paraphrases; que le nombre d'heures de cours par semaine soit relativement important (au moins cinq à six); (...) que l'institution dans laquelle s'inscrit le cours permette que ces conditions soient réalisées et que l'évaluation admise par cette institution tienne compte du fait que sont d'abord développées la compréhension et l'expression orales; que l'enseignant ait été formé à ces pratiques, qu'il adhère aux options qui les sous-tendent tout en se sentant libre de les interpréter selon son tempérament; que

les enseignés, enfin, acceptent ces pratiques, spontanément ou après discussion et négociation (p. 177).

Autant de conditions qui auraient exigé une modification radicale des situations scolaires d'enseignement / apprentissage, comme le constate M.-M. CHICLET-RIVENC en 1984 :

Tant qu'une réforme profonde de l'enseignement des langues n'aura pas été entreprise, on en restera aux solutions de bricolage : inadaptation des méthodes ambitieuses, ou statu quo avec des cours aux objectifs, donc aux résultats, très limités, puisqu'ils prennent le parti de la situation (p. 197).

Dans la réalité, la MAV a surtout été élaborée au fur et à mesure de l'expérimentation du cours-prototype, *Voix et Images de France*. Mais c'est toujours le même modèle hiérarchique qui a fonctionné, non pas tant à partir de théories de références, donc, qu'à partir du matériel audiovisuel lui-même : les pratiques et les situations d'enseignement / apprentissage ont dû se plier aux exigences de l'intégration didactique maximale autour des supports sonore (enregistrements magnétiques des dialogues de base) et visuel (film fixe représentant les situations de communication correspondantes⁷).

La MA⁸, à l'inverse, a été élaborée et constamment gérée par la suite dans une logique d'*adaptation* aux situations scolaires d'enseignement/ apprentissage, et tout particulièrement aux exigences du système éducatif.

L'un des principaux reproches que feront les méthodologues actifs à la MD sera d'avoir poussé trop loin la démarche de spécification de l'enseignement scolaire des LVE. Pour Gaston HIRTZ, par exemple, "la méthode active est d'une possibilité d'application beaucoup plus générale que la méthode directe stricte, qui isolait un peu l'enseignement des langues vivantes des autres disciplines (p. 136)⁹. Et il ajoute, abordant le problème, que nous avons déjà rencontré, de l'appellation de la nouvelle méthodologie :

⁷ D'où l'hypothèse -que je puis développer ici- selon laquelle si méthodologues directs et audiovisuels ont tous été influencés par le modèle révolutionnaire, les premiers ont plutôt suivi le modèle de la *révolution politique*, les seconds celui de la *révolution technologique*. Je reprends cette hypothèse dans "La méthodologie directe, ou la Révolution de 1902" (*Actes des États Généraux des Langues*, Paris, 26-29 avril 1989, à paraître).

⁸ Et non « La MAV », comme il était écrit par erreur dans la version originale [note de juin 2016].

⁹ Cette critique sera utilisée par les traditionalistes comme un argument en faveur d'un retour pur et simple à la MT. P. ROQUES estime ainsi en 1913 que "la désastreuse conséquence de l'enseignement par la méthode directe a été de faire oublier à certains professeurs de langues les vérités pédagogiques les plus simples et les plus sûres. La première de ces vérités générales est que toutes les parties de l'enseignement sont solidaires, qu'aucune n'a le droit de s'isoler, encore bien moins de contredire et de contrarier les autres. Or incontestablement les défenseurs de la méthode directe ont perdu tout contact avec leurs collègues de lettres; ils ont voulu vivre à part, appliquer des procédés absolument originaux; plus de mot à mot, plus d'analyse de phrases, ni d'enseignement dogmatique de la grammaire, mais plutôt une manière toute brute, qui interdit la réflexion et la division du concret et prétend par simple pratique et bruit de paroles éveiller chez les élèves un pouvoir créateur, un don des langues... (...) Et pourtant cet antagonisme n'était nullement imposé par la nature des choses, puisque les langues vivantes peuvent, comme l'a montré M. de Wysewa, être enseignées, comme le latin, du dehors, par comparaison et traduction, aussi bien et mieux que du dedans, par balbutiement et imitation irréfléchie" (pp. 111-112).

*Peut-être l'accord des professeurs de langues vivantes avec leurs collègues des autres spécialités serait-il facilité, en ce qui concerne les méthodes, si l'on renonçait à parler de "méthode directe", qui éveille chez les représentants des autres disciplines une idée inexacte de ce qu'est, en réalité, l'enseignement des langues vivantes, pour n'employer que le terme plus exact de "méthode active". Il serait ainsi possible de rétablir dans tout l'enseignement secondaire **une unité de méthode**, que l'on avait peut-être un peu perdue de vue (id., je souligne).*

C'est la raison pour laquelle la première grande instruction active, celle de 1925, prendra bien soin de resituer d'emblée l'enseignement scolaire des LVE dans leur contexte éducatif, en présentant "l'objet que se propose dans l'Enseignement secondaire l'étude des langues vivantes" en ces termes : "Elles sont associées étroitement à l'effort commun de toutes les disciplines et avec elles concourent à la formation, à la culture et à l'ornement de l'esprit".

Aussi, contrairement aux méthodologues audiovisualistes qui visent dans les débuts de l'apprentissage le seul objectif pratique (i.e. de maîtrise de la langue comme outil de communication), les méthodologues actifs posent comme principe premier l'équilibre constant, dès la première année, entre les trois objectifs fondamentaux : pratique, culturel (connaissance de la culture étrangère et enrichissement comparatif de sa propre culture) et formatif (formation intellectuelle, esthétique et morale).

Principe que l'on voit à l'œuvre jusque dans les années 1960, comme dans cette instruction générale de 1965 :

Il est inutile de rappeler à des professeurs de langues vivantes de l'enseignement du second degré que l'objet essentiel de leur enseignement reste, par delà l'apprentissage de la langue courante, la formation et l'enrichissement graduel de l'esprit de l'élève par le contact réfléchi avec des œuvres vraiment représentatives des langues et des civilisations étrangères.

À l'inverse de ce que pensent les méthodologues audiovisualistes, donc, c'est la méthodologie qui pour les méthodologues actifs doit s'adapter aux situations d'enseignement / apprentissage. Pour Adrien GODART en 1928 (et on comparera sa position à celle d'Henri BESSE, cité *supra*),

si l'emploi de la méthode directe intégrale est possible avec un nombre d'heures suffisant et des équipes (i.e. des groupes d'élèves) homogènes, la composition des classes, leur encombrement et le rétrécissement progressif des horaires lui imposent, à mesure que les tâches se compliquent, certains tempéraments qui, sans modifier essentiellement l'esprit, permettent d'en accroître le rendement (p. 383).

À l'effort de cohérence théorique qui caractérise la démarche des méthodologues audiovisualistes s'oppose ainsi l'éclectisme pragmatique des méthodologues actifs, pour lesquels toute construction *a priori* semble suspecte parce qu'elle trahirait, comme le dénonce P. ROQUES chez les méthodologues directs, "l'esprit de système" (1913, p. 115). Pour S. CAMUGLI, "ceux qui parlent de méthode sans s'occuper des réalités et de certains cas bien définis versent dans une idéologie dont notre enseignement n'a que trop souffert jusqu'à présent" (1936, p. 89).

C'est pourquoi dans les années 1950-1960, contrairement aux méthodologues audiovisualistes qui vont construire l'essentiel de leur méthodologie à partir de l'intégration didactique maximale autour du support audiovisuel, l'attitude des méthodologues actifs sera celle d'une intégration prudente des "auxiliaires" audiovisuels¹⁰ à la méthodologie existante. Dans son "Exposé introductif aux Journées d'Études de Sèvres sur "Les auxiliaires audiovisuels dans l'enseignement des langues vivantes" (10-11 janvier 1963), l'inspecteur général Henri EVRARD déclare :

Le recours raisonné au matériel audiovisuel n'implique nullement l'abandon d'une pédagogie ambitieuse d'éveiller les énergies et de former les esprits. Il doit seulement mettre entre les mains des professeurs un outil nouveau, au service des méthodes actives d'enseignement, dont il devrait souligner à la fois l'efficacité immédiate et la haute valeur éducative (p. 25).

Les méthodologues actifs utiliseront la même démarche lors de l'introduction des cours audiovisuels dans l'enseignement scolaire : ce sera à la MAV à *s'adapter* aux situations existantes, et non l'inverse. A la question "Y a-t-il une contradiction entre cet enseignement (audiovisuel) et le milieu scolaire ?", Philippe LECOMTE répond, contrairement à M.-M. CHICLET-RIVENC (citée *supra*) : "Non, si l'on sait tirer les conclusions de l'expérience pour adapter notre action aux réalités scolaires, ce qui suppose une attitude souple et une absence de dogmatisme (1983, p. 77). Un demi-siècle plus tôt, Adrien GODART ne disait pas autre chose, qui écrivait qu'"en attendant de les obtenir ("des effectifs raisonnables et des classes homogènes"), "la sagesse pédagogique nous enseigne à nous contenter de ce qui est pratiquement possible", citant à la suite le mot de Goethe : "*In der Beschränkung zeigt sich erst der Meister*".

On retrouve sur la question de la formation des professeurs la même opposition entre la démarche audiovisualiste d'*application* et la démarche active d'*adaptation* : alors que les premiers stages CREDIF furent surtout des stages d'entraînement à l'utilisation des cours audiovisuels, la formation est conçue par les méthodologues actifs sous la forme d'un stage pratique auprès d'un enseignant "chevronné" : le "bon" professeur est en effet essentiellement pour eux le professeur expérimenté, parce que seule l'expérience peut le rendre capable de s'adapter aux élèves et aux situations d'enseignement / apprentissage. Aussi l'exigence de "souplesse" de la part des enseignants dans leurs pratiques de classe est-il l'un des grands *leitmotiv* de toutes les instructions ministérielles des années 1920-1960.

¹⁰ Le terme même d'"auxiliaires" est significatif.

Si l'on en croit Adrien GODART, l'élaboration même de la MA s'est d'ailleurs faite principalement à partir de l'expérience collective des professeurs de LVE :

Vos directives¹¹ se sont appliquées à tirer les leçons de l'expérience et à en coordonner les résultats. Les instructions françaises (de 1925) n'ont rien de plus de révolutionnaire. Elles ne sont très modestement qu'une stabilisation. Et comme toute stabilisation prudente, elles ont été précédées de consultations où les professeurs représentant les opinions les plus diverses ont été entendus à titre d'experts. Elles sont donc en grande partie leur œuvre (1928, p. 382).

A la logique audiovisualiste de la *révolution par le haut*, dans laquelle des théories et des matériels nouveaux exigent un changement radical des situations d'enseignement / apprentissage existantes et des pratiques de classe dominantes, s'oppose ainsi la logique active que j'appellerai de la *gestion par le bas*, dans laquelle l'idéal serait que chaque professeur se soit à ce point adapté à ses situations d'enseignement (y compris les objectifs) qu'il serait capable, à partir de sa seule expérience pratique, d'inventer en permanence une méthode personnelle et de fabriquer ses propres matériels.

Le problème n'est pas ici de savoir si cet idéal est légitime ou non, si ce pari est réaliste ou pas, mais de comprendre qu'une telle logique était à proprement parler *insaisissable* par les didacticiens français de FLE, qui ne pouvaient y voir qu'un empirisme de principe sur lequel il n'était possible de construire aucune méthodologie digne de ce nom : pour cette raison encore, le discours des méthodologues actifs était rabattu par eux, suivant les cas, sur les positions directes ou sur les positions traditionalistes, la MA disparaissant à leurs yeux derrière les deux méthodologies, la MT et la MD, entre lesquelles elle s'était pourtant constitué historiquement son propre espace.

Il me semble que l'histoire de la MA nous interpelle tout particulièrement parce que le problème qu'elle s'est posé, et qu'elle a tenté de résoudre à sa manière et avec ses moyens, à savoir la nécessaire synthèse ou l'indispensable compromis entre les spécificités méthodologiques de l'enseignement / apprentissage des LVE et les exigences communes à l'ensemble du système éducatif, reste toujours d'une brûlante actualité.

C'est pourquoi la remise en cause de la MAV, dans les années 1970, s'est traduite chez les méthodologues scolaires par une résurgence de la pensée éclectique. Je me contenterai ici de deux exemples :

- M. ANTIER, D. GIRARD et G. HARDIN écrivent en 1972 :

Répétons-le, la solution de l'avenir ne peut être qu'éclectique, au sens positif, et non pas péjoratif, que Palmer donnait à l'éclectisme : "So far from being a term of disparagement or reproach it implies the deliberate choice of all things which are good, a judicious and reasoned selection of all the diverse factors the som of which may constitute a complete and homogeneous system". Ce que nous pourrions appeler un "éclectisme raisonné" doit commander aussi bien le

¹¹ A. GODART s'adresse à des collègues allemands.

choix des théories linguistiques et psychologiques sur lesquelles nous voulons appuyer nos expériences que le choix des moyens et techniques à mettre en oeuvre pour conduire l'expérimentation p. 76).

- Et l'inspecteur pédagogique régional René DENIS estime en 1976, constatant les insuffisances de la "méthode cognitive" et le "vide méthodologique" actuel, que "la sagesse semble être d'opter pour une méthodologie mixte" (p. 86).

Les spécialistes de FLE, qui ont pu ignorer plus longtemps que les autres les contraintes des situations scolaires d'enseignement / apprentissage depuis leurs centres de recherche parisiens, ont commencé plus tardivement à remettre en cause leur modèle révolutionnaire et leur logique d'application. Et ce sont les concepteurs de manuels, tout naturellement plus sensibles à ces contraintes, qui ont les premiers effectué cette inévitable révision, dont l'importance historique me semble avoir échappé jusqu'à présent aux observateurs. J'en donnerai ici pour cette raison plusieurs exemples qui me paraissent significatifs :

- Les auteurs de *La Méthode Orange* (A. Reboullet, J.-L. Malandain & J. Verdol) annoncent dans leur *Carnet du professeur* (Hachette, 1978) que leur réflexion

a porté d'abord sur les conditions d'enseignement du français dans le cadre scolaire. Les deux conditions les plus contraignantes viennent d'être signalées : le nombre restreint d'années d'étude, les horaires hebdomadaires. Ajoutons-y la surcharge des effectifs parfois et les limites qu'imposent les programmes, les instructions, le système d'examens. Autant de variables qui ont conduit les auteurs

- à s'écarter des méthodes ambitieuses, des expériences séduisantes, mais coûteuses en temps et en moyens ;

- à définir des objectifs modestes et à proposer un ensemble pédagogique d'un maniement commode (p. 4).

- Les auteurs de *Contact 1* (manuel destiné aux élèves des établissements secondaires d'Afrique, C. Boucher et M.-J. Capelle, Hatier, 1980) affirment que leur première "option méthodologique" a été "la volonté d'innover sans toutefois rompre avec les pratiques pédagogiques en usage" (*Guide du Maître*, avant-propos p. 2).

- Monique Callamand écrit dans le *Guide pédagogique d'Intercodes* (Larousse, 1983) :

Nous tenons à souligner que l'approche retenue n'est pas la seule possibilité et que certaines de nos propositions devront être modulées en fonction des objectifs d'apprentissage visés et des conditions d'enseignement, en fonction aussi de la langue maternelle des élèves et de leur spécificité socio-culturelle (p. V).

- Les auteurs de *En avant la musique 1* (J. Blanc, J.-M. Cartier, P. Lederlin, CLE International, 1984) déclarent dans le *Préambule* du *Livre du professeur*, faisant référence aux "méthodes grammaticales, structuro-globales audiovisuelles et communicatives" :

*Ce qui nous a le plus souvent gêné, ce n'est pas la variété de ces différentes solutions proposées pour un même problème (apprendre ou enseigner une langue), mais l'anathème lancé par chaque nouveau prophète sur tout ce qui l'avait précédé. Nous pensons, au contraire, que **les chemins peuvent être multiples** pourvu qu'ils mènent au bon endroit.*

*Nous avons donc tenté dans notre ouvrage **une réconciliation sur le terrain des différents points de vue sur l'enseignement des langues** en choisissant de mettre au programme de "En avant la musique" une sélection des meilleurs morceaux de la pédagogie structuraliste ou de l'approche communicative, et ceci sans aucun sectarisme (p. 3, souligné dans le texte).*

L'histoire, personnellement, ne m'intéresse que pour les interrogations qu'elle provoque et les enseignements qu'elle procure. Si je reporte sur l'actualité le modèle d'analyse que j'ai utilisé ici pour les périodes directe, active et audiovisualiste, il m'apparaît que, comme dans les années 1920, les contextes politique et idéologique se conjuguent à la situation didactique pour rendre la position éclectique "incontournable", suivant l'expression consacrée. La réflexion sur l'histoire de la MA n'en est que plus nécessaire et urgente.

La position éclectique, si j'observe le débat entre partisans et adversaires de la MD dans les années 1900-1910, me semble impliquer une sensibilité antidogmatique au niveau de la réflexion théorique, un réalisme pédagogique au niveau de l'élaboration des matériels pédagogiques, ainsi qu'une souplesse d'adaptation au niveau des pratiques de classe. Toutes attitudes qui m'apparaissent comme positives *a priori*.

Mais je constate en même temps, dans l'histoire de la didactique scolaire des LVE des années 1920-1960, les effets pervers qu'a provoqué un tel *éclectisme de principe* :

- *le relativisme* au niveau de la réflexion théorique a contrarié le développement des recherches théoriques et des expérimentations pratiques ;

- *le pragmatisme* au niveau de la formation des professeurs a imposé un système de formation "sur le tas" qui a bloqué toute évolution de la réflexion collective en privilégiant la reproduction des pratiques dominantes ;

- *le réalisme pédagogique*, en mettant l'accent sur la prégnance des situations d'enseignement / apprentissage, a non seulement justifié les attitudes les plus conservatrices, mais légitimé l'autoritarisme de la hiérarchie administrative : l'exigence de souplesse de la part des enseignants, par exemple, a généralement été utilisée par les inspecteurs généraux de LVE comme un moyen commode pour se prémunir par avance de toute critique, chaque praticien étant renvoyé constamment à sa responsabilité personnelle dans l'interprétation et l'application pratiques des directives officielles.

Le seul moyen, à mon avis, d'échapper à ces effets pervers dans la situation didactique actuelle, est d'imaginer un éclectisme qui soit, pour reprendre le terme utilisé par M. ANTIER *et al.* (cités *supra*), véritablement "raisonné". C'est-à-dire une pensée didactique consciente de la nécessité actuelle de l'éclectisme, de ses avantages, de ses limites et de ses effets pervers, mais tout aussi consciente de *la nécessité permanente de la recherche de cohérence tant dans la réflexion théorique que dans l'activité formative et la pratique de classe.*

Cette recherche de la cohérence a elle aussi ses limites et ses effets pervers, et Robert GALISSON a noté très justement que toutes les méthodologies constituées ont tendu à fonctionner dans le passé comme "des systèmes à construire des certitudes et des servitudes" (1982, p. 67). Mais en définitive, elles ont au moins servi d'appui à la critique et de tremplin à l'innovation – et un ouvrage de 1980 de ce même Robert GALISSON, *D'hier à aujourd'hui. La didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*, en est un bel exemple –, et assuré ainsi dans l'histoire l'aliment nécessaire à la pensée didactique.

Il faudrait en effet sortir de cette alternative, dans laquelle se sont trouvés enfermés nos prédécesseurs, entre ce que j'ai appelé *la gestion par le bas et la révolution par le haut*. En théorie, il existe bien une synthèse entre les logiques opposées de la *révolution* et de l'*adaptation* : c'est celle de la *confrontation*, où l'on ferait fonctionner en permanence, entre théories, objectifs, matériels didactiques et situations d'enseignement / apprentissage, cette merveilleuse invention moderne de mécanique intellectuelle que l'on appelle la "dialectique".

Le problème est que, sur le terrain, une telle logique se heurte à de séculaires pesanteurs institutionnelles et à de multiples intérêts personnels, liés entre eux... *dialectiquement*. Il n'est pas si facile d'échapper à son histoire.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ANTIER Maurice, GIRARD Denis, HARDIN Gérard

1972 *Pédagogie de l'anglais*, Paris, Hachette, 208 p.

BESSE Henri

1985 *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier-CREDIF (coll. "Essais"), 183 p.

CAMUGLI S.

1936 "Les langues vivantes dans les deux premières années d'enseignement" (Rapport présenté au nom de l'Association des Professeurs de Langues Vivantes, APLV, au 3e Congrès international des professeurs de langues vivantes). *Les Langues vivantes* n° 1-2, janv.-févr., pp. 81-91.

CHICLET-RIVENC M.-M.

1984 "Évolution des pratiques pédagogiques communicatives SGAV au cours des vingt dernières années", *Revue de Phonétique Appliquée* n° 61-62-63, pp. 15-42.

CLOSSET François

1950 *Didactique des langues vivantes*, Paris-Bruxelles, 3e éd., 252 p. (1ère éd. 1950).

COSTE Daniel, FERENCZI Victor

1971 "Méthodologie et moyens audiovisuels", pp. 135-154 in : Reboullet A, (dir.), *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*, Paris, Hachette, 208 p.

DENIS René

1976 "L'audio-oral... Quelques réflexions", pp. 77-95 in : Centre Départemental de Documentation Pédagogique de Bourges (éd.), *Anglais. Le stage de Bourges* (19-20 nov. 1975). *Essai de bilan des méthodes dites modernes. Nouvelles tendances*. s.l., s.d. (1976?), 120 p., multigr.

EVRRARD Henri

1963 "Exposé introductif" (aux Journées d'Études de Sèvres des 10-11 janv. 1963 sur "Les auxiliaires audiovisuels dans l'enseignement des langues vivantes", *Les Langues Modernes* n° 2, mars-avr., pp. 85-89.

GALISSON Robert

1980 *D'hier à aujourd'hui. La didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris, CLE International (Coll. "DLE"), 160 p.

1982 "Des voies à rouvrir", pp. 11-67 in Galisson R., Coïaniz A., Dannequin C. et al., *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*, Paris, CREDIF-Hatier, 157 p.

GODART Adrien

1928 "L'enseignement des langues modernes d'après les instructions françaises et les directives prussiennes" (Conférence faite au Congrès de Hambourg le 2 juin 1928), *Les Langues Modernes* n°6, juil., pp. 377-393.

HIRTZ Gaston

1927 "L'application des méthodes actives dans l'enseignement des langues vivantes", *Les Langues Modernes* n°2, janv.-févr., pp. 126-138.

LECOMTE Philippe

1983 "Enseignement scolaire et milieu scolaire, une contradiction?", *Cahiers de l'E.R.E.L.* (Univ. de Nantes) n°2, déc., pp. 63-77.

LIEUTAUD Paul

1935 "L'acquisition du vocabulaire dans les premières années d'enseignement", *Les Langues Modernes* n°2, mars, pp. 166-174.

MACKEY William Francis

1972 *Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues*, nouv. éd. trad. et mise à jour par L. Laforge, Paris, Didier, 1972, 713 p. (1ère éd. : *Language Teaching Analysis*, London, Longman, 1965)

PFRIMMER P.

1953 "Après un demi-siècle de méthode directe", *Les Langues Modernes* n° 2, mars-avr., pp. 49-57.

PINLOCHE Auguste

1908 "Réaction et progrès", *Les Langues Modernes* n°4, avr., pp. 129-134).

PUREN Christian

1988 *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-CLE International (Coll. "DLE"), 448 p.

à paraître

"La méthodologie directe, ou la Révolution de 1902", *Actes des États Généraux des Langues* (Paris, 26-29 avr. 1988).

RIVENC Paul

1977 "Mise au point sur la méthodologie audiovisuelle", *Les Langues Modernes* n° 4, pp. 342-348.

ROQUES P.

1913 "Dix ans de méthode directe", *Revue Universitaire* n° 7, pp. 108-115.

SCHWEITZER Charles

1903 "Communication de M. Schweitzer, professeur au lycée Janson-de-Sailly", *Les Langues Modernes* n° 3, juil. pp. 65-89.

SIGWALT Charles

1906 *De l'enseignement des langues vivantes (Idées d'un vieux professeur dédiées aux jeunes)*, Paris, Hachette, XIII + 228 p.

VILLARD René

1928 "La composition au baccalauréat ou la culture par la version", *Les Langues Modernes* n° 7, oct., pp. 437-440.