

TROISIEME PARTIE

LA METHODOLOGIE ACTIVE

INTRODUCTION

Je définis ici la *méthodologie active* (désormais siglée *MA*) comme cette méthodologie préconisée par les instructions officielles des 2 septembre 1925, 30 septembre 1938 et 1^{er} décembre 1950, et d'usage général dans l'Enseignement scolaire français des LVE depuis les années 1920 jusqu'aux années 1960.

En tant que méthodologie officielle de cet Enseignement scolaire, la MA voit sa vie réglée par la succession des instructions ministérielles — rédigées par l'inspection générale des langues vivantes —, qui en fixent les objectifs, les contenus et les méthodes pour les concepteurs de manuels et les praticiens. Aussi le plus simple, pour donner une idée d'ensemble de cette méthodologie, est-il encore de présenter un schéma de l'évolution historique de ces instructions (pour un schéma plus détaillé, voir Puren C. 1988) :

L'ÉVOLUTION DE LA MA DANS LES DIRECTIVES OFFICIELLES

INSTRUCTION DE DÉCEMBRE 1908

Instruction charnière entre la MD et la MA.

INSTRUCTION DU 25 SEPTEMBRE 1925

Première instruction active : équilibrage en direction de la MT : réaction contre les « défauts » et les « excès » de la MD.

INSTRUCTION DU 30 SEPTEMBRE 1938

Rééquilibrage en direction de la MD ; ouverture vers l'intégration des auxiliaires oraux et visuels.

INSTRUCTION DU 1^{er} DÉCEMBRE 1950

Codification de la MA : imposition d'un schéma de classe unique.

INSTRUCTION DU 20 AOÛT 1969

Instruction charnière entre la MA et la situation actuelle : autorisation donnée à l'introduction en 1^{er} cycle de cours audiovisuels intégrés et d'exercices structuraux.

LA MÉTHODOLOGIE ACTIVE

Cette méthodologie active est aussi connue en France sous les autres noms de « *méthodologie éclectique* » ou encore de « *méthodologie mixte* » : il s'agit en effet, d'un point de vue technique, d'un compromis entre la MD et la MT, ou encore, pour reprendre quelques expressions révélatrices des manières différentes de considérer cette MA, de « *synthèse* » (PFRIMMER P. 1953, p. 55), de « *combinaison* » (ROGER G. 1953, p. 30, CLOSSET F. 1950, p. 43), de « *conciliation* » (G. Delpy, *Initiation à l'espagnol*, Hachette, éd. 1959, p. 3), de « *compromis* » (DOLEANS R. 1956, p. 263) ou de « *juxtaposition* » (PARIGOT H. 1907, p. 144) entre procédés et techniques directs et traditionnels.

Pas plus que celle de « *méthode mixte* » ou de « *méthode éclectique* », l'appellation de « *méthode active* » ne parviendra à se généraliser pour désigner l'ensemble de la nouvelle méthodologie : l'instruction de 1925 parle de « *méthode active* » et de « *méthode directe* », celle de 1938 de « *méthode directe et active* », celle de 1950 de « *méthode directe* » et d'« *enseignement actif* ». La même indécision s'observe dans les instructions suivantes : si l'expression de « *méthode active* » tend à s'y généraliser (voir par ex. les instructions du 20 juillet 1960, du 25 février 1963, du 30 juillet 1965 et du 28 août 1969), on trouve cependant des références tardives à la « *méthode directe* », comme dans l'instruction du 28 août 1969 sur les travaux dirigés d'allemand.

Il semble bien que le terme de « *méthode* » ne soit plus utilisé dans les instructions postérieures à la Première Guerre mondiale que dans le sens restreint d'*ensemble de procédés et de techniques*, et non pas dans le sens plus large de *méthodologie*, comme le laisse penser l'emploi simultané d'autres expressions comme celles de « *méthode orale* » ou « *méthode concrète* », de doublets tels que « *la méthode active et concrète* », « *la méthode active et vivante* » (instruction du 20 juillet 1960), ou encore de synonymes de *méthode* comme « *principe* » ou « *enseignement* » (instruction de 1950) : cette réticence à nommer la nouvelle méthodologie est en elle-même révélatrice de la volonté d'éclectisme des inspecteurs généraux, c'est-à-dire de leur refus de tout système ou, comme on le disait à l'époque, de « *la méthode unique* ». C'est ce qui explique sans doute en partie qu'ils n'aient pas adopté l'expression de « *méthode mixte* » ou de « *méthode éclectique* », dans laquelle le mot « *méthode* » ne peut avoir que le sens de *méthodologie*.

On remarque le même flou et les mêmes flottements terminologiques dans les écrits des professeurs et auteurs de manuels postérieurs à 1925. Alors que certains utilisent clairement l'expression de « *méthode active* » pour désigner la nouvelle méthodologie (par ex. HIRTZ G. 1927, GODART A. 1928, CLOSSET F. 1951 et DOLEANS R. 1956), d'autres, très nombreux eux aussi, continuent d'utiliser l'expression de « *méthode directe* » (par ex. FAURE G. 1946, BERGER P. 1947a, P. PFRIMMER qui intitule son article de 1953 « *Après un demi-siècle de méthode directe* », et la plupart des collaborateurs du n° 4-5 de janvier 1956 de la revue *Les Cahiers*

pédagogiques, sollicités pour faire « *un bilan de la méthode directe après 50 ans d'expérience* ». D'autres enfin assimilent à la fois les deux méthodes et les deux méthodologies, tel G. RAPHAEL qui parle en 1938 de « *la méthode directe, ou active* » (p. 256).

Une telle confusion terminologique et notionnelle n'est évidemment pas le fruit du hasard : elle est le reflet, chez les méthodologues contemporains, de leur incapacité à contrôler l'extrême diversité des pratiques de classe, et des divergences qui les séparent eux-mêmes.

Tous les témoignages concordent en effet au sujet de la très grande variété des pratiques de classe en premier cycle durant la période de la MA : elles vont depuis l'application rigoureuse des méthodes directe et orale jusqu'à un retour pur et simple à la MT scolaire, en passant par toutes les combinaisons plus ou moins empiriques imaginables (dont celle recommandée par les instructions officielles).

Ainsi, selon J.-R. POISSON en 1956, « *on abuse scandaleusement de la version* » (p. 255), et ce dérapage fréquent vers la MT est confirmé la même année par P. LEGOUIS : « *Malgré les précautions prises au début [i.e. lors de la réintroduction de la version comme exercice littéraire de second cycle, en 1908], on pouvait prévoir le résultat final : aujourd'hui la version règne en maîtresse dans l'enseignement des langues vivantes. Elle s'est assurée la meilleure part au baccalauréat, et de haut en bas elle a gagné toutes les classes* » (p. 269).

Mais J. BERA au contraire se plaint en 1959 de l'application trop stricte qui serait faite par certains professeurs de la méthode (ou de la méthodologie ?) directe : « *La méthode directe, telle qu'elle se pratique encore quelquefois, sans aucun contrôle de la mesure de compréhension, engendre les pires confusions* » (p. 112).

Dans un article intitulé « *Trois ans de méthode directe* », M. POTEL écrivait en 1903 : « *Les ardentes controverses de naguère sont oubliées, les adversaires se sont expliqués et se sont entendus* » (p. 408). C'était apparemment prendre ses désirs pour des réalités, puisque plus de vingt ans après C. CAMBILLAUD constate encore qu'« *adversaires et partisans [de la MD] campent sur leurs positions* » (1925, p. 328). Dans les années 1930 s'éteint la violente controverse publique des années précédentes ; mais on peut constater que le débat méthodologique dans les revues spécialisées ne fait, jusqu'à l'apparition de la méthodologie audiovisuelle vers 1960, que reprendre pour l'essentiel le débat des années 1902-1914 entre partisans et adversaires de la MD. Enfin les clivages qui apparaîtront de 1960 à nos jours parmi méthodologues et professeurs de LVE de l'Enseignement secondaire français au sujet de cette méthodologie audiovisuelle seront dans une bonne mesure une prolongation de ces oppositions antérieures : la méthodologie audiovisuelle sera tout naturellement adoptée par ceux qui étaient restés les plus fidèles à la MD, parce qu'elle permet l'application rigoureuse des méthodes directe et orale dans les premières années d'apprentissage.

Si l'accord ne s'est pas fait sur une nouvelle appellation, c'est en raison de divergences entre méthodologues et professeurs sur le contenu à donner à la méthodologie mixte, c'est-à-dire sur le **dosage**, la **fonction** et la **répartition** sur les différentes années de cours des procédés et techniques directs et indirects. Les plus favorables à la méthode directe, en particulier, craignaient qu'un abandon officiel du terme « direct » n'ouvrît la voie chez les praticiens à des abus de méthode indirecte. S. CAMUGLI écrit, rapportant le débat du 26 décembre 1935 à l'assemblée générale de l'A.P.L.V. à propos de la méthodologie d'enseignement dans les deux premières années :

La discussion a fait ressortir quelques divergences en ce qui concerne la méthode à employer. Personne, certes, ne songe plus à défendre la « méthode directe » pure, mais on tient encore beaucoup au principe pédagogique qui est à la base de cette méthode et l'on craint que la méthode mixte, qui tend d'ailleurs à se généraliser chez nous, ne fournisse trop souvent un prétexte commode pour revenir à la méthode indirecte (par la traduction) [1936, p. 81].

Dans cette citation, comme dans tout le discours méthodologique de l'époque, affleure la distinction entre **méthode** (le « *principe pédagogique* ») et **méthodologie** (« *cette méthode* »). Si l'ambivalence de ce mot s'est malgré tout constamment maintenue, c'est qu'elle était nécessaire au fonctionnement même du discours polémique : en réclamant l'application de la « **méthode** directe » (dans le sens d'ensemble de procédés et de techniques), les partisans de la MD réclamaient en fait le maintien de l'essentiel de la **méthodologie** directe ; en faisant valoir les limites de cette même **méthode** directe, les traditionalistes voulaient du même coup remettre en cause l'ensemble de cette **méthodologie** et démontrer la nécessité d'un retour pur et simple à la MT ; quant aux éclectiques, le jeu sur les deux sens de « méthode » dans l'expression de « *méthode active* » leur semblait pouvoir désamorcer la controverse en neutralisant l'opposition méthode directe/méthode indirecte, l'application des méthodes actives en enseignement des LVE (la **méthode** active) n'impliquant a priori pas plus celle de la méthode directe que celle de la méthode indirecte : il est par exemple possible de faire travailler les élèves en groupe et s'autocorriger aussi bien sur un exercice de thème que sur la préparation d'un sketch.

Et pourtant, malgré toutes ces divergences et ces ambiguïtés, il y a bien dans les années 1920 et suivantes quasi-unanimité chez les méthodologues sur la nécessité d'abandonner la MD des instructions de 1901 et 1902, et volonté partagée d'élaborer une nouvelle méthodologie douée de sa propre cohérence. R. VILLARD écrit en 1928 que « *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* » (p. 439) ; et la même année A. GODART, dont on sait la part qu'il avait prise dans la mise au point de la MD, définit la « *méthode active* » comme « *un système* »

nouveau » (p. 384). Les lignes suivantes de L. LIEUTAUD me semblent bien illustrer cette conscience qu'avaient alors les méthodologues de créer quelque chose d'original :

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 est intéressante, non seulement parce qu'elle montre pourquoi l'expression de « *méthode mixte* » (ou de « *méthode éclectique* ») fut abandonnée, au fur et à mesure que la nouvelle méthodologie affirmait son originalité en vivant sa propre évolution ; mais aussi parce qu'elle nous révèle chez les méthodologues actifs la conscience aiguë qu'ils ont de la continuité et de la rupture par rapport au passé que représente tout à la fois leur méthodologie : c'est là sans doute l'une des raisons essentielles de leur difficulté à la nommer.

Et c'est là aussi sans doute une explication aux réticences ou au refus de certains didacticiens français actuels à reconnaître son existence en tant que méthodologie originale, parce qu'ils tendent à valoriser dans chaque méthodologie les ruptures par rapport aux continuités, et j'ajouterai le dogme par rapport aux divergences internes et aux évolutions doctrinales, les effets de cohérence du discours théorisant par rapport au pragmatisme et à la diversité des pratiques de classe, et les toutes premières années d'enseignement par rapport à la globalité du cursus scolaire. La méthodologie active, qui cherche le progrès à la fois dans une réaction (le retour à certains procédés et techniques traditionnels) et une conservation (le maintien des grands principes de la MD) constitue il est vrai une anomalie monstrueuse dans le cadre d'une Histoire dont la trame est souvent conçue comme une simple succession de révolutions radicales et décisives.

Or il me semble qu'une méthodologie ne se définit pas par sa cohérence et son originalité — c'est là confondre le mot et la chose — mais par sa volonté de cohérence et d'originalité : c'est une telle volonté qui différencie fondamentalement l'éclectisme des cours actifs

français de celui des actuels « pots-pourris » américains, qui ne se veut que la conséquence d'un désenchantement à l'égard de toutes les méthodologies.

Que la méthodologie active française y ait réussi ou non, et dans quelle mesure, ressortit à son bilan, mais ne peut remettre en cause son existence. Que penserait-on d'un historien qui, prenant prétexte des continuités entre la MD et la méthodologie audiovisuelle, refuserait cette dernière appellation et n'utiliserait que celle, par exemple, de « *méthodologie directe rénovée* » ? Beaucoup de méthodologues français ont ressenti à partir des années 1920 le besoin d'un nouveau concept (« *méthodologie éclectique* », « *mixte* » ou « *active* »), l'ont manié et modelé pendant près d'un demi-siècle, et je me demande à quel titre l'historien pourrait se permettre d'ignorer cette réalité.

Je me limiterai ici à deux exemples, choisis aux deux extrémités de cette période. Pour G. HIRTZ, en 1927 : « le point le plus important semble être la distinction féconde entre la méthode directe et la méthode active. Elle semble de nature à lever bien des difficultés, dans lesquelles s'embarrassaient beaucoup de partisans sincères et convaincus de la méthode directe. L'enseignement méthodique de la grammaire ainsi que les exercices de traduction sont ainsi remis à leur place légitime, sans qu'il soit nécessaire de les présenter, par un effort d'exégèse un peu trop subtil, comme des exercices de méthode directe. D'un autre côté, 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. 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 » (p. 136).

Et en 1956, R. DOLEANS, bien que favorable à une utilisation rigoureuse des méthodes directe et orale dans les deux premières années, estime cependant indispensables les explications en français « pour corriger les erreurs qui persistent après qu'il [le professeur] a cité et fait répéter la forme correcte, en vain. On voit que le nom de méthode active convient mieux à ce compromis que celui de méthode directe. Il importe avant tout de faire pratiquer inlassablement ce qui a été vu et, par la majorité de la classe, en principe, compris » (p. 263).

Quelque jugement que l'on puisse maintenant porter sur l'originalité, la cohérence et l'intérêt de cette méthodologie active, ce concept me semble être par conséquent indispensable à la compréhension de ces années 1920-1960.

CHAPITRE 3.1.

LES ORIGINES DE LA METHODOLOGIE ACTIVE

C'est bien entendu l'échec relatif de la MD en milieu scolaire — pour toutes les raisons qui ont été présentées en conclusion de la partie précédente — qui a provoqué après la Première Guerre mondiale le besoin d'une méthodologie nouvelle. Les problèmes d'adaptation de la MD en second cycle, tout particulièrement, avaient déjà orienté à partir de 1906 les méthodologues directs vers une solution éclectique. Les esprits étaient donc plus mûrs qu'au tout début de l'expérience directe, où enthousiasme, extrémisme et dogmatisme faisaient souvent bon ménage, pour la recherche d'un compromis apaisant qui puisse mettre fin à ce que l'on a pu justement interpréter comme un nouvel épisode de l'interminable « querelle des Anciens et des Modernes » (ROGER G. 1953, p. 30). Souillard annonçait déjà en 1909 une « pédagogie nouvelle » qui « réconciliera toutes les bonnes volontés » (cité par FEIGNOUX F. 1909).

Ce n'est pas non plus un hasard si la MD a été abandonnée dans les années suivant la Première Guerre mondiale. D'une part les conditions de travail des professeurs de LVE s'étaient à ce point dégradées à la suite du conflit que l'application stricte de la MD était devenue encore plus problématique. P. LEGOUIS raconte en 1956 :

Dès la fin de 1919, je constatai avec douleur, au lycée Ampère, l'état dans lequel la Première Guerre mondiale avait mis l'enseignement des langues vivantes : des professeurs vieillissants, surmenés, obligés pour vivre de faire trop d'heures supplémentaires (trop facilement obtenues d'ailleurs), des classes encombrées, des enfants mal élevés en l'absence du père. Ce tableau, me dira-t-on, valait pour toutes les disciplines. Mais plus la machine est précise et délicate, plus elle souffre d'avoir à travailler dans de mauvaises conditions. Or, au lieu de faire un patient effort pour la remettre en marche, on préféra s'en prendre à la machine elle-même. C'est bien français, et somme toute la France a depuis trente-cinq ans l'enseignement des langues vivantes qu'elle a mérité alors (p. 270).

D'autre part, la France de l'après-guerre n'était plus cette nation inquiète, ouverte sur l'étranger à la recherche du renouveau et soucieuse de préparer ses enfants à l'action. On assiste au contraire après 1918 dans toute la pédagogie scolaire officielle à un net repli sur les valeurs « traditionnelles » de formation intellectuelle et culturelle : la réforme de 1923, en particulier, remet l'accent dans l'enseignement du français langue maternelle sur l'orthographe, la

LA METHODOLOGIE ACTIVE

grammaire et la littérature classique (instruction du 3 décembre 1923), et impose un cursus unique basé sur l'enseignement du latin et du grec dans tout l'Enseignement secondaire. Cette réforme très rétrograde de 1923 va être en partie corrigée par celle de 1925 (entre-temps, le « Cartel des Gauches » est arrivé au pouvoir...), mais l'orientation générale de l'après-guerre n'en est pas fondamentalement remise en cause, à savoir la réunification de l'Enseignement secondaire par une revalorisation de l'objectif formatif commun à toutes les disciplines. Il est écrit dans le *Préambule* de l'instruction de 1925 pour l'enseignement des LVE :

Deux idées dominent la réforme nouvelle.

Maintenir à l'Enseignement secondaire son caractère original qui est d'être une méthode de culture et de viser moins à accumuler des notions qu'à former des esprits.

Organiser le cours des études de façon qu'il y ait un seul régime, une seule jeunesse, une seule culture, à la fois scientifique et littéraire, avec une option limitée aux langues étrangères à étudier, qui peuvent être soit les anciennes avec l'appoint d'une langue vivante, soit deux langues modernes.

Ces deux principes précisent nettement l'objet que se propose dans l'Enseignement secondaire l'étude des langues vivantes : 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.

La MD, élaborée dans un mouvement de spécification de l'enseignement des LVE et sur la base d'une priorité à l'objectif pratique, se retrouvait donc en contradiction avec la nouvelle politique éducative, et sera « lâchée » par ceux-là mêmes qui l'avaient imposée vingt ans plus tôt.

C'est par rapport à cette nouvelle orientation générale de la pédagogie scolaire que va être nommée et définie la nouvelle méthodologie : le choix des **méthodes actives** comme principale référence va permettre aux méthodologues à la fois :

— de s'intégrer dans l'Enseignement scolaire en revendiquant une référence devenue commune à la pédagogie de toutes les disciplines, et de participer ainsi à part entière à la réforme en cours : pour G. HIRTZ en 1927 (déjà cité *supra* p. 217) : « 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) ;

— de prendre certaines distances avec la MD tout en ne rompant point avec elle, puisque la méthode active faisait déjà partie du noyau dur de l'ancienne méthodologie : « La méthode directe est une méthode active. Mais elle n'est pas la seule. Elle ne fait pas non plus toujours une place assez grande à l'effort individuel et elle se contente parfois un peu trop facilement d'une activité apparente, constituée par

le jeu bien réglé de demandes et de réponses, dans lequel c'est le professeur et non la classe qui fait toute la besogne. La méthode directe a besoin d'être complétée » (HIRTZ G. 1927, pp. 126-127) ;

— et de présenter ce qui pouvait être interprété comme une **réaction** (le retour à des procédés et techniques traditionnels) comme un **progrès**, en se réclamant d'un mouvement réformateur à l'époque en plein essor, celui des méthodes actives.

Enfin, dans l'éclectisme français post-1918 et sa référence aux méthodes actives en pédagogie, le modèle allemand a sans doute continué à jouer un certain rôle, en raison de l'avance de ce pays en DLVE : le débat sur l'éclectisme y avait été à l'ordre du jour dès les toutes premières années du XX^e siècle, une « méthode de conciliation » s'y était généralisée dès avant 1914, et dans les années 1920 s'y développait un fort courant visant à l'application des méthodes actives (*Arbeitsunterricht*) dans les différentes disciplines scolaires, et notamment dans l'enseignement des LVE.

CHAPITRE 3.2.

LES PRINCIPES DE LA METHODOLOGIE ACTIVE

La caractéristique la plus apparente de la MA est son éclectisme technique, qui ne modifie pas le noyau dur de la MD mais introduit dans chacune de ses trois composantes un certain nombre de variations :

1. **Assouplissement de la méthode orale** : le texte écrit comme support didactique pendant les premières années d'enseignement retrouve une place qu'il avait théoriquement perdue. Ainsi la première phase purement orale de chaque leçon ne représente plus l'essentiel du travail en classe (comme lorsque le texte en était conçu comme le simple résumé) ; elle constitue au contraire une préparation à la lecture du texte. D'autre part, les exercices écrits de réemploi prennent plus d'importance qu'ils n'en avaient dans la MD. L'accent est cependant maintenu sur l'enseignement de la prononciation et les procédés de la méthode imitative directe, la plupart des méthodologues actifs se montrant d'ailleurs partisans de l'utilisation des auxiliaires audio-oraux (gramophone, radio, plus tard magnétophone).

2. Assouplissement de la méthode directe :

— **en enseignement du vocabulaire**, si la méthode intuitive reste de rigueur, le recours au français comme procédé d'explication n'est plus strictement interdit, mais n'est recommandé que pour les mots qui se prêtent difficilement à une explication directe ; le recours en classe à la traduction orale comme moyen de contrôle de compréhension se fait plus fréquent, devenant même systématique à la fin de l'étude du texte (comme déjà dans l'instruction de 1908 pour le seul second cycle) ;

— **en enseignement de la grammaire**, l'équilibre entre l'apprentissage « mécanique » et l'apprentissage « raisonné » est modifié au profit de ce dernier. L'une des raisons avancées pour modifier ainsi cet équilibre est d'ordre psychologique : « Il s'agit aussi de donner satisfaction à ce penchant à la discipline intellectuelle, qui commence à se faire jour vers les 13-14 ans. Le besoin de grouper, d'ordonner, d'expliquer, de se rendre compte du pourquoi des phénomènes sera d'une grande utilité dans l'étude de la langue, de la grammaire » (CLOSSET F. 1950, p. 44).

Dans la méthode répétitive, la méthodologie active met par conséquent l'accent beaucoup plus sur la **répétition extensive** que sur la **répétition intensive** (pour la définition de ces notions, se reporter

supra p. 163-164) ; la méthode imitative, maintenue pour l'enseignement phonétique, est rejetée pour l'enseignement grammatical : l'une des règles du professeur actif, selon F. CLOSSET, est de « *donner la préférence au travail réfléchi sur la pure imitation* » (1950, p. 43) ; la syntaxe n'est plus aussi négligée que dans la MD, et les thèmes d'application, de contrôle et de révision sont réhabilités. Mais contrairement à la MT, ces thèmes ne doivent comporter que des formes déjà connues des élèves, les traductions de passages d'auteurs français sont réservées aux toutes dernières classes, et surtout l'approche préconisée en enseignement grammatical demeure résolument inductive et à partir de textes suivis (méthode intuitive encore). Cet assouplissement de la méthode directe est constamment justifié par la nécessité pour le professeur de gagner du temps et d'être clair, et l'exigence de précision et de rigueur de la part des élèves.

3. **Valorisation de la méthode active.** Pour F. BERGES, « *plus que toute autre, la classe de langue vivante doit être ...vivante. L'esprit de l'élève, de tous les élèves, doit être constamment et en même temps tenu en état d'alerte, qu'il s'agisse de la récitation de la leçon ou de l'acquisition de notions nouvelles* » (1951, p. 27). Les méthodologues actifs vont s'ingénier à multiplier les propositions de procédés et techniques visant à maintenir et développer cette activité de l'élève. F. CLOSSET en dresse un véritable catalogue en 1950 (voir en ANNEXE 2, pp. 275-276, la reproduction du passage correspondant de son ouvrage *Didactique des langues vivantes*). Ces méthodologues font justement remarquer les limites de la méthode active dans la MD, en particulier le schéma trop rigide et directif questions du professeur/réponses des élèves (cf. l'observation de G. HIRTZ, cité ci-dessus p. 220, concernant « *le jeu bien réglé des demandes et des réponses, où c'est le professeur et non la classe qui fait la besogne* »), ainsi que l'aspect statique de textes trop descriptifs.

Dans la MA au contraire,

le professeur s'abstiendra de questionner et de répondre, chaque fois qu'il jugera que l'élève peut le faire aussi bien que lui. Celui-ci sera habitué à interroger, chaque fois qu'il n'aura pas compris, chaque fois qu'il désirera des renseignements complémentaires, chaque fois qu'il sera désigné pour diriger la classe à l'occasion d'une leçon ou d'un exercice.

Ainsi, maintenus en haleine par le jeu des questions et des réponses, les élèves s'habituent à réfléchir en commun, outre qu'ils apprennent à interroger dans la langue étrangère, pratique qui a été trop longtemps négligée (CLOSSET F. 1950, p. 45).

Les textes recommandés sont plus orientés vers le récit et le dialogue : « *Il est utile de rompre avec la routine qui s'arrête volontiers à l'élément « statique » et d'adopter une méthode qui puise ses sujets dans la vie même, dans le réel, de donner la préférence au « dynamique » ; [...] Les descriptions, les énumérations ne servent plus guère*

qu'à situer la scène, l'anecdote ». (CLOSSET F. 1950 p. 43). Et l'on se montre plus soucieux d'adapter constamment les méthodes utilisées à l'évolution psychologique des élèves et de créer dans la classe un « climat », une « ambiance » favorables à leur activité : pour F. CLOSSET, les deux premières règles « *d'importance capitale* » que doit suivre le professeur actif sont les suivantes :

1° *Exploiter le besoin d'activité individuelle et collective ; en créant entre les élèves l'esprit de collaboration, l'esprit d'entraide ; en les invitant tous et chacun à participer activement au travail de la classe — acteurs agissants et responsables —, guidés qu'ils seront par la pensée d'un maître vigilant et actif ;*

2° *Créer une atmosphère favorable à l'épanouissement de la confiance, de la sympathie, du libre élan, de la belle humeur, indispensables au bon rendement de la classe (id. pp. 42-43).*

Globalement, l'essentiel des acquis directs (c'est-à-dire les ruptures fondamentales que la MD a réalisées par rapport à la MT scolaire) est donc préservé dans la MA, et l'on comprend pourquoi certains méthodologues actifs considèrent la nouvelle méthodologie comme une méthodologie directe « assouplie » ou « complétée », parlant même parfois d'« *auxiliaires* » à propos des procédés et techniques traditionnels réintroduits dans la MA. Jusque dans les années 1950 d'ailleurs, l'instruction de 1902 restait théoriquement en vigueur puisqu'elle était rééditée conjointement avec celles de 1925 et 1938 dans les brochures du Centre National de Documentation Pédagogique.

La présentation générale que fait de la méthodologie officielle l'instruction du 18 octobre 1960 (concernant *L'enseignement des langues vivantes dans le cycle d'observation. Discernement des aptitudes*) illustre bien à quel point la MA se situe historiquement dans le prolongement de la MD :

méthode active

méthode orale

méthode intuitive

méthode directe

*La méthode d'enseignement reste, ainsi que le précise l'arrêté du 20 juillet 1960, la **méthode active** et concrète définie par les instructions ministérielles en vigueur. [...] Il est dans la nature de notre méthode concrète d'enseignement par la **conversation** en langue étrangère de solliciter l'attention des enfants en les faisant vivre dans une atmosphère colorée d'images et de sons à laquelle ils sont fort sensibles. Elle fait **appel aux sens et à l'intuition**, elle s'attache à créer une **association directe et instinctive** entre la chose et le mot qui la désigne et incite constamment les élèves, sous les formes les plus diverses, à une **participation active**. Elle les amène à*

méthode interrogative

opérer des raisonnements par analogie et par induction. Elle leur offre de multiples occasions de réfléchir et de se poser des problèmes. Par son exigence inflexible de réponses construites, elle ouvre sans cesse la voie à l'analyse plus ou moins consciente et prépare ainsi insensiblement à l'acquisition des notions abstraites (je souligne et annote en marge).

Il est intéressant de constater que l'on retrouve dans ce texte des allusions à toutes les méthodes de la MD, excepté les méthodes imitative et répétitive, qui sont les plus difficiles à relier à l'objectif formatif; qu'au contraire la méthode active privilégiée est mise principalement au service de l'apprentissage réflexif («... opérer des raisonnements...», «... se poser des problèmes...», «... l'analyse consciente...»); et qu'enfin à l'intérieur de cette méthode active, l'équilibre est soigneusement maintenu entre la **motivation** («... solliciter l'attention des enfants...», «... sont sensibles...») et l'**effort** («... exigence inflexible de réponses construites...»).

La véritable rupture entre la MA et la MD n'est donc pas à situer au niveau technique, bien que cette réintroduction de procédés et techniques traditionnels ait constitué la nouveauté la plus remarquée dans le contexte polémique de l'époque. Elle ne se situe pas non plus au niveau des théories de référence: la description grammaticale utilisée reste identique, et la priorité apportée à l'apprentissage réflexif et à l'enseignement actif — déjà présents dans la MD — n'apporte aucune modification radicale dans la psychologie de l'apprentissage et la pédagogie générale sur lesquelles s'appuyait la méthodologie antérieure.

La rupture réside dans ce que l'on pourrait appeler une nouvelle *orientation générale*, un nouvel *esprit* ou une nouvelle *philosophie* qui se font constamment sentir dans les écrits des méthodologues actifs, et qui me semblent pouvoir se décrire à travers ses quatre éléments: volonté d'intégration, pragmatisme, éclectisme et réformisme.

1. **Volonté d'intégration** de l'enseignement des LVE dans l'Enseignement scolaire, qui s'oppose à la volonté de particularisation qui caractérisait le mouvement direct. La référence à la méthode active, pourrait-on dire, change de sens: d'argument de particularisation dans la MD, elle devient ici argument d'intégration: pour G. HIRTZ, comme nous l'avons vu, «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» (1927, p. 136).

Une telle volonté d'intégration amène tous les méthodologues actifs à revendiquer dans l'enseignement des LVE un équilibre global entre

les trois objectifs fondamentaux, formatif, culturel et pratique. «*Nous prétendons délier leurs langues et cultiver leurs têtes*», affirmaient déjà les éclectiques en 1907 (selon H. PARIGOT). Mais cet équilibre global recouvre cependant certaines divergences entre deux tendances opposées:

Certains méthodologues sont partisans d'une priorité au moins chronologique à l'objectif pratique, considérant que la perception littéraire, en particulier, ne peut se développer que sur la base d'une compétence préalablement acquise en langue parlée.

D'autres exigent au contraire un équilibre permanent entre les trois objectifs fondamentaux dès la première année. L'intérêt porté dès les tout débuts de l'apprentissage à l'objectif formatif les y rend donc plus favorables à l'éclectisme technique, et le souci constant de la formation culturelle des élèves les y amène à privilégier précocement les textes littéraires comme supports d'enseignement au détriment de l'enseignement systématique du vocabulaire thématique direct.

Lorsque la méthodologie audiovisuelle fera son apparition en didactique scolaire des LVE dans les années 1960, les premiers méthodologues y adhéreront et les seconds s'y opposeront tout naturellement, parce que la nouvelle méthodologie se situera clairement dans le prolongement historique de la MD, ravivant ainsi une opposition constamment latente en réalité depuis les années 1920.

Mais j'estime cependant que cette opposition reste **interne** à la MA, que ces divergences ne sont que le reflet de deux orientations d'un même projet: ils ne doivent pas occulter le consensus, beaucoup plus important à mon avis, sur l'intégration de l'enseignement des LVE dans l'Enseignement scolaire et l'équilibre global des trois objectifs fondamentaux. La preuve m'en semble être l'accord parfait entre tous les méthodologues actifs, au moins jusque dans les années 1950, sur les contenus et les méthodes du second cycle: même si les parcours initiaux sont un peu différents, le point d'arrivée est pour tous identique.

2. **Pragmatisme.** A l'origine de la MA se trouve la constatation pratique d'un échec de la MD. Alors que les années 1902-1906 sont marquées chez les méthodologues directs par une volonté constante d'appliquer la théorie directe, même au prix d'un certain dogmatisme et d'un certain irréalisme, les méthodologues actifs, au contraire, veulent partir des situations concrètes et des leçons de l'expérience pratique. Avec tant d'autres, S. CAMUGLI constate en 1936: «*La méthode directe pure demanderait beaucoup plus de temps que nous n'en avons généralement. La méthode la plus pratique paraît devoir être la méthode mixte, qui garde les exercices vivants de la méthode directe, sans craindre de corriger et d'expliquer dans la langue de l'élève, toutes les fois qu'il s'agit d'être bien compris et de gagner du temps*» (p. 89).

Ce pragmatisme originel de la MA, tout comme le doctrinalisme de la MD, n'est pas allé sans quelque effet pervers : il explique ainsi — du moins en partie — le maintien d'un système de formation professionnelle d'où est exclu tout contenu pédagogique théorique au seul profit d'une formation « *sur le tas* » auprès d'un professeur « *chevronné* » ; ainsi que la résistance — qui chez certains ne s'est pas démentie jusqu'à nos jours — qu'opposeront beaucoup d'inspecteurs généraux dans les années 1960-1970 aux applications didactiques des sciences du langage.

2. **Eclectisme.** Alors que la MD s'élabore et s'applique de 1902 à 1909 dans un constant souci de cohérence maximale, la MA se veut accueillante et ouverte à tous les procédés, techniques et matériels jugés efficaces et compatibles avec ses objectifs et principes fondamentaux. Cet éclectisme n'est pas seulement pragmatique, mais est posé souvent comme un principe, comme dans les lignes suivantes de F. CLOSSET :

Une méthode 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. Plus donc une méthode est variée, et plus elle a de chances de produire de bons résultats. (1950, p. 40.)

Ce principe éclectique reste constant dans la MA jusqu'à nos jours. Ainsi, contrairement aux auteurs de cours audiovisuels intégrés, qui faisaient dépendre leur efficacité de l'utilisation orthodoxe de l'ensemble de leur matériel, les auteurs de *La Pratique de l'Espagnol en Seconde* (J. Villégier, F. Molina, C. Mollo, Hatier, 1969), tout en la présentant comme une « *méthode structurale d'entraînement intensif à l'expression spontanée* », en admettent trois types différents d'utilisation :

— **utilisation active** basée sur le manuel : commentaire des documents photographiques, étude des textes, exercices à dominante orale ;

— **utilisation mixte** avec libre recours à la partie audiovisuelle ;

— **utilisation audiovisuelle** de la méthode complète, fondée sur l'intégration régulière des projections et des exercices enregistrés dans l'exploitation des textes du manuel (Préface, p. 3).

On retrouve un tel principe chez les auteurs de *L'anglais par l'illustration* (P.-M. Richard et W. Hell, Hachette, 1970), qui proposent comme matériel complémentaire de leur cours de Sixième des batteries d'exercices structuraux, tout en précisant : « *Il va sans dire que cette méthode inductive d'enseignement, fondée sur l'accumulation des exemples, est parfaitement conciliable avec une autre étude faisant davantage appel à l'analyse. Loin de s'exclure, les deux démarches peuvent et doivent se compléter* » (*Entraînement oral au réemploi des structures*, p. 3).

Ce pragmatisme et cet éclectisme de principe expliquent la haute fréquence, dans les instructions officielles actives, de l'exigence de souplesse de la part des professeurs. Il n'est certes pas raisonnable de mettre en doute la nécessité d'une disponibilité de l'enseignant vis-à-vis de ses élèves et la légitimité d'une certaine adaptation de la méthodologie utilisée à son propre tempérament et à ses propres motivations. Mais bien qu'inscrite dans la MA, cette constante exigence, exprimée par l'autorité institutionnelle, n'est pas allée non plus sans effet pervers : elle a permis trop souvent et trop longtemps à l'inspection générale de masquer ses insuffisances et ses contradictions au niveau théorique, et de protéger son autorité en se prémunissant par avance contre toute critique concrète de la part des praticiens, constamment renvoyés à leur responsabilité personnelle d'interprétation et d'application pratiques des directives officielles.

4. **Réformisme.** Alors que les partisans de la MD avaient conscience d'être des révolutionnaires, et ne dédaignaient pas la polémique et la provocation dans leur lutte contre les « *rétrogrades* », les méthodologues actifs se veulent essentiellement des réformistes : l'ouverture aux innovations techniques s'accompagne chez eux d'un souci de sauvegarder les objectifs et les principes fondamentaux de la MA, et de maintenir ainsi parmi les professeurs le « *compromis historique* » qui lui a donné naissance. R. VILLARD exprime bien cet état d'esprit et cette politique des méthodologues actifs, qui écrit 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).

Ce souci constant de ne pas rallumer les anciennes querelles va désormais introduire dans les instructions officielles un irénisme dont elles ne se départiront plus jusqu'à nos jours, quitte à risquer, pour ne mécontenter personne, l'imprécision et souvent même la contradiction. C'est ainsi que le décret du 7 août 1927 (complété par une circulaire du 28 novembre 1928), prévoira à l'examen écrit du baccalauréat **soit** un thème, **soit** une composition, **soit** une version,

ce qui équivalait implicitement mais clairement à tolérer des pratiques de classe d'orientation respectivement traditionnelle, directe et éclectique.

L'« esprit » de la MA me paraît donc pouvoir se résumer en une **philosophie de l'équilibre**. La nouvelle méthodologie veut réaliser, selon l'expression de A. PAILLARDON, « *un équilibre rationnel, stable et définitif* » (1932, p. 104) :

— entre le maintien d'une certaine spécificité, notamment méthodologique, de l'enseignement des LVE, et une harmonisation avec les objectifs et les principes généraux de l'institution éducative ;

— entre les corrections de certains excès et insuffisances avérées de la MD, et le souci, particulièrement sensible dans l'instruction du 30 septembre 1938, de ne pas retomber pour autant dans les défauts reconnus de la MT. L'auteur de l'instruction du 30 avril 1931 estime déjà que « *pour les langues vivantes, il n'y a guère à ajouter aux instructions de 1925. Il semble que [...] l'équilibre se soit actuellement établi entre la méthode directe, dont on avait abusé, mais qu'il ne saurait être question d'abandonner, surtout pour les débuts, et une méthode d'enseignement plus théorique et plus suivie, par la grammaire et par les textes* » ;

— entre la prise en compte de l'évolution des théories de référence, qui pousse à l'innovation et à l'expérimentation, et la prise en compte des situations d'enseignement/apprentissage scolaires, ce « *souci des responsabilités* » qui, selon J.D., « *le condamne [l'enseignement public] à ne marcher le plus souvent qu'à l'arrière-garde* » (1932, p. 315) ;

— entre les différents objectifs fondamentaux de l'enseignement des LVE. C'est pour A. GODART le sens même de l'instruction de 1925 : « *Ce qui importe avant tout est d'assurer dès maintenant [...] l'accord que cette réforme a voulu établir entre l'acquisition pratique de la langue et la culture. C'est à cet équilibre qu'il convient de s'attacher, en tenant avec une fermeté égale les deux bouts de la chaîne* » (1928, p. 393) ;

— entre l'apprentissage mécanique et l'apprentissage réflexif : il faut selon l'instruction de 1938 que le professeur effectue un « *difficile dosage* » qui permette d'« *équibrer la part de l'analyse et celle de l'enseignement direct et actif, exercer de pair et de front l'intelligence et les réflexes* ».

Ce qui définit le mieux la MA, c'est, comme l'écrit très justement P. BERGER en 1947, « *l'esprit de synthèse allié au sens de la mesure* ».

CHAPITRE 3.3.

L'ÉVOLUTION DES INSTRUCTIONS OFFICIELLES

Quatre instructions officielles ont marqué tout particulièrement l'évolution de la MA :

1. **Les instructions du 2 septembre 1925 et du 30 septembre 1938**, qui représentent la phase de mise au point de la nouvelle méthodologie, et où par conséquent prédomine le souci de la situer par rapport à la MD et à la MT ;

2. **L'instruction du 1^{er} décembre 1950**, où la MA s'affirme en tant que méthodologie originale. C'est aussi la dernière instruction officielle véritablement commune à l'enseignement de toutes les LVE.

3. **L'instruction du 28 août 1969**, qui, sous les dehors de l'irénisme officiel, consacre en réalité l'éclatement de la méthodologie officielle avec les divisions à l'intérieur de l'inspection générale entre d'un côté les partisans des exercices structuraux et/ou de la méthodologie audiovisuelle et de l'autre les défenseurs de l'orthodoxie active.

3.3.1. LES INSTRUCTIONS DE 1925 ET 1938

Globalement, elles prolongent l'évolution amorcée par l'instruction de 1908, en l'étendant à l'ensemble des deux cycles scolaires. Chacune cependant marque une étape différente de l'évolution de la MA, étroitement liée aux tendances pédagogiques dominantes du moment ⁽¹⁾.

Les premières années de l'après-guerre 1914-1918, note P. GERBOD, sont marquées par une reprise de l'offensive des partisans des Humanités classiques, qui en particulier reprochent à la MD « *la faillite de l'enseignement des langues étrangères* » (1985, p. 47) : le rédacteur de l'instruction de 1925, dont l'objectif principal est effectivement la correction de ce qu'il considère comme des excès et des défauts de la MD, ne fait aucune allusion à l'objectif pratique et met l'accent sur les objectifs culturel et formatif.

Au contraire, les dernières années de l'entre-deux-guerres voient un apaisement de la « *querelle des Anciens et des Modernes* », et le souci de l'équilibre entre les objectifs fondamentaux est particuliè-

1. Dans un article de 1926 publié dans la revue *Die Neueren Sprachen*, R. KORN a effectué une comparaison systématique de l'instruction de 1925 avec celle de 1902.

rement sensible dans l'instruction de 1938, dont l'objectif principal est de stabiliser la MA dans une position d'équilibre en corrigeant les excès traditionalistes auxquels avaient donné lieu l'instruction précédente de 1925.

3.3.2. L'INSTRUCTION DE 1950

Cette instruction se situe clairement dans le prolongement de l'instruction précédente de 1938, en posant comme principe directeur l'équilibre entre les objectifs fondamentaux :

Il s'agit d'enseigner aux élèves, dès le début, à parler, puis à lire et à écrire correctement la langue élémentaire d'aujourd'hui ; à exprimer, oralement d'abord, les faits et les idées de la vie la plus générale.

Cet enseignement s'appuie à tous les échelons sur des textes empruntés, dès que possible, à des écrivains de qualité, immédiatement clairs pour leurs lecteurs contemporains de même langue, pleinement intelligibles par eux-mêmes sans le secours d'une documentation spéciale, historique ou biographique, et choisis pour leur valeur littéraire, humaine ou sociale. Il a donc un double objet : exercer les élèves à la pratique de la langue et contribuer à leur enrichissement intérieur par l'étude de textes représentatifs de la vie et de la pensée du peuple étranger. Ces deux préoccupations ne devront jamais être dissociées.

On retrouve dans cette instruction de 1950 le souci :

— de prévenir certains défauts de la MD (en particulier l'inflation lexicale) par une prise en compte très pragmatique des situations scolaires d'enseignement/apprentissage : « *Nous avons cherché, commente R. ROGER en 1953, l'équilibre entre l'idéal et le pratique* » (p. 30) ;

— et en même temps d'éviter les dérapages des praticiens vers la MT : son rédacteur réaffirme la priorité des méthodes directe, orale et active, ainsi que la nécessité de l'acquisition des mécanismes linguistiques. Il n'y a là rien de nouveau par rapport aux directives antérieures tant directes qu'actives, et personnellement je ne vois pas en quoi cette instruction de 1950 « *appelle en fait l'audiovisuel* », comme le pense P. GARNIER (1979, p. 31).

La nouveauté dans l'instruction de 1950 ne se situe pas au niveau des objectifs, des contenus ou des méthodes d'enseignement, mais dans l'abandon d'une certaine tolérance antérieure à l'égard de pratiques diversifiées, dans la plus grande assurance et le ton plus autoritaire des consignes, et dans la précision et la rigidité extrêmes d'un schéma de classe unique imposé dans toutes les années pour l'exercice principal de lecture expliquée.

Ce schéma est bien connu des professeurs de l'Enseignement secondaire français : interrogation de contrôle, préparation du nouveau texte (i.e. explication des mots inconnus), lecture du texte par le professeur, commentaire dialogué, traduction en français, remarques grammaticales, indication des tâches. Il ébauche même un minutage qui sera par la suite précisé dans les *Conseils pratiques* rédigés par certains inspecteurs généraux (cf. par ex. ROGER G. 1956). Une telle obsession du temps et de la rentabilisation maximale de l'heure de classe conduit dans cette instruction de 1950 à l'abandon des gestes et déplacements des élèves dans la classe, chers à la MD : « *On évitera [...] de perdre en allées et venues d'une efficacité douteuse le temps précieux de l'horaire* ».

Ce schéma n'est pas fondamentalement différent de ceux proposés déjà par de nombreux méthodologues directs. Les seules modifications importantes concernent l'extension au premier cycle, déjà réalisée précédemment par l'instruction de 1938, de la traduction finale de tous les textes expliqués en classe (cette traduction n'était préconisée par l'instruction de 1908 que pour le seul second cycle) ; le rattachement systématique du travail en grammaire à l'exploitation des textes expliqués ; et enfin l'abandon officiel de l'approche globale préconisée par certains méthodologues directs (comme A. GODART, H. LAUDENBACH et E. HOVELAQUE) au profit d'une approche résolument analytique : explication de tous les mots et tournures inconnus avant le premier contact des élèves avec le nouveau texte, reconstitution, par le seul professeur, du « *contenu schématique du texte* » avant sa découverte par les élèves, et élucidation du sens littéral du passage avant l'entretien sur le fond. Une telle approche analytique avait été proposée dès la période directe (cf. *supra* p. 173 le schéma de classe recommandé par l'inspecteur général J. FIRMERY en 1902), et c'est elle, pour les raisons que nous avons vues, qui s'est généralisée par la suite. On voit que ce qui relie toutes ces modifications proposées par l'instruction de 1950, c'est la logique de l'intégration didactique autour du texte, commencée au XIX^e siècle dans les CTOP, et qui est ici poussée jusqu'à son extrême limite.

Les effets pervers de cette intégration maximale furent un formalisme inutile, la généralisation de pratiques de classes stéréotypées, et une fossilisation doctrinale qui rendra très difficiles l'évolution interne de la MA au contact des méthodologies audio-orale et audiovisuelle, ainsi que toute tentative d'élaboration d'une synthèse nouvelle.

Les critiques de cette instruction de 1950 — et tout particulièrement de la rigidité du minutage des différentes phases — sont cependant assez rares dans les revues spécialisées (voir néanmoins par ex. GERIN R. 1952 et DEHEM P. 1959). M. ANTIER explique très justement la rareté relative et la prudence de telles critiques publiques par le nouveau pouvoir institutionnel de l'inspection générale (l'auteur se réfère aux professeurs d'anglais, mais ses remarques valent pour tous les autres professeurs de langues) : « *La situation administrative*

des professeurs d'anglais avait beaucoup changé. D'après les règles de la fonction publique, leurs promotions et leurs mutations dépendaient, dans une large mesure, d'une note pédagogique attribuée par ces mêmes inspecteurs généraux, auteurs des instructions dont nous venons de parler. Il en résulta toute une controverse dont il ne reste que peu de traces écrites, car rares étaient ceux qui voulaient mettre leur carrière en danger en se dressant contre "la Méthode", rares étaient aussi ceux qui osaient la défendre (tout en l'appliquant) par peur de sembler au service du "parti pédagogique au pouvoir" » (1972, pp. 59-60).

M. ANTIER affirme aussi que « les protestations élevées contre les instructions de 1950 ont été beaucoup plus véhémentes encore que celles qui ont accueilli en 1902 l'introduction de la méthode directe » (id., p. 59). Une telle comparaison me paraît très discutable, quand on se rappelle l'ampleur, la virulence et les implications idéologiques de la polémique pédagogique des années 1900 et 1910. De plus, alors que l'instruction de 1902 s'inscrivait dans le cadre d'une réforme globale et radicale de la pédagogie scolaire et prenait sur de nombreux points le contre-pied de la MT alors en usage, l'instruction de 1950 n'opère dans la MA en vigueur depuis 25 ans que des modifications en définitive très limitées : les « protestations véhémentes » ne pouvaient en tout état de cause viser que l'autoritarisme et le dirigisme étroit de l'inspection générale (ce qui d'ailleurs suffit amplement à les justifier), non les objectifs et les principes généraux de la MA, sur lesquels a existé en France jusqu'à la fin des années 1950 un très large consensus.

3.3.3. L'INSTRUCTION DE 1969

L'instruction de 1969 a en commun avec celle de 1890 et celle de 1908 d'être à cheval entre des méthodologies différentes, de marquer l'instant même où sous la continuité apparaît la rupture. Elle semble en effet se situer dans le prolongement de la MA, de par les rectificatifs qu'elle apporte aux instructions précédentes de 1950 et la poursuite d'une intégration des « moyens » ou « auxiliaires » audiovisuels commencée dès l'origine de cette méthodologie ; mais elle en marque en même temps sinon la fin — les instructions de 1950 restant toujours en vigueur, la méthodologie active reste officiellement maintenue, et les hispanistes la conserveront d'ailleurs jusqu'à nos jours —, du moins l'éclatement, en y aménageant la possibilité d'introduction en premier cycle scolaire de cours audiovisuels de premier cycle dotés d'une cohérence méthodologique différente.

L'éclatement de la méthodologie officielle est consacré par cette instruction de 1969, mais c'est le *Programme grammatical relatif à l'enseignement de l'anglais* du 19 mai 1965 qui marque véritablement le début de la rupture de cohérence interne : le choix des « structures de base » à acquérir prioritairement et la recommandation de l'utilisation du magnétophone y visaient clairement à ouvrir la voie à l'utilisation intensive des exercices structuraux. Dès l'année suivante,

A. Gauthier publie d'ailleurs des batteries d'exercices structuraux pour l'enseignement scolaire de l'anglais (*My Friend Tony, Dialogues et exercices sur bandes magnétiques*, Didier, 1966).

L'instruction de 1969 et l'instruction de 1950

L'un des objectifs de l'instruction de 1969 est de corriger certains effets pervers de l'instruction de 1950 sur la pratique des professeurs. La mise au point concerne le schéma de classe de 1950, ou tout au moins son interprétation, l'instruction de 1969 critiquant l'« *insistance excessive sur la présentation, tous livres fermés, du vocabulaire nouveau qui précède en principe cet entretien* [i.e. le commentaire dialogué en classe] ». Concrètement, la plupart des professeurs s'étaient mis à expliquer la totalité des mots et des expressions inconnus avant d'aborder le texte nouveau, avec pour conséquences la confusion des niveaux de langue, la division artificielle des textes d'une certaine longueur « *en passages très courts (cinq ou six lignes parfois), qui ne présentent pas d'intérêt propre* », et la moindre part accordée en classe à ce « *débat spontané portant sur le contenu essentiel du passage proposé* », qui aurait dû pourtant constituer l'activité principale de la lecture expliquée.

L'instruction de 1950 ne préconisait que l'explication préalable « *des éléments verbaux indispensables à sa compréhension [du texte]* » — sans préciser de quel type ou de quel degré de compréhension il s'agissait —, et reprenait quelques lignes plus bas cette formulation par « *les éléments nouveaux* » — sans que l'on puisse savoir si elles entendaient par là la totalité des éléments inconnus des élèves ou seulement une partie sélectionnée par le professeur. Sur ce point, elles étaient donc ambiguës, et on ne peut reprocher à certains praticiens, comme le fait peu élégamment le rédacteur de l'instruction de 1969, de les avoir interprétées « *de manière trop littérale* » (sic !!), et d'être tombés dans « *une pratique pédagogique stéréotypée, qui s'attache à la lettre en oubliant l'esprit* ». Tout au contraire, les professeurs n'ont fait que suivre l'*esprit* de cette instruction de 1950, où l'inspection générale, entre l'approche globale et l'approche analytique des textes sur lesquelles les méthodologues directs étaient partagés, choisit très clairement la seconde : elle va d'ailleurs pendant plus de vingt ans approuver chez les professeurs en poste et encourager chez les stagiaires en formation ces pratiques qu'elle condamne en 1969.

Mais cette mise au point de l'instruction de 1969 sur un seul aspect du schéma de classe de 1950 s'inscrit fondamentalement dans une remise en cause :

— **du schéma de classe unique** : le rédacteur de l'instruction de 1969 ne propose aucun nouveau schéma de classe. Il invite au contraire les professeurs à « *assouplir* » — ce terme est utilisé à deux reprises — les directives de 1950, à « *ne pas se contenter d'appliquer des recettes apprises* », à prendre des initiatives et à expérimenter

aussi bien dans le cadre de concertations entre collègues que dans celui de l'« affirmation de leurs dons personnels ». Sur ce point, l'instruction de 1969 ne « complète » pas, comme son rédacteur feint de le croire, l'instruction de 1950, mais elle la contredit au nom d'un libéralisme imposé par l'évolution générale de la société et les « événements » de Mai 1968 ⁽²⁾ ;

— du quasi-monopole de l'exercice de lecture expliquée des textes littéraires, par une diversification tant des supports (au profit des documents sonores et visuels) que des exercices : il y a là aussi rupture par rapport à l'évolution antérieure de la MA, dont la cohérence, comme nous l'avons vu, s'était construite progressivement, à partir de l'instruction de 1908, dans une recherche de l'intégration didactique maximale autour du texte de base.

L'instruction de 1969 et les moyens audiovisuels

Je reprends ici l'expression de « moyens audiovisuels » dans le sens où l'utilisaient les méthodologues de l'époque, et que R. LEFRANC définissait ainsi en 1951 : « On entend par moyens audiovisuels tous les moyens mis à la disposition de l'éducateur, et qui font appel, soit à la vue, soit à l'ouïe, soit aux deux sens réunis ». R. LEFRANC en proposait la classification suivante :

OUÏE	VUE
Radio Disques Magnétophone	Matériaux graphiques divers : images, photos, cartes, tableaux graphiques, etc. Vues fixes projetées Film fixe Film animé
Film sonore Télévision	

Dans une certaine mesure, l'instruction de 1969 se situe dans la continuité des instructions actives précédentes, dont les auteurs se montrèrent toujours soucieux d'intégrer à la méthodologie officielle l'utilisation des auxiliaires audiovisuels en constant développement technique depuis la fin de la Première Guerre mondiale.

On ne trouve dans l'instruction de 1925 qu'une seule allusion aux auxiliaires visuels : « On passera des objets qui entourent l'élève aux images qu'on lui apporte ou qu'on lui dessine. L'enseignement par l'aspect tend à relier directement le mot à l'image mentale de l'objet ».

Les mêmes phrases se retrouvent textuellement dans l'instruction de 1938, qui propose en outre, dans un chapitre consacré à l'étude stylistique des textes, d'utiliser aussi pour la formation esthétique des élèves les reproductions de tableaux et gravures que les progrès de l'édition ont permis de multiplier dans les manuels : « L'on pourra aussi comparer le texte du livre à l'illustration qui l'accompagne ou à tous documents figurés qu'on aura sous la main, et l'on étudiera les moyens dont disposent deux arts différents ». Cette proposition disparaît de l'instruction de 1950, qui se contente d'une rapide allusion aux « tableaux muraux » et aux « dessins schématiques » comme procédés directs d'enseignement du vocabulaire. Globalement donc, la MA n'innove pas jusqu'aux années 1960 en ce qui concerne l'utilisation pédagogique des supports visuels, limitant principalement leur rôle à celui, que leur avait attribué en priorité la MD, d'auxiliaire de l'enseignement lexical.

Même la proposition originale de l'instruction de 1938 concerne la seule comparaison du texte et de l'illustration, qui restent ainsi juxtaposés et ne sont pas utilisés conjointement comme dans les bandes dessinées ou les dialogues avec vues fixes des cours audiovisuels. Il n'en est plus de même dans l'esprit des auteurs des instructions de 1965 (*Instructions relatives à l'enseignement des langues vivantes en classe de Seconde à partir de la rentrée scolaire 1965-1966. Note n° 65-296 du 30 juillet 1965*), 1966 (*Programmes des langues vivantes dans les classes de second cycle des lycées et écoles normales. Instructions du 26 juillet 1966*) et 1969 lorsqu'ils mettent l'accent sur l'emploi des « auxiliaires audiovisuels » : « En que l'expression, volontairement ambiguë, puisse désigner aussi les auxiliaires visuels et les auxiliaires oraux utilisés indépendamment les uns des autres, ils se réfèrent aussi et surtout, sous l'influence de la méthodologie audiovisuelle, à une utilisation conjointe de l'image et du son.

Entre 1920 et 1950 l'utilisation des auxiliaires oraux va se développer beaucoup plus que celle des auxiliaires visuels dans la MA. L'instruction de 1925 ne fait encore qu'une seule allusion à ces auxiliaires oraux, dans le chapitre consacré à l'enseignement de la prononciation dans les premières années d'apprentissage : « Le phonographe pourra s'employer avec fruit pendant les séances de travail dirigé et nous ne saurions trop encourager l'installation de postes récepteurs de T.S.F. : l'audition de radios étrangères serait pour les premiers en composition une récompense et une incitation de premier ordre ».

Mais de telles allusions se multiplient dans l'instruction de 1938, qui n'attribue plus seulement au phonographe et à la T.S.F. une fonction de « répéteur phonétique » (pour reprendre une expression de L. Marchand) ou un rôle de motivation des élèves, mais reconnaît du moins théoriquement aux supports oraux une place égale à celle des supports écrits en enseignement culturel : le second « principe directeur » de l'enseignement des LVE est qu'il doit « initier [les élèves], par le choix de textes appropriés, et par les divers moyens

2. Sur l'incidence des « événements » de Mai 68 et le rôle de l'APLV en ce qui concerne l'élaboration de cette instruction de 1969, voir ANTIER M. 1986, p. 101.

auxiliaires dont dispose cette discipline, à la vie du pays étranger : mœurs, coutumes, institutions, activité matérielle et spirituelle dans le passé et le présent ». Sur ce point aussi, l'instruction de 1950 se situera en retrait par rapport à celle de 1938, en supprimant toute référence à des documents autres que les textes.

Ces conceptions de la place et du rôle des auxiliaires oraux dans les instructions de 1925 et 1938 correspondent à celles de la plupart des méthodologues de l'époque. Dès les années 1910, certains d'entre eux, comme G. Roy, L. Marchand, G. Gromaire, L. Weill, expérimentent dans leurs classes des « machines parlantes » comme auxiliaires de répétition phonétique, de mémorisation des textes, et de présentation d'œuvres culturelles (poétiques et surtout théâtrales), en soulignant leur capacité à motiver les élèves ⁽³⁾.

Il faut attendre malgré tout les années 1930 pour que le phonographe soit plus qu'un sujet d'expériences isolées et que des maisons d'édition lancent les premiers disques scolaires. Parmi les cours scolaires de grande diffusion, ce sont ceux de Carpentier-Fialip, (*L'anglais vivant*, classes de Sixième et Cinquième, Hachette, 1933), qui bénéficient les premiers de disques d'accompagnement. En 1936 déjà, Ravizé peut publier un *Répertoire des disques de langue étrangère*. Pour L.A. FOURET, qui fait la même année un rapport au Troisième Congrès de la Fédération Internationale des Professeurs de langues vivantes sur l'utilisation du phonographe en classe de langue, cet appareil peut s'employer utilement « pour faciliter l'acquisition de la prononciation, des idiotismes, et donner une culture esthétique » (p. 66). La fin des années 1920 et les années 1930 voient parallèlement un développement de l'utilisation pédagogique de la T.S.F. ⁽⁴⁾, et en 1937 débutent les premières émissions de radiophonie scolaire. Preuve que dans ces années déjà l'innovation n'est conçue chez beaucoup de professeurs de langues que par le recours aux auxiliaires audiovisuels, le rapport de S. CAMUGLI (1936) au Congrès International cité plus haut relève comme seule « conclusion approuvée sans discussion » lors de l'assemblée générale de la section parisienne de l'A.P.L.V. du 26 décembre 1935 : « Tableaux illustrés, chant, phonographe, projections, T.S.F., etc., tout cela peut faciliter grandement notre tâche. Nous devons demander partout des salles équipées à cet effet » (p. 90).

Il est essentiel de noter qu'avant les années 1960 ni les instructions officielles ni, à ma connaissance, les méthodologues actifs, ne proposent cependant les enregistrements sonores en tant qu'auxiliaires d'enseignement grammatical, comme ils seront systématiquement utilisés dans la méthodologie audio-orale. Cette utilisation n'apparaît pas dans le premier véritable laboratoire de langues conçu par

Th. ROSSET à la fin des années 1900, et dont on trouvera la description qu'il en fait lui-même en ANNEXE 2, pp. 275-276. Les disques d'accompagnement de *L'anglais vivant*, de 1933 à 1939, ne contiennent, après quelques exercices initiaux de répétition phonétique, que l'enregistrement de textes, de poèmes et de chansons authentiques, c'est-à-dire non les textes de base des leçons, mais des documents « complémentaires », « de lecture ». Que ce soit pour la T.S.F., les projections, les reproductions d'images dans les manuels ou le phonographe, le terme d'« auxiliaires » est à prendre dans son sens littéral d'« aides » venant s'intégrer dans une méthodologie préexistante. Pour L.A. FOURET par exemple, en 1936, le phonographe constitue « un moyen auxiliaire qui ne devrait pas modifier les principes et la pratique de notre pédagogie » (p. 66).

L'instruction de 1969 ne fait qu'une seule allusion aux deux méthodologies — audio-orale et audiovisuelle — qui se sont développées en dehors d'elle, mais cette allusion n'en marque pas moins une date importante dans l'histoire de la MA en ouvrant des possibilités qui seront aussitôt exploitées dans les instructions suivantes particulières à l'enseignement de l'allemand et de l'anglais, notamment la circulaire du 28 août 1969 sur les travaux dirigés d'allemand et d'anglais (très significativement, les inspections générales d'italien et d'espagnol ne publieront pas simultanément de documents similaires) : l'instruction de 1969, pour le rédacteur lui-même, « ouvre largement la porte, déjà entrebâillée, à des techniques pédagogiques nouvelles, audiovisuelles ou audio-orales ». Bien que l'allusion soit brève et ambiguë (on parle de « techniques » et non de « méthodes »), il ne s'agit plus là d'une évolution interne de la MA, mais, pour la première fois, de l'influence de méthodologies différentes (les méthodologies audio-orale et audiovisuelle, conçues à l'origine pour des enseignements non scolaires), ainsi que de la Linguistique appliquée : l'instruction de 1969 recommande à tous les professeurs de langue de « tenir compte des apports de la linguistique moderne ».

Dès le début des années 1960, le ministère français de l'Éducation nationale crée une « Commission d'Étude des moyens audiovisuels pour l'enseignement des langues vivantes », présidée par l'inspecteur général Henri Evrard, et qui publiera un certain nombre de brochures ; et au Centre International d'Études Pédagogiques de Sévres, qui dépend du même ministère, se tiennent des « Journées d'Études » et s'organisent des stages de formation consacrés à ces mêmes moyens. Mais ce dont il s'agit en réalité pour la majeure partie des méthodologues, ce n'est plus tant de la poursuite de l'intégration des auxiliaires audiovisuels à la MA que de l'introduction des exercices structuraux (qui font partie du noyau dur de la méthodologie audio-orale), et de l'adoption de cours audiovisuels dits « intégrés » en premier cycle. L'explication des phénomènes de rejet auxquels ces greffes donneront lieu par le conservatisme et la résistance au changement de certains méthodologues actifs ne me paraît pas suffisante. En filant la métaphore médicale, je dirais qu'il s'agissait aussi et surtout d'une « réaction immunologique » due aux incom-

3. Pour une présentation des débuts du phonographe dans l'enseignement des LVE en France, voir en particulier l'article de MARCHAND L. 1937.

4. Sur ce sujet, voir par ex. HEINTZ J.R. 1928, et l'aperçu historique de GERBOD P. 1985, p. 52.

patibilités entre la MA et les méthodologies audio-orale et audiovisuelle. Ces incompatibilités concernent au moins quatre points fondamentaux :

1. Le rapport entre l'apprentissage réflexif et l'apprentissage mécanique.

L'introduction en didactique scolaire des LVE des exercices structuraux tels que les concevait la méthodologie audio-orale remettait en cause un équilibre, difficilement maintenu par la MA depuis l'instruction de 1938, entre l'apprentissage réflexif et l'apprentissage mécanique, en donnant à ce dernier la priorité — si ce n'est pour certains méthodologues l'exclusivité — dans les premières années d'enseignement.

2. Le rapport entre l'oral et l'écrit.

À la suite de la MD, la MA donne au travail en classe la forme d'un dialogue oral permanent ; mais ce dialogue est principalement commentaire de textes, cet oral essentiellement un mode pédagogique d'assimilation des formes écrites, lesquelles restent considérées comme les seules autorisées face à une langue parlée tenue comme fugace, imprécise et changeante. La priorité à la langue orale en classe n'est qu'une priorité **chronologique**. L'intégration didactique autour du texte dans la MA y place l'écrit au centre du dispositif didactique, le support textuel permettant seul, selon ses méthodologues, la poursuite **constante et simultanée** des objectifs fondamentaux.

Dans les méthodologies audio-orale et audiovisuelle au contraire se fait sentir l'influence des linguistiques structurales de la première moitié du XX^e siècle, pour lesquelles est première la forme orale du langage, dont l'écrit n'est qu'une transcription infidèle. Dans les cours audiovisuels intégrés la méthode orale intégrale est ainsi de rigueur pour les premières semaines d'apprentissage, et l'enregistrement du dialogue de base en vient à prendre à peu près la place qu'occupait le texte écrit de la leçon dans la MA. Il y a donc inversion du rapport écrit/oral dans la stratégie didactique : alors que dans la MA c'est le texte écrit qui sert aussitôt d'appui aux productions orales des élèves, dans la méthodologie audiovisuelle, c'est à partir de leur compétence orale préalablement acquise que s'organisent leurs activités de compréhension et d'expression écrites (voir en particulier à ce sujet toute la problématique dite du « *passage à l'écrit* » dans la méthodologie audiovisuelle).

Le nouveau statut de l'oral dans les méthodologies audio-orale et audiovisuelle venait ainsi heurter les conceptions actives sur la primauté de l'écrit ; conceptions qui, comme nous l'avons vu précédemment, font partie de l'héritage de l'Humanisme occidental, et avaient déjà joué contre la MD au début du siècle.

3. Le rapport entre les différents objectifs de l'enseignement.

La solidarité des trois objectifs fondamentaux et la primauté de l'objectif formatif sont encore rappelées dans l'instruction générale de 1965, dont le rédacteur estime qu'*« 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 des élèves par le contact réfléchi avec des œuvres vraiment représentatives des langues et des civilisations étrangères »*.

Au contraire, les méthodologies audio-orale et audiovisuelle ont été conçues essentiellement dans une perspective pratique.

En ce qui concerne l'**objectif culturel**, pour la première les contenus sont en fait indifférents, et la seconde maintient les élèves sur des dialogues principalement fabriqués sur des thèmes de type direct, c'est-à-dire sur les contenus d'une vie quotidienne largement commune à la culture des élèves et à la culture étrangère. De tels contenus seront donc jugés insignifiants, inintéressants, voire indignes de la visée éducative de l'Enseignement secondaire par les méthodologues restés fidèles à la tradition active, qui reprendront ainsi l'une des critiques jadis adressées par les traditionalistes à la MD.

Quant à l'**objectif formatif**, spécifique à l'enseignement scolaire, il n'est pas pris en compte dans les méthodologies audio-orale et audiovisuelle, conçues à l'origine pour des publics d'adultes. Ainsi la réflexion sur la langue, qui dans la MA était justifiée en partie par la poursuite de cet objectif, disparaît de ces méthodologies nouvelles, où elle est même considérée comme un obstacle à l'acquisition parfaite des mécanismes. Les méthodologues actifs reprirent donc tout naturellement contre la pratique des exercices structuraux les accusations de psittacisme lancées naguère par les traditionalistes contre les méthodes imitative et répétitive directes.

Ces similitudes entre d'une part l'opposition MA/méthodologie audio-orale et audiovisuelle et d'autre part l'opposition MT/MD ne doivent cependant pas occulter les différences, qui sont essentielles. En particulier, l'opposition des méthodologues actifs aux méthodologies audio-orale et audiovisuelle s'est aussi faite au nom de leur fidélité à la **méthode active**, qui leur faisait critiquer dans les nouvelles méthodologies la directivité pédagogique, la rigidité méthodologique et la réduction de la part de l'activité intellectuelle dans le processus d'apprentissage ; il ne me semble donc pas exact d'assimiler les méthodologues actifs à de simples traditionalistes qui, comme l'écrit J.-P. BOIRAL, « *ont gardé le complexe des langues mortes, n'ont pas réussi à le liquider entièrement et continuent à appliquer aux langues vivantes des procédés d'analyse et des constructions formelles plus ou moins maquillés en méthode directe* » (1964, p. 13) : sur cette exigence des méthodes actives, les méthodologues actifs ont devancé de plus d'une décennie les critiques qui se répandront, dans le milieu des

années 1970, parmi les déçus des méthodologies audio-orale et audiovisuelle (voir infra p. 00).

On constate dans l'instruction de 1969 — et en cela encore l'opposition MA/méthodologies audio-orale et audiovisuelle nous rappelle l'opposition MT/MD — un retour à l'objectif pratique comme objectif prioritaire tout au long du cursus : « *Le premier objectif, le plus fondamental, est d'ordre pratique. [...] Durant tout le premier cycle, c'est ce but pratique que l'on doit se proposer avant tout* ».

L'éventuelle ambiguïté de l'expression « premier objectif » (primauté ou priorité chronologique) est clairement levée quelques lignes plus loin : « *Dans le second cycle, un objectif culturel, sans lequel l'enseignement des langues vivantes n'aurait pas, même sur le plan pratique, sa pleine efficacité, viendra se combiner avec le premier objectif sans jamais le supplanter* » (je souligne).

Bien que la continuité avec l'instruction de 1950 soit affirmée et que l'importance de l'objectif formatif soit réaffirmée, ce changement d'objectif prioritaire constitue une véritable rupture par rapport à la MA, rupture susceptible de plusieurs interprétations selon l'angle d'analyse retenu :

— **D'un point de vue de didactique des LVE**, cette modification dans l'équilibre des objectifs opérée par l'instruction de 1969 était nécessaire pour permettre l'introduction des exercices structuraux et des cours audiovisuels intégrés dans l'enseignement scolaire des LVE. L'« assouplissement » des instructions de 1950 et l'octroi aux professeurs d'une certaine liberté dans le choix des méthodes visaient eux aussi ce même but.

— **D'un point de vue plus généralement pédagogique**, la nouvelle priorité accordée à l'objectif pratique peut être considérée comme une adaptation aux nouvelles situations d'enseignement/apprentissage dans un Enseignement secondaire français dont la « massification » s'accélère justement au cours de ces années 1960. J.-P. VAN DETH (1979), dans une étude comparative sur *L'enseignement scolaire des langues vivantes dans les pays membres de la communauté européenne*, remarque d'ailleurs que cette réforme opérée par l'instruction de 1969 aligne la France sur les autres pays européens (exception faite, selon cet auteur, de l'Italie, qui maintient l'équilibre entre les objectifs culturel et pratique).

— **D'un point de vue explicitement idéologique**, certains didacticiens ont replacé cette instruction de 1969 dans le cadre d'une politique de sélection sociale par l'école. Ainsi A. GAUTHIER :

L'introduction de techniques nouvelles [dans l'instruction de 1969] donne lieu à une redistribution du « double objet » des instructions de 1950, tout aussi satisfaisante pour l'esprit

qu'ajustée aux capacités supposées des élèves. Au premier cycle des activités de type réflexe et le développement d'un comportement, tandis que le second cycle, lui, va privilégier les activités d'ordre intellectuel en correspondance avec les impératifs « culturels » de l'enseignement long. La dissociation entre le pratique et le culturel, entre la langue outil de communication et la langue véhicule d'une activité culturelle devient ainsi l'instrument d'institutionnalisation d'un clivage social de plus en plus affirmé entre premier cycle court et enseignement long (1981, p. 54).

Ces trois interprétations, est-il besoin de le dire, ne sont pas contradictoires, l'éclatement de la MA que consacre l'instruction de 1969 ayant sans doute été provoqué **simultanément** par l'influence externe d'autres méthodologies, l'inadaptation croissante de la méthodologie en usage, et une politique éducative délibérée : ces trois types de facteurs, pas plus en 1969 qu'en 1902 ou 1890, où nous les avons déjà vus à l'œuvre, ne me semblent avoir agi isolément les uns des autres.

4. Le rapport entre la théorie et la pratique.

Plus encore que la MD dans les années 1902-1906, les méthodologies audio-orale et audiovisuelle s'élaborent dans un mouvement de recherche de cohérence maximale : ces nouvelles méthodologies sont construites explicitement à partir de théories de référence (par exemple le distributionnalisme et le béhaviorisme pour la première) et autour de l'utilisation de certains matériels (le magnétophone ou le laboratoire de langues pour la première, le magnétophone et le projecteur de vues fixes pour la seconde).

Les méthodologues actifs se voulaient au contraire éloignés de tout esprit de système, leur pragmatisme s'expliquant à la fois par la limitation de leurs références théoriques aux quelques principes généraux des méthodes active, directe et orale, et surtout par le fait que la cohérence de la MA, comme celle de la MT, est essentiellement donnée de l'extérieur, par les objectifs fondamentaux tels que les définit l'institution scolaire.

Très caractéristique de ce pragmatisme actif est le souci constant de ne pas se laisser asservir par les matériels et les techniques mais d'en maintenir un contrôle permanent dans le cadre de ces objectifs et principes généraux. On trouve déjà ce souci chez les responsables pédagogiques à l'époque de l'élaboration de la MD, et une petite note en bas de page dans l'instruction de 1902 est à ce sujet très significative : « *Les tableaux [muraux] ont une utilité incontestable ; mais on n'oubliera pas qu'à côté d'eux il existe d'autres moyens d'acquérir le vocabulaire et on n'en fera pas un usage exclusif ou trop prolongé. On répète ici ce qui a été dit déjà à propos de la diction simultanée et de la lecture rythmée. Le professeur emploiera les moyens matériels et les procédés les plus variés, mais il ne fera pas de ces moyens et de ces procédés le but de son enseignement. Il*

n'apprendra pas perpétuellement à compter les heures sur un cadran de carton, il ne fera pas pendant des années faire des opérations au tableau. Le but atteint, le moyen n'a plus de raison d'être. »

On comprend mieux dès lors cette résistance des méthodologues actifs à l'utilisation quasi exclusive de certains moyens techniques dans les méthodologies audio-orale et audiovisuelle, et leur insistance sur la nécessité de recourir constamment à toute la gamme des moyens techniques disponibles. Aux Journées d'Etudes de Sèvres des 21, 22 et 23 novembre 1966 pourtant consacrées aux *Exercices d'entraînement audio-oral dans les classes de langues vivantes*, la commission d'espagnol estime nécessaire d'élargir son rapport, consacré à *L'utilisation du magnétophone dans les classes de langues vivantes* au thème global de *L'utilisation des moyens audiovisuels* (titre de la seconde partie de ce rapport). En effet, estime-t-elle, « l'emploi du magnétophone ne saurait normalement être dissocié des autres moyens audiovisuels (disques, diapositives, films fixes, films-images, reproductions d'œuvres d'art, documents affichés ou exposés de toute sorte » (C.I.E.P. 1966, p. 13). On peut voir encore une fois le poids de l'équilibre constant des objectifs fondamentaux dans la MA : si l'utilisation privilégiée d'un moyen consacré exclusivement à l'enseignement linguistique est ici refusée, c'est essentiellement parce qu'elle amène à faire momentanément l'impasse sur les objectifs culturel et formatif.

CHAPITRE 3.4.

L'ÉVOLUTION DES MANUELS

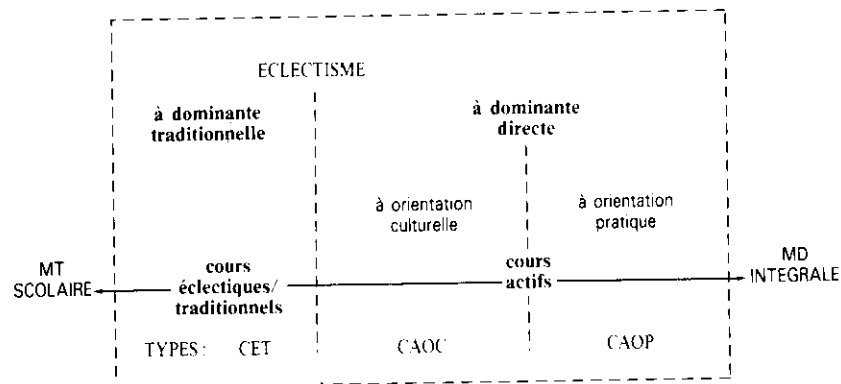
Les fluctuations d'une instruction à l'autre dans l'équilibre instable entre les trois objectifs fondamentaux, l'indécision maintenue entre la **priorité** chronologique (en premier cycle) de l'objectif pratique et la **primauté** constante (dès le premier cycle) de l'objectif formatif, ainsi que l'éclectisme technique officiellement prôné permettaient aux auteurs de manuels — et aux professeurs — une importante marge de liberté dans l'interprétation et l'application des directives. Nous avons vu que telle fut d'ailleurs l'une des raisons de la naissance de la MA, que de mettre fin à la « querelle des Anciens et des Modernes » en proposant un cadre suffisamment large pour permettre entre les enseignants un compromis apaisant. Alors que les auteurs de cours directs mettaient souvent l'accent dans leurs préfaces sur la rigueur avec laquelle les praticiens devaient utiliser leur matériel, les auteurs de cours actifs insistent au contraire sur sa souplesse d'utilisation. Ainsi Camerlynck-Guernier et G.-H. Camerlynck dans la préface de leur *English Spoken. Eléments d'anglais usuel et commercial* (Didier, 3^e éd. 1919) :

*Empruntant à la méthode directe ce qu'elle a d'excellent, nous n'avons pas hésité à mettre de suite l'élève en présence du texte étranger, en contact immédiat avec la langue vivante, en imposant à son attention et à sa mémoire les mots et les formes d'usage comme autant de **faits** de langue, qu'il faut d'abord comprendre et répéter ; ils seront expliqués par la suite, au fur et à mesure qu'on pourra se livrer à une analyse systématique basée sur les connaissances déjà acquises. L'étude de la grammaire, pour venir après le maniement oral, n'en sera pas moins rigoureuse et donnera au contraire des résultats plus solides. Les professeurs restent d'ailleurs libres de faire, suivant le matériel et le temps dont ils disposent, une application plus ou moins rigoureuse de la méthode directe ou orale, c'est-à-dire qu'ils seront juges de la mesure où l'on devra recourir aux exercices de grammaire et de traduction, que nous n'avons nullement entendu proscrire, on le verra.*

L'éclectisme officiel va autoriser la coexistence, à partir de 1920, de manuels de **premier cycle** se situant du point de vue méthodologique à des endroits très différents entre les deux extrêmes que représentent la MT scolaire d'un côté et la MD intégrale de l'autre.

Le tableau suivant — la remarque est importante — ne tient compte que des manuels de **premier cycle**. Les manuels de second

cycle sont en effet difficiles à classer d'un point de vue méthodologique, d'une part parce qu'ils tendent à se réduire à de simples anthologies sans appareillage didactique, d'autre part parce que la distinction entre l'orientation culturelle et l'orientation pratique n'y est plus pertinente, tous les méthodologues actifs étant d'accord jusqu'aux années 1960 sur la primauté de l'objectif culturel dans les dernières années d'apprentissage.



EXEMPLES TYPES

(limités à la période 1920-1950)

CET : cours éclectiques/traditionnels

La première année d'espagnol de M. de Toro y Gisbert (A. Colin, 2^e éd., 1923)
Cours pratique et théorique de langue italienne de G. Povero (Garnier, 3^e éd., 1926)
Initiation à l'espagnol de G. Delpy (Hachette, 1^{re} éd. 1930)
Cours de langue allemande de M. Denio et P. Roques (J. de Gigord, 2^e éd., 1943)

CAOC : cours actifs à orientation culturelle

Méthode de langue italienne de H. Massoul et G. Mazzoni (A. Colin, 1^{re} éd. 1918)
L'allemand et l'Allemagne par les textes de F. Berteaux et E. Lapointe (Hachette, 1^{re} éd. 1924)
L'espagnol par les textes de G. Delpy et A. Viñas (Hachette, 1927)
Trozos escogidos de A. Fouret (Didier-Privat, 1^{re} éd. 1929)
England Calling de G. Roger et S. Wormald (Hatier, 1934)

L'italien par les textes de E. Barincore et S. Camugli (Hachette, 1937)

CAOP : cours actifs à orientation pratique

L'anglais vivant de P. et M. Carpentier-Fialip (Hachette, 1^{re} éd. 1931)
Deutschland de L. Bodevin et P. Isler (Masson, 1^{re} éd. 1943)
Nuovo corso d'italiano de J. Maillan et P. de Montera (Didier-Privat, 4^e éd., 1963)

3.4.1. LES COURS ECLECTIQUES/TRADITIONNELS (CET)

Ils ressemblent beaucoup techniquement aux cours traditionnels à objectif pratique (CTOP) scolaires de la fin du XIX^e siècle. Ce qui les différencie historiquement, c'est que les CTOP constituaient une avancée en direction de la MD, alors que les CET représentent une réaction contre la MD à la faveur de son échec relatif et des critiques officielles, dans les années 1920, contre ses insuffisances et ses excès. Certains auteurs de CET reprennent d'ailleurs complaisamment ces critiques. L. Dubois se réjouit, dans la préface de ses *Exercices espagnols oraux* (Privat-Didier, 6^e éd. 1924), de « la nouvelle réforme » qui a remis en honneur « les exercices grammaticaux pour lesquels on manifestait tant de dédain, le thème et la version » (p. X), et G. Povero déclare que « la grammaire, que de nouvelles méthodes voudraient presque bannir de l'enseignement des langues vivantes, doit, au contraire, en être la compagne fidèle et servir d'aide puissante » (*Cours pratique et théorique de langue italienne*, Garnier, 3^e éd. 1926, préface p. II).

Les auteurs de CET abandonnent le volontarisme des auteurs de cours directs, qui faisaient de leurs ouvrages des instruments de rénovation méthodologique, et se plaisent souvent à signaler dans leurs préfaces qu'ils répondent à une demande des professeurs et s'adaptent à leurs pratiques. C'est pour « répondre au désir de nombreux maîtres » que M. Denio et P. Roques rajoutent dans la seconde édition (J. de Gigord, 1943) de leur *Cours de langue allemande Premier livre* des tableaux de grammaire et de « vocabulaire récapitulatif » avec traduction française.

La grande caractéristique des CET, c'est la dissociation qu'ils opèrent, contrairement aux cours actifs et à la MD, entre les **buts** et les **moyens** de l'enseignement :

— Les **contenus** obéissent aux directives officielles : listes de vocabulaire, exercices grammaticaux, textes et éventuellement images sont conçus en fonction des différents thèmes repris de la MD par la MA. L'**objectif** principal visé dans les premières années par les différentes activités d'enseignement est aussi celui que fixent les instructions actives, à savoir la pratique effective de la langue orale : tous les CET proposent ainsi des exercices de conversation et

consacrent quelques pages en début de manuel à l'enseignement de la prononciation.

— Mais les **moyens** proposés pour assimiler ces contenus et atteindre cet objectif de type direct sont essentiellement traditionnels. Comme le pensent en effet les auteurs de *Langue espagnole II* (L.I.G.E.L., s.d.), « c'est quand l'élève possède déjà des connaissances suffisantes en grammaire, et un vocabulaire formé des mots les plus usuels, que l'enseignement direct devient intéressant et pratique » (préface p. III).

Comme dans la MT scolaire, l'acquisition de la grammaire est dans les CET confiée à la méthode **grammaire/traduction**, l'enseignement explicite de la grammaire et les exercices grammaticaux d'application (thèmes et versions) reprenant la place stratégique qu'ils avaient perdue dans la MD. G. Povero intitule significativement son ouvrage de 1926 (déjà cité) *Cours pratique et théorique de langue italienne* (je souligne); les règles y sont numérotées, comme dans beaucoup de CTOP du XIX^e siècle (par ex. dans le *Cours de langue italienne I* de V. Vimercati, 1846), « afin que l'élève puisse trouver facilement celle qu'il cherche, et l'appliquer » (préface p. III). On retrouve ce même système de numérotation dans la *Première année d'espagnol* de M. de Toro y Gisbert (A. Colin, 2^e éd. 1923). Comme dans la MT scolaire aussi, l'acquisition du vocabulaire s'obtient principalement par le procédé de mémorisation/restitution, les listes de vocabulaire avec traduction française faisant leur réapparition dans les manuels eux-mêmes. Dans certains manuels, les textes suivis avec leurs exercices de conversation ne sont proposés que dans certaines leçons (toutes les cinq leçons par ex. dans *Langue espagnole I*), voire à la fin du manuel (comme dans l'*Initiation à l'espagnol*: on retrouve dans les CET les différences d'intégration didactique que l'on avait observées dans les CTOP. La **conversation** directe n'est donc plus à la fois le but et le moyen privilégié de l'enseignement: elle redevient comme dans les CTOP **un exercice terminal où l'élève est appelé à appliquer des connaissances acquises préalablement par d'autres moyens**.

Cette conception de l'enseignement se reflète parfaitement dans l'organisation la plus fréquente des leçons des CET:

1. Listes de vocabulaire (avec traduction française).
2. Présentation (en français) de points de grammaire.
3. Exercices d'application (versions et thèmes en phrases séparées).
4. Texte suivi.
5. Exercices de conversation à partir du texte suivi.

Contrairement à celle de la MD, la démarche des auteurs de CET est donc:

— **deductive**, « *des règles aux exemples* », présentation des points de grammaire et exercices d'application précédant le contact avec le texte suivi;

— **analytique**: on étudie les parties (les mots, les formes grammaticales, les phrases séparées) avant d'aborder le tout (les textes, la conversation, la rédaction). Alors que les méthodologues directs insistent constamment sur la nécessité de ne jamais « *séparer l'étude du vocabulaire de celle de la grammaire* », M. de Toro y Gisbert (*Première année d'espagnol*) affirme, à la suite des auteurs du *Cours d'allemand*⁵, dont il dit s'inspirer, qu'« *on n'apprend une langue vivante que par l'étude parallèle et méthodique des mots et des règles* ». M. Denis et E. Frisch appliquent implicitement le même principe, qui cherche dans la première partie de leur *Allemand pratique* (J. de Gigord, 1944) « *à familiariser l'élève avec les difficultés grammaticales* », la seconde partie étant « *avant tout consacrée à l'étude du vocabulaire* » (préface p. IV).

Le retour à cette démarche traditionnelle est justifié par son efficacité supposée en enseignement de la langue. Critiquant implicitement l'importance des méthodes imitative et répétitive directes, G. Delpy écrit: « *Une méthode d'Initiation trop strictement fondée sur la répétition et l'automatisme accablerait bien vite la mémoire de l'enfant et, en dépit de brillantes promesses, ne porterait en elle aucun avenir* » (*Initiation à l'espagnol*, préface p. V). Mais il l'est aussi très souvent par l'**objectif formatif** de l'enseignement scolaire, que les CET revalorisent par rapport à l'objectif pratique privilégié dans la MD. C'est là l'une des caractéristiques fondamentales des CET, que l'on trouve déjà à la fin du XIX^e siècle dans certains cours scolaires dont les auteurs entendent réagir contre les premières poussées directes. La préface du *Cours pratique de langue allemande* (de G. Cottler, E. Belin, 3^e éd. 1887) laisse apparaître ce mécanisme scolaire d'assimilation des langues modernes aux langues anciennes qui a continué à fonctionner après 1920 et a joué un grand rôle dans cette réaction des CET contre la MD:

Le Cours pratique de langue allemande est destiné à l'enseignement secondaire spécial et à l'enseignement primaire supérieur. Nous nous adressons donc à des élèves qui poursuivent un autre but que ceux des classes latines, mais nous n'avons garde d'oublier que les uns comme les autres apprennent avant tout pour développer leur intelligence. [...] Nous ne saurions consentir à rabaisser cet enseignement, en faisant apprendre par cœur aux élèves des phrases toutes préparées et en exerçant leur mémoire sans satisfaire leur intelligence. Autant vaudrait introduire dans nos écoles des manuels de conversation, comme en emportent dans leurs voyages des touristes plus ou moins

5. Ce cours de G. Halbwachs et F. Weber (*La première année d'allemand*, A. Colin, 1888), où l'on trouve encore des traductions juxtalinéaires, fournit un bon exemple de permanence de la MT et de résistance des pratiques traditionnelles chez certains praticiens, puisqu'il en est à sa 56^e édition en 1942. Autre exemple, le CTOP scolaire *Leçons d'espagnol* de Th. Alaux (1^{re} éd. 1887) qui est encore réédité en 1960 (Garnier-Chaumas, 66^e éd.).

lettrés. On acquiert ainsi quelques notions superficielles ; mais l'esprit n'y a aucune part. [...] Si nous exigeons de nos élèves quelques efforts de mémoire, ce qui est indispensable lorsqu'il s'agit de s'approprier un vocabulaire, nous ne cessons d'en appeler à leur intelligence dans la construction des phrases. Notre méthode est entièrement basée sur l'analyse, sans laquelle il n'y a pas d'enseignement sérieux (p. V).

Cette réaction contre la MD provoque donc dans les CET une importante régression des méthodes directe, orale, et sans doute active. Ce que nous avons appelé un *éclectisme à dominante traditionnelle* répondait certes aux désirs de nombreux professeurs, mais il allait au-delà de ce que souhaitait le rédacteur de l'instruction de 1925, et se retrouvera en porte-à-faux avec le rééquilibrage de 1938 et le schéma de classe de 1950 : s'il y eut une meilleure résistance dans l'enseignement privé ⁽⁶⁾, la proportion des CET — qui resta toujours très faible dans l'enseignement public par rapport aux cours actifs — va progressivement se réduire dans l'édition et les salles de classe. Certaines réimpressions très tardives (celle par exemple de *l'Initiation à l'espagnol* de G. Delpy en 1959) prouvent cependant que leur disparition totale ne se réalisera que dans les années 1960, où l'arrivée des méthodologies audio-orale et audiovisuelle va provoquer un remaniement général et définitif des positions en présence.

On se souvient que dans les CTOP scolaires déjà apparaissent des thèmes de la vie quotidienne des élèves, et que de tels contenus thématiques constituent dans la MD l'un des points de rupture avec la MT scolaire. Aussi, au tout début de l'expérience directe en milieu scolaire, le choix entre objectif pratique et objectif culturel était-il généralement posé, par ses adversaires comme par ses partisans, comme une alternative portant sur l'ensemble du cursus. P. LEROY, membre de l'Institut, la présente ainsi en 1901 devant la Commission nationale d'enquête sur les langues vivantes dans l'Enseignement secondaire : « Faut-il les apprendre [les langues vivantes] d'une manière absolument pratique, comme c'est la tendance actuelle, c'est-à-dire savoir les mots usuels, pour pouvoir se tirer d'affaire en voyage à l'étranger ; ou bien, au contraire, doit-on les apprendre surtout comme des langues littéraires, en étudiant les auteurs ? » (p. 462).

Pour les raisons que nous avons vues précédemment, une telle alternative sera très vite écartée par les méthodologues scolaires directs, qui proposeront en second cycle une synthèse entre les deux objectifs (ré)intégrant l'enseignement des LVE dans l'Enseignement

6. La présente *Histoire des méthodologies* s'intéresse exclusivement à l'enseignement public. Toute une étude serait à faire sur les particularités probables de l'évolution méthodologique dans l'enseignement privé (et particulièrement confessionnel) français.

scolaire. A. GODART exprime le point de vue de la plupart de ses collègues lorsqu'il déclare en 1907 :

Il ne nous paraît pas qu'il y ait opposition entre le point de vue utilitaire et le point de vue littéraire. Après deux premières périodes de travail pratique, la tendance réaliste et la tendance humaniste peuvent, dès la troisième période, se concilier efficacement et la conciliation s'opère tout naturellement par la lecture. Dès lors que les matériaux du travail littéraire nous sont exclusivement fournis par les textes — extraits ou lectures suivies —, le procédé d'acquisition reste toujours oral (pp. 281-282).

3.4.2. LES COURS ACTIFS À ORIENTATION PRATIQUE (CAOP)

Les cours actifs à orientation pratique (CAOP) vont poursuivre jusque dans les années 1960 la mise en pratique de cette synthèse d'origine directe, que P. BERGER par exemple expose ainsi en 1947 :

Aujourd'hui, les buts des langues vivantes ne sauraient plus prêter matière à longue discussion : tout le monde admet que cette discipline, à la fois enseignement de culture et enseignement utilitaire, vise une double fin : former des esprits cultivés et préparer des hommes capables d'agir dans la vie en utilisant les connaissances acquises au collège.

Tout de suite une remarque s'impose : 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 ? (1947b, p.139).

Les manuels de premier cycle de ces CAOP sont très proches des manuels directs de la période 1902-1914, tant en ce qui concerne la gradation thématique (à partir de la salle de classe, des objets qui s'y trouvent et des mouvements qui s'y peuvent effectuer, on élargit progressivement le cercle au reste de l'école, à la rue, la maison, la ville, la campagne...), les illustrations (représentations d'objets isolés et tableaux d'ensemble), les exercices (en langue étrangère) et les explications grammaticales (pratiquement limitées à la morphologie). Les seuls détails qui nous montrent qu'il s'agit de manuels actifs sont les concessions — en définitive très limitées — à l'éclectisme technique : les explications grammaticales sont données en français, et le thème, de phrases séparées, fait sa réapparition parmi les exercices grammaticaux ; mais en raison du maintien de la démarche inductive et des exercices directs, il s'agit à proprement parler plus d'un thème de **contrôle** ou de **réemploi** (on parle d'ailleurs souvent de « thème d'imitation »), que d'un thème d'**application** comme dans la MT scolaire.

Les auteurs de ces CAOP, de toute évidence, ont des positions extrêmement proches des auteurs directs du début du siècle, à tel point qu'ils restent souvent **en-deçà** des possibilités d'éclectisme technique ouvertes par les instructions de 1925 et 1938. C'est ainsi que dans deux cours qui domineront le marché de leur spécialité pendant de très nombreuses années, *L'anglais vivant* de P. et M. Carpentier-Fialip (Hachette, 1933) ⁷ et le *Nuovo corso d'italiano* de J. Maillan et P. de Montera (Didier-Privat, 4^e éd., 1963), la méthode directe est maintenue intégralement, le français n'apparaissant ni dans les exercices (pas de thèmes ni de versions) ni dans les explications grammaticales. De tels cours étaient donc susceptibles d'être utilisés exactement comme des cours directs, et les auteurs du *Nuovo corso d'italiano* se réclament d'ailleurs explicitement de la « méthode directe » dans leur préface. Comme dans les cours directs aussi, et contrairement à ce qui se passera dans les cours actifs à orientation culturelle, les textes littéraires ne sont introduits dans les CAOP que très progressivement, d'abord comme textes de lectures complémentaires (regroupés à la fin du manuel ou à la fin de séries de leçons, puis à la fin de chaque leçon), le texte littéraire n'étant utilisé comme texte de base que dans les manuels de second cycle.

Si l'on ajoute à cela que certains cours directs seront tardivement édités (ainsi en 1923 le *Cours d'allemand Grands commençants* de F. Meneau et P. Chabas) ou réédités (*L'enseignement direct de la langue allemande* de C. Schweitzer, par exemple, jusqu'au moins la fin des années 1930, et la série *Primeros pinitos/Andando* qui va dominer le marché des manuels d'espagnol jusque dans les années 1950), on peut en conclure qu'il a existé après 1920 parmi les méthodologues et les professeurs un courant beaucoup plus proche de la MD que ne l'était la position officielle de l'inspection générale telle qu'elle est définie en 1925 et 1938.

C'est à l'intérieur de ce courant, proche de la MD, que va se poursuivre la réflexion sur l'**enseignement lexical**, déjà amorcée, comme nous l'avons vu précédemment, dans les dernières années de la MD.

Il s'agissait d'une part du problème de la **conservation** par les élèves du vocabulaire thématique direct, que le recours exclusif à des textes littéraires de base rendait particulièrement aigu en second cycle. Le rédacteur de l'instruction de 1950 en est conscient, pour qui

il importe, au cours de chaque année scolaire à partir de la Quatrième « première langue » et de la Troisième « deuxième

7. Il s'agit de la première édition de 1931, à couverture beige, antérieure à l'« édition bleue » (1938) et à l'« édition verte » pour grands commençants (1941), bien connues des professeurs d'anglais.

langue », d'organiser la révision totale du vocabulaire et des notions de base normalement assimilés [précédemment]. Cette révision se fera à l'aide de tableaux muraux ou de tous autres documents appropriés. Elle pourra, immédiatement après la récitation des leçons, absorber jusqu'à un quart d'heure. [...] Dans la mesure du possible, on la rattachera à la lecture expliquée du jour.

Cette dernière phrase montre bien la difficulté d'articulation entre la révision de ce vocabulaire et l'enseignement par les textes littéraires. Cette révision n'est d'ailleurs organisée systématiquement, à ma connaissance, que dans certains cours d'allemand (par exemple dans le *Wer will der kann. Sonst und jetzt Classe de 3^e* de M. Bouchez [E. Belin, 5^e éd. 1941], le *Cours d'allemand* de J. Chassard et G. Weil [A. Colin, 1965 pour le manuel de seconde], ou encore le *Cours d'allemand* de P. Kuhn et G. Isnard, Nathan, 1968 pour le manuel de seconde), la plupart des auteurs préférant abandonner ce délicat travail aux bons soins des praticiens. L'adoption de cours audiovisuels en premier cycle n'a bien sûr pas résolu ce problème, qui reste toujours d'actualité.

Il s'agissait d'autre part du problème de la **sélection** et de la **gradation** du vocabulaire, que l'inflation lexicale directe avait mis très tôt au premier rang des préoccupations des méthodologues, et qui est devenu de plus en plus aigu dans la MA au fur et à mesure que se réduisaient les horaires et les programmes de l'enseignement des LVE. Les critiques de l'inflation lexicale faites par A. GODART en 1907 (voir la citation *supra* p. 197) se retrouvent par exemple en 1934 chez les auteurs du manuel *England Calling I* (G. Roger et S. Wormald, Hatier) : « Nous estimons qu'il est infiniment plus utile de créer un certain sens de la langue par la répétition des mêmes expressions que d'accumuler une quantité de vocables nouveaux, presque aussitôt oubliés qu'appris, et dont, au surplus, la majorité des élèves ne savent jamais se servir ».

Jusque dans les années 1950 cependant, tous les efforts de limitation lexicale resteront empiriques et insuffisants. Le *Ich will Deutsch sprechen* de M. Bouchez (E. Belin, éd. 1945), qui se veut destiné à la révision du vocabulaire supposé acquis par un candidat au baccalauréat, introduit, selon son auteur,

les quelque 7000 mots ou expressions qui contiennent l'essentiel du vocabulaire usuel. [...] Où avons-nous puisé ce vocabulaire ? Dans les Tables de fréquence où Hugo Bakonyi [Die gebräuchlichsten Wörter der deutschen Sprache (Les mots les plus courants de la langue allemande), München, 1933] a réuni les mots les plus employés par les enfants allemands, **mais surtout dans notre propre expérience du langage des jeunes Français** (Avant-propos p. VI, je souligne la fin de citation).

On constate néanmoins dans les CAOP de premier cycle, à partir des années 1920, une réduction progressive du vocabulaire enseigné. Pour nous limiter ici à l'exemple de certains cours d'allemand, de 1800 mots environ pour l'*Enseignement direct de la langue allemande Première année* (Ch. Schweitzer, A. Colin, 1900), on passe à quelque 900 mots dans le *Deutschland I* de L. Bodevin et P. Isler (Masson, 1^{re} éd. 1943), puis à 700 mots dans le *Cours d'allemand Classe de 6^e* de R. Dhaleine et J. Peyraube (Hachette, 1952), et enfin dans le *J'apprends l'allemand I Classe de 6^e* de A. Spaeth et J. Real (Didier et Richard, 1953) à moins de 500 mots (non compris « les outils grammaticaux et les termes immédiatement intelligibles »).

Entre-temps, il est vrai, l'inspection générale avait, dans l'instruction de 1950, repris à son compte ce souci de limitation lexicale :

« Telle classe pourra utiliser correctement 700 mots à la fin de la première année ; telle autre, sous une direction et avec un travail semblable, peut-être 300 seulement.

N'oublions pas le petit nombre d'heures dont nous disposons, le temps très limité aussi dont les enfants disposent à domicile, l'impossibilité d'expliquer de manière précise et convaincante beaucoup plus d'une douzaine de vers ou de lignes par séance avec une classe ordinaire. »

Entre-temps aussi les travaux de statistique lexicale avaient commencé à se développer en France : bien des années après la publication du *Basic English* de Ogden, le Centre d'étude du français élémentaire, dont j'aurai à reparler, commence au début des années 1950 la préparation de ce qui deviendra le *Français fondamental* : l'idée commence à s'imposer que, pour résoudre le problème de la sélection et de la gradation lexicales dans l'enseignement des LVE, « l'exploration statistique des centres d'intérêt est devenue une nécessité » : ces mots sont de R. MICHEA (1953, p. 339), l'un des pionniers de la sélection scientifique du vocabulaire d'enseignement en France, et le promoteur du critère de disponibilité, qui sera retenu pour l'élaboration du *Français fondamental*. Il publiera en 1956 un CAOP d'allemand tenant compte de ses recherches (*Ich erzähle*, Didier, 1956), qui se limite pour la première année (classe de sixième) à 508 mots (542 significations).

Il faut attendre cependant les années 1970 pour que l'inspection générale publie, pour les principales langues enseignées, des programmes lexicaux de premier cycle sous forme de listes de mots. Le premier publié sera celui d'anglais pour les classes de 6^e et 5^e (*Circulaire du 25 sept. 1972*) ; quelques années plus tard il sera repris et élargi aux classes de 4^e et 3^e (*Circulaires du 29 avr. 1977 et du 16 nov. 1978*), au moment où des listes semblables paraîtront pour l'allemand, l'espagnol (*Circulaires du 29 avr. 1977 et du 16 nov. 1978*) et l'italien (*Circulaires du 22 juin 1977 et du 16 nov. 1978*).

3.4.3. LES COURS ACTIFS A ORIENTATION CULTURELLE (CAOC)

L'instruction de 1908 officialisait l'utilisation systématique en second cycle des textes littéraires comme supports d'enseignement à la fois **culturel** — l'objectif principal étant culturel à ce niveau — et **linguistique** — la nécessité étant reconnue d'y poursuivre la révision des connaissances linguistiques supposées acquises en premier cycle.

Le modèle de traitement pédagogique du texte qui va très vite s'imposer dans la MA (et qui sera imposé officiellement par l'instruction de 1950) répond essentiellement à cette double nécessité, déjà ressentie par les méthodologues directs après 1906. Un tel traitement pédagogique, selon A. GODART en 1907, « devra varier selon l'âge et selon l'acquis des élèves, comme aussi suivant la nature des textes à expliquer. Il y a dans ce commentaire une partie de simple analyse — résumé du passage, indication du plan — dont peut se charger l'élève et qui est une excellente leçon de langage. Quant au commentaire proprement littéraire, les meilleurs élèves pourront s'y essayer » (p. 282).

La voie était ainsi ouverte à une utilisation plus précoce, dès le premier cycle, des textes littéraires, et forte était la tentation, après la publication de l'instruction de 1925 qui revalorisait officiellement l'objectif culturel, d'avancer le passage du **texte littéraire de lecture complémentaire** — que beaucoup de cours directs, comme le recommandait l'instruction de 1902, proposaient déjà dès la première année — au **texte littéraire de base**. L'instruction de 1925, en levant l'interdit qui frappait l'usage du français pour les explications lexicales et grammaticales, va rendre possible techniquement cette opération, en permettant aux auteurs d'accompagner les textes de toutes les notes jugées nécessaires à leur compréhension littérale par les élèves.

Les auteurs de CAOC vont utiliser très largement cette possibilité, comme on pourra le voir dans la reproduction, en ANNEXE 3 (p. 277) d'une page de la *Méthode de langue italienne, Premier livre* de H. Massoul et G. Mazzoni (A. Colin, 1^{re} éd. 1918). Nous sommes arrivés là à l'opposé de la conception directe de 1908 du texte-résumé du travail oral en classe ; à l'opposé aussi de l'approche globale des textes qui caractérisait selon A. GODART (1903) la lecture directe.

Le *Cours d'espagnol Premier volume* de A. Boussagol (Masson, 3^e éd. 1939) offre un exemple significatif d'utilisation du texte littéraire intermédiaire entre le texte de lecture et le texte de base. L'auteur note au bas d'un texte d'Azorin proposé à la fin de la huitième leçon : « Ce morceau peut servir de simple texte de lecture, de dictée ; il peut, avec de grands commençants, être préparé en classe, étudié à la maison, et ensuite lu et traduit ; il peut encore être lu ou copié en mettant, dans la mesure du possible, au présent, au futur ou au passé défini ou indéfini, les verbes d'un paragraphe ou de tout un morceau » (note p. 40).

Dans les années 1920 apparaissent un nombre important de cours d'italien et d'espagnol utilisant **dès la première leçon et exclusivement** des textes littéraires comme textes de base. Les auteurs des CAOC d'allemand, plus rares en raison sans doute des plus grandes difficultés initiales d'apprentissage de cette langue par des élèves francophones, transigent au départ avec des textes de base fabriqués. Mais leur objectif avoué est de préparer les élèves le plus vite possible, dès la première année, à la lecture expliquée des textes littéraires. Les auteurs de *L'allemand et l'Allemagne par les textes* (F. Berteaux et E. Lepointe, Hachette, 1924) présentent ainsi les « *considérations [qui] ont déterminé le choix des textes* » dans leur manuel de première année :

On ne peut éviter au début de donner aux enfants de l'allemand scolaire, et il n'y a nulle disgrâce à leur parler du manger et du boire. Mais on n'a pas oublié que le but n'est point uniquement de les mettre à même de demander un bock à Munich ou une côtelette à Berlin : ce cours est orienté vers des fins plus hautes ; il renferme déjà des textes significatifs, et surtout il prépare à étudier les auteurs dont un choix judicieux est la condition du renouvellement de notre enseignement (éd. 1927, introduction p. XII).

« *Demander un bock à Munich ou une côtelette à Berlin* » : c'est souvent ce genre d'exemples qui revient sous la plume des défenseurs de l'objectif culturel dès le premier cycle : en face des « nourritures spirituelles » qu'ils proposaient aux élèves, ces « nourritures terrestres » devaient leur paraître le type même des préoccupations dites « *bassement utilitaires* ». Notons pour la (très) petite histoire que parmi les textes littéraires regroupés en fin de volume dans ce manuel apparaît un poème de Charles Sigwalt : on peut être à la fois méthodologue et poète...

Une telle utilisation précoce des textes littéraires correspond dans les CAOC à la revalorisation, que nous avons notée dans l'instruction de 1925 :

— de l'objectif culturel :

A cet effet, l'illustration est elle aussi mise à contribution, les images de type direct faisant place dans les CAOC à des reproductions artistiques dont nous avons vu l'utilisation recommandée par l'instruction de 1938. En effet, selon les auteurs de *L'allemand et l'Allemagne par les textes* (F. Berteaux et E. Lepointe, Hachette, 1924 ; je souligne la seconde partie du titre, très significative) :

les artistes, comme les écrivains, traduisent les tendances profondes d'un peuple. En mettant leurs œuvres sous les yeux des élèves, on peut non seulement donner à ceux-ci l'illustration fidèle et expressive des textes qu'ils étudient, mais encore soumettre à leur réflexion des documents authentiques sur

l'étranger, les amener à une représentation exacte de sa vie concrète dans le passé et le présent, et aider à l'intelligence de sa vie intérieure, de son développement psychique (éd. 1927, avant-propos p. VIII).

Dans la réalité des CAOC, les rapports entre les reproductions d'œuvres d'art et les textes littéraires qu'elles sont censées illustrer me paraissent pourtant le plus souvent beaucoup trop vagues et lâches pour permettre aisément une exploitation pédagogique conjointe. Sans parler de leur « lisibilité » propre pour de jeunes élèves. Il n'est pas sûr, comme l'affirment péremptoirement les auteurs de la *Méthode de langue italienne, Premier livre* (H. Massoul et G. Mazzoni, A. Colin, 9^e éd. 1935), que « *nul ne se plaindra, bien certainement, de trouver à la place du "Printemps" de Hoelzel [éditeur des tableaux muraux les plus répandus], ou d'un de ses innombrables dérivés, un beau paysage du peintre français Daubigny, emprunté au musée du Louvre* » (Préface pp. II-III).

On voit que la notion de « documents authentiques » est assez ancienne. Elle apparaît dans les années 1920 et réapparaît un demi-siècle plus tard dans les années 1970 dans le même cadre d'une réaction contre les textes de base fabriqués (directs, puis audiovisuels) ainsi que d'une revalorisation de la composante culturelle dans l'enseignement des LVE.

— et de l'objectif formatif :

A. Fouret écrit dans la préface de ses *Trozos escogidos* (Didier-Privat, 1929), faisant allusion aux dernières instructions de 1925 :

Il y a vingt ans on nous demandait seulement d'enseigner les langues étrangères, c'est-à-dire d'apprendre à nos élèves à parler et à écrire correctement l'espagnol, par exemple. Aujourd'hui, sans rien diminuer de notre tâche d'autrefois, on exige de nous que nous aidions encore au développement intellectuel de l'enfant, que nous contribuions par notre discipline à former son esprit et son cœur, et que nous l'habituions à juger et à sentir (éd. 1947, avertissement p. 5).

Aussi retrouve-t-on dans beaucoup de préfaces de CAOC des accusations déjà lancées par les traditionalistes contre le supposé caractère anti-formatif des contenus et de certaines méthodes de la MD. Il est nécessaire, estiment les auteurs de *L'allemand et l'Allemagne par les textes Classe de 6^e*, d'« *élargir l'enseignement d'un excès de matière médiocre* », et, tout en suivant l'évolution psychologique de l'enfant et en maintenant un enseignement « *vivant et concret* », ne pas renoncer « *à l'élever, à le tirer des puérilités et à dépasser les vues purement utilitaires* » (Hachette, 1927, avant-propos p. VII). Les auteurs de la *Méthode de langue italienne Premier livre*, quant à eux, reprochent à la méthode intuitive directe « *d'aggraver cette maladie de l'enfance, déjà si répandue, le vague de l'esprit, et*

d'aller par là à l'encontre du but de tout enseignement», ainsi que de « retarder le développement intellectuel de l'élève » par son recours aux « *procédés maternels et [aux] leçons de choses de l'école primaire* » (A. Colin, 9^e éd. 1935, préface pp. I-II).

Contrairement aux CAOP, qui privilégiaient l'objectif pratique en premier cycle, les CAOC souhaitent donc maintenir l'équilibre entre les trois objectifs fondamentaux dès les tout débuts de l'apprentissage. Pour les auteurs de *L'allemand et l'Allemagne par les textes Classe de 6^e*, « l'objectif est **toujours** double : acquisition directe de la langue, et formation de l'esprit par les humanités modernes » (Avant-propos p. VII) : je souligne le mot **toujours**, qui a bien ici le sens de **constamment, tout au long de la scolarité, dès la première année d'apprentissage**. Mais la primauté accordée par les CAOC à l'objectif formatif ouvre la voie à de possibles dérapages vers la MT scolaire, puisqu'elle implique la remise en cause du principe direct fondamental, posé par l'instruction de 1890, d'un enseignement par la langue et pour la langue.

Dans le manuel cité ci-dessus, « la langue, la civilisation, l'histoire, la littérature de l'Allemagne ne sont pas proposées à l'attention d'un jeune Français pour l'amour d'elles-mêmes ; ses études d'allemand doivent l'initier à des façons de voir et de sentir différentes des nôtres, et par comparaison lui donner, avec une idée plus large de la diversité humaine, une conscience plus nette de l'unité française » (Avant-propos p. VII).

Dans certains CAOC, on assiste également à une remise en cause de la notion de limitation grammaticale, qui était apparue comme nous l'avons vue dès les CTOP. L'auteur de *England Calling I* (Hatier, 1934), l'inspecteur général G. Roger, écrit dans sa préface : « Si notre souci, en ce premier livre destiné surtout à des enfants dont les moyens d'expression dans leur langue maternelle sont extraordinairement limités, a été de leur donner le plus rapidement possible une base pratique, nous n'avons pas oublié que le rôle de l'enseignement du second degré était d'essayer de cultiver les esprits. C'est pourquoi, loin de ne conserver de la grammaire que les éléments strictement indispensables pour comprendre un texte anglais, nous n'avons pas craint d'organiser dès le début un enseignement solide et méthodique, assez riche et assez nuancé. »

On trouvera en ANNEXE 4 (p. 278), la reproduction de la première leçon de *Trozos escogidos Premier degré* (de A. Fouret, Didier-Privat, 1929), dont les notes 2 et 3 me paraissent bien illustrer les risques réels d'un retour à un enseignement *a priori* de la grammaire.

Malgré l'abandon dans les CAOC d'une partie de la tradition directe maintenue par ailleurs dans les CAOP, trois bonnes raisons me semblent néanmoins justifier que l'on maintienne ces deux types de cours dans le cadre commun de la « méthodologie active ».

D'une part, les divergences ne concernent que le premier cycle, et ne portent donc que sur des manières différentes d'atteindre le même but : au fur et à mesure que l'on se rapproche du second cycle, la distinction entre CAOC et CAOP perd de sa pertinence : pour les dernières années d'apprentissage il y a accord tant sur les objectifs que sur les contenus et les méthodes.

D'autre part, les CAOC se maintiennent dans les limites de l'éclectisme technique officiel tel qu'il est défini par les instructions de 1925 et 1938. Il est abusif de parler à propos de ces cours de retour à la méthode traditionnelle de grammaire/traduction, dans la mesure où la traduction, si elle reprend des droits comme procédé d'explication et de contrôle, ne redevient pas le procédé privilégié d'assimilation, qui reste comme dans la MD la conversation sur le texte (le commentaire dialogué) ; et dans la mesure aussi où la démarche inductive reste maintenue en grammaire, comme le rappellent fermement les auteurs de la *Méthode de langue italienne Premier livre* (H. Massoul et G. Mazzoni, A. Colin, 9^e éd. 1935) :

Le présent ouvrage demeure fidèle à l'esprit de cette méthode [directe]. On n'y part pas du français pour amener l'élève à broder peu à peu sur un canevas de langue maternelle. La base de chaque leçon est un texte italien ; les phénomènes de langage qu'on se propose d'étudier y sont mis en relief ; l'élève est induit à les observer ; il les retrouve plus loin groupés dans une série d'exemples, et les lois qui constituent la grammaire s'en dégagent sous ses yeux (Préface p. I).

Enfin, *last but not least*, la méthode active, qui constituait dans la MD un point de rupture essentiel d'avec la MT, est valorisée dans les CAOC tout autant que dans les CAOP. Ainsi c'est sur elle que s'appuient les auteurs de CAOC pour justifier en particulier leur choix des textes littéraires de base. Les auteurs de *L'italien par les textes* (E. Barincore et S. Camugli, Hachette, 1937), par exemple, veulent

mettre les élèves en contact immédiat avec des textes authentiques italiens, des lectures vivantes, intéressantes, non dépourvus d'une certaine valeur littéraire, de manière à leur faire « vivre » leur classe et surtout leur « leçon de vocabulaire ». On pourra ainsi mettre en jeu toutes leurs facultés : non seulement la mémoire, mais encore la réflexion, la volonté, la sensibilité et même le goût. Un mot, une phrase qui ont ému, qui ont plu ne s'oublient pas facilement (Préface p. V).

On peut se demander si les auteurs de CAOC ne supposent pas ainsi donnée d'emblée chez les élèves une sensibilité littéraire (et plus généralement artistique) dont ils considèrent par ailleurs la formation comme l'une des tâches de l'enseignement. D'autre part l'utilisation systématique des textes littéraires à la fois comme supports d'apprentissage linguistique et documents de civilisation tend à gêner

la perception de leur spécificité littéraire, et par là le développement du « sentiment littéraire » des élèves et leur formation esthétique. A trop faire servir la littérature, on la banalise, et on amène sans doute beaucoup d'élèves à ne pas ressentir les textes littéraires de base autrement que les narrations et descriptions directes ou les dialogues audiovisuels fabriqués. Critiquant l'utilisation précoce des textes littéraires pour l'apprentissage du latin, A. BAIN écrivait déjà en 1879 : « Les élèves ne sentent pas l'intérêt littéraire des auteurs anciens, faute de préparation convenable. [...] L'essence même de la littérature, c'est l'intérêt. [...] Au lieu d'être la partie ennuyeuse des études des élèves, la littérature devrait servir à reposer l'esprit de l'étude des mathématiques et de toutes les autres sciences. C'est ce qui est impossible si l'on impose trop tôt aux élèves l'étude d'une littérature étrangère en même temps que celle de plusieurs vocabulaires nouveaux » (p. 282).

C'est à la méthode active que font encore appel de nos jours les nombreux auteurs de cours d'espagnol restés fidèles à la tradition des CAOC. G. le Gac, auteur d'un manuel pour « classes supérieures d'espagnol économique » (*Hoy I et II, Perspectiva económica*, Delagrave), justifie ainsi son choix, qui peut paraître assez surprenant, dans l'avant-propos du manuel de seconde année (1975) : « Nous croyons en effet que les problèmes économiques de l'Espagne seront mieux abordés dans une optique romanesque, c'est-à-dire humaine, concrète et vivante, car il nous semble que, dans l'état actuel des recherches pédagogiques, c'est la meilleure façon de susciter l'intérêt des étudiants et leur expression spontanée » (p. 5).

Sur la question des textes littéraires comme supports d'enseignement linguistique et culturel, on constate dans les instructions officielles actives une nette évolution en faveur de leur utilisation précoce : alors que l'instruction de 1925 reste muette sur la question, l'instruction de 1938 conseille leur usage systématique dès la fin de la seconde année ; pour l'instruction de 1950 enfin, l'enseignement doit « s'appuyer à tous les échelons sur des textes empruntés des que possible à des écrivains de qualité » (je souligne). L'intégration didactique maximale, qui caractérise l'instruction de 1950, se trouve ainsi réalisée parfaitement dans les CAOC autour du texte littéraire de base. Soulignant l'originalité de leur manuel, les auteurs de *L'Espagnol par les textes. Première & deuxième année* (D. Delpy et A. Viñas, Hachette, 1927) remarquent : « A notre connaissance, il n'existait pas de livre plaçant le texte au cœur même de l'enseignement » (préface p. III).

Une telle évolution des instructions se reflète exactement dans l'évolution générale des cours actifs d'italien et d'espagnol : on y constate en effet **globalement**, entre les années 1920 et 1960, une invasion progressive par les textes de base littéraires des manuels de premier cycle les plus utilisés. En italien, au cours le plus utilisé dans les années 1920-1940, le CAOP *Nuovo corso d'italiano*, succède dans les années 1950-1960 le CAOC *Italia*. Le même phénomène se

remarque en espagnol entre les séries *Primeros pinitos/Andando*, puis *Por buen camino/Adelante* et *Tras el Pirineo I et II*, et enfin les manuels tout littéraires qui dominent à partir des années 1960 (*Sol y sombra*, *Por el Mundo hispánico*) et 1970-1980 (*Lengua y vida*, *La palabra viva*).

Pueblo I, premier manuel d'une série elle aussi très répandue, propose des textes de base fabriqués, mais d'une facture très littéraire. Cette « revalorisation culturelle » de l'enseignement de l'espagnol en France a été à mon avis très justement interprétée par L. DABENE dans un article de 1975 comme une réaction compensatoire des enseignants (et des inspecteurs) au moindre intérêt pratique que présenterait son apprentissage par rapport à celui de l'anglais. Pour une étude détaillée des CAOC d'espagnol et de leur évolution historique, je renvoie au tome II de ma thèse de 1984.

Alors que l'enseignement d'italien de premier cycle a adopté la méthodologie audiovisuelle au début des années 1970, dans l'enseignement scolaire de l'espagnol en France, en raison de l'opposition de l'inspection générale d'espagnol à cette méthodologie, ce sont encore en très grande majorité des CAOC qui continuent à être utilisés de nos jours.

3.4.4. COURS ACTIFS ET AUXILIAIRES AUDIOVISUELS

Jusque dans les années 1960, le développement des auxiliaires oraux et visuels reste très limité dans les cours actifs.

Les enregistrements proposés dans les disques d'accompagnement de certains cours sont utilisés, comme chez les pionniers du phonographe des années 1920, comme auxiliaires de répétition phonétique, de mémorisation des textes et de présentation d'œuvres culturelles. C'est ce dernier aspect qui est naturellement privilégié dans les CAOC actuels d'espagnol, qui proposent les enregistrements de certains des documents de base : extraits littéraires lus par des acteurs, chansons et poèmes mis en musique (par exemple dans *Sol y sombra*, *La Palabra viva*, *Lengua y vida*).

Dans les années 1960, sous l'influence de la méthodologie audio-orale et de ses exercices structuraux, un certain nombre de cours actifs vont proposer pour chaque leçon des enregistrements d'exercices grammaticaux (par ex. *L'anglais par l'illustration*, *Classe de Sixième et classe de Cinquième* de P.-M. Richard et W. Hall, Hachette, 1966) ou encore *La pratique de l'espagnol en Seconde* de J. Villégier, F. Molina et C. Mollo, Hatier, 1969).

Quoi que puissent prétendre leurs auteurs, de tels exercices n'ont cependant pas grand-chose à voir avec les exercices structuraux tels que les concevait la méthodologie audio-orale : ce sont des exercices d'entraînement comme il en existait déjà dans la MD, simplement enregistrés et intégrés à la méthodologie existante sans qu'il y ait

une quelconque modification de la psychologie de l'apprentissage de référence. Ainsi, ces exercices voisinent dans *L'Anglais par l'illustration* avec des exercices de réflexion grammaticale (« *Examinez attentivement les phrases suivantes* ») et des thèmes de réemploi ; et dans *La pratique de l'espagnol en Seconde* ils sont en permanence contextualisés, soit par une diapositive projetée simultanément, soit par le texte de base auquel ils se réfèrent et qui leur sert de « *support thématique* » (Fiches pédagogiques d'utilisation audiovisuelle, p. 3). Les trois « impasses » qui caractérisent les exercices structuraux dans la méthodologie audio-orale, celle sur la langue maternelle, celle sur le sens et celle sur la réflexion grammaticale, sont précisément absentes ici parce qu'elles sont toutes trois incompatibles avec la psychologie de l'apprentissage à laquelle se réfère la MA. Depuis la disgrâce qui a frappé il y a quelques années les exercices structuraux en DLVE, ces exercices enregistrés ont à nouveau totalement disparu des CAOC d'espagnol.

Quant aux « *tableaux structuraux* » ou « *tables de structures* » que certains CAOP (par exemple *Parlons anglais Classe de Sixième* de M. Lebetre, J. Loujaret et R. Denis, A. Colin, 1959) empruntent aux cours audio-oraux, ils n'y sont qu'un mode de présentation typographique des structures grammaticales et du vocabulaire sans aucune implication méthodologique précise ; tout au plus sont-ils l'indice de l'importance accordée au réemploi intensif d'un matériel linguistique limité.

C'est aussi à partir des années 1960 que les auxiliaires visuels, qui répondaient à une tradition directe bien enracinée dans les CAOP, vont se développer dans tous les cours actifs. Il est bien difficile de dire dans quelle mesure ce phénomène est lié au développement des techniques nouvelles de reproduction, à l'évolution des habitudes et des goûts du public scolaire, et à l'influence de la méthodologie audiovisuelle, ces trois facteurs étant eux-mêmes sans doute reliés historiquement entre eux.

Sans vouloir entrer dans les détails, on peut noter ici deux grands types d'utilisation de l'image en premier cycle, correspondant aux deux orientations actives, culturelle et pratique.

— Dans les CAOC, on assiste à une évolution depuis l'image-illustration du texte de base jusqu'à l'image-document de base : celle-ci est généralement une photographie, dont le commentaire en classe permet à la fois la prise de contact avec la réalité étrangère et le travail d'acquisition et d'assimilation linguistiques (les apports du professeur étant aussitôt repris par les élèves pour leur commentaire personnel). Cette utilisation de la photo-document de base a été particulièrement développée depuis les années 1970 dans les CAOC d'espagnol ; aux photos reproduites dans les manuels s'ajoutent les diapositives d'accompagnement (certaines séries sont publiées indépendamment de tout cours) et autres reproductions que le professeur est encouragé à introduire lui-même en classe. Là où le facteur

« habitudes et goûts du public scolaire » a joué de toute évidence, c'est dans l'introduction plus récente de dessins comiques et surtout de bandes dessinées dans ces CAOC d'espagnol, malgré les réserves réitérées de l'inspection générale d'espagnol sur la faible valeur éducative de leurs thèmes et la faible valeur « modélisatrice » de leur langue ⁽⁸⁾.

— Dans les CAOP au contraire est poursuivie et développée la tradition directe des dessins comme auxiliaires d'explication et de réemploi linguistiques. *L'anglais vivant en images Premier livre* (P. et M. Carpentier-Fialip, Hachette, 1952) est une bonne illustration de cette utilisation progressivement plus **intensive** et plus **variée** de l'image : images supports de répétition phonétique (permettant de « *supprimer l'écran du mot écrit* »), images d'explication de mots isolés, images d'illustration de petites situations brièvement décrites, images de bandes dessinées avec ou sans bulles, images de réemploi ou de contrôle, toutes sont mises exclusivement au service de l'enseignement linguistique : « *L'image suggérera d'abord des mots, sur lesquels se formeront les mécanismes des sons, puis des articulations de phrases où paraîtra le rôle indispensable de l'intonation, puis des phrases entièrement construites, où s'amorcera le jeu de la question et de la réponse* ».

On notera dans cette citation, extraite de l'avertissement, l'approche analytique proposée qui s'oppose à l'approche globale qu'utilisera la méthodologie audiovisuelle. Un bon exemple de type intermédiaire entre CAOC et CAOP en ce qui concerne l'utilisation des auxiliaires audiovisuels me semble être *Réalités allemandes Premier livre* (J. Chassard et G. Weil, A. Colin, 1966), où les textes de base sont illustrés de photos (type roman-photos), préférées aux dessins en raison de leur contenu culturel plus riche et de « *l'intérêt humain qu'elles peuvent susciter* ».

Là où l'influence de la méthodologie audiovisuelle me semble devenir indiscutable, c'est dans les CAOP où, contrairement à la tradition directe, l'image est **systématiquement** utilisée en séries illustrant les **situations d'un texte de base généralement dialogué**. Certains cours d'ailleurs, pour permettre une approche strictement audiovisuelle des dialogues de base comme dans la méthodologie audiovisuelle, proposent avec les manuels des caches mobiles permettant aux élèves d'occulter les textes aux moments choisis par le professeur (par ex. *L'allemand facile Classe de Sixième* de J. Chassard et G. Weil, Hachette, 1963). On arrive là à des tentatives de combinaison entre MA et méthodologie audiovisuelle, dont un exemple typique me semble être *L'anglais par l'illustration et le*

8. Sur la position officielle de l'inspection générale d'espagnol au sujet de l'utilisation de l'image en classe de langue, on pourra consulter dans *Pédagogie de l'espagnol, principes et pratiques* (C.N.D.P.-C.R.D.P., Nantes, 1982) le chapitre consacré à *L'image et son utilisation dans l'enseignement d'une langue vivante : l'espagnol* (pp. 83-94).

dialogue (de P.-M. Richard et W. Hall, Hachette, 1975)^[9], que les auteurs présentent eux-mêmes comme un « *ensemble audiovisuel* ».

A. GAUTHIER (1981) considère ce cours comme un « *placage d'un enseignement grammatical sur une méthode audiovisuelle* ». Si l'on veut parler d'un « *placage* » (ce qui ne convient guère à un cours actif étant donné l'éclectisme de principe qui caractérise la MA depuis son origine), il s'agirait plutôt à mon avis du placage d'un enseignement audiovisuel sur un cours actif, et qui se situe dans la logique de cette tendance permanente des CAOP à l'intégration des auxiliaires audiovisuels : il est remarquable que les auteurs, dans leur préface, réaffirment les grands principes de la MA, qui sont précisément contraires à ceux de la méthodologie audiovisuelle dite « *intégrée* » :

— importance de l'enseignement grammatical, et de la réflexion grammaticale des élèves;

— importance de l'enseignement culturel : les textes de base ne sont pas ici des dialogues mais des sortes de « *commentaires de civilisation* »;

— pragmatisme qui justifie l'éclectisme technique : les auteurs ont voulu en rédigeant ce cours « *aborder le problème dans un esprit réaliste et pragmatique. Toujours garder présentes à l'esprit les conditions véritables de notre enseignement* » (Feuille volante adjointe : *Dialogue avec l'auteur*). Leur cours est ainsi prévu pour s'utiliser éventuellement avec le seul manuel, sans les « *aides audiovisuelles* » (id.). On retrouve d'ailleurs chez ces auteurs cette réserve, que j'ai déjà signalée, des méthodologues actifs devant la technique : « *Certains estiment que les progrès de la technique nous préparent un âge d'or. D'autres — comme un humoriste anglais — proclament : « For every person wishing to teach, there are thirty not wanting to be taught »* (10). *Je pense qu'entre ces deux extrêmes il y a la possibilité de faire tout simplement du travail utile et intéressant* » (id.).

De 1960 à nos jours, les CAOP tout comme les CAOC — et c'est pour cette raison que ces cours restent « *actifs* » — conservent la même philosophie de préservation prudente des équilibres et cherchent par conséquent à intégrer les auxiliaires audio-oraux, visuels ou audiovisuels sans remise en cause des objectifs et des principes de la MA. Comme le déclarait l'inspecteur général H. EVRARD dans son *Exposé introductif* des Journées d'études de Sèvres sur *Les auxiliaires audiovisuels dans l'enseignement des langues vivantes* (10-11 janvier 1963) :

9. Selon M. ANTIER, c'est P.-M. Richard qui fut l'inventeur du *cache mobile*.

10. *Pour chaque personne qui souhaite enseigner, il y en a trente qui ne veulent pas qu'on les enseigne.*

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).

Nous verrons bientôt que dans l'enseignement aussi bien non scolaire que scolaire, après la période initiale des cours audiovisuels dits « *intégrés* », les cours de LVE vont évoluer dans un sens qui n'est pas sans les rapprocher de la MA, puisqu'ils vont redécouvrir après elle les vertus d'un pragmatisme et d'un éclectisme éclairés.

3.4.5. L'ÉVOLUTION DU TRAITEMENT PÉDAGOGIQUE DES TEXTES

D'un point de vue méthodologique, on constate depuis les années 1970 dans le traitement pédagogique des textes (en second cycle, et déjà en premier cycle lorsqu'ils sont utilisés comme textes de base parallèlement aux dialogues audiovisuels) un développement de ce que j'appellerai ici, pour conserver la terminologie de cet ouvrage, la **méthode audio-orale** : ce nouveau mode de traitement, qui n'a pas été officiellement défini et imposé comme celui du schéma de classe de 1950, présente de multiples variantes, le principe commun étant l'utilisation intensive de l'enregistrement magnétique. L'activité de **compréhension écrite** est donc remplacée chez les élèves par celle de **compréhension orale**, et la **lecture** (l'oralisation du texte écrit) par la **répétition orale** (de l'enregistrement). Comme l'utilisation plus intensive des auxiliaires visuels dans le premier cycle actif, ce développement de l'usage des supports oraux pour la lecture expliquée en classe de langue peut s'expliquer à la fois par une adaptation aux habitudes culturelles des élèves, une conséquence du développement des moyens techniques d'enregistrement et de reproduction du son (cf. la facilité actuelle d'utilisation des magnétophones à cassettes), et l'influence des méthodologies audio-orale et audiovisuelle, qui ont revalorisé les supports oraux en enseignement des LVE.

On trouvera en ANNEXE 5 (pp. 279-281) une présentation détaillée par R. DENIS des différents schémas de classe les plus utilisés actuellement par les professeurs (d'anglais) dans la « *leçon audio-orale* ». Une telle **méthode audio-orale** en lecture expliquée n'a guère de rapport, comme on peut le voir, avec la **méthodologie audio-orale** (qui ne s'est d'ailleurs jamais appliquée qu'aux débuts de l'apprentissage). Tous les schémas décrits me semblent correspondre essentiellement à des variations sur un schéma de « *lecture directe* » adapté à l'utilisation intensive de l'enregistrement magnétique : l'importance (re)prise par la phase de compréhension globale et l'explication de la plupart des mots inconnus pendant le commentaire (et non préalablement à la découverte du document par les élèves) rapprochent en effet ces schémas beaucoup plus de celui d'un GODART (1903) que de celui de l'instruction officielle de 1950. Il y a là une revalorisation

de la **méthode intuitive** ainsi que de la **méthode imitative** (« *drills* » et répétition de l'enregistrement dans l'« étape finale ») qui marque un certain rapprochement avec la MD et correspond vraisemblablement à une revalorisation de l'objectif pratique en second cycle actif.

Ce phénomène est surtout notable dans l'enseignement scolaire de l'anglais ; mais il s'en faut de beaucoup que cette méthode audio-orale se soit généralisée dans la pratique des professeurs d'anglais eux-mêmes, ni ne soit aussi répandue dans l'enseignement des autres langues. Les hispanistes par exemple, même s'ils utilisent en classe les enregistrements, ne peuvent dans leur grande majorité concevoir un travail de commentaire qui ne s'appuie sur l'écrit, et ne voient pas l'intérêt de la répétition de l'enregistrement : le support oral n'est essentiellement utilisé chez eux que pour le travail en compréhension globale.

Ce qui a évolué récemment dans le second cycle actif, ce n'est donc pas tant la méthodologie du traitement des documents que les **contenus** de l'enseignement culturel.

C'est essentiellement le changement qui est intervenu dans la conception de l'objet même de cet enseignement, la « culture », qui a provoqué cette évolution, plus rapide et plus importante dans les CAOP que dans les CAOC. La croyance antérieure en une identité profonde d'un peuple (son « *génie* », son « *âme* ») légitimait une approche directive qui articulait — ou plutôt essayait d'articuler — les trois voies d'accès privilégiées à ce fonds commun collectif : la **géographie** (la nature et les conditions de vie en formant comme le soubassement permanent), l'**histoire** (qui l'a forgé à travers les siècles) et l'**art** (qui en fournit l'analyse la plus profonde et l'interprétation la plus expressive et la plus accessible aux élèves). On comprend le prestige que pouvait conserver dans une telle conception *l'Histoire de l'art* (et en particulier, dans l'enseignement des LVE, l'histoire littéraire, qui permettait de combiner deux approches différentes).

Le passage à une conception moderne, anthropologique de la culture comme ensemble des manières de vivre, de penser et de sentir d'un peuple, et ses manifestations de toutes sortes — « culture » devenant synonyme de « civilisation » au sens large du terme — laisse auteurs de cours et professeurs démunis de critères assurés de sélection et de classement. Aussi les manuels tendent-ils actuellement à multiplier les **types de documents** (les textes littéraires n'étant plus que des documents authentiques parmi de nombreux autres non littéraires), les **approches** (non plus seulement géographique, historique et artistique mais aussi sociologique, philosophique, anthropologique, etc.) et les **thèmes** abordés, pour que, à défaut de pouvoir présenter à l'élève une vision cohérente de la civilisation étrangère, ils lui permettent au moins d'y tracer un parcours individuel, d'y faire des expériences personnelles, et de s'en construire ainsi sa propre représentation. « *L'impression d'éparpillement et d'inachèvement* » que note justement N. SOULE-SUSBIELLE (1984) à la lecture des

manuels actuels de second cycle scolaire n'est pas seulement la conséquence de l'inexistence d'une « science des civilisations » ou d'une « civilisation appliquée à l'enseignement des LVE » — encore à naître. Elle me semble aussi le prix à payer pour une véritable application de la méthode active dans l'enseignement de la civilisation en classe de langue.

3.4.6. METHODOLOGIE ACTIVE ET ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS LANGUE ETRANGERE

Des années 1920 jusqu'au début des années 1960, où s'imposera la méthodologie audiovisuelle, l'enseignement du FLE en France va se situer méthodologiquement dans le prolongement de la MD : le transfert intégral d'une LVE à l'autre qu'opéraient les méthodologues directs — qui appliquaient à toutes indistinctement les mêmes méthodes — va jouer aussi en direction du FLE, dont les cours se veulent résolument **universels**, c'est-à-dire valables quelle que soit la langue maternelle des élèves. Camerlynck-Guernier et G.-H. Camerlynck écrivent dans la préface de leur *France. Méthode directe de français avec notation phonétique. Première année* : « *Il va sans dire que le présent ouvrage, fondé sur la méthode directe, convient également à tous les élèves, de quelque pays qu'ils soient, qui veulent apprendre le français* » (éd. 1949, p. 5).

Ce sont d'ailleurs souvent des professeurs de l'enseignement secondaire, auteurs de cours directs de LVE, qui élaborent des cours de FLE. C'est le cas de Ch. Schweitzer, auteur en 1900 de la *Méthode directe pour l'enseignement de l'allemand*, de L. Marchand¹¹, auteur en 1915 de la *Méthode intuitive illustrée* (Larousse), puis en 1925 de *Die Familie Müller* (Larousse), pour l'enseignement de l'allemand, ainsi que de Camerlynck-Guernier et G.-H. Camerlynck, auteurs dans les années 1910 de la série *The Boy's (/Girl's) own Book* (Didier), et qui publient dans les années 1920 respectivement la *Méthode directe pour l'enseignement de la langue française* (1920), *La Méthode Marchand. La famille Dupont*, et la série des *France. Méthode directe de français*. On voit dans le premier et le dernier de ces titres la filiation réclamée avec la MD, et qui apparaît aussi par exemple dans le cours de C. Robin et C. Bergeaud, *Le français par la méthode directe* (Hachette, 1941). Les auteurs de ce dernier cours, en présentant dans leur avertissement les « *trois facteurs [qui] entrent en jeu dans l'acquisition d'une langue* », reprennent d'ailleurs les trois méthodes d'acquisition que j'avais signalées dans la MD (voir *supra* le schéma de la p. 121) :

11. L. MARCHAND fut chargé en 1919 d'un cours de méthodologie des LVE à la Sorbonne, à l'Ecole de préparation des professeurs de français à l'étranger. Il écrira par la suite un *Petit guide du professeur de français en Alsace, Lorraine et à l'étranger* (2^e éd. 1926) qui est à ma connaissance le premier guide pédagogique pour professeur de FLE publié en France.

- *L'intuition* qui fait saisir directement ou suggère le sens des mots et des expressions nouvelles.
- *L'imitation* qui incite l'élève à se calquer sur son maître : d'où la nécessité pour celui-ci d'une méthode claire, vivante et minutieusement graduée.
- La *répétition* qui fait lentement passer du stade de la compréhension à celui de la pratique.

On retrouve dans tous ces cours de FLE le recours initial aux leçons de choses, les thèmes de la vie quotidienne, les textes de base plus souvent descriptifs ou narratifs que dialogués, la même utilisation des images, la démarche inductive en grammaire avec le même privilège accordé à la morphologie sur la syntaxe, des exercices oraux et écrits semblables, et un enseignement phonétique proche de celui des manuels d'anglais de la même époque. Héritiers de la MD, ces cours participent aussi du mouvement éclectique post-1918, et se présentent comme des CAOP dont est seulement exclue toute traduction, en raison sans doute des langues maternelles différentes du public visé et/ou de l'ignorance de celles-ci de la part des professeurs. On y trouve comme dans les cours actifs contemporains le même souci de corriger certains défauts ou insuffisances de la MD, et en particulier :

- de contrôler l'inflation lexicale : « *Dans la conquête d'une langue, le vocabulaire importe moins que le mécanisme des phrases* », selon les auteurs du *Français par la méthode directe* (C. Robin et C. Bergeaud, Hachette, éd. 1962, avertissement) ;

- d'éviter l'empirisme en enseignement grammatical : « *Nous n'avons eu garde de négliger une fée, moins souriante et moins enguirlandée que les autres, mais qui se venge toujours cruellement quand on oublie de la convier à la fête ; nous voulons parler de Dame Grammaire* », écrivent joliment Camerlynck-Guernier et G.-H. Camerlynck dans la préface de 1922 de leur *France. Méthode directe de français [II]* (p. 6).

Dans beaucoup de ces cours de FLE apparaît le souci de tenir compte des mêmes trois objectifs fondamentaux qui sont ceux de l'enseignement scolaire des LVE en France. C'est le cas dans le « *Mauger bleu* » (*Cours de langue et de civilisation françaises* de G. Mauger, Hachette, 1953). Dans la préface du premier manuel (1^{er} et 2^e degrés), M. Blancpain, secrétaire général de l'Alliance française, met l'accent, comme les instructions officielles actives, sur l'importance des objectifs culturel et formatif d'un tel enseignement :

Nous croyons, à l'Alliance française, savoir pourquoi les citoyens des Nations d'outre-mer et les élites étrangères étudient le français. Ce n'est pas pour nouer, entre eux, des échanges rudimentaires. Ce n'est pas pour rendre plus commodes leurs voyages ou leurs plaisirs de touristes. C'est d'abord pour entrer en contact avec une des civilisations les plus riches du monde

moderne, cultiver et orner leur esprit par l'étude d'une littérature splendide, et devenir, véritablement, des personnes distinguées. C'est aussi pour avoir à leur disposition la clé d'or de plusieurs continents et parce qu'ils savent que le français, langue belle, est en même temps langue utile. Le français élève, et, en même temps, il sert. (p. VI, éd. rev. 1967, réimp. 1984).

Dans le « *Mauger rouge* » (*Le français et la vie I* de G. Mauger et M. Bruézière, Hachette, 1971) enfin, on retrouve l'éclectisme technique que j'avais signalé chez certains hispanistes : « *Le livre est accompagné d'un matériel audiovisuel (films et bandes notamment) mais il est conçu pour être également utilisé seul, si les maîtres préfèrent maintenir un contact direct et personnel avec la classe* » (Avertissement, p. V).

L'enseignement du FLE, plus rapidement et plus massivement que l'enseignement scolaire des LVE, se convertira à la méthodologie audiovisuelle dans les années 1960. Mais on retrouvera des coïncidences avec cet enseignement scolaire dans la problématique dite « du niveau 2 », et particulièrement chez des méthodologues comme E. WAGNER (1965), C. STOURDZE (1971) et J. CAILLAUD (1971) qui se pencheront alors, comme les méthodologues directs à partir de 1906, sur le problème du traitement pédagogique du texte littéraire.

E. WAGNER, qui rédige son fascicule *De la langue parlée à la langue littéraire* à partir des travaux d'une commission réunie par B.E.L.C. en octobre 1961, propose au niveau 2 les trois objectifs fondamentaux de la MA : **linguistique** (« fixer et enrichir la langue commune »), **culturel** (« accéder [...] à l'esprit d'une civilisation ») et **formatif** (« éveiller à la sensibilité littéraire » ; « former le goût » ; « initier les étudiants aux problèmes d'expression et former leur jugement »). On retrouve au niveau technique deux conseils d'application des instructions de 1950 visant à limiter l'importance excessive de la phase d'explication préalable du vocabulaire nouveau : l'explication du vocabulaire passif au cours du commentaire et une explication que l'on pourrait appeler « avancée » de certains mots : « *Le professeur fait naître l'occasion, au cours de la quinzaine qui précède l'explication [du texte], d'inclure dans ses leçons les mots inconnus et les locutions nouvelles, sans pour autant bouleverser l'ordonnancement particulier de celles-ci* » (p. 106).

Ce n'est qu'avec l'ouvrage de A. BENAMOU (*Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire*, 1971) qu'apparaissent en didactique du FLE des propositions originales concernant la pédagogie des textes littéraires, en même temps que s'y amorçait toute une recherche sur ce que l'on a appelé « la méthodologie des documents authentiques » (principalement non littéraires).

Cette méthodologie s'appuie sur des analyses linguistiques mais les procédures proposées sont souvent lourdes, et nécessitent une préparation minutieuse de la part du professeur. Il est probable que

le traitement pédagogique de ces documents authentiques ne soit pas très éloigné, dans la pratique de la majorité des professeurs de FLE, des différents schémas de classe actifs que nous avons étudiés dans cette partie. Pour une analyse détaillée de l'évolution de la pédagogie du texte littéraire en enseignement du FLE, je renvoie à Puren C. 1984, pp. 487-508.

CONCLUSION

La MA s'est voulue d'abord une méthodologie **active**, et c'est donc sur cet aspect que doit principalement porter son évaluation. Non pas sur les déclarations d'intention de ses méthodologues, mais sur l'impact réel de la méthode active dans les salles de classe.

R. MUCCHIELLI (1975, p. 56), énumère ainsi les caractéristiques pratiques des méthodes actives :

- a) Il y a activité des sujets à former ;
- b) Ces sujets ont une motivation intrinsèque ;
- c) Le travail de groupe est privilégié ;
- d) Le moniteur joue un rôle de facilitateur, de catalyseur ;
- e) Le contrôle prend la forme d'une auto-évaluation des individus ou des groupes.

Si l'on applique cette description à la méthode active dans la MA, on ne constate pas **sur le point a)** de progrès qualitatif par rapport à la MD : F. CLOSSET ne fait en 1950 (voir ANNEXE 1, pp. 274-275) que proposer des procédés isolés déjà imaginés pour la plupart par les méthodologues directs (voir par ex. A. GODART, *supra* p. 138).

Sur le point b), on sait que dans l'enseignement scolaire, dont le public est « captif », la motivation intrinsèque n'est pas la règle mais l'exception : dans la MD déjà, très significativement, il ne s'agissait pas de maintenir chez l'élève une motivation donnée au départ, mais principalement de la *créer* et de la conserver artificiellement dans le cadre restreint de la salle de classe.

Sur le point c), on constate que les travaux de groupe, auxquels les instructions officielles font rarement allusion, sont principalement dans la MA une technique ponctuelle de motivation par l'émulation et la mise en compétition. L'autonomie ou la responsabilité parfois octroyées à des groupes restreints d'élèves ou à un élève seul ne sont conçues que comme une sorte de délégation de pouvoirs qui intervertit (très) provisoirement les rôles mais n'affecte en rien les statuts et les rapports de force. Comment, s'interroge F. CLOSSET, « *organiser la classe pour rendre l'enseignement plus vivant ?* » :

Le professeur ne la dirige pas seul, ni toujours ; souvent, ce rôle est dévolu à un élève de confiance, ou à un élève spécialement chargé de ce travail : c'est lui qui interroge, ou qui doit répondre aux questions posées par ses camarades ; c'est lui qui corrige ; c'est lui aussi qui stimule et guide les exercices scolaires.

D'autre part, la classe peut être répartie en équipes rivalisant en force — procédé intéressant, surtout aux degrés inférieur et

moyen. Chaque équipe s'efforce de trouver plus rapidement qu'une autre la réponse aux questions posées, de poser des questions plus intéressantes, de dépister plus de fautes (1950, p. 47).

Sur le point d) apparaît clairement dans la MA, qui est la méthodologie « officielle », la contradiction entre la méthode active préconisée et le maintien du statut, de l'autorité et de la responsabilité qu'attribue le système scolaire au professeur dans sa classe. D'où dans le discours actif, en même temps que l'appel à l'utilisation de la méthode active, le rappel fréquent du contrôle permanent que doit exercer le professeur sur ses élèves : on retrouve ici encore ce souci de l'« équilibre » et de la « mesure » qui caractérise cette méthodologie.

La comparaison du professeur avec un chef d'orchestre, développée par H. TREGOR en 1952, me paraît bien représentative de cette conception du rôle du professeur dans la MA : « Une grande symphonie dure en moyenne quarante minutes, c'est à peu près le temps que je vais passer à conduire mon "petit orchestre de classe" [...] D'un regard, du doigt, d'un mouvement de tête, il [le professeur] "dirige" la conversation. [...] Attentif aux fautes de grammaire, ou de prononciation, qui peuvent d'ailleurs avec profit être rapidement relevées au passage par un voisin, le maître veillera surtout à ce que *tous* les élèves, dont les regards doivent alors être rivés sur le sien, participent à cette exécution, soit spontanément, soit sur son invite, soit au cours de "reprises" et de répétitions » (pp. 36-37). On retrouve de temps en temps cette comparaison dans le discours didactique. Par exemple chez GANTIER H. 1968, qui compare la classe à une symphonie, les différentes phases du schéma de classe en constituant les différents "mouvements".

Sur le point e) enfin se fait aussi sentir le poids du système scolaire, dans lequel ne peut être accordée à l'auto-évaluation, en tout état de cause, qu'un rôle extrêmement marginal.

Mais ce qui limite l'impact effectif de la méthode active dans la MA, ce ne sont pas tant les contraintes extérieures en provenance du système scolaire — puisque les méthodologues actifs, précisément, cherchent à y intégrer parfaitement l'enseignement des LVE ⁽¹²⁾ — que

— l'activité constante qu'elle exige du professeur lui-même. Selon F. CLOSSET,

pour réussir avec la méthode active, il faut que le professeur entretienne jalousement ses connaissances, qu'il les approfondisse

12. Pour des propositions plus récentes — et pour certaines plus audacieuses — de techniques actives cependant compatibles avec l'enseignement scolaire, voir par ex. DICKINSON L. 1981.

disse et les élargisse sans cesse, qu'il ne soit ni verbeux, ni muet, qu'il ne cherche pas à s'imposer en magister, qu'il ne s'efface pas tout à fait. Il faut qu'il raisonne son travail, qu'il sache s'adapter, qu'il ait du tact et de la volonté, et qu'il ne craigne pas la fatigue. Un enseignement actif n'est réalisable que dans ces conditions (1950, p. 58).

Dans la pratique, étant donné l'absence de formation à l'**animation de groupes** chez les enseignants, il est vraisemblable qu'une bonne part d'entre eux ait tendu à confondre méthode active et activisme ;

— sa **propre pédagogie générale de référence**, qui est restée essentiellement la même que celle de la MD et au service des mêmes objectifs fondamentaux. Le maintien constant du triple objectif — linguistique, culturel et formatif — a pour effet pervers de justifier ce contrôle étroit et constant du professeur sur la forme et le contenu du travail individuel et collectif.

F. MOLINA, inspecteur pédagogique régional d'espagnol, rappelle à ce propos, dans une mise en garde en forme de mise au point publiée à la suite d'un article de ROQUES (1980) sur *Les travaux de groupe dans l'enseignement de l'espagnol*, qu'il n'est pas question que le professeur abandonne son pouvoir, dont il est « hiérarchiquement le détenteur », et qu'il ne peut accepter, « étant donné l'exigüité de l'horaire, ni l'incorrection linguistique ni la confusion mentale » (1980, p. 10). M. ANTIER fait justement remarquer au sujet de l'instruction de 1950, dont on sait la rigidité du schéma de classe qu'elle impose, qu'elle innove « en interdisant la préparation par l'élève seul des textes qui seront expliqués en classe, éliminant ainsi le risque des fausses interprétations et erreurs de prononciation. [...] Leçons et devoirs sont brefs ; là encore le principe est que ce qui est fait en dehors de la présence du maître risque de mener à de mauvaises habitudes » (1972, p. 58). Nous avons vu que la limitation des leçons, devoirs et préparations individuelles à la maison commence cependant dans les instructions officielles avant même l'imposition de la MD, parce qu'elle est à l'origine, vers le milieu du XIX^e siècle, liée à la volonté de développer la méthode orale en classe de langue.

Ce n'est d'ailleurs pas seulement la pédagogie de référence qui reste dans la MA identique à celle de la MD. On peut reprendre à propos de la MA les remarques déjà faites au sujet de la MD concernant l'insuffisance de la psychologie de l'apprentissage et des descriptions grammaticale, lexicale et culturelle de référence (voir *supra* la conclusion de la seconde partie). Et comme la présence à l'intérieur de la MA des deux tendances, culturelle et pratique, réactualise constamment le vieux débat entre la MT et la MD, on a l'impression que celui-ci se répète indéfiniment.

« Je crois que les deux méthodes [la MT et la MD] avaient leurs avantages et leurs défauts », croit encore bon de déclarer P. PFRIMMER en 1953 (p. 55). « Maintenant que la MD a triomphé, estime A. ROCHE

en 1955, il convient cependant d'en tempérer un peu la rigueur première» (p. 53), comme s'il avait oublié que la méthodologie officielle, précisément, préconisait depuis plus de trente ans un éclectisme de ce genre. L'année suivante, en 1956, la revue *Les Cahiers pédagogiques* publie une enquête auprès des professeurs sur la « *method[ologie] directe* », où ses méthodes imitative et répétitive sont accusées de favoriser le psittacisme (R. DOLEANS, p. 264) et de contrarier la formation intellectuelle des élèves (*id.*), et sa méthode intuitive de renforcer chez eux des habitudes d'imprécision (J.F. CAHEN), de faire perdre un temps précieux (J. CAPELOVICI, pp. 256-257) et d'obliger les professeurs à des pitreries indignes de leur fonction (*id.*). J. REAL, quant à lui, ironise sur l'inflation du « *vocabulaire de base* », qui « *de l'oreille à l'orteil, du mouchoir à la chaussette, du peigne à la brosse à dents, de la bêche à la charrue, du navet au poireau, de la grenouille au lièvre, embrasse pratiquement tous les mots [...] qu'il n'est pas permis d'ignorer* » (p. 255). Un peu à contre-courant, H. BIDEAU fait part de son expérience de quatre semaines de méthode orale intégrale avec ses débutants de Sixième : « *Les enfants ainsi formés parleront-ils mieux que leurs aînés, en sauront-ils davantage quand il seront en Première ?* », s'interroge-t-il, sans savoir apparemment que la réponse (négative) est connue depuis près d'un demi-siècle, et sans jamais se référer à aucun des comptes rendus antérieurs d'expériences identiques (voir par ex. *supra* p. 129 celui de M. BEC en 1909). En 1959, P. DEHEM s'interroge sur les raisons de la baisse progressive de niveau et de motivation que l'on constate chez les élèves entre la classe de Sixième et la classe de Terminale, et demande, comme A. Godart, A. Pinloche et tant d'autres méthodologues directs dans les années 1902-1914, des examens de passage d'une classe à l'autre afin de remédier à l'hétérogénéité des classes : « *Il faudrait, propose-t-il, que des commissions de spécialistes établissent pour chaque langue une liste de ces connaissances grammaticales en dehors desquelles il n'y a point de salut* » (p. 37). Dans le *Figaro* du 7 avril 1959, J. CAPELOVICI accuse la « *méthode directe intégrale* » d'être responsable de la « *faillite* » de l'enseignement des LVE, réclamant pour les professeurs, comme Ch. Sigwalt en 1912, « *le libre choix de la méthode* ».

Les exemples de ce genre pourraient être multipliés, qui tous donnent la très forte et décourageante impression d'une immobilité totale des positions théoriques affichées et des problèmes pratiques rencontrés, autour desquels le débat tourne en rond sans parvenir à avancer, et dans lesquels s'enferment les expériences individuelles qui s'accumulent inutilement sans jamais déboucher sur l'innovation et le changement collectifs.

Si le débat interne à la MA tourne ainsi en rond pendant un demi-siècle, c'est d'abord à mon avis parce que les données de la question didactique restent inchangées : les objectifs, les théories de référence et les situations d'enseignement/apprentissage, qui constituent les seuls moteurs possibles du changement méthodologique, ne subissent aucun bouleversement pendant toute cette période.

Mais c'est aussi parce que **les acteurs possibles de ce changement étaient peu à même de l'assumer** : ni les professeurs, qu'un système de formation « *sur le tas* » indigne d'un pays développé éloignait dans leur grande majorité de la réflexion et de l'expérimentation didactiques, ni l'inspection générale, trop souvent plus soucieuse d'occulter les divergences en son sein que de poser clairement les problèmes, de maintenir un semblant d'harmonisation des pratiques que d'encourager les expériences hardies, de conserver son pouvoir que de s'ouvrir et d'ouvrir aux remises en question et aux nouvelles interrogations.

On comprend comment l'apparition de la méthodologie audiovisuelle en didactique scolaire des LVE dans les années 1960 a pu être ressentie par beaucoup de méthodologues et professeurs comme une véritable bouffée d'air frais, et vécue comme l'occasion inespérée de s'arracher enfin à une problématique qui leur semblait sclérosée. Et comment ce demi-siècle de MA a été sans doute responsable en grande partie de leur totale absence d'intérêt — au moins jusqu'à une date très récente — pour l'histoire de leur propre discipline.

L'histoire de la MA apparaît en effet bien moins séduisante que celle de la MD. Celle-ci correspond à un mouvement de création et de recherche qui a mobilisé énergies et enthousiasmes ; celle-là répond plutôt à **une logique de la préservation et de la gestion**. L'une ressemble à une brève épopée révolutionnaire, l'autre à ces longues périodes quelque peu ennuyeuses où le désir de stabilité et de sécurité l'emporte, où les évolutions se font lentes et les réformes prudentes. Tout autant que celle de la MD cependant, l'aventure de la MA est historiquement **essentielle**, parce qu'elle correspond à **l'autre face de la didactique des LVE**, celle que vivent quotidiennement les enseignants dans leur travail : **gestion** des ignorances des méthodologues, des insuffisances des matériels didactiques, de leurs propres ignorances et insuffisances ainsi que des contraintes et des contradictions des situations d'enseignement/apprentissage, **préservation** des compétences acquises et de tous ces réglages qu'ils ont lentement mis en place dans et autour de leur vie professionnelle. L'histoire de la MA, qui s'étire sur plus d'un demi-siècle, ne fait pas partie de l'« *histoire événementielle* », celle des grands événements, des dates marquantes et des grands personnages. A tel point qu'il est fréquent chez les méthodologues et didacticiens français de l'ignorer purement et simplement et de sauter dans leurs panoramas historiques de la **révolution** directe à la **révolution** audiovisuelle... Mais dans la perspective de la « *longue durée didactique* », qui s'intéresse tout autant aux continuités qu'aux ruptures et aux pratiques de classe effectives qu'aux constructions théoriques, la MA, qu'elle nous plaise ou non, ne peut plus être ignorée.

ANNEXE 1

Au degré inférieur, on jette les bases de la méthode active. A cet effet, le professeur a recours à tous les moyens de nature à développer chez les élèves l'instinct d'imitation et la volonté de création et d'invention nécessaires. Il s'efforce aussi de créer l'atmosphère indispensable de liberté et d'entrain.

Les exercices de prononciation et d'expression sont fondés à la fois sur l'intuition, sur l'action et sur l'expérience. Les élèves sont poussés à la recherche, à la découverte en commun. Ils sont habitués à comparer, à ordonner des exemples, à en tirer des règles, à établir des synthèses de connaissances, etc.

Même dans les travaux les plus mécaniques, on s'ingénie à introduire une note active ; le contrôle réciproque devient un élément important d'activité.

Dès que possible, le professeur amène les élèves à interroger leurs condisciples, et à converser entre eux dans la langue étrangère (par exemple, lors des récitations de leçons), à mettre en dialogue le texte étudié. Il cherche par tous les moyens à promouvoir l'expression orale : discussion d'images, paraphrases d'actions, séries Gouin (qu'il fait exécuter). Il trouve matière à enseignement actif dans les exercices purement orthographiques ; il fait faire des rapprochements, classer des exemples, trouver des analogies, découvrir des principes d'orthographe.

De même, pour les exercices de vocabulaire, il fait classer, selon différents points de vue, des mots, des expressions idiomatiques ; il fait, selon une technique appropriée, rédiger des questions sur la leçon de vocabulaire.

De même, enfin, lors des exercices de construction de phrases, ou lors des leçons de grammaire, il fait chercher des exemples, des règles, etc.

Pour tous ces exercices, il répartit déjà le travail entre les élèves, comme il fait travailler en commun lors des exercices de lecture ; il fait corriger les fautes par toute la classe.

[...] Au degré moyen, le professeur continue et développe l'emploi des procédés actifs du degré inférieur, et amorce l'emploi de ceux qui sont réservés au degré supérieur. C'est ainsi qu'il prépare les élèves à l'intelligence des textes, et, en premier lieu, du point de vue matériel. Il ne donne pas encore de préparations à faire à la maison ; il attend que l'élève ait appris à en faire sous sa direction. Mais à ce stade, il ébauche déjà des discussions (les élèves continuent toutefois, comme au degré inférieur, à questionner et à mettre les textes en dialogues). Il fait aussi faire de petites causeries, « dramatiser » et « jouer » les textes étudiés, rechercher les idées contenues dans les textes. La correction des fautes se fait toujours en commun.

L'étude des faits grammaticaux, lexicologiques, stylistiques et autres se fait naturellement en même temps que l'étude de la matière qui sert de base à la lecture ou à la conversation. Déjà on analyse grammaticalement certains passages choisis ; on y recherche tels phénomènes linguistiques déterminés ; on découvre des règles, on cherche de nouveaux exemples, on forme d'autres règles ou exemples par analogie, etc.

Pour le choix des travaux écrits ou oraux, une certaine liberté est laissée aux élèves en ce qui concerne, par exemple, le point de vue duquel seront traités les textes étudiés.

LA MÉTHODOLOGIE ACTIVE

En particulier, beaucoup de travaux écrits pourront prendre la forme épistolaire. Celle-ci a le don d'éveiller l'activité de l'élève, et de donner à son travail un caractère d'expérience personnelle.

[...] Au degré supérieur, le professeur s'attache surtout à l'étude approfondie des textes. Grâce à eux, il « active » sa classe par l'examen et la discussion de problèmes se rapportant à la vie et à la culture du peuple dont on étudie la langue.

[...] Il est bon, d'ailleurs, de faire lire les élèves en marge du cours. Cela les oblige à nouer connaissance avec les œuvres marquantes de la littérature étrangère, et cela les amène, à l'occasion des discussions amorcées par le professeur, à faire profiter leurs condisciples des connaissances ainsi acquises, et à mettre plus de vie dans la classe tout en en élevant le niveau.

Toutefois, le point capital de l'enseignement au degré supérieur, c'est d'amener les élèves à approfondir les textes et les œuvres proposés, à en rechercher les idées principales, la thèse, la tendance, le but. Les œuvres dramatiques, philosophiques et scientifiques fournissent ainsi des textes riches d'idées et de problèmes capables d'intéresser les jeunes gens, de les amener à discuter, de provoquer l'activité souhaitable. Le professeur doit habituer ses élèves à découvrir eux-mêmes, sans son intervention, la suite des idées, le but et le motif de l'action, à distinguer le principal de l'accessoire, à pénétrer les caractères des personnages. Lors de l'examen de la pensée des écrivains, il faut habituer les élèves à grouper les résultats de leurs lectures, à les rapporter à des problèmes actuels ou culturels, à établir, quand c'est possible, des relations avec des matières étudiées dans d'autres cours. Et il faut les habituer aussi, d'une part, à maintenir le contact entre les questions actuellement étudiées et celles que l'on a vues précédemment, et, d'autre part, à préparer l'étude de celles qui viendront plus tard.

Enfin, les élèves doivent être exercés à comparer les manifestations de la vie étrangère avec celles de leur propre pays ou des pays étudiés dans d'autres cours. En procédant de la sorte, on les aide à se former et à observer, ce qui est en somme une des exigences — la principale même — de la méthode active. C'est là, d'ailleurs, un mode de travail qui convient bien à cet âge et à ce degré de maturité.

La lecture des pièces de théâtre conduira à la représentation de quelques scènes ; la lecture de passages philosophiques ou scientifiques à l'examen des problèmes qu'ils soulèvent, à leur discussion en classe et à la préparation de causeries libres, dans lesquelles seront examinées la situation ou l'évolution de la philosophie ou des sciences dans le pays dont on étudie la langue. Ce sont bien là encore d'autres formes de l'enseignement actif.

F. CLOSSET. *Didactique des langues vivantes* (Didier, 1950), pp. 52-55.

ANNEXE 2

Si l'écriture phonétique est indispensable pour enseigner les articulations, le phonographe est utile pour l'apprentissage de la diction. C'est une étude nécessaire, surtout pour les élèves qui apprennent en dehors de la classe des textes à réciter en classe. Le plus souvent le maître indique le texte, le lit deux ou trois fois et les élèves écoutent ; mais quelles que soient leur attention et leur mémoire, ils ne peuvent conserver le souvenir des intonations et de la mélodie, si variée et si souple dans chaque langue. Quand ils apprendront de mémoire le texte, à mesure qu'ils le liront des yeux ils donneront aux phrases étrangères la mélodie française ; même en articulant très bien, ils parleront mal, car ils auront « l'accent français ». On ne peut pas songer à faire répéter au maître un même texte jusqu'à ce que les élèves le sachent par cœur. Ce serait beaucoup de temps employé à une besogne pénible et ingrate. Mieux vaut confier cette répétition machinale à une machine : le phonographe pourra devenir cet auxiliaire précieux.

Rien n'est plus facile que d'avoir enregistré sur un cylindre de phonographe le texte que l'on veut faire apprendre : on réunit les élèves autour du phonographe et en même temps qu'ils lisent des yeux sur leur livre, ils entendent à l'oreille la leçon qu'ils doivent apprendre : les mots et la mélodie sont inséparables l'une de l'autre et quand il récite lui-même le morceau, l'élève le répète comme il l'a entendu, avec la diction étrangère.

Pratiquement, cette idée est facile à réaliser : il faut une salle, un phonographe, une centaine de cylindres vierges, une table en U plus ou moins grande selon le nombre des élèves. Le maître peut très facilement enregistrer lui-même ou faire enregistrer dans quelque laboratoire de phonétique, les vingt ou trente textes qu'il veut faire apprendre ; ces cylindres enregistrés peuvent supporter de 100 à 200 auditions ; c'est dire qu'ils suffisent chacun à plus de vingt séances ; les élèves sont admis à certaines heures dans la salle d'auditions phonographiques ; ils s'assoient autour de la table, leur livre sous les yeux, aux oreilles des écouteurs qui, réunis par des tubes de cuivre et en caoutchouc au phonographe, apportent à chacun silencieusement le son du phonographe ; le plus intelligent a la mission de confiance de mettre en marche ou d'arrêter le phonographe, et ils peuvent ainsi écouter, chacun pour soi, au milieu du silence de tous, aussi souvent qu'ils le veulent, le texte à apprendre, jusqu'à ce qu'ils en soient rassasiés, jusqu'à ce qu'ils le sachent. L'expérience a été faite au lycée de Grenoble par MM. Valentin et Breistroffer ; elle a été parfaitement réussie : les élèves ont demandé eux-mêmes l'année suivante qu'elle fût continuée et développée. [...]

Plusieurs établissements étrangers, dont les délégués ont vu cette organisation fonctionner depuis 1904 à l'Université de Grenoble, l'ont adoptée, en Allemagne, en Ecosse, en Italie, aux Etats-Unis, etc. : c'est pour l'enseignement des langues vivantes une méthode nouvelle, qui va sûrement au succès.

Théodore ROSSET,

Directeur de l'Institut Phonétique de l'Université de Grenoble :
Du rôle de la phonétique dans l'enseignement des langues vivantes
in *Les Langues modernes* n° 7, juillet 1909, pp. 239-240.

ANNEXE 3

Dopo l'antipasto¹, il servitore portò in tavola un piatto con tre bistecche² nel filetto. Lo zio Terenzio ne voleva dar due a Guido ; ma Guido non ne volle³ che una.

« Soi giovine⁴, e alla tua età⁵ si mangia di più. »

« Ma mi basta questa. »

Quando arrivarono alle frutta⁶, lo zio prese dalla fruttiera⁷ due belle pere e le offrì⁸ al nipote ; gli tagliò⁹ nello stesso tempo un poco di cacio¹⁰.

Infine, il servitore portò una caffettiera e la zuccheriera, e in una chicchera¹¹ per uno versò¹² il caffè.

Bevuto il caffè¹³, s'alzarono¹⁴ e andarono¹⁵ nel salotto¹⁶. Il sor¹⁷ Terenzio aveva osservato il contegno¹⁸ di Guido durante la colazione¹⁹ e n'era rimasto²⁰ non certo meravigliato²¹, ma molto contento.

Dal PETROCCHI.

1. cheval. — 2. devoir. — 3. hors-d'œuvre. — 4. bistecca. — 5. voulu (volere). — 6. jeune. — 7. âge. — 8. (aux fruits) au dessert. — 9. coupe de fruits. — 10. offrì (offrire). — 11. coupia (tagliare). — 12. fromage. — 13. taen. — 14. versa (versare). — 15. bevuto il caffè, le café bu, = lorsqu'ils eurent bu le café (bere = bévere). — 16. se levèrent (alzarsi). — 17. allèrent (andare). — 18. salon. — 19. Toscan = signor. — 20. tenue, maintien. — 21. déjeuner. — 22. resté (rimanere). — 23. (émerveillé) étonné, surpris.

Henry Massoul, Giovanni Mazzoni :
Méthode de langue italienne Premier livre
Paris, A. Colin, 9^e éd. 1935 [1^{re} éd. 1918]
Leçon VI, Texte de lecture II, p. 56.

ANNEXE 4

1. A quien halle mi librito

(Rima¹ infantil.)

Si este libro se pierda
 como puede suceder,
 suplico al que se² lo halle³
 que me lo quiera volver⁴.
 Que⁵ no es de ningún Conde
 ni de ningún Marqués :
 es de algún pobre estudiante
 que quiere aprender⁶.

CANTO POPULAR⁷.

1. Morceau en vers ; poésie.
2. Pronom personnel explétif, marquant d'ordinaire l'intérêt que le sujet prend à l'action. Cf. en franc. : lisez-moi ce texte... Le caractère explétif de ce pronom est ici bien établi par le contexte même, puisque ce livre ne doit pas rester en la possession de celui qui le trouvera.
3. Prés. du subj. avec sens du futur de l'indic. (même construction dans le titre du morceau) ; marque une idée de possibilité, de contingence : qui *peut-être* le trouvera ; qui pourrait *par hasard* le trouver.
4. = *devolver* = restituer. Emploi du simple pour le composé.
5. = *porque* : car. Sens fréquent dans les textes espagnols (des xvi^e et xvii^e siècles en particulier).
6. La poésie populaire — à laquelle appartient ce texte — prend de grandes libertés avec la métrique. Ce morceau ne devra donc pas servir de modèle pour l'étude de la versification normale espagnole.
7. Ces *Cantos populares* ont été recueillis et publiés par M. Rodríguez Marín, professeur à l'Université de Madrid, et critique justement apprécié en Espagne — et à l'étranger.

A. Fouret : *Trozos escogidos Premier degré*
 Toulouse, Privat, Paris, Didier, éd. 1947 [1^{re} éd. 1929], p. 10.

ANNEXE 5

LES SCHEMAS DE CLASSE

Les schémas de classe sont, en principe, très nombreux. Ils varient, ou devraient varier, selon la classe. En fait, dans ce domaine toujours expérimental de la technique audio-orale, il semble que les variations enregistrées soient dues plus aux enseignements de la pratique qu'à une théorie insaisissable. Un schéma est très fréquent, sous l'influence sans doute des auteurs de manuels. Il est loin de convenir à tous les élèves et à toutes les classes.

Nous avons essayé de récapituler la quasi-totalité des schémas dans un tableau unique. La leçon porte sur un texte enregistré ou un fragment de ce texte, formant un tout. La leçon audio-orale se fait rarement en une heure. C'est une *méthode lente*, très lente (que même les spécialistes évitent d'utiliser en classe terminale). Par exemple, le n° 5 des schémas ci-dessous se fractionne sur deux heures ou trois heures... ou davantage.

1. Présentation du contexte ou du contenu

1. a) Texte écrit, court, d'introduction au sujet, suivi de questions écrites portant sur ce texte.

ou 1. b) Préquestions (ouvertes, fermées ou QCM) posées sur le texte, dans l'ordre, écrites et distribuées *avant*. Les élèves trouvent leur réponse lors de l'audition. C'est une forme intéressante d'*écoute sélective*. Dans le courant de l'année, ou du trimestre, les questions se font moins nombreuses, moins précises, moins ordonnées.

2. Présentation linguistique

2. a) Présentation classique mais rapide de mots et expressions clés, avec ou sans réemplois, comportant toujours des notes écrites que les élèves pourront consulter durant l'audition.

ou 2. b) Semblable à 2. a) avec, en plus, la présentation rapide d'un point de phonologie. C'est un entraînement préalable qui porte sur un point de prononciation au lieu de porter sur une structure grammaticale. Très intéressant dans l'optique d'une progression phonologique (cela permet des contrastes, des gammes, et une écoute sélective). Nous l'avons vu pratiquer environ deux fois par an.

3. Ecoute préalable

3. a) Une écoute en continu (au maximum 1 minute) + une ou deux autres écoutes en continu.

ou 3. b) (rare) Une écoute éclatée (élèves muets) suivie d'une écoute en continu... à moins que ce ne soit l'inverse.

4. Compréhension globale

4. a) A l'aide de questions ouvertes (*who, where, when, etc.*).

ou 4. b) Par réactions spontanées des élèves qui sont invités à poser des questions, répondre, s'autocorriger, préciser ou résumer. Le professeur intervient, si nécessaire.

HISTOIRE DES MÉTHODOLOGIES

ou 4. c) L'inconvénient des deux procédures précédentes, c'est que l'on ne sait jamais ce que chaque élève a compris. Le système des préquestions (voir plus haut 1. b) a cet avantage supplémentaire d'informer exactement le professeur.

ou 4. d) Prise de notes par chaque élève (cela demande un entraînement préalable, y compris dans la langue maternelle).

N.B. : La compréhension globale, c'est la compréhension de l'essentiel et non une mosaïque de remarques mineures, de mots saisis au vol.

5. Ecoute centrale

5. a) Une ou deux, parfois, trois écoutes éclatées. Les segments sont plus ou moins longs, selon l'exercice et la force des élèves. Le même segment est, en général, écouté plusieurs fois, avec, réparties sur les écoutes, des répétitions pures et simples, à l'identique, ou régressives, ou suscitées par des *Right/Wrong* questions ou des QCM et/ou des manipulations (questions ouvertes, substitutions, paraphrase). C'est la reformulation sous des formes diverses, y compris la réduction aux phrases-noyaux, les *kernel sentences*.

Les mots difficiles sont expliqués ici (s'il n'y a pas eu de présentation linguistique en 2. a), au gré du professeur ou à la demande des élèves. En principe, on ne sort pas du contexte. Il s'agit d'éclairer le texte, non pas de faire apprendre le mot. Tant mieux s'il est appris.

ou 5. b) Une écoute éclatée avec répétitions et explications, suivie d'une écoute en continu, suivie d'une écoute éclatée avec des questions de toutes espèces.

5 bis. Travail sur les structures (*drills*)

5 bis. a) Peut se faire à la suite du 5. b)

ou 5 bis. b) S'incorpore au 5. b)

ou 5 bis. c) Il s'agit, dans les deux cas précédents, de structure grammaticale et non pas *sémantique* ou *phonologique*, ce que l'on peut également concevoir.

5 ter. Etape finale

5 ter. a) Ecoute en continu ou éclatée avec lecture/répétition, avec ou sans le texte écrit. Il est évident que l'entraînement et la performance n'ont pas la même valeur selon la modalité retenue.

ou 5 ter. b) Ecoute en continu suivie ou non de questions. Certains professeurs estiment avoir mené cette conversation dans l'écoute centrale, ou considèrent que le texte ne mérite pas une conversation, ce en quoi ils n'ont pas toujours tort. D'autres, plus nombreux, ne considèrent pas comme une conversation l'ensemble 5. a) fait de réflexions parcellaires sur un texte morcelé à l'extrême. Il font ici suivre l'écoute en continu de questions pour engager une discussion ordonnée, sinon un débat dans les règles.

ou 5 ter. c) Ecoute en continu, suivie d'une écoute éclatée, avec interprétariat (phrases en français que les élèves traduisent spontanément). Cette procédure orale n'a rien à voir avec la traduction laborieuse.

Le texte écrit est distribué en fin de première heure ou de deuxième heure (plus rarement de troisième ou quatrième heure), après ou, plus souvent, avant 5 ter. Nous avons une fois vu un texte de 16 lignes, distribué à la fin de la cinquième heure. Il avait été coupé en cinq tranches de trois lignes...

LA MÉTHODOLOGIE ACTIVE

Le texte pourrait aussi bien ne jamais être distribué mais nous n'avons pas rencontré ce cas.

Un travail écrit à domicile peut être donné, sans que ce soit une règle dans la pratique courante.

Dans les petites classes, il arrive qu'on recoure encore à la *mémorisation du dialogue* comme il y a trente ans. A la leçon suivante, l'interrogative de type classique cède la place à une *dramatisation* qui donne leur chance à quatre ou cinq élèves. Les résultats sont inégaux, souvent médiocres, la créativité faible ou nulle apparemment. Que deviennent les autres élèves ?

Fréquence des schémas

3+4+5	Le plus fréquent, de loin, surtout sous sa forme rudimentaire 3. a) + 4. a) + 5. a). Ne convient qu'à des élèves entraînés. Devrait s'insérer, selon les besoins, dans une progression minutieuse.
3+5	Très fréquent. Le professeur estime que les élèves doivent avoir compris, au moins vaguement, le sens général, mais ont-ils tous compris ce sens général ? Quant à ceux qui ont compris, ils aimeraient peut-être le manifester (question de motivation ?). Cette procédure surprend d'autant plus lorsqu'il n'y a pas d'audition en continu, texte caché, par la suite.
2+3+4+5	Moins fréquent. C'est, en effet, très délibérément que nombre de professeurs, et quelques théoriciens, veulent forcer l'élève à comprendre intuitivement. Mais si l'élève ignore le sens des mots clés, il y a peu de chance qu'il le découvre à l'audition. Le passage devient un rébus, et si cela se répète, le texte un grimoire. [...]
1+2+3+4+5	Rare. Cela paraît dommage car il convient parfaitement à des élèves peu ou mal entraînés ou à des textes plus difficiles.

René DENIS (Inspecteur pédagogique régional) :

L'audio-oral... Quelques réflexions
pp. 77-95 in *Anglais. Le stage de Bourges.*
Essai de bilan des méthodes dites modernes. Nouvelles tendances.
C.D.D.P. de Bourges, 1976 (a) (pp. 88-91).

N.B. : De l'extrait ci-dessus ont été supprimés les notes et les renvois à la bibliographie finale.