

Le sujet de cette *Histoire des méthodologies* (d'enseignement des LVE) est donc plus limité que celui d'une *Histoire de l'Enseignement des LVE*, qui devrait inclure une étude systématique de **tous** ses aspects, administratifs bien sûr (flux des élèves, organisation des cursus et des examens, répartition géographique de cet enseignement...), mais aussi économiques, sociologiques, politiques, idéologiques, etc. ; plus limité aussi qu'une *Histoire de la didactique des LVE*, où les évolutions des objectifs, des contenus, des théories de référence et des situations d'enseignement seraient systématiquement traitées ainsi que leurs rapports réciproques. Tous ces éléments ne seront abordés ici qu'au travers de l'évolution méthodologique, et dans la mesure où leur impact sur celle-ci est repérable.

Mais cet impact se révèle si massif et décisif que la succession des différentes méthodologies, **traditionnelle** (première partie), **directe** (deuxième partie), **active** (troisième partie) et **audiovisuelle** (quatrième et dernière partie) en vient à constituer dans le présent ouvrage non plus tant l'objet limité de la recherche que le fil directeur d'un parcours à travers une histoire générale de l'enseignement des LVE en France. Ce ne sera pas exactement un parcours d'**exploration** : l'histoire, que nous en soyons conscients ou non, marque à ce point nos pratiques d'enseignement, de formation ou de recherche qu'elle ne se présente jamais totalement à nous comme une *terra incognita*. C'est plutôt à un parcours de **re-connaissance** que je convie mes lecteurs, à une amorce de récupération de notre mémoire collective, longtemps étouffée par l'idéologie de la rupture radicale et décisive ainsi que du progrès constant et indéfini, à une ouverture des fouilles dans l'archéologie de nos pratiques et de nos discours.

LISTE DES ABREVIATIONS utilisées à plusieurs reprises dans cet ouvrage

APLV	: Association des Professeurs de Langues vivantes
BELC	: Bureau d'Etudes pour la Langue et la Civilisation françaises
CAOC	: Cours Actif à Orientation Culturelle
CAOP	: Cours Actif à Orientation Pratique
CET	: Cours Eclectiques-Traditionnels
CREDIF	: Centre de REcherches pour la DIffusion du Français
CTOP	: Cours Traditionnel à Objectif Pratique
DLVE	: Didactique des Langues Vivantes Etrangères
FLE	: Français Langue Etrangère
LVE	: Langues Vivantes Etrangères
MA	: Méthodologie Active
MAO	: Méthodologie Audio-Orale
MAV	: Méthodologie Audio-Visuelle
MD	: Méthodologie Directe
MT	: Méthodologie Traditionnelle
SGAV	: Structuro-Global Audio-Visuel
VIF	: Voix et Images de France

PREMIERE PARTIE

LA METHODOLOGIE TRADITIONNELLE

INTRODUCTION

Les termes utilisés dans le passé pour désigner la méthodologie traditionnelle d'enseignement des langues *vivantes* ou *modernes* (désormais siglée *MT*)⁽¹⁾ peuvent se classer en quatre catégories suivant les différents critères de référence utilisés :

— **L'institution scolaire** : la « *méthode des Ecoles* » est une appellation courante au XVIII^e et au XIX^e siècle : on la trouve chez l'abbé PLUCHE en 1735 comme chez F. GOUIN en 1880, lequel parle aussi de la « *méthode universitaire* » ; ce genre de référence disparaît naturellement après 1902, date où la méthodologie directe est imposée officiellement dans l'Enseignement secondaire français.

— **La filiation historique** entre cette MT et la méthodologie d'enseignement des langues anciennes fournit des expressions comme « *les procédés pédagogiques des langues anciennes* » (BAILLY E. 1897, p. 161) ou « *les procédés éprouvés des langues classiques* » (BERGER P. 1947b, p. 149).

— **La chronologie** donne les expressions les plus répandues en France à la fin du XIX^e siècle : on parle alors de « *méthode classique* », « *ancienne* ». et, dès l'imposition de la méthodologie directe, de « *méthode* » ou « *pédagogie traditionnelle* », comme P. HOFFMAN déjà en 1904 (p. 529).

— **Les méthodes** qui font partie du « noyau dur » de la MT, enfin, sont fréquemment utilisées dès le XVIII^e siècle dans des expressions comme « *la méthode grammaticale* », « *la méthode de (la) grammaire* » et « *la méthode de (la) traduction* ». Avec la méthodologie directe apparaîtra plus tard celle de « *méthode indirecte* » (par ex. chez N. WICKERHAUSER 1907, p. 213 et E. GOURIO 1909, p. 51).

C'est aux Anglo-Saxons que certains didacticiens français contemporains ont emprunté l'appellation de « *méthode grammaire/traduction* ». Mais on en trouvait déjà des équivalents à la fin du XIX^e siècle chez de nombreux réformateurs français de la méthodologie directe. Ainsi dans les exemples ci-dessous, où le critère de chronologie s'ajoute à celui des deux méthodes :

— « *la méthode classique, celle de la grammaire, du dictionnaire et de la traduction* » (GOUIN F. 1880, p. 57);

— « *la méthode usuelle ou méthode grammaticale et de traduction* » (BREAL M. 1889, p. 530);

— « *la vieille méthode de traduction et de grammaire* » (SIMON-NOT E. 1901, p. 28).

De telles précisions techniques, cependant, ne sont pas fréquentes dans la littérature pédagogique antérieure à la Seconde Guerre mondiale, comme si la connaissance personnelle que les lecteurs sont supposés avoir de la MT dispensait les auteurs d'une appellation unique reconnue par tous.

1. Pour éviter toute confusion dans la suite de cette partie, le sigle MT ne sera pas employé pour la méthodologie traditionnelle d'enseignement des langues *mortes* ou *anciennes* (latin et grec).

Paradoxalement, l'expression de « *méthode traditionnelle* » se généralise en France dans les années 60, au moment même où elle devient source de confusion, parce que

— d'une part la majorité des lecteurs n'ont plus vécu comme élèves une véritable méthodologie traditionnelle, mais une méthodologie mi-traditionnelle, mi-directe : c'est la méthodologie dite « *mixte* », « *éclectique* » ou encore « *active* », que nous étudierons dans la troisième partie de cet ouvrage ;

— d'autre part cette expression s'est faite polémique : « *traditionnel* » a fini par devenir en France à cette époque synonyme de « *non-audiovisuel* », ce qui revenait à amalgamer dans la même réprobation des réalités historiques aussi différentes que la MT proprement dite, la méthodologie directe et la méthodologie active. Cette confusion est d'autant moins justifiable que la méthodologie audiovisuelle se situe clairement, comme nous le verrons, dans le prolongement de la méthodologie directe.

Quelques années plus tard, l'intérêt de la recherche en enseignement des langues vivantes étrangères (désormais siglées *LVE*) s'est déplacé depuis les utilisations des moyens techniques modernes et les applications de la linguistique vers des préoccupations de pédagogie générale telles que la centration sur l'apprenant, ses besoins langagiers, sa créativité et son autonomisation ; et les cours audiovisuels se sont vus à leur tour taxés de « *traditionnels* » au nom de ces mêmes méthodes actives dont n'avaient cessé de se réclamer les promoteurs des deux méthodologies antérieures, directe et active...

Enfin, l'évolution toute récente de la didactique des langues vivantes étrangères (désormais siglée *DLVE*) a contribué à brouiller encore plus le concept de « *traditionnel* » en remettant en honneur des procédés pré-audiovisualistes tels que l'enseignement/apprentissage explicite de la grammaire, la traduction en langue maternelle, voire l'apprentissage par cœur de paradigmes grammaticaux et de listes lexicales.

J'utiliserai néanmoins l'appellation de « *méthodologie traditionnelle* » parce qu'elle est d'usage répandu en France, et parce qu'elle renvoie à une pédagogie générale et à une grammaire elles aussi communément qualifiées de « *traditionnelles* » par les pédagogues et les linguistes français. Mais en lui donnant ici une définition historique précise : il s'agira de cette méthodologie héritée de l'enseignement des langues anciennes (latin et grec), basée sur la méthode dite de « *grammaire/traduction* », et en usage général dans l'Enseignement secondaire français jusqu'à l'imposition officielle de la méthodologie directe en 1902. Nous verrons au chapitre 1.4. que la mise en œuvre de cette MT, même définie ainsi de manière restrictive, a donné lieu entre le XVII^e et le XIX^e siècle à des variations méthodologiques assez importantes et a subi toute une évolution interne qui a préparé l'avènement de la méthodologie directe.

CHAPITRE 1.1.

LA METHODOLOGIE TRADITIONNELLE D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ANCIENNES

Historiquement, la première méthodologie d'enseignement des langues modernes (désormais siglée *MT*) s'est calquée sur la méthodologie d'enseignement des langues anciennes. L'enseignement du latin et du grec a constitué pendant longtemps l'essentiel de l'éducation donnée aux jeunes ; il faut par exemple attendre la seconde moitié du XVII^e siècle pour voir apparaître en France un début d'enseignement du français (grammaire et explications d'auteurs), et, à l'aube de notre XX^e siècle, l'enseignement des deux langues anciennes représentait encore, en France comme dans la plupart des autres pays européens, près du tiers de l'horaire global de l'enseignement secondaire.

Je me limiterai ici à la méthodologie du latin, parce que c'est elle essentiellement qui a modelé la *MT*. L'enseignement du grec a été introduit dans le système scolaire français plus tardivement, avec pour seul objectif la compréhension écrite, et il est toujours resté plus limité que celui du latin. L'évolution historique de la méthodologie du latin est encore assez mal connue. Ainsi, il n'existe pas encore à ce jour de catalogue ni d'étude systématique de toutes les grammaires latines publiées en France. Les grandes lignes de cette évolution, telles qu'elles sont actuellement connues, me paraissent cependant suffisantes pour faire apparaître les principales caractéristiques que la *MT* héritera de cet enseignement traditionnel du latin.

Pendant tout le Moyen Age, le latin est resté en Europe la langue de l'Eglise — avec tout le prestige et tous les privilèges qu'un tel statut pouvait lui conférer —, la langue des affaires publiques, des relations internationales, des rapports et publications philosophiques, littéraires et scientifiques, la seule langue d'enseignement enfin. Langue de communication des élites et langue véhiculaire de toutes les connaissances du temps, ce latin était certes un « bas-latin », une dégénérescence de ce « latin classique » d'avant l'ère chrétienne, mais c'était un latin vivant. Aussi s'enseignait-il comme une langue vivante, avec pour principal objectif de rendre les élèves capables de le lire, de l'écrire et de le parler couramment. En 1891, M. BREAL brosse ainsi à grands traits la méthodologie utilisée :

A cette époque, on apprenait le latin comme nous apprenons actuellement l'anglais ou l'allemand : on se servait à cet effet de listes de mots qui étaient destinés à être sus par cœur. [...] On apprenait par cœur des dialogues correspondant aux différentes situations de la vie, comme il s'en compose encore de nos jours. [...] Enfin on se mettait dans la tête force sentences

LA METHODOLOGIE TRADITIONNELLE

de toute espèce, en particulier celles qui avaient cours sous le nom de Caton. Grâce à une étude prolongée pendant une longue série d'années, on arrivait à manier le latin, non seulement par écrit, mais de vive voix. Il le fallait, car pour les sujets un peu abstraits la langue vulgaire faisait défaut, et la nécessité du latin s'imposait (p. 554).

C'est à partir de la Renaissance qu'intervient la première modification significative dans l'enseignement du latin.

D'une part la nouvelle invention de l'imprimerie et la diffusion des auteurs antiques latins pour laquelle elle a d'abord été utilisée, vont peu à peu imposer comme seul latin digne d'être enseigné non plus le latin parlé par les contemporains et proche des langues romanes qui en sont issues, mais le latin classique à la syntaxe étrangère et compliquée. La conséquence en est le développement et la complexification croissants des livres de grammaire, qui, de simples grammaires d'usage et de référence qu'elles étaient au Moyen Age, vont se transformer en de lourds traités théoriques dont l'apprentissage *a priori* prendra de plus en plus de place dans la stratégie d'enseignement.

Jusqu'au milieu du XVII^e siècle, par un phénomène d'inertie propre au système scolaire et dont l'histoire nous offrira bien d'autres exemples, prédominent encore des ouvrages censés initier à la pratique courante de la langue : arts épistolaires (*Artes dictaminis*), lexiques rassemblant mots et locutions (par exemple le *De utraque verborum et rerum copia* d'Erasmus), « colloques » proposant des conversations sur des situations de la vie quotidienne tels que ceux de Mathurin Cordier (1^{re} éd. 1546). Mais les plans d'études reflètent l'importance nouvelle de la méthode grammaticale. Voici par exemple celui du collège Pocquet de Chartres en 1587 (le *Donat*, le *Despautère* et les *Elégances* de L. Valle sont des grammaires) :

Les régents s'accorderont à l'esprit et à la docilité de leurs écoliers et pour mieux les fonder en premiers rudiments de grammaire, liront en dernière classe le Donat et Caton, Pro pueris. En la seconde, les règles de Despautère avec les Epîtres familières de Cicéron et Térence. En la première, quelques poètes, historiens et oraisons de Cicéron, avec les Elégances de Laurent Valle ; le tout selon qu'il sera avisé par le principal et les régents pour le profit des enfants (cité par COMPERE M.-M. 1985, p. 71).

Cette inflation de l'enseignement théorique du latin écrit classique se fait aux dépens de l'apprentissage du latin parlé, comme le montre à l'époque la multiplication des plaintes concernant l'inefficacité pratique de cet enseignement. L'exemple bien connu en France est celui de l'humaniste Michel de MONTAIGNE (1533-1592), qui raconte dans ses *Essais* comment il perdit au Collège de Guyenne, alors l'un des plus renommés du Royaume, toute connaissance

pratique d'une langue qu'il parlait pourtant couramment avant d'y entrer : « *Mon latin s'abastardit incontinent, duquel par désacoustumance j'ai perdu tout usage* ».

A partir de la Renaissance d'autre part, le latin tend à devenir plus « chose d'apparat » qu'instrument de communication. E. DURKHEIM décrit ainsi cette évolution :

Il semble que l'on ait perdu de vue les nécessités immédiates de la vie, et l'urgence qu'il y a à mettre par avance l'enfant en état d'y faire face. [...] L'enfant, et par conséquent l'homme, est considéré comme un objet d'art qu'il faut parer, embellir, beaucoup plus que comme une force utile qu'il faut développer en vue de l'action (1938, p. 252).

Aussi est-ce la composition écrite littéraire qui va finir par s'imposer comme le principal exercice scolaire, et cette hégémonie se retrouvera dans l'organisation des études latines jusqu'à la fin du XIX^e siècle, où la dernière classe est dite de « Rhétorique »⁽²⁾, parce que les élèves s'y consacrent à composer des vers et des discours latins comme s'ils étaient eux-mêmes des poètes et des orateurs de la Rome antique. L'objectif pratique de l'enseignement du latin est ainsi progressivement supplanté par un objectif de formation esthétique, celui-ci venant s'articuler sur l'objectif de formation morale qu'a imposé depuis le Moyen Âge le rôle historique prééminent joué par l'Eglise dans la création et le développement de l'instruction publique en France⁽³⁾.

Il s'agit en effet dans ces compositions littéraires de placer de nobles paroles dans la bouche de grands personnages. Voici le témoignage de l'historien français Edgar Quinet (1803-1875), à un moment où le caractère artificiel de ces exercices scolaires devenait à beaucoup de plus en plus insupportable :

Nous ne savions ni grec, ni latin, mais nous composions des discours, des déclamations, des amplifications, des narrations, comme au temps de Sénèque. Dans ces discours, il fallait toujours une prosopopée à la Fabricius ; dans les narrations, toujours un combat de générosité, toujours un père qui dispute à son fils le droit de mourir à sa place dans un naufrage, un incendie, ou sur un échafaud. Nous avions le choix entre ces trois manières

2. Elle correspond à l'actuelle classe de Première en France.

3. Les lecteurs me pardonneront d'utiliser par commodité, tout au long de cet ouvrage, le seul terme d'*objectif* pour désigner toutes les « intentions pédagogiques » (je reprends le terme générique proposé par HAMELINE D. 1979). Bien que ce soit un anachronisme de l'utiliser avant les années 1920 pour l'enseignement des LVE : jusqu'à la Première Guerre mondiale en effet, le mot d'*objectif* reste strictement limité au seul domaine militaire, et les méthodologues scolaires ne parlent que de *buts* ou de *fins* . Et bien que les pédagogues actuels fassent soigneusement la nécessaire distinction entre les *fins* (ou *finalités*), les *buts* et les *objectifs* de tel ou tel enseignement.

de terminer la vie de nos héros, ainsi que la liberté de mettre dans leur bouche les paroles suprêmes. Je choisisais en général le naufrage, parce que la harangue devait être plus courte, étant interrompue par la tempête ; deux lignes suffisaient dans ce cas (*Histoire de mes idées, autobiographie*, cité par COMPERE M.-M., 1985, p. 209).

Une nouvelle évolution dans l'enseignement du latin intervient dans le second tiers du XVII^e siècle, lorsque l'on va tirer les conséquences didactiques du nouveau statut social du latin, supplanté par le français (et les autres langues nationales de l'Europe) comme langue usuelle de communication, et devenu par conséquent une langue morte et une simple discipline scolaire. La nécessité nouvelle qui en découle d'enseigner le latin à partir du français provoque un remaniement général de la méthodologie d'enseignement, dont les initiateurs seront la première génération oratorienne (*Plan d'Etudes* du Père Condren, 1634 ; *Ratio Studiorum* du Père Morin, 1645), et, surtout, les maîtres des petites écoles de Port-Royal (1643-1660)⁽⁴⁾.

On remarque qu'à partir de cette époque les manuels censés initier à la pratique courante de la langue tombent en désuétude. Les œuvres d'auteurs classiques jusqu'alors éditées de telle manière que les élèves puissent écrire entre les lignes et en marge les commentaires en latin du maître cèdent la place aux *Selecta*, aux recueils de morceaux choisis adaptés de la littérature latine, présentés souvent avec leur traduction juxtalinéaire (mot à mot le plus strict possible et respectant au maximum l'ordre des mots dans le texte latin), puis leur traduction en « bon français ». Deux de ces ouvrages les plus célèbres seront constamment réédités jusqu'au début du XX^e siècle : ce sont les *Selectae e profanis scriptoribus historiae* d'Houzet et le *De viris illustribus urbis Romae* de Lhomond. C'est là l'indice de la place importante qu'occupe désormais la langue maternelle dans la stratégie d'enseignement. A partir du XVIII^e siècle, l'exercice de version va être présenté aussi comme un exercice de français, l'objectif linguistique de perfectionnement en langue maternelle venant en quelque sorte compenser la perte de l'objectif pratique en enseignement du latin.

A la fin du XVII^e siècle, les grammaires deviennent elles aussi bilingues (la première semble être une édition de 1654 du *Despautière*), et surtout leur mode d'utilisation subit une modification essentielle, que J. HEBRARD met explicitement en rapport avec le nouveau statut social du latin :

Il est remarquable [...] qu'on ait pu maintenir jusqu'au XVIII^e siècle la pratique du latin au collège en se fiant plus à l'efficacité des leçons qu'à celle des exercices : les grammaires s'apprennent

4. Selon COMPERE M.-M. 1985, p. 194.

par cœur, et sont efficaces non par les préceptes qu'elles prodiguent, mais par la multitude des exemples qu'elles mettent en mémoire. Le Despautère doit contenir toutes les phrases latines qu'un élève peut être amené à produire tout au long de sa scolarité. Ce n'est que lorsque la langue latine commence à reculer devant le français qu'on se met à se soucier de faire construire les thèmes mot à mot, par de laborieux « exercices »... (1982, p. 16).

En fait, la composition n'est pas abandonnée dans les premières années d'apprentissage, mais elle y change de nature et d'objectif : de littéraire, elle se fait grammaticale, parce qu'elle doit désormais partir du français et être étroitement guidée. Il s'agit de passer d'un texte français donné à la traduction latine correspondante par application plus ou moins mécanique des équivalents lexicaux (donnés par le dictionnaire, qui prend une importance croissante comme instrument d'apprentissage) et des équivalents grammaticaux (fournis par les grammaires, qui voient ainsi conforter et justifier l'importance qu'elles ont prise depuis la Renaissance). Il s'agit de ce que nous appelons de nos jours les « thèmes d'application », dont les premiers manuels apparaissent selon J. HEBRARD (1982, p. 16) au début du XVIII^e siècle, et qui se composent dans les débuts de l'apprentissage de phrases isolées où les contenus grammaticaux peuvent être exactement programmés en fonction de la gradation du livre de grammaire.

L'appellation de « composition grammaticale » que je propose ici pour ces thèmes d'application me semble intéressante parce qu'elle fait pendant à l'exercice essentiel de fin d'études, la « composition littéraire », et légitime dans la mesure où les auteurs du XVIII^e siècle, très significativement, utilisent encore indifféremment le terme unique de « composition » pour ces deux exercices.

Voici comment PLUCHE présente en 1735 le travail d'un Polonais qui apprendrait le français comme les élèves de son temps apprenaient le latin, par cette méthode de la composition grammaticale (l'exotisme voulu de l'exemple me semble significatif de la manière dont le latin était déjà ressenti comme une langue étrangère) :

Suivez le travail de notre homme : le voilà occupé à feuilleter son dictionnaire ; à chercher les termes qui répondent à ses mots polonais ; à en faire un triage tel quel, quand il s'en trouve plusieurs pour un ; à construire chaque mot en consultant une règle, puis une autre ; à gagner pied à pied le mode, le temps, la personne, le nombre, les verbes auxiliaires, et les terminaisons qui sont la marque de chaque pièce. Parvenu enfin à régler l'état d'un mot, il se met en devoir d'en agencer un autre, de lui donner, et à chacun de ceux qui le suivent, l'habit et l'équipage qui leur conviennent. Après avoir médité longuement sur chaque phrase, il la mettra enfin sur le papier (p. 55-56).

Au XVIII^e siècle, l'application de cette méthode que l'on appellera plus tard de « grammaire/traduction » (en fait, plus exactement, de « grammaire/thème ») va finir par constituer l'essentiel de la méthodologie des trois premières années d'enseignement scolaire du latin, et jusqu'à la fin du XIX^e siècle ces années mériteront amplement leur appellation officielle de « classes de grammaire ».

Pour justifier la place énorme prise par cet enseignement formel de la grammaire et son exercice privilégié, la traduction, l'enseignement scolaire du latin va progressivement annexer un troisième objectif formatif, dit « de formation intellectuelle », et que M. BREAL définit ainsi en 1891 :

Transporter une pensée, un raisonnement, une description d'une langue dans l'autre, c'est obliger l'intelligence à bien se rendre compte de la valeur des mots, de l'enchaînement des idées, c'est lui imposer un travail de transposition qui ne peut manquer de lui donner vigueur et souplesse (p. 560).

Dans les classes de grammaire, le procédé de **mémorisation/restitution** (apprentissage par cœur en étude ou à la maison puis récitation en classe) conserve l'importance primordiale qui est la sienne depuis le Moyen Âge, tant pour les morceaux choisis et les règles de grammaire avec leurs exemples que pour le vocabulaire. Celui-ci n'est pas encore regroupé par thèmes (la famille, le corps humain, les saisons, les poids et mesures, etc.) comme cela se fera à la fin du XIX^e siècle, mais uniquement sur critères formels, soit proprement lexicaux (ce sont les « familles de mots » constituées à partir de racines ou de procédés de dérivation ou de composition communs), soit grammaticaux (listes des prépositions de lieu, des adverbes de manière, adjectifs ou substantifs présentant la même régularité ou irrégularité morphologique ou syntaxique, etc.). A titre d'illustration, voici un passage de la grammaire de l'un des maîtres de Port-Royal, Lancelot (*Méthode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue latine*, 1644). Elle est mise en vers comme celle de Despautère pour en assurer — telle est du moins l'intention de l'auteur — un apprentissage par cœur plus aisé et plus agréable :

*Féminins sont les noms en x
Hors hic calix, calyx, fornix,
Et spadix, varix, urpax, grex.
Joins le dissyllabe en ax, ex :
Fornax, carex, forfex pourtant
Au seul féminin se rendant ;
Laisse douteux tradux, silex :
Joins-y cortex, pumex, imbrex
Et calx (talon), mieux masculins,
sandix, onyx, mieux féminins.*

(cité d'après E. DURKHEIM 1938, p. 307)

L'organisation idéale des études latines au XVIII^e et au XIX^e siècle, telle que l'évolution historique l'a modelée, pourrait donc se schématiser de cette manière :

CLASSES	OBJECTIF PRIORITAIRE	ACTIVITÉ PRINCIPALE	EXERCICE PRIVILÉGIÉ
Grammaire (6 ^e -5 ^e -4 ^e)	apprentissage linguistique	application des règles grammaticales	composition grammaticale (thème)
(3 ^e -2 ^e)	apprentissage culturel	lecture des auteurs	version
Rhétorique	apprentissage de la poésie et de l'éloquence	rédaction de vers et de discours latins	composition littéraire

En réalité, malgré les protestations constantes de nombreux auteurs dès le XVIII^e siècle et les recommandations répétées des instructions officielles de la seconde moitié du XIX^e siècle, l'explication des textes fut constamment négligée par les professeurs de latin, et même l'exercice de version auquel cette explication tendait à se réduire, l'apprentissage culturel se retrouvant comme laminé en amont par la poursuite de l'apprentissage linguistique et en aval par la préparation précoce à la composition littéraire.

Ce dernier phénomène s'observe aussi dans l'enseignement du français (le discours français a été introduit dans la première moitié du XVIII^e siècle). C'est ainsi que certains manuels de rhétorique française du XIX^e siècle, comme le *Manuel classique pour l'étude des tropes* de Fontanier, s'adressent explicitement aux élèves de la classe de seconde.

Plusieurs raisons ont concouru à l'exceptionnelle permanence historique d'un tel phénomène.

D'une part, la version n'était pas adaptée à la démarche grammaticale déductive telle qu'elle s'était imposée pour l'apprentissage linguistique. L'intérêt pour la lecture des auteurs, d'autre part, n'était pas soutenu par une curiosité réelle envers la civilisation latine dans sa spécificité. Depuis les Jésuites en effet, les auteurs païens n'avaient pu être utilisés pour un enseignement de la morale chrétienne qu'au prix d'interprétations volontairement et résolument ethnocentriques ainsi que de censures systématiques.

Ce sont les Jésuites qui inaugurent à cet effet le système des *morceaux choisis*, auquel l'Université française restera très longtemps farouchement opposée. Ce sera un effet pervers de la méthodologie

directe que de pousser à leur généralisation en enseignement des LVE, par l'intermédiaire d'abord des textes de lecture complémentaires.

La justification théorique de cette réduction et de cette distorsion de la culture antique s'est faite au nom de ce que j'appellerai ici la « culture humaniste » — le terme de « culture générale », tel qu'il sera utilisé au XX^e siècle, me paraissant ambigu, parce qu'il renvoie aussi bien à l'objectif formatif qu'à l'objectif culturel. Cette culture humaniste va constituer au XIX^e siècle le troisième objectif de l'enseignement scolaire du latin : les études classiques sont considérées comme la meilleure école possible d'« humanité », Rome étant conçue « comme une société providentielle où, pour la première fois, l'homme était parvenu à prendre conscience de lui-même et de sa nature » (DURKHEIM E. 1938, p. 369).

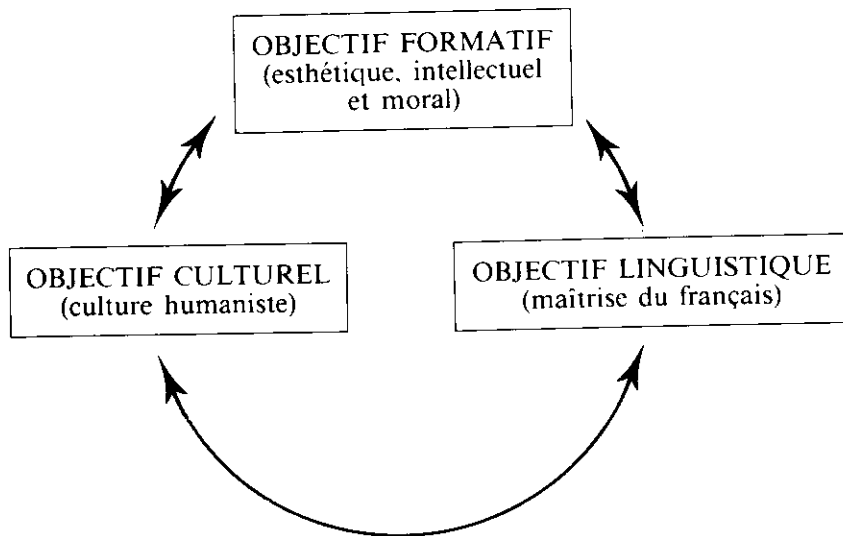
Enfin, les préoccupations pour la composition littéraire, qui a constitué jusqu'à la fin du XIX^e siècle l'épreuve sanction des études secondaires au baccalauréat, amenaient très tôt les professeurs à utiliser les textes d'auteurs surtout comme modèles de composition et recueils de lieux communs (*loci communes*) que leurs élèves devaient accumuler soigneusement dans des cahiers spéciaux. A la fin du XIX^e siècle, illustration du degré de dégénérescence formelle qu'avait pu atteindre chez certains l'enseignement du latin, des « *four à bachot* » (on dirait maintenant des « *boîtes à bachot* ») prétendaient préparer leurs élèves à la composition littéraire en leur faisant apprendre par cœur quelques dizaines de vers et de phrases passe-partout. La composition littéraire, selon G. VARENNE, n'était plus à l'époque qu'« un cadre trop facile à lieux communs, à formules toutes faites, une mosaïque de clichés maladroitement collectionnés et imparfaitement assemblés » (1907, p. 240).

Il faudra de multiples remises en cause officielles de l'enseignement déductif de la grammaire (les premières, dans la circulaire du 27 septembre 1872, le plan d'études du 12 août 1880 et l'instruction du 15 juillet 1890) et des mesures aussi radicales que la suppression des vers latins (en 1880) et de la composition littéraire (en 1902), puis l'influence de la méthodologie directe d'enseignement des LVE et d'une pédagogie générale plus soucieuse des méthodes actives, pour que la didactique du latin commence à évoluer (très) lentement dans les manuels et les salles de classe. En ce qui concerne l'enseignement de la langue, le texte latin (généralement fabriqué et en phrases isolées dans les débuts de l'apprentissage, puis authentique) va finir par constituer le centre de gravité de la leçon, la version remplaçant ainsi le thème comme principal exercice de traduction et l'approche grammaticale se faisant inductive : un manuel de latin publié récemment s'intitule de manière significative *Découvrir inventer le latin* (Lib. Delagrave). L'enseignement de la civilisation latine, quant à lui, devient dès les premières années l'un des objectifs essentiels, quitte à se donner, comme dans nombre de manuels actuels, en partie en français.

Nous avons vu plus haut que l'une des origines de la méthodologie traditionnelle de l'enseignement du latin était dans le changement d'objectif qui, de « pratique » (ou « utilitaire ») au Moyen Âge, devient à partir de la Renaissance « formatif » (ou « désintéressé »). Le fait que pendant trois siècles cet enseignement du latin ait constitué l'essentiel de l'Enseignement secondaire sans avoir d'objectif spécifique explique historiquement la relation étroite, la sorte de symbiose qui s'établit entre eux :

Pendant longtemps, le latin et l'instruction c'était tout un, l'instruction ne pouvant se donner sans le latin, et la littérature latine, soit sacrée, soit profane, constituant à elle seule toute l'instruction. Il ne faut pas s'étonner si la question de l'utilité ne se présentait pas aux esprits : nier la nécessité du latin, c'eût été nier la nécessité de l'enseignement (BREAL M. 1891, p. 570).

C'est ce fait fondamental qui explique sans doute, à partir de la Renaissance, le phénomène signalé à plusieurs reprises au cours de ce chapitre d'annexion progressive par l'enseignement du latin de nouveaux objectifs, formation esthétique et intellectuelle, culture humaniste et maîtrise du français⁽⁵⁾ : au début du XIX^e siècle, les objectifs de l'enseignement du latin en sont arrivés à coïncider avec ceux de l'Enseignement secondaire (et inversement). Il serait possible de les schématiser ainsi :



5. Ce phénomène a déjà été remarqué par de nombreux observateurs à la fin du XIX^e et au début du XX^e siècle, comme F. GOUIN (1880, p. 462), A. BAIN (1885, p. 270), P. HOFFMANN (1904, p. 522) et F. BRUNOT (1909, p. 197).

Les flèches à double sens symbolisent dans ce schéma les interrelations entre ces trois objectifs, et la position de l'objectif formatif veut y représenter son rôle principal dans la cohérence de l'ensemble : les trois objectifs formatifs, l'esthétique, l'intellectuel et le moral correspondent en effet aux trois concepts de Beau, de Vrai et de Bien dont l'unité constitue l'un des postulats fondamentaux de la philosophie de l'Humanisme classique, et qui se retrouvent tous trois dans sa conception de l'Art en général et de la littérature en particulier. Si la composition littéraire constituait le couronnement des études latines, c'est précisément parce que l'élève y était censé parachever par lui-même la formation aristocratique de l'« honnête homme » tel que l'avaient défini la Renaissance et le Siècle des Lumières.

Aussi la « crise des Humanités » provoquée à la fin du XIX^e siècle par l'inadaptation croissante de cet enseignement classique face à l'évolution des besoins sociaux et des mentalités débouchera-t-elle fatalement sur une remise en cause de la place et du rôle de l'enseignement des langues anciennes. Et la défense de celles-ci mobilisera-t-elle ensemble catholiques et royalistes contre les réformes républicaines qui réduiront leur importance au profit des sciences et des langues modernes. Guizot, dont l'intransigeance comme chef de gouvernement sera l'un des détonateurs de la Révolution de 1848, estimait que « sans latin on n'est qu'un parvenu en fait d'intelligence » (cité par A. PROST 1968, p. 54), et Monseigneur Dupanloup, porte-parole du parti religieux à l'Assemblée nationale dans les années 1870, y déclarait à l'adresse des républicains : « Les classes dirigeantes resteront toujours les classes dirigeantes, en dépit de vos efforts, parce qu'elles savent le latin » (id., p. 372). Cette symbiose entre l'enseignement du latin et l'Enseignement secondaire, non seulement comme on le voit dans ses objectifs mais aussi dans ses fonctions idéologiques et sociales, avait jusqu'alors garanti le maintien de la place de cette langue et permis depuis le XVIII^e siècle l'extraordinaire résistance au changement de sa méthodologie d'enseignement. Elle va maintenant causer la faiblesse de ce même enseignement du latin, devenu la cible obligée de toutes les critiques et de toutes les réformes concernant l'institution scolaire. Après avoir emprunté entièrement à l'enseignement du latin sa méthodologie, l'enseignement des LVE, à la fin du XIX^e siècle, ne pourra se renouveler qu'en s'opposant radicalement à lui.

CHAPITRE 1.2.

LA PENSÉE DIDACTIQUE DU XVI^e AU XIX^e SIÈCLE

Le titre de ce chapitre pourra sembler bien ambitieux. D'autant plus qu'il n'existe, à ma connaissance, aucune étude historique couvrant l'ensemble ni même une partie de ce sujet en ce qui concerne la France. Je me limiterai ici pour cette raison à une analyse globale, non diachronique, de ce qui m'apparaît comme **les différentes composantes de cette pensée didactique**, en faisant appel aux auteurs européens les plus connus.

L'une de ces composantes est l'évaluation critique de l'enseignement scolaire du latin, dont l'efficacité était si faible, malgré la longueur des études (sept ans ou plus...), que tous les esprits éclairés l'ont dénoncée à l'envi depuis le XVI^e siècle. On connaît ces lignes de MONTAIGNE dans ses *Essais* :

Ce n'est pas à dire que ce ne soit une belle et bonne chose que le bien dire, mais pas si bonne qu'on la fait ; et suis despit dequoy nostre vie s'embesongne toute à cela. Je voudrois premierement sçavoir ma langue, et celle de mes voisins où j'ai plus ordinaire commerce. C'est un bel et grand agencement sans doute que le Grec et le Latin, mais on l'achete trop cher (1595, p. 220).

La disproportion entre le coût et les résultats de cet enseignement se fait de plus en plus sentir, comme on le voit déjà dans cette citation, à mesure que s'impose le besoin d'autres connaissances, et elle deviendra insupportable à beaucoup au cours du XIX^e siècle, lorsque au français, au latin, au grec, aux mathématiques et à la philosophie viendront s'ajouter dans les plans d'études scolaires l'histoire, la géographie, la physique, la chimie, les sciences naturelles et les langues modernes. Le pédagogue anglais Alex BAIN estime en 1879 que les études latines occupant « une grande partie des meilleures années de la jeunesse », « il est donc naturel de se demander si les résultats obtenus sont en rapport avec cette énorme dépense de temps et de forces » (p. 279).

Cette évaluation de l'enseignement scolaire du latin est d'autant plus critique que l'on compare ses résultats avec ceux de la « **méthode naturelle** », dont le **modèle constitue une autre composante de cette pensée didactique**. L'expression est déjà utilisée couramment au XVII^e siècle, et désigne la méthode qu'utilisent instinctivement la mère, la gouvernante ou le précepteur étranger avec les enfants, ou encore les gens du pays avec les étrangers. MONTAIGNE nous raconte que

LA MÉTHODOLOGIE TRADITIONNELLE

pendant son enfance son père avait imposé comme « *règle inviolable* » que personne ne parle avec son fils si ce n'est en latin, depuis le précepteur allemand spécialement engagé à cet effet jusqu'à la chambrière. Le résultat de ce bain linguistique intégral fut que « *sans art, sans livre, sans grammaire ou précepte, sans fouet et sans larmes, j'avois appris du Latin, tout aussi pur que mon maistre d'eschole le sçavoit ; car je ne le pouvois avoir meslé ny altéré* » (1595, p. 221).

Quand son père se résout à l'envoyer au collège, à l'âge de six ans, il choisit l'un des plus réputés de l'époque, le collège de Guyenne à Bordeaux. Mais, constate MONTAIGNE, « *tant y a, que c'estoit toujours college. Mon Latin s'abastardit incontinent, duquel par desacoustumance j'ay perdu tout usage* » (id.). L'exemple des jeunes Latins, qui apprenaient à parler couramment le grec auprès d'esclaves lettrés, est abondamment cité pendant toute la période où les Anciens font autorité, même en matière scientifique, et ce système du précepteur étranger (ou de la miss anglaise, de la *Fräulein* allemande) fut d'usage répandu dans les grandes familles aristocratiques et bourgeoises jusqu'au début du XX^e siècle.

Cette méthode naturelle a permis très tôt chez beaucoup d'auteurs la prise de conscience d'un certain nombre de processus fondamentaux d'acquisition des langues ; les plus souvent mis en évidence sont :

— celui d'audition/répétition fréquente de modèles oraux. Pour l'abbé PLUCHE, en 1735, « *Ecouter et répéter fréquemment ce qu'on a compris, voilà tout le mystère, voilà l'entrée des langues* » (p. 57) ; aussi conseille-t-il aux maîtres de langues : « *Faites dire et redire ce qui est bien nommé et bien exprimé ; il ne s'agit point ici d'effets de tête : c'est ce qui retarde tout ; la seule force de l'habitude et la répétition des mêmes formules rend l'ouvrage expéditif* » (id., p. 42) ;

— et celui d'assimilation inconsciente de règles grammaticales non explicitées, de ces règles « *qu'on apprend par la pratique, et qu'on applique, sans le savoir, par la simple imitation du langage d'autrui* » (id., p. 7).

Si ces deux processus d'acquisition « naturelle » sont relevés le plus fréquemment, c'est parce qu'ils fournissent des arguments décisifs pour la **critique de la méthode grammaire/thème, qui constitue une troisième composante de la pensée didactique**.

Il s'agit là du noyau dur de la méthodologie traditionnelle, aussi bien pour l'enseignement des langues modernes que pour celui des langues anciennes puisque tant que la réalité — ou la fiction — du latin langue de communication est maintenue, les auteurs ne font naturellement pas de distinction méthodologique entre les deux types d'enseignement. Aussi est-ce sur lui que se concentrent la majorité des critiques, en particulier celles qui visent :

1. Le caractère abstrait de ces activités totalement coupées de toute pratique de la langue que sont l'apprentissage par cœur des règles de grammaire et de listes de mots classés par ordre alphabétique, ainsi que l'exercice même de composition grammaticale (le thème d'application), dont PLUCHE avec beaucoup d'autres dénonce l'absurdité en ces termes :

S'il s'apprend aujourd'hui quelques prétendus commencements de latin, ce sont des enfants, même de sept et huit ans, qui produisent ce latin du creux de leurs cerveaux. On exige d'eux qu'il s'assujettissent au travail de la composition et qu'ils se conforment à des règles de pure logique, dès avant la naissance de leur raison. Vous les voyez tristement assis, et dans un repos qui fait leur supplice. Grand silence ; méditation profonde ; choix de mots ; réformes de tours. Enfin il sera dit qu'ils composent en latin, et qu'il y aura des degrés de mieux dans leurs compositions, avant qu'ils aient acquis la moindre idée, le moindre sentiment du caractère de cette langue. Dans le vrai, elle leur est tout aussi inconnue que celle de Pérou ou de la terre Magellanique (1751, pp. XXXIV-XXXV).

2. L'inutile complexité des règles de grammaire, qui surchargent l'esprit des élèves, comme le dénoncera le Congrès de Vienne en 1898, de « subtilités inutiles », et font de cet exercice du thème, selon la belle expression de C. PITOLLET, « *un desesperado vaivén por entre el oscuro laberinto de la reglas* » (« une errance désespérée à l'intérieur de l'obscur labyrinthe des règles ») (1930, p. 269).

3. L'impuissance des outils mis à la disposition des élèves — livres de grammaire et dictionnaires — à décrire la totalité de la langue étrangère, et à donner effectivement aux élèves les moyens de composer eux-mêmes dans la langue étrangère. Les dictionnaires ne donnent pas les contextes d'emploi des différents équivalents d'un même mot : pour traduire en latin le verbe porter dans « *je porte la main à la tête* », qu'est-ce qui guidera l'élève, s'interroge F. GOUIN, entre *fero*, *porto*, *gero*, *gesto*, *bajulo*, etc. (1880, p. 552) ? et comment saura-t-il qu'il n'est pas possible de traduire en allemand « *je mets mon chapeau* » par « *Ich lege meinen Hut zu* » (id., p. 555) ?

Quant aux grammaires, Quintilien avait déjà noté leur insuffisance comme outils d'apprentissage, qui écrivait que « *ne parler latin que selon l'exactitude de la grammaire, c'est ne point parler latin* ».

Beaucoup d'auteurs s'élèvent contre le « patois des thèmes ». PLUCHE nous donne ainsi l'exemple, qu'il présente comme authentique, de la traduction en français, par un Anglais, d'un passage de *The Life of Cicero* de C. Midleton :

Before he left Sicily, he made the tour of the Island to see every thing in it, that was curious, and especially the city of Syracuse, which had always made the principal figure in its history. Here his first request to the Magistrates, who were shewing him the curiosities of the place, was to let him see the tomb of Archimedes, whose name had done so much honour to it...

Avant que Cicéron quittât Sicile, il fit le tour de l'île, pour voir chaque chose en elle, qui étoit curieuse, et spécialement la cité de Syracuse, qui a toujours fait la principale figure dans sa histoire. Là sa première requête aux magistrats, qui étoient montrant à lui les curiosités de la place, fut de laisser lui voir la tombe d'Archimède, dont le nom a fait tant d'honneur à elle...

(1735, pp. 47-49) ^[6]

L'insuffisance des dictionnaires et des grammaires apparaîtra encore plus évidente à certains auteurs lorsqu'ils considéreront :

— **les compétences des élèves commençant très jeunes l'apprentissage d'une langue étrangère** : Faire des thèmes dans ces conditions, estime L. MARCHAND, cela consistait à établir des rapports entre la langue étrangère, que l'on ne connaissait pas, et la langue maternelle, que l'on savait imparfaitement ! (1914, p. 44) ;

— **l'objectif de pratique orale de la langue** : En quels recueils, s'interroge PLUCHE, trouverons-nous le ton, le coup d'œil, le geste et tous les autres signes qui transmettent l'image des objets et l'image des jugements de celui qui parle à la langue de celui qui apprend ? (1735, p. 7).

À la fin du XIX^e siècle, à l'argument des traditionalistes selon lequel cette difficulté du thème assurait précisément sa fonction formative (intellectuelle, par l'appel au raisonnement, et morale, par l'exigence de l'effort), pédagogues et méthodologues réformateurs répondront en critiquant l'aspect « *purement mécanique* » (MARCEL C. 1867), « *superficiel et machinal* » (BREAL M. 1872) de cette méthode grammaire/thème.

L'enseignement scolaire du latin puis l'évolution du statut de cette langue, qui devient progressivement entre le XVI^e et le XVIII^e siècle une langue étrangère puis une langue morte, ont certainement joué un rôle fondamental dans l'émergence d'une pensée didactique en enseignement des langues vivantes étrangères, en lui offrant ses

6. Pour éviter une telle tendance au mot à mot ou du moins au décalque en langue étrangère des structures de la langue maternelle, certains méthodologues directs préconiseront de privilégier dans les débuts de l'apprentissage les structures idiomatiques, et d'introduire ainsi, par exemple, *Wie alt bist du?* (mot à mot : *Combien âgé es-tu?*) avant *Der Fluß ist tief* (mot à mot : *le fleuve est profond*) (exemples donnés par SCHWEITZER Ch. 1892, p. 53).

premiers points d'appui : l'opposition acquisition naturelle/apprentissage scolaire d'abord, les oppositions langue maternelle/langue étrangère et langue vivante/langue morte ensuite.

Un auteur comme PLUCHE me semble très représentatif de cette émergence de la pensée didactique. On trouve encore chez lui la représentation antérieure — où acquisition naturelle et apprentissage scolaire restent juxtaposés comme chez Montaigne — lorsqu'il écrit par exemple qu'« il n'y a que deux façons d'apprendre les langues. On les apprend ou par l'usage, et ensuite si l'on veut par une pratique réfléchie ; ou d'abord par une étude réfléchie, puis par la pratique » (1735, p. 38). Mais dans le même temps qu'elle est ainsi posée, cette opposition absolue est dépassée dans ce qui apparaît comme la problématique originelle de la DLVE, à savoir **l'adaptation de la méthode naturelle à l'enseignement scolaire** : « A la place d'un père et d'une mère, qui sont pour les enfants les premiers maîtres de langue, faisons parler Plaute, Térence et Cicéron » (id., p. 13).

Ce que l'abbé PLUCHE propose là pour l'enseignement du latin comme pour celui des langues modernes, après d'autres réformateurs du XVII^e siècle comme Ratichius (1571-1635) et John Locke (1632-1701), en même temps que d'autres réformateurs du XVIII^e siècle tels que Charles Rollin (1661-1741) et Du Marsais (1676-1756), avant d'autres encore au XIX^e siècle comme Joseph Jacotot (1770-1840) et Claude Marcel (1793-1876), c'est de remplacer dans les débuts de l'apprentissage la méthode **grammaire/thème** par une méthode **version/grammaire**, que l'on retrouvera dans les premiers cours traditionnels à objectif pratique (que nous étudierons au chapitre 1.3.).

Enfin, *last but not least*, la **pédagogie générale** constitue une autre grande composante de la pensée didactique pendant ces trois siècles où de nombreux philosophes, pédagogues, grammairiens et plus tardivement psychologues vont tenter d'appliquer à l'enseignement des langues étrangères leur critique de la scolastique traditionnelle et les nouveaux principes d'une pédagogie moderne.

Il y a bien sûr, en premier lieu parce qu'il débouche en Allemagne, vers le milieu du XIX^e siècle, sur les premières ébauches de méthodologie directe, le courant dit de la « pédagogie réaliste », liée originellement à la philosophie de Bacon et à la Réforme, et qui, contrairement à l'Humanisme catholique, va chercher dans les choses et dans les faits les instruments d'une culture utilitaire : c'est dès le XVII^e siècle que l'on voit apparaître en Allemagne les *Realschulen*, dont la pédagogie se basait sur les *leçons de choses* et la *méthode intuitive*.

C'est avec près d'un siècle de retard que l'on voit peu à peu se diffuser en France des idées semblables. On peut les suivre au XVIII^e siècle dans l'« *Ecole sensualiste* » de Condillac, dans la pédagogie dite « rationaliste » de Diderot et de La Chalotais, dans la philosophie éducative de Rousseau, puis dans tout ce courant positiviste qui se

développe en France au début du XIX^e siècle, et pour lequel c'est l'étude directe et personnelle de la réalité, et non la répétition d'idées reçues ou l'imitation de modèles transmis, qui est féconde pour l'esprit humain.

Certains lecteurs penseront peut-être que nous sommes là bien loin de la DLVE. Mais c'est pourtant sur de tels grands principes de pédagogie générale que la plupart des grands réformateurs de l'enseignement des LVE vont s'appuyer ; depuis le Morave COMENIUS, dont le manuel *Orbis sensualium pictus* de 1648 cherche à mettre en œuvre pour l'enseignement du latin les principes qu'il avait exposés en 1638 dans sa *Didactica magna*, jusqu'aux méthodologues directs français, dont l'élaboration méthodologique, comme nous le verrons dans la seconde partie du présent ouvrage, se situe dans le cadre d'une réforme générale de la pédagogie scolaire caractérisée par l'application des *méthodes actives*, en passant par le Français Claude MARCEL qui publie en 1855 ses *Premiers principes d'éducation avec leur application spéciale à l'étude des langues*.

Les trois grands principes qui reviennent constamment dans les textes de tous ces auteurs restent d'ailleurs de nos jours à la base de tout enseignement moderne des LVE comme de toute pédagogie scolaire :

1. **La prise en compte des capacités des élèves, de leurs intérêts et de leurs besoins.** D'où les idées, en enseignement des LVE :

— de **sélection** des premiers contenus thématiques dans le monde concret et familier aux élèves ;

— de **progression** du facile au difficile, du connu à l'inconnu, du particulier au général. Pour DU MARSAIS, « le grand point de la didactique, c'est-à-dire de la science d'enseigner, c'est de connaître les connaissances qui doivent précéder et celles qui doivent suivre, et la manière dont on doit graver dans l'esprit les unes et les autres » (1797, t. 1, p. 30) ;

— de **présentation** des contenus linguistiques dans des textes suivis authentiques ou fabriqués, ou tout au moins dans des phrases complètes, et non dans des listes.

On voit comment toutes ces idées tendent à imposer en enseignement grammatical à la fois la **démarche inductive** (des exemples aux règles, et non des règles aux exemples comme dans la démarche déductive), et la **gradation des contenus**, qui peuvent être présentés au fur et à mesure de ce qui est nécessaire à la compréhension des textes successifs.

2. **L'appel non seulement à l'intelligence des élèves, mais aussi et d'abord à leurs facultés d'appréhension directe par les sens** : « *nihil est in intellectu quid non prius fuerit in sensu* » (il n'y a rien dans

l'entendement qui n'ait été auparavant dans les sens), écrit COMENIUS dans sa *Didactica magna*. Il reprend cette formule célèbre dans la préface de son *Orbis sensualium pictus*, où il applique systématiquement le principe en proposant un enseignement du latin par thèmes de la vie courante (les futurs « centres d'intérêt » de la méthodologie directe) présentés par des images : c'est déjà la *Anschauungsmethode* (la « méthode par l'aspect » ou la « méthode intuitive »), que l'on retrouve après Comenius chez beaucoup de réformateurs de l'enseignement des LVE, et sur laquelle s'appuieront les méthodologues directs français pour permettre l'approche directe (i.e. sans passer par la langue maternelle) de la langue étrangère dans les tout débuts de l'apprentissage ⁽⁷⁾.

La *vue* et l'*ouïe* sont les deux sens auxquels il est le plus facile de faire appel en classe. DE VALLANGE, dans son *Art d'enseigner le latin aux petits enfants en les divertissant et sans qu'ils s'en aperçoivent* (1730), cherchera à solliciter leur *goût* et proposera d'enseigner la grammaire, en particulier, par la manipulation de gâteaux appelés « *fours grammaticaux* » ... et destinés bien sûr à être au fur et à mesure consommés par les jeunes élèves.

3. La *sollicitation permanente de l'activité des élèves*, qui par exemple tend à imposer très tôt chez les réformateurs de l'enseignement des langues la *méthode socratique* — le dialogue oral professeur/élèves — comme forme privilégiée du travail en classe, et le recours au *jeu* dans l'enseignement aux jeunes enfants. Dans son ouvrage cité ci-dessus, DE VALLANGE propose aussi pour l'apprentissage de la grammaire d'utiliser des jeux de cartes, des images, des bracelets, des éventails, des poupées, l'imprimerie, la musique (c'est la « *grammaire musicale... qui enseigne le latin en chantant* ») et les doigts de la main (c'est la « *grammaire digitale* », que l'on apprend « *en badinant sur les doigts* »).

On pourra s'étonner que, malgré la permanence et la richesse de la pensée didactique réformatrice pendant tous ces siècles, la méthodologie traditionnelle d'enseignement des langues anciennes et modernes ait fait preuve d'une résistance impressionnante, survivant ainsi dans l'Enseignement scolaire français sans remise en cause institutionnelle sérieuse jusqu'au milieu du XIX^e siècle.

La première raison me semble être le fait que jusqu'à cette époque il n'existera pas — en France comme dans le reste de l'Europe — de lieux d'accumulation et de confrontation du savoir théorique et expérimental en DLVE. Ce qui explique sans doute en partie que des innovations apparemment décisives restent ponctuelles, isolées

7. On trouvera en ANNEXE 1, p. 90, la reproduction du début de la 45^e leçon de l'*Orbis pictus*. En 1649, l'année suivant la première édition de l'*Orbis pictus*, paraît une édition illustrée de la grammaire de Despautère.

puis se perdent pendant des siècles avant d'être redécouvertes, et que les rares systèmes élaborés qui apparaissent — ceux de Ratichius et Comenius au XVII^e siècle, ceux de J. Jacotot, de C. Marcel et de F. Gouin au XIX^e siècle, pour prendre quelques exemples aux deux extrêmes de la période considérée — restent fortement marqués par la spéculation et l'individualité de leur auteur.

C'est là l'une des raisons qui me paraissent pouvoir expliquer l'extrême rareté des références aux précurseurs dans les écrits des méthodologues directs français. Ce n'est en France qu'après 1870 que se mettront rapidement en place les conditions institutionnelles d'une *véritable recherche/expérimentation collective en DLVE*. Ce qu'écrivait Platrier en 1887 de la pédagogie de l'Enseignement primaire s'appliquait parfaitement à l'enseignement des LVE dans l'Enseignement secondaire à la même époque : « *Nous ne sommes plus à l'âge des grandes improvisations pédagogiques et des entraînements irréflechis pour un système construit de toutes pièces dans le silence du cabinet* » (Article *Leçons de choses* in F. BUISSON 1887, p. 1529).

D'autre part, les idées nouvelles et les innovations pratiques, qui peuvent impressionner l'observateur contemporain par leur précocité et leur pertinence, doivent être replacées dans les ensembles pédagogiques où elles viennent s'insérer à l'époque, et qui en limitent très souvent la portée, l'efficacité, voire la viabilité.

Il en est ainsi de l'utilisation systématique des images. C'est une erreur de perception historique, ou un abus de langage, que de présenter les différents auteurs qui l'ont très tôt proposée, tel Comenius, comme des précurseurs de la méthodologie audiovisuelle. D'abord parce que l'image était associée essentiellement chez eux à la forme écrite, et non orale, du langage. Et ensuite parce que ces images ne servaient qu'à la représentation de notions isolées (des objets surtout) et non de situations de communication ⁽⁸⁾, et étaient donc pratiquement inutilisables comme supports de *réemplois combinatoires* : cette notion elle-même n'était pas apparue, l'assimilation des formes linguistiques étant généralement confiée au seul procédé primitif de *mémorisation/restitution*. C'est le cas dans l'*Orbis pictus* de Comenius, précisément, où la gradation lexicale, strictement linéaire, ne prévoit aucune réapparition des mêmes formes.

Il en est de même pour la notion de « *méthode naturelle* », dite aussi « *maternelle* », à laquelle se réfèrent tous les réformateurs des XVII^e, XVIII^e et XIX^e siècles, mais dont ils peuvent tirer des enseignements fort différents des nôtres. PLUCHE peut ainsi écrire : « *L'ordre de la nature demande qu'on montre d'abord aux yeux, ou qu'on fasse concevoir en français ce qu'on veut faire ensuite retenir en latin* » (1735, p. 14, je souligne). Dans sa *Méthode rationnelle* suivant pas à

8. Le lecteur pourra se reporter à nouveau à l'ANNEXE 1, p. 90.

pas la marche de la nature pour apprendre à lire, à entendre, à parler et à écrire l'anglais (2^e livre, 1872), C. Marcel organise l'apprentissage de l'écriture à partir de versions et de thèmes d'imitation (voir aussi Marcel C. 1875) : le seul fait d'utiliser comme supports d'enseignement des textes d'auteurs à « imiter » justifie aux yeux des partisans de la méthode version/grammaire de se réclamer de la « méthode naturelle », même s'ils proposent par ailleurs d'autres procédés qui s'y opposent. A.G. Havet peut même se réclamer de cette méthode naturelle dans la préface de son *Anglais enseigné par la pratique* [I] (5^e éd., 1888) tout en faisant commencer chaque leçon par l'exposé de la règle et une liste de phrases modèles correspondantes (à apprendre par cœur) suivis de versions et de thèmes oraux d'application.

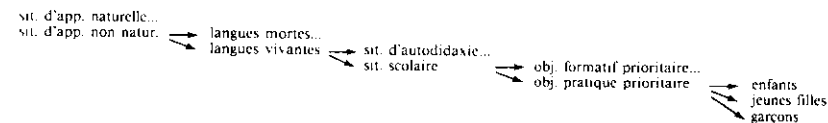
Certes, la référence à la « méthode naturelle » a souvent été utilisée par les auteurs de cours comme un simple argument publicitaire, surtout en France après la circulaire du 29 septembre 1863, qui recommandait officiellement cette méthode. M. GIRARD, professeur d'allemand au lycée de Montpellier, écrit en 1884 :

« La plus prônée, la plus à la mode aujourd'hui, c'est la méthode naturelle. En donner une définition précise serait assez difficile. Sous ses aspects variés, ses formes changeantes, elle est, comme Protée, insaisissable ; aussi serions-nous assez porté à croire que cette méthode consiste à ne pas en avoir et méthode naturelle serait pour nous synonyme d'absence de méthode. Naturelle ! Les livres, les systèmes les plus divers, les plus opposés se recommandent de cette épithète séduisante » (p. 81).

Mais si la traduction est restée jusqu'à la fin du XIX^e siècle compatible en théorie avec la « méthode naturelle », c'est parce que la pratique orale de la langue étrangère était conçue comme une sorte de traduction mentale inconsciente et instantanée : la traduction, pourrait-on dire, restait le **moyen** privilégié de l'apprentissage parce qu'elle en était aussi conçue comme la **fin**. Pour le rédacteur de l'instruction du 13 septembre 1890 encore, qui pose les premiers principes de la future méthodologie directe, dans la conversation en langue étrangère qu'il préconise dès les premières leçons sur la salle de classe, l'école, la maison et autres thèmes de leçons de choses, « ce sera déjà un thème oral que fera l'élève, avec cette différence qu'au lieu de traduire un texte français il traduira les objets mêmes, ce qui vaut mieux ».

Si la DLVE manquait ainsi de cohérence et de dimension collective, c'est parce qu'elle ne s'était pas encore créé un espace suffisant de réflexion autonome. Nous avons vu comment un auteur comme PLUCHE est représentatif du début historique de cette constitution. Mais ce n'est ensuite que très progressivement que la problématique didactique va, en se complexifiant, offrir de nouveaux points d'appui supplémentaires à cette réflexion. Le schéma suivant n'a nulle prétention à représenter un quelconque modèle d'évolution historique,

mais veut simplement illustrer un tel phénomène, qui atteint son apogée avec la méthodologie directe :



L'avènement de la méthodologie directe, qui est historiquement la première méthodologie spécifique à l'enseignement des LVE, a certes été préparé, comme nous le verrons au chapitre suivant, par une évolution interne de la MT dans les *cours traditionnels à objectif pratique*, et impulsé par de nombreux facteurs externes (qui seront étudiés au chapitre 2.1.). Mais cela n'a sans doute été possible que parce que la pensée didactique, après des siècles de difficile gestation, avait enfin atteint son seuil critique d'autonomie : c'est l'instruction de 1890 qui marquera ce moment historique.

CHAPITRE 1.3.

LE DEVELOPPEMENT DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE DES LANGUES VIVANTES ETRANGERES EN FRANCE AU XIX^e SIECLE ET LA METHODOLOGIE TRADITIONNELLE

A la fin du XVIII^e siècle, les progrès de l'industrie, du commerce, des moyens de communication ainsi que le développement des rapports internationaux qu'ils entraînent commencent à diffuser de plus en plus largement une demande sociale de connaissance pratique des langues modernes. P. LEVY (1950) note que vœux et propositions concernant l'enseignement des LVE, pratiquement absents des cahiers de doléances sous l'Ancien Régime, se multiplient à partir de la Révolution française, et que le nombre de grammaires allemandes publiées augmente considérablement après 1789. A. CHOPPIN (1988, p. 19) constate de son côté que le nombre de nouveaux ouvrages didactiques d'italien publiés par décennie quadruple entre les années 1790 et les années 1810.

A la suite de certains projets, tels ceux de Talleyrand en 1791 et de Condorcet en 1792, ce sont d'ailleurs deux décrets révolutionnaires qui introduisent pour la première fois les LVE à titre facultatif dans l'Instruction publique française. Il s'agit du décret de Lakanal du 7 ventôse an III (25 février 1795) « portant établissement d'Ecoles centrales dans toute la république », qui prévoit en 12^e position, juste avant « le professeur des arts de dessin », « un professeur de langues vivantes les plus appropriées aux localités » ; et du décret de Daunou du 3 brumaire an IV (25 octobre 1795), intitulé « Loi sur l'organisation de l'instruction publique », qui prévoit dans la première section (élèves de 12 à 14 ans), outre des professeurs de dessin, d'histoire naturelle et de langues anciennes, « un professeur de langue vivante, lorsque les administrations de département le jugeront convenable, et qu'elles auront obtenu à cet égard l'autorisation du corps législatif ».

Un décret du 10 germinal an III (27 mars 1795) établit d'autre part dans l'enceinte de la Bibliothèque nationale une école publique destinée à l'enseignement des langues orientales avec trois professeurs, l'un d'« arabe littéraire et vulgaire », l'autre de « turc et tartare de Crimée », et le dernier « de persan et de malais ».

Deux autres décrets révolutionnaires, des 8 pluviôse an II (17 janvier 1794) et 30 pluviôse an II, enfin, peuvent être considérés comme les premiers concernant l'enseignement du français langue étrangère, puisqu'ils portent établissement d'instituteurs de langue française dans les départements « dont les habitants parlent des idiomes étrangers ». Ces instituteurs, continue le rédacteur du décret du 8

LA METHODOLOGIE TRADITIONNELLE

pluviôse an II, « seront tenus d'enseigner tous les jours la langue française et la déclaration des droits de l'homme à tous les jeunes citoyens des deux sexes, que les pères, mères et tuteurs sont obligés d'envoyer dans les écoles publiques » (Article 4).

Tous ces décrets révolutionnaires ne seront guère suivis d'effet (on aura déjà remarqué par ailleurs les réserves dont est assortie l'introduction facultative des LVE dans le décret du 3 brumaire an IV), et P. LEVY remarque que « la réforme des lycées sous Napoléon et en particulier presque tous les règlements qui se suivent de 1800 à 1830, ignorent les LV » (1950, p. 260).

Aussi le texte officiel qui marque véritablement le début historique de la généralisation de l'enseignement scolaire des LVE en France est-il plus tardif : il s'agit de l'ordonnance de Charles X du 26 mars 1829, dont l'Article 17 commence ainsi :

« Des règlements universitaires prescriront des mesures nécessaires :

1^o Pour que l'étude des langues vivantes, eu égard aux besoins des localités, fasse partie de l'enseignement des collèges royaux » (Ordonnance du Roi, titre III, Des collèges royaux et communaux).

L'ensemble de cette ordonnance — qui traite ponctuellement d'autres problèmes comme l'enseignement universitaire du droit, de la médecine, l'organisation des collèges royaux et communaux et l'enseignement scolaire d'autres matières comme l'histoire et la philosophie — reprend les suggestions d'un Rapport au Roi du Secrétaire d'Etat à l'Instruction publique, H. de Vatimesnil, publié conjointement au Bulletin universitaire.

Les conditions de lancement de cet enseignement des LVE marqueront fortement son histoire jusqu'à la fin du XIX^e siècle ⁽⁹⁾ :

1. L'extension spontanée de cet enseignement était restée jusqu'alors extrêmement limitée, et son introduction officielle est à resituer dans le cadre d'un interventionnisme de plus en plus marqué de l'Etat dans le domaine scolaire. Dans ce même Rapport du 26 mars 1829, H. de Vatimesnil écrit : « La direction de l'Instruction publique appartient au gouvernement : c'est un droit sacré... ».

9. Sur le développement de l'enseignement des LVE en France avant 1829, je renvoie à P. LEVY P. 1950, pp. 170-180 et 222-229 ; pour la période 1829-1870, à l'article de M.-H. CLAVERES (1985) ainsi qu'au même ouvrage de P. LEVY (tome II, 1953, pp. 11 et suiv.). L'ouvrage de P. LEVY, très documenté sur ce qui concerne l'aspect diffusion de cet enseignement, déçoit en revanche en ce qui concerne l'aspect méthodologique, réduit à la portion congrue et basé sur une assimilation — indéfendable — mon avis — entre « méthode directe », « méthode pratique » et « méthode naturelle ». Le terme de « méthode » étant à prendre ici, ce qui ajoute à la confusion, à la fois dans le sens limité de méthode et dans celui de méthodologie.

De telles interventions de l'Etat dans l'instruction publique avaient commencé très tôt (dès les premières années du XVII^e siècle selon COMPERE M.-M. 1985, p. 52), mais n'étaient devenues systématiques qu'au début du XIX^e siècle. Deux faits font date dans l'histoire de ce processus : la création de l'Université impériale en 1806 (loi du 10 mai), et celle du Secrétariat d'Etat à l'Instruction publique en 1824, cinq ans précisément avant l'ordonnance du 26 mars 1829.

Jusqu'au traumatisme collectif de 1870, qui imposera définitivement dans l'opinion publique la nécessité d'une modernisation de l'Enseignement scolaire, le développement des LVE en France est une entreprise menée par l'Etat malgré le désintérêt et souvent les fortes résistances d'une grande partie des élèves, des parents d'élèves, de l'administration universitaire et du corps professoral (en particulier les professeurs de langues anciennes et de français), comme le montrent bien les rappels qui se succèdent dans les instructions officielles. En 1872 encore, le ministre Jules Simon estime nécessaire de terminer sa *Lettre aux Recteurs* (du 27 mai) par cette sévère mise en garde :

Quant au motif principal de ma lettre, c'est-à-dire la nécessité de faire de la place à l'étude des langues vivantes pour que cette étude soit fructueuse, permettez que j'y insiste sans aucune hésitation, et je vous prie de donner non des conseils, mais des ordres. Dans très peu d'années, nul ne sera bachelier s'il ne peut parler au moins une langue vivante aussi facilement que le français.

Parce qu'il est mené par l'Etat et qu'il est comme nous le verrons lourd d'implications idéologiques, le développement de l'enseignement des LVE en France y sera soumis aux nombreux aléas politiques de l'époque. Un observateur contemporain, Matter, note que « si l'Etat procède en France pour l'étude de l'allemand avec tant de méthode et d'autorité, [...] c'est précisément parce que la nation en fait moins de son propre mouvement... En Allemagne, tout homme bien élevé apprend le français proprio motu ; l'Etat peut donc se contenter de moins d'efforts. En France, si l'Etat ne s'en occupait pas, rien, ou presque, ne serait fait » (cité par LEVY P. 1953, p. 50).

Aussi peut-on constater entre 1829 et 1870 un décalage énorme entre les décisions arrêtées par les autorités et les réalités de leurs applications sur le terrain. Alors que l'enseignement des LVE est depuis 1838 théoriquement obligatoire, Hahn remarque en 1848 :

Die deutsche und englische Sprache [...] werden als beiläufiger, facultativer Unterrichtsgegenstand von der Quatrième ab behandelt. [...] Kaum der fünfte oder sechste Teil der Schüler aber nimmt daran Teil und zwar meistens dem Namen nach, ohne dass ein ordentlicher, regelmässiger Besuch der betreffenden

Stunden selbst bei ihnen erreicht würde (cité par LEVY P. 1953, p. 60) ^[10].

Et il n'y avait encore en 1865, selon K. Meier (cité par LEVY P. 1953, p. 76) que 174 professeurs de LVE pour les 61 lycées impériaux et les 253 collèges communaux.

La défaite de l'armée française devant l'armée allemande en 1870, et la perte de l'Alsace-Lorraine, renforceront une volonté politique de modernisation de l'Enseignement scolaire français qui impulsera le développement de l'enseignement des LVE. Le triomphe des Républicains aux élections législatives de 1875, et leur accession au pouvoir, lèveront les derniers blocages idéologiques au niveau de l'Etat : c'est dans le cadre de réformes globales de l'organisation, des contenus et des méthodes de l'Enseignement secondaire français que seront publiées les instructions de 1890, 1901-1902 et 1908, qui constituent les trois étapes essentielles de la rénovation de la DLVE en France ; ce sera aussi le cas pour toutes les instructions qui marqueront par la suite l'histoire de la didactique scolaire des LVE en France : celles de 1925, 1938 et 1950.

2. Les LVE se retrouveront dès le départ du côté des sciences et des techniques contre les langues anciennes, du côté d'une éducation « moderne », à orientation utilitaire, contre l'éducation « classique » dont l'objectif de formation générale se veut au contraire « désintéressé ». H. de Vatimesnil, dans son Rapport du 26 mars 1829, encourage dans les établissements la création de sections sans latin ni grec, plus appropriées « aux besoins des professions commerciales, agricoles, industrielles et manufacturières », où les élèves étudieraient « d'une manière spéciale les sciences et leur application à l'industrie, les langues modernes, la théorie du commerce, le dessin, etc. ». La même Ordonnance du 26 mars 1829 remplace le latin par le français comme langue d'enseignement de la philosophie.

Cette situation originale explique pourquoi le développement de l'enseignement des LVE et son objectif pratique mettent en jeu la conception même de l'Enseignement secondaire, et vont donc se heurter à d'énormes résistances idéologiques, que l'on voit bien à l'œuvre dans l'histoire heurtée de l'Enseignement « spécial » ou « moderne ».

Cet Enseignement a subi au cours du XIX^e siècle, sous des noms divers, de multiples avatars dont il n'est pas ici le lieu de retracer l'histoire. Il s'agit fondamentalement de filières à l'intérieur de l'Enseignement secondaire où se donne une formation différente de

10. « La langue allemande et la langue anglaise sont enseignées à partir de la quatrième de manière annexe, facultative. A peine un cinquième, voire un sixième des élèves prennent part aux cours, et cela la plupart du temps de manière seulement nominale, la fréquentation régulière et assidue des cours n'étant pas obtenue. »

cet Enseignement classique à base de langues anciennes et de français, et plus adaptée aux nouveaux besoins de l'économie et de l'administration en cadres moyens. L'enseignement des langues anciennes y est supprimé ou fortement réduit au profit de disciplines comme les mathématiques, les sciences expérimentales, le dessin et les langues modernes. Les élèves des Ecoles militaires, créées très tôt (la première Ecole Royale militaire est fondée en 1751), puis les Ecoles commerciales qui se multiplient dans la seconde moitié du XIX^e siècle, échapperont les premières à l'Enseignement classique : beaucoup d'auteurs de *cours traditionnels à objectif pratique* se recruteront parmi leurs professeurs. En 1880, l'Enseignement spécial possède la moitié de la population scolaire des collèges communaux et un peu plus du quart de celle des lycées. Malgré ce succès (ou à cause de ce succès précisément, qui faisait de l'Enseignement spécial un rival dangereux de l'Enseignement classique), les défenseurs des « *Humanités classiques* » resteront longtemps de farouches adversaires de cet Enseignement spécial, poursuivant avec ses partisans une interminable polémique sur la possibilité même de concevoir des « *Humanités modernes* ». Il faut attendre, selon P. GERBOD (1985, p. 48), le Front populaire et la réforme de 1938 du ministre Jean Zay pour que s'impose un apaisement entre « *classiques* » et « *modernes* ». Ce n'est donc pas un hasard si la même réforme de 1938 propose en enseignement des LVE un compromis entre la méthodologie directe et la MT (instruction du 30 septembre).

3. La modestie de l'introduction officielle de l'enseignement des LVE (cours facultatifs de deux heures hebdomadaires en dehors de l'horaire normal des cours, et non sanctionnés par une épreuve à un examen officiel), la lenteur de son développement effectif (malgré l'obligation de son enseignement décrétée par l'arrêté du 21 août 1838), la qualification professionnelle généralement très limitée de ses premiers professeurs, leur statut et leur rétribution longtemps inférieurs à ceux des collègues d'autres disciplines, le prestige attaché aux seules langues anciennes, à l'éducation non utilitaire et aux Humanités dites « *classiques* » : ce sont là autant de facteurs — eux-mêmes reliés entre eux — qui concourent à maintenir chez les professeurs de LVE la conscience d'être méprisés et, comme certains s'en plaignent, relégués au rang des maîtres de danse, d'équitation ou d'escrime (cf. par ex. à ce sujet les extraits très significatifs de lettres de professeurs cités par M.-H. CLAVERES, 1985, pp. 17-20). Leur souci constant de revaloriser leur statut est essentiel pour comprendre cette période qui s'ouvre en 1829 ; il explique à lui seul les deux solutions opposées qui diviseront les professeurs de LVE dans leur recherche commune d'intégration à part entière de leur discipline dans l'Enseignement secondaire : l'assimilation de ses objectifs et de ses méthodes à ceux des langues anciennes, ou au contraire la revendication et l'élaboration d'objectifs et de méthodes spécifiques.

Un certain nombre de décisions administratives jalonnent le développement progressif de l'enseignement des LVE en France (cette

progression est loin d'être linéaire : je passe sur les nombreuses décisions qui ont impliqué des régressions, parfois durables et importantes) :

1829 : enseignement facultatif des LVE dans les collèges en dehors de l'horaire normal.

1838 : enseignement obligatoire des LVE dans les collèges (de la classe de Cinquième à la Rhétorique).

1840 : classes de LVE intégrées à l'horaire normal des cours.

1852 : épreuve obligatoire de LVE au baccalauréat ès Sciences.

1863 : enseignement obligatoire des LVE dans l'Enseignement classique.

1864 : épreuve orale facultative de LVE au baccalauréat ès Lettres.

1871 : épreuve obligatoire (thème écrit) de LVE au baccalauréat ès Lettres.

1880 : enseignement d'une LVE obligatoire de la classe de Neuvième à la classe de Rhétorique incluse.

1886 : deuxième LVE obligatoire pour les élèves de l'Enseignement spécial à partir de la Troisième.

L'année 1880 marque le point culminant de la progression horaire de l'enseignement des LVE dans l'Enseignement classique avec 27 heures (cf. le tableau ci-après) : en 1884, A. ETWALL se réjouit que cet enseignement ait enfin « *conquis sa place au soleil* » (p. 9). Dans l'Enseignement spécial, ce point culminant sera atteint en 1890 avec 32 heures. Pour une comparaison détaillée de la progression horaire dans les deux ordres d'enseignement entre 1872 et 1902, cf. LEVY P. 1953, p. 166. En 1952 encore, un demi-siècle plus tard, G. BOUCE se souvenait avec nostalgie de cet « *âge d'or des langues vivantes* » (p. 29).

On remarquera aussi que le développement des langues vivantes étrangères coïncide avec une répression accrue contre les langues vivantes régionales. L'année même de l'obligation de l'enseignement des LVE, en 1838, le ministre Salvandy demande aux inspecteurs, dans une *Circulaire relative aux élèves des écoles primaires qui parlent un idiome local* (du 25 octobre), de « *veiller à purger la prononciation et le langage de tout ce qui rappelle les temps où la même instruction et la même langue n'étaient pas communes à tous les Français* ».

La comparaison des horaires de LVE sur l'ensemble du cursus scolaire permet elle aussi d'illustrer cette progression de l'enseignement des LVE tout au long du XIX^e siècle :

PLANS D'ÉTUDES DE	ANNÉE	NOMBRE D'HEURES
Villemin	1842	8
Fortoul	1852	6
Duruy	1865	12
Simon	1872	21
Ferry	1880	27

(selon CLAVERES M.-H., 1985, p. 15)

Lorsque l'on examine les textes officiels du XIX^e siècle concernant l'enseignement des LVE, on est frappé :

— **par l'aspect généralement très allusif et schématique des directives méthodologiques**, qui se limitent, exception faite de l'instruction de 1890, à l'énumération d'un nombre très restreint d'exercices toujours identiques d'une classe à l'autre. De même, en ce qui concerne les techniques et méthodes adaptées à l'objectif pratique, pourtant affirmé comme prioritaire dès 1854 pour l'Enseignement spécial, et dès 1863 pour l'Enseignement classique, il n'est seulement proposé qu'une énumération d'exercices oraux : de prononciation, de récitation, de thèmes (oraux), de conversation à base de questions/réponses, de lecture expliquée d'auteurs. Le lecteur voudra bien se reporter à l'ANNEXE 2, p. 90-91, où est reproduite à titre d'exemple la liste classe par classe des exercices conseillés par le Plan d'études et Programmes de 1880 (arrêté du 2 août) ;

— **par la permanence de la méthode grammaire / traduction**, que l'instruction du 18 septembre 1840 officialisait dans des lignes qui donnent une description très précise de la méthodologie traditionnelle scolaire. On me pardonnera pour cela de citer longuement cette instruction :

La première année [...] sera consacrée tout entière à la grammaire et à la prononciation. Pour la grammaire, les élèves apprendront par cœur pour chaque jour de classe la leçon qui aura été développée par le professeur dans la classe précédente. Les exercices consisteront en versions et en thèmes, où sera ménagée l'application des dernières leçons. Les exercices suivront ainsi pas à pas les leçons, les feront mieux comprendre, et les inculqueront plus profondément. Pour la prononciation, après en avoir exposé les règles, on y accoutumera l'oreille par des dictées fréquentes, et on fera apprendre par cœur et réciter convenablement les morceaux dictés. Enfin, dans les derniers mois de l'année, on expliquera des auteurs faciles de prose.

Dans la seconde année, on continuera l'étude de la grammaire ; on s'attachera à résoudre les difficultés, à expliquer les idiotismes, à pénétrer dans le génie de la langue. On fera connaître aussi le mécanisme de la versification. Les versions et les thèmes consisteront surtout en morceaux grecs et latins qu'on fera traduire en anglais et en allemand, et réciproquement. On

expliquera des auteurs de vers, aussi bien que des auteurs de prose. On préférera des auteurs qui permettent de perpétuelles comparaisons avec les écrivains de l'Antiquité. Par exemple, pour l'anglais, on pourrait prendre la traduction de Virgile par Dryden, et celle de l'Iliade par Pope ; pour l'allemand, la traduction d'Homère par Voss, celle des Commentaires de César par Wagner, etc. On aura soin de choisir les morceaux les plus intéressants, sans s'astreindre à épuiser un livre entier.

Dans la troisième année, l'enseignement aura plus particulièrement un caractère littéraire. Le professeur pourra présenter une sorte de tableau de la littérature anglaise ou allemande, en faisant expliquer un ou deux morceaux de chaque auteur célèbre. Ce sera une histoire littéraire en exemples. Les versions seront remplacées par des traductions orales des passages difficiles, et les thèmes par des lettres ou des narrations composées par les élèves. Le professeur pourrait, de temps en temps, faire sa leçon dans la langue enseignée, et les élèves seraient tenus d'apporter une rédaction abrégée de cette leçon dans la même langue.

On retrouve cette méthode grammaire / traduction tout au long du XIX^e siècle aussi bien dans les manuels scolaires, où les traductions d'application de règles ou de paradigmes grammaticaux conservent un rôle essentiel, que dans les différents plans d'études, qui tous commencent par le programme grammatical de chaque classe et conservent la traduction comme procédé d'enseignement / apprentissage. Même l'instruction du 13 septembre 1890, qui annonce la méthodologie directe, maintient en bonne place thèmes et versions oraux et écrits.

Toutes ces instructions du XIX^e siècle reflètent bien l'état de la réflexion didactique contemporaine, prise entre les deux modèles opposés de la MT (préconisée par l'instruction du 18 septembre 1840) et de la « méthode naturelle » (recommandée par l'instruction du 29 septembre 1863), et qui peine à élaborer une véritable méthodologie spécifique à l'enseignement scolaire des LVE permettant d'intégrer, et non de juxtaposer :

— **l'enseignement théorique** (ou « grammatical », à savoir l'enseignement explicite de la grammaire et l'application raisonnée de ses règles dans des exercices de thèmes et versions écrites),

— **l'enseignement pratique** (à base de conversation, i.e. de questions/réponses orales sur les phrases des exercices de traduction, sur les listes lexicales, les textes...),

— **l'enseignement lexical** (étude de l'étymologie, des racines et procédés de formation des mots...),

— et **l'enseignement culturel** (histoire littéraire, stylistique, histoire politique, géographie...).

Le rédacteur de l'instruction de 1890 — où pour la première fois sera dépassée l'opposition entre les deux modèles de l'**apprentissage scolaire** (la MT) et de l'**acquisition naturelle** (la « *méthode naturelle* ») reconnaîtra d'ailleurs avec courage (l'autocritique est trop rare dans les instructions officielles pour ne pas saluer celle-ci au passage...) que « *l'incertitude des buts et des moyens a été jusqu'ici [...] la cause principale de la faiblesse de l'enseignement des langues* ».

— enfin, à partir des années 1850, par la **réurrence des plaintes et rappels à l'ordre** concernant l'orientation pratique de cet enseignement des LVE et la nécessité par conséquent d'utiliser des méthodes différentes de celles de l'enseignement des langues anciennes. L'auteur de l'instruction de 1890 revient à nouveau sur « *la fausse assimilation des langues vivantes aux langues mortes, qui dure encore* ». Un pédagogue allemand très connu à l'époque, Martin Hartmann, qui a réalisé dans les dernières années du XIX^e siècle une enquête détaillée sur l'enseignement scolaire des LVE en France, constate dans son rapport :

Partout l'enseignement des langues vivantes a une tendance à prendre un caractère grammatical. Il s'empare partout spontanément des procédés pédagogiques des langues classiques ; il procède par des exercices de déclinaisons, de conjugaisons, d'assemblage de mots, de thèmes, de versions. [...] Même parmi les rares maîtres qui emploient la méthode vivante, il n'y aurait pas assez de foi en cette méthode (selon le compte rendu de BAILLY E. 1897).

Cette influence de la méthodologie traditionnelle de l'enseignement des langues anciennes sur la méthodologie d'enseignement des LVE est un phénomène historiquement capital. Non seulement parce qu'il est à l'origine de la MT, qu'il est en partie responsable de l'échec de la méthodologie directe, qu'il intervient dans l'élaboration de la méthodologie suivante, « *mixte* » ou « *éclectique* », et qu'il constitue de ce fait une donnée permanente de la DLVE en France jusqu'à ce que s'impose la méthodologie audiovisualiste dans les années 1960-1970 ; mais aussi parce qu'il est lié au problème fondamental — et toujours actuel — de l'intégration de l'enseignement des LVE dans le système éducatif.

La permanence et la puissance d'une telle influence me semblent pouvoir être mises au compte d'un mécanisme de trois facteurs simultanés, la **loi d'isomorphisme**, la **tendance intégrationniste** et le **modèle éducatif des Humanités classiques**.

1. La loi d'isomorphisme

Cette loi, bien connue des pédagogues, veut que le formateur tende spontanément à reproduire dans sa pratique ce qui a présidé à sa propre formation. Les premiers maîtres de LVE, nous explique très bien le rédacteur de l'instruction du 13 septembre 1890, « *se souvinrent*

de ce qu'ils avaient fait eux-mêmes lorsqu'il étaient sur les bancs de l'école ».

Cette loi a pu d'autant mieux fonctionner chez les professeurs français à partir de 1829 que d'une part, comme nous l'avons vu, les directives officielles manquaient de cohérence et de précision.

D'autre part, le recrutement initial de ces professeurs fut entièrement improvisé, et leur niveau moyen de compétence laissait fortement à désirer, si l'on en croit de multiples témoignages concordants. Le linguiste français Ferdinand BRUNOT (1860-1938) brosse ainsi en 1909 le portrait de ses anciens professeurs d'allemand :

Je ne voudrais pas dire du mal de mes anciens maîtres, mais je dois confesser que, de mon temps encore, les classes d'allemand étaient des sortes de récréations où l'on s'amusait aussi joyeusement, peut-être avec plus d'entrain, que dans les autres. Ce n'est pas, croyez-le bien, que la méthode — une méthode Ahn — fût récréative ! C'étaient les maîtres qui étaient drôles. [...] Le recrutement de ces maîtres-là se faisait avec une délicieuse fantaisie. Il devait y avoir au Ministère quelque plaisant qui s'en occupait spécialement. On ne s'assurait pas, bien entendu, que ces gens savaient l'allemand. Il suffisait qu'ils vinssent d'Alsace, encore je crois bien qu'on leur demandait seulement d'y être passé ou de s'y être mariés (p. 196).

Enfin, la formation universitaire donnée à partir des années 1870 aux très nombreux nouveaux professeurs français de LVE n'a pas contrecarré autant qu'elle aurait dû le fonctionnement de cette loi d'isomorphisme, en raison de l'orientation presque exclusivement littéraire qu'elle a prise dès le départ. En 1910, L. LAVAULT par exemple constate qu'« *il reste trop vrai qu'entre l'agrégation et le métier de professeur il y a une sorte de crise, une sorte d'incompatibilité d'humeur* ». En 1952, M. ANTIER pourra encore parler du « *véritable divorce qu'on est obligé de constater entre étudiants purs et professeurs en exercice* » (p. 27). La métaphore pourrait être filée jusqu'à nos jours, l'entente et l'harmonie ne s'étant toujours pas instaurées dans le couple...

On trouvera dans LEVY P. 1953, pp. 66 et suiv., plusieurs anecdotes, parfois savoureuses, sur le faible niveau de compétence des premiers maîtres de langues. Les professeurs étrangers, majoritaires jusqu'à la fin des années 1860, parlaient certes correctement la langue à enseigner et tendaient à utiliser une méthodologie plus orientée vers la pratique orale effective de la langue étrangère en classe. Mais, note G.A. Heinrich, « *le maître étranger, par son accent bizarre en français, par ses idées, par son allure, se rend quelquefois ridicule auprès d'une jeunesse moqueuse, et souvent ce qu'on gagne en apparence chez lui, on le perd en réalité à cause de l'absence de discipline chez les élèves* » (cité par LEVY P. 1953, pp. 66-67). Ces problèmes de discipline étaient en fait la règle générale, et avaient même été en

quelque sorte reconnus institutionnellement dès le lancement de l'enseignement scolaire des LVE, l'Arrêté du 15 septembre 1829 de Marbel prévoyant : « *La leçon [de langue vivante] se fera dans une classe disposée à cet effet. [...] Un maître d'études préposé à la surveillance des élèves, tant internes qu'externes, assistera à chaque leçon* ».

Le ministre Victor Cousin avait montré quelques velléités d'épuration dans sa circulaire du 18 septembre 1840 : « *Vous ne négligerez rien, Monsieur le Recteur, pour que l'enseignement des langues vivantes prenne dès cette année l'importance qui lui appartient. Si les maîtres actuels vous apparaissent au-dessous de leurs fonctions, vous me proposerez de les remplacer par des maîtres plus habiles* ». Elles ne seront guère suivies d'effet, faute de personnel plus qualifié disponible, puisqu'en termes diplomatiques mais très clairs d'autres instructions postérieures reviendront sur le problème de ces maîtres étrangers, « *dont plusieurs, avec du mérite, n'ont pas l'art de se faire écouter des élèves et de les maintenir dans l'ordre* » (Instruction du 13 septembre 1890).

Cette raison, et, surtout dans le cas de la langue allemande, le rôle plus ou moins explicite de développement de la conscience nationaliste, voire de l'esprit de revanche assigné à cet enseignement, semblent avoir été déterminants dans l'abandon du recrutement des professeurs étrangers après 1870. Le même phénomène s'observe à la même époque en Allemagne.

2. La tendance intégrationniste qui, dans le contexte de l'enseignement scolaire des LVE au XIX^e siècle, poussait beaucoup de professeurs, pour valoriser leur matière et leur statut, à aligner leur enseignement sur celui des langues anciennes en leur empruntant objectifs, contenus et méthodes (les partisans de la méthodologie directe se montreront au contraire de tendance très corporatiste). C'est sur une telle tendance que jouaient les traditionalistes lorsqu'ils accusaient la méthodologie directe d'être une « *méthode de gouvernante* » ou « *de bonnes d'enfants* ». Gréard, vice-recteur de l'Académie de Paris à l'époque, analyse finement en 1901 un mécanisme qui a dû jouer encore plus fortement dans l'Enseignement classique que dans l'Enseignement moderne :

On a calqué pour ce prétendu enseignement moderne le moule du vieil enseignement classique.

La chose est arrivée par suite d'une conception inexacte de sa destination, et surtout parce que l'on a choisi les mêmes professeurs, élevés dans les mêmes établissements, c'est-à-dire ayant tous passé par la même filière de l'agrégation.

L'esprit de ces professeurs est rompu ainsi à de certaines méthodes, en dehors desquelles ils ne comprennent pas leur rôle éducateur. J'ai entendu maintes fois ces professeurs d'allemand ou d'anglais, qui se considéreraient déshonorés s'ils apprenaient à leurs élèves à

parler et à écrire pour l'usage courant les langues qu'ils enseignent : « *C'est aux maîtres de langue à faire cette besogne* », disent-ils, et ils la méprisent.

L'idée fondamentale de ces professeurs fort honorables et fort instruits d'ailleurs, c'est qu'ils doivent enseigner avant tout les auteurs classiques allemands ou anglais, c'est qu'ils doivent commenter Goethe, Shakespeare, Schiller, comme on le fait dans les classes de lettres pour les grands auteurs grecs ou latins, Homère, Sophocle, Cicéron (cité par GARCARD E. 1901, p. 115).

3. Le modèle éducatif des Humanités classiques, dont le poids explique en France la violence et l'exceptionnelle durée de ce qu'il est convenu d'appeler la « *querelle des Anciens et des Modernes* ». Voyons par quelques exemples concrets le fonctionnement d'un tel modèle :

3.1. Tout enseignement « pratique » des LVE entraine en contradiction avec l'objectif essentiel, « *formatif* » ou « *désintéressé* » de l'Enseignement classique. Le paradoxe bien connu, souvent attribué à Edouard Herriot, selon lequel « *la culture, c'est ce qui reste quand on a tout oublié* », n'est pas une boutade à l'époque, et l'idée se retrouve très souvent dans la littérature pédagogique d'alors. Ainsi dans l'instruction générale du 15 juillet 1890 pour l'Enseignement classique, où il est réaffirmé que « *la vraie fin que le maître, tout en s'attachant avec passion à sa tâche journalière, devra constamment avoir présente à l'esprit, c'est de donner, par la vertu d'un savoir dont la majeure partie se perdra, une culture qui demeure* ».

Aussi nombre de pédagogues et professeurs, même de tendance réformiste, ne peuvent comprendre ni admettre par principe qu'un enseignement scolaire des LVE puisse viser prioritairement l'objectif pratique. On me pardonnera cette longue citation de V. BASCH, qui me paraît poser très lucidement le problème tel que beaucoup de ses collègues le percevaient à l'époque :

L'Enseignement secondaire doit se proposer uniquement de donner une forte instruction générale, littéraire, philosophique et scientifique, doit se proposer une culture intellectuelle et morale, doit être dégagé de toute visée professionnelle. Nous faisons comprendre à nos enfants le latin, le grec, l'histoire, les mathématiques, non parce que ce sont des connaissances utiles dont ils tireront immédiatement et directement profit en sortant du collège, mais parce que nous estimons que ce sont là les meilleurs moyens de développer leur esprit et de les rendre capables, quand ils auront choisi quelque étude spéciale, de s'y appliquer avec fruit. L'Enseignement classique, dirai-je volontiers, ne doit rien viser, mais rendre apte à tout.

Je demande maintenant pourquoi cette théorie, qui est indiscutée pour toutes les disciplines enseignées dans nos lycées, ne

vaudrait pas pour les langues modernes, pourquoi on apprendrait les seules langues modernes, non comme moyen de culture générale, mais comme instrument pratique, comme étude professionnelle rendant celui qui s'en est rendu maître capable de voyager commodément en Allemagne ou en Angleterre, de pouvoir faire la correspondance allemande ou anglaise, etc. (1892, p. 388).

3.2. Toute priorité, même momentanée, accordée à l'oral en classe, allait à l'encontre de cette certitude, forgée par des siècles de culture écrite, que, comme le dit le proverbe latin, « *verba volant, scripta manent* » (les mots s'envolent, les écrits restent). Attaquant la Réforme de 1872 de Jules Simon, Monseigneur Dupanloup, pédagogue et ardent défenseur des Humanités classiques, l'accuse de rejeter le travail écrit, c'est-à-dire « *le vrai travail intellectuel, le travail attentif, le travail appliqué, le travail réfléchi* » pour lui substituer, avec l'explication orale, « *le travail en l'air, le travail sans contrôle et sans frein* » (Seconde lettre de M. l'évêque d'Orléans aux supérieurs et aux professeurs de ses petits séminaires sur la circulaire de M. le Ministre de l'Instruction publique, 1873. Cité par WEIL G. 1921, p. 164).

Cette prééminence de l'écrit se trouvait inscrite dans toute une économie du travail scolaire fondée sur le régime de l'internat, et qui donnait la priorité au travail personnel en étude, qui ne pouvait être qu'écrit, sur le travail collectif en classe — le seul qui pouvait être oral. La période 1829-1880, où triomphe la MT scolaire, correspond en effet à l'apogée du régime de l'internat, auquel sont soumis par exemple sous le Second Empire plus de la moitié des élèves de lycée (selon COMPERE M.-M. 1985, p. 14). Aussi une grande part des activités de classe étaient-elles consacrées au contrôle, à la correction et la préparation du travail individuel en étude.

Cette situation a contribué à renforcer chez beaucoup de professeurs la certitude que seul le travail personnel et solitaire était à même d'assurer un apprentissage solide : la MT scolaire et sa méthode **grammaire/thème**, qui exige de longues heures d'utilisation individuelle du livre de grammaire et du dictionnaire, n'a pu asseoir et maintenir sa suprématie que dans ce contexte ; et les efforts des instructions officielles pour diffuser la méthode orale, dans toute la seconde moitié du XIX^e siècle, sont allés de pair avec des appels répétés à la réduction du nombre de devoirs écrits. Annonçant « *quelques mesures d'un caractère urgent* », par exemple, le ministre A. Bardoux, dans sa Circulaire du 20 novembre 1878, écrit aux Recteurs : « *Je désire connaître, pour chaque classe, la nature et le nombre des devoirs écrits par semaine, et examiner s'il ne convient pas d'en sacrifier quelques-uns au profit des explications et des lectures* ».

C'est dans toutes les disciplines scolaires qu'une telle réduction des devoirs écrits est ressentie comme une condition *sine qua non* d'une rénovation pédagogique, les matières principalement visées par

cette réduction étant les langues anciennes et le français. Mais c'est dans l'enseignement des LVE, en raison de l'importance que l'objectif pratique conférait à la méthode orale, que cette nécessité a été le plus tôt et le plus fortement ressentie. Déjà pour l'instruction de 1854 sur l'Enseignement spécial, « *c'est la pratique orale, soit dans la classe, soit au dehors, qui produira, dans cet Enseignement spécial, les résultats dus au travail personnel et à la réflexion dans les autres branches de connaissance* ». Cette modification de l'équilibre entre le travail personnel sur et par l'écrit et le travail collectif sur et par l'oral devait s'opposer à de très fortes résistances, puisqu'en 1903 encore, le méthodologue direct G. CAMERLYNCK cherchait à convaincre ainsi ses collègues : « *Ce que vous perdez, peut-être, en faisant moins appel aux qualités de réflexion, d'imagination des enfants pendant leurs heures d'étude, vous les regagnerez amplement par l'attention soutenue, et plus intense, avec laquelle il faut qu'ils suivent et retiennent vos explications en classe* ».

Si la MT scolaire a pu faire l'économie d'une réflexion théorique sur une démarche collective d'apprentissage, réflexion qui eût exigé l'élaboration d'une méthodologie spécifique à l'enseignement des LVE, c'est sans doute en partie en raison de cette priorité accordée au travail individuel écrit sur le travail collectif oral. La méthodologie directe s'inscrira dans un nouveau rapport entre le travail en classe et le travail en étude (ou à la maison), ce dernier n'étant plus consacré essentiellement qu'à la révision du premier (telle est encore la situation actuelle).

3.3. Toute remise en cause de la méthode **grammaire/thème** et de ses démarches déductive et analytique était considérée comme un abandon de la seule méthode qui puisse être formative d'un point de vue éducatif et efficace quant à l'apprentissage, la « *méthode rationnelle* », qui fait appel constamment à la réflexion et au raisonnement des élèves et aborde par conséquent la langue par son « *mécanisme raisonné* » qu'est la grammaire, selon l'expression de Th. George, auteur d'un « *Résumé de grammaire allemande ou mécanisme raisonné de la langue* » (Delalain-Privat, s.d.).

A. GODART parle justement en 1903 à propos de la MT scolaire de « *méthode constructive* » : la démarche rationaliste et analytique de cette méthodologie rappelle effectivement l'image du maçon montant son mur pierre après pierre, les listes de vocabulaire fournissant les pierres brutes, la morphologie permettant de les tailler, et la syntaxe de les ajuster et de les cimenter. Pour le linguiste Michel BREAL, de tendance réformiste pourtant,

le profit inestimable qui réside dans l'étude d'une langue morte, c'est qu'elle dépayse l'esprit et l'oblige à entrer dans une autre manière de penser et de parler. Chaque construction, chaque règle grammaticale qui s'éloigne de l'usage de notre langue doit être pour l'élève une occasion de réfléchir. La tâche du maître n'est donc pas d'écarter les difficultés de la route, mais seulement

de les disposer d'une façon méthodique et graduée. Il ne s'agit pas d'abrégé ce chemin : car c'est le chemin qui est en quelque sorte la fin qu'on se propose (1872, p. 164).

3.4. Tout ce qui pouvait faciliter la tâche des élèves, ou même simplement la leur rendre plus agréable, allait contre le sacro-saint principe de l'effort, sans lequel aucune instruction n'était réputée formative ni aucune acquisition durable. Dans la citation ci-dessus de Michel BREAL apparaît clairement l'articulation entre cette exigence de l'effort et la méthode de la grammaire. On la retrouve constamment affirmée, même chez des pédagogues réformateurs comme G. COMPAYRE, lequel critique en ces termes la technique de la traduction juxtalinéaire proposée par Du Marsais pour l'enseignement du latin :

Il importe sans doute d'acquérir la connaissance d'une langue qui est la clef d'une grande littérature, et qui, après qu'elle a cessé d'être la langue d'un peuple, est devenue la langue universelle de la science : mais ce qui importe encore plus, c'est de profiter des utiles ressources que fournit « l'étude, non usuelle et pratique, mais artificielle, grammaticale ou technique, d'une langue autre que la langue maternelle »⁽¹¹⁾. Que dirions-nous d'un ami maladroit qui, nous voyant disposé à faire une promenade hygiénique pour exercer nos muscles et fortifier nos membres, nous proposerait de nous conduire en voiture au but de notre course ? C'est justement le cas de Du Marsais, qui ne se doute pas du tort qu'il fait à l'enseignement du latin en le rendant trop facile (1880, pp. 141-142).

C'est ainsi le principe même des méthodes actives qui sera critiqué dans la méthodologie directe. L'un de ses adversaires, H. PARIGOT, aura dans un article publié en 1907 dans le grand journal *Le Temps* cette formule provocatrice qui à l'époque déchaînera parmi les pédagogues une tempête de protestations indignées : « *La valeur d'une intelligence se mesure à sa capacité d'admirer et à sa capacité d'ennui* » (p. 145). Et en 1925 encore RUYSSSEN pourra critiquer la méthodologie directe en ces termes :

Je pense que, dans l'enseignement des langues vivantes depuis 1902, on a trop banni l'effort. Nous avons vu trop d'amusettes, de « j'apprends ceci par l'image », ou « j'apprends cela en jouant ». Nous avons trop pris la peine d'éviter toute peine aux élèves. [...] Or, il y a dans l'effort, dans l'effort pénible, une vertu éducative que rien ne peut remplacer. [...] Un des points faibles de la méthode directe, c'est précisément qu'elle ne mette jamais l'élève en présence de difficultés qu'il ne puisse facilement et immédiatement résoudre à l'aide des acquisitions précédentes.

11. Citation de Cournot A. A. 1864, p. 62.

Elle le guide dans sa découverte sans jamais lui demander d'efforts (p. 191).

On voit ici comment un principe méthodologique — la progression linguistique — peut être rejeté au nom d'un principe pédagogique. Le cas n'est bien sûr pas isolé, et ce culte de l'effort est sans doute en partie responsable de l'attachement des traditionalistes à l'apprentissage par cœur (mémorisation **consciente** par répétitions intensives **autonomes**) — bien qu'un tel procédé puisse aisément être critiqué lui aussi comme favorisant le psittacisme —, et de leurs résistances face au procédé d'assimilation **inconsciente** par répétitions **guidées** (intensives ou extensives, cf. *infra* p. 162 et suiv.) que voudront lui substituer les méthodologues directs.

Tout ce mécanisme d'assimilation de l'enseignement des LVE à celui des langues anciennes a sans doute commencé à fonctionner dès 1829 ; mais il ne devient apparent qu'à partir des années 1870, dans l'interminable polémique publique entre traditionalistes et partisans de la réforme directe, laquelle va fonctionner comme un véritable « analyseur » des positions et des enjeux en présence. Enjeux en dernière analyse sociopolitiques, comme l'ont souligné de nombreux historiens, comme J.-C. CHEVALIER : « *L'installation d'une école élitare tend à favoriser des méthodologies complexes et abstraites, inassimilables par tout enfant qui n'est pas rompu aux jeux de l'abstraction, mais facilement assimilables par quiconque est prêt à jouer le jeu de la scolastique* » (1979, p. 32).

Ce mécanisme n'a pu que se renforcer — et donc la MT scolaire se généraliser — au fur et à mesure qu'augmentait le pourcentage de professeurs nationaux de LVE formés à l'Université, et c'est là à mon avis la raison première pour laquelle la réforme directe a dû être imposée autoritairement par le « coup d'Etat pédagogique » de 1902.

Ce que montre à l'évidence la polémique entre traditionalistes et réformistes à la fin du XIX^e siècle, c'est que la cohérence de la MT scolaire ne se situe pas au niveau des procédés, techniques et méthodes, mais au niveau de cette pédagogie dite elle aussi « *traditionnelle* » dont la MT se veut la simple application à l'enseignement des LVE. Ce qui bloque toute évolution de la MT scolaire et rend vain tout débat méthodologique avec ses partisans, c'est que ce qui y rend plus inefficace l'enseignement et plus difficile l'apprentissage est pour cette raison même valorisé pour son efficacité formative supposée. La cohérence de la méthodologie directe, au contraire, va être construite rationnellement à partir du postulat d'une coïncidence d'intérêts entre la poursuite prioritaire de l'objectif pratique et l'application des méthodes actives en pédagogie.

La MT scolaire, quant à elle, a hérité de la méthodologie traditionnelle d'enseignement du latin une cohérence toute faite, donnée de l'extérieur par le système éducatif, et qui lui a permis de

faire l'économie d'une cohérence au niveau méthodologique. Sans vouloir cultiver le paradoxe, on peut dire que la principale caractéristique technique de la MT scolaire n'est pas la méthode **grammaire/thème** : l'articulation étroite entre l'apprentissage des règles et leur application dans des exercices constitue en réalité l'exception dans une méthodologie qui se définit d'abord par son très faible niveau d'intégration didactique.

Les différentes activités d'enseignement/apprentissage y sont en effet juxtaposées les unes aux autres dans un ordre aléatoire, sans qu'un quelconque « schéma de classe » organise leur coordination dans ce que l'on appellera bientôt la « leçon », ou, plus tard, l'« unité didactique ». Au cours d'une même classe par exemple pouvaient être récitées une liste de mots et quelques règles de grammaire, dicté un poème, corrigé un thème écrit et commencée une version orale sans que ces différents matériaux présentent entre eux la moindre cohésion thématique ou grammaticale : le vocabulaire ne se rapporte pas encore à un centre d'intérêt unique et est choisi au hasard des exemples ou des regroupements grammaticaux, et aucune réapparition des mêmes mots ou variation des mêmes structures n'est programmée.

Remarquons que cette faible cohérence entre les différentes activités de l'élève est précisément une caractéristique générale de la pédagogie dite « traditionnelle », que la durée de deux heures des classes de langues tendait encore à aggraver. Dans la *Circulaire relative au régime de la classe d'une heure dans les lycées et collèges de garçons*, du 29 avril 1907, on peut lire par exemple : « Une classe de deux heures était autrefois remplie, dans la division de grammaire, par la récitation de deux leçons, la correction d'une version latine, une explication grecque et la dictée d'un texte ». C'est en 1841 que les deux heures suivies hebdomadaires de LVE sont transformées officiellement en deux fois une heure. Cette circulaire du 24 septembre ne sera apparemment pas appliquée, puisque plusieurs instructions ultérieures (par exemple celles du 29 septembre 1863 et du 19 juillet 1902) devront revenir sur ce sujet.

Ce faible niveau d'intégration didactique explique pourquoi dans la MT scolaire n'est point ressentie la nécessité du **manuel** tel que le généralisera la méthodologie directe, où sont programmées dans chaque leçon une série d'activités concentriques, et dans la succession des différentes leçons la mise en œuvre constante des acquisitions antérieures (ce que l'on appelle actuellement la « *progression en spirale* »). Les premiers manuels de langue de grande diffusion seront des « *cours traditionnels à objectif pratique* » destinés à un public non spécifiquement scolaire, et vraisemblablement peu utilisés dans l'enseignement secondaire entre 1829 et 1870. Jusque dans les années 1870 en effet, les grandes maisons d'édition scolaire ne proposent que des dictionnaires, des grammaires (« *abrégés* », sans exercices, ou « *cours* », avec exercices), des œuvres et des morceaux choisis d'auteurs classiques. L'auteur de *L'anglais enseigné par la pratique*

[I] (5^e éd., 1888), A.G. Havet, se réfère à une telle situation pour vanter les avantages de son ouvrage :

Cette première partie réunit en un seul volume tout ce qui est indispensable dans un cours élémentaire : prononciation, grammaire, modèles, thèmes, versions, conversations, permutations et retraductions. Jusqu'ici, les commençants ne pouvaient réunir tout cela qu'en se procurant à un prix assez élevé trois et souvent quatre volumes différents, manquant presque toujours de cohésion.

Au faible degré d'intégration didactique de la MT scolaire correspond donc son haut degré d'intégration pédagogique dans le système éducatif : ces deux phénomènes conjoints expliquent sans doute en grande partie l'extraordinaire résistance de la MT dans l'enseignement scolaire avant et après 1902 : légitimées par l'institution éducative, les pratiques traditionnelles d'enseignement des LVE n'ont pas eu à être pensées consciemment comme éléments solidaires d'une méthodologie spécifique, et ont ainsi pu rester juxtaposées les unes aux autres et en quelque sorte « instinctives ». Les auteurs de l'instruction de 1890 me semblent l'avoir compris à l'époque, qui ouvriront par ces mots leur ébauche d'une nouvelle méthodologie : « *Le commencement de la méthode, c'est de comprendre la nécessité d'une méthode* ».

CHAPITRE 1.4.

LES COURS TRADITIONNELS
A OBJECTIF PRATIQUE

Dès le XVI^e siècle sont attestés en Europe des manuels d'enseignement des LVE qui semblent s'inscrire dans le prolongement méthodologique d'ouvrages, tels que les colloques, destinés à l'enseignement pratique du latin. Mais c'est vraiment à partir du milieu du XVIII^e siècle que la montée de la demande sociale de connaissance pratique des LVE va provoquer la multiplication de ces ouvrages didactiques que j'appellerai ici *cours traditionnels à objectif pratique* (désormais siglés CTOP). Leur public potentiel va en effet s'élargissant au cours des ans : adultes autodidactes d'abord, comme l'annoncent d'emblée de nombreux titres (*La langue espagnole apprise sans maître en 30 leçons*, *L'espagnol par vous-même*, *L'anglais sans professeur en 50 leçons*, etc.) ; élèves de l'Enseignement secondaire non classique ensuite : Ecoles militaires, où dès le milieu du XVIII^e siècle « la fréquence des campagnes transrhénanes faisait apparaître l'utilité de l'allemand à tous les milieux tenant à l'armée » (LFVY P. 1953, p. 174), Ecoles de commerce, Enseignement spécial, Ecoles de jeunes filles ; adultes enfin des cours publics organisés par les Instituts de langues, Chambres de commerce et d'industrie, Sociétés polyglottes, etc. A. TWIGHT constate en 1894 : « Dans la plupart des grandes villes de France, mais à Paris surtout, riches ou pauvres peuvent aujourd'hui facilement apprendre les langues étrangères » (p. 85). Contrairement aux futurs cours directs, les CTOP s'adressent souvent indistinctement à ce public très hétéroclite, à l'image de celui de E. Sanderson, qui se veut :

A l'usage des Familles, des Maisons d'Education, des Instituteurs, des Jeunes Gens qui se destinent au Commerce, à l'Industrie et aux Affaires, des Employés, des Ecoles Pratiques de l'Agriculture et des Arts et Métiers, des Voyageurs de Commerce, etc. (L'anglais sans professeur en 50 leçons, 1878).

Cette validité pour tous les publics est méthodologiquement fondée puisque la démarche grammaticale y étant prioritaire et supposée universelle, les contenus lexicaux sont, dans les débuts de l'apprentissage, soit rattachés à la grammaire (morphologie, constructions...), soit considérés sans importance et choisis tout à fait arbitrairement.

La méthodologie de ces CTOP, qui met systématiquement en parallèle le français et la langue cible, est particulièrement adaptée aussi bien aux autodidactes qu'aux professeurs de l'époque, souvent peu compétents. E. Sanderson écrit ainsi dans la préface de son manuel d'anglais :

Il est souvent malaisé pour eux [les chefs d'institutions des deux sexes], dans les villes de province ou dans les campagnes,

de trouver un maître de langues. Avec notre publication, un professeur quelconque, ne connaissant pas la langue anglaise ou n'en ayant que des notions imparfaites, l'enseignera en mettant, s'il le veut, un exemplaire dans les mains de chacun de ses élèves et en en retirant les corrigés.

Et l'auteur de garantir que les progrès des maîtres seront aussi sûrs et rapides que ceux de leurs élèves...⁽¹²⁾.

Les CTOP, contrairement aussi aux futurs cours directs, se veulent donc résolument universalistes. Certains cours réputés, parfois d'origine étrangère, se voient pris comme modèles de « méthodes » baptisées du nom de leur inventeur (ainsi les « méthodes » de Jacotot, d'Ollendorf, de Robertson, de Seidenstücker, de Ahn, de Havet...) et appliquées à l'enseignement de plusieurs langues, dont parfois le français langue étrangère. Le *Cours de langue anglaise* de T. Robertson est ainsi adapté à l'italien (par V. Vimercati), à l'allemand (par J. Savoye), à l'espagnol et au français pour hispanophones (par L. Mallefille), et même au latin (par A. Jacquet). *La langue française apprise sans maître en 30 leçons* de L. Regnault appartient à une série de titres semblables pour l'allemand, l'anglais, l'espagnol, l'italien, le chinois, le russe et l'albanais.

Certains auteurs ne voient d'ailleurs nul inconvénient à traduire simplement d'une langue cible à l'autre les textes ou les phrases d'exercices de leur modèle. C'est le cas de V. Vimercati pour son *Cours de langue italienne* (1846), qui déclare dans la préface de cette première édition :

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

Historiquement, c'est à partir des cours de grammaire (enseignement théorique et traductions d'application) que vont progressivement se constituer ces premiers véritables manuels de LVE :

12. Cette même idée réapparaîtra chez certains partisans inconditionnels du laboratoire de langues : « A language teacher who does not know Italian is conducting an interesting experiment using tape recordings. She is learning Italian with the class » (*Un professeur de langue qui ne connaît pas l'italien fait une expérience intéressante en utilisant des enregistrements. Elle apprend elle-même l'italien avec sa classe*) [Audio-Visual Instruction, n° de sept 1959, p. 198, cité par GUENOT J. 1959, p. 379.]

— par réduction et gradation des contenus grammaticaux. Contrairement aux grammaires du XVII^e siècle et du début du XVIII^e siècle, dont les auteurs prennent souvent soin d'indiquer qu'ils ont essayé d'être les plus complets possible, celles publiées à partir de la fin du XVIII^e siècle s'affichent volontiers limitées dans leurs contenus par souci d'efficacité pratique. M. L. Leclair et J. Sevette intitulent ainsi leur ouvrage : « *Grammaire de la langue anglaise ramenée aux principes les plus simples* » (5^e éd., 1873) ;

— par adjonctions successives, de part et d'autre de ce noyau initial que constituent les méthodes de la grammaire et de la traduction, **en amont** de textes suivis ou de phrases isolées d'introduction/présentation écrite des formes linguistiques, et **en aval** d'exercices supplémentaires écrits et oraux ; ces derniers consisteront très souvent en une reprise par oral des exercices écrits de traduction (thèmes et versions).

Le noyau dur de l'enseignement théorique de la grammaire s'affaiblissant ainsi dans les grammaires d'enseignement, et leurs exercices de plus en plus nombreux et variés finissant par viser non plus la simple application des règles, mais une véritable assimilation des formes linguistiques au moyen de leur réemploi combinatoire, c'est la primauté de la méthode **grammaire/traduction** qui est finalement remise en cause au terme d'une évolution interne qui prépare donc l'avènement de la méthodologie directe.

Parfois les titres mêmes de certaines grammaires témoignent de ce processus. Comme *La grammaire italienne de Veneroni, simplifiée et réduite à vingt leçons, avec de nouveaux thèmes, de nouveaux dialogues et un nouveau recueil de traits d'histoire, suivis de quelques morceaux choisis de poésie italienne*, de A.-M. Vergani (an VII).

D'autres fois ce sont les changements de titres qui sont révélateurs. Après une *Grammaire allemande, cours complet* (1867), E. Sanderson publie en 1890 une *Nouvelle méthode de langues vivantes. L'allemand sans professeur, en 50 leçons. Ouvrage entièrement neuf*.

D'autres fois encore ce sont les variations entre les éditions successives du même ouvrage, comme dans *La nouvelle Sobrino, grammaire espagnole* (4^e éd., s.d. [vers 1820]), où par rapport à l'édition précédente, l'éditeur annonce les « augmentations importantes » suivantes :

On y trouvera de plus que dans les précédentes [éditions], 1^o un *Traité complet de la prononciation* ; 2^o une *XXIII^e leçon, qui traite de la construction* ; 3^o un *Choix de synonymes espagnols, extrait de l'ouvrage d'Huerta* ; 4^o un *Essai de traduction interlinéaire de deux chapitres de l'Histoire de la conquête du Mexique, par Solis* ; 5^o quelques *Dialogues nouveaux* (Avis de l'éditeur).

Les CTOP maintiennent encore comme noyau dur méthodologique l'articulation entre les méthodes de la grammaire et de la traduction — c'est dans cette stricte mesure que l'on peut encore parler de cours « traditionnels » —, mais vont y opérer des variations, en nombre forcément limité puisqu'elles ne peuvent jouer que sur la **place** et sur l'**importance** réciproques de ses deux composantes (grammaire et traduction). Les différents types possibles sont donc théoriquement au nombre de quatre, et on les retrouve effectivement entre le XVII^e siècle et le XIX^e siècle, avec une évolution générale qui semble correspondre globalement à l'ordre dans lequel je les présente ci-dessous :

TYPES	EXEMPLES
GRAMMAIRE/ traduction	<i>Le maître italien</i> de Veneroni (1678) <i>Grammaire italienne de Veneroni</i> par A. M. Vergani (an VIII) <i>Grammaire nouvelle espagnolle et française</i> de Sobrino, 6 ^e éd., 1745 <i>Nouvelle grammaire espagnole de Sobrino</i> par I. Aubouin, 34 ^e éd., 1849
traduction/ GRAMMAIRE	<i>Cours de langue italienne</i> de V. Vimercati (1846) <i>Cours de langue allemande</i> de J. Savoye (1834)
grammaire/ TRADUCTION	<i>Cours de langue allemande</i> de A. Mesnard, 1859 <i>Grammaire italienne en 25 leçons</i> de C. Ferrari (3 ^e éd., 1867) <i>Nouvelle méthode pour apprendre à lire, à écrire et à parler une langue en 6 mois, appliquée à l'allemand</i> de H. G. Ollendorf (1835) <i>Grammaire de la langue anglaise ramenée aux principes les plus simples</i> de L. Leclair et J. Sevette (5 ^e éd., 1873)
TRADUCTION/ grammaire	<i>L'anglais sans professeur en 50 leçons</i> de E. Sanderson (1878)

Le type **GRAMMAIRE/traduction** correspond à la méthode **grammaire/thème** qui se répand comme nous l'avons vu à partir de la

Renaissance pour l'enseignement du latin, et se perpétuera entre 1829 et 1902 comme noyau dur de la méthodologie dominante dans l'enseignement scolaire des LVE (la MT). Très schématiquement, il semble que ce soit la méthode de la **GRAMMAIRE** qui s'impose d'abord, en cohabitation avec des héritages de l'enseignement du latin langue vivante tels que l'étude de dialogues fabriqués, de listes de mots groupés par thèmes (« *nomenclatures* ») et/ou de recueils de dictons ou expressions idiomatiques. Progressivement cependant, c'est le **thème d'application** qui deviendra finalement l'exercice privilégié de ce type de cours.

Il ne faut pas confondre ces grammaires (outils essentiels d'enseignement apprentissage), et les grammaires faisant partie de cours de type **grammaire/TRADUCTION**, où elles ne sont qu'outils de référence.

Le type **traduction/GRAMMAIRE** (ou plus précisément **version/GRAMMAIRE**) est né comme nous l'avons vu de la critique du type précédent, et correspond aux propositions de rénovation de l'enseignement du latin faites en particulier par les grammairiens à partir du XVIII^e siècle. Dans sa mise en œuvre, il s'agit d'un texte suivi découpé en autant de parties que de leçons, traduit d'emblée par l'auteur mot à mot et/ou « en bon français », et qui sert de base à un enseignement théorique de la grammaire donné sous forme de remarques systématiques et très détaillées.

C'est la méthode proposée par Jean-Joseph Jacotot (1770-1840) dans son *Enseignement universel* et mise en œuvre entre autres par son fils H.-V. Jacotot à partir de l'*Epistome historiae sacrae* de Lhomond pour l'enseignement du latin, et de versions françaises, italiennes et anglaises des *Aventures de Télémaque* de Fénelon (1699) pour l'enseignement des langues correspondantes. Telle est aussi la méthode adoptée par T. Robertson pour l'anglais, et que définit ainsi l'auteur de l'une de ses très nombreuses adaptations à d'autres langues :

La méthode ROBERTSON consiste particulièrement à donner aux élèves un texte qui présente l'application de toutes les règles de la grammaire de chaque langue, et, pour retrouver à chaque instant la règle dont ils ont besoin, les élèves doivent savoir imperturbablement ce texte par cœur (Cours de langue italienne de V. Vimercati, 1846, p. 312).

Cette méthode de type **traduction/GRAMMAIRE**, de par l'inversion critique qu'elle opérait par rapport à la démarche antérieure, était riche de potentialités ; elle ouvrait en particulier la voie :

— à une stricte limitation grammaticale dans les tout débuts de l'apprentissage, en fonction des besoins réels des élèves. Locke, qui fut l'un des premiers à préconiser une telle méthode, conseille ainsi :

Prenez quelque livre facile et agréable, par exemple les Fables d'Esope traduites en latin. Faites écrire à l'élève une ligne de latin, et au-dessous les mots anglais correspondants : que l'élève lise et relise ces deux lignes chaque jour, jusqu'à ce qu'il entende parfaitement les mots qui les composent. Appliquez le même procédé d'explication à une autre fable, et continuez toujours ainsi, sans qu'il soit nécessaire d'enseigner à votre élève, en fait de grammaire, que les conjugaisons des verbes, et les déclinaisons des noms et des pronoms (selon COMPAYRE 1880, p. 23).

Dans sa *Méthode raisonnée pour apprendre la langue latine* (1722), Du Marsais reportait même toute systématisation grammaticale après une première période consacrée uniquement à un apprentissage intensif de ces traductions.

— à une approche inductive, expérimentale et active, tant en apprentissage lexical que grammatical. Pour le pédagogue français Charles ROLLIN (1661-1741), la lecture des auteurs latins doit constituer l'activité principale en classe de langue, parce que leurs textes « *sont comme un dictionnaire vivant et une grammaire parlante où l'on apprend, par l'expérience même, la force et le véritable usage des mots, des phrases et des règles de la syntaxe* » (*Traité des études*, 1726, t. 1, p. 161).

Très tôt vont être critiqués dans les cours de ce type les défauts et insuffisances provoqués par l'utilisation exclusive d'un texte de base unique : ennui des élèves, qui doivent revenir constamment aux mêmes phrases, variations insuffisantes des formes présentées, pauvreté ou extravagance de certains exercices. A ces critiques s'ajouteront plus tard celles portant sur le style littéraire des textes de base et leur contenu thématique trop éloigné des besoins de la vie quotidienne, l'insuffisance et le caractère hétéroclite du vocabulaire introduit, l'absence de progression grammaticale et le charabia des traductions juxta-linéaires.

Dans une *méthode* Hamilton pour l'allemand, *Il n'a pas été haï* est ainsi traduit par *Er nicht hat schritt gewesen gehaßt* : le *nicht* allemand équivaut seul à la négation *ne... pas*, mais pour respecter le mot à mot, ce *pas* français est rendu par le *schrift* allemand, qui est le *pas* que l'on fait en marchant ! Autre exemple tiré d'une *méthode* *Seidenstück* pour l'allemand (rédigée par Lutgen) : les phrases de thèmes étant proposées, pour faciliter la tâche des élèves, dans le mot à mot correspondant à la traduction correcte en allemand, la phrase *Vous ne lui auriez pas dit cela* est réécrite par l'auteur en *Vous deviendrez cela à lui pas dit avoir*, pour obtenir : *Sie würden das ihm nicht gesagt haben...* (exemples cités par A. Mesnard dans la préface de son *Cours de langue allemande*, 1859, p. 40).

Mais surtout, si les potentialités rénovatrices de cette méthode **traduction/GRAMMAIRE** ne se réaliseront pas, c'est me semble-t-il en raison du prestige intact de l'enseignement théorique de la

grammaire, qui ne perd pas dans ce type de CTOP sa **primauté** mais seulement sa **priorité** chronologique. Voici par exemple la 29^e des 44 remarques grammaticales portant sur le texte initial très court de la première leçon du Cours de langue italienne (I) de V. Vimercati (1846) :

29. *Un re*
Un roi

Tous les substantifs d'une syllabe, ainsi que ceux terminés par une voyelle accentuée, comme bontà, bonté, ne changent pas au pluriel, quel que soit leur genre : un re, un roi ; due re, deux rois ; la bontà, la bonté ; le bontà, les bontés. Sachant que presque toujours l'accent indique la suppression d'une ou plusieurs lettres, et que l'on forme le pluriel dans les substantifs en remplaçant la dernière lettre par une autre, on comprendra pourquoi les mots d'une syllabe ou ceux accentués ne changent pas au pluriel ; en effet : un re est pour un rege, peu usité, et due re est pour due regi, peu usité ; la bontà est pour le bontade ou le bontate, peu usités ; et le bontà pour le bontadi ou le bontati, peu usités. Il en est de même pour tous les mots du même genre, comme sovrànità, facoltà, verità, ilarità, virtù, etc.

Les CTOP de type **grammaire/TRADUCTION** et **TRADUCTION/grammaire** sont nés eux-mêmes de la critique de l'importance accordée à l'enseignement théorique de la grammaire, et vont s'imposer une limitation et une gradation grammaticales plus ou moins strictes : l'enseignement théorique de la grammaire tend à s'y réduire dans les débuts de l'apprentissage à la morphologie de base (paradigmes verbaux et grammaticaux), et à des remarques ponctuelles en syntaxe, au profit d'ajouts visant immédiatement l'objectif pratique (listes de vocabulaire et/ou dialogues sur des thèmes de la vie quotidienne, exercices de traduction par oral, etc.).

Dans le type **grammaire/TRADUCTION**, l'enseignement grammatical est gradué *a priori* par l'auteur, et suivi dans chaque leçon de très nombreux exercices de thèmes et de versions, aussi bien oraux qu'écrits. Dans le cas de cours constitués de différents volumes séparés, le volume principal, d'exercices de traduction, renvoie systématiquement aux chapitres correspondants du livre de grammaire.

C'est de loin le type le plus fréquent parmi les CTOP au XIX^e siècle. M.L. Leclair et J. Sevette, auteurs de la *Grammaire de la langue anglaise ramenée aux principes les plus simples*, définissent ainsi leur principe méthodologique :

Au fur et à mesure que nous initions l'élève à la connaissance des règles, nous le forçons, par des exercices répétés, à retenir

ces règles et à s'en pénétrer. Après les exercices au tableau et les interrogations orales sur la traduction du français en anglais, et réciproquement, nous revenons sur les règles par des exercices écrits, comprenant le thème et la version. Quand un élève sera bien familiarisé avec toutes ces formes et tournures usuelles et pratiques, il pourra aborder utilement l'étude des chefs-d'œuvre de la littérature anglaise, étude trop souvent infructueuse parce qu'elle est prématurée (Préface de la 12^e éd, 1884, p. III).

Le type **TRADUCTION/grammaire** est le plus éloigné du type initial **GRAMMAIRE/traduction**, apparemment le plus tardif aussi et le plus rare : il s'agit de phrases isolées en langue étrangère, traduites par l'auteur du manuel, et qui servent de base à de simples remarques grammaticales. On le trouve dans le cours de E. Sanderson, *L'anglais sans professeur en 50 leçons* (1878) et ses adaptations à l'allemand, l'espagnol et l'italien. Comme noyau dur méthodologique, la carrière de ce type de méthode grammaire/traduction sera prématurément interrompue par l'irruption de la méthodologie directe au début du XX^e siècle. Mais il a survécu jusqu'à nos jours comme méthode de présentation/explication particulièrement adaptée aux cours de LVE pour autodidactes, en association avec des techniques directes de réemploi. Un exemple bien connu en France en est la « méthode Assimil ».

La très grande variété des CTOP, qui rend difficile leur classification, provient du fait que d'une part il existe un continuum entre les types **GRAMMAIRE/traduction** et **grammaire/TRADUCTION** et entre les types **traduction/GRAMMAIRE** et **TRADUCTION/grammaire**, et que d'autre part autour de ces quatre types différents de méthode grammaire/traduction vont venir s'agglutiner, de manière plus ou moins cohérente et en nombre très variable d'un cours à l'autre, des ajouts techniques en rapport avec leur objectif pratique commun, et qui vont principalement viser à l'intensification de la pratique orale en classe et à l'assimilation des structures et du vocabulaire par les élèves.

En ce qui concerne la montée de la méthode orale, on remarque dans les CTOP que les premières leçons commencent de plus en plus fréquemment par un enseignement théorique de la prononciation (et quelquefois des exercices correspondants) avec parfois des « *prononciations figurées* » utilisant le code graphique du français. Celles-ci paraissent de nos jours quelque peu cocasses. « *Tou bi or notte tou bi, thatte ize theu couestcheune* » : le lecteur aura peut-être reconnu là le vers le plus fameux de Shakespeare ! (E. Sanderson, *L'anglais en 50 leçons*, 1878).

Aux exercices oraux traditionnels de lecture et de mémorisation/restitution orale viennent s'ajouter d'autres comme :

— la reprise par oral des exercices écrits de traduction, dont l'objet, pour A. Mesnard, est d'habituer les élèves, « *dès les premières classes*

[...], à comprendre l'allemand à l'audition, et à s'exprimer correctement dans cette langue» (*Cours de langue allemande*, 1859, Avis p. VIII);

— l'exercice de questions/réponses. Cette « conversation », toujours extrêmement dirigée, peut porter sur tous les types de matériaux présentés : aussi bien sur les textes suivis que sur les phrases isolées des exercices de traduction ou sur les listes de vocabulaire.

Questions et réponses sont souvent données dans le livre même, et ces « modèles de conversation », ou « dialogues », sont destinés eux aussi à être appris par cœur. On trouvera un exemple de ces exercices de questions/réponses en ANNEXE 3, p. 91. Ils sont parfois regroupés dans des ouvrages spéciaux contre lesquels l'instruction du 13 septembre 1890 jugera nécessaire de mettre en garde les professeurs : « Il faut empêcher aussi qu'il [l'exercice de conversation] ne dégénère en une leçon apprise par cœur. Rien n'est plus contraire à l'esprit de cet exercice que le Livre de conversation, qu'on fait relire machinalement à l'élève, de manière que la question prévue amène toujours la réponse préparée d'avance ». Cette « méthode socratique » est même appliquée par de nombreux auteurs (Robertson, Vimercati, Havet...) pour le contrôle de compréhension, en français, des points grammaticaux.

L'importance prise progressivement par la pratique orale de la langue étrangère comme moyen et comme but de l'apprentissage va poser de façon cruciale dans les CTOP le problème de la sélection lexicale, puisque, comme l'écrit Ch. Sigwalt en 1885 dans la préface de son *Cours de langue allemande*, « la grammaire ne suffit pas. Il faut savoir des mots ». Cette nécessité d'un certain contrôle lexical, très vite ressentie, est sans doute l'une des raisons principales de l'abandon du type **traduction/GRAMMAIRE**.

On trouve fréquemment dans les CTOP des modèles de conversation

— sur des situations de la vie courante : « Dans le train, à bord, au restaurant, à l'hôtel, la promenade, dîner ou déjeuner, les achats... » (*La langue allemande en 30 leçons* de H. Mansvic, s.d.);

— ou à partir de ce que l'on appelle maintenant des « actes de parole » : « Pour questionner, résoudre ; pour offrir ; pour demander ; pour accorder ; pour refuser, s'excuser, etc. (*Grammaire italienne en 25 leçons* de C. Ferrari, éd. 1867).

De tels modèles de conversation, généralement peu nombreux et regroupés dans un chapitre spécial du cours, ne sont ni révolutionnaires, ni même nouveaux, puisqu'ils remontent à l'enseignement médiéval du latin langue vivante.

L'évolution qui me paraît ici décisive concerne l'apport de plus en plus fréquent du vocabulaire nécessaire aux exercices de traduction au fur et à mesure des besoins, dans des listes destinées à être

appries par cœur. Elles visent bien sûr initialement à éviter le recours au dictionnaire et à rendre possible la reprise par oral de ces exercices de traduction, et continuent donc souvent à regrouper artificiellement le vocabulaire hétéroclite correspondant aux phrases à traduire isolées et rédigées en dehors de toute cohésion thématique.

Mais ces listes vont pouvoir être par la suite élaborées *a priori* en fonction de thèmes de la vie quotidienne, ceux-là mêmes que l'on trouvait déjà chez Comenius et que l'on retrouvera dans les cours directs. Dans la *Grammaire italienne en 25 leçons* de C. Ferrari (éd. 1867) apparaissent par exemple les thèmes suivants : le ciel et les éléments, les jours de la semaine, les parties du corps, les parties de la maison. Et ce sont ces listes de mots thématiques qui finiront par déterminer d'abord les phrases de traduction (et non plus l'inverse, comme au départ), puis, sous la pression de ce même besoin de cohésion thématique, de petits textes suivis fabriqués en langue étrangère par l'auteur du cours.

Lorsque l'imposition officielle de la méthode directe en 1902 fera disparaître ces listes des manuels en même temps que les exercices de traduction, au profit du seul texte de base et des exercices directs, elles resteront malgré tout très présentes au niveau de la méthodologie d'élaboration — puisque les textes de base directs seront conçus comme la mise en œuvre d'un certain nombre de mots thématiques et même de la méthodologie induite¹³ : ces mots apparaissent souvent dans le texte en caractères gras, et malgré les condamnations officielles, le succès des recueils de mots groupés par centres d'intérêt, utilisés parallèlement aux manuels directs ou actifs, ne se démentira pas jusqu'aux années 1960.

La montée de la méthode orale en classe de langue oblige aussi à un remaniement méthodologique qui va se révéler décisif : contrairement aux exercices écrits de traduction, pour lesquels l'élève peut recourir systématiquement au livre de grammaire et au dictionnaire, toute pratique orale de la langue, même réduite, exige que les formes linguistiques soient **assimilées**, c'est-à-dire disponibles chez l'élève pour un réemploi immédiat. C'est ce que sent F. GOUIN lorsqu'il écrit en 1880 : « Il faut que chaque conquête soit une acquisition durable, autrement nous suivrons la vieille méthode qui dure sept ans » (p. 11).

De manière très significative, on disait à l'époque que les mots devaient être disponibles « **dans la mémoire** » de l'élève. C'est en effet le procédé traditionnel de **mémorisation/restitution** qui fut tout naturellement imaginé d'abord pour parvenir à ce degré d'assimilation linguistique, et on le voit naturellement prendre une importance

13. Pour la définition de ces expressions de *methodologie d'élaboration* et de *methodologie induite*, cf. *infra* p. 340-342.

considérable dans les CTOP. H.G. Ollendorf conseille ainsi dans sa *Nouvelle méthode pour apprendre à lire, à écrire et à parler une langue en six mois, appliquée à l'allemand* (2^e partie, 1835) :

Outre les leçons et les thèmes, l'élève fera bien de s'imposer une tâche journalière, afin d'apprendre par cœur tous les adverbess, toutes les prépositions et les nombreux exemples qui en montrent l'usage, toutes les conjonctions avec les exemples, les interjections, enfin les exemples de ponctuation et de figures grammaticales, ainsi que les dialogues supplémentaires contenus dans le présent volume. A mesure qu'il récitera ce qu'il s'est prescrit dans une leçon, il devra toujours repasser une partie de ce qu'il aura appris par cœur dans les leçons précédentes (Introduction, p. V).

Mais on voit aussi apparaître chez certains auteurs de CTOP, à côté de la notion de **restitution** (récitation mécanique après apprentissage par cœur), celle de **réemploi combinatoire** que développera la méthodologie directe, et qui est déjà ressentie plus ou moins clairement comme devant être à la fois le moyen et la fin de l'**assimilation** des formes linguistiques.

C'est déjà l'idée essentielle des CTOP de type **version/GRAMMAIRE**, où les élèves sont constamment amenés à opérer des variations sur l'unique texte de base. Dans la « *méthode Robertson* », par exemple, apparaît un exercice de traduction orale instantanée dans les deux sens à partir de phrases différentes de celles du texte de base et/ou des exercices de traduction écrite, et qui recombinaient différemment la matériel linguistique de la leçon. Ces phrases, et leur traduction, sont données dans le manuel vraisemblablement pour en permettre l'apprentissage par cœur. Cet exercice dit de « *phraséologie* »¹⁴ a pour but « d'habituer l'élève à combiner facilement les mots qu'il sait déjà, pour en former de nouvelles phrases, dont il puisse se servir au besoin » (*Cours de langue italienne* [I] de V. Vimercati, 3^e éd. 1860, p. 14).

C'est cette nécessité de l'**assimilation** des formes linguistiques qui amène les auteurs de CTOP à ébaucher les deux types de **répétition** que nous retrouverons dans la méthodologie directe :

— la **répétition intensive**, comme dans l'exercice de « *traduction alternative* » de la même « *méthode Robertson* », qu'« il faut répéter jusqu'à ce que les élèves répondent sans hésiter » (*Cours de langue italienne* [I] de V. Vimercati, Préface de la 3^e éd., 1860). Dans cet exercice, le texte de base en langue étrangère (traduit dans le manuel)

14. On retrouve cette expression d'« *exercice de phraséologie* » dans l'instruction du 2 septembre 1925, mais pour désigner des exercices oraux ou écrits de transformation en langue étrangère.

est lu en classe par le professeur partie de phrase par partie de phrase, un élève désigné à chaque fois traduisant instantanément en français. Le même exercice est ensuite fait dans le sens français → langue étrangère. Cette **répétition intensive** n'est que la transposition en classe et par oral du procédé utilisé spontanément par l'élève pour l'apprentissage par cœur individuel ;

— et la **répétition extensive**, qui apparaît plus tardivement dans les cours destinés à l'Enseignement scolaire, où le rythme et les conditions d'apprentissage font que le problème de la déperdition des acquis chez les élèves se pose de manière particulièrement cruciale, et ne peut être résolu par la seule répétition intensive. La mise en œuvre de cette répétition extensive est expliquée ainsi par Ch. Sigwalt dans la préface de son *Cours de langue allemande* de 1885 :

Il m'a semblé que le meilleur moyen de les faire retenir [les mots de vocabulaire] était de donner des mots simples, d'en donner peu, de les faire revenir souvent. Chaque version ne renferme en moyenne que douze à quinze mots nouveaux, servant pour deux leçons, c'est-à-dire pour une semaine ; et, les versions s'allongeant progressivement, les mots déjà employés reparaissent très souvent. Une leçon sur dix est réservée à la révision des vocabulaires, et composée d'une liste de tous les mots appris et d'une version qui, à son tour, les renferme tous, et résume les neuf leçons précédentes (p. II).

Le souci d'efficacité pratique, lié au nouvel objectif pratique et au développement de la méthode orale, va aussi impulser dans les CTOP une recherche de la cohésion maximale des différents matériaux et des différentes activités d'enseignement, qui va provoquer la généralisation du **manuel** tel que nous le connaissons de nos jours.

Certains CTOP se présentent encore en différentes parties publiées chacune dans un volume distinct.

C'est encore le cas, tardivement, du *Cours militaire de langue allemande* de R. Roy (éd. 1892), où enseignement théorique de la grammaire, thèmes et versions avec leurs lexiques, et enfin textes de lecture, sont publiés séparément. Une quatrième partie, regroupant le lexique général, est même empruntée à un autre auteur. Ou encore le *Cours de langue allemande* de A. Mesnard (1859), constitué d'un tome d'un livre de grammaire, de l'autre d'un recueil de « *versions et thèmes écrits et parlés appliqués aux règles de la grammaire et accompagnés d'un vocabulaire* ». Aussi les sous-titres des CTOP, à l'exemple de ce dernier, précisent-ils généralement sur la couverture ou en première page intérieure la nature des différents matériaux et exercices proposés, afin d'avertir le lecteur du contenu exact de l'ouvrage qu'il a en mains. Ainsi le *Cours de langue italienne d'après la Méthode Robertson. Deuxième partie comprenant un choix gradué de morceaux en prose de différents genres, avec des notes grammaticales et littéraires, une courte notice sur chaque auteur et enfin des dialogues*

sur les sujets les plus usuels, formés des mots tirés des textes déjà expliqués aux élèves, par Vittorio Vimercati, 3^e éd., 1860. Ou encore le *Cours d'allemand [I]* (24^e éd., 1904), de G. Halbwachs et F. Weber : Grammaire et vocabulaire. Exercices. Conversations. Thèmes d'imitation. Morceaux choisis. Révision. Lexiques. Edition contenant des versions et des thèmes d'imitation.

Le stade intermédiaire d'intégration consiste en la réunion, dans un même volume, de parties distinctes.

On le trouve réalisé, par exemple, dans la *Nouvelle méthode pratique et facile pour apprendre la langue allemande* de Ahn (1843), où dans le même volume se succèdent exposé sur l'alphabet et la prononciation (16 p.), versions et thèmes courts (17 p.), versions et thèmes longs avec lexiques et remarques grammaticales (21 p.), recueils de mots par thèmes (6 p.) et « dialogues faciles » (9 p.).

L'intégration maximale est atteinte dans le volume organisé en « leçons » (ce terme est fréquemment utilisé dans le sens d'*unité didactique* dès le début du XIX^e siècle), dans chacune desquelles se retrouvent différents matériaux donnant lieu à des activités concentriques.

Ainsi dans la *Méthode Havet*, l'anglais enseigné aux Français, première partie (1875), dont l'auteur, Alfred Havet, précise dans sa préface :

Chacune des leçons comprend :

- 1° des **règles** et des **exemples** sur des points importants de la grammaire anglaise ;
- 2° des **modèles** basés sur les règles et composés presque toujours de **questions** et de **réponses** énoncées dans un langage clair et familier, que les élèves comprendront vite et retiendront facilement ;
- 3° un **thème** formé exclusivement de mots employés dans ce **modèle**, ce qui dispensera l'élève de recourir au dictionnaire, où l'on ne trouve pas toujours ce qu'on cherche ;
- 4° un petit **exercice de conversation** renfermant six questions, auxquelles l'élève répondra de vive voix ou par écrit, afin de s'habituer à s'exprimer en anglais ;
- 5° un **morceau de prose** destiné à être traduit en français et lu en anglais ;
- 6° un **questionnaire** sur chaque morceau, offrant aux élèves l'occasion de répondre aux questions en bon anglais, car le texte qu'ils auront étudié avec le professeur les aura familiarisés avec tous les mots dont ils auront besoin pour faire les réponses (pp. II-III).

Nous verrons que dans les CTOP scolaires des années 1870 à 1890, cette intégration didactique tendra à se faire dans chaque leçon autour d'un texte de base. Ce sera la solution retenue par la

méthodologie directe. On notera dans cette préface de la *Méthode Havet* l'insistance sur la cohésion lexicale.

Il est vraisemblable que les exigences du public autodidacte et la compétence pédagogique très limitée de la plupart des premiers professeurs de LVE ont favorisé cette poussée intégrative : la *leçon* telle qu'elle se dégage finalement offre en effet à l'élève comme au professeur une sorte de *kit pédagogique* où les matériaux sont préfabriqués et disposés dans un ordre de montage supposé optimal : ce qui apparaît dans le modèle constamment répété de la *leçon*, c'est ce que l'on appellera plus tard le « *schéma pédagogique* », et bon nombre de CTOP présentent d'ailleurs dans leur préface ou avant-propos des conseils d'utilisation souvent détaillés et rigides.

Chaque CTOP peut donc se classer à partir de trois critères différents : **son type de méthode grammaire/traduction, le nombre, la nature, l'importance et la place des ajouts techniques à objectif pratique, et enfin le degré d'intégration didactique**. La multitude des combinaisons possibles entre ces trois caractéristiques explique l'extrême diversité des CTOP, qui varient pratiquement d'un auteur à l'autre, en même temps que les limites de ces variations, qui, malgré les fréquentes déclarations de nouveauté radicale de la part des auteurs, n'affectent pas le noyau dur méthodologique. Dans celui-ci, on a pu constater que ce n'est plus, pour les deux derniers types (**grammaire/TRADUCTION** et **TRADUCTION/grammaire**), la composante *grammaire* qui est la plus importante, mais la composante *traduction*. Aussi est-ce surtout contre cette dernière que se posera la méthodologie *directe*, qui s'appellera ainsi précisément parce qu'elle revendiquera comme principe essentiel le refus de l'« *intermédiaire* » de la langue maternelle des élèves.

CHAPITRE 1.5.

L'EVOLUTION DE LA DIDACTIQUE SCOLAIRE DES LANGUES VIVANTES ETRANGERES AU XIX^e SIECLE

Si l'on analyse les instructions officielles de 1829 à 1890, on constate qu'elles vont reprendre à leur compte et prolonger les grandes évolutions initiées depuis longtemps dans les CTOP, et qui concernent **la primauté de l'objectif pratique, la montée de la méthode orale, la limitation de la méthode de la grammaire** telle qu'elle apparaît dans la MT scolaire, et les progrès de la cohésion lexicale.

Primauté de l'objectif pratique, tout d'abord, déjà implicite dans l'Ordonnance du 26 mars 1829, puisque l'introduction des LVE est conseillée dans les sections répondant « *aux besoins des professions commerciales, agricoles, industrielles et manufacturières* ». L'un des tout premiers documents officiels à affirmer très clairement cet objectif pour l'ensemble de l'enseignement des LVE est le « *Rapport à l'empereur sur la situation de l'Instruction publique depuis le 2 décembre 1851* » du ministre Fortoul, en date du 19 septembre 1853 :

L'enseignement de ces idiomes [l'allemand et l'anglais] [...] n'est assimilé à celui des langues classiques ni par les méthodes qu'on y applique, ni par le temps qu'on y consacre. Ce ne sont point des modèles accomplis qu'on propose à l'admiration des élèves, ce sont des instruments qu'on veut mettre à leur service, c'est un moyen d'échanger sa pensée avec des hommes savants, industriels et amis.

Un tel objectif pratique est réaffirmé comme prioritaire pour la section Sciences des lycées dans l'instruction du 15 novembre 1854, qui commence une longue attaque contre le privilège trop souvent accordé dans l'enseignement des LVE à la culture littéraire (voir à ce propos l'instruction du 18 septembre 1840, cité supra p. 51) :

L'enseignement de chacune des deux langues vivantes [...] a pour but de rendre les élèves capables d'exprimer aisément leurs pensées dans un idiome étranger, et de comprendre ceux qui le parlent devant eux. Les langues vivantes ne seront donc point apprises au point de vue exclusivement littéraire, comme les langues mortes.

L'instruction du 29 septembre 1863 va plus loin puisqu'elle pose clairement l'objectif pratique comme unique objectif de l'enseignement scolaire des LVE, tant classique que moderne, repoussant l'enseignement de la littérature aux études supérieures :

Je conviens que les littératures germaniques sont fort belles, et que Goethe et Shakespeare ont beaucoup à donner à l'esprit

LA METHODOLOGIE TRADITIONNELLE

français ; mais ne faut-il pas réserver surtout pour l'étudiant de nos facultés cette influence, qui n'aura que des avantages et point d'inconvénients, si elle agit sur des esprits déjà préparés par une culture sévère et le sens de nos traditions ? [...] En un mot, dans l'économie de nos études scolaires, nous enseignons à nos enfants les langues mortes pour leur apprendre à penser, les langues vivantes pour leur apprendre à les parler.

Un tel objectif, et les pratiques correspondantes, ont du mal à s'imposer même dans l'enseignement spécial, puisqu'en 1886 encore une instruction (du 29 septembre) revient sur « *la nécessité de donner à cette étude un caractère plus pratique que par le passé* ».

L'auteur de l'instruction du 13 septembre 1890, enfin, croit bon de rappeler à nouveau que « *l'étude de la langue doit précéder l'étude littéraire* » (titre du chapitre 1) :

Vouloir unir prématurément l'étude littéraire à l'étude de la langue, c'est tout compromettre à la fois, c'est s'exposer à ne jamais lire couramment la langue, à ne jamais la parler surtout, et à ne jamais goûter la littérature dans ce qu'elle a de réellement original, c'est-à-dire dans ce qui en fait le véritable intérêt. S'il fallait sacrifier l'une des deux études à l'autre, il serait encore préférable de s'en tenir modestement à la langue et de réserver la littérature pour un âge où l'esprit a conquis, avec sa maturité, sa liberté d'allure, sa souplesse et son indépendance.

Si l'« étude » ou l'« enseignement littéraire » précoces sont ainsi devenus des cibles privilégiées des instructions officielles, c'est aussi, comme on peut le voir dans la citation ci-dessus, parce qu'ils constituaient un frein à la **montée de la méthode orale**. Pour l'auteur de l'instruction du 15 novembre 1854, déjà citée, « *c'est la pratique orale, soit dans la classe, soit au dehors, qui produira dans cet enseignement spécial des résultats dus au travail personnel et à la réflexion dans les autres branches de connaissances* ».

On peut lire dans la circulaire du 29 septembre 1886 : « L'essentiel, pour l'immense majorité des étudiants des cours spéciaux, est de pouvoir se mettre directement en rapport pour les questions d'affaires, de commerce, d'industrie, avec nos voisins de l'étranger. La langue usuelle, la langue parlée, celle des affaires, doit donc venir au premier rang et occuper la plus large place, surtout dans les cours du début. [...] Dans les premières années, le professeur doit parler et faire parler beaucoup... ». A. TWIGHT écrit quelques années plus tard, en 1894 : « Une nouvelle idée domine la fin du XIX^e siècle : les langues vivantes sont faites pour être parlées, et pour être comprises oralement ; c'est la pratique qu'on vise aujourd'hui : pouvoir comprendre un Anglais ou un Allemand quand il parle sa langue, et lui répondre en anglais

ou en allemand, voilà le but » (p. 81). La montée de la méthode orale est donc directement liée à celle de l'objectif pratique.

Dans l'instruction du 29 septembre 1863, c'est pour toutes les sections qu'est affirmée la nécessité de « *beaucoup d'exercices parlés, parce que la prononciation est la plus grande difficulté des langues vivantes* ».

Comme l'objectif pratique, le développement de la méthode orale se heurte à de fortes résistances, puisque le 14 octobre 1872 est publiée une *Circulaire rappelant les prescriptions relatives à l'enseignement des langues vivantes dans les lycées et collèges*, où l'on peut lire :

Monsieur le Recteur, l'inspection générale m'a signalé dans l'enseignement des langues vivantes certaines lacunes très regrettables. [...] **La langue parlée** [souligné dans le texte] serait peu ou point enseignée. [...] J'appelle toute votre attention sur ces lacunes et je vous invite à adresser des instructions en conséquence à MM. les chefs d'établissements.

L'instruction du 13 septembre 1890, enfin, consacrera tout un chapitre de trois pages à « *la prononciation et l'accentuation* » où est affirmée la priorité de l'oral sur l'écrit dans les débuts de l'apprentissage :

En tête de toute méthode pour apprendre une langue vivante, il faut écrire le mot : prononciation. Les détails de la méthode peuvent varier, selon le caractère et l'âge de l'élève, même selon le goût du maître ; mais cette première règle est immuable. Apprendre une langue, c'est d'abord se mettre en état de produire les sons dont elle se compose...

Pour les auteurs de cette instruction, dans toutes les classes, tous les exercices doivent déboucher sur une « *conversation* » : « *Une lecture, une leçon, même un thème ou une version, gagneront à être repris une dernière fois sous cette forme vivante* ».

En ce qui concerne la **grammaire**, l'accent est mis constamment sur un enseignement simplifié, gradué et pratique : pour les auteurs de l'instruction du 15 novembre 1854, « *l'application orale et immédiate des règles doit être substituée aux exercices systématiquement calqués sur les procédés abstraits de la grammaire* », et pour ceux de l'instruction du 29 septembre 1886, « *il faudra sous ce rapport [de la grammaire] se borner à l'indispensable avec des débutants, éviter la philologie abstraite et ne formuler que des règles dont la portée et l'utilité puissent être immédiatement saisies* ».

L'analyse des manuels confirme que l'évolution méthodologique dans l'enseignement scolaire des LVE à la fin du XIX^e siècle s'inspire directement des CTOP : à ma connaissance, la quasi-totalité des

cours scolaires publiés entre 1870 et 1902 se présentent comme des CTOP de type **grammaire/TRADUCTION**, avec toutes les variantes signalées au chapitre précédent concernant le nombre, la nature, l'importance et la place des ajouts techniques à objectif pratique, ainsi que les degrés d'intégration didactique. C'est le cas même pour les ouvrages publiés par des inspecteurs généraux (comme *L'allemand enseigné par la pratique* de B. Lévy, 1888, et la série d'ouvrages de A. Bossert en collaboration avec Th. Beck pour l'allemand et A. Beljame pour l'anglais) ou par de futurs méthodologues réformateurs, comme le *Cours de langue allemande* de Ch. Sigwalt (1885), les *Leçons pratiques de langue allemande* de A. Pinloche (1893), ou encore les *Premiers éléments de langue anglaise, grammaire, thèmes, versions à l'usage de la classe préparatoire et de la classe de Huitième* de P. Passy (1882).

Au moins à partir de 1870, il est possible cependant de considérer que l'innovation en didactique des LVE est passée du côté de l'Enseignement scolaire.

La méthode **grammaire/traduction** est certes maintenue, dans les manuels comme nous l'avons vu précédemment, et dans toutes les instructions, même celle du 13 septembre 1890.

Dans celle-ci, les exercices de thèmes et de versions sont toujours considérés comme des procédés d'enseignement/apprentissage, bien qu'ils soient mis au service de la méthode orale :

[Dans la leçon de mots] ce sera déjà un thème oral que fera l'élève, avec cette différence qu'au lieu de traduire un texte français il traduira les objets mêmes, ce qui vaut mieux. Les premiers thèmes écrits ne seront que la répétition ou la continuation des mêmes exercices. La version, dans l'ordre logique, arrive un peu plus tard. Là, ce n'est plus l'allemand ou l'anglais, c'est le français qui paraît être le but. Dans un enseignement qui vise avant tout à l'acquisition d'une langue nouvelle, la version n'a toute sa raison d'être que si on la tourne aussitôt en thème oral, le maître disant le français, et l'élève retrouvant le texte qu'il vient de traduire. Le thème écrit devra toujours être repris de vive voix ; on ne devra pas le quitter avant que l'élève ait logé dans sa mémoire et sur sa langue toutes les phrases qu'il a mises dans son cahier. Thèmes et versions devront être faits, surtout au début, avec des mots connus. L'usage prématuré du vocabulaire alphabétique, outre la perte de temps qu'il occasionne, habitue l'élève à se défier de sa mémoire.

On remarquera dans ce texte les emprunts techniques aux CTOP non scolaires, l'insistance sur la nécessité de l'**assimilation** des formes linguistiques, et le souci de se démarquer de la traduction telle qu'elle était conçue dans la méthodologie traditionnelle d'enseignement des langues anciennes.

Ce maintien de la méthode **grammaire/traduction** dans les CTOP n'y empêche pas un certain nombre d'évolutions internes fondamentales :

1. D'une part, sous l'influence probable des phonéticiens allemands et de la *phonetische Methode* alors en plein essor en Allemagne, l'intensification de la pratique orale de la langue étrangère en classe se poursuit, tant dans les directives officielles, comme nous l'avons vu, que dans les manuels. A tel point que la « *méthode orale* » finit par menacer la suprématie jusqu'alors incontestée de la méthode **grammaire/traduction**.

Même les listes de vocabulaire par thèmes de la vie quotidienne (avec traduction en français), qui se répandent à l'époque sous forme d'ouvrages publiés séparément, et qui peuvent paraître de prime abord à un observateur contemporain comme caractéristiques de la MT, ont été conçus explicitement à l'époque dans cette perspective de développement de la méthode orale. On trouve dans un Programme officiel des Ecoles normales primaires (arrêté du 26 mars 1887), parmi les exercices conseillés pour chacune des trois années de cours de LVE : « *Liste de mots et conversation sur ces mots* ». Et pour les auteurs des *Mots allemands groupés d'après le sens* (7^e éd., 1891), dont l'un est inspecteur général, « *l'essentiel, dans l'enseignement des langues, c'est que tout aboutisse à la parole vivante, qui est à la fois le but et le moyen, et le centre de toute la méthode* » (je souligne). Une telle formule marque le passage même de la **méthodologie traditionnelle à la méthodologie directe, qui est en particulier le moment où la priorité bascule de la méthode grammaire/traduction à la méthode orale**. Les matériaux, procédés et techniques légués par l'histoire — comme les exercices de traduction et les listes de vocabulaire — continuent sans doute ici à être utilisés, mais ils sont déjà en quelque sorte subvertis au service d'un nouvel objectif et d'une nouvelle cohérence méthodologique.

2. D'autre part se renforce dans l'enseignement scolaire des LVE la tendance à l'intégration de textes suivis — littéraires, adaptés ou fabriqués — comme supports didactiques à part entière dès les premières années d'enseignement. Dans le Plan d'études de 1852, ce n'est encore que pour l'anglais et la classe de Troisième que l'on peut lire que « *les règles doivent être étudiées sur des textes choisis à cet effet* ». Le rédacteur de l'instruction du 29 septembre 1863 généralise le procédé, conseillant au professeur d'utiliser

des textes préparés avec soin, bien expliqués, d'où l'on fera sortir successivement toutes les règles grammaticales, et qui, appris ensuite par les élèves, leur fourniront les mots nécessaires pour qu'ils puissent composer eux-mêmes d'autres phrases à la leçon suivante. J'imagine qu'un certain nombre de pages aient été ainsi apprises : ce sont des anecdotes, un récit. Le professeur, à un jour donné, exige que l'histoire étudiée et sue la semaine

ou le mois précédents lui soit racontée ; il ne fait plus réciter, il fait parler (souligné dans le texte).

On remarquera dans cette citation de l'instruction de 1863 la distinction clairement établie entre la **récitation** et le **réemploi**, et comment la **mémorisation** est mise au service de l'**assimilation**. Il y apparaît aussi, comme dans la citation précédente de l'instruction de 1852, ce qui peut sembler une approche inductive en grammaire. Mais, dans l'esprit de leurs rédacteurs, cette mise en évidence des règles est vraisemblablement à la charge des professeurs : il ne s'agit que d'un procédé de présentation plus concret de la grammaire, et qui permet d'en limiter naturellement les développements. On peut lire en effet dans l'instruction du 13 septembre 1890 : « *Parfois il faut donner à l'élève la satisfaction de formuler lui-même la règle, d'après les exemples qu'il a déjà vus* » (je souligne). Ce sera, dans la méthodologie directe, l'application de la méthode active à ce procédé de présentation grammaticale qui débouchera sur une véritable méthode inductive, dans laquelle le professeur demande aux élèves de passer eux-mêmes « *des exemples aux règles* ».

Là encore on peut penser que ces nouvelles pratiques ont du mal à passer dans les classes, puisque dans une circulaire en date du 27 mai 1872, Jules Simon se plaint

qu'on sacrifie un peu trop à la routine, et qu'on enseigne aujourd'hui les langues comme on le faisait quand on n'enseignait guère que cela. Peut-être aurait-il fallu faire l'inverse, et développer la lecture et l'explication orale. On s'intéresse à un beau récit, à un beau poème, dont on peut suivre tous les développements ; on s'habitue au style de l'auteur ; chaque page éclaire la page suivante et en facilite la lecture...

Cette application de la méthode orale au traitement pédagogique du texte est à l'origine de l'exercice de la « *conversation sur le texte* » (sous forme de questions de commentaire de la part du professeur et réponses des élèves) appelé bientôt à devenir dans la méthodologie directe l'activité principale en classe parce qu'elle seule permettra de fonder un schéma méthodologique unique de la première classe à la classe terminale, depuis les jeunes enfants rebelles à un enseignement abstrait et *a priori* de la grammaire jusqu'aux candidats au Baccalauréat aux prises avec les œuvres littéraires au programme. J. DOUADY écrira ainsi en 1911 (faisant allusion à la dernière grande instruction directe, celle de 1908) : « *L'unité et la continuité sont désormais assurées, depuis les obscurs balbutiements des classes élémentaires, jusqu'au jour où l'élève de Première jette un coup d'œil suprême sur son Faust ou son Jules César avant de franchir le seuil de la classe de baccalauréat* » (p. 1). Le passage de la **méthodologie traditionnelle à la méthodologie directe, c'est aussi le moment où le centre de gravité de la leçon bascule de la règle ou du paradigme grammatical au texte**.

On retrouve dans les ouvrages scolaires de l'époque la poussée intégrative signalée plus haut dans les CTOP non scolaires. Les textes sont encore parfois publiés indépendamment de tout cours et sans aucun appareillage didactique (c'est le cas dans le *Choix de fables et de contes en allemand* de M. Mathis, 1893), ou dans un volume spécial du cours (comme dans *First English Reader* de A. Beljame, 9^e éd., 1897) ; mais on les trouve de plus en plus fréquemment regroupés dans une partie spéciale du manuel (par ex. dans le *Nouveau cours élémentaire de langue allemande* de A. Peÿs, 3^e éd., 1885), ou même déjà, comme dans les futurs manuels directs, intégrés à chaque leçon (ainsi dans *L'année préparatoire d'anglais* de A. Baret, 7^e éd., 1903, dans la série des *Cours de langue allemande à l'usage des classes supérieures* de Ch. Sigwalt, 1885).

L'obligation pour les professeurs de respecter les Plans d'études, plus précis et détaillés, favorise les regroupements de matériaux et par suite les progrès de l'intégration didactique. A. Peÿs précise ainsi à propos de son *Nouveau cours élémentaire de langue allemande* :

Chacun de [ses] volumes contient tout ce qui est nécessaire pour satisfaire le nouveau plan d'études : 1^o toutes les règles de grammaire comprises dans le programme de la classe ; 2^o des exercices de thèmes et versions sur ces règles ; 3^o des exercices de conversation ; 4^o de nombreux extraits des auteurs prescrits (première page intérieure du premier volume, 1885).

3. Enfin, la progression de la cohésion lexicale se poursuit aussi dans les instructions et les CTOP scolaires. Pour la première fois, le plan d'études du 10 août 1886 ébauche à propos de la première année d'études une liste de thèmes de la vie quotidienne : « *Les mots seront, autant que possible, présentés par séries se rapportant à un même ordre d'idées (mobiliier de la classe, parties du costume, corps humain, etc.)* ». Plus que les contenus thématiques cependant, c'est la méthode empruntée elle aussi aux « *leçons de choses* » de l'Enseignement primaire qui constitue ici une nouveauté radicale, parce qu'elle permet dès les tout débuts de l'apprentissage **une approche directe de la langue étrangère, sans passer par l'intermédiaire de la traduction**. L'instruction du 13 septembre 1890 la développe ainsi :

La première chose à donner à l'élève, ce sont les éléments de la langue, c'est-à-dire des mots. Mais **ces mots ne doivent pas être pris au hasard**. On commencera, naturellement, par quelques substantifs, en les groupant d'après l'analogie du sens, pour qu'ils se classent facilement dans la mémoire. Quels groupes de substantifs faut-il faire apprendre dans une classe élémentaire ? Le maître intelligent n'a pas besoin qu'on lui donne à ce sujet des indications détaillées. La seule règle à observer, c'est de ne prendre que des mots concrets, répondant à des objets que l'élève a sous les yeux, ou du moins qu'il ait vus et qu'il puisse aisément replacer dans son imagination. Si l'école possède des

tableaux servant aux leçons de choses, on ne manquera pas d'en profiter.

Aux substantifs on joindra aussitôt quelques adjectifs exprimant eux-mêmes des qualités toutes extérieures, telles que la forme, la dimension, la couleur. Que manque-t-il pour former de petites propositions ? La troisième personne de l'indicatif présent du verbe être, et, avec deux questions fort simples : « *qu'est ceci ? Comment est ceci ?* », on fera le tour de la salle d'école, de la cour, de la maison paternelle, de la ville et de la campagne » (je souligne).

Le Plan d'études du 2 août 1880 proposait déjà, pour la classe préparatoire (première année d'études), comme « *exercices de langue usuelle* » des « *explications de tableaux figurés* ». Il s'agit là aussi d'une influence de la pédagogie de l'Enseignement primaire sur l'enseignement des LVE. Le directeur de cet Enseignement primaire écrit dans un rapport au ministre de l'Instruction publique en date du 12 mai 1880 : « *L'enseignement par les yeux a pris, depuis une vingtaine d'années, une importance considérable et qui va sans cesse croissant dans nos méthodes pédagogiques renouvelées. Des globes et des cartes géographiques, des tableaux de système métrique, des tableaux d'histoire naturelle ornent déjà les murailles de presque toutes les écoles, en France aussi bien que dans tous les pays* » (cité par A. Gresse à l'article *imagerie scolaire* in BUISSON F. 1887, p. 1321). Il faudra attendre cependant la méthodologie directe pour que les images commencent lentement à se répandre dans les manuels eux-mêmes de LVE.

La première réponse des auteurs de manuels à cette nouvelle exigence officielle va être de type non intégré, et l'on voit ainsi se multiplier à partir des années 1880 des recueils de mots classés par thèmes de la vie courante ; mais bientôt apparaissent des listes de vocabulaire de ce genre à l'intérieur même des différentes leçons de certains manuels.

La série la plus connue de ces recueils de mots est celle des Editions Hachette, qui prend comme modèle l'ouvrage de Bréal et Bailly, *Les mots latins groupés d'après le sens*. Pour l'allemand, c'est l'ouvrage de A. Bossert et Th. Beck (7^e éd., 1891), pour l'anglais, celui de A. Bossert et A. Beljame (1891), pour l'espagnol, celui de J. Lanquine et B. Baro (s.d.). On assiste à l'intégration des listes lexicales par exemple dans les *Conversations allemandes* de E. Otto (6^e éd., 1917), les *Exercices allemands de troisième année* de G. Halbwachs et F. Weber (13^e éd., 1907), ou encore dans la *Nouvelle méthode de langue allemande* de H. Lühr (1872), dans laquelle apparaissent en outre pour chaque leçon des textes suivis fabriqués à partir de ces mêmes listes.

Toutes ces évolutions de la didactique scolaire des LVE se retrouvent dans les lignes suivantes d'un professeur converti à la méthodologie

directe, E. GOURIO, qui nous retrace en 1909 sa propre évolution personnelle pendant cette période de transition méthodologique :

C'est le souci d'enseigner une meilleure prononciation qui est le point de départ de mon évolution vers la méthode directe. La langue maternelle va disparaître peu à peu de ma classe. [...] Si j'applique toujours la méthode indirecte, c'est avec une plus grande intelligence de mon métier. Tout en accordant à la prononciation la place qui lui revient de droit, j'introduis des modifications profondes dans mon enseignement de la grammaire et dans mes exercices de traduction. Je ne prends plus les règles de la grammaire dans l'ordre que les grammaires donnent d'ordinaire aux parties du discours, et on ne récite plus à la suite de ces règles des exemples souvent ingrats et trop prétentieux quand ils ne sont pas vides de sens. Je tire désormais la grammaire que j'enseigne des textes étudiés, et sur un carnet de notes, l'élève aligne sous ma dictée d'abondants paradigmes ; et de ces paradigmes on induit des règles. Le texte anglais devient peu à peu l'unique objet et la limite de mon enseignement ; je cherche tous les moyens de le fixer, mots et formes, et à cet effet je suis amené à faire usage du thème d'imitation qui consiste en la traduction d'une traduction assez libre du texte étranger préalablement expliqué en classe. Je ne donne plus à traduire la langue de Bossuet. Quant aux versions, je les supprime ou n'en donne plus qu'à de longs intervalles. [...] En même temps que le français, disparaît de la classe tout psittacisme, c'est-à-dire les répétitions machinales de mots qui n'ont pas été éclairés par l'idée qu'ils expriment. On ne récite plus de listes de mots, de verbes irréguliers entre autres, séparés d'un contexte qui leur donne de la précision et de l'intérêt ; on ne répète plus de conjugaisons dont le mécanisme n'a pas été enseigné dans des phrases vécues (p. 55).

Dans les années 1870 et 1880, le développement brutal de l'enseignement scolaire des LVE provoque une véritable explosion éditoriale des cours de langues à usage spécifiquement scolaire.

L'après-1870 voit aussi un fort développement de l'enseignement non scolaire des LVE. A Paris, où la Société commerciale pour l'étude des langues étrangères, placée sous le patronage de la Chambre de Commerce de Paris, reçoit ainsi plus de mille élèves en 1889. Mais aussi en province, où par exemple 584 élèves suivent la même année les cours d'anglais, d'allemand, d'italien et d'espagnol de la Société d'enseignement professionnel du Rhône, à Lyon. C'est en 1885, selon M. BREAL (1889, p. 530), que cette dernière Société a remplacé « la méthode usuelle, ou méthode grammaticale et de traduction » par une « méthode phonétique » à objectif oral (parler et comprendre).

Dans ces années, plus rares se font les cours qui, à l'image de la plupart des CTOP antérieurs, s'adressent encore simultanément au public scolaire et non scolaire. Je citerai cependant parmi de tels

LA MÉTHODOLOGIE TRADITIONNELLE

ouvrages *First Steps* de S. Manget et L.G. Rosenzweig (1890), *L'allemand pratique* de E. Birmann (1914), *Leçons d'espagnol [I et II]* de Th. Alaux (1887-1888), *L'anglais enseigné par la pratique* de A.G. Havet (5^e éd. 1888)...

Signe des temps nouveaux, les cours scolaires oublient souvent de préciser à quel public ils s'adressent sur leur page de garde, mais prennent soin, dans leur préface, avertissement ou avant-propos, de se déclarer conformes aux toutes dernières instructions ministérielles en vigueur.

Parmi leurs auteurs apparaissent les producteurs habituels de CTOP que sont les professeurs d'Ecoles militaires (comme G. Richert) ou commerciales (E. Birmann et A. Lévy par exemple). On les retrouvera encore nombreux après 1902 parmi les propagateurs de la méthodologie directe. C'est par exemple le cas de Charles Schweitzer, qui fut de 1883 à 1889 professeur à l'Ecole spéciale militaire de Saint-Cyr ; ou encore de Maurice Potel, qui était en 1903, lors de la fondation de l'A.P.L.V. dont il fut l'un des artisans, professeur en même temps au lycée Voltaire et à l'Ecole supérieure de Commerce de Paris.

Mais à côté d'eux les universitaires font une entrée en force : inspecteurs généraux (B. Lévy, A. Bossert), professeurs d'enseignement supérieur (A. Beljame, A. Pinloche...), professeurs — souvent agrégés — de l'Enseignement secondaire (Ch. Sigwalt, G. Halbwachs, F. Weber, Th. Beck...). Les raisons d'une telle évolution résident bien sûr dans le développement de l'enseignement scolaire des LVE, mais aussi, parallèlement, dans l'intervention de plus en plus autoritaire de l'Université dans une définition de plus en plus précise des contenus et des méthodes de cet enseignement.

On peut prendre la mesure de ce phénomène en comparant quantitativement et qualitativement, d'un point de vue méthodologique, les instructions officielles de la fin du XIX^e siècle. A l'énumération ponctuelle de quelques exercices, comme encore dans l'instruction du 2 août 1880, succèdent par exemple dans celle du 10 août 1886 des consignes plus nombreuses et précises, qui commencent à s'organiser en un ensemble cohérent : on trouvera reproduites en ANNEXE 4, p. 92, les consignes de cette instruction concernant la première année d'allemand (celles concernant l'anglais et l'espagnol sont très semblables). Dans celle de 1890 enfin c'est une véritable méthodologie qui s'ébauche tout au long de treize pages très denses, en même temps qu'est posé le principe fondateur de la DLVE comme discipline autonome : « Une langue s'apprend par elle-même et pour elle-même, et c'est dans la langue, prise en elle-même, qu'il faut chercher les règles de la méthode ».

A cette date en effet, toutes les conditions étaient en place pour que s'élabore une véritable méthodologie spécifique à l'enseignement

des LVE : ce sera la méthodologie directe, définie et imposée à tous les professeurs par les instructions officielles de 1901 et 1902.

Quatre ans avant l'instruction du 13 septembre 1890, en 1886, Michel Bréal avait traduit l'ouvrage principal de l'un des fondateurs de la linguistique comparative, Franz Bopp (1791-1867), pour qui la langue étrangère devait être étudiée « *en elle-même et pour elle-même, et non plus seulement comme moyen d'études littéraires, philosophiques ou religieuses* » (selon BERGOUNIOUX G. 1984, p. 9). Cette instruction de 1890 n'invente donc pas le principe qu'elle pose, mais elle le pose pour la première fois comme tel pour l'enseignement scolaire des LVE en France. Principe extrême, indéfendable dans le cadre d'un enseignement scolaire, précisément, et que les auteurs eux-mêmes de ces instructions ne respectent pas lorsque après avoir expliqué que les explications littéraires, dans les dernières années, permettront la comparaison entre le « *génie* » de la nation étrangère et celui de la nation française, ils ajoutent : « *C'est là, en somme, la fin dernière de l'étude des langues et des littératures étrangères, et c'est par là que cette étude justifie la place qui lui est faite aujourd'hui dans le plan de notre enseignement secondaire* ».

Ce qui apparaît déjà là, c'est la contradiction entre les deux mouvements simultanés par lesquels se constitue historiquement cette **didactique scolaire** des LVE : d'une part une volonté de construction d'une véritable **didactique**, et donc d'élaboration d'une méthodologie spécifique et d'autonomie par rapport à l'enseignement des autres matières scolaires, d'autre part l'obligation d'insérer cette didactique dans un enseignement **scolaire**, et donc de tenir compte des objectifs et des contraintes propres à celui-ci. Cette contradiction n'a toujours pas été résolue (si tant est qu'elle puisse et doive l'être), et depuis cette époque jusqu'à nos jours, la didactique scolaire des LVE n'a pu que la gérer au mieux des rapports de forces et de ses intérêts.

CONCLUSION

Il n'est pas très facile de dresser un bilan de la méthodologie traditionnelle d'enseignement des LVE. D'abord parce que sa mise en œuvre historique, qui s'étale sur trois siècles, revêt des formes très variées et subit une évolution qui la mène, comme nous l'avons vu, depuis la méthodologie d'enseignement scolaire des langues anciennes jusqu'aux frontières de la méthodologie directe. Et aussi parce que l'historien ne dispose actuellement que de peu de données qui lui permettent d'apprécier dans quelle mesure, de quelle manière et avec quels résultats une telle évolution s'est inscrite dans les pratiques de classe effectives.

De nombreux renseignements sont cependant disponibles concernant la période la plus récente de l'enseignement scolaire, à savoir la seconde moitié du XIX^e siècle. Les instructions officielles d'avant 1902 dénoncent périodiquement les « *résultats insuffisants* » (29 septembre 1863), les « *lacunes très regrettables* » (14 octobre 1875), les « *faiblesses* » (13 septembre 1890) de cet enseignement, et l'on retrouve dans de nombreux témoignages de l'époque le même genre de critique. M.C. CLAVEL écrit ainsi en 1859 que « *traduire à grand-peine et à coups de dictionnaires quelques fragments insignifiants des auteurs les plus faciles, aligner les phrases les plus banales et incorrectes, c'est là tout le savoir des meilleurs élèves* », estimant que « *ce qu'on décore de ce nom [d'enseignement des LVE] n'est qu'une ridicule et inutile comédie* » (*Lettres sur l'enseignement des Collèges en France*, pp. 74 et suiv.). F. BRUNOT n'hésite pas pour sa part à déclarer publiquement en 1909 que cet enseignement avait été jusqu'à la fin du siècle « *nul ou à peu près* » (p. 196). Il est vrai qu'il portait un jugement aussi péremptoire dans son discours d'ouverture au premier congrès international des professeurs de LVE de Paris, devant une assemblée très favorable par conséquent à la nouvelle méthodologie directe.

On pourrait multiplier à volonté de tels témoignages, mais le problème qu'ils posent, comme très clairement celui de F. BRUNOT, est d'être pris, quelle que soit bien entendu la sincérité des témoins, dans une polémique méthodologique qui restera extrêmement vive depuis les années 1880 jusqu'à la Première Guerre mondiale. Le pédagogue allemand Martin Hartmann, dont j'ai cité le témoignage concernant l'emploi généralisé de la MT parmi les professeurs français dans les dernières années du siècle, estimait quant à lui à la fin de son enquête que les résultats obtenus étaient cependant loin d'être négligeables, puisque 20% environ des lycéens seraient sortis avec une connaissance « *estimable* » d'une LVE, et il notait que la situation était beaucoup plus satisfaisante dans les écoles de filles :

« *Les maîtresses ne sont pas prisonnières des habitudes classiques et les écolières apportent à l'étude des langues vivantes autant de curiosité et d'entrain que les jeunes garçons y mettent, en*

général, de morne indifférence » (cité par BAILLY E. 1897, p. 161).

Tout en dénonçant comme M. Hartmann l'assimilation générale des langues modernes aux langues anciennes, l'instruction officielle de 1890 déplore paradoxalement « le défaut d'unité et de cohésion dans l'enseignement [...] : tel professeur insiste sur la grammaire, tel autre sur l'explication de textes ; l'un s'applique aux exercices oraux, l'autre juge inutile ou même impossible d'obtenir une bonne prononciation ».

Ce qui prouverait qu'un nombre significatif de maîtres ont abandonné la MT scolaire, et expérimentent dans leurs classes, de manière sans doute anarchique et empirique, de nouvelles pratiques. V. BASCH relève en 1892 (p. 381) la plainte d'une parente d'élève dont le fils est passé en allemand d'une année sur l'autre d'une méthode par le chant et la récitation à un enseignement purement grammatical puis à une méthode de lecture cursive des auteurs, et nous savons aussi, par le témoignage de F. BRUNOT cité plus haut (cf. *supra* p. 53) ou par d'autres (par exemple celui de DUMERIL H. 1902, p. 256), qu'un certain nombre de professeurs de l'enseignement secondaire ont utilisé des CTOP non spécifiquement scolaires tels que les « méthodes » Ahn et Robertson.

Si l'on ajoute à cela que parmi les professeurs étrangers, majoritaires jusque dans les années 1860, la faveur allait vraisemblablement à une « méthode naturelle » conçue comme une sorte d'initiation empirique à la langue parlée courante, qu'à partir des années 1870 la *Anschauungsunterricht* ou la *phonetische Methode* allemande commençaient à faire des adeptes surtout parmi les jeunes germanistes, et qu'enfin toutes les combinaisons, plus ou moins raisonnées et systématiques, étaient possibles entre ces différentes tendances et la méthode **grammaire/traduction**, étant donné l'imprécision des instructions officielles, on comprendra pourquoi Charles Sigwalt, observateur averti de cette période (il sera en 1903 le premier président de l'A.P.L.V.), a hésité pour la caractériser entre les qualificatifs de « champ d'expérience », de « champ de bataille » et de « champ de foire » (cité par ANTIER M. 1972, p. 49) : au-delà de ces jugements de valeur différents, il y a la même constatation d'une grande effervescence didactique dans les dernières décennies du XIX^e siècle.

Dans un tel contexte, les instructions de 1901-1902 prennent tout leur sens. « Révolutionnaires », elles le seront certes, puisqu'elles prétendront imposer à tous les praticiens la nouvelle méthodologie directe, mais, comme toutes les révolutions imposées d'en haut, elles viseront en même temps à une mise au pas et à une mise en ordre.

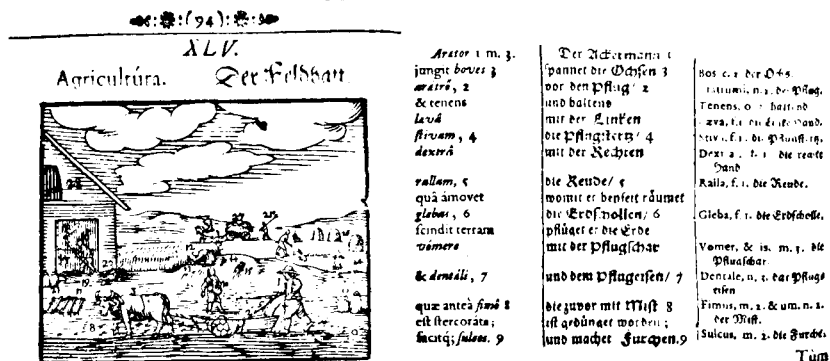
Comme toutes les révolutions politiques du XIX^e siècle, la « révolution directe » sera essentiellement parisienne, non seulement parce que c'est l'inspection générale qui l'imposera, mais aussi parce que la

grande majorité des méthodologues directs seront professeurs dans les grands lycées ou les grandes écoles de la capitale. Dans les années 1900, certains adversaires de la méthodologie directe réclameront un référendum qui permette aux « professeurs de province » de s'exprimer librement sur le problème alors très débattu de la « liberté de méthode ».

Bien entendu, les instructions de 1901-1902 ne feront pas disparaître du jour au lendemain la MT des salles de classe. Les rééditions constantes et tardives de certains cours traditionnels — deux exemples entre mille : les *Cours d'allemand première année* de G. Halbwachs et F. Weber en sont à leur 24^e édition en 1904, à leur 56^e édition en 1942 ; les *Leçons d'espagnol première année* de Th. Alaux, édités pour la première fois en 1887, en sont à leur 66^e édition en 1960 — et les témoignages que l'on peut encore de nos jours recueillir d'anciens élèves des années 1930 et suivantes prouvent l'extraordinaire résistance, tout au moins dans l'enseignement scolaire, de la méthode **grammaire/traduction**.

L'explication essentielle, à mon avis, en est que le triple mécanisme, décrit plus haut, d'assimilation des langues modernes aux langues anciennes, a continué à fonctionner comme précédemment, en raison de la stabilité du contexte pédagogique — particulièrement le prestige du modèle de l'enseignement classique — où il s'était mis en place. Si la MT scolaire va finir par disparaître définitivement des pratiques d'enseignement et de l'édition dans les années 1960, ce ne sera pas exactement « sous la poussée » des méthodologies audio-orale et audiovisuelle : c'est la modification de ce contexte d'enseignement scolaire des LVE qui permettra **simultanément** la disparition de la MT ainsi que le succès de ces nouvelles méthodologies.

ANNEXE 1



Johan Amos COMENIUS, *Orbis sensualium pictus*
éd. 1668 [1^{re} éd. 1648], p. 94
Paris, Bibliothèque de la Sorbonne

ANNEXE 2

Enseignement secondaire classique
Plan d'Etudes et Programmes
LANGUES VIVANTES (ALLEMAND OU ANGLAIS)
Arrêté du 2 août 1880

Division élémentaire — Classe préparatoire

Livre de lectures enfantines.
Exercices de langue usuelle à propos de lectures faites en classe,
et comme explication de tableaux figurés.
Quelques paradigmes de grammaire, très faciles.

Division élémentaire — Classe de Huitième

Exercices de lecture et de conversation.
Explication et récitation d'auteurs élémentaires.
Phrases très faciles.

Division élémentaire — Classe de Septième

Explication et récitation d'auteurs élémentaires.
Exercices de lecture et de conversation.
Phrases usuelles sur les principes étudiés.

Division de grammaire — Classe de Sixième

Explication et récitation d'auteurs.
Exercices de lecture et de conversation.
Thème, surtout oral.
Version, surtout orale.

Division de grammaire — Classe de cinquième : *idem*

Division de grammaire — Classe de Quatrième

Explication et récitation d'auteurs.
Exercices de lecture et de conversation.
Thème.
Version.

Division supérieure — Classe de troisième

Explication et récitation d'auteurs.
Exercices de lecture et de conversation.
Thème.
Version.
Notions d'histoire littéraire, à propos des morceaux expliqués.

Division supérieure — Classe de seconde

Explication et récitation d'auteurs.
Exercices de lecture et de conversation.
Thème écrit et thème oral.
Version.
Compositions.
Notions d'histoire littéraire, à propos des morceaux expliqués.

Division supérieure — Classe de Première : *idem*.

ANNEXE 3

66^e LEÇON

RECITATION

La version précédente

DEVOIR (= thème)

Les enfants de mon oncle étaient devenus tout à coup très raisonnables et très obéissants; ils avaient été étourdis et désobéissants. — Le grand-père du comte avait eu un grand chagrin; ses petits-fils étaient devenus paresseux et lâches. — Tu avais eu une grande joie; ton fils était devenu un brave soldat. — Nous avions été prudents et circonspects. — Les chasseurs du prince avaient été courageux et téméraires. — Ma grand-mère était devenue aveugle.

CONVERSATION

Qu'avaient été les enfants de mon oncle ?
Ils avaient été étourdis et désobéissants.
Qu'étaient-ils devenus ?
Ils étaient devenus obéissants.
Qu'étaient devenus les soldats du prince ?
Ils étaient devenus braves.
Qui avaient été prudents ?
Les chasseurs du comte.
Qu'étaient-ils devenus ?
Courageux et téméraires.
Qui était devenu aveugle ?
Notre vieille grand-mère.

Alexandre PEÏ, *Nouveau cours élémentaire de langue allemande*
Second degré - 1. Classe de Septième.
3^e éd. rev. et corrig., 1885. p. 76

ANNEXE 4

ALLEMAND

Première année (5 heures par semaine)

La première année est employée à des exercices de prononciation et à l'acquisition des mots et des phrases indispensables.

Le professeur prononce à voix haute les mots et les phrases. Les élèves, l'un après l'autre, répètent. On insistera sur l'accent tonique.

Correction des défauts de prononciation et d'intonation.

Les mots et les phrases sont ensuite écrits au tableau, copiés par les élèves et appris par cœur.

Les mots sont, autant que possible, présentés par séries se rapportant à un même ordre d'idées (mobilier de la classe, parties du costume, corps humain, etc.). Les noms sont toujours appris précédés de l'article.

Les noms de nombres.

Exercices gradués de lecture.

Dictée des mots connus des élèves.

Pendant cette première année, le professeur écrit et fait écrire les mots allemands en caractères français.

Grammaire allemande élémentaire.

Thèmes d'imitation sur les phrases déjà connues.

Petit livre de lecture sur le modèle de ceux dont se servent les élèves de l'enseignement primaire en Suisse et en Allemagne.

Vers faciles appris par cœur.

Les actes et les mouvements de la classe sont commandés en allemand.

*Programme de l'Enseignement secondaire spécial
dans les lycées et collèges. Arrêté du 10 août 1886.*

DEUXIEME PARTIE

LA METHODOLOGIE DIRECTE