

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

INTRODUCTION

La « méthodologie directe » (désormais siglée *MD*) sera définie ici comme cette méthodologie officiellement imposée dans l'enseignement secondaire français par les instructions de 1901 (*Circulaire du 15 novembre relative à l'enseignement des langues vivantes et instructions annexes*), 1902 (*Arrêté du 31 mai concernant les programmes d'enseignement des classes secondaires dans les lycées et collèges de garçons*) et décembre 1908.

Cette dernière instruction de 1908 n'a jamais été publiée au *Bulletin Administratif du Ministère de l'Instruction publique*. Probablement en raison de la pression des traditionalistes, selon A. Chervel, qui me signale que la même aventure arrive à la même époque à une instruction relative à l'enseignement du français. Cette instruction de 1908 a été néanmoins reproduite en 1911 par Ch. Delagrave dans un recueil d'instructions (voir bibliographie finale), et n'en a pas moins été appliquée, puisque son rédacteur, l'inspecteur général Emile HOVELAQUE, commente longuement « [ses] dernières instructions » dans une conférence aux enseignants faite le 15 octobre 1909 à la Sorbonne (1910 a, b et c), et que divers auteurs de manuels y font allusion dans leur préface ou avertissement : celui de *Jack, the Naughty Boy* (L. Ritz, Hachette, 1910), parle des « instructions ministérielles de 1908 », et ceux du *Deutsches Sprachbuch Classe de Sixième* (E. Clarac et E. Wintzweiller, 1^{re} éd. 1909) des « instructions ministérielles de décembre 1908 ».

L'expression de « méthode directe » apparaît pour la première fois dans la circulaire du 15 novembre 1901. Elle restera en concurrence pendant quelques années encore chez les méthodologues français⁽¹⁾ avec d'autres expressions venues d'Allemagne (où des formes de méthodologie directe avaient été plus tôt développées et théorisées), comme la « méthode de la réforme » (*Reform-Methode*), la « méthode phonétique » (*phonetische Methode*) ou la « méthode intuitive » (*Ans-*

1. J'utiliserai désormais le terme de « méthodologues » pour désigner commodément tous ceux — inspecteurs, auteurs de cours ou professeurs — qui ont produit, même ponctuellement, du discours sur la méthodologie de l'enseignement des LVE ; ce terme donc ne renverra pas obligatoirement ici à un statut ou à une fonction socialement reconnus.

LA MÉTHODOLOGIE DIRECTE

chauungsmethode). Mais elle finira par s'imposer seule pour désigner l'ensemble de la méthodologie telle qu'elle prendra forme en France, sans doute parce que le principe direct posait la nouvelle méthodologie en l'opposant systématiquement à la méthodologie traditionnelle de grammaire/traduction.

Ce principe direct en effet ne se réfère pas seulement dans l'esprit de ses promoteurs à un enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents français, mais aussi à celui de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite, et à celui de la grammaire étrangère sans passer par l'intermédiaire de la règle explicitée. Pour la méthodologue allemande N. WICKER HAUSER, dès 1898 : « Éviter la langue maternelle n'est pas la seule particularité de la méthode directe. Nous allons appeler nouvelle méthode ou méthode directe celle qui évite :

- 1° le détour par la langue maternelle,
- 2° le détour par l'orthographe,
- 3° le détour par des règles de grammaire superflues » (1907, p. 213).

Historiquement, les instructions de 1901 et 1902 prolongent celle de 1890, mais d'une part ce prolongement aboutit à une rupture radicale avec la MT — suppression de l'enseignement *a priori* de la grammaire et des traductions d'application —, et d'autre part, en raison de leur définition précise et détaillée des objectifs, des consignes méthodologiques et des contenus de premier cycle, elles veulent obliger pour la première fois tous les professeurs à l'application d'une méthodologie unique. La « Réforme de 1902 », suivant une expression répandue à l'époque, fut effectivement « imposée brutalement » (E. ASSANT 1907, p. 242), et ressentie par la majorité des professeurs comme un véritable coup d'Etat pédagogique. Steck, professeur d'allemand au lycée Saint-Louis, parlera pour sa part de « coup de force » (cité par GIROT 1912, p. 328), et Ch. SIGWALT d'« arbitraire administratif », estimant que « les professeurs de langues vivantes ont été expropriés de leur liberté en 1902, par un acte d'autorité du ministre » (1912, pp. 328 et 329).

La MD n'apparaît comme un ensemble relativement homogène aux yeux de l'historien, à travers les instructions officielles, les articles et les ouvrages des méthodologues ainsi que les manuels, que sur la très courte période 1902-1906. Avec les bilans immédiats de l'expérience en premier cycle et les problèmes d'application en second cycle apparaissent parmi ses partisans les premières divergences importantes, les premières remises en question et les premières défections : l'instruction de décembre 1908 est encore de type direct, puisqu'elle représente principalement un effort — d'ailleurs remarquable — d'application cohérente de la méthode directe à l'enseignement littéraire et culturel du second cycle. Mais elle marque en même temps un mouvement très net en direction de cet éclectisme

méthodologique (favorable à une méthodologie « mixte », mi-directe, mi-traditionnelle), auquel sont déjà acquis de très nombreux méthodologues et professeurs.

La Première Guerre mondiale viendra suspendre tout débat et toute évolution. Mais la cause était déjà entendue, et l'abandon de la méthodologie directe sera d'autant plus inévitable après 1918 qu'« à l'horloge de l'histoire », suivant la formule consacrée, la France victorieuse n'était plus à l'heure des révolutions et des expériences hardies : avec quelques années de retard dues à des turbulences politiques dont les effets se feront particulièrement sentir dans les orientations de la pédagogie scolaire, l'instruction du 2 septembre 1925 officialisera une méthodologie d'enseignement des LVE sinon originale — il s'agit d'une combinaison des deux méthodologies antérieures —, du moins différente, et qui se révélera à l'épreuve de l'histoire douée d'une cohérence propre et d'une propre force d'évolution créatrice.

Ce sont donc en réalité à peine plus d'une dizaine d'années de l'histoire de la DLVE en France que couvre cette seconde partie. Mais elles furent si denses, et d'un débat qui est encore tellement le nôtre, qu'elles me semblent mériter d'être parcourues comme un long reportage d'actualité.

LES ORIGINES DE LA METHODOLOGIE DIRECTE

Lorsqu'il s'agit de décrire les « origines » de la MD, les différents chapitres s'imposent pratiquement d'eux-mêmes à l'historien. Mais il semble en même temps très difficile d'opérer entre ces diverses « origines » une classification et surtout une hiérarchisation qui ne soient pas largement arbitraires. Dans ce labyrinthe des **causes**, des **sources** ou encore des **influences** qui ont présidé à la naissance, à la vie et à la postérité de la MD, je convie donc prudemment les lecteurs, au-delà du parcours qu'il m'y faut bien tracer, à y dérouler leur propre fil d'Ariane.

2.1.1. NOUVEAUX BESOINS ET NOUVEAUX OBJECTIFS

Nous avons vu au chapitre 1.3. comment la fin du XIX^e siècle est marquée en France par un accroissement plus rapide encore qu'au-paravant de la demande sociale d'enseignement des LVE. Professeur au lycée Voltaire à Paris, A. CHEVALLEY, un an après la Réforme de 1902, s'explique ainsi l'importance désormais accordée à l'enseignement de ces langues dans le cursus scolaire : « *L'anonyme besoin général a tout fait* » (1903, p. 162). L'année suivante, Georges LEYGUES, ministre de l'Instruction publique — celui-là même qui a signé les instructions de 1901 et 1902 — reprend dans un discours ce lieu commun en lui donnant l'ampleur rhétorique qui sied à sa fonction : « *Au temps où nous vivons, au XX^e siècle, la pénétration de toutes les nations, leur dépendance mutuelle par le commerce, par l'industrie, par la science, et aussi par la guerre, font un devoir à toutes les nations d'étudier les langues étrangères* » (1904, p. 385). Cette affirmation d'ordre général — où l'on aura noté l'allusion au conflit franco-allemand de 1870 — est aussitôt appuyée par l'exemple personnel : « *J'ai été un brillant élève d'allemand, et la première fois que je suis arrivé en Allemagne j'ai eu toutes les peines du monde à demander de la bière et à quelle heure partait le train* » (id., p. 386).

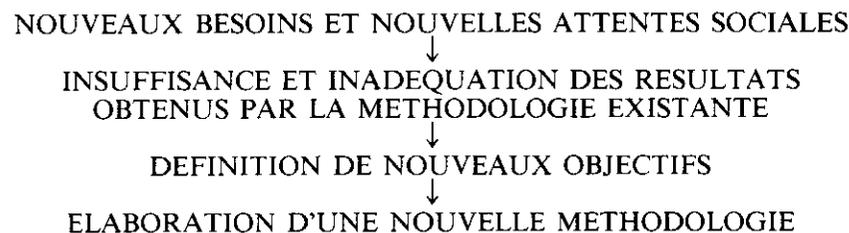
Des contradicteurs contemporains lui auraient sans doute fait remarquer que ses études d'allemand, puisqu'elles avaient été brillantes, l'avaient rendu capable de lire Goethe dans le texte, et avaient peut-être aussi contribué, en concourant avec les autres disciplines scolaires à sa formation intellectuelle, à en faire un ministre... Résultats assurément tout aussi estimables, mais dont le ministre ne fait pas mention, car ce que la société de son époque demande désormais aux LVE, ce n'est plus d'être comme dans la MT scolaire « *un instrument de culture littéraire ou de gymnastique intellectuelle* » (instruction de 1901), mais d'abord un outil de communication au service de ce développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques qui s'accélère en ce début du XX^e siècle. « *Les chemins de fer sont le meilleur auxiliaire de l'étude des langues* », déclare M. BREAL en 1889 (p. 532), et dès les années 1880, parallèlement aux progrès de l'enseignement des LVE dans l'enseignement scolaire, bourses de séjour à l'étranger, échanges d'élèves,

voyages d'études et correspondance interscolaire témoignent d'une soif d'ouverture sur l'étranger qui n'est pas étrangère aux rivalités et aux ambitions politiques et économiques de l'heure. Pour Chailley-Bert, secrétaire général de l'Union coloniale et professeur à l'École libre des Sciences politiques, « les langues étrangères ont une place importante, puisqu'il s'agit de préparer les jeunes gens à l'industrie, au commerce, à la colonisation », et c'est pourquoi il réclame dans l'Enseignement scolaire « moins de Shakespeare et de Goethe que de conversation courante et de lecture de journaux et de rédactions sur les sujets de la vie quotidienne » (selon GARCARD E. 1902, p. 27).

L'évolution des besoins sociaux et de la fonction sociale assignée prioritairement à l'enseignement des LVE provoque donc l'apparition d'un nouvel objectif — dit « pratique » — de maîtrise effective de la langue comme instrument de communication, dont en 1903 H. LICHTENBERGER analyse très justement le rôle moteur dans le changement méthodologique :

On ne comprend et on ne parle une langue vivante que lorsque la liaison entre les mots et les idées, au lieu de se faire par un effort de réflexion, est devenue purement instinctive, lorsque la phrase allemande ou anglaise, entendue ou lue, prend sur le champ un sens dans l'esprit de l'élève et qu'inversement il trouve immédiatement, pour exprimer ses pensées, les termes anglais ou allemands qui lui sont nécessaires. On voit dès lors du premier coup d'œil que l'étude de la prononciation, négligeable lorsqu'il s'agit des langues mortes, prend au contraire une importance capitale dans l'enseignement des langues vivantes, puisqu'elle est la condition préalable de tout usage et de toute intelligence de la langue parlée. De même on comprend, sans qu'il soit besoin d'insister, que la connaissance du vocabulaire devient également essentielle et que l'usage normal du dictionnaire comme moyen d'acquisition doit être sévèrement proscrit. La correction grammaticale, d'autre part, ne doit plus être obtenue par l'application raisonnée et réfléchie de règles théoriques, mais résulter d'un instinct pratique que l'éducation doit créer et cultiver chez l'élève. Pour toutes ces raisons, la méthode comparative ne saurait conduire à la possession effective d'une langue vivante. Il est nécessaire, pour y parvenir, de lui substituer une autre méthode : la méthode directe (p. 468).

Le mécanisme qui aboutit à l'élaboration d'une nouvelle méthodologie pourrait donc se schématiser de cette manière :



On retrouve clairement ce mécanisme, me semble-t-il, dans le passage suivant de l'instruction de 1901 :

L'enseignement des langues, malgré les progrès accomplis ces dernières années, n'a pas produit les résultats que nous étions en droit d'attendre du zèle et du savoir de nos maîtres.

Nos bons élèves font bien des versions et des thèmes, mais peu d'entre eux seraient capables de rédiger sans effort une correspondance ou de soutenir une conversation. Or le but principal de l'enseignement des langues étrangères est d'apprendre à les parler et à les écrire.

Si ce but n'est pas atteint au terme du cours d'études, l'enseignement a échoué.

La connaissance pratique des langues vivantes est devenue une nécessité pour le commerçant et l'industriel aussi bien que pour le savant et le lettré.

Au lycée et au collège, les langues vivantes ne doivent donc pas être enseignées comme les langues mortes. On ne doit pas en faire un instrument de culture littéraire ou de gymnastique intellectuelle.

Il faut employer la méthode qui donnera le plus sûrement et le plus rapidement à l'élève la possession effective de ces langues.

Cette méthode, c'est la méthode directe.

2.1.2. LE CONTEXTE POLITIQUE ET EDUCATIF

D'un point de vue administratif, la Réforme de 1902 en enseignement des LVE n'est qu'un coup d'Etat parmi ces nombreux autres par lesquels le pouvoir politique voudra faire de l'éducation un service public, laïc et obligatoire. L'imposition en France de la MD est à resituer dans le contexte politique de la fin du XIX^e siècle, où les Républicains, persuadés que l'éducation peut changer la société en changeant l'homme, et que le progrès social en dépend autant que la survie du nouveau régime, vont réaliser, malgré l'opposition violente de toute une partie des forces politiques et de l'opinion publique françaises, un ensemble de réformes fondamentales de structures, d'objectifs, de contenus et de méthodes qui vont modeler l'Instruction publique française telle que pour l'essentiel elle a perduré jusqu'à nos jours.

Dès les années 1880, ce n'est pas seulement dans l'enseignement des LVE que sont recommandées la démarche inductive en grammaire, la méthode orale, la lecture, l'explication de textes et la composition écrite, et que se développe l'intégration didactique : dans l'enseignement du français langue maternelle aussi s'impose à la même époque, selon A. CHERVEL, le « livre unique de français », « dans lequel l'élève trouve à la fois textes, vocabulaire, grammaire, analyse, rédaction et récitation » (1981, p. 163). Dans la réforme de 1902, que P. CROUZET considère justement comme « un des plus considérables

efforts de pensée et d'action pédagogiques qu'ait connus l'université française» (1913, p. 27), la « méthode directe » est imposée de même dans l'enseignement du dessin, la « méthode expérimentale » dans celui des sciences physiques et de la chimie, la « méthode d'observation directe » dans celui des sciences naturelles, la « méthode concrète » dans celui des mathématiques.

Toutes ces techniques et méthodes visent à favoriser dans l'enseignement scolaire cette **activité personnelle** de l'élève que toutes les disciplines scolaires sont depuis la réforme de 1890 déjà appelées à solliciter et à développer constamment. Les raisons de cette nouvelle orientation fondamentale de l'éducation sont à la fois :

— **idéologiques** : l'élève formé par la méthode active, pensant et agissant par lui-même, prépare le citoyen idéal de la République démocratique. Pour G. Dumesnil, « la pédagogie d'un pays libre doit faire plus que jamais appel à l'initiative » (article *Imagination* in BUISSON F. 1887, p. 1323) ;

— **économiques** : cet élève pourra être plus tard l'agent économique exigé par un État moderne et puissant. L. LIARD, vice-recteur de l'Université de Paris, commente ainsi l'esprit de la Réforme générale de 1902 : « Partout ce sont d'intenses courants d'idées, courants de science, courants de richesses ; mise en valeur du sol, des forces de la nature et des forces de l'homme. [...] Il faut agir, sous peine de dépérir, il faut affronter les courants, sous peine d'être laissé au rivage, comme une épave. Aussi un enseignement national qui ne serait pas résolument moderne par la substance et par l'esprit ne serait-il pas simplement un anachronisme inoffensif ; il deviendrait un péril national » (1902, p. 7) ;

— et aussi **militaires**, l'idée de la revanche contre l'Allemagne étant devenue à l'époque une véritable obsession collective. Selon l'auteur de l'instruction de 1890 concernant l'enseignement du français, « jamais il ne fut plus urgent de former des générations saines, vigoureuses, toujours prêtes à l'action et même au sacrifice. [...] Le maître qui, par légèreté ou par un dilettantisme plus que ridicule, conseillerait à ses élèves la lecture d'une seule page capable d'affaiblir leur vigueur morale et de les détourner de l'action, trahirait son devoir et son devoir le plus impérieux ».

Pour les Républicains français, il n'y avait nulle contradiction à vouloir former l'élève pour une société donnée en développant sa capacité de pensée et d'action autonomes, leur optimisme progressiste postulant l'adéquation (à l'intérieur d'une société véritablement démocratique, telle celle qu'ils voulaient construire) entre la liberté individuelle, la justice sociale et la volonté collective. Les réformes pédagogiques républicaines — parmi lesquelles s'inscrit l'imposition officielle de la MD aux professeurs de LVE — représentent donc en cette fin du XIX^e siècle un enjeu politique et idéologique majeur. S. DELESALLE note justement qu'« une étude attentive des textes

pédagogiques de l'époque révèle l'âpreté des luttes pour le pouvoir derrière les arguments de contenus et de méthodes » (1977, pp. 68-69).

C'est un tel contexte de divisions et de passions politiques (que révélait et exacerbait tout à la fois l'affaire Dreyfus) qui explique la violence extrême des polémiques entre partisans et adversaires de la MD, pour lesquels le combat pédagogique était aussi parfois une forme du combat politique. En 1907, un professeur agrégé du lycée d'Evreux, A. MOREL, s'oppose dans un article publié dans *Les Langues modernes* à ceux qui exigent la « liberté de méthode » ; il demande au contraire le maintien de l'imposition de la MD, critiquant les adversaires de la méthodologie officielle, ces « rétrogrades » qui veulent « la liberté [...] de revenir au passé, au thème, à l'enseignement **a priori** de la grammaire, c'est-à-dire à tout ce que la méthode directe a voulu remplacer par l'intérêt, la vie », et qui « ont en tout point suivi le modèle des réactionnaires, leurs confrères politiques ». Il justifie cette demande en transposant explicitement dans le débat didactique un thème fréquent dans le discours républicain de l'heure, selon lequel la République peut légitimement refuser la liberté aux ennemis de la liberté : « Forts de l'expérience du passé que d'autres ont fait pour nous, nous refusons à nos adversaires la liberté de nous faire du mal » (p. 440).

2.1.3. LA PROFESSIONNALISATION DU CORPS ENSEIGNANT

Elle est marquée historiquement, en particulier, par la création de diplômes spécialisés. Le certificat d'aptitude (C.A.) à l'enseignement des langues est créé dès 1841 (arrêté du 2 novembre). Supprimé en 1850, il est rétabli en 1860 (arrêté du 27 juillet) : à l'épreuve écrite, une version et un thème, à l'épreuve orale, une correction d'un devoir d'élève, une version, un thème et enfin une leçon sur une œuvre littéraire au programme.

Ce C.A. fait figure de précurseur puisqu'il servira de modèle pour la création, en 1941, du certificat d'aptitude à l'enseignement des collèges (C.A.E.C., décret du 28 décembre), qui sera transformé en 1950 en notre actuel certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire (C.A.P.E.S., décret du 1^{er} avril).

Il faut attendre cependant les années 1870 pour que l'enseignement des LVE soit assuré dans toutes les Facultés du pays, et le début des années 1880 pour que soit instituée une licence ès lettres avec mention langue vivante (décret du 27 décembre 1881), transformée le 28 juillet 1886 en licence de langues vivantes. L'agrégation quant à elle avait pris définitivement la forme d'un concours national en 1830, année où sont créées les agrégations de philosophie, d'histoire, de géographie et de sciences physiques ; celle de langues vivantes naît en 1849 (arrêté du 11 octobre).

La licence de langues vivantes conserve au début un grand nombre d'épreuves communes à toutes les licences de lettres : à l'écrit, compositions française et latine ; à l'oral, explications française, latine et grecque ; ce n'est qu'avec le décret du 8 juillet 1907 que sera menée à son terme la spécialisation des différentes licences de lettres, une épreuve commune de version latine étant cependant conservée à l'écrit. Plus longtemps encore que la licence, l'agrégation de langues vivantes partagera un certain nombre d'épreuves, en particulier de langues anciennes, avec les autres agrégations de lettres. Cette lenteur avec laquelle les formations universitaires en langues vivantes s'arracheront à l'influence des langues anciennes n'est pas sans incidence, bien entendu, sur le mécanisme d'assimilation des langues modernes aux langues anciennes décrit dans la première partie au chapitre 1.3. Pour une analyse détaillée de la spécialisation progressive des diplômes d'enseignement des LVE, je renvoie à LEVY P. 1953, pp. 77-83.

Les concours professionnels du certificat d'aptitude et de l'agrégation resteront toujours très sélectifs. A titre d'illustration, la même année 1887, des 119 candidats au C.A. à l'enseignement des langues vivantes dans les Ecoles Normales Primaires et les Ecoles Normales Supérieures, seuls 24 sont admissibles à l'oral, et des 469 inscrits à l'Agrégation d'anglais ne seront reçus que 45. En 1893, sur 252 candidats au Certificat d'Aptitude, seuls 35 seront définitivement reçus. Selon P. GERBOD (1985, p. 48), la proportion de succès à ces concours professionnels dans les dernières décennies du XIX^e siècle est en moyenne de l'ordre de 15%. Malgré tout, en raison du caractère extrêmement élitaire de l'Enseignement secondaire français, de telles promotions sont quantitativement importantes, et vont être suffisantes pour que le niveau de formation des professeurs s'accroisse de manière spectaculaire. En 1842 plus de 60% des professeurs de l'Enseignement secondaire n'ont que le Baccalauréat ; en 1865 déjà, sur les 174 professeurs de LVE des établissements secondaires publics, 22 sont agrégés et 80 certifiés ; en 1887 enfin, sur les 417 professeurs de LVE affectés en lycée on compte 255 certifiés et 135 agrégés (soit plus de 90%), et seulement 6 maîtres sans aucun diplôme professionnel.

Ces progrès spectaculaires, d'autant plus remarquables qu'ils se réalisent tout autant sur le plan qualitatif que sur le plan quantitatif, s'inscrivent dans le cadre de toute une série d'études, d'enquêtes, de débats parlementaires et de réformes structurelles menées en trois décennies (1872-1902). Ces réformes vont concerner d'abord l'Enseignement primaire, puis l'Enseignement supérieur, qui nous intéresse plus directement ici.

Jusque dans les années 1870, l'Université a été maintenue par le pouvoir politique sous un contrôle politique étroit et dans un rôle socialement marginal : la plupart des cours s'adressaient au grand public, et la clientèle fixe d'étudiants était extrêmement limitée. Ce sont aussi les Républicains qui vont rétablir l'autonomie de l'Université (par l'institution d'un Conseil Supérieur élu, exclusivement

universitaire) et donner à l'Enseignement supérieur la mission, qu'il a conservée jusqu'à nos jours, de formation des professeurs de l'Enseignement secondaire : avec les arrêtés du 3 novembre 1877 et du 1^{er} octobre 1878, qui permettent la création de 300 bourses de licence et 200 d'agrégation, naît l'étudiant moderne tel que nous le connaissons aujourd'hui.

Dès 1888, le nombre d'étudiants pour les seules études de lettres atteint le chiffre de 2 358. C'est, au prix d'un effort financier considérable à la mesure des enjeux intérieurs et extérieurs, à une véritable renaissance de l'Université qu'assistent les Français. A. DURUY parle en 1886 d'« une fièvre de dépenses qui faisait délirer toutes les têtes » (p. 173), et E. DREYFUS-BRISAC écrit en 1889 :

Tout s'y transforme, les maîtres et les méthodes. Les Facultés se créent un auditoire, elles enlèvent aux collèges et aux lycées un certain nombre de professeurs pour en faire des boursiers de Licence et d'Agrégation et des maîtres de conférences, et elles recrutent aussi un personnel spécial pour les Etudes supérieures. [...] C'est une vie nouvelle qui s'épanouit dans nos Facultés, et comme un rayon de soleil qui dore la coupole de notre vieille Sorbonne (p. 123).

Après 1870 s'impose l'exigence d'un contrôle de la compétence pédagogique des professeurs en poste. Par décret du 30 novembre 1871 deux professeurs sont nommés inspecteurs d'Académie et « chargés, en cette qualité, de l'inspection générale des langues vivantes », et en 1873 (décret du 4 novembre) sont désignés directement deux inspecteurs généraux de langues vivantes. L'idée d'une formation pédagogique spécialisée des professeurs de LVE fait parallèlement son chemin. En 1887 est instituée, au C.A. à l'enseignement des langues vivantes dans les Ecoles Normales Primaires et les Ecoles Primaires Supérieures, une composition sur un sujet de méthodologie. Comparant les copies de 1888 à celles de l'année précédente, M. BREAL remarque :

Cette année-ci, on commence à comprendre qu'il y a une pédagogie spéciale des langues vivantes, et que la méthode d'enseignement de ces langues peut être logiquement déduite de certains principes, indépendamment du talent plus ou moins grand que le professeur montrera dans l'application (1889, p. 525).

La Réforme de 1902 instaure pour tous les candidats à un poste de l'Enseignement secondaire l'obligation de suivre un stage pédagogique théorique dans une Faculté et un stage pédagogique pratique auprès d'un professeur en exercice. C'est dans le cadre de tels stages théoriques qu'Emile DURKHEIM donnera à l'Université de Paris de 1904 à 1914 un cours qui sera publié en 1938 sous le titre : *L'évolution pédagogique en France*. Dans l'arrêté du 18 juin 1904, qui étend cette obligation aux candidats à l'agrégation, le ministre

G. Doumergue écrit : « *Je n'ai pas besoin d'insister sur l'importance de ce stage et sur les heureuses conséquences qu'il peut avoir pour le progrès des méthodes dans l'enseignement secondaire* ».

La grande enquête parlementaire de 1899 sur l'Enseignement secondaire (*Commission Ribot*, 17 janv.-27 mars), qui débouchera sur la Réforme de 1902, révèle chez la plupart des professeurs de LVE, y compris chez des réformateurs comme Charles Sigwalt, une forte réticence à l'idée même d'une formation pédagogique théorique. V. ISAMBERT note à propos de l'enquête de 1899 :

Les professeurs sont donc le plus souvent méfiants à l'idée que l'on puisse suivre des cours pour apprendre à enseigner. Il semble même — mais ce n'est pas explicite, nous le verrons — qu'ils ressentent souvent ce souhait comme une appréciation indirectement défavorable à l'égard de leur propre compétence. En revanche, ils sont souvent favorables à un stage des débutants auprès d'un professeur expérimenté. Cette mesure implique en effet une reconnaissance de leurs mérites ; en même temps l'apprentissage par imprégnation est davantage compatible avec la façon dont ils conçoivent leur mission. Pourtant, seulement 56% d'entre eux ne sont favorables à aucune formation prenant un caractère professionnel, mais 29% défendent âprement la formule d'agrégation et de préparation exclusivement savantes en vigueur (1970, p. 277).

Mais il ne s'agit là que de divergences sur les contenus et les méthodes d'une formation professionnelle spécifique dont la nécessité n'est plus contestée par personne.

Aussi la fin du XIX^e siècle et le début du XX^e voient-ils la naissance de plusieurs associations de professeurs de LVE, la création de nombreuses revues spécialisées dont certaines sont encore publiées de nos jours, et la tenue régulière de congrès internationaux.

Parmi ces associations, je citerai la Société pour la Propagation des Langues Etrangères (1891), la Société des Etudes de Langues et Littératures Modernes (1905), et la plus importante, encore existante à ce jour, l'Association des Professeurs de Langues Vivantes (A.P.L.V., 1903), dont l'organe est la revue *Les Langues modernes*. Parmi les revues, outre *Les Langues modernes* (1903), la *Revue de l'enseignement des langues vivantes* (1884), le *Bulletin de la Société pour la propagation des langues vivantes en France* (1903), apparaissent d'autres plus spécialisées comme la *Revue hispanique* (1894) et le *Bulletin hispanique* (1899) pour l'espagnol. De nombreux articles concernant la didactique des LVE seront aussi publiés dans des revues comme la *Revue internationale de l'Enseignement* (1878), la *Revue pédagogique* (1878), *l'Enseignement secondaire* (1890) et la *Revue universitaire* (1892), et même à l'occasion dans des publications à grand tirage comme le journal *Le Temps* ou *La Revue des deux mondes*, le débat pédagogique étant fréquemment porté à cette époque sur la place publique. Les

premières réunions internationales en Europe de professeurs de LVE furent celles du *Deutschen Neuphilologen Verband* (Association allemande des néophilologues), qui organisa les congrès de Vienne (1898), Leipzig (1900), Breslau (1902), Cologne (1904), Munich (1906), Hanovre (1908) et Zurich (1910). Tous ces congrès sont suivis attentivement par les méthodologues directs français. A celui de Munich par exemple, en 1906, Maurice Potel représente officiellement l'APLV, dont il est alors le secrétaire général (il sera nommé l'année suivante inspecteur général d'allemand). En France, le premier congrès international de professeurs de langues vivantes fut organisé à Paris du 14 au 17 avril 1909 par la Société des professeurs de langues vivantes de l'Enseignement public (compte rendu général par DELOBEL G. 1910).

La Réforme de 1902, qui impose la première méthodologie spécifique à l'enseignement des LVE dans l'Enseignement public français, est donc à situer dans ce contexte de professionnalisation accélérée des enseignants de cette discipline : dans la polémique entre traditionalistes et partisans de la MD, ceux-ci font souvent appel à l'esprit de corps de leurs collègues, et revendiquent l'autonomie de leur discipline. G. VARENNE défend en 1907, au nom de ses collègues, « *le droit que nous avons conquis, contre le gré de certains mandarins de l'Université, et soutenus par le bon sens public, de vivre notre vie propre et de ne plus être en tutelle* » (p. 238). A. MOREL commente en ces termes une élection extrêmement disputée, la même année, d'un représentant des professeurs agrégés de LVE au Conseil supérieure de l'Instruction publique : « *Il restait donc en ballottage deux candidats ou plutôt deux partis : le parti du passé, de l'individualisme, les rétrogrades ; le parti de l'avenir, de la vie et de l'action corporatives* » (p. 149). Cinq ans plus tard, la nouvelle élection donne lieu à une nouvelle bataille entre partisans et adversaires de la méthodologie directe. Dans une circulaire à ses collègues électeurs en date du 27 avril 1912, Paul SCHLIENGER, qui se veut le champion de la nouvelle méthodologie, critique ainsi son adversaire, Charles Sigwalt, champion de la liberté de méthode et de l'éclectisme :

Ce qu'on veut en réalité atteindre derrière la méthode [i.e. la méthodologie directe], c'est l'extension de notre influence, c'est la place considérable qui nous a été faite par la réforme de 1902. La réduction réclamée et annoncée de notre horaire aurait pour nous les conséquences les plus graves ; elle entraînerait la suppression de certaines chaires et, pour nos collègues de province, un arrêt dans l'avancement. Le personnel des langues vivantes a fait ces dernières années un effort considérable ; il est inadmissible qu'on songe à amoindrir un enseignement dont le succès est indéniable (p. 333).

Ces luttes et ces polémiques témoignent qu'en ce début du XX^e siècle existent parmi les professeurs de LVE une conscience aiguë de l'importance de leur discipline et un intérêt passionné pour les questions de méthode. L'inspecteur général Emile HOVELAQUE,

défenseur farouche de la MD, le reconnaît chez ses partisans comme chez ses adversaires : « *Il faut rendre à tous les professeurs de langues vivantes cette justice qu'ils ne se sentent pas médiocrement (sic) ni ne s'expriment mollement quand il s'agit d'idées professionnelles* » (1910 a, p. 192).

2.1.4. L'ÉVOLUTION INTERNE DE LA MÉTHODOLOGIE TRADITIONNELLE

Dans une certaine mesure la MD se situe dans le prolongement historique d'une évolution interne de la MT. Nous avons vu au chapitre 1.4. comment au cours du XIX^e siècle, sous la pression de l'objectif pratique, apparaissent les CTOP, où l'importance de l'enseignement *a priori* de la grammaire décroît au profit de la pratique orale de la langue ; et au chapitre 1.5. comment au cours de la période 1870-1902 une telle évolution s'est poursuivie dans les CTOP scolaires : d'une part la systématisation de la méthode orale y menace pour la première fois ce qu'il reste du noyau dur de la MT, la méthode de la traduction ; d'autre part la présentation du vocabulaire pouvant être assurée dans les débuts de l'apprentissage par la « *leçon de choses* » (la « *leçon de mots* » recommandée par l'instruction de 1890), ensuite par le texte suivi de base, et la « *conversation* » en classe étant devenue le mode principal d'explication et d'assimilation de ce vocabulaire, les listes de mots à mémoriser avec leur traduction ne sont déjà plus indispensables à la stratégie d'enseignement.

Aussi, lorsque l'instruction de 1902 impose brutalement aux professeurs de LVE un enseignement *a posteriori* de la grammaire (la démarche inductive, « *des exemples aux règles* » suivant l'expression de l'époque) ainsi que la suppression de la méthode de la traduction et des listes de mots, il y a bien rupture méthodologique, mais cette rupture peut être considérée elle-même comme l'aboutissement d'une évolution amorcée deux siècles plus tôt.

2.1.5. LA RUPTURE AVEC LA MÉTHODOLOGIE TRADITIONNELLE SCOLAIRE

Dans une certaine mesure aussi, la MD se situe en rupture radicale avec la MT telle qu'elle s'était imposée dans l'Enseignement secondaire français à partir de 1829 ; et si l'instruction de 1902 a été ressentie par beaucoup comme un véritable « *coup d'Etat pédagogique* », c'est bien parce qu'elle allait à l'encontre de pratiques traditionnelles généralisées.

C'est ainsi que le discours des méthodologues directs, non seulement celui des instructions officielles, mais celui des articles et ouvrages didactiques, construit en partie sa cohérence, implicitement ou explicitement, sur des réseaux d'opposition terme à terme entre la MD et la MT scolaire, depuis les objectifs, les contenus et les grands principes pédagogiques jusqu'aux moindres procédés didactiques : objectif pratique/objectifs culturel et formatif, méthode active/passivité de l'élève, facilitation de l'apprentissage et appel à la motivation

de l'élève, exigence de l'effort et recours à l'obligation, recours à l'intuition de l'élève/sollicitation de sa seule intelligence, méthode directe/méthode indirecte, grammaire inductive/grammaire déductive, méthode orale/priorité à l'écrit, contenus de la vie quotidienne/contenus littéraires, textes suivis/phrases isolées, priorité au travail en classe/priorité au travail en étude, etc.

Cette élaboration de la MD sur la base d'une opposition systématique avec la MT scolaire n'est pas allée sans quelque effet pervers : certains excès de la MD sont sûrement à mettre en partie au compte de cette volonté de prendre en tout le contre-pied de la MT scolaire, quitte pour certains méthodologues à camper sur des positions difficiles à tenir dans la pratique de classe, du moins pour le commun des professeurs. C'est par exemple le cas, dans les deux premières années d'apprentissage, de l'interdiction absolue d'utiliser la traduction en français comme procédé d'explication, et de l'introduction purement orale, c'est-à-dire entièrement à la charge du professeur, des contenus linguistiques.

2.1.6. LE MODÈLE ALLEMAND

Nous avons vu précédemment que le traumatisme collectif causé par la défaite de 1870 et la perte de l'Alsace-Lorraine ont contribué à la généralisation de l'enseignement des LVE en France en renforçant la volonté politique de modernisation du pays. L'Allemagne victorieuse est ainsi apparue aux yeux des réformateurs français comme un modèle à imiter pour mieux le surpasser : à l'admiration, voire la fascination pour « *la prestigieuse Allemagne, militaire et scolaire* » (SCHARFF P. 1902, p. 152), se mêle toujours le désir de la « *revanche* ». M. SCHMITT, professeur d'allemand au lycée Louis-le-Grand, analyse ainsi ce phénomène en 1902 :

Après 1870, on se crut moins que jamais le droit de rester indifférent à ce qui se passait chez nos voisins. Nos officiers et futurs officiers durent étudier le secret de leur force militaire dans leurs livres, et se mettre en mesure de leur répondre dans leur langue. L'Université, convaincue que l'Allemagne devait une partie de ses succès à ses écoles, examina leur organisation, transforma les nôtres, en modifia les programmes et accorda une part de plus en plus large aux langues vivantes. Depuis que la lutte s'est transportée sur le terrain industriel et commercial, elles s'imposent à tous comme une nécessité (pp. 407-408).

Le prestige de l'Allemagne en matière de pédagogie en général et de pédagogie des LVE en particulier ne date pas de cette époque, si l'on en croit M.-H. CLAVERES (1985), qui note que plusieurs observateurs français avaient été envoyés en Allemagne dès la monarchie de Juillet pour y étudier la manière dont étaient enseignées les langues anciennes et modernes. Autre conséquence de la défaite de 1870 et du prestige de l'Allemagne victorieuse, l'allemand devient la première LVE enseignée en France, devant l'anglais qui l'emportait

auparavant de loin, sauf dans les départements de l'Est. Après 1918, la situation redevint celle d'avant 1870.

Ce n'est donc pas un hasard si ce sont deux Alsaciens, J.B. Rauber et Charles Schweitzer (le grand-père du philosophe Jean-Paul Sartre), qui fonderont en 1891 la *Société pour la propagation des langues étrangères en France*. Ou encore si l'École Alsacienne, créée sur le modèle du Gymnase libre de Strasbourg qui avait déjà servi de modèle pour une réforme de l'Enseignement secondaire allemand, constituera en France un champ d'expérimentation privilégié de certaines réformes pédagogiques et en particulier de la MD : on retrouve parmi son corps professoral plusieurs méthodologues directs de renom. « *Nous avons l'habitude en France*, constate V. BASCH en 1892, *de toiser les choses d'enseignement d'après les mesures allemandes* » (p. 379), et V. ISAMBERT (1970) note que dans les réponses à l'enquête parlementaire de 1899 (dont l'un des responsables, Lavisser, avait d'ailleurs été envoyé en 1871 en Allemagne pour y étudier les raisons de sa victoire), c'est toujours l'Allemagne que l'on cite à propos de formation pédagogique. Le système retenu par les réformateurs de 1902 (stage théorique, puis stage pratique auprès de professeurs expérimentés) s'inspirera d'ailleurs directement du modèle allemand.

Nous verrons plus avant l'influence qu'exerceront en France les néophilologues allemands (tout particulièrement les phonéticiens, comme W. Viëtor), et ce que la méthode intuitive, essentielle dans la MD, doit à l'*Anschauungsunterricht* et à la *Anschauungsmethode*.

2.1.7. PRECURSEURS

Il est remarquable que les méthodologues directs français n'ont jamais, à ma connaissance, comparé et discuté les idées des nombreux précurseurs de la MD en France ou à l'étranger. Les simples allusions sont rares chez eux, même à des auteurs français contemporains comme C. MARCEL (*L'étude des langues ramenée à ses véritables principes*, 1867), F. GOUIN (*L'art d'enseigner et d'étudier les langues*, 1880), ou L. SAUVEUR (*De l'enseignement des langues vivantes*, 1881).

Quelques rapides allusions ou références à F. GOUIN apparaissent par exemple dans SIMONNOT E. 1901 (p. 21), CAMERLYNCK G. 1903 (p. 497), DELACROIX J. 1907 (p. 43), et l'instruction de 1908 reprend ponctuellement — sans le citer — son idée des « séries » (cf. *infra* p. 132) : dans le cas de cet auteur, qui avait à l'époque une certaine audience aux U.S.A. (la traduction anglaise de son ouvrage date de 1892), et était connu en Allemagne (voir par ex. l'article de R. KRON, qui le présente en 1895 aux lecteurs de la revue *Die Neueren Sprachen*), on peut même parler de la part des méthodologues directs d'un véritable boycott.

L'une des raisons principales me semble en être l'anti-professionnalisme déclaré de F. GOUIN à un moment où, comme nous l'avons vu précédemment, les professeurs de LVE se créent un esprit de corps et prennent conscience de la spécificité de leur discipline. F. GOUIN critique en effet à plusieurs reprises dans son ouvrage le conservatisme, l'amour-propre et le corporatisme étroit qui caractériseraient selon lui les professeurs de LVE de l'Enseignement secondaire français, et prétend que sa méthode est utilisable par n'importe qui, même sans aucune formation ni expérience pédagogiques⁽²⁾.

D'autre part, alors que les méthodologues directs, confrontés aux attaques des traditionalistes et aux problèmes concrets d'application/adaptation de la MD dans l'Enseignement secondaire et tout particulièrement dans son second cycle, se situent essentiellement dans le cadre d'un travail d'élaboration/expérimentation collectif et empirique, l'ouvrage de GOUIN se présente d'emblée comme une théorisation personnelle à partir d'un nombre limité d'idées systématisées : « *Notre méthode linguistique*, affirme-t-il, *est la première qui débute par l'exposé d'une théorie, qui souffre une théorie, et ose se constituer en système* » (pp. 12-13).

On trouve dans le discours direct certaines allusions à l'utilisation déjà ancienne d'une méthodologie directe pour l'enseignement du français langue étrangère dans les Colonies ou dans certaines régions françaises, et à certains précurseurs dans ce type d'enseignement tels que les inspecteurs de l'enseignement primaire Jost en Alsace et Carré en Bretagne. Professeur d'anglais au lycée Buffon, E. GOURIO raconte pour sa part comment sa conversion à la MD (cf. *supra* la citation de la p. 84) fut facilitée par son ancienne expérience d'inspecteur, dont les élèves avaient été « *de petits Bretons bretonnants, à qui j'apprenais le français, et cela directement, sans recourir à la traduction* » (1909, p. 53).

Remarquons une nouvelle fois que la généralisation de l'enseignement des langues vivantes **étrangères** en France va de pair avec l'interdiction de l'enseignement des langues vivantes **régionales**. Dans l'esprit jacobin des Républicains français de l'époque, l'unité nationale, plus nécessaire que jamais face à l'ennemi extérieur, était à ce prix. Tout régionaliste était potentiellement un traître à sa patrie (voir par ex. sur ce sujet OZOUF M. 1984, pp. 7-24, et *supra* p. 49).

Les revues pédagogiques du début du siècle publient assez souvent des comptes rendus sur l'enseignement des LVE à l'étranger (voir ainsi le long article de SIMONNOT E. 1901). Mais il s'agit là de

2. On retrouve la même idée dans l'*Enseignement universel* du Belge J. JACOTOT (1823, 1829), pour qui « *tout homme peut enseigner et même enseigner ce qu'il ne sait pas lui-même* ». Le pédagogue G. COMPAYRÉ s'élève en 1880 contre ce genre de « *paradoxes insolents* » (p. 350).

mettre en exergue l'extension géographique de la MD, plus que d'étudier d'éventuelles divergences théoriques ou particularités d'application, même lorsque c'est la situation en Allemagne qui est présentée. Les analyses historiques, qui permettraient d'obtenir le même effet de mise en perspective, sont extrêmement rares.

Les références à la fameuse « *méthode Berlitz* » sont plus fréquentes, parce que les adversaires de la MD utilisaient leurs points communs comme preuve de la filiation supposée entre la seconde et la première, et par conséquent de l'inadaptation de la MD à l'Enseignement secondaire français. Pour L. MARCHAND par exemple en 1914 : « [Les méthodologues directs], partis trop précipitamment sur les traces de M. Berlitz, n'ont jamais su se dégager de l'empirisme où ils s'étaient fourvoyés à sa suite » (p. 445).

Berlitz avait ouvert à Rhode Island en 1878 sa première école où la méthodologie utilisée, devançant en cela la MD française, systématisait les méthodes orale et directe avec un objectif uniquement pratique et sur des contenus limités aux besoins de l'expression dans les seules situations de la vie quotidienne.

A. PAILLARDON nous raconte ainsi sa découverte du nouveau cours en 1900 :

Les anciens qui, comme nous, visitèrent l'exposition internationale de Paris, en 1900, purent voir en action un nouveau système de méthode, importé d'Amérique par l'Ecole Berlitz : c'était la méthode dite « directe ».

Il y avait là, dans une petite salle spéciale, une vingtaine de jeunes élèves qui faisaient grand tapage en répondant tous ensemble, avec une précision remarquable, aux questions du maître. De nombreux spectateurs intéressés par cette classe d'un genre nouveau s'arrêtaient, écoutaient, paraissaient enthousiasmés. Nous en entendîmes plusieurs qui disaient d'un air satisfait et convaincu : « Ils parlent anglais ! » « C'est merveilleux ! » « C'est épatant ! » « Ils sont vraiment extraordinaires ces Américains ! ».

Le procédé direct était donc bien lancé par cette publicité vivante qui, par surcroît, s'appuyait sur un excellent principe : celui de la langue maternelle. [...] Des spécialistes de l'Ecole Berlitz furent mandés pour faire des essais officiels et concluants dans plusieurs écoles. On en fit donc à l'Ecole des mines, à l'Ecole navale, dans une Ecole de commerce du Nord, etc. Nous croyons savoir que ces essais causèrent une certaine déception (1932, pp. 101-102).

Mais certains méthodologues avaient dès avant 1900 souligné l'inadaptation de la « *méthode Berlitz* » à l'enseignement scolaire, comme G. DELOBEL dans son mémoire de 1899 : si à ses yeux ce

cours est le type même de cours direct, puisqu'il rompt entièrement avec le système de la traduction, il estime cependant que « *la véritable méthode doit s'adapter avant tout aux besoins des élèves et aux circonstances dans lesquelles ils se trouvent* » (p. 76). En 1902, ce sont les inspecteurs généraux E. HOVELAQUE et J. FIRMERY qui la dénonceront comme empirique et exclusive, et c'est sans doute à elle que pense A. WOLEROMM lorsque dans un article de la même année, il présente les cinq points précis sur lesquels les instructions directes s'opposent à son avis à la « *méthode radicale* » (voir en ANNEXE 1, p. 204, la reproduction de son tableau comparatif).

Il est vraisemblable que la découverte de la « *méthode Berlitz* » ait aidé les méthodologues directs français à rompre radicalement avec la MT en éliminant la traduction comme procédé d'enseignement/apprentissage, et que ce cours venu d'Amérique, de par son caractère systématique, ait exercé une certaine séduction sur les partisans français d'une MD intégrale. Mais il n'est pas possible de soutenir, comme P. SCHARFF, qu'« *au fond, c'est le système Berlitz qui a inspiré toutes les réformes* » (1902, p. 151). L'étude des origines de la MD française fait apparaître en effet l'extrême diversité et complexité des facteurs historiques qui interviennent dans sa naissance. L'auteur (anonyme) du compte rendu critique, dans la revue *Les Langues modernes* de mai 1910, d'un article de P. Lasserre me semble limiter très justement l'influence qu'en tout état de cause aurait pu avoir cette « *méthode Berlitz* » sur la MD française :

La méthode directe n'est pas tout à fait la méthode Berlitz. Sans doute, prenant notre bien où nous le trouvons, nous empruntons à cette méthode certains procédés qui ont fait leurs preuves ; mais nous ne nous contentons pas d'enseigner quelques mots usuels et quelques formules qui permettraient à nos élèves de se tirer d'affaire tant bien que mal, et plutôt mal que bien, dans un restaurant ou dans une gare : notre ambition est plus haute : [...] faire contribuer [...] notre enseignement à la culture générale de nos élèves, en faire [...] une de ces « disciplines capables de procurer la formation organique, vivante, du jugement et du goût » (Anonyme 1910, p. 237).

2.1.8. LA « METHODE NATURELLE »

Nous avons vu au chapitre 1.2. que la réflexion sur la « *méthode naturelle* » a été l'une des composantes originelles de la pensée didactique, une telle « *méthode* » étant opposée à la méthodologie scolaire, et qu'un progrès décisif est intervenu dès le XVIII^e siècle, lorsqu'elles ne sont plus pensées comme exclusives l'une de l'autre, mais que la méthodologie scolaire est conçue comme une adaptation de la « *méthode naturelle* » à l'enseignement scolaire.

Le début de XIX^e siècle, qui voit l'instauration de l'enseignement des LVE dans l'enseignement secondaire, marque à cet égard une certaine régression de la pensée didactique, un certain nombre de

réformateurs étant favorables à une « *méthode naturelle* » intégrale, qu'appliquaient par ailleurs spontanément, faute de formation professionnelle, bon nombre de professeurs étrangers, et dont l'empirisme total aurait pu prendre comme devise : « Parlez, faites parler, il en restera toujours quelque chose ». Comme leurs prédécesseurs du XVIII^e siècle, les précurseurs de la MD vont s'appliquer à tirer de cette « *méthode naturelle* » un certain nombre de grands principes applicables à l'enseignement scolaire. Pour F. GOUIN par exemple, « *la merveilleuse aptitude de l'enfant pour s'assimiler une langue n'est pas un don : c'est le résultat d'un travail admirablement conduit, d'un procédé qui repose sur des principes encore inaperçus et souvent en parfaite contradiction avec ceux que proclament nos prétendues méthodes* » (1880, p. 9).

La « *méthode naturelle* » va ainsi servir à justifier dans la MD l'ensemble de ses grands principes (que nous étudierons au chapitre 2.2.), tels que :

— **les méthodes directe et intuitive** : l'enfant accède au sens directement, en mettant en relation les sons qu'il entend avec les objets qu'on lui montre, les gestes et les expressions de ses proches ;

— **la méthode orale** : la seule réalité linguistique reste pendant longtemps pour l'enfant exclusivement audio-orale ;

— **la méthode active** : l'enfant apprend à parler en parlant ; le moteur de cette activité est le besoin, l'intérêt ou le plaisir, et son objet le monde familier et concret qui l'entoure, et sur lequel il peut agir ;

— **la méthode imitative** : l'enfant apprend en imitant, avant même de les comprendre, les sons produits par ses proches ;

— **et la méthode répétitive** : les formes linguistiques se gravent dans l'esprit de l'enfant grâce à une audition et à un réemploi permanents et intensifs.

La méthode naturelle va jouer le même rôle chez certains précurseurs d'un enseignement scolaire du français langue maternelle. Le père Grégoire Girard, par exemple, ami de Pestalozzi, et dont l'influence sera grande en Belgique et en Suisse, défend dans les années 1850 la démarche inductive en grammaire en rappelant la phrase de Bernardin de Saint-Pierre : « *Nous n'apprenons pas plus à parler selon les règles de la grammaire que nous n'apprenons à marcher selon les règles de l'équilibre* » (cité par A. CHERVEL, 1981, p. 164).

La première référence à la « *méthode naturelle* » dans les instructions officielles françaises apparaît dans la circulaire du 29 septembre 1863 de V. Duruy :

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

M.-H. CLAVERES (1985, p. 29) note qu'à la suite de cette circulaire, la « *méthode naturelle* » jouit des faveurs de la haute administration universitaire ; ce qui explique la fréquence avec laquelle les auteurs de manuels, même d'inspiration plus ou moins traditionnelle, s'en réclameront dans les années 1860-1880.

Mais toutes les grandes instructions suivantes, celles de 1890, 1901, 1902 et 1908, lorsqu'elles se réfèrent à la « *méthode naturelle* », le font pour en marquer les limites d'application dans l'Enseignement scolaire, et mettre en garde les professeurs contre la tentation de l'empirisme. Ainsi l'instruction de 1901 :

Par la suppression de la traduction, la méthode directe se rapproche de la méthode naturelle. Mais hâtons-nous de dire qu'elle ne se confond pas avec cette dernière. La méthode naturelle ne repose que sur l'empirisme. L'autre, au contraire, ordonne les notions enseignées. Elle fait appel au jugement et à la raison de l'élève [a] ; elle invite à réfléchir sur le mécanisme de la langue étrangère. En d'autres termes, elle prend soin de constituer un enseignement grammatical solide, sans lequel elle serait indigne de figurer dans nos écoles [b] (je souligne et annote entre crochets).

De même l'instruction de 1902 :

Il va de soi d'ailleurs que, tout en se rapprochant du procédé naturel de l'acquisition des langues, elle [la MD] doit être employée comme une vraie méthode [c], c'est-à-dire d'après un plan précis et suivant une gradation continue (je souligne et annote entre crochets).

On remarquera, dans les passages soulignés ci-dessus, comment les distances prises par les instructions officielles avec la « *méthode naturelle* » s'expliquent par le double souci d'affirmer le nécessaire professionnalisme des enseignants de langues vivantes [c], et leur juste prétention, en raison de la valeur formative de leur discipline [a], à être considérés comme des professeurs à part entière [b].

Il s'agit donc aussi par là, indirectement, de répondre aux critiques des adversaires de la MD, qui l'accusent de n'être qu'une « méthode de gouvernantes » ou de « bonnes d'enfants ». Les mêmes remarques sont bien sûr reprises par certains méthodologues, avec une ironie qui trahit parfois un certain agacement devant la confusion faite volontairement ou involontairement entre la MD et la « méthode naturelle ». Certains voudraient, rapporte M. GIRARD, « jeter les enfants en plein allemand comme on jette, selon la recommandation du proverbe, les gens à l'eau pour leur apprendre à nager ». Mais « où prendre ce plein allemand ? Pas en classe assurément. Un verre d'eau n'est pas un fleuve ; et si l'on dit qu'on peut se noyer dans un verre d'eau, nous n'avons pas encore entendu dire qu'on pût y apprendre à nager » (1884, p. 145). C'est la « méthode du bain-marie », renchérit spirituellement Emile Chasles, que de « se plonger sans préparation dans un milieu étranger » (cité par DUMERIL H. 1902), et E. BAILLY écrit dans un article de 1897 : « Une pédagogie réaliste laissera aux Chinois le petit Chinois qui sait plus de chinois que le professeur de chinois du Collège de France, et se mettra en présence des trente élèves de dix à dix-huit ans d'une classe réelle » (p. 162).

L'un des principaux méthodologues directs, Ch. Schweitzer, revient longuement dans la préface du livre du maître de son *Enseignement direct de la langue allemande* (1900) sur la distinction entre MT et « méthode naturelle » :

Par les caractères que nous venons d'énumérer, intuition et action, transmission orale et pratique orale, la méthode directe se conforme aux lois fondamentales de l'apprentissage naturel des langues. Elle s'écarte au contraire de la nature sur deux points essentiels.

Tandis que celle-ci, sûre d'atteindre son but à la longue, s'en remet, pour l'acquisition des vocables, au hasard de la vie journalière et pour le maniement des formes grammaticales à la fréquence et à l'habitude, la méthode scolaire, limitée par le temps, est obligée de procéder plus systématiquement.

D'où la nécessité pour la MD, poursuit Ch. Schweitzer, en enseignement lexical, de « grouper les notions par analogies » (ce sont ce que l'on appellera plus tard les « centres d'intérêt »), et en enseignement grammatical, de faire appel à la grammaire explicite, dont les règles seront abordées néanmoins par l'action et « sur le vif », comme simples constats de l'usage (c'est la démarche inductive).

Le discours direct sur la « méthode naturelle » est donc constamment ambivalent, puisqu'elle sert à la MD de garantie théorique, étant « la méthode qu'a tracée la nature elle-même » (GUILLAUME A. 1907), mais qu'en même temps le respect des objectifs spécifiquement scolaires (culturel et formatif), le réalisme pédagogique (tenir compte des situations concrètes d'enseignement/apprentissage) et les nécessités tactiques (éviter les dangers de dérapage dans l'empirisme) obligent à s'en démarquer au moment même où l'on s'en réclame.

Plus rares dans le discours direct sont les réflexions sur les différences fondamentales qui peuvent exister entre l'acquisition d'une première langue et l'apprentissage d'une langue seconde, quels que soient les objectifs et les conditions de cet apprentissage. L'idée essentielle qui s'y retrouve est exprimée ainsi par A. SOUILLART en 1897 :

Si l'enfant manie son petit bagage de mots et d'idées avec une promptitude et une sûreté égales à celles que donne plus tard la réflexion, c'est parce que la plupart des mots qu'il emploie sont concrets, encore attachés directement aux objets, si bien que la vue de ceux-ci évoque aussitôt ceux-là. Mais des associations si étroites et si puissantes ne peuvent s'opérer qu'une seule fois, la première. C'est en vain que plus tard vous voudrez les renouveler au profit d'une langue étrangère. [...] Toute association que vous opérerez de la sorte, plus tard, sera factice, et, partant, bien moins tenace (p. 146).

Et A. SOUILLART de conclure que si la méthode intuitive peut recréer d'une certaine manière les conditions de cette acquisition naturelle, elle doit être complétée pour l'apprentissage d'une langue étrangère par la méthode répétitive (les « répétitions fréquentes »)³.

2.1.9. LA NOUVELLE PSYCHOLOGIE

La fin du XIX^e et le début du XX^e siècle voient un développement spectaculaire des recherches en psychologie, et tout particulièrement en psychologie de l'enfant, qui vont provoquer dans l'enseignement scolaire un profond mouvement de rénovation pédagogique. « Pour se constituer, la pédagogie a besoin de la psychologie », écrit en 1880 G. COMPAYRE (p. 380), pour qui « pédagogie et psychologie sont désormais deux termes inséparablement unis. Les progrès des deux sciences sont solidaires » (id.).

Alors que la psychologie traditionnelle considérait par exemple dans la perception la simple impression que le sujet reçoit de l'extérieur, les recherches nouvelles mettent l'accent sur la réaction du sujet à cette impression (par exemple, l'accommodation motrice de l'œil frappé par une excitation lumineuse), réaction qui influe sur les sensations éprouvées (ainsi, l'œil accoutumé à la pénombre est d'abord ébloui par une lumière intense subite, mais l'accommodation rétinienne rétablit progressivement une vision normale). C'est cette rupture entre la conception d'un sujet passif simple récepteur des informations en provenance de son milieu et celle d'un sujet actif

3. Toute une étude serait à faire sur les contenus, les causes et les conséquences des références à la méthode naturelle dans le discours didactique ; le modèle de l'apprentissage naturel a joué aussi un rôle essentiel dans les méthodologies audio-orale et audiovisuelle, et on le retrouve clairement en filigrane dans la plupart des approches post-audiovisualistes en France.

réagissant à elles et les « assimilant » qui va permettre d'imaginer une nouvelle pédagogie fondée sur ce que le psychologue français Alfred Binet appelait avec d'autres la « *méthode active* ». Pour G. COMPAYRE, en 1880, « *l'âme n'est pas une matière inerte qui se laisse façonner comme on l'entend, qui obéit passivement à tout ce qu'on entreprend sur elle : loin de là, elle réagit sans cesse, elle mêle son action propre à celle du maître qui l'instruit. L'éducateur a toujours un collaborateur, qui n'est autre que l'enfant qu'il veut former* » (p. 383).

La sollicitation permanente de l'activité personnelle de l'enfant entraîne toute une série de conséquences qui constituent autant de nouveaux principes pédagogiques, comme :

— **la prise en compte des capacités, des besoins et des intérêts** de l'enfant. Pour l'Allemande N. WICKERHAUSER :

Le progrès de l'élève sera facilité et accéléré par l'intérêt qu'il prendra pour le sujet du texte ou de la conversation. Pour le faire bien parler il faut lui suggérer des pensées et lui donner des idées de la langue étrangère ; il faut savoir l'intéresser et l'amuser pendant qu'on lui apprend de nouveaux mots, de nouvelles phrases ; de cette manière l'élève comprendra et retiendra mieux le sens des nouvelles formes et des nouvelles tournures de la langue, qu'il acquiert presque à son insu. Au contraire, la même chose lui paraîtrait très difficile, s'il devait apprendre à la construire au moyen de la réflexion et de la spéculation (1907, p. 223).

— **une gradation cohérente des contenus lexicaux**, qui prendra sa forme dans la succession des centres d'intérêt directs, justifiées par la même méthodologue allemande de la manière suivante :

La collection de ces phrases sans suite [dans les exercices traditionnels de traduction] ne bouleverse-t-elle pas toutes les lois de la psychologie, de la logique et de l'esthétique ? Nous voilà arrivés à comprendre la nécessité de suivre un chemin direct et logique dans le choix de la matière. La manière de remuer cette matière dans la psyché de l'élève doit être psychologique ; c'est-à-dire : il faut arranger la matière par groupes, en faisant succéder un sujet après l'autre d'après un certain système logique : nombres, temps, lieu, etc. ; ou bien école, maison, rue, village, ville, etc. Ainsi on peut faire parler l'élève d'une manière spontanée, comme s'il parlait des mêmes sujets dans sa langue maternelle ; cela veut dire : le maître doit développer la conversation selon les idées des élèves et non pas les forcer d'accepter les siennes (id.).

— **et une progression des contenus grammaticaux du connu à l'inconnu, du concret à l'abstrait, du simple au compliqué et du**

particulier au général, que le pédagogue G. COMPAYRE présente ainsi :

Nous avons déjà indiqué les lois principales de l'évolution mentale ; nous avons montré que l'esprit passait du simple au complexe, de l'indéfini au défini, du concret à l'abstrait, du particulier au général. Il en résulte que l'éducateur, dans la distribution des divers objets de l'enseignement, doit se conformer, autant qu'il le peut, à cet ordre naturel. Il devra faire passer les éléments avant les composés, les faits avant les lois. [...] Il se demandera s'il n'y aurait pas avantage à placer l'étude formelle et abstraite de la grammaire après et non pas avant l'étude réelle et concrète de la langue. [...] Il s'inspirera de la nature, la première et la meilleure institutrice, qui ne procède jamais que par transitions graduées, et qui n'accomplit son progrès que par petites étapes (1880, p. 382).

C'est dans l'enseignement de toutes les matières scolaires que la réforme de 1890 recommandait l'application de tels principes : « *Notre esprit marchant nécessairement du concret à l'abstrait, la vérité doit lui être présentée d'abord sous la forme concrète. Il faut que les faits élémentaires des sciences exactes s'apprennent par l'intuition directe ; d'où la nécessité des bouliers compteurs et de toutes les machines à compter ; d'où l'emploi dans l'enseignement du système métrique, de mesures et de poids réels, de corps réguliers réels, et de figures en carton en géométrie ; d'où le calcul sous toutes ses formes sur des nombres concrets et sans théorie, avant d'arriver aux nombres abstraits et à la théorie : la pratique d'abord, la théorie ensuite. [...] Dans les langues où il n'y a, qu'on les appelle *mortes* ou *vivantes*, que des *mots* et des *tournures* à apprendre, nous partirons des textes pour arriver aux grammaires et aux littératures* » (DEBIERRE L. 1890, pp. 20-21).

C'est donc toute la MD qui peut ainsi se présenter et s'analyser d'une certaine manière comme une application des nouveaux principes psychopédagogiques à l'enseignement des LVE. Les développements des recherches psychologiques ne sont vraisemblablement pas étrangers, en cette fin du XIX^e siècle, au regain d'intérêt des méthodologues pour la « *méthode naturelle* » en enseignement/apprentissage des LVE. Revue à la lumière de la pédagogie nouvelle, cette « *méthode naturelle* » va fonctionner dans la MD comme une véritable psychologie de l'apprentissage, comme ce que F. GOUIN appelle en 1880 « *la science pratique du langage* » qui, espère-t-il, « *pourra se constituer enfin, comme toutes les autres sciences, par l'observation immédiate de la nature, seule base vraiment rationnelle du savoir humain, et la seule féconde* ».

Comme F. GOUIN, les méthodologues directs sont cependant conscients des insuffisances de leurs connaissances en psychologie de l'apprentissage des LVE. Ainsi N. WICKERHAUSER : « *Il nous faut constater que les recherches de la psychologie expérimentale nous fournissent un appui seulement en ce qui concerne la partie physio-*

logique du langage humain en général. Sur la question obscure de ce qui se passe dans le cerveau de l'homme qui est en train d'apprendre une langue étrangère, elle ne jette "qu'un faible rayon d'une lumière pâle" » (1907, p. 214).

2.1.10. LA PHONÉTIQUE PRATIQUE

J'emprunte cette expression de « *phonétique pratique* », qui me semble intéressante de par les rapports qu'elle suggère avec l'enseignement moderne des LVE, à Théodore ROSSET, qui distingue dans un article de 1909 sur « *le rôle de la phonétique dans l'enseignement des langues vivantes* » trois branches distinctes à l'intérieur de la science phonétique :

- la « *phonétique historique* », qui « *étudie les transformations des sons d'une époque à l'autre* »;
- la « *phonétique expérimentale* », laquelle « *a pour objet de définir par l'analyse physique et l'étude physiologique la parole humaine* »;
- la « *phonétique pratique* » ou « *descriptive* », qui est « *l'étude des articulations et de la diction d'une langue* ». Il précise :

La phonétique pratique est un art empirique : elle se propose d'observer et de classer les sons d'une langue donnée, de les comparer à ceux d'une ou de plusieurs autres langues ; elle utilise à cet effet les renseignements des oreilles, des yeux, du toucher, de l'histoire, des appareils, pour donner à ses observations le plus de précision possible ; elle note les fautes que commettent les divers individus en parlant une même langue étrangère et, à côté des fautes, les procédés pratiques de correction. Elle étudie de même la mélodie propre à chaque langue, sa façon d'accentuer les mots, les groupes de mots et les phrases, de les couper, de les chanter, etc.

L'ensemble de toutes ces remarques finit par constituer une analyse méthodique de la prononciation (1909, p. 232).

Avant même la naissance de la phonologie, il s'agit donc là d'une véritable phonétique appliquée à l'enseignement des LVE.

Historiquement, le développement de ces trois types de phonétique apparaît intimement lié. A l'origine, dans le second tiers du XIX^e siècle, certains linguistes, surtout allemands (les « *néophilologues* » ou « *néogrammairiens* ») ont tenté d'appliquer à la linguistique historique alors en vigueur les principes positivistes qui triomphaient dans la science et la philosophie contemporaines. L'une des causes du changement linguistique étant d'ordre articulatoire, ils font appel comme science annexe à la phonétique, que le développement des sciences physiques et naturelles à la fin du XIX^e siècle va hisser au rang de science expérimentale (voir par ex. sur ce développement de la phonétique DUCROT O. 1972a et MOUNIN G. 1974).

La montée des besoins sociaux en apprentissage pratique des langues vivantes étrangères et les progrès parallèles de la méthode orale dans sa méthodologie d'enseignement vont amener tout naturellement les phonéticiens à la pointe du combat contre la MT scolaire et pour la rénovation de cet enseignement. C'est le cas en Allemagne de Wilhelm VIËTOR (1850-1918), professeur de phonétique à l'Université de Marburg, dont le pamphlet de 1882 intitulé *Der Sprachunterricht muss umkehren (L'enseignement des langues doit faire volte-face)* dénonce la méthodologie traditionnelle de Karl Plötz (1819-1881) alors en usage dans son pays avec la virulence que laisse présager le pseudonyme choisi⁴). Le statut et la formation de VIËTOR, et le prestige dont jouissait alors l'Allemagne dans les milieux pédagogiques européens, expliquent le retentissement international de sa brochure et la polémique qu'elle déclencha en France même, où deux ans plus tôt l'ouvrage de F. GOUIN avait été ignoré.

Dans sa brochure, W. VIËTOR ne se pose pas seulement en tant que phonéticien : partisan bien évidemment de la méthode orale et de l'utilisation de la phonétique pratique pour la correction des élèves, il préconise en même temps tous les procédés de la méthode intuitive et de la méthode active, les textes suivis comme supports didactiques et la priorité à l'objectif pratique avec les contenus thématiques correspondants. Preuve que dans le mouvement des phonéticiens s'est cristallisée une volonté de réforme de l'enseignement des langues vivantes qui dépasse le simple aspect phonétique, l'expression de « *méthode phonétique* » sera utilisée dans les années 1880 et 1890 en Allemagne comme synonyme de « *méthode intuitive* », « *méthode de la réforme* » ou « *méthode nouvelle* ».

La phonétique française va participer activement à ce mouvement. Deux des fondateurs de la phonétique expérimentale sont les Français MAREY (*La méthode graphique*, Paris, 1885) et l'Abbé J.-P. ROUSSELOT (*Principes de phonétique expérimentale*, 1897-1908 ; *Précis de prononciation française*, 1902), lequel fonde en 1889 un « *laboratoire de phonétique expérimentale* » au Collège de France. Le Français Paul-Edouard Passy (1859-1940), professeur de phonétique générale et comparée à l'École des Hautes Etudes à partir de 1894, fonde de son côté en 1886 l'Association de Phonétique Internationale (API), dont il deviendra bientôt le secrétaire, et W. Viëtor le président. C'est à l'intérieur de cette association que celui qui en fut pendant longtemps le secrétaire adjoint, l'Anglais Daniel Jones (1881-1967), bien connu des anglicistes pour son *English Pronouncing Dictionary*, imposera l'alphabet du même nom (API), d'usage très général de nos

4. « *Quousque tandem* », premiers mots de l'un des discours les plus célèbres de Cicéron, où il attaquait avec une extrême violence l'un de ses ennemis politiques de l'heure. Cette brochure sera rééditée en Allemagne en 1886 et 1905. Sur la vie et la personnalité de W. Viëtor, on pourra se reporter, dans la revue qu'il avait lui-même fondée (*Die Neueren Sprachen*), à l'article nécrologique que lui a consacré F. DÖRR en 1919.

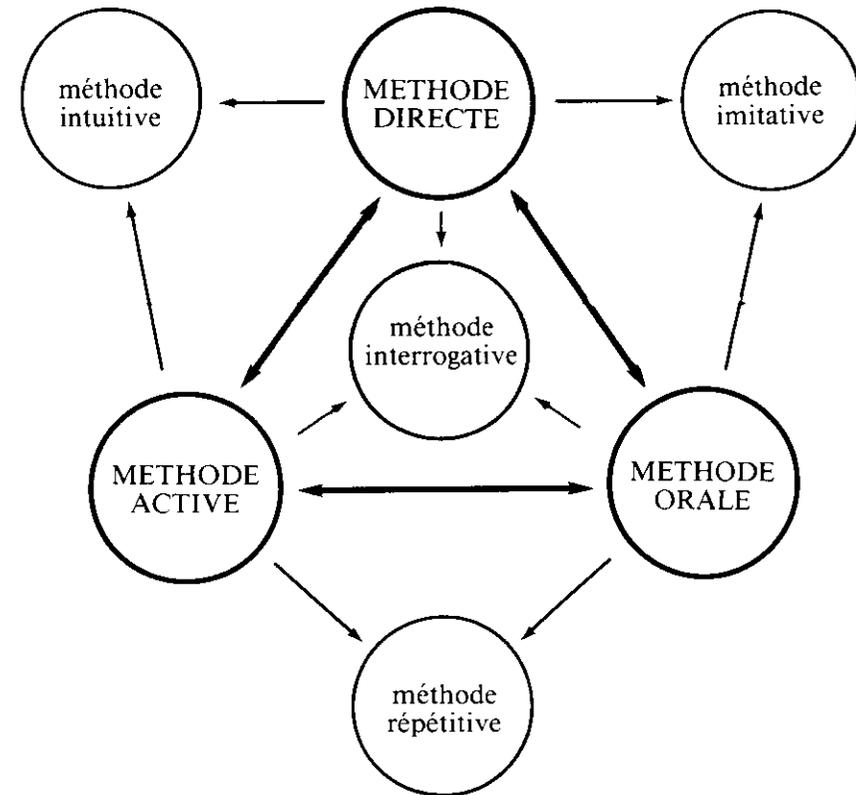
jours. Paul-Edouard Passy et d'autres phonéticiens français comme Théodore Rosset, directeur de l'Institut de Phonétique de l'Université de Grenoble, et F. Piquet, professeur de phonétique à l'Université de Lille, vont comme leurs collègues allemands et anglais intervenir fréquemment dans le débat méthodologique (voir par ex. PASSY P. 1899 et 1905, PIQUET F. 1907 et ROSSET Th. 1909).

CHAPITRE 2.2.

L'ORGANISATION INTERNE DE LA METHODOLOGIE DIRECTE

Il est intéressant, pour décrire la cohérence interne de la **méthodologie** directe, de le faire à partir des principales **méthodes** qu'elle met en œuvre et de leurs relations réciproques. Le terme de **méthode** étant pris bien entendu dans le sens restreint, défini dans l'introduction générale, d'ensemble de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminés.

Le schéma suivant me semble pouvoir rendre compte de l'organisation interne de cette méthodologie telle qu'elle se construit dans le discours de ses partisans entre 1902 et 1914 :



L'application simultanée des trois méthodes qui constituent le noyau dur de la MD (les méthodes directe, active et orale) nécessite

à son tour le recours à plusieurs autres méthodes complémentaires : interrogative, intuitive, imitative et répétitive.

Toutes ces expressions sont communément utilisées par les méthodologues directs ; seule la dernière (la « *méthode répétitive* ») est de ma création, à partir du terme de « *répétition* » qui désigne chez les méthodologues directs, comme ceux d'« *intuition* » et d'« *imitation* », l'un des principes de base de la MD.

2.2.1. LA METHODE DIRECTE

C'est le grand postulat de la MD, l'homologie nécessaire entre la fin et les moyens, qui est utilisée pour justifier cette méthode directe : si l'enseignement/apprentissage doit se faire **directement**, sans utiliser l'intermédiaire du français, c'est parce que l'objectif est d'amener l'élève à s'exprimer **directement**, sans traduction mentale, c'est-à-dire, selon l'expression couramment utilisée, à « *penser directement en langue étrangère* ».

A l'origine, l'expression de « *méthode directe* » désigne l'ensemble des procédés et des techniques permettant d'éviter le recours à l'intermédiaire de la langue de départ dans le processus d'enseignement/apprentissage. Cette expression a fini par désigner l'ensemble de la méthodologie, non seulement parce qu'elle permettait de l'opposer à toutes les formes de la MT (y compris aux CTOP), mais aussi parce que c'est l'interdiction de l'utilisation de la langue maternelle des élèves qui fonde réellement la MD en tant que méthodologie nouvelle, parce qu'elle l'oblige à inventer de nouveaux procédés et techniques de **présentation** (la leçon de choses, l'image), d'**explication** (la méthode intuitive) et d'**assimilation** (exercices lexicaux et grammaticaux en langue étrangère et conversation en classe — la « *méthode interrogative* ») des formes linguistiques. La définition suivante que donne Ch. Schweitzer de la méthode directe illustre bien son rôle fondateur dans la MD :

La méthode directe est celle qui enseigne les langues sans l'intermédiaire d'une autre langue antérieurement acquise. Elle n'a recours à la traduction ni pour transmettre la langue à l'élève, ni pour exercer l'élève à manier la langue à son tour. Elle supprime la version aussi bien que le thème.

En effet, pour interpréter les mots, elle les associe à la vue des choses et des êtres ; à l'intuition de leurs attributs et de leurs modifications ; à la perception de leurs rapports réciproques ; enfin elle associe les mots aux actions des êtres. (Enseignement de la langue allemande, Première année, Livre du maître, A. Colin, 1904, Avant-propos, p. V).

Dans l'édifice théorique de la MD, la méthode directe constitue ainsi une sorte de clef de voûte sur laquelle repose l'équilibre de l'ensemble. Elle va amener les méthodologues à imaginer de nouveaux

exercices d'entraînement grammatical de type direct, que l'on retrouvera dans tous les cours de langue jusqu'à nos jours, et que G. CAMERLYNCK présente ainsi en 1903 dans une conférence pédagogique :

Exercices de permutation ou de substitution : telle est l'étiquette qu'on peut donner au groupe formé par le plus grand nombre. [...] Ils consistent, en travaillant directement sur la langue elle-même, à faire subir des changements internes à des phrases ou à des morceaux de phrases, genre de travail qui, en assurant le maniement continu de la langue étrangère, impose la mise en œuvre rationnelle de connaissances grammaticales précises. Nous pouvons par exemple changer :

- a) le nombre, en faisant passer un morceau du singulier au pluriel et inversement;
- b) le genre, passer du masculin au féminin, féminin au masculin, neutre à un de ces deux genres, etc.;
- c) la personne ou le sujet, faisant parler à la première au lieu de la troisième personne et inversement;
- d) le temps : telle anecdote racontée au présent sera mise au prétérit, au futur, etc. ;
- e) le mode ou la voix : l'infinitif transformé en indicatif, l'actif en passif ou réfléchi, etc. On peut d'ailleurs combiner plusieurs de ces procédés dans le même morceau. [...]

Mentionnons pour être complets les exercices de substitution qui apprennent l'emploi des adjectifs possessifs, des pronoms personnels ou relatifs ; en allemand il y a avantage à faire transformer un substantif suivi de son complément en proposition relative. Exemple : la plume de l'écolier : la plume que l'écolier emploie : die Feder, die der Schüler braucht. Et en anglais on peut faire substituer who et which au mot that qui en occupe d'abord la place, ou recourir à la tournure du rejet substituée à l'ordre normal. Exemple : The man you speak of (pp. 492-493).

Sur le problème de la traduction dans la MD, il y a eu à l'époque même parmi les professeurs de nombreuses confusions. Il me semble indispensable de faire ici la distinction entre la traduction comme **méthode d'enseignement linguistique**, comme **procédé de contrôle de la compréhension linguistique**, et comme **méthode d'enseignement littéraire**.

a. La traduction comme méthode d'enseignement linguistique

C'est la « *méthode de la traduction* » telle qu'elle apparaît dans la MT scolaire et les CTOP, c'est-à-dire comme procédé de présentation, d'explication et d'assimilation (par le réemploi) des formes linguistiques. C'est contre cette méthode que s'élevait le Congrès de Vienne de 1898 lorsqu'il recommandait dans sa première résolution de n'utiliser la traduction que comme procédé exceptionnel d'explication lexicale ou grammaticale : « *On n'aura recours à la langue maternelle*

que dans les cas très rares où les explications ne pourront pas se donner en langue étrangère» (selon SIMONNOT E. 1901, p. 27). Thèse reprise par l'instruction de 1902, qui ne la tolère qu'occasionnellement dans la première période⁵⁾, pour les explications lexicales : « Les mots doivent être enseignés par la vue des objets, en recourant aussi peu que possible à la langue maternelle ». En ce qui concerne les explications grammaticales, « dans tout le cours des études, le professeur se servira surtout de la langue étrangère : il s'interdira l'usage de la langue française, sauf dans le cas où elle lui est indispensable pour rendre ses explications plus claires, plus courtes et plus complètes ».

Il y avait cependant des divergences sur ce point entre inspecteurs généraux et entre méthodologues directs, certains étant partisans, contrairement au rédacteur de l'instruction de 1902, d'une interdiction totale du recours à la langue maternelle en classe. C'est cette thèse radicale qui finit par triompher dans l'instruction de 1908. C'est en partie une thèse de circonstance, ou, si l'on choisit une interprétation plus critique, une dérive dogmatique, dans la mesure où il s'agit surtout, dans l'esprit de son rédacteur, l'inspecteur général Emile Hovelague, d'une réaffirmation énergique de la MD dans son principe fondateur à un moment où les attaques contre elle se font plus nombreuses et plus vives, et les pressions plus fortes en faveur d'une méthodologie « mixte » ou « éclectique » — dans laquelle la méthode de la traduction retrouverait un certain rôle —, voire en faveur d'un retour pur et simple à l'ancienne MT scolaire. Pour le rédacteur de l'instruction de 1908,

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

La plupart des méthodologues directs sont cependant conscients qu'une telle interdiction absolue n'est ni souhaitable ni applicable dans la pratique. La gêne de l'inspecteur général J. FIRMERY est sensible lorsqu'il suggère dans un article de 1905 un type de traduction / explication qui soit différent cependant de celui utilisé dans la MT : ce serait pour lui une traduction par cœur et à livres fermés (ce qui dans son esprit devrait permettre d'éviter le mot à mot des traductions traditionnelles) des « phrases les plus compliquées

5. Dans la terminologie de l'époque, que je reprendrai systématiquement dans la suite de cette partie, la première période correspond aux classes de Sixième et de Cinquième (c'est-à-dire aux deux premières années d'apprentissage), la seconde période aux deux années suivantes (classes de Quatrième et de Troisième), et la troisième période au second cycle actuel (classes de Seconde, Première et Terminale).

et les plus longues », difficiles à expliquer par les seuls procédés directs (p. 77). Telle était déjà la position qu'avait adoptée A. GODART dans un article de 1903, où il constate que « sur les blocs compacts que sont certaines périodes [en langue allemande], la lecture directe n'a guère de prise » (p. 479).

Ces ambiguïtés, ces flottements et même ces divergences parmi les inspecteurs et les méthodologues directs sur le problème central de la traduction / explication ont été bien ressentis par les praticiens de l'époque, et M. SCHMITT, professeur à Louis-le-Grand, se fait en 1907 l'interprète de leurs inquiétudes, et de leur désir de voir sur ce point « préciser les instructions officielles [...] afin de couper court à tous les malentendus » (p. 142).

b. La traduction comme procédé de contrôle de la compréhension linguistique

Pour la première période, l'inspecteur général J. FIRMERY admet que « si l'on a des doutes, il ne faut pas hésiter à prononcer le mot français ou à demander aux élèves ce qu'ils ont compris eux-mêmes » (1902, p. 390). Pour la seconde période, les instructions de 1902 admettent occasionnellement la traduction comme moyen de contrôle de la compréhension des textes, qui sont alors abordés : « Il peut être nécessaire, pour s'assurer que le texte a été compris, de le faire traduire. En ce cas, on évitera le mot à mot ; la phrase sera rendue par une phrase » : nous retrouvons là le souci constant de se démarquer tant de l'objectif que de la forme de la traduction traditionnelle. A. GODART développe plus longuement ce thème dans son article de l'année suivante :

Ici aussi, la traduction, n'intervenant qu'après tout un commentaire détaillé, n'aura valeur que de contrôle. Elle sera un guide-âne à l'usage des retardataires ou des incapables. Mais qu'elle soit toujours instantanée, courante, affranchie du mot à mot. Si nous sommes pressés, faisons-la nous-mêmes. Et si la traduction de l'élève est gauche, médiocrement élégante, peu importe : ce n'est pas le français que nous sommes chargés de lui enseigner. L'essentiel est qu'il s'habitue, quand il traduit, à le faire d'un trait (1903, p. 480).

Dans l'instruction de 1908, cette version de contrôle de la compréhension des textes dans la seconde période devient obligatoire : « La lecture terminée, il reste à vérifier si le texte a été compris. Il n'y a qu'un seul moyen de faire ce contrôle, c'est d'inviter un ou plusieurs élèves à reproduire le texte en français ». Il s'agit par là, pour l'instruction de 1908, de corriger un inconvénient de la MD, apparu à l'expérience, à savoir que chez les élèves « retardataires » ou « incapables » (pour reprendre les termes de A. GODART), les nouvelles explications, données en utilisant exclusivement des formes étudiées antérieurement et donc supposées connues, ne peuvent elles-mêmes être comprises, le phénomène faisant ainsi « boule de neige ».

Le rédacteur de cette instruction de 1908, prévoyant des interprétations qu'il juge à l'avance tendancieuses, prend soin de préciser :

Cet emploi de la langue maternelle n'est pas en contradiction avec le principe de la méthode directe. C'est en effet uniquement dans la langue étrangère que le professeur leur a expliqué le texte [aux élèves], et c'est uniquement par l'intermédiaire de cette langue que les élèves l'ont compris. [...] Si ce contrôle révèle que des passages n'ont pas été compris, le professeur les reprendra, mais en les expliquant uniquement dans la langue étrangère.

Il n'empêche que si la traduction correcte est donnée par les meilleurs élèves, comme on peut supposer que c'est généralement le cas, cette traduction de contrôle fonctionnera en réalité pour les plus faibles comme une traduction d'explication, ce qui constitue en toute rigueur un accroc à la méthode directe intégrale telle qu'elle est proclamée par ailleurs.

En ce qui concerne le thème, le congrès de Leipzig, en 1900, avait admis son utilisation exceptionnelle comme exercice de réflexion grammaticale : « *Le thème ne sera pratiqué qu'incidemment, comme moyen de comparaison entre les deux langues* » (selon SIMONNOT E. 1901, p. 27). L'instruction de 1902 limitera son rôle, comme celui de la version, au seul contrôle, en prenant soin, comme aussi pour la version, d'en marquer les différences avec le thème traditionnel :

Le thème — et c'est le rôle auquel il convient de le réduire — servira à vérifier si les règles présumées connues le sont en effet. Il sera un moyen de contrôle et non un instrument d'étude. Dans ces thèmes, les mots seront connus de l'élève ou lui seront indiqués, de telle façon qu'il n'ait pas à recourir au dictionnaire.

Cette possibilité même disparaîtra dans l'instruction de 1908, dont l'auteur était sans doute soucieux d'éviter de possibles dérapages.

c. La traduction comme procédé d'enseignement littéraire

Dans la troisième période enfin (le second cycle), l'instruction de 1908 introduit l'utilisation systématique de la version comme procédé complémentaire d'un enseignement littéraire purement direct :

La correction des versions fournira au maître de précieuses applications du principe qui doit inspirer tout son enseignement littéraire, à savoir : que l'étude d'un texte ne se sépare pas de celle de la langue, qu'elles se pénètrent et se complètent l'une l'autre, qu'entre la pensée et l'expression aucun divorce n'est possible, que le rythme, la physionomie propre des mots et les associations d'idées et de sentiments qu'ils éveillent dans la langue étrangère collaborent à donner au texte son caractère et sa valeur uniques, sa puissance d'évocation ou de suggestion

esthétique, et que l'on ne peut pleinement percevoir ceux-ci que dans et par les mots mêmes de la langue étrangère.

Mais cette version se voit subrepticement attribuer deux autres fonctions :

L'exercice qui pourra le mieux, dans les diverses sections de Première et de Seconde, donner à la connaissance de la langue et au sentiment littéraire une précision et une étendue qu'ils ne sauraient acquérir autrement, c'est la version. Il importe de lui consacrer dans la section B et D une heure par semaine ; elle sera dans la section A et C le principal devoir de la classe. [...] Le professeur attachera une importance particulière non seulement à la précision de la traduction, mais à sa bonne tenue littéraire.

Il y a là, par rapport au silence des instructions antérieures et à la position d'un GODART en 1903 (cf. la citation *supra*, p. 125), une évolution évidente de la doctrine officielle et un retour certain à la méthode de la traduction traditionnelle, où la version visait précisément comme ici l'enseignement de la langue étrangère et le perfectionnement dans la maîtrise de la langue maternelle.

Dans le traitement pédagogique des textes littéraires en second cycle direct, qui sera comme nous le verrons calqué sur l'« *explication littéraire* » en français langue maternelle, la constante mise en rapport de la forme et du fond exigeait en effet une compréhension parfaite et détaillée du texte étranger, difficile à obtenir par la seule méthode directe : l'application de la méthode directe à l'enseignement du second cycle s'est donc faite au prix d'une « *adaptation* », d'un « *assouplissement* », d'un « *ajustement* » de la MD (ou encore d'une « *trahison* » ou d'un « *reniement* », si l'on reprend certains termes de la polémique de l'époque) ; les vigoureuses dénégations de E. Hovelaque ne changent rien au fait, de quelque mot qu'on le désigne : en 1908 déjà la doctrine officielle elle-même s'inscrit dans un processus *réactionnaire* (au sens purement étymologique du terme, bien entendu), que le contexte pédagogique de l'après-guerre amplifiera, et qui aboutira à la définition d'une nouvelle méthodologie officielle, éclectique : c'est la « *méthodologie active* », que nous étudierons dans la troisième partie de cet ouvrage.

Le rôle signalé plus haut de « *clef de voûte* » de la méthode directe explique pourquoi les méthodologues directs vont étendre après 1902 le champ d'application théorique de cette méthode à l'étude des textes littéraires, de la littérature et de la civilisation. J'aurai à y revenir, mais le tableau suivant permet déjà d'illustrer une telle extension :

POUR L'ENSEIGNEMENT	LA MÉTHODE DIRECTE UTILISE	SANS PASSER PAR L'INTERMÉDIAIRE
du sens des mots	les procédés dits « intuitifs » (gestes, mimiques, objets, exemples, etc.)	du mot français correspondant (Instructions 1902)
de la grammaire	les exemples	de la règle (Instructions 1902)
du sens des phrases et des textes	la compréhension globale	des différents mots isolés (LAUDENBACH et GODART 1903)
de la littérature	les textes et les œuvres des grands écrivains...	des précis, résumés ou cours magistraux (Instructions 1908)

2.2.2. LA METHODE ORALE

L'expression de « *méthode orale* » désigne ici l'ensemble des procédés et des techniques visant à la pratique orale de la langue en classe. Je reprends l'expression courante à l'époque de la MD, mais en réalité il s'agit plus exactement d'une méthode **audio-orale**, les productions orales des élèves constituant principalement dans la MD une réaction aux sollicitations verbales du professeur.

Comme la méthode directe, la méthode orale fait partie du noyau dur de la MD parce qu'elle aussi renvoie à l'homologie entre la fin et les moyens de l'enseignement : la pratique orale de la langue en classe prépare à la pratique orale de la langue après la sortie du système scolaire (objectif pratique). La méthode orale bénéficie comme la méthode directe de la garantie offerte par la méthode naturelle ; pour F. GOUIN déjà, par exemple, il ne fait pas de doute que « *le véritable organe réceptif du langage, c'est l'oreille et point l'œil* » (1880, p. 93).

Nous avons vu que, contrairement à la méthode directe qui provoque une rupture par rapport à la MT en général, le développement de la méthode orale dans la MD se situe dans le prolongement de celui qui s'était déjà réalisé dans les CTOP. C'est ainsi que pour Ch. Schweitzer en 1904, « *le livre n'est qu'un aide-mémoire pour l'élève ; il ne saurait prétendre à remplacer la parole vivante du maître qui est l'âme de l'enseignement* » (*Enseignement direct de l'allemand, Première année*, Livre du maître, A. Colin, 1904, Avant-propos p. VIII). L'instruction de 1908 limite semblablement le rôle du texte écrit de la leçon à un simple résumé facultatif des acquisitions de la classe : « *Même si l'on se sert du livre, la classe en Sixième et en Cinquième doit être faite le livre fermé. Ce n'est qu'à la fin qu'on*

LA MÉTHODOLOGIE DIRECTE

ouvre le livre, et qu'on en lit le texte, qui doit alors être compris, tout entier, car il ne doit être qu'un résumé de ce qui a été fait en classe... »

Cette importance donnée à la méthode orale dans les deux premières années d'enseignement est justifiée par la nécessité d'assurer en premier lieu la maîtrise de la prononciation. C'est déjà le cas dans l'instruction de 1890 : « *En tête de toute méthode pour apprendre une langue vivante, il faut écrire le mot : prononciation. [...] Apprendre une langue, c'est d'abord se mettre en état de produire les sons dont elle se compose* ». Et les instructions de 1901, 1902 et 1908 ne feront que reprendre ce principe : « *La méthode orale fait tout d'abord l'éducation de l'oreille et des organes vocaux. Elle se fonde essentiellement sur la prononciation. Donner aux élèves une bonne prononciation sera donc la première tâche du professeur* » (Instruction de 1901).

Cette priorité à la méthode orale au niveau de la progression générale du cours se retrouve, pendant la première période, au niveau même de chaque heure de classe, la forme écrite d'un mot nouveau ne devant apparaître qu'après que la prononciation correcte est assurée, afin d'éviter les interférences dues au code orthographique :

Tous les efforts du professeur devront tendre à obtenir dès le début une prononciation et une accentuation exactes. Afin d'y parvenir, il prononcera lui-même les vocables lentement et en séparant les syllabes, les fera répéter tantôt par un seul élève, tantôt par plusieurs, tantôt par l'ensemble de la classe, jusqu'à ce qu'il ait obtenu une reproduction exacte des sons qu'il a émis. Alors seulement il écrira le mot au tableau. Il pourra ensuite faire prononcer le mot écrit. Si l'image orthographique amène des hésitations, il effacera le mot et recommencera l'exercice de prononciation (Instruction de 1902).

Cette instruction de 1902 prévoit même la possibilité d'une petite période initiale purement orale pour l'anglais et le russe : « *Pour l'anglais et le russe, il sera peut-être bon d'attendre pour écrire les mots qui présentent les sons les plus difficiles ou ceux dont la notation [phonétique] est la plus imparfaite, que la prononciation en soit satisfaisante et de passer quelque temps à des exercices purement oraux* ».

Une telle possibilité n'a sans doute guère été utilisée dans la pratique par les professeurs, peu à l'aise, comme leurs élèves, dans une méthode orale intégrale. M. BEC, dans un article de 1909, fait part d'un « *essai de l'enseignement de l'anglais par une méthode purement orale* » (p. 200, je souligne) : « *Pendant deux mois la classe s'est faite sans livre, sans cahier, sans l'aide du tableau noir : les élèves n'ont fait qu'entendre des sons, il n'ont pas vu un mot écrit* ». Bien qu'il conclue à l'intérêt de la méthode, il ajoute : « *Si je n'ai pas cru devoir prolonger cet essai plus longtemps, c'est qu'il m'a semblé*

qu'après deux mois tout le profit pédagogique qu'on pouvait tirer de cette méthode était acquis » (id.).

C'est la conclusion à laquelle arriveront de même plus tard les auteurs des cours audiovisuels de première génération. On notera aussi dans l'article de M. BEC comment cette méthode orale intégrale adoptée pour les tout débuts de l'apprentissage amène déjà ce professeur à concevoir l'enseignement de l'orthographe de manière très semblable à celle que l'on retrouvera par exemple dans *Voix et Images de France* (1958) : « Pour ces premières leçons d'orthographe, je procédais très lentement. Après avoir repris la leçon oralement, j'écrivais, en les classant, les mots de même son, je les faisais répéter avant de les écrire et en les écrivant. Je ne cessais moi-même de les redire pour contrebalancer l'influence des mots écrits au tableau. Je voulais qu'il ne reste dans l'esprit de l'élève que l'image globale et synthétique du mot qui ne pouvait déformer le son » (id., p. 202).

Dans la seconde et même dans la troisième période directe, bien qu'avec la généralisation du texte comme support didactique et l'entraînement à la composition, le travail en compréhension et en production écrites prenne plus d'importance, la méthode orale reste prééminente en raison du rôle toujours essentiel de la « conversation » (ou dialogue oral professeur-élèves, cf. *infra* la « méthode interrogative », pp. 136-138) et de la priorité qui continue à être accordée au travail en classe sur le travail à l'étude ou à la maison. C'est ainsi que pour l'instruction de 1902, même les comptes rendus des lectures personnelles et les exposés présentés par les élèves « doivent toujours aboutir à des conversations sur les sujets traités ».

Certains méthodologues directs préconiseront un traitement audio-oral intégral des textes : ce fut là l'un des thèmes traités au congrès de Cologne en 1904, où fut proposé le schéma de classe suivant :

Livres fermés :

- lecture de la totalité du texte par le professeur ;
- lecture fractionnée et répétitions individuelles/collectives par les élèves ;
- nouvelle lecture fractionnée par le professeur, rappel des mots connus et explication des mots nouveaux ;
- nouvelle lecture de la totalité du texte par le professeur ;
- conversation sur le texte (commentaire dialogué).

Livres ouverts :

- lectures individuelles et collectives du texte (selon DELACROIX J. 1907, p. 47).

Ce traitement audio-oral intégral des textes ne sera repris dans aucune des instructions officielles. On le rencontre seulement comme variation épisodique chez certains méthodologues, comme A. GODART : « Il ne sera pas mauvais que de temps en temps les élèves soient exercés à suivre, sans texte sous les yeux, l'interprétation d'un

passage non vu, de façon que leur mémoire auditive se développe en même temps que leur mémoire visuelle » (1903, p. 481).

La prééminence de la méthode orale dans les débuts de l'apprentissage amène les méthodologues directs à poser le problème que l'on appellera plus tard du « passage à l'écrit », dans des termes assez semblables à ceux des cours audiovisuels de la première génération : « Quand il [l'enseignement écrit] intervient, ce n'est d'abord que comme l'auxiliaire et le suivant de l'oral, [...] moyen de fixer par l'écriture des vocables et des formules que l'élève sait déjà employer de vive voix » (CAMERLYNCK G. 1903, p. 487). L'instruction de 1902 ébauche ainsi la progression vers la « rédaction libre » : « D'abord des dictées, puis des reproductions de récits lus en classe ; enfin des exercices de composition laissant plus d'initiative et de liberté à l'élève ».

On retrouve cette progression mise en œuvre par exemple dans la série de manuels directs des années 1910 *Primeros pinitos* et *Andando* (E. Dibié et A. Fourret, Didier-Privat). Les premiers exercices d'expression écrite y sont constitués au départ de questions ponctuelles et séparées qui ne se différencient pas des questions orales de conversation sur le texte ; peu à peu le nombre de ces questions augmente ; aux questions fermées dont la réponse est pratiquement mot pour mot dans le texte se substituent d'autres plus ouvertes (d'analyse, d'interprétation, d'opinion, de transposition) ; ces questions commencent ensuite à se grouper autour d'un même thème, d'abord sans ordre, puis de manière de plus en plus articulée, de sorte qu'elles finissent par ébaucher des canevas de rédaction différents de celui du texte de la leçon : seul les relie en fin de progression un certain rapport thématique permettant aux élèves le réemploi libre de mots et d'expressions du texte.

Mais au-delà des nécessités tactiques d'articulation entre la méthode orale et l'entraînement à l'expression écrite, il y a dans la MD (comme aussi dans les cours audiovisuels de la première génération) une certaine conception des rapports entre la langue parlée et la langue écrite qui fait dire clairement à A. GODART : « La composition libre [...] n'est, en réalité, que la fixation par écrit du langage parlé » (1903, p. 483).

2.2.3. LA METHODE ACTIVE

Comme les méthodes directe et orale, la méthode active est centrale dans la MD parce qu'elle aussi renvoie à l'homologie entre la fin et les moyens de l'enseignement. M. Breal l'expose clairement dans l'une de ses conférences sur « la pédagogie des langues vivantes » faites en 1886 à la Sorbonne :

Etant donné [...] qu'une langue est faite pour être parlée et doit être enseignée dans ce but, il faut renoncer à une méthode reconnue stérile. Les langues sont un exercice d'activité ; parler

est un art : il est donc important de faire agir, c'est-à-dire de faire parler l'enfant dès le premier jour (cité par Ch. SCHWEITZER 1892, p. 51).

D'objet de connaissance qu'elle était dans la MT, la langue étrangère devient donc dans la MD moyen d'action. Comme le dit en 1902 l'inspecteur général J. FIRMERY dans une conférence à des professeurs : « *il s'agit de transformer les connaissances mortes en une pratique vivante, de substituer à un savoir un pouvoir* » (p. 387).

Jouant un rôle stratégique dans la cohérence de la méthodologie, la méthode active sert à justifier toute une série de procédés, de techniques et de méthodes, comme :

— **la méthode interrogative**, par laquelle les questions du professeur sollicitent constamment l'attention et les réponses des élèves;

— **la méthode intuitive** : les procédés intuitifs d'explication, contrairement à la traduction donnée d'emblée par le professeur dans la MT, obligent l'élève à un effort personnel de « *divination* ». Pour H. LAUDENBACH, il ne fait pas de doute

que l'acquisition du langage naturel est une perpétuelle « divination », et que l'inconvénient de la traduction, au début, est de supprimer une opération indispensable, c'est-à-dire l'effort, précisément, à la faveur duquel le mot devient véritablement le signe de l'idée et acquiert la propriété d'évoquer cette idée et d'être évoqué par elle ; qu'un mot « deviné », parce qu'il a servi à penser est nécessairement soudé au sens, tandis qu'un mot acquis par traduction d'un autre mot n'est que le reflet de ce dernier, un accessoire qui n'ayant été, à aucun moment, de la moindre utilité pour la pensée, n'a guère de raison de vivre dans le souvenir (1907, p. 187) ;

— **la démarche intuitive en grammaire** : à la mémorisation de la règle donnée d'emblée à l'élève dans la MT, la MD substitue une assimilation personnelle d'abord implicite de la règle par le réemploi d'exemples correspondants ; à l'application mécanique de la règle dans les exercices de traduction, la MD substitue la découverte de cette règle par les élèves eux-mêmes à partir des exemples disponibles, y compris ceux de leurs propres productions;

— **l'appel à l'activité physique de l'élève** en classe pendant la première période, par les dramatisations de saynètes, les lectures expressives avec expression corporelle, et d'abord par les gestes et les mouvements à l'intérieur de la salle de classe : l'instruction de 1908 reprend à ce propos comme nous l'avons vu l'idée des « séries » de F. Gouin : « *Un excellent exercice, c'est la série. Elle consiste à énumérer toutes les actions qui se font successivement dans un mouvement. Par exemple, l'élève, invité à aller ouvrir la porte, dit qu'il se lève, qu'il quitte sa place, qu'il va vers la porte, qu'il prend la*

poignée, qu'il la tourne, et de même pour revenir à sa place ». On trouvera à l'ANNEXE 2, p. 205, un exemple de l'utilisation de cette technique dans un manuel d'allemand. Dans les périodes suivantes la préférence accordée aux textes narratifs et dialogués, montrant des personnages eux-mêmes en action, vise de même à renforcer dans la MD cette liaison constante entre apprentissage linguistique et méthode active.

L'activité de l'élève déborde même le cadre restreint de la salle de classe : avec la MD s'organise en France comme dans le reste de l'Europe un vaste mouvement de séjours à l'étranger, d'échanges d'enfants entre familles et de correspondance interscolaire : pendant le seul été 1906 par exemple, le lycée Chaptal envoie en Angleterre et en Allemagne plus de cent élèves. Participant au renouvellement pédagogique des autres disciplines, certains professeurs de LVE s'ingénient à échapper le plus tôt et le plus souvent possible à la situation d'enseignement/apprentissage scolaire, à l'instar de Ch. Schweitzer, qui dans ses « *cours de l'Hôtel de Ville de Paris* », donnés à des instituteurs entre 1892 et 1895, organise des visites à travers Paris avec commentaires en allemand ; ainsi, pense-t-il, la langue apprise « *sera tout imprégnée de sensations immédiates, une langue apprise sur le vif, une langue vécue* » (cité par BOUCHA-COURT C. 1892, p. 427).

On retrouve là encore l'homologie entre la fin et les moyens de l'enseignement ; comme l'écrit E. BAILLY en 1903 : « *Une langue vivante [...] s'apprend en vivant cette langue !* » (1903 b p. 178). Pour atteindre cet objectif fixé qui est de « *penser en langue étrangère* », l'idéal selon certains méthodologues directs est de vivre aussi cette langue comme un natif, et nous voyons ainsi apparaître, sans qu'elle soit encore nommée, cette notion d'identification aux personnages étrangers qui jouera un rôle essentiel dans la méthodologie audiovisuelle : pour le pédagogue allemand Martin Hartmann « *le progrès [de l'élève dans la MD] sera en raison de l'art du maître à soustraire son élève à son moi français, à le métamorphoser chaque semaine une heure ou deux en un moi anglais ou allemand* » (cité par BAILLY E. 1897), et G. VARENNE écrit en 1907 : « *Nous cherchons à créer chez nos élèves une sorte de seconde conscience, une conscience étrangère* » (p. 241).

D'où l'intérêt, signalé par certains méthodologues directs, des activités de **dramatisation**. Professeur au lycée de Laval, L. LUBIEN proposait en 1903 de réaliser à partir des tableaux muraux ce qu'il appelait des « *mises en action dramatiques* » : « *Par exemple dans un tableau représentant la chambre d'un malade, faire jouer le rôle du médecin, de la maman, etc., à différents élèves* » (p. 192). On retrouvera ce procédé de dramatisation, qui avait été recommandé par le Congrès de Hanovre de 1908, dans l'instruction de cette même année 1908 (cf. la citation *infra* pp. 141-142). Il sera plus tard systématisé dans la méthodologie audiovisuelle.

— Enfin, à partir de l'exigence d'activité constante et maximale des élèves, auteurs de manuels et méthodologues directs vont imaginer toute une série de **procédés isolés** tels que ceux que propose par exemple A. GODART en 1903 : faire parfois préparer et poser les questions de contrôle par un groupe d'élèves ; faire effectuer une reconstitution de contrôle du texte étudié précédemment non plus à partir des questions du professeur, toujours plus ou moins fermées, mais seulement à partir de quelques mots clés ; laisser aux élèves le texte sous les yeux pendant la phase d'explication lexicale pour solliciter leur capacité inférentielle à partir du contexte... On pourrait multiplier de tels exemples de propositions concrètes qui toutes tendent à faire de l'enseignement des langues vivantes, selon le mot de P. BERGER, « un enseignement actif et vivant auquel toute la classe participe » (1947b, p. 140).

De tels procédés isolés (c'est-à-dire ne faisant partie d'aucun ensemble de procédés, n'étant rattachables à aucune technique particulière) sont souvent utilisés par les praticiens de manière spontanée, et par là même souvent qualifiés plus ou moins péjorativement de « recettes » ou de « ficelles » par certains formateurs. A tort me semble-t-il, car comme ceux proposés par A. GODART, ils renvoient toujours, en dernière analyse, à une méthode ou à une autre, et donc à des principes méthodologiques et pédagogiques plus ou moins implicites et inconscients.

D'autre part, seconde fonction essentielle de la méthode active dans la MD, c'est elle qui va assurer la liaison entre la méthodologie d'enseignement des LVE et la pédagogie générale, et donc justifier la place d'un tel enseignement parmi les disciplines scolaires. Nous avons vu en effet que la nouvelle psychologie met à cette époque en évidence la nature réelle de l'apprentissage chez l'enfant, qui est activité de découverte et de construction personnelles : à partir de là vont se mettre en place les trois autres grands principes de toute la pédagogie moderne, à savoir :

— **la motivation** : l'activité personnelle de l'enfant ne pouvant être provoquée par la contrainte, il faut la susciter par l'intérêt ⁽⁶⁾ ;

— **l'adaptation** des contenus et des méthodes aux intérêts, aux besoins et aux capacités de l'enfant : nous avons vu qu'avec la MD les manuels atteignent un haut degré de spécialisation par public, certains étant rédigés pour les enfants, pour les jeunes garçons ou pour les jeunes filles en milieu scolaire.

6. Sur le rapport dialectique qui s'établit dans le discours direct entre activité et motivation, chacune étant à la fois source et conséquence de l'autre, voir Puren C. 1985.

— et la **progression** du connu à l'inconnu, du facile au difficile, du simple au complexe, du concret à l'abstrait, du particulier au général ⁽⁷⁾ ;

Instructions officielles, écrits des méthodologues directs et préfaces des manuels abondent de références à toutes ces notions : il s'agit constamment désormais d'éveiller l'intérêt et la curiosité de l'élève et de maintenir son attention par un **enseignement agréable, varié et vivant**. Disposition aérée, mises en relief typographiques, images, schémas grammaticaux... : même la présentation matérielle des manuels est à cet effet mise à contribution.

La rupture entre la MT et la MD se situe donc aussi au niveau de la pédagogie générale de référence. On peut par exemple mesurer l'abîme qui les sépare sur ce point lorsqu'on lit, dans la préface de *Jack, the naughty Boy* (L. Ritz, Hachette, 1910), que « l'enfant [...] n'apprend qu'en s'amusant », et que les élèves sont ici conviés à un voyage en compagnie d'un petit Anglais de leur âge, dont ils « reviendront avec des connaissances qui, par hasard, se trouveront coïncider avec celles exigées par les programmes officiels, sans qu'ils s'en soient doutés un seul instant » : à l'ancien et sacro-saint principe de l'effort pénible et raisonné s'est substituée chez les pédagogues la recherche d'un effort agréable et en quelque sorte inconscient.

Capitale aussi de par les rapports étroits qui s'y établissent forcément entre la pédagogie générale et la méthodologie d'enseignement/apprentissage linguistique, la conception de l'**erreur** se modifie radicalement : alors qu'elle était pour ainsi dire programmée dans les exercices de la MT scolaire (les « pièges » obligeant l'élève à l'effort d'attention, et à un recours raisonné aux règles grammaticales), son utilité est rejetée par les méthodologues directs aussi bien pour des raisons pédagogiques (la motivation, l'adaptation, la progression) que par un argument méthodologique qui annonce le « **renforcement positif** » des théoriciens de l'enseignement programmé et des méthodologues audio-oralistes :

Les devoirs ne devront jamais exiger de l'élève un effort qui dépasse ses forces ; le maître aura toujours soin de réduire, par ses explications, à un minimum les possibilités d'erreur qu'ils contiennent ; ce n'est pas à force de corriger des fautes que la classe apprendra à bien écrire, mais à force d'être habituée à bien faire qu'elle apprendra à faire mieux encore (Instruction de 1908).

Comme pour la méthode directe enfin, on assiste pour la méthode active entre 1902 et 1908 à une extension explicite de son champ

7. Je me contente ici de reprendre la problématique de l'époque. Nous savons mieux maintenant les problèmes théoriques que pose chacune de ces notions, et les problèmes pratiques que pose leur articulation dans l'élaboration concrète d'un cours de langue.

d'application dans l'enseignement de la littérature et de la civilisation. Ces lignes de E. HOVELAQUE, dans lesquelles il commente sa propre instruction de 1908, illustrent bien ce phénomène, ainsi que le rôle que joue la méthode active dans la cohérence interne de la MD :

Le principe qui régit notre méthode tout entière est qu'il faut aller du concret à l'abstrait, du simple au complexe, du particulier au général, de l'exemple à la règle, du fait à l'idée, et que toute synthèse doit être l'œuvre de l'élève lui-même, au lieu de lui être présentée toute faite par son professeur : c'est moins le caput mortuum, le résultat final qui importe, que les processus qui y conduisent, l'activité d'esprit mise en œuvre pour y aboutir, et l'effort d'intelligence exigé de l'élève est plus précieux que ce qu'il dépose dans sa mémoire. De même qu'il ne s'agit pas, dans l'enseignement de la langue, de faire acquérir à nos élèves simplement la signification d'un mot — la traduction y parviendrait plus vite et mieux qu'aucun autre procédé — mais la faculté de s'en servir, ni la compréhension d'une règle grammaticale, mais l'habitude automatique de son emploi correct, ni le sens d'une phrase, mais le pouvoir d'en construire de pareilles ; de même pour la littérature, il ne s'agit pas de remplir leurs esprits de détails biographiques, de connaissances abstraites, de jugements tout faits, mais de faire passer en eux un peu de la substance et de l'esprit des écrivains étudiés, et comme le sens intime du génie étranger (1910c, p. 386).

Cette méthode active est restée jusqu'à nos jours le grand principe de l'approche des documents (littéraires ou non) en second cycle scolaire. Comme l'écrit F. CLOSSET en 1951 :

Le commentaire [en second cycle] a pour objet de leur faire découvrir par eux-mêmes [aux élèves], selon les principes de la méthode active, les faits et les idées contenus dans le morceau, les réactions qu'ils provoquent, les réflexions auxquelles ils donnent lieu, et aussi la suite du développement et sa valeur littéraire ou d'enseignement (p. 27).

2.2.4. LA METHODE INTERROGATIVE

Les pédagogues l'appellent aussi parfois la méthode « *socratique* » ou encore « *maïeutique* ». Comme le représente le schéma de la p. 121, elle s'articule aux trois méthodes fondamentales, directe, active et orale : en classe, les questions orales en langue étrangère du professeur sollicitent en permanence l'**attention** et les **réponses orales** des élèves **directement en langue étrangère**. Cette place centrale de la méthode interrogative dans la stratégie directe est bien sûr, d'un point de vue de pédagogie générale, le reflet d'un certain statut institutionnel et d'une certaine conception du rôle du professeur en classe de langue.

Nous avons vu au chapitre 1.4. comment cet exercice de « *conversation* », où les questions du professeur, généralement ponctuelles et fermées, visent dans les premières années à un réemploi très dirigé des formes linguistiques, a commencé à se généraliser très tôt dans les CTOP, permettant ainsi un fort développement de la méthode orale. Nous avons vu aussi au chapitre 1.5. comment ce développement, qui s'est poursuivi dans les CTOP scolaires, a été recommandé officiellement dans l'instruction de 1890, qui se préoccupe cependant d'en restreindre le côté par trop superficiel :

*Ce qu'il faut éviter, dans l'exercice de conversation, c'est la monotonie ; il faut empêcher aussi qu'il 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 redire machinalement à l'élève, de manière que la question prévue amène toujours la réponse préparée d'avance. La conversation ne peut se faire, évidemment, qu'avec des mots connus ; mais il y faut un peu d'imprévu, sinon dans le fond, du moins dans la forme ; il faut lui garder au moins l'apparence d'une conversation improvisée. Le meilleur moyen d'y jeter de la variété, tout en lui laissant la précision et la sûreté d'un exercice scolaire, c'est de la faire venir à la suite des autres exercices. Une lecture, une leçon, même un thème ou une version, gagneront à être repris une dernière fois sous cette forme vivante.*

La suppression des exercices de traduction dans la MD va y pousser à son point extrême le développement de la méthode interrogative. L'une des résolutions du congrès de Vienne, en 1898, recommande de « *donner l'enseignement sous une forme dialoguée, en sorte que l'élève croie continuellement qu'on lui adresse la parole* » (selon SIMONNOT E. 1901, p. 27). Le dialogue professeur/élèves devient donc la forme quasi permanente de l'activité langagière en classe, et la question un « *instrument de travail [...] qu'il faut employer de façon systématique et continue* » (CAMERLYNCK G. 1903, pp. 490-491). L'instruction de 1902 reconnaît comme celle de 1890 l'artificialité de la méthode interrogative dans les débuts de l'apprentissage, très forte en effet puisqu'elle s'y applique aux leçons de choses. Mais elle estime que la conversation peut et doit devenir progressivement plus libre et plus naturelle par la suite, lorsque, comme le recommandait déjà l'instruction de 1890, elle se fait en quelque sorte à un second niveau, à propos d'un autre exercice, étude d'un texte, exposé oral, devoir écrit, etc.

D. COSTE parle à propos de la conversation dans la MD de « *parole superflue* » : « *Un langage transparent vient se coller sur l'évidence des choses et des actes ; mais cette transparence est celle de la redondance et de la vacuité* » (1972, p. 21). C'est très bien dit mais un peu sévère : d'une part ce n'est vrai que dans la première période directe — la conversation en classe se faisant ensuite à partir de textes, et donc au moins en partie sur les différences de compréhension et d'interprétation personnelles des élèves — ; d'autre part cette arti-

fiabilité des tout débuts de l'enseignement, que les méthodologues directs reconnaissent par ailleurs eux-mêmes, n'est pas aussi facilement contournable que les défenseurs de l'« *approche communicative* » voudraient aujourd'hui le faire croire.

Il y a cependant parmi les méthodologues directs deux tendances privilégiant chacune l'une des deux fonctions différentes de cet exercice de conversation directe dans la deuxième et la troisième période, à la fois exercice de réemploi dirigé et exercice d'expression libre. Certains, comme E. HOVELAQUE, considèrent que l'explication dialoguée des textes doit être un « *exercice de précision et de rigueur, exercice lent et approfondi d'assimilation sûre, de fixation exacte* » (1911, p. 220); d'autres se montrent soucieux de rompre le plus souvent possible avec la rigidité de la méthode interrogative, comme A. GODART qui recommande par exemple dans le contrôle de la leçon antérieure la « *suppression progressive du système des questions et des réponses, l'élève devant parler le plus possible sans notre intervention* » (1903, p. 484). Ce même auteur, précisément, situe dans son excellent article de 1903 le rôle de la méthode interrogative dans la rupture entre la MT et la MD :

Avec la méthode directe, la lecture s'affranchit résolument de la traduction. Ce n'est plus par l'intermédiaire de la langue maternelle que l'élève arrive à l'intelligence du texte, mais par l'élaboration de ce texte dans la langue enseignée. La traduction cesse d'être une fin en soi, pour n'être plus qu'un simple procédé de contrôle, qu'un moyen rapide de nous assurer qu'à la rigueur l'élève pourrait s'en passer. Et encore n'intervient-elle qu'exceptionnellement ; car si c'est directement, par la conversation, que nous amenons l'élève à la compréhension du texte, c'est directement aussi que nous constatons s'il a compris, en lui posant des questions telles que la simple réponse nous renseigne sur l'efficacité de nos explications. Loin donc d'être indispensable, la traduction tend à se supprimer d'elle-même ; et, à sa place, intervient la conversation dialoguée, qui, dans la méthode classique, n'apparaissait que comme un prolongement, un luxe accessoire ; si bien qu'en dernière analyse il y a complet renversement des termes qui constituent le travail de la lecture, et, à la limite, élimination du second (p. 473).

Ainsi l'explication du texte littéraire prend-elle avec la MD la forme qu'elle gardera jusqu'à nos jours, et qui se transmettra pour une bonne part au traitement pédagogique actuel des textes non littéraires dans l'Enseignement scolaire : « *L'analyse du texte avec l'interprétation des mots nouveaux doit rester à tout prix une causerie générale, une façon de maïeutique, qui donne à chaque instant aux lecteurs le plaisir de la découverte* » (GODART A. 1903, p. 473).

2.2.5. LA METHODE INTUITIVE

C'est la méthode qui dans la MD permet l'enseignement direct de la langue étrangère (la méthode directe) par le recours aux capacités

LA MÉTHODOLOGIE DIRECTE

d'intuition des élèves eux-mêmes (méthode active). Sans l'avoir nommée, certains auteurs avaient très tôt remarqué son fonctionnement dans la « *méthode naturelle* », comme PLUCHE en 1735 :

Quand un étranger se trouve parmi nous, ses yeux et son imagination s'instruisent par la vue des objets, par la prononciation des sons qu'il y entend joindre, par le geste des personnes qui l'entretiennent. On ne sauroit croire combien l'air du visage, le mouvement des yeux et le ton de la voix se proportionnent aux circonstances et donnent d'énergie à la parole. Avec ces secours, notre voyageur trouve autant de maîtres que de personnes qui parlent en sa présence. On l'instruit sans songer à l'instruire, et il apprend, même lorsqu'il se propose tout autre chose que d'apprendre (p. 76).

L'expression de « *méthode intuitive* » sera jusqu'après 1918 utilisée parfois en France comme synonyme de « *méthode directe* » pour désigner l'ensemble de la MD. Elle révèle l'influence du modèle allemand puisqu'elle est la traduction de l'expression de *Anschauungsmethode*, parfois reprise telle quelle par certains méthodologues français (ainsi DELOBEL G. 1899 et CAMERLYNCK G. 1903).

Pour F. Dittès, cette méthode intuitive est avec l'objectif pratique le seul point commun entre toutes les expériences de rénovation de l'enseignement des LVE qui se multiplient en Allemagne à la fin du XIX^e siècle : « *Actuellement encore en Allemagne il faut reconnaître que la nouvelle méthode n'est pas sûre de ses principes et qu'entre ses partisans il n'y a de commun que la conviction inébranlable du principe intuitif et pratique, mais que, pour le reste, il n'y a unité de vue ni sur l'objet de l'enseignement, ni sur les voies et moyens* » (cité par BAILLY E. 1903b, p. 171).

Si l'on en croit F. BUISSON, « *dans la langue courante de la philosophie et par suite de la pédagogie allemandes, anschauung se prend généralement dans ce sens exclusif [de perception par les sens], et l'enseignement intuitif ne signifie guère autre chose que l'enseignement par les sens et essentiellement l'enseignement par l'aspect* » (1887, p. 1374). Certains méthodologues français vont cependant jouer sur la polysémie du mot *Anschauung*, qui peut correspondre à la fois :

— à la **vue** des choses sensibles : cf. les expressions parfois utilisées de l'« *enseignement par l'aspect* » (Instruction de 1902), l'« *enseignement au moyen d'images et d'objets* » (WICKERHAUSER N. 1907, p. 226);

— à l'**intuition** au sens le plus courant du mot : certains comme E. Bailly et E. Holveaque l'appellent aussi la « *divination* » ;

— et à la **vision** des choses mentales.

Le mot *intuition* en vient ainsi à désigner de manière très large la faculté que possède tout élève d'opérer des associations directes — sans passer par l'intermédiaire de sa langue maternelle — entre la langue étrangère et la réalité soit **montrée aux yeux**, soit **suggérée à l'esprit**, soit **évoquée en langue étrangère** en s'appuyant sur sa compétence linguistique déjà acquise. A chacun de ces modes d'accès à la réalité étrangère correspondent trois types différents d'intuition : *l'intuition directe, l'intuition indirecte et l'intuition mentale.*

Cette typologie n'est pas utilisée dans les instructions officielles, et les méthodologues directs qui en font usage différent souvent eux-mêmes sur les divers procédés relevant de chacune de ces intuitions. Dans la pédagogie de l'Enseignement primaire aussi, l'expression de « *méthode intuitive* » avait pris un sens très large. Pour l'auteur de l'article (non signé) *Intuition et méthode intuitive* dans le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de F. BUISSON, c'est toute la pédagogie moderne qui se cristallise dans cette méthode, « *la seule [...] qui se propose d'agir non pas sur une faculté, mais sur toutes ; qui saisisse dans l'enfant l'être humain tout entier pour former à la fois chez lui les sens, le jugement, l'imagination, le sentiment* » (1887, p. 1374).

a. L'intuition directe

C'est celle qui est pratiquée principalement dans la première période, et qui permet à la **leçon de choses** de devenir une « *leçon de mots* » (Instruction de 1890). A. GODART (1903, p. 447) l'appelle *l'intuition matérielle*, et c'est effectivement celle

qui s'exerce sur les choses réelles que l'élève peut voir ou manier dans le milieu immédiat où nous le prenons : la classe avec son matériel ; les actes de la vie scolaire ; l'enfant lui-même, son corps et ses vêtements ; les alentours de l'école, enfin tout ce qui tombe directement sous les sens. Il y a là une matière très riche qui suffit amplement à une année d'études (SIMONNOT E. 1901, p. 20).

C'est ce que l'instruction de 1902 appelle « *l'enseignement par l'aspect, qui relie directement le mot à l'objet* ». On trouvera en ANNEXE 3, pp. 206-207, un modèle de ce type de leçon orale, qui doit servir selon l'auteur du manuel dont elle est extraite à la préparation d'une leçon écrite sur le thème du « *tableau* » (leçon que l'on trouvera aussi reproduite dans la suite de cette ANNEXE).

L'expression de « *leçons de choses* », qui s'est répandue chez les pédagogues de l'Enseignement primaire français à partir des années 1860, est une traduction de l'anglais *object teaching, object lessons*. Platrier, dans son article *Leçons de choses* du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de F. BUISSON, résume ainsi la présentation que fait A. BAIN (dans *La Science de l'éducation* — 1879, trad. fr. 1885 —) des trois principales acceptations, non exclusives l'une de

l'autre, de cette expression : « 1° d'abord la *leçon de choses* consistant à *mettre un objet concret sous les yeux de l'élève à titre d'exemple pour lui faire acquérir l'intelligence d'une idée abstraite* : ainsi quand on lui présente quatre pommes, quatre noix, quatre livres, quatre personnes, etc., pour éveiller en lui la notion du nombre quatre, etc. ; 2° la *leçon de choses* consistant à lui faire voir, observer, toucher, discerner les qualités de certains objets par le moyen des cinq sens, c'est à proprement parler l'éducation des sens ; 3° la *leçon de choses* consistant à lui faire acquérir la connaissance d'objets, de faits, de réalités fournis soit par la nature, soit par l'industrie, dont il ignorait jusqu'au nom : c'est une double leçon tendant à faire apprendre à la fois une chose et un mot, un fait et son expression, un phénomène et le terme qui le désigne, et par extension toute une classe de phénomènes et toute une classe de mots qui les expriment » (1887, p. 1530). On voit que c'est la « *leçon de choses* » dans cette troisième acception qui va être utilisée en classe de LVE. Mais les choses y étant supposées déjà connues des élèves et leurs noms acquis en langue maternelle, il n'y s'agit plus, selon l'expression utilisée par le rédacteur de l'instruction de 1890, que d'une « *leçon de mots* ».

Pour cet « *enseignement par l'aspect* », l'instruction de 1902 conseille : « *On se servira utilement d'objets réels ou figurés, de tableaux, etc.* » : après avoir épuisé l'espace de la salle de classe, les objets qui s'y trouvent et les actions que l'on y peut effectuer, l'intuition directe peut en effet continuer à s'exercer :

— sur les objets apportés en classe : les armoires des classes de langue, les serviettes et les poches des professeurs de LVE n'ont jamais été aussi remplies qu'à cette époque, et c'est sans doute pour les soulager quelque peu que F. Nathan propose en 1903 des modèles réduits de « *collections d'objets en nature* » ;

— sur les schémas et dessins effectués par le professeur lui-même au tableau :

— et surtout sur les images : « *Sans images, pas de méthode directe ; on retomberait fatalement dans la traduction* », affirme Ch. Schweitzer dans le *Livre du maître* de son *Enseignement direct de la langue allemande* (A. Colin, 1904, Avant-propos p. VI). Toutes les grandes maisons d'édition, à l'imitation de la maison Hölzel en Allemagne dans les années 1880, publient des collections de tableaux muraux, accompagnés parfois de légendes explicatives et de listes de vocabulaire. En voici la méthode d'exploitation telle qu'elle est recommandée par l'instruction de 1908 :

Les meilleures images sont celles qui contiennent en un cadre commun un nombre assez grand d'objets, de plantes, d'animaux et surtout de personnes en action. L'image doit être traitée méthodiquement, en vue du vocabulaire et de la grammaire. On peut voir successivement : les objets, les plantes, les animaux, les personnes, ou suivre un autre plan : à droite, à gauche, au

premier plan, au fond, en haut, en bas, etc. Il faut intéresser les enfants aux personnages, donner des noms à ceux-ci et en faire les héros de petites histoires. [...] Le professeur n'oubliera pas, en décrivant les tableaux, d'interroger les élèves, car il ne doit pas perdre de vue que c'est la faculté de parler qu'il doit leur donner et entretenir chez eux. Quand tous les éléments que fournit le tableau seront connus, il faut le décrire dans son ensemble. C'est le maître qui décrira le premier, les élèves le second et les suivants, oralement d'abord, ensuite par écrit.

Ces tableaux muraux reprenant sous forme de scènes de la vie quotidienne les différents thèmes au programme de première et de seconde année, ils peuvent être utilisés comme de véritables « *auxiliaires* » — c'est le titre que l'éditeur G. Delmas donne aux tableaux qu'il publie en 1903 — pour une préparation uniquement orale des leçons du manuel, où se retrouvent traités les mêmes thèmes sous forme écrite ; ils permettent ainsi le maintien de la méthode orale intégrale en début de leçon, une fois épuisées les possibilités de conversation sur la situation de classe. Certaines collections de tableaux muraux sont d'ailleurs éditées spécialement pour un manuel déterminé (par ex. pour *Jack the naughty Boy*, L. Ritz, Hachette, 1910), et parfois reproduites à la fin de ce manuel (par ex. dans *L'Enseignement direct de la langue allemande*, Ch. Schweitzer, A. Belin, 1904).

Cette articulation entre tableaux muraux et leçons des manuels devrait être prise en compte pour une étude détaillée — qui ne peut se faire ici — de la place et du rôle de l'image dans la MD. Une telle articulation explique en partie le caractère très peu systématique de l'utilisation des images dans les manuels directs de la période 1902-1914, et l'extrême diversité des fonctions qui peuvent leur être assignées : elles ne sont pas encore principalement destinées, comme dans la méthodologie audiovisuelle, à faciliter l'explication et l'exploitation du texte (ou du dialogue) de base, et se présentent d'ailleurs très rarement en séries.

Leur fonction prioritaire reste celle d'explication de mots isolés, et particulièrement de représentation d'objets concrets ; il s'agit là d'un legs historique, renforcé par la technique de la leçon de choses (qui devient une « *leçon de mots* » dans l'instruction de 1890), d'une conséquence de l'inflation lexicale dans la MD, mais aussi de l'effet d'une certaine conception de la langue et de son apprentissage. Même dans l'analyse de la « *méthode naturelle* », c'est l'acquisition des mots isolés correspondant à des objets concrets que privilégient les méthodologues réformateurs. Comme A. BAIN dans les lignes ci-dessous : « *C'est en associant les mots directement avec les objets ou les idées que l'acquisition d'une langue marche le plus rapidement. C'est ce que fait celui qui apprend sa langue maternelle. Il est en présence de quelques objets — un feu, une boule, un chat — qui captivent son attention pour le moment ; le nom qui vient frapper son oreille se confond dans le même acte d'attention, et se trouve bientôt*

associé à l'objet. Plus une chose fait impression, plus son nom se grave rapidement dans l'esprit : un éclair, un bruit soudain, un mouvement rapide, une rupture, si on les nomme au moment où ils se produisent, exigent rarement une répétition du nom » (1879, p. 234).

Mais souvent les images directes visent simplement un effet esthétique, en permettant d'aérer les textes et d'en varier la présentation. Les auteurs de manuels directs insistent souvent sur cet aspect de leurs illustrations, non pas gratuit à leurs yeux mais en rapport avec la méthode active. Pour L. Marchand, pourtant l'un des précurseurs de la méthodologie audiovisuelle, « *les nombreuses illustrations répandues dans notre texte auront peut-être pour effet de corriger l'aridité d'une matière que les élèves n'abordent pas toujours avec plaisir* » (*Méthode intuitive illustrée*, Larousse, 1915, préface).

Dans certains manuels enfin, certaines images sont conçues comme supports de réemploi de formes linguistiques, mais de manière tout à fait indépendante des textes. Pour l'auteur des *Lectures pratiques d'allemand moderne*, par exemple, « *les illustrations intercalées dans les textes ont été spécialement composées en vue de leçons orales, de conversations et de devoirs écrits* » (M. Vecker, Larousse, s.d., préface, p. VI).

Même dans la *Méthode intuitive illustrée* de L. Marchand citée ci-dessus, où l'illustration est la plus abondante, et dont l'auteur développe par ailleurs dès cette époque, à partir d'une critique systématique de la MD, des idées qui annoncent comme nous le verrons la méthodologie audiovisuelle, l'utilisation de l'image présente dans l'ensemble les mêmes caractéristiques. On pourra se reporter à l'ANNEXE 4, p. 209, où se trouve reproduit un dialogue illustré de la *Méthode Marchand. La famille Dupont* pour l'enseignement du FLE (imp. J. de Mersch, 1920). La fonction des images y est comme on peut le constater d'expliquer **hors situation** des mots concrets isolés, contrairement aux images audiovisuelles qui viseront les unes à représenter uniquement la situation de communication du dialogue, les autres à présenter des objets concrets comme les images directes, mais **en situation**, c'est-à-dire tels que les personnages, au moment où ils parlent, peuvent les voir (ou du moins se les imaginer : ils sont alors représentés dans des bulles).

La *Méthode intuitive illustrée* de 1915 offre cependant quelques exemples de séries d'images qui suivent le déroulement narratif d'un texte, fait rarissime dans les manuels directs, où l'image situationnelle est en règle générale unique. Les bandes dessinées, soit muettes (*Lehr und Lesebuch Classe de 5^e*, F. Meneau, A. Wolfromm et Th. Lorber, Didier, 1903), soit avec légendes (*Lehr und Lesebuch Classe de 6^e*, 1902) soit avec bulles (dans la *Méthode intuitive illustrée* de 1915), sont elles aussi peu fréquentes et dans la plupart des cas regroupées dans une partie spéciale de l'ouvrage.

L'image situationnelle de la méthodologie audiovisuelle se place malgré tout, à mon avis, dans le prolongement naturel de la conception de l'image comme auxiliaire de la méthode intuitive : un professeur direct, M. MARSULLAT, propose ainsi, dans un article de 1905 intitulé « *De la mimique dans l'enseignement des langues vivantes : du rôle de la lanterne magique* », d'utiliser ce nouvel instrument pour mettre en scène des personnages et en obtenir une « saisie globale » immédiate : « *Ce n'est pas l'attraction puérile de cet instrument qui m'a séduit ; j'ai pensé à m'en servir le jour où j'ai vu qu'il y avait des limites [dans la MD], qu'il fallait une gradation parfois trop lente et trop difficile pour arriver à représenter un personnage* » (p. 313). C'est par ailleurs la disparition (très) progressive des tableaux muraux, dans la méthodologie active qui suivait sur ce point la tradition directe, qui posera le problème d'une véritable intégration de l'image dans le manuel, c'est-à-dire d'une systématisation de la relation texte/image qui trouvera son achèvement historique dans la méthodologie audiovisuelle dite « *intégrée* ».

b. L'intuition indirecte

Selon Ch. SCHWEITZER (1903), alors que l'intuition directe s'exerce sur la réalité ou sa représentation figurée, l'intuition indirecte suggère cette réalité grâce à des procédés comme :

- le geste, qui permet par exemple de présenter *des objets* (le violon, le cheval...), *des formes* (grand, petit...), *des notions* (un peu, beaucoup...);
- la mimique, qui peut faire comprendre *des sensations* (le chaud, le froid...), *des sentiments* (la colère, la surprise...);
- l'intonation, qui suffit souvent à faire sentir l'ironie, le doute...;
- les mouvements : être pressé, être saouû...;
- etc.

Pour les traditionalistes, l'utilisation de tous ces procédés mettait en danger la dignité professorale et le sérieux des études. A. DUMERIL estime que la discipline en classe de LVE « *est déjà compromise par les fanatiques de la méthode directe, lesquels engagent le maître à feindre de pleurer pour expliquer aux enfants le sens des verbes weinen et to weep, et à boiter pour leur faire comprendre les adjectifs lahm et lame. Le chant pourra facilement détruire le peu d'autorité que la mimique expressive de l'infortuné lui aura laissé* » (1902, p. 254), et pour H. PARIGOT, « *les classes de langues vivantes seraient devenues des cirques où des grimaces ridicules tendraient à remplacer dans l'esprit des élèves la culture pondérée, artistique, que donnent les études classiques* » (selon MOREL A. 1907, p. 147).

c. L'intuition mentale

A. GODART la définit ainsi : « *A l'aide des mots qu'il sait, nous suggérons à l'élève la vision de choses éloignées, d'actes possibles* ». Il s'agit là de l'explication par ce que l'on appelait à l'époque les « *contextes* », les « *circonstances* » ou les « *exemples* », c'est-à-dire des situations concrètes qui permettent d'expliquer même des mots abstraits sans équivalents dans la langue maternelle de l'élève. A. GODART prend l'exemple du mot allemand *sehnsuch* apparaissant dans la phrase suivante d'un texte de K. Müllenhoff (je traduis sauf le mot à expliquer) : « *Le cœur plein de [sehnsuch], la jeune fille se souvenait de ses parents disparus et de son frère absent en attendant ardemment son retour* » (1903, p. 474). Voici l'explication qu'il propose de réaliser en classe (je traduis de l'allemand, sauf le mot à expliquer) :

C'est l'automne, il fait de plus en plus froid. L'hirondelle veut partir dans les pays chauds. Elle y pense avec [sehnsuch]. A présent l'hiver est passé. Il fait beau à nouveau. L'hirondelle est encore en Afrique mais elle veut revenir chez nous. Elle pense à son ancien nid. Comment ? — Avec [sehnsuch]. C'est ainsi que toi aussi tu penses aux vacances. Mais elles sont encore loin. Comment penses-tu aux vacances ? — Avec [sehnsuch]. Et la jeune fille, comment pense-t-elle à ses parents et à son frère ? Est-elle joyeuse ? — Non, elle est triste, elle voudrait revoir son frère. Elle pense à lui avec [sehnsuch], etc. (1903, p. 478).

L'élève est censé comprendre — comme mes lecteurs... — que *sehnsuch* équivaut ici au français *nostalgie*.

Pour F. FEIGNOUX, ce type d'explication constitue « *la forme la plus parfaite de l'explication directe, parce qu'elle a recours au langage* » (1909, pp. 250-251), et c'est effectivement le procédé intuitif d'explication lexicale qui répond le mieux au principe de base de la MD : « *Une langue s'apprend par elle-même...* » (Instruction de 1890). C'est aussi de l'intuition mentale que relèvent les autres procédés d'explication par le langage tels qu'on les trouve dans les dictionnaires unilingues : étymologie, synonymie, antonymie, etc.

Les méthodologues directs, hommes de terrain et d'expérience s'il en fut, connaissent et reconnaissent le phénomène de traduction mentale chez l'élève. H. LAUDENBACH par exemple qui remarque : « *Quand je me suis évertué longtemps à faire découvrir le sens d'un mot déterminé, m'efforçant d'y projeter toute la lumière possible, presque toujours c'est le mot français qui monte aux lèvres des élèves, et y éclate en quelque sorte, malgré mes prohibitions* » (1903, p. 79). Mais cela ne constitue pas pour lui un argument contre la méthode intuitive, car : « *ce mot a été l'occasion d'un exercice qui, lui, a été parfaitement direct et qui eût été perdu si vous aviez commencé par donner la traduction. Qu'importe, dès lors, que le mot se présente sous une forme ou sous une autre ; ce n'est pas lui, malgré les*

apparences, qui dans cette démarche est l'essentiel, mais le chemin parcouru pour y atteindre» (id.).

A. GODART note lui aussi ce même phénomène de traduction mentale, mais il estime qu'il disparaît peu à peu au fur et à mesure des progrès des élèves :

Il dépend de nous que cette habitude devienne de moins en moins impérieuse et que la conscience d'abord pleine et claire qu'il [l'élève] a du mot français s'amointrisse, s'assourdisse. Si, dans certains esprits, ce mot n'est jamais complètement éliminé, il y est du moins comme étouffé par des associations en langue étrangère qui s'y seront accumulées, et la parole intérieure, tout imprégnée d'éléments anglais ou allemands, se libère de plus en plus du langage maternel (1903, p. 479).

On voit que chez ces deux méthodologues directs apparaît une distinction implicite entre ce que nous appelons aujourd'hui la démarche d'enseignement et la démarche d'apprentissage. La prise de conscience, encore floue et non théorisée, de l'existence de ces deux démarches, constitue une nouvelle rupture et un progrès didactique considérable par rapport à la MT, où modes d'enseignement et modes d'apprentissage se confondaient et restaient constants de la première à la dernière année de cours. Un tel progrès a sans doute été permis par la notion même d'intuition de l'élève, faculté autonome qui peut être sollicitée mais jamais entièrement contrôlée par les procédés et techniques d'enseignement.

L'instruction de 1908, qui marque historiquement l'apogée de l'effort de construction théorique de la MD, va elle aussi relier la démarche inductive en grammaire à la méthode intuitive :

De même que l'étude du vocabulaire doit se faire par intuition, la grammaire doit pénétrer dans les jeunes intelligences par insinuation. On ne parle point de la règle, on montre, dans une série de phrases écrites au tableau, les formes diverses du substantif, du verbe et de l'adjectif, sans oublier les pronoms. Quand ces formes sont inscrites, bien comprises, on en tire le paradigme ; on le fait trouver par les élèves.

Une telle démarche inductive (« des exemples aux règles ») est considérée comme essentielle par tous les méthodologues directs, parce qu'elle s'oppose à la démarche déductive de la MT (« des règles aux exemples »), et tous les auteurs de manuels directs élaborent leurs textes de base, dans les premières années, de manière à y introduire des variations des structures grammaticales étudiées en nombre suffisant pour alimenter la réflexion des élèves et éventuellement la présentation plus complète du professeur.

Ce nombre parfois important de variations d'une même structure renforce d'ailleurs l'aspect artificiel, « didactique », des textes de base.

Et c'est sans doute pour l'éviter, un peu comme le feront les concepteurs de cours audiovisuels de la première génération avec les « mécanismes grammaticaux », que Ch. Schweitzer introduit d'emblée dans son *Enseignement direct de la langue allemande*, pour les problèmes les plus complexes, des sortes de corpus de réflexion grammaticale constitués de phrases isolées ; voici ci-dessous un exemple, qui concerne le problème de la place de la négation allemande *nicht*, très variable selon les différentes constructions de la phrase :

§ 69. — Negati'be Konjugatio'n.

Iđ fte' be nich't au't.	Iđ neh'me den Wisch' lappen nich't.
Iđ ge' he nich't au die Ta' fel.	Iđ wi'sche die Ta' fel nich't a'b.
Iđ nech'me die Krei'de nich't.	Iđ le' ge d. Wisf' lappen nich't we' g.
Iđ fehrei'be das Da'tum nich't.	Iđ ge' be nich't an m. Pla' k' zurü'ct.
Iđ le' ge die Krei'de nicht't we'g.	Iđ feh'e mich nich't.

§ 69. — Conjugaison négative

<i>Je ne lève pas</i>	<i>Je ne prends pas le chiffon</i>
<i>Je ne vais pas au tableau</i>	<i>Je n'efface pas le tableau</i>
<i>Je ne prends pas la craie</i>	<i>Je ne pose pas le chiffon</i>
<i>Je n'écris pas la date</i>	<i>Je ne retourne pas à ma place</i>
<i>Je ne pose pas la craie</i>	<i>Je ne m'assieds pas</i>

(je traduis)

H. LAUDENBACH propose quant à lui en 1902 de faire tenir aux élèves un « cahier de grammaire » où des regroupements, complétés au fur et à mesure de l'étude des textes, finissent par constituer ces mêmes corpus de réflexion. L'idée est mise en pratique pour la série *The Boy's own Book, The Girl's own Book* par R. Obry, qui propose une « grammaire personnelle » (*The Boy's and Girl's own Grammar*, H. Paulin éd., 3^e éd. 1907), sorte de carnet où seuls sont imprimés les titres, les cadres et quelques exemples types d'un manuel de grammaire, et que l'élève doit remplir lui-même par des exemples tirés de ses textes d'étude.

Une autre raison de cette mise en exergue de la démarche inductive en grammaire dans la MD est sans doute qu'une telle démarche permet aux méthodologues directs de se réclamer des prestigieuses sciences expérimentales alors en plein essor à l'époque. G. VARENNE écrit ainsi en 1907 : *N'y a-t-il pas des sciences qui reposent uniquement sur l'expérience des faits, dont elles s'efforcent de dégager des lois ? Notre enseignement de la grammaire procède de même. Il oblige à aller des faits particuliers aux lois générales, il l'amène [l'élève] à découvrir de lui-même ces lois, dès que son expérience est suffisante ; il développe ainsi toutes ses facultés d'observation et tient son sens critique sans cesse en éveil (p. 240).*

Notons au passage à la fin de cette citation le souci chez les méthodologues directs de rappeler que leur méthodologie est aussi et même plus formative que la MT : nous sommes en période d'auto-défense de la MD. Remarquons aussi — mais on n'en finirait pas de tirer des passerelles entre les diverses méthodes de la MD, et entre ces méthodes et la réflexion épistémologique de l'époque — que la liaison entre la démarche inductive et la méthode active se retrouve dans la « *méthode expérimentale* ». Claude Bernard écrit ainsi dans ses *Leçons sur les phénomènes de la vie* (1885) : « *Quand il se trouve en présence de la nature, l'homme obéit à la loi de son intelligence en cherchant à prévoir ou à maîtriser les phénomènes qui éclatent autour de lui. La prévision et l'action, voilà ce qui caractérise l'homme devant la nature... La science a pour but de définir l'action* » (cité par LARGEAULT J. 1986, p. 178).

Une autre conséquence révolutionnaire de l'application de la méthode intuitive à l'enseignement des LVE est l'apparition très nette de la notion d'**approche globale** ou **synthétique**. Approche globale au niveau de la phrase d'abord, le mot, pour tous les méthodologues directs, ne devant jamais être introduit, expliqué et assimilé de manière isolée, mais dans des propositions complètes. Ce n'est déjà pour F. GOUIN qu'une application de la méthode naturelle : « *Tout mot isolé est une abstraction ; l'enfant n'entend pas les abstractions. C'est par la synthèse que débute l'esprit humain. La faculté de l'analyse est le fruit de l'âge, de l'expérience et de la réflexion* » (1880, p. 72). En « *associant l'intuition et le son* », le professeur direct, suivant une formulation très significative de Martin Hartmann, « *procède ainsi par une sorte de projection synthétique de blocs de langue vivante dans son esprit [de l'élève]* » (cité par BAILLY E. 1897) ^[8].

Aussi ne faut-il jamais, selon l'expression de l'époque, « *séparer l'apprentissage du lexique de celui de la grammaire* », car le mot, nous explique l'inspecteur général Emile HOVELAQUE, « *ne prend sa véritable existence que quand ses trois puissances séparées — sonorité, signification, rapports grammaticaux avec d'autres mots — se trouvent réunies ; et c'est dans ces rapports et avec toutes ses puissances réunies qu'il faut toujours le faire connaître d'abord à l'élève : il apprendra toujours le sens du mot par la phrase et non le sens de la phrase par les mots* » (1911, p. 217).

C'est là un nouvel argument pour condamner l'usage du dictionnaire, qui « *détourne à chaque instant son attention [de l'élève] du texte qu'il est appelé à comprendre, de l'agencement général de la phrase, du rapport des formes grammaticales. [...] Les difficultés de détail, semées à chaque pas devant lui, l'empêchent de voir l'ensemble* » (A. Bossert et T. Beck, *Les mots allemands groupés d'après le sens*, 7^e éd. 1891,

Préface p. VI). Il peut sembler paradoxal qu'une telle déclaration de globalisme soit faite dans la préface d'un recueil de listes de mots accompagnés de leur traduction. Nouvelle preuve que ce genre d'ouvrages, lors de son apparition dans les années 1880, fut conçu dans une perspective de renouvellement de la didactique des LVE, comme support d'exercices de type direct.

On retrouve cette approche globale dans la MD au niveau du texte lui-même. Deux articles de 1903 déjà cités, celui de H. LAUDENBACH et celui de A. GODART, me paraissent à ce propos fondamentaux, parce que ce sont à ma connaissance les premières fois qu'apparaît aussi clairement expliquée et aussi fermement recommandée une telle approche pédagogique des textes. On me pardonnera, pour cette raison, de les citer tous deux très longuement. H. LAUDENBACH écrit :

Je crois qu'en mettant l'élève en présence d'un texte, il faut lui en donner d'abord une idée d'ensemble sans lui en montrer les détails.

A vouloir marcher d'emblée en pleine lumière, on risque toujours de voir le mot français s'interposer entre l'idée et son signe étranger, on incite l'élève à traduire. Si, dès le début, vous appelez son attention, successivement, sur tous les mots, il ne résistera guère à la tentation de recourir à l'instrument d'analyse dont il se sert d'habitude pour cet usage et qui est la langue maternelle.

Toutes les fois qu'il lui sera plus commode de traduire que de comprendre, il fera le moindre effort, il traduira, plus ou moins mentalement.

Si vous voulez faire un exercice véritablement direct, n'acheminiez votre élève que progressivement vers l'intelligence des mots.

Qu'un texte lui apparaisse d'abord, ainsi qu'à l'enfant qui sait lire à peine, comme un ensemble sur lequel flotte une lueur un peu confuse. Laissez-le se débattre un moment au sein de cette demi-obscurité. Aidez ensuite son effort vers la lumière, et quand le morceau apparaît en pleine clarté, alors seulement faites-lui penser des mots isolés.

Au lieu de voir dans un texte une série de mots juxtaposés qu'il faut faire entrer l'un après l'autre, dès le début, dans la pleine lumière de la conscience, je le considère comme un « tout » dont il faut s'emparer d'une prise directe, par intuitions successives, qu'il faut soumettre, et chaque fois dans sa totalité, à des élaborations variées, afin d'en faire ressortir nettement le détail (p. 79).

Pour A. GODART aussi, c'est une telle démarche qui caractérise ce qu'il appelle la « *lecture directe* » :

Quel est donc le but que la méthode directe assigne à la lecture ? C'est d'être elle-même une lecture directe. L'idéal est

8. On notera au passage les similitudes avec le globalisme de la méthodologie audiovisuelle dite « *structuro-globale* » (SGAV) de Saint-Cloud-Zagreb.

d'amener l'élève à comprendre un texte en langue étrangère, directement, c'est-à-dire sans le secours de la langue maternelle. L'élève, formé par la méthode constructive, a besoin, pour découvrir le sens d'un texte, de le transposer en français. Lors même que le vocabulaire lui en est familier, l'ensemble lui reste obscur et ne s'éclaire que progressivement par une traduction minutieuse. La lecture directe le dispense de cette opération, en lui donnant la révélation immédiate du sens du passage. D'un seul coup d'œil, il embrasse la phrase lue, ou plutôt il cesse de la voir, pour l'entendre. Même s'il ignore certains mots, il a, dès le premier instant, la perception plus ou moins claire du sens général et de l'ordonnement de l'ensemble. Il est dans la situation de quelqu'un qui comprend une phrase prononcée en langue étrangère, sans être en état de la reconstituer dans le détail et sans avoir une notion nette des éléments qui la composent. Au travail analytique et lent de la lecture grammaticale, la lecture directe substitue ainsi une impression synthétique et instantanée (p. 472).

Cette approche globale des textes n'avait pas encore été relevée jusqu'à présent, à ma connaissance, dans la MD française ; elle m'y paraît pourtant essentielle puisqu'elle permet la poursuite dans la deuxième et la troisième période à la fois de la méthode directe, de la méthode active et de la méthode orale. On retrouve d'ailleurs à son propos l'homologie entre la fin et les moyens de l'enseignement : de même que la capacité à converser en langue étrangère s'obtient dans la MD par la « *conversation directe* », qui s'efforce comme nous l'avons vu d'imiter dès les débuts de l'apprentissage la conversation naturelle, de même la lecture cursive du natif, « *synthétique et instantanée* », efficace même si la compréhension de certains mots isolés n'est pas assurée, devient le modèle de la « *lecture directe* ».

On remarquera que l'approche globale est recommandée aussi à la même époque dans l'explication de textes en français langue maternelle, qui débute par une recherche du thème du passage et de son plan. Notons aussi que, contrairement à de récentes propositions en FLE (par ex. MOIRAND S. 1979), où apparaissent des procédures plus ou moins formalisées s'appuyant sur l'analyse de discours, cette approche globale n'est pas « armée » dans la MD puisqu'elle y est fondée sur la seule « *intuition* ».

Cette approche globale des textes représente elle aussi une rupture radicale avec la MT. Elle a dû passer très difficilement dans la pratique des professeurs, parce qu'elle allait à l'encontre de toute la tradition universitaire française, pour laquelle démarche analytique et démarche rationnelle étaient inséparables. Cette approche posait problème à l'intérieur de la MD elle-même, dans la mesure où elle était susceptible d'être considérée comme contraire au principe de progression du simple au complexe, du connu à l'inconnu, du facile au difficile, du particulier au général. Elle n'apparaît jamais clairement recommandée dans aucune instruction officielle directe, sans doute

parce qu'il n'y avait pas accord entre les inspecteurs généraux eux-mêmes. Contrairement à H. LAUDENBACH et à A. GODART, l'inspecteur général J. FIRMERY proposait ainsi dans son schéma de classe l'explication préalable par le professeur de tous les mots inconnus du texte (cf. *infra* p. 173).

Un autre inspecteur général, E. HOVELAQUE, reprend par contre dans un article de 1911 l'idée d'approche globale, en des termes que je citerai ici intégralement, parce qu'on y voit comment la méthode active vient s'y articuler à la méthode intuitive, à un moment où les méthodologues directs cherchent à renforcer la cohérence théorique de leur méthodologie et son articulation à la pédagogie générale scolaire :

Méthodiquement, il faut habituer les élèves à deviner le sens général d'un passage avant toute explication de mots, parce que c'est ainsi seulement qu'on leur donnera l'impression que, pour comprendre un texte, il n'est pas indispensable de connaître tous les termes qu'il contient, et que pour intéresser il n'est pas nécessaire qu'il soit compris tout entier. [...] L'essentiel est de leur ménager des plaisirs de découverte progressive, par des clartés successives d'éclairer peu à peu, pour tous et par tous, jusqu'aux moindres recoins du texte, en leur donnant toujours le sentiment de l'effort personnel et de la résistance vaincue. [...] Le travail d'interprétation leur deviendra un plaisir, parce qu'il mettra en jeu des habitudes et des facultés constamment exercées et qui, partant, s'exerceront avec aisance et bonheur : ils liront parce qu'ils auront l'impression qu'ils peuvent lire : possunt, quia posse videntur ; et pour leur donner cette impression cet exercice peut beaucoup (p. 221).

Pour E. HOVELAQUE, la méthode intuitive et l'approche globale sont des composantes indispensables de la **lecture cursive**, dont l'instruction de 1908 prévoit des exercices en classe dès la fin de la seconde période, afin de préparer les élèves, après la **lecture expliquée**, à l'objectif final de **lecture autonome** (sur cette progression, cf. *infra* pp. 168-169). Dans ces exercices de lecture cursive, les textes devront être lus dans un premier temps à voix haute par le professeur ou un élève, puis individuellement, en silence, et surtout « *rapidement, sans s'arrêter, à seule fin d'en lire beaucoup, et, à force de voir revenir des mots, de s'habituer à en deviner le sens et à étendre ainsi le vocabulaire par une divination personnelle permanente. [...] Il importe peu que le sens de ces termes soit un peu flottant dans leur esprit [des élèves] : peu à peu il se précisera* » (1911, p. 225).

2.2.6. LA METHODE IMITATIVE

L'expression de « méthode imitative » (ou « *méthode d'imitation* ») est parfois elle aussi, comme celle de « *méthode intuitive* », utilisée en France dans les premières années du xx^e siècle pour désigner l'ensemble de la MD. Cette méthode imitative est en effet fonda-

mentale, puisqu'elle est l'une des composantes essentielles de cette méthode naturelle dont nous avons vu que la MD se voulait l'adaptation à l'enseignement scolaire.

La référence à la méthode imitative naturelle, cette « *imitation acoustique pure et simple* » (ZÜND-BURGUET A. 1903, p. 452) par laquelle l'enfant apprend en imitant constamment, avant même de les comprendre, les sons produits par ses proches, pose aux méthodologues directs le problème de la place et du rôle de la **répétition intensive et mécanique** :

— non seulement dans l'apprentissage de la seule prononciation : N. WICKERHAUSER note ainsi que « *l'acte de faire mouvoir les organes de la voix doit être absolument automatique pour que notre langage soit aisé et sûr* » (1907, p. 221) ;

— mais aussi dans l'apprentissage de la langue en général : pour H. LICHTENBERGER par exemple, « *tandis que la méthode de la traduction s'adresse à l'intelligence et s'efforce de provoquer la réflexion, la méthode directe fait appel en première ligne à l'esprit d'imitation et s'efforce de développer chez l'élève un instinct de la langue aussi étendu et aussi sûr que possible* » (1903, p. 468).

Bien que la méthode imitative intéresse tous les automatismes langagiers, tant grammaticaux que phonétiques, je me limiterai dans ce chapitre au problème de l'enseignement de la prononciation, et traiterai du problème de l'enseignement grammatical au chapitre suivant (2.2.7.), dans le cadre de la méthode répétitive à laquelle les méthodologues directs le relie le plus souvent ⁽⁹⁾.

Nous avons vu l'importance que conférait la méthode orale à l'enseignement de la prononciation dans les débuts de l'apprentissage : « *La méthode orale fait tout d'abord l'éducation de l'oreille et des organes vocaux. Elle se fonde essentiellement sur la prononciation. Donner aux élèves une bonne prononciation sera donc la première tâche du professeur* » (instruction de 1901). Les autres instructions directes de 1902 et 1908 ne font d'ailleurs que reprendre sur ce sujet les grandes lignes de l'instruction de 1890, qui, parce qu'elle lançait précisément la méthode orale dans l'Enseignement scolaire, s'était longuement étendue sur la nécessité de l'enseignement de la prononciation et sur sa méthode. Celle-ci est explicitement conçue par l'instruction de 1890 comme une application de la méthode naturelle : puisque « *l'élève doit apprendre à parler la langue étrangère de la bouche du maître comme l'enfant apprend la langue maternelle de la bouche de sa mère ou de sa nourrice* », « *c'est sur la bouche du maître que l'élève doit recevoir les sons de la langue étrangère, laquelle, peu*

à peu et par ce seul moyen, cessera d'être étrangère pour lui » (je souligne). Mais cette méthode imitative doit s'adapter à l'Enseignement scolaire, et donc être appliquée de **manière organisée et systématique** :

— **de manière organisée** : l'apprentissage phonétique est conçu comme « *une sorte de gymnastique des organes* », où l'on « *attaque* » l'un après l'autre les différents problèmes de prononciation. Deux procédés concrets sont proposés dans cette instruction de 1890 : les mots types, « *que l'on rappellera toutes les fois que la même difficulté se présentera* », et les phrases types, où les mêmes difficultés sont répétées « *dans des mots que l'on aura groupés à dessein* ».

Certains lecteurs se rappelleront peut-être de phrases comme « *Jorge es relojero en la relojería* » ou « *the green grass grows on the ground* », qui avaient le don — qu'elles retrouveraient sans aucun doute si elles étaient à nouveau utilisées — de provoquer bégaiements, bafouillements... et hilarité générale dans la classe.

— **de manière systématique**, non seulement dans la première période, mais tout au long des années d'apprentissage : « *Chaque leçon à apprendre, chaque texte de version, avant d'être donné, doit être lu à haute voix. Toute phrase allemande ou anglaise, italienne ou espagnole qui passe sous les yeux de l'élève doit sonner à ses oreilles et être mise sur sa langue* » (instruction de 1890).

La manière dont les instructions officielles et les méthodologues directs se sont situés par rapport à l'enseignement phonétique est intéressante à analyser historiquement, parce qu'on y voit apparaître clairement deux tensions qui me semblent constitutives de la pensée didactique, entre la démarche analytique et la démarche synthétique ou globaliste d'une part, et d'autre part entre la démarche empirique (ici ce que l'on pourrait appeler la « *méthode imitative naturelle* ») et la démarche appliquée (ici l'application de la phonétique pratique à l'enseignement de la prononciation).

Démarche analytique et démarche synthétique

Il serait possible de suivre l'évolution historique antérieure de cette opposition, et au cours des quelques années de la MD française ses traces dans le débat entre méthodologues et dans la polémique entre adversaires et partisans de la MD. Je me contenterai ici de quelques jalons, qui permettront cependant d'apprécier les enjeux du problème.

L'instruction du 29 septembre 1863 reprend d'emblée la longue tradition rationaliste de l'Université française :

On n'oubliera pas pour l'enseignement de la prononciation qu'il faut, comme en toute chose d'éducation, aller du simple au composé, de la syllabe au mot. L'enseignement de la prononciation portant sur des faits purement matériels, il importe que le sens

9. Nous verrons que les méthodologues audio-oralistes, par contre, mettront l'accent simultanément sur les méthodes **imitative** et **répétitive** en enseignement grammatical.

de la phrase périclisse d'abord, que le mot soit lui-même décomposé en ses éléments syllabiques contrairement aux lois de la synthèse et de l'étymologie ; l'essentiel est que la sensation spéciale que donnera le son d'une voyelle ou d'une syllabe arrive nettement à l'oreille de l'enfant, et que ce son puisse être reproduit par ses jeunes organes. Il sera plus tard exercé à mettre dans les mots l'accent tonique, et, dans la phrase, à relever la voix sur les expressions que le sens indique comme les plus importantes.

On voit que la démarche analytique implique la priorité à l'apprentissage des différents phonèmes sur celui de l'accentuation et de l'intonation.

Dans l'instruction de 1890, au contraire, le rédacteur dépasse cette tradition en imaginant une approche synthétique au niveau même du mot : « *Dans les mots de plusieurs syllabes, qu'on se rende d'abord maître de la syllabe accentuée, lors même qu'elle n'est pas la première du mot ! Cette syllabe une fois établie, les autres suivront d'elles-mêmes.* » Et il ajoute, ce qui représente un progrès considérable de la méthode : « *L'accentuation est la clef de la prononciation.* »

L'instruction de 1902 en revient à une approche analytique intégrale : « *Le professeur prononcera lui-même les vocables lentement et en séparant les syllabes, les fera répéter tantôt par un seul élève, tantôt par l'ensemble de la classe, jusqu'à ce qu'il ait obtenu une reproduction exacte des sons qu'il a émis. [...] Le professeur enseignera ensuite, toujours au moyen de ces mêmes procédés, la prononciation et l'accentuation d'expressions et de membres de phrases.* » Cette démarche analytique est d'ailleurs poursuivie en parallèle avec la progression linguistique des tout débuts de l'apprentissage : mots isolés → groupes de mots → phrases simples → phrases complexes. Dans la pratique cependant, la rigueur de cette progression analytique était tempérée par les exercices de « *diction simultanée* », de « *lecture rythmée* » et de chant recommandés par l'instruction de 1902 pour leur pouvoir de motivation des élèves.

On retrouve dans la période 1902-1914 chez les méthodologues directs la même prédominance théorique de la démarche analytique, et les mêmes apparitions ponctuelles de procédés synthétiques dictés par l'expérience pratique. Ainsi A. GODART, de tendance pourtant très synthétique en ce qui concerne l'approche des textes, ne conçoit pas un travail phonétique au niveau de la phrase sans une mise au point préalable de chacun de ses mots : « *Une lecture en langue étrangère doit avoir les mêmes qualités qu'une lecture française. Après que la prononciation de chaque mot aura été bien établie, on partagera la phrase en ses compartiments naturels, et on lui donnera son rythme. En d'autres termes, à l'accent du mot on ajoutera l'accent de la phrase* » (1903, p. 467).

Mais tout à l'opposé, la seule expérience de deux mois d'enseignement par la méthode orale intégrale faite en 1909 par un simple

professeur, M. BEC, dans une seule de ses classes, l'amène empiriquement à poser la priorité du travail sur le rythme par rapport à celui sur la réalisation des phonèmes isolés, anticipant ainsi d'un demi-siècle sur ce que redécouvriront les théoriciens du structuro-globalisme audiovisuel :

Ce n'est pas seulement le son des mots isolés qu'enseigne cette méthode orale [intégrale] ; elle a aussi l'avantage d'enseigner la formule comme un long vocable modulé. On le répète fréquemment, et comme l'oreille est le seul organe enregistreur, la formule tend à être retenue comme un tout. Certains élèves tendent à faire la traduction d'une phrase comme : Is your pencil good ? et lorsqu'ils répéteront, s'ils commencent par is, ils chercheront à faire glisser un [second] is après pencil. En leur rappelant l'intonation de la formule, on leur fait corriger leur erreur ; leur oreille les guide plus sûrement que leur esprit.

« *Leur oreille les guide plus sûrement que leur esprit* » ! : voilà une formule qui, comme beaucoup d'autres utilisées par les méthodologues directs en développant leurs théories ou comme ici en présentant leur simples constatations empiriques, heurtait de front non seulement toute une tradition rationaliste en didactique des langues étrangères (la MT) et en pédagogie (la « *pédagogie traditionnelle* »), mais, au delà, toute une tradition culturelle et philosophique. On n'insistera jamais assez sur l'importance historique de ces enjeux de la lutte entre partisans et adversaires de la MD en France. Dans le cercle limité des pédagogues, la polémique pour ou contre la MD a pu être ainsi justement vécue comme une sorte d'« affaire Dreyfus » pédagogique : c'est ce qui explique la violence verbale de cette polémique, son exceptionnelle durée, et la volonté de conciliation (d'« union nationale », serait-on tenté de dire...) qui caractérisera la méthodologie active et qui sera farouchement maintenue par l'inspection générale des langues jusqu'à l'irruption de la méthodologie audiovisuelle dans l'Enseignement scolaire, dans les années 1960.

Sans la justifier explicitement, comme le feront les méthodologues audiovisualistes, par l'aide qu'elle apporte à l'apprentissage phonétique, l'instruction de 1908, enfin, souligne l'importance de la gestuelle dans la lecture expressive : « *Le professeur devra faire tous ses efforts pour obtenir une récitation presque déclamée, accompagnée de gestes* ».

Démarche empirique ou appliquée

Les phonéticiens de l'époque, suivis par quelques rares méthodologues directs, vont dénoncer l'empirisme de la méthode imitative naturelle. Pour F.M. Vipan, « *la méthode d'imitation a tort de croire l'oreille infallible, et qu'il suffise de bien parler la langue pour pouvoir l'enseigner à des étrangers* » (selon CAMERLYNCK 1907, p. 177). P. PASSY (1905, p. 112) et E. SIMONNOT (1901, p. 19) attirent tous deux l'attention sur le fait qu'il est inutile de faire répéter à un élève un son qu'il n'entend littéralement pas au départ s'il n'existe

pas dans sa langue maternelle. Sans aller jusqu'aux « manipulations intrabuccales » à l'aide de spatules et d'ampoules en caoutchouc préconisées par F. PIQUET (1907), la plupart des phonéticiens estiment qu'un professeur de langues vivantes ne peut pas se contenter de prononcer correctement : « il doit pouvoir en outre enseigner cette correction », c'est-à-dire « pouvoir analyser et expliquer l'articulation étrangère, afin que ses élèves l'apprennent consciemment et méthodiquement » (ROSSET Th. 1909, p. 234). Pour ces explications sont proposés les procédés de correction phonétique articulatoire, bien connus des lecteurs.

Certains phonéticiens, tels que Th. ROSSET, vont cependant plus loin, et estiment qu'il ne s'agit pas seulement d'amener ainsi l'élève à bien prononcer les sons en lui faisant positionner correctement les organes vocaux, mais aussi de lui apprendre les lois phonétiques : « Après que l'élève aura appris à prononcer ich et ach correctement, il faut qu'il sache dans quels cas ch se prononce comme dans ich, dans quel cas comme dans ach » (1909, p. 234). Ce qui apparaît là, c'est une démarche tout à fait semblable à celle que préconise la MD pour la grammaire, et Th. ROSSET établit d'ailleurs explicitement ce parallèle, en conseillant aux professeurs ce que l'on pourrait appeler un « enseignement inductif de la phonétique » :

Il est bien évident que personne ne songe à enseigner aux enfants la phonétique de façon théorique et suivie, de même que personne ne pense désormais à leur faire apprendre un manuel de grammaire. Il faut suivre pour la grammaire et la phonétique la même méthode ; à propos d'une phrase, on fait observer un fait grammatical et l'on en déduit la règle ; à propos d'un mot on fait observer une nuance nouvelle de prononciation, une articulation particulière ; on l'explique, on l'enseigne, on donne les renseignements que l'on juge utiles ; peu à peu, c'est tout un ensemble de connaissances théoriques et pratiques que l'enfant acquiert ; plus tard, on pourra formuler quelques principes, donner des règles, tout ainsi qu'on exprime les règles grammaticales (1909, p. 237).

Il est curieux de constater que la phonétique, qui sera mise plus tard, dans la méthodologie audio-orale, au service d'un enseignement de type skinnérien (montage d'automatismes), doit ici au contraire permettre de fonder un apprentissage conscient et rationnel : « Le professeur doit connaître de quels éléments se compose la diction non pour les rapporter tels quels à ses élèves, mais pour éclairer et préciser son enseignement, pour faire que ses élèves, au lieu de répéter mécaniquement, comme des perroquets, la parole du maître, apprennent par raison et comprennent ce qu'ils apprennent » (ROSSET Th. 1909, p. 237).

Il y a cependant accord entre tous les phonéticiens pour demander que des cours de phonétique pratique soient intégrés à la formation des professeurs de LVE. En effet, comme l'écrit F. PIQUET, « on ne

saurait trop s'émerveiller qu'un professeur de langues vivantes — tel un médecin qui ignorerait l'anatomie — ne sache rien du mécanisme qui sert à la production de la parole » (p. 291).

Si l'on examine maintenant les manuels directs, on constate aisément qu'ils restent généralement bien en deçà des propositions des phonéticiens de l'époque. Ils se contentent généralement de quelques pages initiales d'étude de la prononciation ainsi que de l'alphabet et de l'orthographe, avec parfois quelques exercices rudimentaires (listes de mots à répéter après le professeur), l'organisation méthodique de l'enseignement de la prononciation dans chaque leçon et tout au long du cours étant ainsi laissée entièrement à la charge du professeur.

Font exception cependant de nombreux manuels d'anglais, en raison sans doute des problèmes particuliers de prononciation et de code orthographique que présente cette langue pour un élève français : ces manuels incluent au début de chaque leçon dans la première période, et parfois dans des leçons spéciales de révision, des listes de mots classés par problèmes phonétiques. Pour cette langue, quelques maisons d'édition proposent des tableaux muraux de schémas représentant les différentes positions des organes phonatoires, et des tableaux d'objets classés par phonèmes, destinés, selon l'expression des auteurs de *The Girl's own Book I* (Camerlynck-Guernier et G.-H. Camerlynck, Didier, éd. 1925), qui en recommandent l'utilisation, à des « gammes phonétiques d'assouplissement » au début de chaque leçon.

Enfin, il n'y a pas à proprement parler de progression ni même de gradation phonétique dans les manuels directs, les leçons de choses sur la situation scolaire introduisant fatalement dès les premières leçons une foule de mots posant d'emblée des problèmes phonétiques (et orthographiques pour l'anglais) extrêmement variés.

Aussi, paradoxalement, les ouvrages les plus méthodiques en enseignement phonétique sont-ils les plus rétrogrades du point de vue de l'enseignement linguistique. Telle l'*Etude simplifiée de l'anglais. Méthode phonétique*, de E. le Désert et J. Thiéry (Gedalge, 1902), où chaque leçon débute par une règle phonétique et une liste de mots (traduits) illustrant cette règle, et se poursuit par l'énoncé d'une règle grammaticale et des thèmes et versions d'application réutilisant le lexique donné initialement : il s'agit donc là d'une application à l'enseignement phonétique de la méthode de type **grammaire/TRA-DUCTION**.

Si l'on examine maintenant les instructions officielles, on constate que la pression des phonéticiens, remarquable dans le débat méthodologique dans les années qui suivent l'instruction de 1902, va porter quelque fruit, puisque l'instruction de 1908, pour la première fois, va admettre pour l'anglais l'emploi de la transcription phonétique et des techniques de correction articulatoires : « Il ne lui suffit pas [au

professeur] de donner l'exemple, il faut aussi lui expliquer [à l'élève] la place des organes, et en particulier de la langue.»

C'est surtout sur ce problème de la transcription phonétique que va se cristalliser le débat entre méthodologues directs. Les transcriptions phonétiques en orthographe française avaient été interdites dès l'instruction de 1890, mais le débat est relancé par l'intervention des phonéticiens et leur proposition d'alphabets symboliques. Si les instructions de 1901 et 1902 restent silencieuses sur ce point, l'inspecteur général Emile HOVELAQUE, dans sa conférence pédagogique du 23 novembre 1902 où il explique la récente réforme, déclare qu'il faut « *bannir toute prononciation figurée, la figuration phonétique ne correspondant à aucune réalité. Le mot doit être acquis entier (son, forme, sens), réel, vivant, et jamais par le livre* ». Les concepteurs de manuels suivront généralement cette consigne, et l'on peut constater que l'utilisation de l'alphabet phonétique A.P.I., même dans les manuels d'anglais, reste assez rare et dans tous les cas très ponctuelle.

Lors d'une table ronde en 1907 (compte rendu par CAMERLYNCK 1907), Laudenbach remarque l'imperfection de la notation, Chambonnaud l'accuse d'aggraver les erreurs orthographiques déjà nombreuses en première année, et Gricaut, reprenant la critique la plus répandue, s'y oppose parce qu'elle est « *quelque chose de factice et de très conventionnel [...] qui surchargerait des intelligences d'enfants déjà inattentifs* » (p. 176). La conclusion du rapporteur, qui énumère les points d'accord entre les participants à cette table ronde, montre bien l'accueil généralement réservé des méthodologues et professeurs directs face à la phonétique pratique : utilité dans certains cas de la transcription phonétique en classe, ainsi que de l'apport ponctuel par le professeur de « *notions sommaires de physiologie phonétique* » et de « *recettes articulatoires* », et intérêt qu'il y aurait à intégrer des études de phonétique pratique dans la formation professionnelle. Les rares expériences tentées dans ce dernier domaine par certaines facultés françaises resteront sans lendemains, de même que resteront isolées les toutes premières expériences d'enseignement phonétique en classe à partir d'enregistrements de la parole (voir par ex. GROMAIRE G. 1910, WEIL L. 1910 et MARCHAND L. 1914).

L'explication est sans doute à chercher dans les problèmes techniques : manque de maniabilité et de fiabilité de ces premières « *machines parlantes* » (phonographes à rouleaux), ainsi que grésillements et chuintements importants qui les rendaient peu aptes à remplir précisément leur fonction de répétiteur phonétique ; mais aussi dans cette constante réserve de la plupart des inspecteurs généraux et des méthodologues directs. L'histoire montrera qu'une telle réticence envers la phonétique pratique faisait partie d'une résistance plus générale à l'application des sciences et des techniques dans l'enseignement, application ressentie par beaucoup comme une

intrusion dans les Humanités et une menace pour le statut des professeurs et le prestige de leur discipline.

2.2.7. LA METHODE REPETITIVE

Pour les méthodologues directs, **on comprend en devinant, on apprend en imitant, on retient en répétant**. A. GODART, qui connaissait son sujet, écrivait en 1903 que « *la répétition est le principe essentiel de la méthode directe* » (p. 481). « *Sans répétition continuelle, il n'y a pas de langue parlée qui tienne* » estimait, en 1902, M. SCHMITT (p. 413). Les adversaires de la MD n'auraient pas contredit sur ce point nos méthodologues directs, eux qui la traitaient avec mépris de « *méthode des perroquets* ».

En 1884 déjà, M. GIRARD développait très clairement le rapport entre le nouvel objectif de pratique orale de la langue et la nécessité de la méthode répétitive :

Une langue n'est pas seulement une science, un art, c'est aussi, c'est surtout une habitude, habitude qu'on n'acquiert, comme toutes les autres, que par un long entraînement. Il faut donc, par des répétitions fréquentes, rapprochées, accoutumer l'élève à ces sons nouveaux, à leur émission correcte. Il faut qu'il n'ait plus besoin, pour en retrouver la signification, d'un temps de réflexion, d'un effort de mémoire ; mais, qu'au contraire, à l'instant même où son oreille est frappée par ces sons, son esprit perçoive l'idée, saisisse le sens qu'ils portent avec eux. Il faut, par des exercices multipliés de prononciation, revenir si souvent sur les mêmes mots, les mêmes phrases, qu'il arrive à n'avoir pas plus à surveiller sa bouche pour bien prononcer, qu'un pianiste exercé n'a, pour toucher juste, à surveiller ses doigts courant sur le clavier (p. 109).

Chez les méthodologues directs, le terme de « *répétition* » est employé dans un sens très large, et désigne toute réapparition du même mot ou de la même structure dans l'oreille, sous les yeux, sur les lèvres ou même tout simplement dans la tête de l'élève.

Dans ce dernier cas, il s'agit de la répétition mentale qu'effectue par exemple l'élève qui a trouvé aussitôt la réponse à une question du professeur, pendant le silence qui précède l'instant où lui-même ou un autre élève la verbalisera. W. F. MACKEY utilise le terme de « *répétition* » dans le même sens très large, lorsqu'il énumère comme « *facteurs qui touchent au processus de l'apprentissage [...] la motivation, l'aptitude, la répétition et la compréhension* » (1966, p. 179).

La notion ainsi définie peut paraître actuellement trop générale pour être utile, mais elle est indispensable à l'historien parce qu'elle permet de rendre compte d'un progrès essentiel en DLVE, initié dans les CTOP et poursuivi dans la MD, à savoir la prise de conscience progressive **des différents types de répétition**, et de leur articulation nécessaire dans une stratégie d'enseignement.

Répétition reproductrice et répétition re-productrice

Dans la MT scolaire, la principale activité de production des élèves était la traduction par écrit, qui s'effectuait en étude ou à la maison, et pour laquelle l'élève avait en permanence à sa disposition, dans un livre de grammaire et dans un dictionnaire bilingue, les formes linguistiques qui lui étaient nécessaires. Si les activités de mémorisation étaient fort nombreuses (règles de grammaire avec leurs exemples, listes de mots avec leur traduction, textes...), elles étaient, en raison de l'absence d'intégration didactique, déconnectées de l'activité de production : les formes linguistiques devaient seulement être restituées telles quelles (dans la «*récitation*»), mais n'avaient pas à être disponibles isolément les unes des autres pour un réemploi (ni écrit, ni oral). Il y avait, pourrait-on dire, confusion entre la **reproduction** — comme lorsque l'on récite par cœur une phrase — et la **re-production** — où les formes linguistiques de cette même phrase sont recombinaées pour la **production d'un nouveau message**. Pour l'instruction de 1890 encore, «*apprendre une langue, c'est, surtout chez les jeunes gens, une opération de la mémoire*».

Une telle confusion, entretenue sans doute par la référence à la méthode naturelle, par le maintien dans les méthodologies scolaires suivantes (la MD et la méthodologie active) d'activités de mémorisation pour la première période (petits textes — surtout poèmes — et paradigmes grammaticaux) et par l'incapacité où se trouvaient les méthodologues de théoriser les places et fonctions respectives des différents types de répétition, s'est maintenue longtemps dans l'esprit de certains professeurs, qui conçurent tout naturellement au début les exercices structuraux comme un nouveau procédé plus efficace de mémorisation. A. ROCHE, qui est persuadé en 1955 que «*la connaissance d'une langue étrangère se ramène, en définitive, à savoir un grand nombre de phrases ou d'expressions par cœur*» (p. 1), en conclut :

Il conviendra donc d'apprendre par cœur un certain nombre de phrases essentielles, d'exemples si l'on préfère, et, par des exercices assidus, de construire sur ces modèles des phrases analogues en les modifiant sans cesse : pluriel, passé, futur, conditionnel, passif, etc. Il faudra continuer jusqu'à ce qu'on soit tellement rompu à cette pratique qu'elle n'exige plus de nous aucune réflexion, mais soit virtuellement passée à l'état de réflexe (pp. 45-46) ^[10].

On se souvient que dans les CTOP déjà apparaissait implicitement la notion de réemploi combinatoire des formes linguistiques. L'exercice

10. Il y a peut-être un écho de cette ancienne confusion entre mémorisation et assimilation dans la mémorisation des dialogues de base audiovisuels, qui doit précéder les exercices d'entraînement et de réemploi.

de «*phraséologie*» de la «*méthode Robertson*» avait ainsi pour objectif (je reprends la citation de la p. 72) 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*». Certes, il s'agissait encore là d'un exercice extrêmement guidé, toutes les nouvelles combinaisons étant en fait proposées dans le manuel lui-même, mais l'objectif n'en était pas moins de briser les moules du texte de base pour en rendre les formes linguistiques disponibles pour de futurs réemplois personnels.

C'est chez les méthodologues directs qu'apparaissent pour la première fois, à ma connaissance, les termes de «*fixation*» et d'«*assimilation*». Je prends au hasard quelques exemples : «*La leçon n'a pas pour but la compréhension, mais aussi l'assimilation*» (DELACROIX J. 1907, p. 46) ; l'exercice de conversation sur le texte doit être «*un exercice de précision et de rigueur, exercice lent et approfondi d'assimilation sûre, de fixation exacte*» (HOVELAQUE E. 1911, p. 220) ; C. CABBILLAUD parle de son côté de «*données assimilées et non pas simplement enregistrées*» (1925). La notion de réemploi combinatoire, d'autre part, est souvent chez eux développée très clairement, comme dans les lignes suivantes de H. LAUDENBACH :

Les mots du texte étudié, dans l'esprit de l'élève, se trouvent associés exactement comme ils ont été appris ; il s'évoquent les uns les autres avec la plus grande facilité et chacun se définit par les autres. Il est utile maintenant de rompre ce groupement tout fortuit et d'en isoler les éléments pour les transformer en mots abstraits, en signes mobiles, susceptibles d'entrer aisément dans des combinaisons nouvelles (1902, p. 153).

Il faut, précise E. HOVELAQUE, que «*si restreint que soit le vocabulaire dont il dispose [l'élève], ce vocabulaire corresponde à des réalités de sa pensée, non à d'autres mots dans sa mémoire*» (1911, p. 217).

La distinction entre «*mémorisation*» et «*assimilation*» n'est pas explicitement développée par les méthodologues directs, mais elle apparaît fréquemment dans leurs écrits sous la forme de l'opposition entre le «*savoir*» et le «*pouvoir*», entre la «*mémoire*» ou les «*connaissances*» et l'«*activité*». Ainsi chez ce même E. HOVELAQUE, pour lequel il faut

donner à l'élève cette rapidité, cette aisance et cette correction dans le maniement d'un petit nombre de mots très simples qui témoignent qu'ils sont devenus pour lui presque aussi vivants et réels que les mots correspondants de sa langue maternelle. Afin d'y parvenir, on diminuera autant qu'il faudra le nombre de mots et expressions qu'on lui enseignera ; il en connaîtra aussi peu que l'on voudra, mais il les connaîtra à fond et saura s'en servir ; si restreint que soit le vocabulaire, ce vocabulaire

correspondra à des réalités de sa pensée, non à d'autres mots dans sa mémoire (1911, p. 217).

On notera dans cette citation, comme dans beaucoup d'écrits des méthodologues directs d'après 1906, la volonté de lutter contre l'inflation lexicale incontrôlée des premiers manuels directs. Ainsi, pour l'instruction de 1908, « le maître s'attachera plutôt à la qualité des connaissances qu'à leur quantité, à leur précision qu'à leur étendue. Il ne se laissera pas dominer par le souci du vocabulaire. Il se rappellera qu'il doit avant tout faire acquérir à ses élèves le mécanisme de la langue. Une fois en possession de ce mécanisme, ils étendront leur vocabulaire sans difficultés, rapidement et sans erreurs ».

Dans un article de N. WICKERHAUSER, écrit en 1898, on retrouve la même idée présentée comme une application à l'enseignement des LVE des recherches psychologiques contemporaines (surtout allemandes). Après avoir cité Herzen, selon lequel « la réduction d'un processus psychique simple à l'automatisme est la condition d'un développement mental, qui serait impossible sans cela : le naturaliste ne reconnaîtrait jamais une plante ou un animal au premier coup d'œil, s'il devait chaque fois avoir une vive conscience de chaque caractère isolément » (Conditions physiques de la conscience) ^[11], N. WICKERHAUSER écrit :

On pourrait penser qu'il serait suffisant de beaucoup faire apprendre par cœur à l'élève. Il faut, au contraire, continuellement faire penser et parler l'élève d'une manière libre, simple et naturelle dans la langue étrangère dès le début. [...] Il faut beaucoup employer les mêmes mots et les mêmes phrases, qu'on apprend ainsi peu à peu, en les augmentant de plus en plus. [...] L'ancienne méthode donne à l'élève trop de matière à la fois et une matière trop difficile dans trop peu de temps ; cette masse reste morte dans la psyché, et au lieu d'animer les mouvements mentaux, elle les paralyse. Voilà en quoi consiste la finesse d'une bonne méthode directe : elle doit savoir pousser le travail du mécanisme psychique jusqu'à l'état automatique, mais elle doit en même temps empêcher le mécanisme psychique de fonctionner de manière automatique (1907, pp. 221-222).

Répétition extensive et répétition intensive

A partir du moment où, comme dans la MD, l'objectif principal devient la pratique effective de la langue parlée, et le moyen de l'atteindre sa pratique orale en classe, les formes linguistiques doivent être disponibles en permanence dans l'esprit de l'élève. Deux techniques sont proposées, qui ne sont jamais clairement dissociées

11. A ma connaissance, aucun méthodologue direct n'a développé le rapport, qui apparaît ici en filigrane, entre l'acquisition des mécanismes et l'approche globale.

(ni donc nommées : les deux appellations que je propose ici sont de ma création) :

— l'une plutôt pour l'enseignement du vocabulaire : c'est la répétition extensive, dans le sens de révision périodique, échelonnée dans le temps ;

— et l'autre plutôt pour l'enseignement de la grammaire : c'est la répétition intensive, c'est-à-dire en un temps limité, celui par exemple nécessaire à la réalisation d'un exercice grammatical.

a) La répétition extensive

A. GODART fait allusion dans son article de 1903 à « la répétition constante, sans laquelle le vocabulaire s'échappe sans laisser de trace » (p. 489) ; d'autres méthodologues directs parlent de répétitions « continues », « fréquentes », « incessantes ». Ce que tous posent ainsi, face aux multiples causes constantes de déperdition chez les élèves en situation scolaire — la pression exercée sur ces élèves par les autres disciplines scolaires, le caractère non intensif des cours, les interruptions dues aux vacances... —, c'est la nécessité de la répétition :

— à l'intérieur d'une même heure de classe : telle est la fonction première de l'intégration didactique et du « schéma de classe » ;

— d'une heure de classe à l'autre, grâce à une première phase de contrôle de la leçon antérieure ;

— tout au long de l'année scolaire, grâce à des leçons spéciales de révision, et à une progression grammaticale appelée de nos jours « en spirale », qui concilie à la fois la nécessité de la répétition extensive et de la gradation, et que l'on retrouve par exemple dans le mémoire de 1898 de N. WICKERHAUSER :

Dans le cadre de la langue étrangère, la même matière doit être continuellement changée en nouveaux groupes de pensée, et peu à peu il faut y ajouter de nouvelles expressions tout en augmentant la matière, comme si elle croissait organiquement. Il en est de même du choix de textes renfermant des sujets qui donnent à l'élève graduellement de nouvelles expressions, de nouvelles formes et de nouvelles combinaisons grammaticales (1907, pp. 219-220) ;

— et enfin d'une année sur l'autre : les manuels de premier cycle consacrent toujours un nombre important de leçons initiales à la reprise des connaissances supposées acquises au cours des années précédentes.

Il faut, pour l'inspecteur général E. HOVELAQUE, « s'assurer que les mots appris antérieurement sont toujours possédés d'une façon égale ; exiger par suite que les leçons soient toujours sues ; revenir

souvent aux leçons anciennes ; interroger par des phrases apprises en leçon ; bref, faire que les mots passent et repassent indéfiniment » (1902, p. 437).

Aussi les auteurs de manuels directs insistent-ils souvent sur le soin avec lequel ils ont organisé cette répétition extensive. Voici à titre d'exemple la présentation que font de leurs exercices les auteurs de *Primeros pinitos* (E. Dibié et A. Fouret, Didier-Privat, 1911) :

Ils se composent presque toujours de deux parties : des questions d'abord, et ensuite un exercice grammatical. C'est dire qu'ils visent à un double but : les questions, d'une part, en obligeant l'élève à résumer rapidement la leçon étudiée, lui permettent de prouver qu'il s'est bien assimilé le vocabulaire enseigné ; l'exercice grammatical, d'autre part, le force à appliquer lui-même la règle qu'il a vue en action dans la leçon et par conséquent à en garder un souvenir précis. De plus, comme ces exercices groupent des mots connus, ils aboutissent à une révision incessante du vocabulaire : ils servent à frapper sur un clou qui était sorti, ou allait sortir.

De tous ces exercices, on peut attendre beaucoup si, d'abord élaborés en classe oralement, ou mieux au tableau noir, ils sont ensuite donnés à faire sur le cahier, dont le rôle, on le voit, n'est pas précisément par nous diminué. Par eux, l'enseignement de la classe se prolongera dans l'intervalle d'un cours à l'autre ; la leçon expliquée, forcément reprise et appliquée, ne s'oubliera plus : elle aura produit tout son effet (Avertissement, p. 13).

b) La répétition intensive

C'est « *la répétition à outrance par les exercices oraux* », qui constitue pour A. PINLOCHE, avec « *le contrôle incessant du travail individuel par les exercices écrits* », « *les moyens, lents sans doute mais sûrs, qui puissent permettre de lutter avec avantage contre les causes multiples de déperdition* » (1903, p. 183). C'est un type de répétition proche de celui que l'on rencontrera dans les exercices structuraux de la méthodologie audio-orale, et qui vise à ce que l'élève atteigne **d'emblée et de façon supposée définitive** un certain seuil d'assimilation des formes linguistiques. La nécessité d'une telle répétition est pour M. BISTOS une leçon évidente de son expérience professorale :

J'estime en effet, et ceci a pour moi l'évidence d'un axiome, qu'il est insuffisant d'assurer aux élèves la seule possession des verbes modèles ; je suis convaincu qu'il faut faire conjuguer le plus grand nombre possible de verbes d'une même catégorie pour que l'élève puisse plus tard donner spontanément à un verbe la forme qui lui convient (1903, note 1, p. 152).

Ce souci de réemploi intensif à chaque heure de classe d'un nombre limité de formes grammaticales, au prix souvent, comme ici chez

M. BISTOS, d'une inflation lexicale incontrôlable, est constant dans la MD : il apparaît aussi dans le travail oral en classe durant la première période (que ce soit dans les leçons de choses ou les séries : on pourra se reporter à nouveau à l'ANNEXE 3, pp. 206-208), et dans les exercices écrits des manuels directs, dont le nombre de stimuli est généralement élevé.

Certains méthodologues directs avancent même cette idée — qu'exploitera plus tard la méthodologie audio-orale — selon laquelle l'apprentissage des mécanismes gagne à être lui-même mécanique : bien que l'idée n'en soit jamais explicitée, il s'agit là encore sans doute d'une application du principe de l'homologie entre la fin et les moyens de l'enseignement. Ainsi, pour J. FIRMERY, « *il faut rechercher toutes les occasions de faire parler les élèves sur des matières où la pensée n'a pas à s'exercer, qui présentent elles-mêmes quelque chose de mécanique et qui amènent à de fréquentes répétitions* » (1902, p. 343) ; A. GODART estime de même que « *ce que l'élève aura ainsi acquis, sans grand effort de réflexion, par la répétition continue, s'oubliera difficilement* » (1903, p. 483) ; et l'auteur de l'instruction de 1908 brave les foudres des traditionalistes en affirmant que « *seule l'activité automatique et inconsciente est rapide et sûre* ».

La notion de structure était elle-même disponible à l'époque : sous la même appellation dans la traduction de 1885 de l'ouvrage de A. BAIN, où le terme de « *structure* » est défini comme les « *rappports des mots* » ; sous d'autres appellations sous la plume des méthodologues français, chez qui sont fréquents les emplois de mots ou d'expressions comme « *modèles* », « *moules de phrase* », « *clichés* », « *formes* », « *combinaisons* », « *constructions* », « *tournures* » ou encore « *mécanismes* ». La MD aurait donc très bien pu développer méthodologiquement le rapport d'homologie entre les **mécanismes linguistiques** et l'**apprentissage mécanique**.

Ce qui l'en a empêché, c'est d'abord l'inflation lexicale incontrôlable qui envahit même les exercices grammaticaux, la répétition intensive n'étant souvent conçue, contrairement à ce qui se fera plus tard dans les exercices structuraux, que par l'intermédiaire de la variation lexicale. Pour les auteurs d'*Andando* (E. Dibié et A. Fouret, Didier-Privat, 1911), « *plus le vocabulaire d'un élève est développé, [...] plus il a d'occasions de s'intéresser et de s'habituer au mécanisme de la phrase* » (Avertissement p. 8. Cf. aussi *supra* p. 164 la citation de M. BISTOS). Certaines prises de conscience auront lieu à ce sujet, mais seulement individuelles et, si l'on considère que la Première Guerre mondiale gèlera toute réflexion et toute évolution, trop tardives. A. GODART reconnaît courageusement en 1907 :

L'erreur de nos débuts a été - il faut bien le dire - la préoccupation trop exclusive et vraiment encombrante du vocabulaire. [...] Il eût été préférable de définir la progression intérieure de notre enseignement et de déterminer l'enchaînement des exercices qui, sans accroître le vocabulaire de l'élève, mettent

au point ses connaissances et fortifient en lui le sens de la correction (p. 280) ¹².

La seconde raison, c'est le poids de la démarche inductive en grammaire (justifiée par les méthodologues directs à la fois par les méthodes directe, active et intuitive, mais aussi, de plus en plus, face aux attaques des traditionalistes, par l'objectif formatif de l'enseignement scolaire des langues vivantes), démarche qui donnait un rôle important, à côté du « mécanisme » ou de l'« instinct », à la « réflexion » ou à l'« intelligence », pour reprendre les termes en usage à l'époque.

Les méthodologues directs, qui n'avaient pas plus que nous les moyens scientifiques de résoudre le problème ainsi posé (qui correspond dans notre terminologie actuelle au choix ou à l'articulation entre une théorie cognitive et une théorie associative de l'apprentissage) l'ont évité et s'en sont remis à l'empirisme des auteurs de manuels et des professeurs. Aussi le statut des exercices grammaticaux apparaissant dans les manuels directs (et à la suite dans les manuels actifs) est-il extrêmement ambigu, puisqu'ils peuvent correspondre tout à la fois, suivant l'usage qui en est fait par le professeur et/ou par l'élève, à des exercices de réemploi mécanique des formes grammaticales, à des exercices d'application consciente des règles grammaticales, ou encore, dans la mesure où ils fournissent les variations nécessaires à l'activité inductive, des exercices de réflexion grammaticale.

Les rares méthodologues français qui se sont risqués à l'époque à se prononcer sur l'articulation entre les deux modes d'apprentissage l'ont fait de manière contradictoire. Pour L. Ritz en 1910, par exemple, l'acquisition des mécanismes doit précéder la réflexion grammaticale :

Des règles formulées, le moins possible. L'important est de créer des habitudes -- nous dirions volontiers des sensations musculaires inconscientes, d'abord ; et de grouper ensuite les formes grammaticales ou syntaxiques en un tableau, lorsque ces formes auront atteint un nombre suffisant pour frapper, par-delà la mémoire**, l'intelligence de l'enfant. Le texte est ainsi composé, que mots et formes caractéristiques reviennent constamment, encadrés chaque fois dans un décor différent qui en fait saisir peu à peu la valeur et la note exactes. Il n'y a donc pas de révision nécessaire, ce qui implique toujours plus ou moins un piétinement fastidieux et engourdissant : le texte fournit à lui*

12. On notera comment aussi bien les exercices structuraux que les études de sélection lexicale peuvent être considérés historiquement comme des solutions apportées au problème de l'inflation lexicale dans la MD.

seul sa propre révision (Jack, *the naughty Boy*, Hachette, 1910, préface p. II, je souligne).

On voit dans cette citation que la priorité accordée à la répétition intensive par rapport à la répétition extensive amène l'auteur aux abords d'une conception béhavioriste du langage et d'une conception skinnérienne de l'apprentissage (*), et que dans ce mouvement même apparaît une certaine confusion entre la mémorisation et l'assimilation (**), que l'on retrouvera, il me semble, dans le terme de « fixation » qu'utiliseront certains audio-oralistes et audiovisualistes français.

L. MARCHAND, qui reproche un peu facilement à la MD de « n'avoir pas fait dans son enseignement la part de l'intelligence et du mécanisme » (on ne sait toujours pas très bien la faire de nos jours...), ne fait la même année qu'inverser la démarche en mettant en quelque sorte la réflexion grammaticale au service de l'acquisition du mécanisme :

Tout individu qui apprend [...] fait acte de volonté, d'intuition, de raisonnement pour comprendre, mais une fois qu'il a saisi, il s'en remet à la répétition pour retenir. Il se souviendra d'autant mieux qu'il aura fait un effort personnel pour deviner, mais, à moins d'être doué d'une mémoire prodigieuse, le mot nouveau ne se gravera définitivement dans son esprit que par la fréquence de sa réapparition. [...] Seule la répétition orale peut le faire surgir instantanément [ce mot] sur la langue. Et cette répétition des mêmes sons ne peut être que mécanique (1910, pp. 450-451).

L. MARCHAND propose pour cette répétition mécanique l'aide des « machines parlantes ». L'exercice de type structural n'est pas loin, comme on le voit, mais contrairement aux futurs méthodologues skinnériens, aucun méthodologue direct ne peut concevoir que la réflexion n'ait aucun rôle à jouer à aucun moment du processus d'apprentissage. Dans la MD, en d'autres termes (et le lecteur voudra bien se reporter au schéma général des méthodes directes de la p. 121), la méthode répétitive ne s'articule pas seulement avec la méthode imitative (comme dans la future méthodologie audio-orale), mais aussi avec la méthode intuitive : pour les méthodologues directs la prise de conscience du mécanisme est en tout état de cause indispensable à son assimilation : les premiers travaux de Pavlov sur les réflexes conditionnés datent de 1903, mais il me semble tout à fait exclu — si tant est qu'ils les aient déjà connus — qu'ils puissent avoir eu sur eux la moindre influence.

CHAPITRE 2.3.

FONCTIONS ET TRAITEMENTS PEDAGOGIQUES DU TEXTE

Nous avons vu au chapitre 1.5. que l'un des progrès essentiels qui se réalisent dans les CTOP scolaires après 1870 consiste en la généralisation du texte suivi comme support didactique. Sur ce point comme sur d'autres, la MD va se situer dans le prolongement d'une évolution antérieure : l'une des thèses adoptées au congrès de Vienne de 1898 définit le texte comme « *la base de l'enseignement* » (selon SIMONNOT E. 1901, p. 27).

Parmi les instructions directes, seule celle de 1908 assigne au support didactique textuel une fonction précise pour chaque période d'enseignement.

Dans la première période, où l'introduction des formes linguistiques doit se faire par la méthode orale et livres fermés, nous avons vu que le texte de la leçon tel qu'il apparaît dans le manuel « *ne doit être qu'un résumé de ce qui a été fait en classe* » (Instruction de 1908) ; il s'agit donc de ce que l'on pourrait appeler une **lecture-reprise**. Les manuels de première et deuxième années proposent en outre, presque toujours regroupés en fin de volume, des textes fabriqués, adaptés ou authentiques très simples et très courts : anecdotes, fables et surtout poésies, destinées principalement à la récitation.

La seconde période, au contraire, « *a pour exercice principal la lecture et comme moyen principal d'enseignement le livre* ». Cet exercice de « **lecture expliquée** », selon l'expression communément utilisée à l'époque, « *ne consiste pas uniquement à faire comprendre le texte lu. Sans doute, il faut d'abord que l'élève sache ce que signifie la page qu'on lit, mais c'est le moyen, ce n'est pas le but. Le but, c'est que l'élève s'assimile les éléments nouveaux contenus dans le texte* » (Instruction de 1908).

Cette « **lecture expliquée** » tend vers le modèle de l'explication de textes littéraires telle que Brunot et Lanson l'ont imposée à partir de 1902 en langue maternelle. C'est l'objectif que lui fixe A. GODART à partir de la seconde période : « *Notre tâche sera par suite comparable à celle du professeur des classes enfantines et consistera à expliquer une page d'allemand ou d'anglais comme notre collègue expliquerait un texte français à des enfants de sept ans. Mais, peu à peu, cette explication s'élèvera ; le débrouillage pénible des débuts deviendra une lecture de plus en plus courante et tendra dans la dernière période à devenir l'équivalent en langue étrangère du commentaire que le*

LA MÉTHODOLOGIE DIRECTE

professeur de lettres fait d'une page de français moderne » (1903, p. 474).

Pour préparer déjà la troisième période, l'instruction de 1908 recommande de réserver les dernières minutes de chaque heure de classe à des exercices de **lecture cursive**, d'abord à haute voix par le professeur ou par un élève, puis individuellement et silencieusement par tous les élèves.

Dans la troisième période enfin, à côté de la lecture expliquée et de la lecture cursive en classe, peut enfin apparaître la **lecture spontanée** que les élèves réalisent en dehors de la classe. C'est là l'objectif final de cette progression de l'exercice de lecture dans la MD, progression qui peut donc se schématiser ainsi :

LECTURE-REPRISE (des apports oraux du professeur en classe)	↳	LECTURE EXPLIQUÉE (en classe, sous la direction du professeur)	↳	LECTURE CURSIVE (en classe, sous le contrôle du professeur)	↳	LECTURE SPONTANÉE (en dehors de la classe)
---	---	---	---	--	---	--

On peut constater que la logique de cette progression est ce que nous appelons aujourd'hui l'« **autonomisation** » de l'élève, ou, en d'autres termes, l'importance progressivement plus grande accordée au processus d'apprentissage par rapport au processus d'enseignement. E. HOVELAQUE l'explique, clairement dans le commentaire de 1911 à son instruction de 1908 : « *Pendant toute cette deuxième période et la suivante, l'enseignement des langues vivantes, pour devenir vraiment vivant et efficace, doit viser à l'affranchissement graduel de l'élève, doit tendre à le libérer peu à peu du contrôle incessant du maître, de sa direction perpétuelle* » (p. 226).

Dans les prévisions initiales des méthodologues directs, la lecture spontanée devait être la source d'un nombre de plus en plus important d'activités de classe : exposés, résumés de lecture, discussions... A. GODART, avec un optimisme que les premiers résultats de la MD dans le second cycle se chargeront malheureusement bien vite de décevoir, voyait ainsi en 1903 l'avenir de la troisième période directe :

Après les années de lent apprentissage, viendront les années de libre curiosité. Dans la troisième période, l'élève s'affranchira de la discipline étroite des débuts et son initiative, qui s'exerçait autrefois par la confection des préparations, s'affirmera par la lecture personnelle, qui donnera la mesure de son zèle. Le bon élève était autrefois le fort en thème. Ce sera désormais le grand lecteur. Souhaitons d'avoir le plus tôt possible des classes de grands lecteurs. Ce sera la meilleure preuve de la valeur de la méthode et, en même temps, le plus sûr moyen de prolonger notre enseignement au delà de l'étude utilitaire de la langue et

d'en faire, par l'étendue et la variété de la lecture, un véritable enseignement de haute culture (p. 486) ¹³¹.

En réalité, les écrits des méthodologues postérieurs à 1909, les manuels et le peu que l'on puisse savoir des pratiques des professeurs laissent penser que très tôt c'est l'exercice type de la deuxième période, à savoir **la lecture expliquée**, qui tend à s'imposer comme modèle unique de traitement pédagogique du texte de la première à la dernière année d'enseignement : il ne sera officialisé comme tel cependant que par les instructions de 1950.

Dans la première période, la méthode orale intégrale recommandée par les instructions de 1908 au début de chaque classe pour l'introduction, l'explication et l'assimilation des nouvelles formes linguistiques exigeait beaucoup des professeurs, tant au niveau de la préparation que de la réalisation, surtout si l'on tient compte des situations d'enseignement de l'époque (classes très nombreuses et hétérogènes) ; le souci de ménager leurs énergies, mais aussi leurs habitudes d'enseignement, leur faible maîtrise en général de la langue orale et les habitudes d'apprentissage de leurs élèves, tout concourait à ce que les professeurs préférèrent utiliser le texte écrit comme **point de départ** et non comme **point d'arrivée**. Très significativement, l'exemple de classe par la méthode orale donné en ANNEXE 3 (pp. 206-208) s'intitule « *préparation de la lecture de la page suivante* », ce qui trahit déjà chez l'auteur un écart certain d'avec la conception officielle du texte « *résumé de ce qui a été fait en classe* » (instruction de 1908).

Quant à la troisième période, les premiers élèves à y parvenir après un enseignement exclusivement direct (en 1906) déçurent les espérances des méthodologues en se montrant pour la plupart, en raison d'une maîtrise linguistique très insuffisante, incapables de lecture cursive. **La lecture expliquée** de la deuxième période, la mieux adaptée à la poursuite simultanée de l'enseignement linguistique et de l'enseignement culturel, s'est donc tout naturellement prolongée comme exercice principal dans la troisième période directe.

La généralisation de l'exercice de lecture expliquée ne s'explique pas seulement par des raisons circonstanciées. Je voudrais montrer ici qu'elle était dans la logique même du développement de la MD.

D'une part, l'objectif pratique exigeait en situation scolaire une efficacité maximale de l'enseignement, et donc une cohérence maximale des pratiques didactiques. L'instruction de 1902 la réclame en des termes très fermes : « *Les classes ont désormais une durée*

13. Remarquons à nouveau dans cette citation de A. GODART le souci constant des méthodologues directs de valoriser leur discipline dans le cadre de l'Enseignement secondaire.

uniforme d'une heure. Il importe que, pendant ce temps, l'enseignement ne soit pas fragmenté, mais continu et progressif. Tous les exercices, quelque variée qu'en soit la forme, doivent s'enchaîner naturellement les uns aux autres. [...] Rien ne doit être laissé au hasard : l'emploi du temps doit être réglé méthodiquement dans chaque classe ».

Le texte était précisément le support idéal pour réaliser cette intégration didactique, parce qu'il permettait d'organiser autour de lui l'ensemble des différentes activités d'enseignement tout en respectant les principales méthodes de la MD :

- **l'enseignement phonétique**, par les lectures du texte;
- **l'enseignement lexical**, en fabriquant ou en choisissant des textes en fonction du vocabulaire thématique de chaque leçon;
- **l'enseignement de la compréhension orale**, grâce à l'approche audio-orale des textes, **et de la compréhension écrite**, par le commentaire dialogué des textes livres ouverts;
- **l'enseignement de la production orale**, par ce même commentaire dialogué, **et de la production écrite**, depuis les questions par écrit sur les textes jusqu'à la composition d'imitation;
- **l'enseignement de la littérature et de la civilisation**, par le choix d'extraits ou d'œuvres littéraires ou encore d'autres documents non littéraires de civilisation.

Or c'était l'exercice de **lecture expliquée** qui permettait d'intégrer un maximum de ces activités différentes : le rôle du « *schéma de classe* », qui apparaît aussitôt chez les méthodologues directs, sera précisément de formaliser et de fixer leur articulation.

D'autre part, la généralisation de l'exercice de lecture expliquée permettait une harmonisation des pratiques d'enseignement de la première année à la dernière année, harmonisation vers laquelle tendaient spontanément à la fois **les méthodologues directs** — dans le souci de renforcer la cohérence théorique de la méthodologie —, **les inspecteurs** — à qui elle fournissait un outil commode de standardisation, de contrôle et d'évaluation des pratiques de classe —, et aussi **les professeurs**, tout prêts à suivre un modèle de classe unique et donc plus sécurisant, plus facile à reproduire, censé être valable pour tous les textes et tous les élèves.

En outre, la lecture expliquée était comme nous l'avons vu un exercice fait sur mesures pour les textes littéraires. Or la logique de l'intégration didactique poussait à privilégier dans la pratique les textes littéraires au détriment des textes fabriqués et des documents de civilisation non littéraires, et à en généraliser l'emploi de la première à la dernière année d'enseignement : ces textes littéraires étaient en effet les seuls à pouvoir être utilisés comme documents à

la fois linguistiques, littéraires et culturels. On voit s'opérer cette généralisation du texte littéraire comme support didactique pour la troisième période dès l'instruction de 1908, puis pour la première et la seconde période à partir de 1920 : à cette dernière époque en effet, à la logique de l'intégration didactique maximale vient s'ajouter le souci de recentrer l'enseignement des langues vivantes à l'intérieur du système scolaire en rééquilibrant les objectifs pratique, culturel et formatif en faveur de ces deux derniers.

Enfin, *last but not least*, l'exercice de lecture expliquée était particulièrement bien adapté aux méthodes directe et active, puisque les élèves pouvaient ainsi extraire eux-mêmes des textes, et très tôt grâce au guidage du maître, ses matériaux linguistiques et culturels ; il offrait donc un excellent moyen de lutte contre les abus encore fréquents d'enseignement *a priori* de la grammaire et de la civilisation étrangères. Les lignes suivantes de L. VIGNOLLES, alors secrétaire général de l'A.P.L.V., me paraissent bien illustrer le rôle d'« intégrateur didactique » que va jouer le texte littéraire dans la MD (la citation concerne la troisième période) :

En triturant les textes, comme on l'a dit, nous rappelons à nos élèves, non sans profit pour eux, les règles de grammaire ignorées ou oubliées et les particularités de la syntaxe ; nous continuons à préciser et à développer leur vocabulaire ; nous leur exposons toutes les ressources du langage comme moyen d'expression de la pensée ou du sentiment ; grâce à l'analyse détaillée des procédés de style nous leur montrons, par des exemples précis, la technique de l'art d'écrire et nous les préparons ainsi directement à la composition. Puis, faisant suivre d'une traduction orale cet exercice d'analyse minutieuse, nous les faisons pénétrer plus profondément dans la pensée de leur auteur, achevons d'en souligner tous les détails, d'en éclairer toutes les nuances. Enfin, terminant ces diverses opérations par quelques mots de commentaire en français sur l'ordonnement général du morceau, sur l'éclat, sur la force, le pittoresque et l'harmonie du style, nous faisons un dernier appel à la sensibilité de nos élèves et apportons ainsi notre contribution à la formation de leur goût et de leur jugement, à l'éveil de leur imagination (1907, p. 276).

Des instructions directes, seule celle de 1902 ébauche un schéma de classe, à propos de l'exercice de lecture expliquée dans la seconde période :

Tout d'abord, on s'appliquera à ce que le texte soit lu correctement. Le professeur lira d'abord la phrase et la fera répéter. Après explication, il fera relire l'alinéa et ne tolérera pas une lecture mécanique et monotone.

Il expliquera d'abord pour chaque phrase les mots inconnus, en se servant des mots déjà sus. Il s'assurera par des questions que la phrase est comprise. Arrivé à la fin de l'alinéa, il le fera résumer.

*Il peut être nécessaire, pour s'assurer que le texte a été compris, de le faire traduire. [...]
Le texte sera également commenté en langue étrangère.*

Bien qu'il soit présenté ici de façon « éclatée », ce schéma de classe peut être reconstitué comme suit :

- | | | |
|-----------------------------------|---|------------------------------|
| — lecture par le professeur | } | phrase par phrase |
| — répétition par les élèves | | |
| — explication | | |
| — nouvelle lecture par les élèves | } | paragraphe par
paragraphe |
| — résumé par les élèves | | |
| — commentaire | } | totalité du texte |

L'inspecteur général J. FIRMERY propose quant à lui, peu après la publication de cette instruction de 1902, le schéma suivant :

- contrôle de la leçon précédente ;
- explication du vocabulaire inconnu ; exercice de prononciation de ces mots « dans des phrases qui se rapprocheront autant que possible du texte de la future leçon » ;
- lecture du nouveau texte par le professeur ;
- commentaire dialogué du texte ;
- répétition du texte par les élèves, « ligne par ligne, vers par vers » (1902, p. 396).

On voit apparaître dans ce dernier schéma de classe deux innovations que l'on retrouvera ensuite dans la méthodologie active jusqu'à l'instruction de 1950 incluse : le contrôle de la leçon antérieure et l'explication préalable du vocabulaire nouveau.

On retrouve aussi ce contrôle dans le schéma proposé en 1903 par A. GODART, qui n'est cependant pas partisan de l'explication lexicale préalable pour deux raisons. D'abord parce que « à vouloir isoler les mots de leur entourage, on leur enlève la vie et en même temps on se prive du moyen d'interprétation le plus rapide, l'explication par le contexte » (p. 477). Ensuite parce qu'une telle explication est contradictoire avec l'approche globale qu'il préconise. Pour lui, tout travail sur un texte s'organise en trois phases principales :

PHASE 1 : Préparation mécanique du texte

1.1. Explication préalable des mots inconnus. Nous venons de voir cependant pourquoi A. GODART ne la recommande pas personnellement, bien qu'il reconnaisse que beaucoup de professeurs l'utilisent.

1.2. Lecture par le professeur. Elle doit être un modèle phonétique et être assez expressive pour faciliter la compréhension des élèves.

1.3. Lecture par les élèves. A. GODART conseille cependant de supprimer cette première lecture par les élèves, car pour lui la lecture la plus importante est la lecture expressive, que les élèves ne peuvent faire qu'avec l'intelligence totale du texte, c'est-à-dire après le commentaire.

Pour A. GODART, cette phase 1 peut donc avantageusement se réduire à la seule lecture par le professeur de la totalité du texte ou d'une partie présentant une certaine unité thématique.

PHASE 2 : *Interprétation du texte*

2.1. « *Synthèse de contenu* », qui correspond à un travail en compréhension globale débouchant sur un résumé :

Pendant que nous lisons le texte et le faisons relire, l'élève peut déjà vaguement deviner le sens général et entrevoir les grandes lignes. C'est cette signification d'ensemble que nous nous préoccupons d'abord de dégager. Nous lui demandons ce qu'il a pu comprendre, ce dont il s'agit en gros, en l'aidant de questions très simples. Il y a là comme un travail de première mise au point, qui éclaire le sujet ; travail d'ailleurs fort important, puisqu'il crée précisément chez le débutant l'habitude de saisir directement la signification de tout un passage et lui donne, pour ainsi dire, le sens de la perspective. L'élève que nous habituons ainsi à découvrir directement, et comme en profondeur, le sens d'un texte, s'accoutume du même coup à voir par le même procédé la signification d'une phrase. Une prédisposition fortifie l'autre.

[...] Voilà les idées de l'élève débrouillées, sa première impression précisée. Il faut maintenant l'amener à exprimer sommairement cette idée d'ensemble et à la condenser en un résumé aussi réduit que possible (p. 476).

On notera dans cette citation les deux sens de la compréhension globale préconisée : à la fois compréhension de l'ensemble et compréhension en profondeur. Il n'y a pas là paradoxe chez A. GODART, pour qui les mots d'un texte, dans l'esprit d'un élève, peuvent en cacher le sens comme l'arbre peut cacher la forêt.

2.2. « *Interprétation* » du détail par la « *conversation* » sur le texte. Au cas où il n'y a pas eu explication préalable des mots inconnus, cette explication se fait par conséquent au fur et à mesure de ce commentaire, en utilisant tous les procédés intuitifs, dont prioritairement le contexte.

Ces phases 2.1. et 2.2. s'effectuent généralement livres ouverts, mais nous avons déjà vu que A. GODART prévoyait la possibilité d'y appliquer la méthode orale intégrale.

2.3. Lecture d'ensemble par les élèves, lecture qui se doit d'être intelligente et expressive, et constituer ainsi en elle-même une « *interprétation* » orale du texte par les élèves.

PHASE 3 : *Conservation du texte*

3.1. « *Assimilation du texte* » : « *L'élève ne prépare plus, mais il est tenu de relire, à l'étude ou à la maison, le texte expliqué et de le fixer dans sa mémoire. [...] La préparation, selon la méthode directe, devient une leçon : elle consiste pour l'élève à revoir le texte donné de telle façon que, sans l'apprendre par cœur, il s'en assimile et les mots et les tournures idiomatiques* » (p. 481).

3.2. « *Contrôle* », qui s'effectue au début de l'heure suivante. Il va s'agir d'une « *restauration* », c'est-à-dire d'une reconstitution du texte par la méthode interrogative. Pour rendre ce travail plus actif, il est possible de faire préparer les questions par les élèves. Progressivement, les questions du professeur devront devenir de moins en moins nombreuses, afin de laisser plus d'initiative aux élèves, et pourront même se limiter à quelques titres généraux, quelques formules synthétiques ou même quelques mots clés à partir desquels les élèves auront à recréer eux-mêmes le détail du texte.

Ce schéma de classe de A. GODART est à ma connaissance le plus élaboré, le plus cohérent et le plus conséquent avec la MD de tous ceux qui ont été proposés par les méthodologues directs ; et si l'on se base sur les résultats de l'enquête réalisée par R. DENIS sur les pratiques actuelles des professeurs de LVE (cf. l'ANNEXE 5, pp. 279-281), un tel schéma a traversé la succession des méthodologies postérieures et se retrouve encore de nos jours comme l'un des schémas de base du traitement pédagogique des textes en second cycle scolaire.

CHAPITRE 2.4.

LA PROBLEMATIQUE DU SECOND CYCLE DIRECT : LANGUE, LITTÉRATURE ET CIVILISATION

« L'objet de l'enseignement des langues vivantes doit être l'acquisition effective d'un instrument dont l'usage puisse être continué après la sortie du lycée ou du collège soit pour des besoins pratiques, soit pour des études littéraires, soit pour l'information scientifique » : l'objectif général de l'enseignement scolaire tel que le définit l'instruction de 1902 est comme on le voit trop vague dans son ambition pour permettre d'en déterminer les contenus avec quelque précision.

Dans la pratique, la leçon de choses, qui seule permettait l'application de la méthode directe dans les premières années d'enseignement, imposait pendant la première période des contenus familiers aux élèves, qui fassent partie de leur cadre de vie quotidien ; cette leçon de choses consiste en effet, selon Ch. Schweitzer, « à vous entretenir de choses à vous connues, d'objets et de phénomènes vus et observés tous les jours, et cela sans l'intermédiaire du français, sans autre lexique que la présence de l'objet, ou à son défaut, son image, un croquis au tableau, ou le souvenir vivement évoqué » (cité par BOUCHACOURT C. 1892).

Concernant les contenus de la seconde période, l'instruction de 1902 s'était montrée particulièrement vague : « On se propose comme but de le mettre [l'élève] en état de comprendre les livres et les publications diverses imprimées dans la langue étrangère ». Concernant les textes de lecture, il était ajouté : « Livre de lecture contenant des récits d'histoire ou de légende, des tableaux de la vie à l'étranger, des notions pratiques présentées sous une forme brève et agréable. Choix de nouvelles et de saynètes, donnant autant que possible, en même temps que des modèles de style pour la narration, des peintures de mœurs contemporaines. Ce recueil contiendra aussi des pièces de vers. » Cette instruction de 1902 prévoyait enfin la possibilité de remplacer le livre de l'élève par un journal, auquel tous les élèves devraient dans ce cas être abonnés.

Tout naturellement, en raison des larges possibilités laissées par cette instruction quant aux contenus de la seconde période, celle-ci fut conçue dans les années 1902-1909 par certains professeurs et auteurs de manuels comme une série de leçons de choses sur la réalité étrangère. Dans l'avant-propos de ses deux ouvrages pour l'enseignement de l'allemand et de l'anglais dans la seconde période (*Enseignement direct de la langue allemande, Troisième année. Deutschland in Wort und Bild*, A. Colin, 1904 ; et *English Reader*

LA MÉTHODOLOGIE DIRECTE

with conversational exercises. The British Isles, the country and the people, Classes de 4^e et 3^e, A. Colin, 1904), Ch. SCHWEITZER écrit :

Nous n'avons jamais perdu de vue que ce volume doit s'enchaîner rigoureusement aux deux précédents, pour compléter l'étude méthodique du vocabulaire par les procédés propres à la méthode directe. [...] Tous nos morceaux de lecture se ramènent aux grands cycles parcourus précédemment, l'école, l'homme, la famille, la ville, la campagne, la nature, avec la couleur locale [allemande ou anglaise] en plus (p. VII).

Cet auteur se montre, contrairement à d'autres, très équilibré dans le choix de ses thèmes et de ses supports : chaque chapitre s'ouvre sur un aperçu d'ensemble (sommaire fabriqué) de la région étudiée, continue par des extraits d'études géographiques et historiques (esquisses de paysages, peintures de mœurs, tableaux de genre...), et s'achève par des textes littéraires narratifs et des poésies se rapportant à la région. Par endroits enfin s'intercalent des dialogues fabriqués sur des situations que peut vivre le voyageur fictif de ce parcours en pays étranger, « *touriste à la fois observateur, moraliste et lettré* ». On remarquera au passage comment dans ces trois qualificatifs réapparaissent les trois objectifs fondamentaux, pratique, formatif et culturel de l'enseignement scolaire des LVE.

En ce qui concerne la troisième et dernière période, l'instruction de 1902 n'était pas non plus très précise : « *La langue est suffisamment connue [dans la troisième période] pour que la lecture cesse d'être en elle-même son propre but : on s'en sert pour faire connaître au jeune homme le pays étranger, la vie du peuple qui l'habite et sa littérature* ». En classe de Seconde et de Première, « *les lectures prennent peu à peu un caractère plus didactique. Les sujets pourront être puisés dans les publications périodiques. Le moment est venu de faire connaître la vie, la civilisation, l'histoire et la littérature du peuple étranger. [...] De temps en temps, on fera faire par les élèves de petites leçons orales sur les arts industriels, les grandes découvertes, la géographie, les voies de communication, les beaux-arts, l'histoire littéraire* ». En classe de Philosophie enfin, « *au moyen d'explications de textes, de courts exposés, on étudiera les principaux faits d'ordre économique, littéraire et social dont la connaissance permettra à l'élève d'acquérir une idée générale des différentes manifestations de la vie nationale contemporaine à l'étranger* ». Ce que disait l'instruction de 1901 sur la place et le rôle de l'enseignement littéraire laissait la voie libre à des interprétations et à des pratiques très diverses :

La littérature, manifestation essentielle de la vie des peuples, a naturellement sa place dans l'enseignement des langues vivantes ; et à mesure que les élèves posséderont mieux le matériel de la langue, une place plus grande sera faite à des lectures de textes tantôt préparés, tantôt expliqués à livres ouverts. Mais la culture littéraire proprement dite sera toujours subordonnée à l'usage

de la langue, soit parlée, soit écrite, qui reste la fin principale de tout enseignement.

Ce qui frappe l'historien dans ces instructions de 1901 et 1902, c'est leur très large ouverture méthodologique et thématique : variété des activités proposées en classe (explications de textes, lectures collectives, exposés, résumés de lectures individuelles, discussions...) ; variété des supports didactiques utilisables (outre les extraits littéraires et les sommaires, dialogues et autres textes fabriqués, l'instruction de 1902 recommande l'usage « de cartes géographiques, de vues, de journaux, de revues, de collections pour bibliothèques scolaires, etc. » ; variété des aspects de la civilisation étrangère à présenter (cf. *supra* « les différentes manifestations de la vie nationale ») ; variété des approches de la civilisation enfin — à la fois historique, géographique, culturelle, économique, anthropologique... —, avec déjà cette idée, que reprendra l'instruction de 1908 parce qu'elle est dans la logique de l'approche directe, de « faire vivre » dans une certaine mesure aux élèves la culture étrangère « de l'intérieur », en leur faisant lire les poésies, les contes, les romans, les anecdotes et récits historiques que lisent les enfants étrangers de leur âge (on pourrait appeler une telle approche l'« approche vécue »).

Mais une telle ouverture initiale, à partir de l'année 1906 où les premiers élèves formés à la MD arrivèrent dans le second cycle, fut interprétée et ressentie par un nombre de plus en plus élevé de méthodologues et de professeurs comme une imprécision dommageable. L. VIGNOLLES, alors secrétaire de l'A.P.L.V., reflète en 1907 une opinion déjà très répandue, lorsqu'il déclare ses qualités :

Ces programmes [de second cycle] ne nous paraissent pas suffisamment explicites, ni avoir toute la netteté désirable. Leur imprécision est certainement inquiétante pour tous ceux qui ont mission de les appliquer : elle nous expose à des tâtonnements, à des hésitations, à des erreurs, en tout cas au manque d'unité et de continuité dans notre enseignement (p. 271).

Si une telle imprécision, qui aurait pu après tout être ressentie tout aussi bien comme une porte ouverte à de multiples expérimentations fécondes, a été à ce moment vécue comme une menace, c'est qu'en 1906-1907 la situation des partisans de la MD a radicalement changé.

D'une part en effet, la priorité à l'objectif pratique affichée par la méthodologie nouvelle se révèle plus particulièrement problématique dans le second cycle, où le poids du modèle éducatif des Humanités classiques est plus lourd, et plus puissante la tendance intégrationniste du corps professoral. Les attaques contre l'« utilitarisme étroit » de la MD et la dénonciation des dangers que cette méthodologie ferait courir à la dignité des professeurs de langues vivantes se multiplient, et trouvent un écho certain si l'on se réfère aux réponses très fréquentes que se sentent obligés de publier les partisans de la MD.

En 1910 par exemple, l'inspecteur général Emile HOVELAQUE croit bon de rassurer les professeurs de LVE en ces termes :

Les accusations récemment portées contre votre enseignement ne sont pas fondées. Il n'est pas une école d'imprécision. Il n'est pas un vain psittacisme. Il n'est pas destructeur de toute culture de l'esprit. Il n'est pas l'ennemi du français et en vous vos collègues trouveront, quand il le voudront, de précieux collaborateurs dans l'œuvre commune de la formation des esprits qui vous sont confiés (1910a, p. 192).

Pour la première fois, des divergences apparaissent au grand jour entre partisans de la MD, la plupart d'entre eux n'étant plus d'accord pour une extension nouvelle de la leçon de choses au second cycle, comme le permettait théoriquement l'instruction de 1902. A. GODART se retrouve parmi eux :

Il est arrivé que la leçon de choses a envahi le second cycle. La leçon de choses usuelles est devenue la leçon de choses géographiques ou techniques et l'on ne voit pas bien ce que la culture des élèves et leur savoir actif a gagné à ce réalisme trop purement descriptif et verbal. Il faut remettre les « Realien », dont on a abusé, à leur vraie place. Nous ne saurions nous résigner au rôle de simples « montreurs ». Il est entendu que nous devons enseigner aux élèves la civilisation du pays dont ils apprennent la langue, mais il est temps de se demander s'il n'y a pas dans cette civilisation des objets plus intéressants et surtout plus éducatifs que les réalités matérielles ou la vie extérieure du peuple étranger (1907, p. 281).

Et son collègue WAHART de renchérir, au cours de la même table ronde : « Sans doute le temps des leçons de choses est passé. Les descriptions de machines et les mystères de la télégraphie sans fil ou du radium — à supposer la compétence du démonstrateur — sont pour l'esprit de nos jeunes gens une pâture insuffisante » (p. 285).

On retrouve dans l'instruction de décembre 1908 l'écho très net de cette réaction quasi unanime des méthodologues et professeurs directs :

Il faut surtout qu'il n'y soit pas fait [dans la seconde période] abus de géographie et de statistique. Les instructions ministérielles disent qu'il ne suffit pas de connaître la langue étrangère, mais qu'il faut aussi connaître le pays étranger. On s'est mépris sur le sens de ces paroles ⁽¹⁴⁾. On a introduit dans les classes

14. L'instruction de 1908 inaugure par cette petite phrase une tradition déplorable qui ne se démentira pas jusqu'à nos jours : celle de l'inspection générale de ne jamais reconnaître officiellement quelque erreur, quelque incertitude, ni même quelque évolution que ce soit (sans parler de ses divergences internes !).

des livres absolument dénués d'intérêt et qui ne sont que des nomenclatures. Ce n'est pas au professeur de langue qu'il appartient de faire des cours de géographie. Le pays étranger dont doit parler le maître, ce sont ses habitants dans leur milieu, avec leurs manières de penser et de sentir, toutes choses que découvrent avec talent les nouvellistes, et ce sont avant tout des nouvelles dont il faut se servir.

On voit comment la problématique du second cycle direct est vécue par les inspecteurs, méthodologues et professeurs comme une problématique de l'intégration de l'enseignement des langues vivantes dans les Humanités : toute approche « matérialiste » de la civilisation étrangère est donc rejetée et la littérature privilégiée parce qu'elle permet au contraire une approche « humaniste », que A. GODART définit ainsi :

La littérature nous apparaît justement comme l'expression la plus immédiate de cette civilisation « intérieure » qu'il s'agit d'atteindre. [...] Les faits littéraires sont pour nos élèves sans grand intérêt. Ce qui importe, ce sont les impressions qu'ils reçoivent du contact immédiat et personnel des œuvres littéraires, la conscience qu'ils ont de se trouver devant une conception particulière de l'art ou de la vie, la curiosité des problèmes moraux, historiques et sociaux que pose la lecture de ces œuvres (1907, p. 281).

D'autre part, avec cette arrivée des élèves dans le second cycle direct, c'était la première fois dans l'histoire de l'enseignement des LVE que se posait réellement le problème de l'articulation entre l'enseignement de la langue et l'enseignement de la civilisation étrangères.

Dans la MT scolaire en effet, comme dans la méthodologie traditionnelle d'enseignement des langues anciennes, ni la langue étrangère, ni la culture étrangère n'étaient étudiées pour elles-mêmes, l'objectif linguistique et l'objectif culturel se réduisant respectivement au perfectionnement en français et à la « culture humaniste » (voir *supra* p. 31). Pour les CTOP non scolaires, qui ne couvraient d'ailleurs que les toutes premières années d'enseignement, les contenus étaient indifférents. C'est seulement dans le second cycle direct que l'enseignement culturel est posé comme un objectif spécifique.

Or, toutes les solutions imaginées par les méthodologues directs, et qui reposaient sur le pari d'une capacité des élèves du second cycle direct à effectuer d'abondantes lectures, de manière dirigée en classe puis de plus en plus spontanément en dehors de la classe, se sont brusquement révélées caduques en 1906-1907, lorsque l'expérience des premiers élèves eut montré que la « langue usuelle » n'était ni complètement ni définitivement acquise au sortir du premier cycle : « *Barbarismes et solécismes, note WAHART, repoussent vite si l'on n'y veille. Et le vocabulaire s'enfuit à tire-d'aile* » (1907, p. 285).

D'où les solutions proposées par cet auteur, et qui sont celles qui finiront par s'imposer jusqu'à nos jours parce qu'elles permettent un enseignement simultané de la langue, de la littérature et de la civilisation en second cycle :

— « *On gardera à la langue usuelle sa place nécessaire en maintenant la prédominance de textes en prose et en prose très moderne* »;

— « *On recherchera avant tout les textes ayant à la fois une valeur littéraire et documentaire* » (id.).

C'est l'instruction de décembre 1908 — rédigée par l'inspecteur général Emile HOVELAQUE mais en fonction du large débat qui s'était ouvert les années précédentes parmi les méthodologues directs et des solutions qui s'y étaient proposées — qui va pour la première fois définir dans le détail les contenus et les méthodes du second cycle direct. Tâche extrêmement ardue, puisqu'il s'agit tout à la fois, paradoxalement :

— **d'étendre la MD** au second cycle, et donc d'imaginer des modes d'application de ses méthodes fondamentales à l'enseignement littéraire et culturel;

— **d'adapter la MD**, développée jusqu'à présent en fonction de la leçon de choses et de l'objectif pratique, à de nouveaux contenus (principalement littéraires) et à de nouveaux objectifs (culturel et formatif).

J'ai déjà eu à signaler cette extension historique de certaines méthodes de la MD au traitement pédagogique des textes littéraires. L'ambition d'élaborer une approche directe et intuitive de la littérature est clairement affirmée dans l'instruction de 1908 (il s'agit dans cette citation de la seconde période) :

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

L'idée est reprise par l'auteur de cette instruction de 1908, E. HOVELAQUE, dans son autocommentaire de 1910, en l'articulant — signe des temps nouveaux ! — à l'objectif formatif :

L'essentiel, c'est que vous appliquiez à l'enseignement de la littérature les principes qui ont inspiré votre enseignement de la langue et que la réalité concrète, directement perçue, précède toujours la construction logique et lui fournisse ses matériaux. C'est une leçon de méthode scientifique que vous donnerez à vos élèves, plus encore que des connaissances, et vous n'aurez pas seulement meublé leur esprit, vous aurez puissamment collaboré à l'exercer et à le former (1910c, p. 383).

Pour cette mise en application de la MD dans l'enseignement littéraire, E. HOVELAQUE va proposer un système assez sophistiqué reposant sur une double progression parallèle, à la fois méthodologique et thématique.

Pour expliquer la progression pédagogique, il prend dans ce même article de 1910 l'exemple de l'étude de Shakespeare telle qu'elle devrait à son avis être programmée de la Sixième à la Première :

fin de Sixième : « *On fera apprendre aux élèves des fragments de chansons shakespeariennes* » ;

en Cinquième : « *On complètera ces chansons, on en donnera d'autres, entières, en leçon, sans que le nom de l'auteur soit prononcé* » : remarquons le parallèle avec l'enseignement implicite de la grammaire, dans lequel le titre du problème étudié n'a pas non plus à être énoncé ;

en Quatrième : « *On racontera sommairement l'intrigue de telle ou telle pièce, [...] on ajoutera quelques maximes, proverbes, tirades très courtes* » ;

en Troisième : « *On complètera ces histoires, on en racontera d'autres plus longuement, on en fera lire ; quelques courts extraits simplifiés seront expliqués en classe, appris par cœur* ».

Ainsi, à la fin du premier cycle, « *d'obscurcs correspondances s'établiront entre les divers fragments d'abord dissociés et les disjecta membra poetae se rejoindront un jour pour vivre dans l'harmonie de leur vie profonde* ».

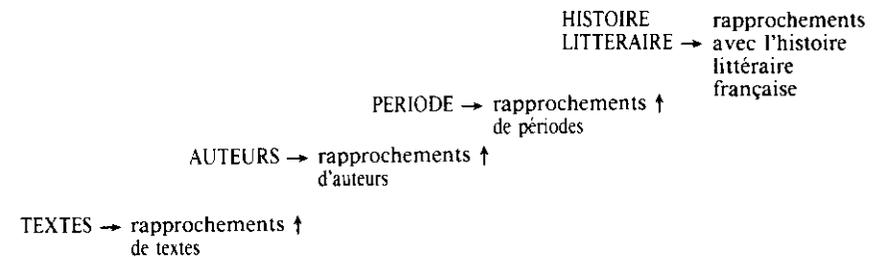
Toutes les instructions directes ont recommandé pour les premières années l'apprentissage par cœur de poésies lyriques. L'une des raisons essentielles, bien qu'elle soit rarement explicitée, est une sorte de « pédagogie de la différence » en enseignement de la littérature. Pour E. HOVELAQUE, « *c'est précisément parce qu'il est impossible de bien traduire des poésies lyriques qu'il convient de commencer par elles. Il est impossible que vos élèves ne perçoivent pas des différences aussi sensibles et que des caractères étrangers aussi puissamment accusés, présentés sous une forme aussi séduisante et aussi frappante, leur échappent. Ils verront que la beauté étrangère n'est pas la beauté française, ni la beauté latine, ni la beauté grecque* » (1910a, p. 204).

Pour une proposition récente de reprise de ce type de démarche pédagogique en FLE, voir par exemple BESSE H. 1981 et 1982(a,b).

Puis viendra selon E. HOVELAQUE l'étude explicite en second cycle :

L'étude de Shakespeare sera donc implicite avant d'être explicite, et le jour où vous l'aborderez ouvertement, vos élèves seront préparés à comprendre vos commentaires, vos rapprochements, les fragments les plus étendus, les pièces entières, que vous leur ferez connaître en Seconde ou en Première. Aux lectures dispersées succéderont maintenant l'étude consciencieuse et un effort pour coordonner toutes les notions précédemment acquises ou implicitement contenues dans ces lectures (1910b, p. 251).

La même application de la MD aux différents niveaux de l'étude littéraire — le texte, l'auteur, la période, l'histoire littéraire dans sa totalité — donne les progressions méthodologique et thématique suivantes :



Deux observations me paraissent importantes à faire concernant ces deux progressions et leur articulation dans l'instruction de 1908.

D'une part, par une sorte de « choc en retour » du second cycle sur le premier cycle ⁽¹⁵⁾, l'extension des méthodes du premier cycle dans le second cycle s'accompagne inversement d'une extension de l'enseignement littéraire dans le premier cycle (dès la fin de la seconde année) : la conséquence ne tardera pas à se faire sentir dans les manuels de premier cycle dans les années à venir, où l'on assistera à une invasion progressive des textes littéraires d'abord comme « textes de lecture », puis comme supports pédagogiques à part entière : ce phénomène, qui est l'une des caractéristiques de l'éclectisme post 1918, est donc en gestation dans l'instruction de 1908. Dans ces années, on assiste parallèlement en Allemagne à un débat entre les partisans de l'« Anschauungsmethode » (*l'enseignement par les leçons*

15. J'emprunte cette expression à DEBYSER F. (1977), qui a signalé un phénomène assez similaire de « choc en retour » du niveau 2 sur le niveau 1 audiovisuel dans les années 1970.

de choses) et ceux de la « *Lesebuchmethode* » (l'enseignement par les textes).

D'autre part, l'instruction de 1902 fixait comme objectif final de l'enseignement de la civilisation l'acquisition par l'élève d'« *une idée générale des différentes manifestations de la vie nationale contemporaine à l'étranger* » (classes de Philosophie), et prévoyait par conséquent l'utilisation de documents aussi bien non littéraires que littéraires ; l'instruction de 1908 au contraire subordonne très clairement cet enseignement de la civilisation à un enseignement de l'histoire littéraire à partir d'œuvres entières ou de morceaux choisis expliqués, alignant ainsi l'enseignement des LVE dans le second cycle sur les études littéraires en langue maternelle telles qu'elles avaient été réformées en 1902 (sur cette dernière réforme, voir par ex. GENETTE G. 1969, pp. 23-42).

Contrairement à l'instruction de 1902 pour les LVE, qui visait à une spécification des objectifs, des contenus et des méthodes de cet enseignement, l'instruction de 1908 effectue donc un très net recentrage à l'intérieur du système éducatif français : ce mouvement, à l'origine même de la méthodologie active que nous étudierons dans la troisième partie de cet ouvrage, avait eu ses partisans dès la réforme de 1902. La *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes* publiait ainsi en juin 1902 un article du Belge P. SCHARFF où il écrivait :

Les langues vivantes doivent être étudiées non seulement au point de vue utilitaire, pas même uniquement comme discipline intellectuelle, mais encore — commencement et fin — comme discipline esthétique et morale. D'abord l'homme, puis le spécialiste ; d'abord la culture générale, puis la formation professionnelle.

Dans ces humanités modernes, il y aura donc à côté de la partie pratique, et au-dessus d'elle, l'ordre esthétique et moral dont l'expression la plus haute se trouve dans les chefs-d'œuvre des différentes littératures, lesquelles sont en même temps les classiques de l'humanité (p. 149).

Si les documents littéraires ont pu s'imposer comme documents privilégiés de civilisation, c'est aussi parce que les conceptions de la littérature et de la civilisation le permettaient à l'époque. Le noyau même de la civilisation, pour les méthodologues directs, est unique et de nature psychologique : c'est le « *génie* » propre à chaque peuple, définissable par quelques traits fondamentaux qui se retrouvent dans toutes les manifestations de la civilisation, telle cette « *âme sérieuse, religieuse et pratique de l'Angleterre* » (E. HOVELAQUE 1910b, p. 214), ou cet « *esprit germanique d'indépendance et de fierté* » (id. 1910c, p. 377). Cet inspecteur général voit ainsi dans la rivalité franco-allemande de son temps la lutte entre « *deux esprits impénétrables l'un à l'autre, entre deux conceptions qui s'excluent, l'idéal latin et l'idéal germanique qui à travers les siècles ont déterminé des croyances, des formes sociales, des politiques, des actions et des rêves,*

une esthétique et une philosophie opposés et inconciliables » (id., p. 378).

Or l'auteur littéraire, dans les conceptions critiques en vigueur à l'époque, est précisément celui qui sait le mieux sentir et le mieux exprimer l'« *âme* » de son peuple. La littérature constitue donc la voie d'accès privilégiée à la civilisation étrangère. E. HOVELAQUE conçoit de cette manière la poursuite en classe de Première de l'étude de Shakespeare (il s'adresse aux professeurs) :

Vous ne vous en tiendrez pas à la seule littérature. Vous appliquerez à la vie tout entière du pays étranger les vérités d'ordre général que vous aurez dégagées de l'étude de Shakespeare, de même que vous ferez converger sur son œuvre toutes les clartés que l'étude de cette vie vous fournira. Vous ferez ainsi rentrer la littérature dans l'ensemble de votre enseignement. Par des analyses et des rapprochements que seuls vous pouvez faire, vous montrerez à vos élèves que les différences qu'ils ont constatées en littérature se retrouvent partout, parce qu'elles tiennent à des différences psychologiques irréductibles, dont la marque et l'influence s'impriment parallèlement à toutes les manifestations de chaque civilisation, langue, politique, institutions, droit, art (1910b, p. 386).

De même que le contact direct des élèves avec la langue étrangère est censé amener les élèves à « *penser en langue étrangère* », de même le contact direct avec les œuvres littéraires doit les amener un peu à « *penser comme des étrangers* » : il s'agit dans ce second cycle direct, pour E. HOVELAQUE, de « *faire passer en eux un peu de la substance et de l'esprit des écrivains étudiés, et comme le sens intime du génie étranger* » (id.).

En même temps, l'approche comparative en civilisation est explicitement recommandée par l'instruction de 1908. C'est pour E. HOVELAQUE une application du principe de progression du connu à l'inconnu : « *[Le professeur] rapprochera toujours [la vie étrangère] de leur vie familière [des élèves], en s'efforçant toujours de donner aux images nouvelles la clarté, la précision, la vie des images françaises ; et pour cela il établira entre la vie étrangère et la vie française un constant et clair parallélisme* » (1911, p. 222). L'objectif culturel est donc triple, puisque le professeur doit travailler avec ses élèves, selon le même inspecteur, « *autant pour leur culture française générale que pour leur culture étrangère* » (1910b, p. 254). J'estime plus que probable que les rapports politiques de l'époque entre la France et l'Allemagne ont fortement contribué à minorer l'importance de l'enseignement de la spécificité culturelle étrangère aux yeux des méthodologues des années 1906-1914.

En même temps qu'elle constitue un effort exceptionnel pour **appliquer** la MD au second cycle, l'instruction de 1908 se voit dans l'obligation de **adapter**, en rétablissant officiellement l'exercice de version :

L'exercice qui pourra le mieux, dans les diverses sections de Première et de Seconde, donner à la connaissance du lexique et au sentiment littéraire une précision et une étendue qu'ils ne sauraient acquérir autrement, c'est la version. Il importe de lui consacrer dans la section B et D une heure par semaine ; elle sera dans la section A et C le principal devoir de la classe.

Certains professeurs s'étaient montrés partisans de ce rétablissement depuis plusieurs années. Ainsi H. BORNECQUE, qui écrit dès 1903 : « *La méthode directe est très difficile à appliquer dans les grandes classes, et, si je ne m'abuse, il y a quelque chose à chercher de ce côté-là. De plus, j'estime qu'elle n'accorde pas assez d'importance à la traduction écrite, à la **version**, puisqu'il faut l'appeler par son nom ; elle ne doit pas prendre le pas sur la narration ou la dissertation, cela va sans dire ; mais c'est l'exercice qui met le mieux en lumière les particularités que présente une langue au point de vue de la grammaire et des expressions, en d'autres termes, le génie de cette langue* » (p. 632). On retrouve la même idée défendue en 1905 par un inspecteur général, J. FIRMERY, pour qui « *la lecture des morceaux littéraires* » doit aboutir en second cycle « *à une version orale* » : « *La traduction, après avoir été rigoureusement bannie de notre enseignement, y fait donc sa rentrée. Je ne me laisserai pas de le répéter : de toutes les méthodes qu'on peut suivre pour apprendre une langue étrangère, celle qui est basée sur la traduction est la plus détestable. L'habitude de la traduction, non seulement rend incapable de parler et d'écrire, mais elle crée à l'intelligence des textes un obstacle qui devient bientôt insurmontable. Mais, quand on est arrivé à un certain degré de possession effective de la langue, elle constitue un excellent exercice* » (p. 79). L'instruction de 1908 ne vient donc sur ce point qu'officialiser une évolution antérieure de la MD. Selon P. LEGOUIS, qui avait commencé sa carrière de professeur dans ces années 1900, la réintroduction de la version dans l'instruction de 1908 s'est faite « *sous la pression des professeurs de lettres classiques, jaloux du succès de leurs collègues de langues vivantes et qui imputaient à la méthode directe leur propre défaite dans la lutte contre la détérioration [déjà !] de la langue française et l'abaissement de la culture générale* » (1956, p. 269). Une telle pression fut réelle, mais je pense que la réintroduction de la version répond aussi et surtout, comme nous le verrons, à une nécessité interne à la MD.

Cette remise en vigueur officielle de l'exercice de version va être interprétée très différemment à l'époque :

— **pour les traditionalistes**, c'est un retour inavoué à la méthode indirecte et donc l'aveu de l'échec de la MD ;

— **pour les « éclectiques »**, dont le nombre se renforce considérablement à partir de ces années 1906-1909, c'est une mesure de bon sens, une victoire du pragmatisme méthodologique dont ils se réclament, et qui veut prendre aussi bien dans la MT que dans la MD ce qui répond le mieux aux besoins et aux nécessités pratiques :

Lors de l'élection d'un représentant des agrégés de LVE au Conseil supérieur de l'Instruction publique, le 17 mai 1912, Ch. Sigwalt, champion de la « *liberté de méthode* », recueille 134 voix contre 162 à Schlienger, qui s'était présenté comme le champion du maintien de la méthodologie directe. Les partisans de l'éclectisme se recrutent en particulier chez les déçus de la MD. Les deux plus notoires sont Charles SIGWALT et Auguste PINLOCHE. Le premier, qui fut le premier président de l'A.P.L.V., fait paraître en 1906 une longue attaque contre la MD où il va jusqu'à réhabiliter le thème comme « *moyen le plus commode d'habituer les élèves à penser dans une langue étrangère* ». Le second publie en 1908 dans *Les Langues modernes* un article significativement intitulé « *Réaction et progrès* » (entendons : c'est la réaction contre la MD qui constitue actuellement la voie du progrès). En 1910, il publiera un livre intitulé *Des limites de la méthode directe*, et sous-titré *Der Sprachunterricht muss vorwärts (L'enseignement des langues doit aller de l'avant)* : manière ironique de prendre ses distances avec les idées réformistes de W. VIËTOR, dont le pamphlet de 1882 s'intitulait *Der Sprachunterricht muss umkehren (L'enseignement des langues doit faire volte-face)*...

— **pour les partisans de la MD** enfin, parmi lesquels l'auteur de cette instruction de 1908, celle-ci ne contredit absolument pas la MD, mais ne fait que l'adapter au second cycle :

*Les nouvelles instructions [de 1908] ne marquent ni réaction ni recul d'aucune sorte. Il n'y a nulle contradiction entre elles et les instructions de 1902 : elles les précisent et les complètent, voilà tout. Aucun doute, aucun repentir ne les a inspirées. [...] J'espère vous prouver [...] que **rien** n'est changé à la méthode que vous devez appliquer ; qu'elle s'adapte simplement, de période en période, à des exigences nouvelles qui varient selon les facultés, l'âge, les intérêts de vos élèves ; que votre enseignement ne vise pas seulement l'utilité, mais atteint des fins plus hautes ; qu'il ne constitue pas seulement une provision, mais une culture (HOVELAQUE E. 1910a, pp. 192-193).*

Le raisonnement de E. HOVELAQUE est acceptable à la rigueur pour la « *version de contrôle* » introduite de manière systématique à la fin de l'explication de texte en deuxième période, mais non pour la version de second cycle, conçue, de même que dans la MT, comme procédé d'enseignement linguistique. Dans sa circulaire du 24 avril 1912 à ses collègues dont il sollicite les suffrages pour l'élection au Conseil supérieur de l'Instruction publique, Ch. SIGWALT ironise ainsi sur la conférence à la Sorbonne, le 15 octobre 1909, de E. HOVELAQUE (1910) : « *Malgré le grand talent et la subtile dialectique de l'orateur qui nous démontra que la version de langues vivantes est tout autre chose que la version latine, et presque le contraire, on eut l'impression très nette que tout le monde, élèves, maîtres, inspecteurs, se sentait gêné par les barrières, les défenses et les pièges à loup dont le labyrinthe de nos programmes et instructions*

est hérissé. Le malaise est évident et n'est plus contesté par personne » (p. 329).

En fait, malgré les efforts de E. HOVELAQUE pour expliquer en quoi la « version de méthode directe » est différente de la « version de méthode indirecte » (1910a, pp. 197 et suiv.), il y a bien dans cette instruction de 1908 retour à un procédé traditionnel, puisque la version y est conçue à la fois comme procédé d'enseignement de la langue, procédé d'enseignement littéraire, et aussi procédé d'enseignement du français : dans son commentaire de 1910 (a), E. HOVELAQUE définit lui-même cette version de second cycle comme « essentiellement un auxiliaire d'enseignement littéraire, un moyen de pénétration des textes littéraires », et « un auxiliaire de l'enseignement du français » (pp. 199-200). Contrairement à l'idée première de A. GODART, cohérente avec la logique de la MD, pour qui dans la seconde période (il ne concevait pas que la traduction puisse encore être nécessaire à la compréhension dans la troisième période), « si la traduction de l'élève est gauche, peu importe : ce n'est pas le français que nous sommes chargés de lui enseigner » (1903, p. 480), pour l'instruction de 1908, « le professeur attachera une importance particulière non seulement à la précision de la traduction, mais à sa bonne tenue littéraire ».

Ce retour à la version traditionnelle se révèle nécessaire en 1908 d'abord pour une raison technique, à savoir que la poursuite des méthodes directe et active sur des documents désormais linguistiquement complexes et sur des contenus inconnus des élèves, exigeait de ceux-ci une compréhension détaillée qu'ils ne pouvaient atteindre en raison d'une insuffisante maîtrise linguistique. Mais cette remise en vigueur de la version traditionnelle est aussi une conséquence de la réhabilitation, dans l'instruction de 1908, de l'objectif formatif aussi bien pour les sections scientifiques que littéraires : « De même que dans ces sections [A et C], l'étude des langues modernes doit, dans les sections B et D, devenir un véritable instrument de culture intellectuelle ». Il y a là un très net rééquilibrage en faveur du principal objectif traditionnel de l'enseignement scolaire des LVE, et l'auteur va jusqu'à faire jouer explicitement à ces LVE, dans les sections scientifiques, le rôle traditionnellement imparti au latin et au grec dans les sections littéraires : « Par leur coordination raisonnée et leur convergence vers des fins nettement délimitées d'avance, ces lectures [en LVE] contribueront avec l'étude du français à remplacer la discipline que fournissent dans les autres sections les études gréco-latines ». L'objectif pratique est théoriquement maintenu comme prioritaire, mais les deux autres en sont désormais déclarés indissociables :

— aussi bien l'objectif culturel : « L'enseignement de la littérature aura donc ses racines dans l'étude de la langue ; il s'en nourrira et viendra à son tour la féconder ; les deux disciplines ne seront jamais séparées, mais se fortifieront l'une l'autre, car une œuvre littéraire ne

peut être pleinement appréciée que dans et par la langue où elle est écrite » ;

— que l'objectif formatif : « C'est à l'acquisition de la langue que tout doit être subordonné, c'est pour l'apprendre à l'élève qu'on développera son esprit et non pour développer son esprit qu'on la lui apprendra ; ou plutôt les deux opérations se confondent, ne sont que les deux faces d'une même réalité ; et c'est par ses vertus immanentes de clarté, de précision, d'ordre, de vie, de constante réalité que l'enseignement agira à la longue sur l'esprit de l'élève, créera chez lui des tendances, des habitudes et des facultés d'espèce intellectuelle supérieure » (il s'agit dans cette citation de la seconde période).

Mais il s'opère dans cette instruction de 1908 un glissement sensible, dont les deux dernières citations nous donnent des exemples, entre « objectif pratique » et « objectif linguistique » : l'auteur parle d'« étude » ou d'« acquisition » de la langue, mais les précisions telles que « en vue de l'usage » ou « dans un but pratique », presque obligées dans les instructions directes antérieures, ont ici disparu. Il y a là une ambiguïté sans doute volontaire, comme cette autre que l'on retrouvera elle aussi dans le discours de la méthodologie active : l'objectif linguistique est dit « prioritaire », mais cet adjectif n'a pour certains que le seul sens restreint de « premier » (chronologiquement).

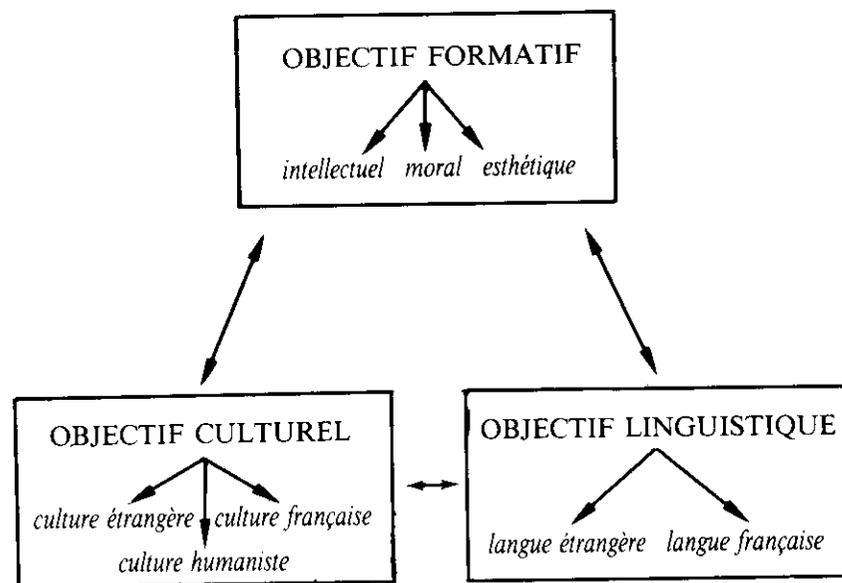
D'autre part, c'est en réalité l'objectif formatif qui redevient l'objectif principal, essentiel, dans l'instruction de 1908, parce qu'il est considéré comme le seul à pouvoir assurer de la première à la dernière classe cette continuité, cette cohérence de l'enseignement dont la recherche est la raison d'être de cette instruction :

Unité de méthode, continuité d'enseignement, adaptation successive à des fins progressivement plus hautes, dépendance mutuelle de toutes les parties de vos études : voilà les mots d'ordre que nous n'avons jamais cessé de répéter, les principes qui ont inspiré toutes nos paroles et doivent animer notre enseignement. Ce ne sont pas deux fins sans relations mutuelles et inconciliables que vous viserez l'une après l'autre, l'utilité d'abord, la culture ensuite ; elles ne se séparent pas l'une de l'autre ; elles se confondent dans une unité supérieure et collaborent l'une avec l'autre (HOVELAQUE E. 1910c, p. 388, je souligne).

Cette « unité supérieure » a été définie dans les lignes précédentes : c'est « la formation de leur esprit [des élèves] et [...] leur culture générale ».

L'instruction de 1908 reprend ainsi l'équilibre entre les trois objectifs fondamentaux tel que l'établissait la MT scolaire (cf. *supra*

le schéma de la p. 32) et les complète par les apports de la MD, proposant en définitive un schéma qui sera repris par la méthodologie active :



Ainsi donc, à l'instar de l'instruction de 1890, qui marquait l'instant même où la DLVE basculait de la MT à la MD, cette instruction de 1908, et c'est ce qui explique qu'elle fit l'objet d'interprétations contradictoires non seulement lors de sa publication, mais encore longtemps après, constitue à la fois la dernière instruction de la MD et la première de la future « méthodologie active ».

CONCLUSION

C'est une véritable gageure que de vouloir dresser en quelques pages le bilan d'une aventure aussi riche que celle de la MD, qui se pose ou qui pose tous les problèmes encore actuels de la DLVE.

Toute une partie de ce bilan a d'ailleurs été faite, et souvent bien faite, par les méthodologues contemporains eux-mêmes, à partir de 1906 pour le premier cycle, et à partir de 1909 — année où les premiers élèves entièrement formés par la MD ont terminé leur scolarité secondaire — pour l'ensemble de la méthodologie. Les lignes suivantes de P. ROQUES, en 1913, me semblent refléter un état d'esprit assez largement partagé à la veille de la Première Guerre mondiale :

Plus de dix ans ont passé depuis le bruyant triomphe de la méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes. A tout observateur impartial il apparaît à l'heure présente que cette méthode ne se maintient qu'avec peine ; ses partisans autrefois les plus hardis sont inquiets ou lassés. Il faut qu'enfin elle rende ses comptes ; ayons le courage de la vérité et parlons net (p. 108).

Parmi les bilans proposés dès cette époque, on peut citer, outre cet article de P. ROQUES et la réponse de P. CHAUVET (1913), les ouvrages déjà cités de Ch. SIGWALT (1906) et A. PINLOCHE (1909), le rapport de 1910 du secrétaire général, G. DELOBEL, au premier Congrès international de la Société des professeurs de langues vivantes de l'Enseignement public (Paris, 14-17 avril 1909), et l'enquête de la Commission de l'Enseignement de la Chambre des Députés sur les résultats de la MD (présentée par CROUZET P. 1913).

Les problèmes rencontrés par la MD proviennent en partie de **facteurs externes** à la méthodologie elle-même.

D'une part, la spécificité de la MD aurait exigé des conditions d'application particulières qui lui seront toujours refusées dans l'Enseignement scolaire : dès les premières années d'imposition officielle de la MD, les professeurs se plaignent

— de l'amenuisement graduel, entre la classe de Sixième et la classe de Terminale, de l'horaire consacré aux LVE, alors que parallèlement augmente la surcharge des programmes des autres matières;

— des déperditions d'acquis entraînées chez les élèves les plus faibles par les vacances scolaires, et qui vont s'accumulant d'une année sur l'autre;

— enfin de l'hétérogénéité des classes, « le grand ennemi de l'enseignement des langues vivantes » (HOVELAQUE E. 1911, p. 210),

qui avec la MD ne fait que s'aggraver au cours de la scolarité, mais dont l'administration est aussi en partie responsable : selon E. GOURIO (1909, note 1, p. 59), les regroupements de classes de Quatrième et de Troisième, ou de Seconde et de Première, étaient fréquents, « sans citer des combinaisons infiniment pires ». En 1951 encore, R. J. DENIS se plaint de ces classes « gémées » (p. 31).

« Comment, s'interroge P. ROQUES en 1913, pratiquer cette méthode dans des classes de plus de trente élèves, et comment procéder au sauvetage des plus faibles, une fois qu'ils ont perdu pied, et comment dans les lycées de province — qui comptent bien tout de même, eux aussi, ainsi que les collègues — initier et mettre au courant les élèves venus de la campagne et qui entrent en Cinquième seulement ou en Quatrième, ou même en Troisième ? » (pp. 110-111). Dès 1902 les méthodologues directs réclament avec insistance des horaires plus intensifs, des « cours complémentaires » (i.e. de soutien) pour les élèves les plus faibles, et des examens de passage, qui ne leur seront jamais accordés. Aussi A. PINLOCHE s'exclame-t-il dès 1903, prévoyant déjà l'échec de la nouvelle méthodologie dans de telles conditions : « Mais est-il possible que les pouvoirs publics qui ont décrété la réforme continuent de refuser les moyens de la mener à bien ? » (p. 183).

D'autre part, l'objectif que se fixait la MD, à savoir la possession effective de la langue écrite et orale par tous les élèves (qui plus est à la fin du premier cycle !) était de toute évidence trop ambitieux et volontariste eu égard à leurs aptitudes, à leurs besoins et à leurs intérêts. Paul Leroy-Beaulieu, professeur au Collège de France, avait souligné à juste titre en 1901 devant la commission nationale d'enquête sur les langues vivantes dans l'enseignement secondaire qu'un enseignement pratique ne pouvait motiver durablement la masse des élèves : « Il ne faut pas croire que le gros du pays ait plus d'intérêt à savoir les langues vivantes qu'à savoir le latin : sur les trente-huit millions d'habitants de la France, combien y en a-t-il qui auront jamais l'occasion de placer un mot d'allemand ou d'anglais ? » (cité par GARCARD E. 1901, p. 403).

Mais c'est peut-être la formation des professeurs qui a constitué le grand point faible de la MD. Pour E. SIMONNOT en 1901, « l'insuffisance d'une grande partie du personnel ancien [...] est le plus grand obstacle aux progrès de la réforme » (p. 28). Celle-ci en effet exigeait d'abord des professeurs une maîtrise de la langue orale. Ce qui n'était pas le cas de la plupart d'entre eux, formés eux-mêmes par et à la MT scolaire ; et les bourses de séjour à l'étranger, qui auraient pu constituer une solution possible au problème, furent toujours distribuées avec la plus grande parcimonie. La réforme directe aurait donc demandé un recyclage méthodologique massif des professeurs, qui ne fut jamais organisé, et une formation initiale adaptée. Mais la licence et l'agrégation de langues vivantes conserveront leur orientation exclusivement littéraire (voir *supra* p. 53, la

citation de L. LAVALT). Rares seront par exemple les Universités de province (comme Lille, Montpellier et Nancy) qui proposeront aux étudiants de LVE dans les années 1900 des cours — toujours facultatifs — de phonétique pratique.

Cette absence de formation professionnelle s'est avérée d'autant plus dommageable que les directives officielles étaient sur certains points insuffisantes ou ambiguës, l'improvisation constante chez les responsables pédagogiques sur les nombreux problèmes d'application pratique, la controverse permanente et publique entre universitaires partisans et adversaires de la réforme, l'opposition de l'administration fréquente enfin dans les établissements (voir par ex. KOSZUL A. 1953). Aussi peut-on raisonnablement penser que le mécanisme d'assimilation des langues modernes aux langues anciennes (présenté *supra* pp. 52 et suiv.) a continué à fonctionner tout comme avant l'imposition de la MD, et que cette méthodologie, malgré son caractère officiel, ne fut jamais appliquée dans les classes que par une minorité — il est vrai enthousiaste et prosélyte — de jeunes enseignants. H. PARIGOT, présentant en 1907 la polémique publique à propos de la MD et les différents « sons de cloche » qui s'y faisaient entendre, brossait ainsi le portrait ironique des « cloches directes » : « Elles sont jeunes et (pour user d'un style réaliste et congruent à la méthode même), d'un "métal" inusable, d'une "gorge" résistante, d'un "cerveau" à toute épreuve, sans oublier un terrible "battant". Car elles endurent d'extrêmes fatigues, mais leur foi s'exprime ainsi » (p. 144).

L. MARCHAND, qui critique quant à lui la MD à partir d'une tout autre position (il est comme nous le verrons un précurseur de la méthodologie audiovisuelle), parle aussi de « véritable gaspillage d'énergie » (1911, p. 17). Même les partisans les plus convaincus de la MD doivent en convenir, tel H. BORNECQUE (« Pour obtenir un plein succès, cette méthode veut des maîtres d'une grande habileté, d'une énergie indomptable et d'un dévouement absolu à leurs élèves », 1903, p. 631), M. PÔTEL (« Tout le monde reconnaît que notre tâche est devenue particulièrement fatigante depuis la génération de la MD », 1905, p. 417), ou encore N. WICKERHAUSER : « Quelle force physique et morale ne doit-il pas [le professeur] dépenser pour soutenir les premières phrases maladroites du débutant ! Quelle patience ne lui faut-il pas pour maintenir la conversation libre dans les dernières classes trop remplies des écoles secondaires ! » (1907, p. 224).

On comprend dès lors que la plupart des enseignants, déjà mal préparés à leur profession et à qui l'on demandait désormais de faire preuve d'une véritable vocation, aient dans leurs classes généralement

contourné la MD ⁽¹⁶⁾; et l'éclectisme revendiqué par quelques méthodologues et professeurs dès les premières années d'application de la MD correspond très vraisemblablement à une pratique très répandue à la même époque. Les manuels sont bien obligés de respecter — plus ou moins strictement — les directives et les programmes officiels. Mais il est évidemment très facile d'utiliser un manuel direct de la manière la plus traditionnelle qui soit. Certains témoignages oraux me laissent penser que cela fut fréquent dans les années 1930-1950 : il n'y a pas de raison pour qu'il n'en fût pas de même antérieurement.

Un certain nombre de problèmes rencontrés par la MD tiennent aussi à des **facteurs internes**, à savoir aux insuffisances de ses théories de référence (explicites ou implicites).

1. **Insuffisance de la psychologie de l'apprentissage** utilisée, laquelle n'est pas spécifique à l'apprentissage des LVE puisqu'elle est en réalité constituée d'un mélange empirique de méthode naturelle et de méthode active.

En ce qui concerne la méthode naturelle, bien que les méthodologues directs aient été conscients de la nécessité de l'adapter à l'apprentissage de la langue étrangère, le poids de la méthode directe renforçait une tentation empirique constamment sensible, et que l'on retrouve en particulier dans la constante réserve dont font preuve la plupart d'entre eux vis-à-vis des applications de la phonétique pratique. En 1910, L. MARCHAND se sent obligé de rappeler à ses collègues que « nous ne pouvons pas ne pas tenir compte des habitudes d'esprit qu'entraîne la longue pratique de la langue maternelle. Nous n'avons pas affaire à des cerveaux neufs mais à des intelligences dirigées dès le plus jeune âge dans un sens particulier, qui n'est pas nécessairement celui de la langue étrangère » (p. 446).

Concernant la méthode active, sa mise en œuvre dans la MD faisait intervenir dans le processus d'enseignement/apprentissage, pour reprendre la terminologie de l'époque, aussi bien *l'intelligence* de l'élève (par la méthode intuitive) que son *instinct* (par la méthode répétitive). Les méthodologues directs étaient parfaitement conscients des problèmes de dosage et d'articulation que posait un tel recours simultané à la **réflexion** et à la **répétition mécanique**, mais ils ne purent que les juxtaposer empiriquement, en l'absence de toute psychologie spécifique de l'apprentissage des LVE, qui seule eût permis de penser leur importance et leur fonction respectives.

16. Il y a quelque vérité dans l'affirmation provocatrice de F. GOUIN : « La perfection d'une méthode est en raison inverse des efforts que son emploi nécessite » (1880, p. 549). La (relative) facilité d'utilisation des cours audiovisuels sera l'une des raisons fréquemment avancées pour expliquer leur succès auprès des professeurs de LVE.

L'un des chapitres du compte rendu officiel du congrès de Leipzig, en 1900, traitait du « rôle de l'instinct et de la réflexion dans l'étude des langues » (selon LAUDENBACH H. 1907, note 6, p. 187). Et les lignes suivantes de F. BRUNOT datent de 1909 : « Il est naturel qu'après être allé jusqu'au bout dans un sens, on s'aperçoive ensuite que, sur certains points, il faut en rabattre car l'équilibre est extrêmement difficile à trouver ; on ne l'atteindra qu'après avoir combiné des éléments qui ne s'associent point facilement ensemble, ainsi la pratique et la théorie grammaticales, l'intuition et l'observation réfléchie, la mémoire et l'intelligence. Il y a même une accoutumance des organes pour laquelle il est aujourd'hui absolument impossible, même à des spécialistes, de dire ce que l'on doit laisser à l'imitation machinale du maître d'une part, et, d'autre part, ce que l'on doit donner à l'enseignement phonétique théorique » (p. 199).

2. **Insuffisance de la description grammaticale** utilisée, le renouvellement scientifique en linguistique étant à l'époque de l'élaboration de la MD pris en charge par une linguistique historique, sans application en DLVE (certaines tentatives en enseignement du français langue maternelle furent vite abandonnées). La grammaire des manuels directs est certes simplifiée et graduée par rapport à celle de la MT scolaire, mais il n'y a nul progrès qualitatif par rapport aux CTOP : c'est bien toujours de la même grammaire traditionnelle qu'il s'agit, normative, souvent incohérente en raison du caractère hétéroclite de ses outils d'analyse, et construite à partir de la langue écrite littéraire. C'est pourquoi il existe très fréquemment dans les manuels directs de la première période un écart frappant entre la situation de communication — il s'agit souvent de dialogues entre amis ou membres de la même famille — et le style plus ou moins soutenu de la langue utilisée. L'enseignement inductif de la grammaire aurait quant à lui exigé pour être efficace des descriptions syntaxiques beaucoup plus précises et cohérentes que celles qui étaient disponibles. C'est pourquoi les auteurs de manuels directs se cantonnent prudemment dans les premières années aux seuls aspects morphologiques, l'essentiel du traitement de la syntaxe étant abandonné par la suite au hasard des textes ... et aux bons soins du professeur !

3. **Insuffisance de la description lexicale de la langue**, et tout particulièrement absence de moyens scientifiques de sélection et de gradation lexicales, qui provoque dans les manuels directs une inflation véritablement effrénée du vocabulaire : toute leçon sur la cuisine, par exemple, inclut inévitablement le catalogue presque complet de la batterie de ses ustensiles...

Ce souci de quasi-exhaustivité lexicale chez les auteurs de manuels directs est prudence — en raison de la grande imprécision des instructions officielles concernant la « langue usuelle » à enseigner — et aussi volonté d'élargir au maximum leur public potentiel : les auteurs d'*Andando* (E. Dibié, A. Fouret, Didier-Privat, 8^e éd. 1932) écrivent ainsi dans leur *Avertissement* : « En matière de vocabulaire, il nous était difficile, en l'état actuel de notre enseignement, de savoir

où finit le nécessaire et où commence le superflu. La ligne de démarcation varie avec les élèves auxquels on s'adresse, et nous avons désiré être utile à tous » (p. 9).

Ici encore, méthodologues et auteurs de manuels se déchargent commodément sur le dos des praticiens, sous le prétexte fort respectable d'une nécessaire souplesse d'application des méthodes et d'utilisation des matériels, d'un problème qu'ils ne sont pas capables de résoudre en théorie. Les auteurs d'*Andando* poursuivent : « C'est donc au professeur de la classe que nous laissons le soin d'élaguer, de restreindre, ou au contraire d'insister et de creuser plus avant : son initiative reste entière et sa liberté complète » (id.). Un tel transfert de responsabilité sur les enseignants est très souvent repérable chez méthodologues et auteurs des instructions officielles. En 1951 par exemple, F. BERGES rapportera cette même sélection lexicale à la seule maîtrise linguistique du professeur : « La préparation technique du maître joue un rôle essentiel. Un séjour suffisamment prolongé dans le pays de langue étrangère est nécessaire pour le choix du vocabulaire de base » (p. 28).

Mais les raisons de l'inflation lexicale dans la MD sont si nombreuses qu'elles apparaissent comme consubstantielles à la méthodologie elle-même :

— conception du processus d'apprentissage, qui fait déjà dire par exemple à René Roy, auteur du *Cours militaire de langue allemande* (Ch. Delagrave éd., 1892) : « Il y a chez quiconque se propose de savoir une langue étrangère une préoccupation qui doit dominer toutes les autres, c'est d'apprendre le plus rapidement, le plus sûrement possible un grand nombre de mots » (Avertissement, p. VII);

— souci de se démarquer de la MT scolaire en évitant à l'élève tout recours au dictionnaire ;

— effet pervers des méthodes directe et active, qui poussent à exploiter au maximum le monde concret familier à l'élève ;

— surévaluation de l'axe paradigmatique par rapport à l'axe syntagmatique dans les premières années d'enseignement, surévaluation qui tient peut-être en partie aux particularités de la langue allemande (où les déclinaisons, comme dans les langues anciennes, s'ajoutent aux conjugaisons), à l'influence de la linguistique historique, mais sûrement, en tout cas, à l'incapacité dans laquelle se trouvaient les méthodologues directs de concevoir des exercices grammaticaux intensifs : **la répétition intensive**, ressentie comme indispensable à l'assimilation des formes linguistiques, **ne pouvait par conséquent être obtenue qu'en jouant sur les variations lexicales**. A. GODART, avec la perspicacité qu'on lui connaît déjà, met explicitement en relation, dès 1907, l'inflation lexicale et les faiblesses de l'enseignement grammatical dans la MD :

L'erreur de nos débuts a été — il faut bien le dire — la préoccupation trop exclusive et vraiment encombrante du vocabulaire. La faute en est un peu aux programmes qui, au lieu de définir exactement la progression méthodique des leçons de langage, se sont contentés de dresser pour la Sixième et la Cinquième un inventaire de vocabulaire, et d'ouvrir pour chaque classe un certain nombre de tiroirs — la maison, la ferme, la forêt, etc. — qu'on a bourrés ensuite d'une foule de matériaux inutiles dont s'est encombrée sans profit réel la mémoire des élèves. On nous a proposé un simple catalogue de descriptions : **il eût été préférable de définir la progression intérieure de notre enseignement et de déterminer l'enchaînement des exercices qui, sans accroître le vocabulaire de l'élève, mettent au point ses connaissances et fortifient en lui le sens de la correction**. La leçon de choses a opprimé notre enseignement, en rejetant en second plan la leçon de langage proprement dite, qui est l'essentiel (p. 280, je souligne).

Une telle inflation, surtout celle concernant les termes techniques, devait rendre inévitable, dans la pratique des professeurs, un recours beaucoup plus fréquent à la traduction que ne le permettait théoriquement la méthodologie. Aussi, dès les années 1909-1910, le problème de la sélection et de la gradation lexicale est-il à l'ordre du jour en France, et certains auteurs de manuels se montrent particulièrement sensibles à ce problème.

Les auteurs de *The Girl's own Book 1* (Camerlynck-Guernier et G.-H. Camerlynck, Didier éd. 1925) écrivent dans leur préface : « Afin de rendre les leçons extrêmement claires, nous n'y avons mis que l'essentiel, et seulement les premiers éléments de la langue orale dont on peut réellement donner à l'élève la possession effective ; et nous souhaitons qu'on veuille bien juger ce livre, non seulement sur ce que les auteurs y ont mis, mais encore sur ce qu'ils n'ont pas voulu y mettre ». (On opposera cette citation à celle des auteurs d'*Andando*, supra p. 165).

Ce n'est pas seulement la quantité de mots introduits dès les premières années d'apprentissage qui est remise en cause à l'époque, mais leur nature trop exclusivement concrète, qui rend les textes directs souvent fort indigestes, et, comme le dit GOLL, « le langage scolaire incolore, inerte, paralysant » (1907, p. 138). Méthodologues directs et auteurs de manuels auraient dû méditer ces mots que M. BREAL adressait en 1893 aux professeurs de LVE : « Le langage n'a pas été fait uniquement pour dire : "Le soleil éclaire la campagne", "les fleuves se jettent dans la mer". Le langage sert encore, et avant tout, à marquer des désirs, à former des demandes, à exprimer des volontés. C'est à ce côté subjectif qu'il est bon de faire une place, si l'on veut que l'écolier soit tenté d'employer l'instrument que vous mettez à sa disposition » (p. 51).

M. BREAL ajoutait — autre observation de bon sens dont personne à l'époque ne tirera les conséquences méthodologiques : « *Personne ne parle pour appliquer une règle de grammaire* » (id.). Mais on n'en finirait pas de faire, en DLVE, le catalogue des idées perdues... et redécouvertes par la suite.

4. **Insuffisance de la description culturelle de référence**, comme nous l'avons vu au chapitre 2.4., qui amène méthodologues et auteurs de manuels à prendre comme fil directeur de l'enseignement culturel l'histoire littéraire : choix réducteur quant aux contenus de civilisation, bien entendu, mais qui surtout rendait impossible toute articulation entre enseignement linguistique et enseignement culturel : dès 1909 l'énorme déperdition linguistique constatée chez les premiers élèves directs terminant leur second cycle pose le problème de la nécessaire révision constante du lexique et de la grammaire des deux premières années tout au long des années suivantes.

L'instruction de 1908 reconnaît que l'enseignement de la grammaire dans le second cycle « *semble encore laisser parfois à désirer* » ; mais elle ne fait aucune proposition concrète à ce sujet. C'est le problème de la conservation du lexique des deux premières années, auquel la méthodologie active se heurtera elle aussi, qui explique en partie le succès, qui ne se démentira pas jusque dans les années 1960, des recueils de mots et d'expressions traduits et groupés par thèmes directs.

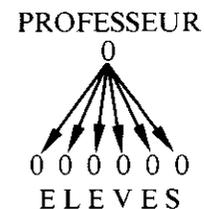
5. **Insuffisance de la pédagogie générale de référence**, enfin, prise dans la contradiction, bien décrite par les historiens de l'enseignement scolaire (voir par ex. ISAMBERT V. 1970), entre l'idéologie libératrice de l'Enseignement républicain et sa fonction sociale sélective. Le reflet de cette contradiction est bien visible au niveau didactique : la méthode active est utilisée dans la MD essentiellement dans le but de faire effectuer à l'élève un travail sur des contenus prédéterminés qui lui fasse obtenir des résultats prévus à l'avance. En enseignement grammatical, l'intuition personnelle de l'élève doit lui permettre de retrouver par lui-même le paradigme ou la règle tels qu'ils sont déjà connus du professeur, et en enseignement culturel, ce sont dans tous les documents ces « *dessous permanents communs* » (HOVELAQUE E. 1910c. p. 386) constituant le « *génie* » du peuple étranger que l'élève est amené à retrouver :

Ce sont de vastes ensembles qui jusqu'ici nous ont retenus. Il a fallu les considérer d'abord afin de pouvoir dégager les Idées qui sont les directrices d'une civilisation et qui, secrètement, doivent animer notre enseignement et en déterminer le sens. Vous les atteindrez d'une manière plus ou moins complète, selon la force de vos classes, l'intelligence de vos élèves : mais latentes ou exprimées, ce sont elles qui vous inspireront toujours, et le but que vous viserez à travers toutes vos études est la définition précise du génie étranger et, par elle, de notre génie (id., p. 384).

La démarche inductive, à partir de matériaux ainsi soigneusement sélectionnés par le professeur (ou le manuel) et interprétés sous le contrôle étroit et constant que permet la méthode interrogative, n'a pas grand-chose à voir avec une véritable méthode active, et s'apparente plutôt à de la manipulation.

C'est ce qui distingue fondamentalement cette démarche inductive en grammaire et l'exercice de « *conceptualisation grammaticale* », tel du moins qu'il a été conçu à l'origine en enseignement du FLE (voir par ex. BÉSSE H. 1974), où l'on tente d'appliquer la conception actuelle, plus exigeante, de la méthode active, que G. PALMADE présente en ces termes : « *les méthodes actives impliquent en fait une activité dans l'acte même par lequel on apprend certaines connaissances en les découvrant. Selon le développement de l'enfant, elles le font participer activement à l'élaboration même des connaissances, elles mettent en jeu son initiative créatrice, au lieu qu'il reçoive passivement du maître ou du manuel. [...] C'est dans un sens d'initiative personnelle, de créativité et de découverte qu'il faut entendre l'activité qui doit se manifester dans les méthodes actives* » (1953, p. 105).

La méthode interrogative directe relève au contraire d'une pédagogie dite maintenant « *traditionnelle* », où le professeur demeure en permanence le centre du réseau de communication en classe, selon le schéma bien connu :



Ainsi pour A. SOUILLART en 1897, « *en classe c'est le professeur qui est et qui doit rester le centre ; c'est la condition première et indispensable de tout enseignement collectif* » (pp. 144-145). On retrouve cette même conception dans la méthodologie active. Pour F. BERGES par exemple, « *si, dans la récitation de la leçon, on peut laisser aux élèves une grande initiative, dans l'acquisition des notions nouvelles, c'est le maître qui mène le jeu d'après l'objectif qu'il a choisi et les moyens qu'il a décidé de mettre en œuvre* » (1951, p. 27).

Les LVE ne sont d'ailleurs peut-être pas la discipline scolaire la plus favorable à la mise en œuvre de la méthode active, toute une partie de l'activité de l'élève, et toute activité de l'élève dans une certaine mesure, correspondant précisément à de la **manipulation** linguistique. Il y a quelque vérité dans l'affirmation suivante de J.-F. CAHEN : « *Une langue ne s'invente pas, elle se répète. Le brillant élève de mathématiques pourra découvrir seul des théorèmes qui n'ont pas encore été démontrés dans le cours, mais le plus brillant élève*

d'anglais ne trouvera pas tout seul que "l'échapper belle" se dit to have a narrow escape, ni même que "faire un rêve" se dit to have a dream, "ranger", put away et "sans parler de", let alone" (1956, p. 266). M. GIRARD avait déjà remarqué en 1884 : « Nous croyons souvent aider les enfants à dire ce qu'ils ont envie de dire, et en réalité nous leur faisons dire tout simplement ce que notre méthode a besoin qu'ils disent » : mais est-il possible en classe de langue d'échapper tout à fait à cette contradiction ?

Peut-on parler d'« échec » de la MD ?

a) Si l'on se réfère à ces années 1902-1914 et si l'on compare les résultats obtenus avec les ambitions initiales, il y a eu effectivement échec de la MD, de l'aveu même de la plupart des méthodologues directs. Mais autant que d'échec de cette méthodologie, il me semble que l'historien peut parler :

— d'échec des méthodologues directs, qui devant les problèmes pratiques d'application et les critiques parfois pertinentes, non seulement de leurs ennemis que je qualifierais d'« idéologiques », mais aussi et surtout des praticiens, ont montré plus de raideur que de souplesse.

Ch. SIGWALT rappelle en 1912 que dans l'instruction de 1902 déjà avaient été censurés par le ministre trois paragraphes des conclusions adoptées par le congrès de 1902 de la Fédération nationale des professeurs de LVE, ceux précisément qui auraient introduit de la souplesse dans l'application de la MD :

« — Tous les exercices directs ou indirects, auditifs ou visuels, ont leur place légitime dans l'enseignement des langues vivantes, à condition d'être inductifs et pratiques.

— Les exercices ou procédés sont multiples et varient nécessairement suivant les circonstances, l'âge des élèves, leurs habitudes d'esprit, leur instruction générale, leur intelligence, leur bonne volonté, leur nombre, le temps dont ils disposent.

— Il appartient au maître seul d'adapter ses procédés d'enseignement à ces contingences, et sa liberté n'a d'autre limite que le principe même de la méthode » (p. 328).

— et d'échec du système scolaire français, dont l'aventure de la MD met en lumière les pesanteurs, les blocages, et en particulier cette difficulté permanente à prendre en compte ce que M. BREAL considérait en 1889 comme les valeurs de la méthodologie nouvelle : la vie, la chaleur communicative, l'improvisation, l'appel aux sens et à l'expérience vécue...

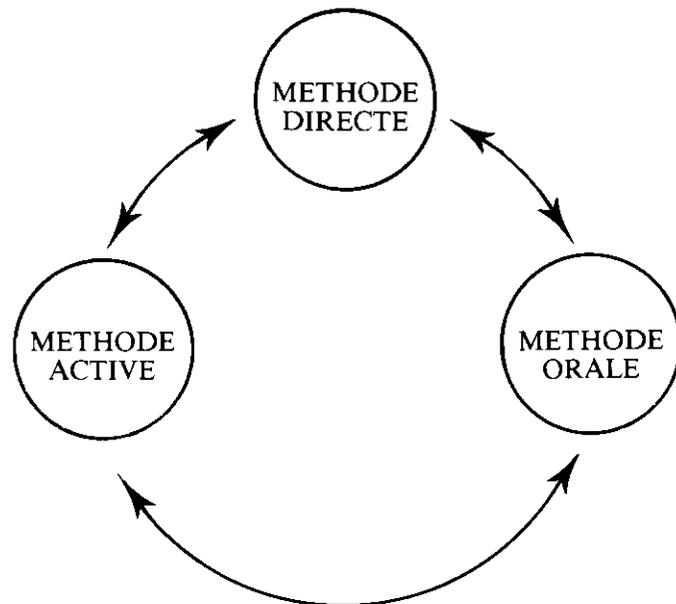
Si je ne partage pas personnellement l'optimisme de P. CHAUVET quant au « succès » de la MD, j'approuve par contre entièrement son jugement sur la nature subversive de cette méthodologie dans le cadre de l'Enseignement scolaire français de l'époque : « Nous avons expérimenté avec succès une méthode qui fait de la classe une entité

vibrante, une communion entre le maître et ses disciples, donnant avec le minimum de routine le maximum de résultats. Et justement parce que nos adversaires nous ont vus à l'œuvre, parce que nous les avons empêchés de dormir en rond, parce que la méthode directe "n'est pas dans l'alignement" [dixit P. ROQUES, auquel répond P. CHAUVET], ils nous ont signifié, à nous et à elle, de rentrer dans le rang. C'est l'ordre qui vient à toutes les avant-gardes » (1913, p. 293).

b) Si l'on se réfère maintenant à la période immédiatement postérieure, de l'après-guerre 1914-1918 à la fin des années 1950, l'échec de la MD apparaît comme un échec nécessaire et profitable, puisque dans l'Enseignement scolaire la méthodologie officielle suivante va se construire à partir de l'évaluation de son expérience. A. DUMERIL se déclare en 1902 « un peu sceptique à l'égard des recettes infailibles », et fait plus confiance à « la variété des exercices » [sous-entendu : tant directs qu'indirects] (p. 257) ; la même année, A. WOLEROMM résume pour les lecteurs français de la *Revue de l'Enseignement des Langues vivantes* le débat qui divise à ce moment-là les méthodologues allemands entre traditionalistes, réformateurs et partisans d'« une méthode mixte qui concilierait tout » ; P. ROQUES rejette en 1913 « l'esprit de système » et aimerait voir à la fois « maintenir ce qu'il y a de vrai dans les programmes de 1902 » et « rétablir un régime de liberté, de paix et de bonne entente » (p. 115) ; plus favorable pourtant à la MD, P. CROUZET note « l'actuelle poussée de l'opinion en faveur de notre culture traditionnelle » (p. 16)¹⁷, et reconnaît qu'il faudra bien « modérer l'emploi de la méthode directe », faisant de multiples allusions à la « mise au point indispensable », au « remaniement de demain », à la « révision projetée » (pp. 28-29) : on voit là se dessiner, à l'intérieur même du débat méthodologique à propos de la MD, les principes essentiels de cette méthodologie active qui dominera l'Enseignement secondaire français des années 1920 aux années 1960.

c) Si l'on se réfère enfin à la « longue durée » didactique, l'apport de la MD, même par rapport aux CTOP qui l'ont immédiatement précédée, est à proprement parler colossal. La MD est parvenue en une dizaine d'années à se constituer en un ensemble à la fois très complet et très cohérent sur lequel les méthodologies suivantes, jusqu'à nos jours, ne pourront qu'opérer des choix, des modifications et des variations limités. Le « noyau dur » de la MD, que j'ai précédemment représenté par le schéma :

17. La pression est effectuée en particulier par les associations de parents d'élèves, qui gagneront dans cette affaire leur première reconnaissance officielle.



ainsi que les autres méthodes qui se sont agglutinées autour de lui, vont fonctionner comme une véritable **matrice historique** des méthodologies suivantes. En didactique **scolaire** des LVE, plus précisément, la problématique qu'ont posée et tenté de résoudre pour la première fois les méthodologues directs est elle aussi centrale, puisqu'ils se sont trouvés historiquement dans la nécessité de revendiquer et de construire la spécificité d'un enseignement des LVE (par rapport à celui des langues anciennes et à celui de la langue maternelle), et, paradoxalement, d'assurer en même temps son intégration dans l'ensemble des enseignements scolaires.

Là encore, il n'est pas difficile de trouver chez les contemporains eux-mêmes des analyses qui paraissent très pertinentes à partir de la perspective historique actuelle. A. WOLEROMM écrit dès 1902, faisant le point sur le débat méthodologique d'alors : « *Que résulte-t-il de tous ces débats européens sur nos méthodes ? Il en résulte que toute l'Europe tient de plus en plus à l'enseignement des langues vivantes, et, d'une autre part, qu'elle en reconnaît l'extrême difficulté, le voulant tour à tour pratique et sérieux. Elle exige qu'on parle, et elle sent très bien que pour parler il faut penser, en d'autres termes, qu'il faut avoir quelque chose à dire. De là, les contradictions qui se cachent au fond de tous ces débats* » (p. 78).

C'est une telle contradiction qui me paraît en définitive constituer la cause première de cet « échec » de la MD dans l'Enseignement scolaire français. Mais la problématique qu'a ainsi posée cette méthodologie est toujours actuelle et incontournable, et s'il y a eu échec de la MD, cet échec est encore le nôtre.

Tout autant que la pertinence de son **contenu**, c'est aussi la **forme** du débat méthodologique de ces années, sa richesse, sa densité et sa liberté, qui ont de quoi séduire l'historien. Les méthodologues directs, comme leurs contemporains, et eux-mêmes sans doute, dans le débat politique de l'époque, s'y sont impliqués tout entiers, sans souci très souvent des hiérarchies et des convenances, mais avec aussi bien une honnêteté et une exigence intellectuelles extrêmes qu'une expérience et une conscience achevées des réalités pratiques et institutionnelles.

Avant même son introduction officielle dans l'Enseignement secondaire français, E. SIMONNOT tirait par avance de la MD un bilan très pertinent : « *Quel que soit d'ailleurs son avenir, le mouvement d'opinion qu'elle fait naître a déjà contribué à régénérer l'enseignement des langues vivantes. N'eût-elle que ce mérite, ce serait un titre suffisant à notre reconnaissance* » (1901, p. 40). Avant tout, estime de son côté le Belge P. SCHARFF, elle a « *réveillé l'opinion et dissipé l'apathie des pouvoirs publics* ». Mais il me semble que la perspective historique rend de tels bilans bien trop modestes, et que, contre certaines idées trop facilement reçues, la MD mérite amplement d'être connue et réhabilitée.

MÉTHODE RADICALE

1. Méthode maternelle, méthode du bébé. — Leur caractère est précisément de n'avoir ni méthode, ni plan, ni gradation.

2. Prohibition absolue de la langue maternelle.

3. Suppression de l'étude méthodique de la grammaire.

4. Prédominance absolue des exercices oraux.

5. Emploi, comme langue fondamentale, de la langue vulgaire, châtiée ou non.

A. WOLEROMM, « La question des méthodes. Les débats d'opinion. I. »
Revue de l'Enseignement des Langues vivantes, n° 2, avr. 1902, p. 49.

INSTRUCTIONS OFFICIELLES

ART. 3. — Il va de soi, que tout en se rapprochant du procédé naturel de l'acquisition d'une langue, la méthode orale doit être employée comme une vraie méthode, c'est-à-dire d'après un plan précis et suivant une gradation continue.

ART. 10. — Le professeur s'interdira l'usage de la langue française, sauf dans le cas où elle lui est indispensable pour rendre ses explications plus claires, plus courtes et plus complètes.

ART. 6. — L'enseignement plus systématique de la grammaire, quand le moment sera venu de l'introduire, restera éminemment simple et pratique.

ART. 3. — Cette méthode n'est exclusive ni de la lecture des textes, ni des exercices écrits.

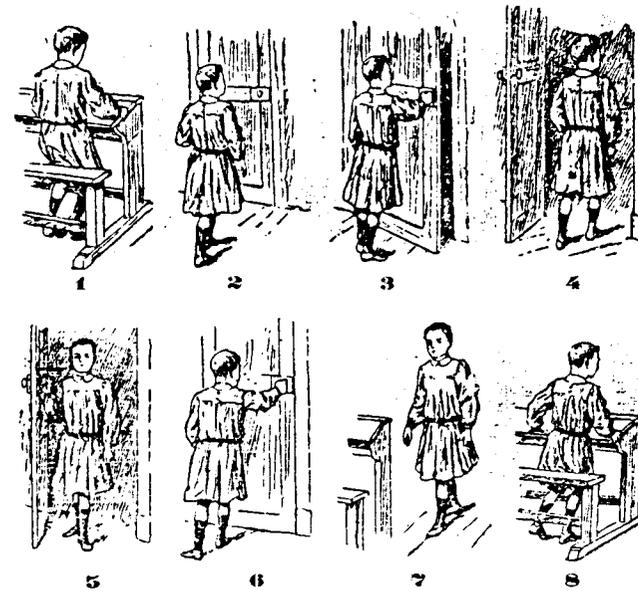
ART. 8. — Les exercices oraux, comme les exercices écrits, continueront à travers toute la série des classes.

ART. 2. — La langue à enseigner sera la langue courante. — On entendra par là non seulement celle qui répond aux usages de la vie journalière, mais, d'une manière générale, celle qui sert à traduire par la parole les manifestations de la vie physique, intellectuelle et sociale.

DIE SCHULE

§ 23) Was der Schüler tut.

Paul geht an die Tür.



1. Satzreihe (zum Lesen und Memorieren):

A) 1) Paul steht auf. — 2) Er geht an die Tür. — 3) Er faßt den Türknopf; er macht die Tür auf. — 4) Er geht hinaus. — 5) Er kommt wieder herein. — 6) Er macht die Tür zu. — 7) Er geht an seinen Platz zurück. — 8) Er setzt sich auf seinen Platz.

B) 1) Zuerst steht Paul auf. — 2) Dann geht er an die Tür, u. f. w. (Nun, Setzt, u. f. w.). — 8) Endlich setzt er sich auf seinen Platz.

Adverbien: zuerst — dann — jetzt — nun — endlich.

Merke: Ich gehe jetzt an die Tafel.
Jetzt gehe ich an die Tafel.

F. Meneau et P. Chabas, *Cours d'allemand
Grands commençants, Première partie*
Paris, Didier, 1923, p. 49.

MODELE DE PREPARATION DE LA LECTURE DE LA PAGE SUIVANTE

Der Lehrer: Ich gehe an die Tafel. Was tue ich? (Sie gehen an die Tafel). Karl, geh an die Tafel! Was tust du? (Ich gehe an die Tafel). Was tut er? (Er geht an die Tafel). Frage, was du tust?... was du getan hast? (Du bist an die Tafel gegangen).

Du bist jetzt an der Tafel. Wo bist du jetzt? (Ich bin an der Tafel). Wo ist er? (Er ist an der Tafel). Frage, wo du bist?

Der Lehrer legt ein Buch auf das Katheder und sagt: Dieses Buch liegt. Liegt dieses Buch? — (Ja, dieses Buch liegt). *Dann stellt er das Buch und sagt:* Dieses Buch liegt nicht, es steht. Liegt dieses Buch? — (Nein, dieses Buch liegt nicht, es steht.)

Die Tafel liegt nicht, die Tafel steht nicht, die Tafel hängt. Hängt die Tafel? (Ja, die Tafel hängt). Was noch hängt in der Klasse? (die Lampe, das Bild, die Karte).

Die Tafel hängt an der Wand. Wo hängt die Tafel? Was noch hängt an der Wand?

Ich zeige die Ecken der Tafel. Was tue ich? Zeige auch die Ecken der Tafel! Was tust du? Was hast du getan? Was hat er getan? Frage, was du tust? (Du zeigst die Ecken der Tafel).

Ich zähle die Ecken der Tafel. Was tue ich? Zähle auch die Ecken der Tafel! Was tust du? Was tut er? (Er zählt die Ecken der Tafel). Wie viel Ecken hat die Tafel? (Die Tafel hat vier Ecken). Wie ist die Tafel? (Die Tafel ist viereckig).

Klopfe auf die Tafel! Woraus ist die Tafel? (Die Tafel ist aus Holz). Die Kreide ist weiß. Ist die Tafel auch weiß? (Nein, die Tafel ist schwarz). Was noch ist schwarz? (Tinte).

Ich nehme ein Stück Kreide. Was tue ich? (Sie nehmen ein Stück Kreide.) Was habe ich getan? Nimm auch ein Stück Kreide! Was tust du? Was hast du getan?

Ich schreibe das Wort « Federhalter ». Was tue ich? Ich habe jetzt das Wort « Federhalter » geschrieben. Was habe ich getan? Ich lese das Wort. Lies das Wort auch! Hat er das Wort gelesen?

Ich buchstabiere das Wort. Ich habe es buchstabiert. Was habe ich getan? Buchstabiere auch das Wort! Was hat er getan? Das Wort « Federhalter » hat 11 Buchstaben. Wie viel Buchstaben hat das Wort? Zähle die Buchstaben! Was tut er?

Ich nehme den Schwamm und lege ihn auf das Katheder. Nimm den Schwamm und lege ihn auf das Katheder! Was wird er tun? Was hat er getan?

Ich nehme den Schwamm wieder auf dem Katheder und gehe damit an die Tafel. Was tue ich? — Was habe ich getan?

Ich wische das Wort « Federhalter » auf der Tafel mit dem Schwamm aus. Was tue ich? — Was habe ich getan?

(voir page suivante ma traduction)

E. Clarac et E. Wintzweiler. *Deutsches Sprachbuch*
Classe de Sixième
3^e éd. rev., s.d. [1^{re} éd. 1909], p. 96.

MODELE DE PREPARATION DE LA LECTURE DE LA PAGE SUIVANTE

Le professeur: Je vais au tableau. Qu'est-ce que je fais? (Vous allez au tableau). Karl, va au tableau. Qu'est-ce que tu fais? (Je vais au tableau). Qu'est-ce qu'il fait? (Il va au tableau). Demande ce que tu fais... ce que tu as fait (Tu es allé au tableau).

Maintenant tu es au tableau. Où es-tu maintenant? (Je suis au tableau). Où est-il? (Il est au tableau). Demande où tu es.

Le professeur pose un livre à plat sur le bureau et dit: Ce livre est couché*. Est-ce que ce livre est couché? (Oui, ce livre est couché).

Puis il pose le livre debout sur la tranche et dit: Ce livre n'est pas couché, il est debout*. Est-ce que ce livre est couché? (Non, ce livre n'est pas couché, il est debout).

Le tableau n'est pas couché, le tableau n'est pas debout, le tableau est accroché*. Est-ce que le tableau est accroché? (Oui, le tableau est accroché). Qu'est-ce qui est aussi accroché dans la classe? (La lampe, l'image, la carte).

Le tableau est accroché au mur? Où est-ce que le tableau est accroché? Qu'est-ce qui est accroché au mur?

Je montre les angles du tableau. Qu'est-ce que je fais? Montre toi aussi les angles du tableau. Qu'est-ce que tu fais? Qu'est-ce que tu as fait? Qu'est-ce qu'il a fait? Demande ce que tu fais (Tu montres les angles du tableau).

Je compte les angles du tableau. Qu'est-ce que je fais? Compte toi aussi les angles du tableau. Qu'est-ce que tu fais? Qu'est-ce qu'il a fait? (Il compte les angles du tableau). Combien est-ce que le tableau a d'angles? (Le tableau a quatre angles). Comment est le tableau? (Le tableau est carré).

Frappe au tableau. De quoi est-ce que le tableau est fait? (Le tableau est en bois). La craie est blanche. Est-ce que le tableau est blanc, lui aussi? (Non, le tableau est noir). Qu'est-ce qui est noir aussi? (L'encre).

Je prends un morceau de craie. Qu'est-ce que je fais? (Vous prenez un morceau de craie). Qu'est-ce que j'ai fait? Prends toi aussi un morceau de craie. Qu'est-ce que tu fais? Qu'est-ce que tu as fait?

J'écris le mot « porte-plume ». Qu'est-ce que je fais? Maintenant j'ai écrit le mot « porte-plume ». Qu'est-ce que j'ai fait? Epelle toi aussi le mot. Qu'est-ce qu'il a fait? Le mot « porte-plume » [*Federhalter*] a onze lettres. Combien est-ce que ce mot a de lettres? Compte les lettres. Qu'est-ce qu'il a fait?

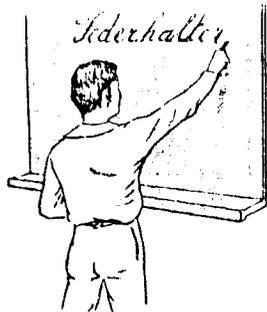
Je prends l'éponge et je la pose sur le bureau. Prends l'éponge et pose-la sur le bureau. Qu'est-ce qu'il va faire? Qu'est-ce qu'il a fait?

Je reprends l'éponge sur le bureau et je vais avec elle au tableau. Qu'est-ce que je fais? Qu'est-ce que j'ai fait?

J'efface le mot « porte-plume » au tableau avec l'éponge. Qu'est-ce que je fais? Qu'est-ce que j'ai fait?

* La langue allemande précise obligatoirement pour les objets s'ils sont couchés (*liegen*), s'ils sont debout (*stehen*) ou s'ils sont accrochés (*hängen*).

Du gehst an die Tafel. Du bist an die Tafel gegangen. Du bist jetzt an der Tafel. Die Tafel hängt an der Wand. Du zeigst die Ecken der Tafel. Du zählst die Ecken der Tafel. Die Tafel hat vier Ecken; sie ist viereckig. Die Tafel ist aus Holz; die Farbe der Tafel ist schwarz. In der Klasse sind zwei Tafeln.



Der Schüler schreibt an die Tafel.

Du nimmst ein Stück Kreide und schreibst ein Wort an die Tafel: „Federhalter“. Du ließt das Wort; du buchstabierst es jetzt. Das Wort „Federhalter“ hat vier Silben. Du nimmst den Schwamm und wischst die Tafel ab. Mache keinen Staub!

Befehle. — Gehe an die Tafel. (Was tust du? was hast du getan? was hat er getan, u. f. w.). Wo bist du jetzt? Zeige die Ecken der Tafel; zähle sie; nimm ein Stück Kreide; schreibe ein Wort; buchstabiere es; zähle die Buchstaben, ... die Silben; nimm den Schwamm; wische die Tafel ab; mache keinen Staub.

Übung. — (Répondre aux questions): Wechin geht der Schüler? — Wo hängt die Tafel? — Wie viel Tafeln sind in der Klasse? — Wie ist die Tafel? — Ist die Tafel weiß? — Wie viel Silben hat das Wort „Federhalter“? — Wie viel Buchstaben hat dieses Wort? — Wer ist an die Tafel gegangen? — Welches Wort hat der Schüler an die Tafel geschrieben? — Woraus ist die Tafel?

LE TABLEAU

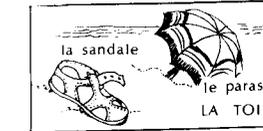
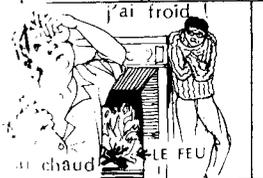
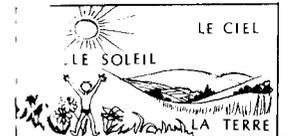
Tu vas au tableau. Tu es allé au tableau. Maintenant tu es au tableau. Le tableau est accroché au mur. Tu montres les angles du tableau. Tu comptes les angles du tableau. Le tableau a quatre angles; il est carré. Le tableau est en bois. La couleur du tableau est noire. Dans la classe il y a deux tableaux.

Tu prends un morceau de craie et tu écris un mot au tableau: « porte-plume ». Tu lis le mot; maintenant tu l'épelles. Le mot « porte-plume » a quatre syllabes. Tu prends l'éponge et tu effaces le tableau. Ne fais pas de poussière.

ORDRES. Va au tableau. (Qu'est-ce que tu fais? Qu'est-ce que tu as fait? Qu'est-ce qu'il a fait? etc.) Où est-ce que tu es maintenant? Montre les angles du tableau; compte-les; prends un morceau de craie; écris un mot; épelle-le; compte les lettres... les syllabes; prends l'éponge; efface le tableau; ne fais pas de poussière.

EXERCICE (Répondre aux questions). Où va l'élève? Où est accroché le tableau? Combien est-ce qu'il y a de tableaux dans la classe? Comment est le tableau? Est-ce que le tableau est blanc? Combien de syllabes a le mot « porte-plume »? Combien de lettres a ce mot? Qui est allé au tableau? Quel mot est-ce que l'élève a écrit au tableau? En quoi est fait le tableau?

LA PLUIE ET LE BEAU TEMPS



Jean: Hier le ciel était bleu, il y avait un beau soleil, toute la terre était en fleurs, il n'y avait pas un seul nuage dans le ciel, le temps était magnifique.

Aujourd'hui le ciel est tout gris, nous avons de la pluie. et du vent... Le temps est affreux.

Bon! voilà la neige et la grêle!
Quel vilain temps pour un mois de Mai!

Il y a du feu dans la cheminée et j'ai froid.
René: Toi, tu as toujours froid.

Jean: Toi, tu as toujours chaud. Moi, j'ai froid et j'ai des vêtements de laine!

René: Tu es frileux! Moi, j'ai chaud et j'ai des vêtements de coton!

Jim: René, en quoi sont tes chaussettes?
René: Elles sont en nylon.

Jim: Suzanne, en quoi est ton foulard?
Suzanne: Il est en soie comme ma blouse et je n'ai ni froid ni chaud: les étoffes de soie sont légères. Les rideaux du salon sont aussi en soie mais c'est un tissu plus lourd que celui de ma blouse.

Jim: En quoi sont tes chaussures?
Suzanne: Elles sont en cuir, en cuir noir, comme mon sac.

Tes sandales ne sont pas en cuir, elles sont en toile comme le parasol du jardin.

le temps il.

le ciel, les cieux.
le soleil.
la terre est ronde comme une boule
le nuage.
magnifique (m. f.) = très beau.

la pluie.
le vent.
affreux, se, très vilain
très mauvais.

la neige est blanche.
la grêle.
quel! Il.
vilain, e: laid.

le feu, x
froid, e: la neige est froide.
avoir froid.
chaud, e.
avoir chaud.
la laine est une matière de laine, en laine
frileux, se qui a toujours trop froid.
le coton est une matière.

de coton, en coton.

le nylon est une matière.

la soie (fig.) est une matière.
l'étoffe (f.).

le rideau (fig.).
le tissu: l'étoffe.

le cuir (fig.) est une matière.
le sac.

la sandale (fig.).
la toile.
le parasol (fig.).

Louis Marchand: *Méthode Marchand. Le premier livre de français. La Famille Dupont*, Ed. F.E.L.F. (Francophonie et Langue française), 20^e éd. rev. et cor., 1983, p. 102 [1^{re} éd. 1920]