

PUREN Christian. « L'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères en France au XIX^{ème} siècle, ou la naissance d'une didactique », *Langue française* n° 82, mai 1989. Paris : Larousse, pp. 8-19.
<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/1989d/>

DES LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES EN FRANCE AU XIX^e SIÈCLE OU LA NAISSANCE D'UNE DIDACTIQUE

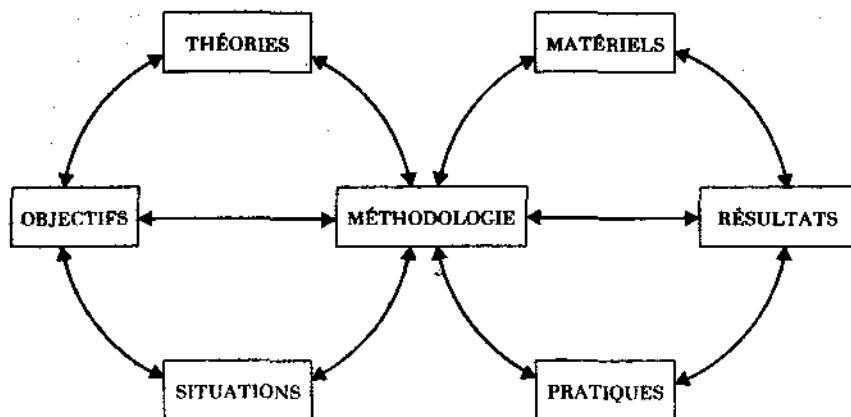
L'histoire n'est pas toujours ce que l'on aurait voulu qu'elle fût, et à la recherche de soi-même dans le passé, c'est parfois l'Autre, inattendu, que l'on rencontre. C'est à ce genre d'aventure généalogique que je convie les lecteurs de *Langue française* : la didactique des langues vivantes étrangères (DLVE) est née en France à la fin du XIX^e siècle dans l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères (LVE), et la didactique du français langue étrangère (FLE), qui s'est constituée à partir de la fin des années cinquante dans l'illusion de se créer de toutes pièces, en a été en réalité l'héritière directe; dans les deux sens de l'expression : héritière en ligne directe, héritière de la méthodologie directe.

Ce que l'on peut appeler « didactique des langues vivantes étrangères », à l'époque, n'est bien sûr ni une science humaine à statut universitaire, ni cette énorme discipline-carrefour qu'appellent aujourd'hui de leurs vœux certains didacticiens (par exemple R. Galisson, 1986, p. 50). Ce qui se constitue au XIX^e siècle, c'est un domaine de réflexion structuré, un ensemble d'interrelations entre un nombre encore limité d'éléments, mais qui acquiert progressivement une dynamique propre et une autonomie relative autour du comment enseigner les LVE : le discours didactique est essentiellement au XIX^e siècle un discours de méthodologues, dont le schéma suivant me semble suffire à rendre compte des principales articulations (voir schéma page suivante).

Quelque grossière que soit cette schématisation du domaine premier de la DLVE, les mécanismes qu'elle représente sont déjà bien trop nombreux, et leur fonctionnement bien trop complexe, pour qu'il soit possible de les aborder ici dans leur ensemble, qui plus est dans une perspective historique¹.

Je me contenterai dans le présent article d'étudier à travers le seul discours didactique de l'époque deux problèmes clés de la constitution de ce domaine :

1. Pour une analyse historique (un peu) plus détaillée de ces mécanismes, je renvoie à Ch. Puren, 1988b.



1) ce qui a pu déclencher la mise en route et fournir par la suite l'énergie du fonctionnement de ses mécanismes : il s'agit d'un certain nombre d'enjeux sociaux qui se sont trouvés historiquement liés à l'enseignement des LVE;

2) ce qui a pu conférer à la méthodologie sa fonction de structuration du domaine de la DLVE, en la constituant comme l'espace même où se jouent en permanence les indispensables tentatives de médiation entre les situations et les matériels, les théories et les pratiques, les objectifs et les résultats.

1. Constitution de la didactique scolaire des LVE et enjeux sociaux

Les méthodologues du XIX^e siècle se réfèrent constamment à un certain nombre d'enjeux sociaux pour justifier la nécessité et l'urgence d'un développement de l'enseignement des LVE, ainsi que d'un changement dans sa méthodologie.

Enjeu économique, tout d'abord. Le développement des échanges commerciaux, qui s'accélère considérablement au début du XIX^e siècle, crée une forte demande sociale de connaissance pratique (ou « en vue de l'usage ») des LVE, à laquelle de très nombreux *cours traditionnels à objectif pratique* pour autodidactes vont s'efforcer de répondre (*La langue allemande apprise sans maître en 30 leçons; L'espagnol par vous-même; L'anglais sans professeur en 50 leçons...*). Aussi le développement d'un enseignement pratique des langues vivantes se retrouve-t-il d'emblée dans tout projet de modernisation de l'Enseignement français. L'ordonnance de H. de Vatimesnil du 26 mars 1829, qui marque la naissance officielle de l'enseignement scolaire des LVE, a pour objet d'encourager dans les établissements publics et privés la création de sections spéciales afin que s'y étudient « les sciences et leur application à l'industrie, les langues vivantes, la théorie du commerce et le dessin ».

Enjeu pédagogique, aussi, puisque le mouvement de rénovation de la méthodologie d'enseignement des LVE, en s'opposant à celle d'enseignement des langues mortes, va se heurter à toute la tradition pédagogique française de l'Enseignement classique :

– objectif pratique d'un côté, objectif « plus noble », « formatif » et « désintéressé » de l'autre : les traditionalistes accuseront la nouvelle méthodologie (la méthodologie directe, qui sera imposée officiellement dans l'Enseignement secondaire français en 1902) d'être indigne des professeurs – ce serait une « méthode de gouvernantes » ou « de bonnes d'enfants » –, et indigne des élèves : méthodologie « bassement utilitaire » visant à des résultats immédiats, elle serait tout juste bonne pour les voyageurs de commerce; au contraire, « la caractéristique des études classiques c'est d'être une éducation à longue portée dont la plus haute utilité ne peut se recueillir qu'à longue échéance » (*Instructions générales pour l'enseignement classique* de 1890);

– privilège accordé à l'oral, travail écrit : « Scripta manent, verba volant » : les traditionalistes ne peuvent concevoir un travail sérieux, un apprentissage durable, qui ne s'appuient massivement sur l'écrit;

– travail collectif en classe, travail individuel en étude : ce n'est pas un hasard si la méthodologie traditionnelle se développe à une époque marquée par le régime de l'internat;

– méthode imitative/répétitive, méthode réflexive : les traditionalistes accuseront la méthodologie directe d'être une « méthode de perroquets », et de favoriser le psittacisme aux dépens de la réflexion;

– facilitation de l'apprentissage, culte de l'effort : en 1925 encore un professeur, Ruysen, adresse à la méthodologie directe des critiques surprenantes aujourd'hui parce qu'elles se retrouvent être autant d'éloges à nos yeux :

Je pense que, dans l'enseignement des langues vivantes depuis 1902, on a trop banni l'effort. Nous avons vu trop d'amusettes, de « j'apprends ceci par l'image », ou « j'apprends cela en jouant ». Nous avons trop pris la peine d'éviter toute peine aux élèves. [...] Or, il y a dans l'effort, dans l'effort pénible, une vertu éducative que rien ne peut remplacer. [...] Un des points faibles de la méthode directe, c'est précisément qu'elle ne mette jamais l'élève en présence de difficultés qu'il ne puisse facilement et immédiatement résoudre à l'aide des acquisitions précédentes. Elle le guide dans sa découverte sans jamais lui demander d'efforts (1925, p. 191).

Enjeu politique et idéologique, encore. D'une part parce que la concurrence entre les langues mortes et les LVE était ressentie par beaucoup de défenseurs de l'enseignement dit « classique » comme une menace contre leur conception de l'éducation et, au-delà, leur conception de la société. La défense du latin mobilisera, à partir des années 1870, catholiques et royalistes contre toute remise en cause de la suprématie des études latines. L'un de leurs défenseurs les plus acharnés, M^{sr} Dupanloup, lancera à l'Assemblée nationale, à l'adresse des Républicains : « Les classes dirigeantes resteront toujours les classes dirigeantes, en dépit de vos efforts, parce qu'elles savent le latin » (cité par A. Prost, 1968, p. 372).

D'autre part parce que la réforme de la méthodologie de l'enseignement des LVE (en particulier par les instructions de 1890 et 1902) s'inscrit dans tout un ensemble de réformes pédagogiques, mais aussi de structures, par lesquelles les Républicains français vont vouloir, en changeant l'éducation, changer la société en changeant l'homme. La méthode active, qui constitue l'un des éléments du noyau dur de la méthodologie directe², est développée dans l'enseignement de toutes les matières scolaires, et vise à former chez l'enfant le futur citoyen de la République démocratique, capable de penser, de parler et d'agir par lui-même.

Aussi les querelles politiques de l'heure affleurent-elles parfois dans le débat méthodologique. Se prononçant en 1907 pour le maintien de l'imposition officielle de la méthodologie directe, A. Morel, professeur agrégé au lycée d'Évreux, estime qu'il faut refuser la « liberté de méthode » que les professeurs traditionalistes exigent sur « le modèle des réactionnaires, leurs confrères politiques ». Après s'être référé explicitement à un thème fréquent dans le discours républicain contemporain, à savoir que la République peut légitimement refuser la liberté aux ennemis de la liberté, il le transpose dans le débat didactique pour justifier sa position : « 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).

Enjeu national, enfin, après la défaite de 1870 qui fut en partie mise au compte de la supériorité de l'Enseignement allemand : c'était l'instituteur prussien, selon l'expression de l'époque, qui aurait gagné la guerre. L'œuvre de modernisation de l'Enseignement français devient donc une ardente obligation patriotique, comme l'explique Louis Liard, vice-recteur de l'université de Paris, en commentant la Réforme générale de 1902 dans un discours prononcé à l'ouverture du Conseil académique de Paris, le 26 novembre 1902 :

Partout ce sont d'intenses courants d'idées, courants de science, courant de richesses; mise en valeur du sol, des forces de la nature et des forces de l'homme. [...] Il faut agir, sous peine de déperir, 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; il deviendrait un péril national.

C'est ainsi que la volonté d'ouverture de la France aux courants et échanges internationaux de tous ordres fait des langues vivantes, à partir de 1870 et jusqu'à la Première Guerre mondiale, une sorte de matière stratégique : « Les langues vivantes, affirme Ch. Schweitzer dans un discours de distribution des prix le 31 juillet 1893, font désormais partie de notre défense nationale » (cité par Ch. Sigwalt, 1906, p. 44).³

2. On trouve cette méthode active en particulier dans la démarche inductive en grammaire, dans les procédés intuitifs d'explication lexicale, ainsi que dans la méthode interrogative (les questions du professeur cherchant à susciter l'activité verbale des élèves).

3. Notons que l'on retrouve par la suite le même enjeu national à chaque période de réactivation de la DLVE : la « Méthode de l'Armée » est élaborée aux U.S.A. après la défaite de Pearl Harbour et l'entrée en guerre de ce pays; la méthodologie audio-orale après le lancement du premier objet orbital

L'Allemagne devient un modèle à imiter pour mieux le surpasser. D'où l'intérêt plus vif encore que précédemment des méthodologues français pour l'enseignement des LVE en Allemagne (où une méthodologie de type direct s'était déjà sinon répandue dans les classes du moins imposée dans le débat didactique), qui leur offre avec la méthodologie traditionnelle d'enseignement des langues anciennes de nouveaux points d'appui pour une réflexion didactique⁴ : en DLVE comme ailleurs, on ne se pose qu'en s'opposant, et l'imitation n'est que l'une des formes de rivalité, celle du plus faible.

L'importance de tous ces enjeux sociaux explique à partir de 1870 la constante volonté politique qui impulsera le développement de l'enseignement scolaire des LVE dans les trois décennies suivantes : augmentation du nombre d'heures et d'années accordées à cet enseignement ainsi que du nombre de langues enseignées ; instauration d'épreuves de LVE au baccalauréat, etc. Parallèlement, c'est la spécificité de cet enseignement qui se développe : création d'un corps d'inspecteurs généraux de langues vivantes, création et spécialisation des examens pédagogiques et diplômes universitaires de LVE⁵, ainsi que professionnalisation extrêmement rapide du corps enseignant⁶. La constitution d'un domaine particulier de réflexion didactique, et la naissance de la première méthodologie spécifique à l'enseignement des LVE (la méthodologie directe), est en partie une conséquence de ce mouvement. Commentant une élection extrêmement disputée, en 1907, d'un représentant des professeurs de LVE au Conseil supérieur de l'instruction publique, et la présence au second tour d'un partisan de la méthodologie directe et d'un partisan de la « liberté de méthode » (réclamée par les traditionalistes et les « éclectiques » : il s'agit de Ch. Sigwalt...), A. Morel écrit : « Il restait donc au ballottage deux candidats ou plutôt deux partis : le parti du passé, de l'individualisme, des rétrogrades ; le parti de l'avenir, de la vie et de l'action corporatives » (1907, p. 149, je souligne). Et un autre partisan de la méthodologie directe revendique la même année, au nom de ses collègues, « le droit que nous avons conquis, contre le gré de certains

par les Russes, en 1957, ressenti par la nation américaine comme une défaite scientifique ; la méthodologie audiovisuelle, en France, après la Seconde Guerre mondiale, dans un mouvement de reconquête de son influence culturelle à l'étranger et dans ses colonies.

4. Cf. à ce sujet, in Ch. Puren 1988a, pp. 30-31, le rôle du « modèle allemand » dans l'élaboration de la méthodologie directe.

5. Le Certificat d'Aptitude (C.A.) à l'enseignement des langues est créé dès 1841, l'agrégation correspondante en 1848. La Réforme de 1902 instaure pour tous les candidats à un poste dans l'Enseignement secondaire l'obligation de suivre un stage pédagogique théorique dans une faculté (nous lui devons *L'évolution pédagogique en France* d'E. Durkheim, cours donné dans ce cadre à l'université de Paris de 1904 à 1914), ainsi qu'un stage pédagogique pratique auprès d'un professeur en exercice. En 1887 est instituée une composition de méthodologie au C.A. à l'enseignement des LVE dans les Écoles normales primaires et les Écoles primaires supérieures. Comparant les copies de 1888 à celles de l'année précédente, Michel Bréal 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).

6. Dans les années 1860, la majorité des enseignants de LVE sont encore des étrangers sans aucune qualification professionnelle. Moins de trente ans plus tard, en 1887, sur les 417 professeurs de LVE de lycée, on compte 97 % de certifiés (255) ou agrégés (135) et seulement six maîtres sans qualification professionnelle reconnue.

mandarins de l'Université, et soutenus par le bon sens public, de vivre notre vie propre et de ne plus être en tutelle » (G. Varenne, 1907, p. 238).

Avec l'apparition autour des années 1900 de multiples associations, de revues spécialisées et la tenue régulière de Congrès⁷, ce sont les conditions, jusque-là absentes, de transmission et d'accumulation du savoir en DLVE qui se mettent en place : « Nous sommes [...] saturés de discussions théoriques », peut ainsi se plaindre Ch. Sigwalt (p. 276), dans une allocution prononcée à la première Assemblée générale de l'Association des Professeurs de Langues Vivantes (APLV), dont il était alors le premier président, le 28 mai 1903 (pp. 272-277 in Ch. Sigwalt, 1906). Plus peut-être que de nos jours, ce vaste mouvement répond à un intérêt et à un besoin ressentis par la plupart des enseignants de LVE eux-mêmes, chez lesquels beaucoup d'observateurs contemporains notent la conscience aiguë qu'ils ont de l'importance de leur discipline et leur intérêt passionné pour les questions méthodologiques. L'inspecteur général Émile Hovelaque, défenseur farouche de la méthodologie directe, 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, p. 192).

2. Didactique scolaire des LVE et méthodologie

Les trois instructions décisives qui marquent l'évolution de cette didactique scolaire des LVE au XIX^e siècle – celle du 18 septembre 1840, celle du 29 septembre 1863 et celle du 13 septembre 1890 (la rentrée scolaire a lieu à l'époque début octobre...) – me paraissent mettre en lumière les principaux mécanismes de constitution de la DLVE autour de la méthodologie.

2.1. L'instruction du 18 septembre 1840

Son auteur affirme d'emblée son libéralisme et son pragmatisme méthodologiques : « L'université ne recommande aucune méthode particulière; elle les accepte toutes, pourvu qu'elles soient avouées par la raison et par l'expérience, et qu'elles donnent de bons résultats. » Ses recommandations pour les débuts de l'apprentissage n'en dessinent pas moins les contours d'une méthodologie déterminée, que l'on appellera plus tard la « méthodologie traditionnelle ». On sait que celle-ci est calquée sur la méthodologie d'usage à l'époque pour l'enseignement des langues anciennes (latin et grec), et que son noyau dur est constitué *des méthodes de la grammaire* (enseignement/apprentissage *a priori* des règles

7. Les quatre premiers furent ceux de Vienne (1898), Leipzig (1900), Breslau (1902) et Cologne (1904), organisés par le Deutsche Neuphilologen Verband. C'est en 1909 et à Paris que se tint le premier congrès international des professeurs de langues vivantes.

et paradigmes grammaticaux) et de la traduction (application des connaissances grammaticales dans des exercices de thème et de version) :

La première année [...] sera consacrée tout entière à la grammaire et à la prononciation. Pour la grammaire, les élèves apprendront par cœur pour chaque jour de classe la leçon qui aura été développée par le professeur dans la classe précédente. Les exercices consisteront en versions et en thèmes, où sera ménagée l'application des dernières leçons. Les exercices suivront ainsi pas à pas les leçons, les feront mieux comprendre, et les inculqueront plus profondément. Pour la prononciation, après en avoir exposé les règles⁸, on y accoutumera l'oreille des élèves par des dictées fréquentes, et on fera apprendre par cœur et réciter convenablement les morceaux dictés. Enfin, dans les derniers mois de l'année, on expliquera des auteurs faciles de prose.

2.2. L'instruction du 29 septembre 1863

Son auteur part d'un constat d'échec de l'enseignement des langues vivantes : « L'étude des langues vivantes n'a, jusqu'à présent, produit que des résultats insuffisants; nos élèves, à bien peu d'exceptions près, ne savent ni parler ni écrire l'allemand ou l'anglais. Les plus habiles font un thème ou une version; ils ne sauraient faire une lettre, encore moins suivre une conversation. [...] C'est une entreprise à reprendre. » Il prend explicitement ses distances d'avec la méthodologie traditionnelle recommandée par l'instruction du 18 septembre 1840 :

– en opposant l'objectif de l'enseignement des langues mortes à celui de l'enseignement des langues vivantes : « Dans l'économie de nos études scolaires, nous enseignons à nos enfants les langues mortes pour leur apprendre à penser, les langues vivantes pour leur apprendre à les parler »;

– en recommandant la « méthode naturelle », modèle caractérisé par la limitation des contenus grammaticaux, une approche grammaticale inductive (« des exemples aux règles ») et l'importance accordée aux exercices parlés :

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 [sic!], 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 suivante⁹.

8. Je souligne. On notera comment la démarche déductive traditionnelle (« des règles aux exemples ») est étendue de l'enseignement de la grammaire à celui de la prononciation : c'est là un exemple de fonctionnement du mécanisme principal de l'élaboration méthodologique, le mécanisme de généralisation, dont j'ai donné ailleurs (C. Puren, 1988, pp. 32-33) d'autres exemples historiques.

9. La fin de cette citation offre un bon exemple de l'émergence de la notion de réemploi en DLE, qui va progressivement s'imposer face à celles d'application (des connaissances grammaticales) et de restitution (ou récitation des règles, paradigmes et textes mémorisés) : la didactique des LVE renforce par là sa spécificité par rapport non seulement aux langues mortes, mais aussi aux autres matières scolaires.

— en redéfinissant la fonction du thème comme un exercice visant non plus tant l'application de connaissances sur la langue que le réemploi de connaissances de la langue, et en limitant son emploi : « Pour les devoirs écrits, on ne commencera les thèmes qu'au moment où l'on reconnaîtra que les élèves sont en pleine et assurée possession des déclinaisons, des conjugaisons et d'un vocabulaire déjà étendu. [...] Plus tard on remplacera les thèmes par des compositions plus ou moins développées, dont les sujets seront empruntés à des lectures faites en classe à haute voix par le professeur. »

2.3. L'instruction du 13 septembre 1890

Tout en continuant à opposer objectif et méthodologie d'enseignement des langues vivantes et des langues mortes (« Un autre inconvénient qui dure encore, c'est la fausse assimilation des langues vivantes aux langues mortes... »), l'auteur de cette troisième et dernière instruction décisive du XIX^e siècle prend enfin symétriquement ses distances d'avec la « méthode naturelle » en critiquant son empirisme et son inadaptation aux conditions scolaires d'enseignement :

On a dit que l'élève doit apprendre la langue étrangère de la bouche du maître comme l'enfant apprend la langue maternelle de la bouche de sa mère ou de sa nourrice. Oui, à condition que le maître fasse avec méthode ce que la mère et la nourrice font sans méthode. La mère est toujours là pour réparer les oublis ou pour corriger les fautes qu'il a pu commettre; l'enfant, de son côté, n'est pas pressé de s'instruire. Le maître est moins heureux; les heures lui sont comptées; il ne lui est pas permis de se tromper ni de perdre du temps. Il faut qu'il sache à l'avance ce qu'il doit dire et dans quel ordre il le dira.

C'est à l'intérieur de ce domaine qu'il vient ainsi de dégager pour la première fois entre les deux modèles opposés de l'acquisition naturelle et de l'apprentissage scolaire des LVE¹⁰ que l'auteur de cette instruction de 1890 peut énoncer ce que je considère comme l'un des deux postulats historiques de la DLVE, à savoir l'homologie entre la fin et les moyens de l'enseignement/apprentissage des LVE : « Une langue s'apprend par elle-même et pour elle-même, et c'est dans la langue, prise en elle-même, qu'il faut chercher les règles de la méthode. »

Postulat véritablement fondateur, puisqu'il légitime l'autonomie de l'enseignement des LVE par rapport à celui des autres matières scolaires, confère à la méthodologie (dans la citation ci-dessus, « les règles de la méthode ») la place centrale dans le dispositif didactique, et fournit à la DLVE son principe de cohérence, que l'on peut déjà voir à l'œuvre par exemple dans le raisonnement suivant de Michel Bréal, tenu en 1886 au cours d'une conférence à la Sorbonne : « Étant donné [...] qu'une langue

10. Comme l'analysera très bien à l'époque Ch. Sigwalt (1906), qui reprochera aux auteurs des instructions directes de 1901 et 1902 (à tort me semble-t-il) d'avoir rompu cet équilibre originel au profit de la « méthode naturelle ».

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 ¹¹. »

Le domaine dégagé par l'auteur de l'instruction de 1890 est aussitôt occupé et aménagé entièrement : la DLVE, comme la nature, semble avoir l'horreur du vide... Et c'est ainsi que cette instruction fondatrice est en même temps la plus longue, la plus précise, la plus argumentée... et la plus normative depuis 1829 : tout au long de ses treize pages d'une grande densité se met en place l'articulation des méthodes ¹², méthode orale, bien sûr, mais aussi active et directe, qui vont constituer le noyau dur de toutes les méthodologies suivantes, méthodologie audiovisuelle incluse.

L'auteur de l'instruction de 1890 est aussi le premier à intégrer de plein droit la perspective historique dans la réflexion didactique, tout au long d'un chapitre spécial (*III, La méthode. Défaut d'une tradition dans l'enseignement des langues vivantes*) où il analyse longuement les raisons historiques pour lesquelles « les langues vivantes devinrent des langues mortes ». L'histoire, même si elle est ici comme elle le sera constamment par la suite jusqu'à nos jours très fortement schématisée et même déformée pour les besoins de la démonstration, semble bien elle aussi constitutive du domaine didactique.

Tout aussi fortes cependant que les ruptures entre les instructions de 1840, 1863 et 1890 sont les continuités qui les traversent, et qui montrent que le domaine spécifique à l'enseignement des LVE s'est constitué tout à la fois négativement par opposition aux deux modèles extrêmes de la « méthode naturelle » et de la méthodologie traditionnelle d'enseignement des langues mortes, et positivement, par élaboration d'une méthodologie spécifique originale. On retrouve d'une instruction à l'autre ces deux piliers de la construction didactique, ces deux points d'ancrage de la réflexion méthodologique que sont :

1) L'objectif pratique, dont on a vu (*supra* le I. *Enjeu économique*) qu'il était à l'origine de l'introduction officielle de l'enseignement des LVE dans l'Enseignement scolaire en 1829;

11. L'enchaînement dans cette citation des expressions normatives à l'intérieur des marques de cohérence discursive (« étant donné que... doit être enseignée... il faut renoncer... donc ») me semble fournir une belle illustration des rapports historiques existant entre la constitution de la DLVE et la montée d'un « pouvoir pédagogique » (consécutif à la montée de l'intervention de l'État dans l'Enseignement), ... ainsi que de la part d'effet rhétorique dans la cohérence de toute méthodologie.

12. « Méthode » au sens d'ensemble de procédés et de techniques visant à provoquer chez l'apprenant une attitude ou une activité déterminées : c'est en ce sens que l'on parle en pédagogie générale des « méthodes actives » ou encore de la « méthode interrogative ». Alors que les méthodes sont des constantes de la DLVE parce qu'elles visent des objectifs techniques inhérents à tout enseignement/apprentissage linguistique (comprendre le sens, saisir les régularités, répéter, imiter, réutiliser...), les méthodologies correspondent à des configurations historiques de différentes méthodes choisies, dosées et articulées entre elles en fonction d'autres éléments susceptibles de fortes variations dans le temps tels que les objectifs généraux, les objectifs spécifiques (parmi lesquels les contenus), les théories de référence (en particulier la pédagogie générale, la psychologie de l'apprentissage et la description linguistique), ainsi que les situations d'enseignement/apprentissage (cf. au début de cet article la partie gauche du schéma). Cette distinction entre les notions de *méthode* et de *méthodologie* — que W. Mackey a clairement posée dès 1966 (pp. 216-217), mais sans proposer malheureusement de distinction terminologique correspondante puisqu'il maintenait l'ambivalence du terme de « méthode » — me semble actuellement pour la DLVE tout aussi *fondamentale* (dans le sens fort du mot) que l'a été la distinction entre *synchronie* et *diachronie* au début du XX^e siècle pour la linguistique.

2) La primauté de la langue parlée, que l'on trouve clairement posée dans les instructions de 1840 et 1863 à travers l'importance accordée à l'enseignement de la prononciation, à la méthodologie duquel l'auteur de l'instruction de 1890 consacra un chapitre entier débutant par ces mots : « 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. »

Ces deux éléments constitutifs se retrouvent constamment reliés dans le discours des méthodologues scolaires du XIX^e siècle : le second postulat de la DLVE est d'ailleurs celui de l'indissociabilité de l'objectif pratique et de la primauté à la langue parlée, dont l'instruction de 1863 a donné l'expression la plus achevée : « Nous enseignons à nos enfants les langues mortes pour leur apprendre à penser; les langues vivantes pour leur apprendre à les parler ¹³. »

Les lignes suivantes de H. Lichtenberger, écrites en 1903, me semblent illustrer parfaitement la dynamique d'élaboration d'une méthodologie originale et spécifique qui est ainsi lancée ¹⁴ :

« Tout autre est la méthode qu'il convient d'employer lorsqu'on enseigne une langue en vue de l'usage pratique. 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, lorsqu'une 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 pratique et réfléchie des 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 (pp. 407-408, souligné dans le texte). »

Dans leur succession et les prises de position plus ou moins explicites de leurs auteurs les uns par rapport aux autres, les trois instructions de

13. Ch. Sigwalt s'éleva vainement dans les années 1890-1900 contre ce postulat, défendant l'idée - que nous appellerions aujourd'hui « fonctionnaliste », selon laquelle la lecture ou l'écriture sont elles aussi des pratiques de la langue. A une époque où l'autonomisation de la DLVE passait par une lutte contre l'objectif « désintéressé » et la dictature de l'écrit dans la méthodologie traditionnelle d'enseignement des langues mortes, et plus généralement dans la pédagogie scolaire, il aura eu le grand tort d'avoir eu raison (beaucoup) trop tôt, et de n'avoir pas voulu admettre (ce qui était difficile, il est vrai, pour un esprit aussi lucide et un caractère aussi « entier » que le sien...) qu'il est en DLVE comme ailleurs des réactions inévitables dont les excès mêmes sont salutaires.

14. L'auteur vient d'exposer les grandes lignes de la « méthode comparative » d'enseignement du latin : le terme de « méthode », dans toute cette citation, correspond comme on peut le constater à celui de « méthodologie » dans ma propre terminologie.

septembre 1840, 1863 et 1890 s'inscrivent dans le cadre d'une opposition, qui se révèle à la lumière de l'aboutissement de 1890 comme véritablement constitutive de la DLVE, entre deux données à la fois permanentes et opposées; d'une part l'acquisition naturelle des langues (celle de la langue maternelle en milieu familial), dont les résultats, sauf cas pathologiques, sont toujours satisfaisants, et d'autre part leur apprentissage scolaire avec les objectifs et les situations propres à tout enseignement scolaire.

Le fait qu'il ne s'agisse pas seulement de deux données historiques, mais des deux horizons permanents de l'enseignement/apprentissage des LVE, explique peut-être pourquoi, plus que celle d'autres matières scolaires, la DLVE est constamment vécue comme une problématique : les compromis entre ses deux pôles opposés sont toujours aussi nécessaires que fragiles et insatisfaisants, et tous les grands types opposés de démarche d'enseignement/apprentissage – synthétique et analytique, inductive et déductive, intuitive et rationnelle, autonome et guidée, par exemple – s'y retrouvent constamment obligés, pour reprendre un mot à la mode en ce début d'année 1988, à une « cohabitation » conflictuelle. Toute l'histoire de la pensée didactique entre le XVII^e et le XIX^e siècle, ainsi que l'évolution méthodologique postérieure, me semblent pouvoir se lire à travers cette opposition fondamentale et à travers les efforts, qui aboutiront en 1890, pour créer entre ces deux pôles extrêmes un espace de réflexion autonome.

Ce qui peut être attendu de l'histoire de la DLVE, convoquée dernièrement à l'œuvre de légitimation universitaire du domaine (on ne se souvient de la famille que dans les moments difficiles...), n'est bien sûr ni de la simple érudition sur le passé, ni des orientations pour l'avenir. Il me semble par contre raisonnable d'en attendre un progrès à la fois dans l'instrumentation de l'analyse du présent et dans la philosophie de l'action future. Aux lecteurs de *Langue française* d'en juger sur pièces : la portion d'histoire de la DLVE que j'ai tenté de reconstituer ici fait apparaître trois constantes qui m'apparaissent dignes d'être prises en compte de nos jours :

1) le poids décisif des enjeux sociaux sur tous les acteurs de la DLVE, depuis les grands décideurs institutionnels jusqu'aux enseignants face à leurs élèves, en passant bien sûr par ces intermédiaires par définition que sont les méthodologues;

2) la fonction centrale de la méthodologie – avec ce qu'elle inclut de prise en compte permanente dans la réflexion didactique des pratiques effectives et des matériels utilisés ainsi que de leur évaluation (cf. en début d'article la partie droite du schéma) : l'histoire semble bien avaliser l'idée, exprimée par un certain nombre de didacticiens comme H. Besse (1986), d'un indispensable « recentrement » de la DLVE sur la méthodologie;

3) la prégnance en DLVE de ses deux pôles constitutifs que sont l'acquisition naturelle des langues et leur apprentissage scolaire. L'évolution didactique de ces toutes dernières années me semble le confirmer : la didactique du FLE, d'un côté, continue à subir l'attraction du modèle

de l'acquisition naturelle, cherchant prioritairement à faire de la classe un lieu d'échanges « authentiques », alors qu'en didactique scolaire au contraire la tendance est à une meilleure prise en compte de l'enseignement et de l'apprentissage scolaires avec leurs objectifs et leurs situations propres. L'une des explications de cette récente évolution contrastée est vraisemblablement à chercher dans le phénomène de massification de l'Enseignement secondaire français, qui a rendu de plus en plus prégnantes des exigences déontologiques et des contraintes pratiques auxquelles la recherche et l'expérimentation en FLE ont pu et peuvent encore largement échapper dans notre pays.

En ce qui concerne enfin le thème plus limité de ce numéro de *Langue française*, à savoir la constitution d'une didactique du français, je préfère pour l'instant renvoyer mes lecteurs à leurs propres conclusions personnelles, dans l'attente d'un débat que la multiplication probable des études historiques dans les prochaines années ne saurait manquer de susciter et d'alimenter. Il ne s'agit pas de ma part d'une pirouette finale : je crois que l'histoire de la DLVE appartient à tous, aux méthodologues et enseignants tout autant qu'aux didacticiens (et historiens...), et que l'autonomie d'une discipline se juge aussi à sa capacité à générer et à gérer une mémoire collective.