

UNIVERSITE DE TOULOUSE - LE - MIRAIL

Christian Puren

**LA DIDACTIQUE DE L'ESPAGNOL EN FRANCE :
EVOLUTION HISTORIQUE , SITUATION ACTUELLE
ET NOUVELLES PERSPECTIVES**

Tome I

**Thèse pour le Doctorat de 3^e cycle
(Etudes hispaniques)**

Directeur de recherches : Robert Jammes

Septembre 1984

AVANT-PROPOS

A l'origine de ce travail se trouve la prise de conscience de l'intérêt personnel que nous aurions à mettre en relation la double formation et la double expérience qui est la nôtre -celles de professeur et de formateur en français et en espagnol langues étrangères-, et de l'intérêt réciproque que pouvait présenter pour la recherche dans ces deux disciplines la mise en commun de leur expérience acquise et la confrontation de leurs fondements. Nous avons constaté en effet d'une part la rareté des interventions des hispanistes dans le débat actuel sur la didactique des langues étrangères, d'autre part la méconnaissance quasiment totale, de la part des spécialistes en français langue étrangère, de la méthode d'enseignement des langues vivantes préconisée par l'Inspection générale, et utilisée par la majeure partie des professeurs de l'Enseignement scolaire. Nous aurons l'occasion, au cours de ce travail, de revenir sur l'analyse d'une telle situation pour laquelle ne manquent pas les explications, mais que rien ne peut justifier.

Au cours des recherches préliminaires à la rédaction de ce

AVANT-PROPOS

travail, nous sommes passé de la fonction de professeur de langue et littérature espagnoles à l'Université Mohamed Ben Abdallah de Fès (Maroc), à celle de formateur de professeurs d'espagnol à l'Ecole Normale Supérieure d'Abidjan (Côte-d'Ivoire), dans un pays où sont utilisés les manuels et la méthodologie des Inspecteurs d'espagnol français. L'orientation de ce travail s'en est trouvée quelque peu modifiée, et les enjeux diversifiés: à notre optique personnelle et théorique initiale est venue se rajouter la dimension collective et pratique que présente toute entreprise de formation de professeurs.

La difficulté d'articuler dans un même travail cohérent ces thèmes et ces objectifs différents, ainsi que l'ampleur du cadre de recherche qu'il nous a fallu par conséquent nous fixer, auraient nécessité plus d'années de recherches que nous y avons consacré, et un accès documentaire bien plus intense et régulier que celui que nous a permis notre situation de résident à l'étranger.

Nous présentons néanmoins ce travail tel qu'il nous a été donné de le réaliser, avec ses lacunes, ses insuffisances et sans doute ses longueurs, avec l'espoir que l'on en retiendra surtout la démarche, qui vise à décroïsonner les recherches et les pratiques, tant au niveau des différentes disciplines -français, anglais, allemand, espagnol, italien langues étrangères- qu'au niveau des différents acteurs du processus éducatif: Institution, spécialistes, formateurs, professeurs et élèves.

LISTE DES ABREVIATIONS

Dans la présente liste apparaissent toutes les abréviations utilisées régulièrement ou occasionnellement dans le corps de cette étude, à l'exception de celles -conventionnelles- utilisées dans les notices bibliographiques finales. La signification de chacune de ces abréviations sera redonnée dans le corps de l'étude à l'endroit de sa première utilisation. On retrouvera dans la liste bibliographique finale celles qui seront utilisées pour les références bibliographiques dans le corps de l'étude: ce sont celles qui se rapportent aux Instructions officielles (ARR., CIRC., INST. et PROG.), à certains manuels fréquemment cités (E.P.1, Q.T.C., T.T., V.D.E. et V.I.F.) et à certains organismes pédagogiques (C.I.E.P., C.R.D.P. et S.D.R.A.P.).

- A.F.P.F. : Association Française des Professeurs de Français
A.P.L.V. : Association des Professeurs de Langues Vivantes
ARR. : arrêté (officiel)
B.E.L.C. : Bureau d'Etudes pour la Langue et la Civilisation (françaises)
C.A.P.E.S. : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement
chap : chapitre Secondaire
C.I.E.P. : Centre International d'Etudes Pédagogiques (de Sèvres)
CIRC. : Circulaire (officielle)
C.N.D.P. : Centre National de Documentation Pédagogique
C.P.R. : Centre Pédagogique Régional
C.R.D.P. : Centre Régional de Documentation Pédagogique
C.R.E.D.I.F. : Centre de Recherche pour la Diffusion du Français
D.L.E. : didactique des langues étrangères
E.L. : exercices pour le laboratoire (de langues)
E.P.1 : Embarque Puerta Uno
ex. : exemple
G.M. : guide méthodologique ou pédagogique (ou guía del profesor)
I.N.R.D.P. : Institut National de la Recherche et de la Documentation
INST. : Instructions (officielles) Pédagogiques
L.A. : Linguistique Appliquée
L.E. : livre de l'élève (ou libro del alumno)
L.M. : livre du maître ou du professeur (ou libro del profesor)
M.A.O. : méthode(s) audio-orale(s)
M.A.V. : méthode(s) audio-visuelle(s)
M.D. : méthode(s) directe(s)
M.E.D. : méthode(s) éclectico-directe(s)
M.E.T. : méthode(s) éclectico-traditionnelle(s)
M.T. : méthode(s) traditionnelle(s)
O.F.R.A.T.E.M.E. : Office Français des Techniques d'Education
p. : page
part. : particulier (en part.)
pp. : pages
PROG. : programme(s) [officiel(s)]
Q.T.C. : ¿Qué tal Carmen?
R.E.T. : réalité extra-textuelle
s. : suivantes (p. ... et s.)
S.D.R.A.P. : Sous-Direction de la Recherche et de l'Animation Pédagogiques (Ministère de l'Education Nationale de Côte-d'Ivoire)
S.G.A.V. : (méthode) structuro-globale audio-visuelle
T.T. : ¡Tú también!
V.D.E. : Vida y Diálogos de España
V.I.F. : Voix et Images de France

INTRODUCTION GENERALE

En France, depuis la fin du XIX^e siècle, l'Enseignement scolaire en général est le centre d'enjeux philosophiques et politiques et le thème constant d'un débat public passionné voire passionnel.

Il ne pouvait en être autrement de l'enseignement des langues vivantes, et ce n'est pas un hasard si son premier "renouveau pédagogique", dans les années 1880-1900, a été directement impulsé par la Troisième République dans le cadre d'une redéfinition générale des structures, des objectifs et des méthodes de l'Enseignement public. Le discours sur la pédagogie en général, et sur celle des langues vivantes en particulier, peut bien se donner les airs graves de l'objectivité scientifique, il n'en met pas moins en jeu, explicitement ou implicitement, une certaine conception de l'homme et de la société. La présente étude historique ne peut donc échapper à la problématique bien connue de l'objectivité en Histoire. Il est bien difficile d'éviter les partis-pris lorsque l'on est partie prenante, et le moment historique lui-même où se situe l'historien commande toute la perspective de sa vision

INTRODUCTION GENERALE

du passé: ne dit-on pas d'ailleurs qu'écrire l'Histoire n'est qu'une autre façon d'interroger le présent et de s'en construire une représentation? Cette étude historique ne pouvait d'ailleurs pas être une reconstitution érudite du passé: les problèmes que se sont posés les différentes méthodes depuis un siècle sont à ce point les nôtres que notre parcours dans le temps a tendance à se confondre avec le cheminement d'une réflexion personnelle sur le présent.

Mais précisément, la situation actuelle en didactique des langues étrangères (désormais abrégée en D.L.E.) nous paraît fournir à l'historien une occasion privilégiée pour jeter un regard malgré tout plus serein et plus aigu sur l'évolution de cette discipline.

D'une part en effet, la D.L.E. se caractérise actuellement par un certain désenchantement vis-à-vis des méthodes audio-orales et audio-visuelles. La remise en cause, par les propres partisans des méthodes modernes, de démarches et de techniques que les tenants d'une méthodologie dite "traditionnelle" avaient toujours refusées et parfois violemment critiquées, devrait permettre de dépassionner le débat et d'esquisser des rapprochements, voire des synthèses. C'est en tout cas dans cet état d'esprit positif et pragmatique, éloigné de toute polémique et persuadé que nul n'est détenteur de la Vérité mais qu'il faut constamment la rechercher dans la dynamique même de la recherche commune, que nous avons voulu réaliser ce travail.

L'état actuel de la recherche en D.L.E. se caractérise en outre par une volonté d'adapter l'enseignement aux objectifs, aux besoins des publics et aux conditions d'enseignement/apprentissage dont on a pris conscience de l'énorme diversité. La didactique est ainsi en train d'éclater sous nos yeux en une multitude de démarches parallèles qui mettent à mal les grands principes que l'on considérait encore il n'y a pas longtemps comme des "acquis" définitifs de la Linguistique Appliquée. Ainsi celui de la priorité

INTRODUCTION GENERALE

à la langue orale, que l'on violera en faisant travailler dès le départ sur des textes authentiques écrits des "apprenants" (1) dont le seul objectif serait de parvenir très vite à déchiffrer des bibliographies spécialisées en langue étrangère.

Cette nouvelle situation de la D.L.E. autorise nous semble-t-il de la méthodologie dite "traditionnelle" une approche critique plus exacte qui distingue soigneusement entre une évaluation externe, réalisée en fonction de l'état actuel des théories de référence (linguistique, psychopédagogie, docimologie, etc.), et une évaluation interne, faite en fonction des objectifs scolaires que vise cette méthodologie et des situations d'enseignement/apprentissage auxquelles elle cherche à s'adapter.

Les analyses de l'évolution historique de la D.L.E. présentaient jusqu'à présent ces "acquis" de la Linguistique Appliquée comme autant de conquêtes scientifiques successives qui constituaient ainsi les étapes d'un progrès pédagogique indéfini, ce en quoi ces analyses étaient d'ailleurs en harmonie avec la conception dominante de l'Histoire de l'humanité. Chaque nouvelle méthode était meilleure que la précédente, dont elle corrigeait certains défauts et insuffisances, mais moins bonne que la suivante, qui révélait à son tour ses vices cachés.

Cet optimisme historique en D.L.E. tendait à occulter les permanences qui pouvaient exister d'une méthode à l'autre, leurs contradictions et leurs évolutions internes parfois importantes, à exagérer au contraire les différences quitte souvent à schématiser à outrance les positions respectives, et surtout à perdre de vue la cohérence interne de chacune en la jugeant en fonction des suivantes et en la séparant ainsi artificiellement du milieu où

(1) Le public de l'enseignement des langues se diversifiant actuellement en s'étendant aux adultes (professionnels, migrants, étudiants étrangers, salariés en formation permanente, etc.), ce terme remplace de plus en plus dans la littérature pédagogique celui d' "élèves", qui ne désigne que les apprenants en situation scolaire.

INTRODUCTION GENERALE

elle était née.

C'est donc animé d'un certain relativisme historique que nous avons abordé cette étude, persuadé non que tout se vaille, mais que l'analyse compréhensive des réponses variées que l'histoire a tenté d'apporter au problème de l'enseignement des langues vivantes est indispensable tout autant à la compréhension des pratiques professorales actuelles qu'à la recherche active de réponses mieux adaptées à notre réalité présente.

Depuis la fin du XIX^e siècle, en France, le discours sur la D.L.E. s'inscrit enfin dans des rapports institutionnels concrets. Celui concernant l'espagnol reste essentiellement celui de l'Inspection générale, qui a comme supports les Décrets et Instructions officiels, les articles dans les revues et bulletins spécialisés, les conférences pédagogiques et les rapports d'inspection, et tend à monopoliser une certaine "orthodoxie" ainsi que la production des matériels pédagogiques. Or la situation présente de la D.L.E. ne peut que renforcer les critiques contre le discours et les pratiques normatives de l'Inspection générale d'espagnol. Sans être par principe contre toute forme de contrôle institutionnel de la qualité et du rendement pédagogiques des professeurs, tout en partageant personnellement bon nombre d'idées émises par l'Inspection générale d'espagnol, nous ne pouvons que constater que cette institution tend à stériliser la recherche et l'innovation sur le terrain en l'enfermant dans des limites qu'elle fixe elle-même, en mélangeant formation et évaluation, et en isolant l'enseignement de l'espagnol de celui des autres langues étrangères.

A une époque où la D.L.E. peut se libérer des illusions scientistes qui bridait la recherche imaginative, où l'ancien creuset des théories de pointe s'est élargi en un énorme chaudron où bouillonnent toutes ensemble idées anciennes, idées reçues et idées nouvelles, où l'expérimentation a redécouvert les vertus d'un pragmatisme sans a priori et sans complexes, la présente étude n'a d'autre ambition que d'apporter sa modeste contribution

INTRODUCTION GENERALE

à la relance urgente des recherches théoriques et pratiques sur l'enseignement scolaire de l'espagnol en France.

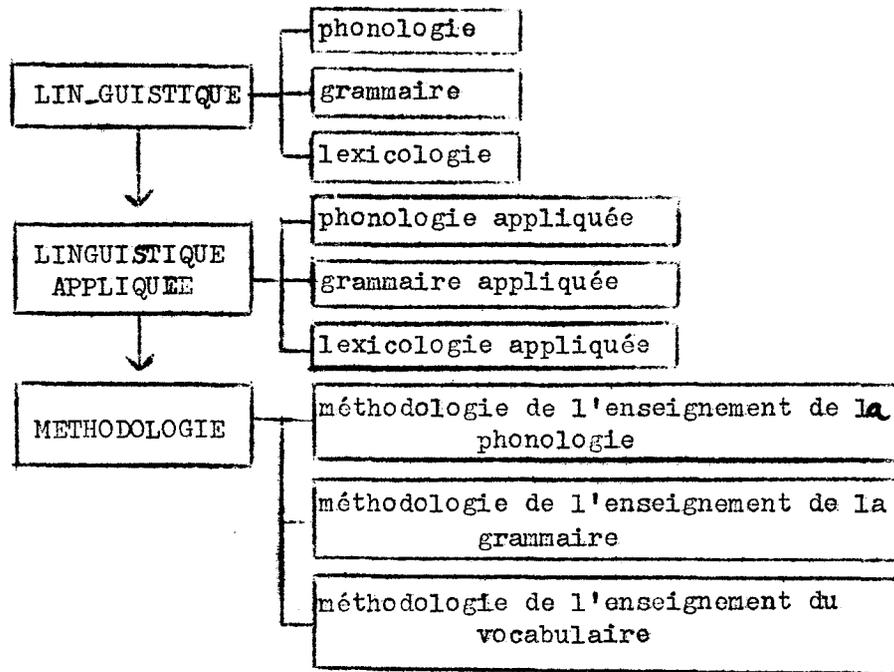
Le terme de "didactique" que nous avons choisi pour le titre de cette étude s'oppose à celui d' "enseignement", et définit ainsi notre optique, essentiellement méthodologique: les aspects administratifs et institutionnels -évolution du nombre des élèves, des heures de cours hebdomadaires, de la formation des professeurs, de la place de l'espagnol par rapport aux autres matières et aux autres langues, des épreuves d'examen, etc.- ne nous intéresseront ici que dans la mesure où ils ont eu une incidence sur les méthodes préconisées et utilisées.

Ce terme de "didactique" s'oppose aussi à celui de "pédagogie", et nous situe ainsi d'emblée à l'intérieur même du débat méthodologique. C'est en effet en réaction contre ce que l'on a pu appeler "l'incroyable monarchie de la linguistique sur l'enseignement des langues" (PORCHER 1976) ou encore le "terrorisme linguistique" (LADMIRAL 1975), que certains, au début des années 70, ont proposé de substituer à l'expression de "Linguistique Appliquée", qui désignait jusque là l'ensemble du champ de réflexion sur l'enseignement des langues vivantes, le terme de "didactique" (par exemple GIRARD 1972).

L'utilisation de l'expression "Linguistique Appliquée" date en effet des années 60, à une époque où s'imposaient les méthodes audio-orale et audio-visuelle, qui prétendaient s'appuyer exclusivement sur leur théorie linguistique de référence -le distributionnalisme pour l'une, le structuralisme pour l'autre-. Le problème de la méthodologie se réduisait ainsi pour elles à celui d'une simple application correcte de la linguistique, supposée pouvoir donner à elle seule un modèle universel de méthode "scientifique". La Linguistique Appliquée utilisait ainsi les informations apportées par la linguistique sur la description de la langue pour définir le contenu grammatical et lexical du cours, et ses

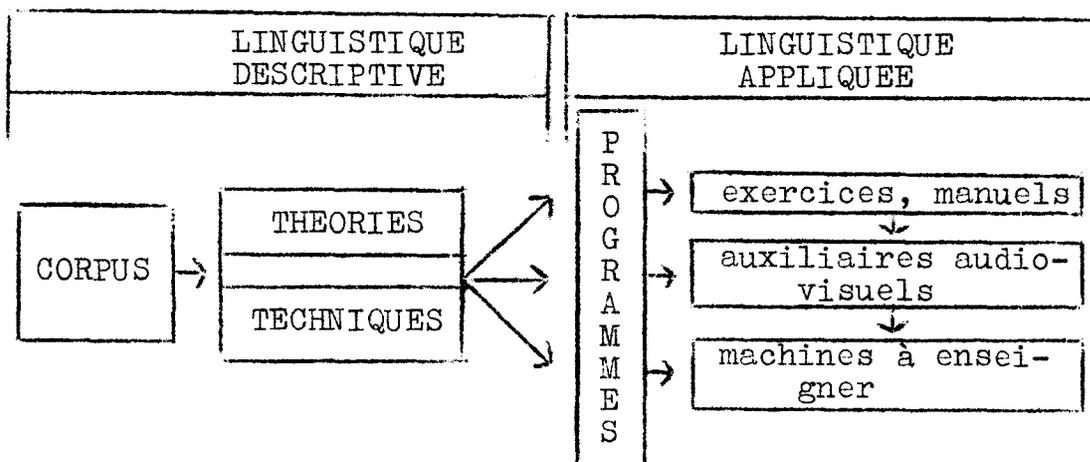
INTRODUCTION GENERALE

informations sur le fonctionnement de la langue et les modes d'acquisition du langage pour élaborer les modes de présentation (en particulier gradation grammaticale) et les techniques d'enseignement (par exemple types d'exercices, techniques de correction phonétique, etc.). Dans une telle conception hiérarchisée, la méthodologie n'était que la simple mise en oeuvre technique de contenus et de démarches décidés en dehors d'elle, et le champ de l'enseignement des langues vivantes pouvait se représenter selon le schéma suivant, proposé par GALISSON (1977, p. 88):



On retrouve cette même représentation hiérarchisée -et dominée par la linguistique théorique-, dans le schéma proposé par J.-P. Vinay (cité par ROULET 1972, p. 89):

INTRODUCTION GENERALE

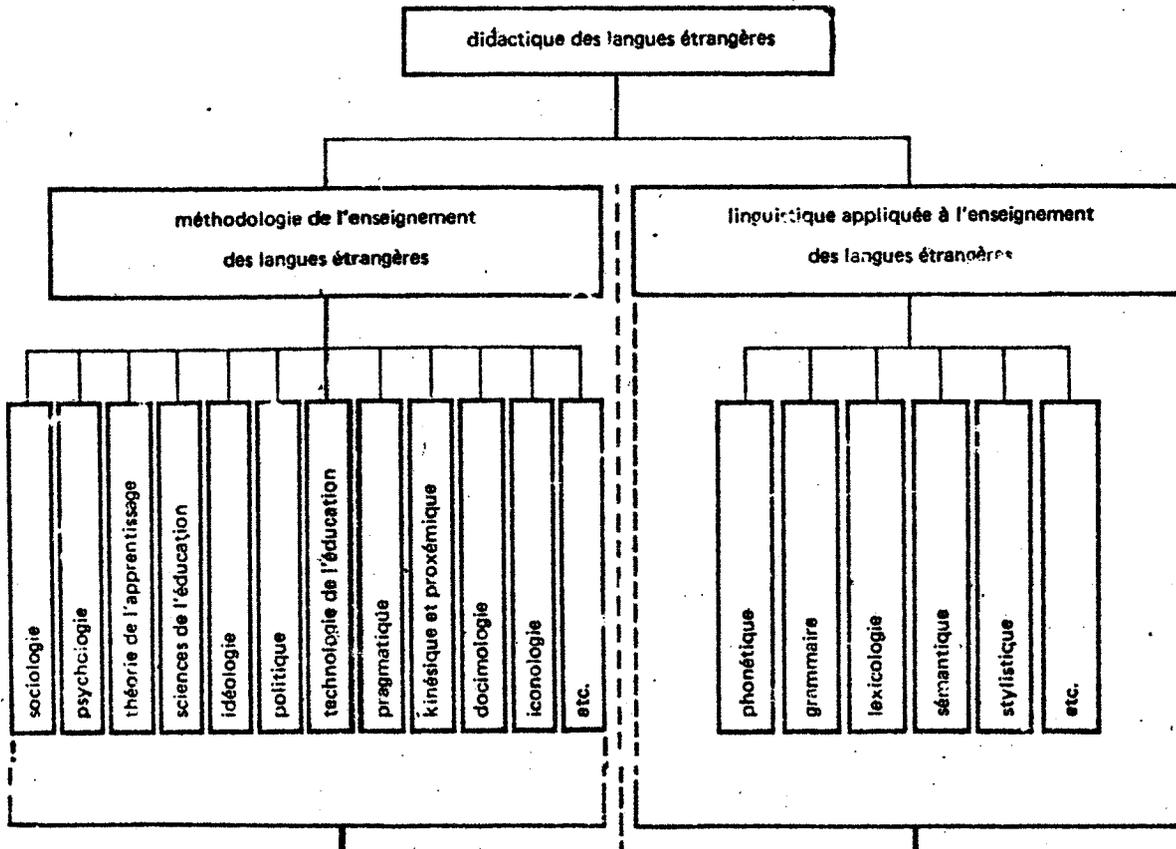


Mais il est devenu assez vite évident que la Linguistique Appliquée ne pouvait prétendre représenter à elle seule le champ de l'enseignement des langues vivantes. Plusieurs facteurs ont concouru à cette prise de conscience: un certain désenchantement vis-à-vis des résultats effectifs obtenus par les méthodes purement linguistiques (audio-orales surtout), l'émergence de nouvelles disciplines comme la socio-linguistique et la psycholinguistique, qui ont de toute évidence leur mot à dire en cette affaire, et la multiplication des publics différents auxquels ne pouvait convenir une méthode à prétentions universelles. On a ainsi fini par s'apercevoir que la Linguistique Appliquée négligeait totalement un certain nombre de facteurs essentiels à la détermination d'une méthode adaptée, comme le nombre d'élèves par classe et le nombre d'heures de classe par semaine, le matériel disponible, les conditions acoustiques de la salle, le niveau de formation du professeur, les habitudes d'apprentissage des élèves, les objectifs fixés par l'Institution éducative, etc.

Une nouvelle conception du champ de l'enseignement des langues vivantes est donc apparue, où la méthodologie devient une composante de même niveau que la Linguistique Appliquée, en même temps que le terme de "didactique" apparaît pour désigner l'ensemble du champ ainsi redéfini. On trouve cette nouvelle conception par exemple dans la "vue panoramique" de la D.L.E. proposée par GALISSON (1977, p. 82), dont on trouvera la reproduction à la page suivante.

INTRODUCTION GENERALE

Tableau a. - Vue « panoramique » de la D.L.E.



La méthodologie ... intervient à la fois aux niveaux :

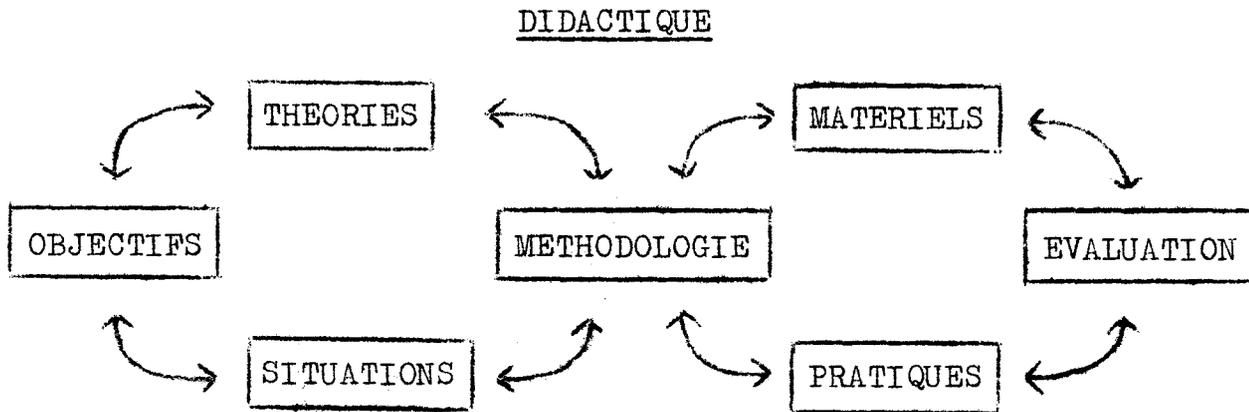
- du « quoi enseigner-apprendre ? », en termes de *besoins notionnels* ;
- et du « à qui, pourquoi, comment enseigner-apprendre ? »

La linguistique appliquée ... intervient uniquement au niveau :

- du « quoi enseigner-apprendre ? », en termes de *formes linguistiques* répondant aux besoins notionnels mis au jour par la méthodologie ...

INTRODUCTION GENERALE

Ce schéma nous paraît encore personnellement trop hiérarchisé, et nous proposerons pour notre part le suivant:



Dans ce schéma, la D.L.E. est conçue comme le champ d'un processus dynamique de circulation constante d'informations et d'interrelations à tous les niveaux, aussi bien à celui des élèves qu'à celui du professeur, du concepteur de matériels didactiques, du méthodologue ou de l'Institution scolaire. Cette Institution par exemple a ses propres objectifs, que ceux du professeur et des élèves peuvent ne pas recouper exactement. L'évaluation est effectuée non seulement par l'Institution (inspections et examens), mais aussi par le professeur, et constamment en classe par les élèves. Les situations (nombre d'élèves par classe et d'heures par semaine, matériel disponible, etc.), les matériels (manuels, méthodes, dictionnaires...), les pratiques (ce qui se passe réellement en classe) sont tout aussi bien d'apprentissage (par les élèves) que d'enseignement (par le professeur). Ainsi la grammaire utilisée de manière autonome par l'élève est un matériel d'apprentissage, et les stratégies utilisées par l'élève lui-même (apprendre par coeur des conjugaisons à la maison par exemple) correspondent à des pratiques d'apprentissage. Quant aux théories, qui correspondent à toutes ces disciplines citées par Galisson (linguistique, sociologie, psychologie, théories de l'apprentissage, docimologie

INTRODUCTION GENERALE

etc.), ce ne sont pas seulement celles des différents spécialistes, mais aussi celles du professeur et même des élèves: chacun d'eux peut avoir des idées, plus ou moins élaborées et conscientes, de la manière dont il convient d'apprendre une langue, d'évaluer les résultats, etc.

Dans ce schéma aussi, toutes les composantes de la D.L.E. entretiennent entre elles des rapports dialectiques (symbolisés par les flèches à deux sens). Ainsi à partir des pratiques sont mis au point des procédés d'évaluation qui vont permettre de produire de nouveaux matériels, lesquels à leur tour détermineront de nouvelles pratiques; les objectifs institutionnels ne sont pas fixés dans l'absolu, mais doivent tenir compte des situations d'enseignement/apprentissage et des théories, et inversement, la fixation de nouveaux objectifs peut faire évoluer les situations (installation de laboratoires de langues par exemple) et orienter la recherche théorique.

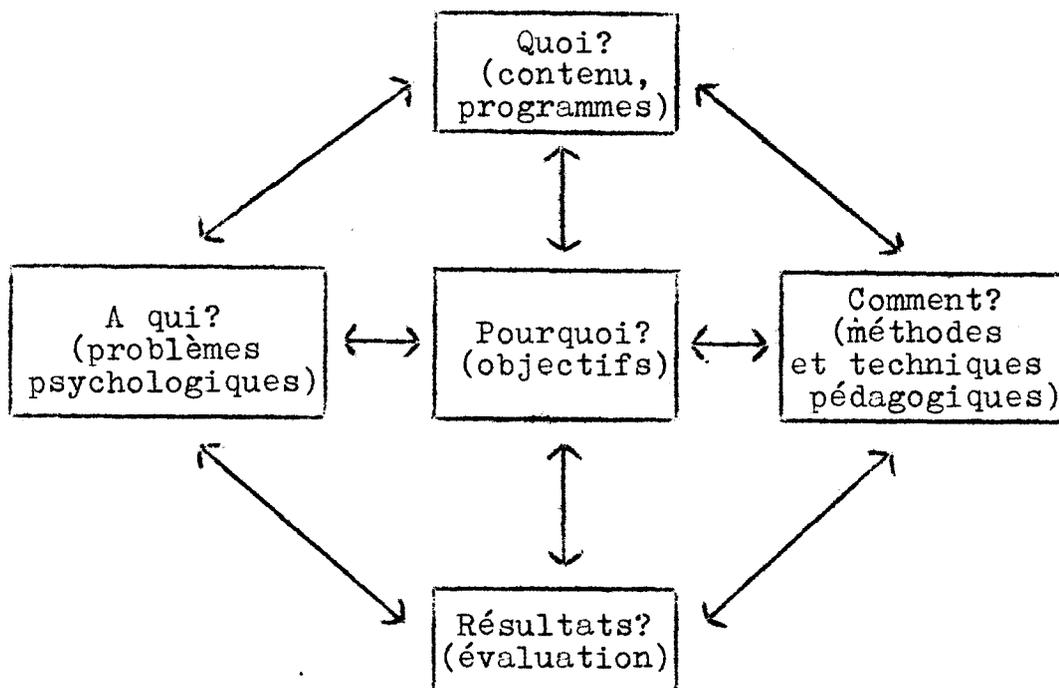
Quant à la méthodologie, elle se retrouve au centre du réseau, elle est à vrai dire ce centre même, cet espace où se confrontent la théorie et la pratique, le désir et la réalité, la nécessité d'adaptation constante et le besoin de modèles stables, ce lieu où se retrouvent nécessairement tous ensemble, avec leurs propres pouvoirs, objectifs et investissements, tous les acteurs du processus éducatif: Institution, spécialistes, formateurs, professeurs et élèves.

C'est pourquoi nous avons choisi comme fil directeur de notre étude la succession des formes historiques qu'a prise la méthodologie. Non que l'histoire de la D.L.E. se réduise à l'histoire des méthodes, mais parce qu'en elles peuvent se lire les rapports entre les différents acteurs, et, réunis en un effort contradictoire de compromis et de cohérence, cette multitude d'éléments disparates -depuis les conditions matérielles d'enseignement/apprentissage jusqu'aux conceptions éducatives- dont les interactions constituent le champ complexe de la didactique.

INTRODUCTION GENERALE

MIALARET, dans son ouvrage sur Les sciences de l'Education (1976, p. 69), propose du champ de la didactique en général la schématisation suivante:

Problèmes généraux de la didactique



Ce n'est pas un hasard si dans notre propre schéma le "Comment?" (la méthodologie) s'est retrouvée tout naturellement au centre du réseau. C'est là sans doute le reflet même de notre situation personnelle de formateur, où n'étant ni décideur ni inspecteur nous n'avons nulle prise sur les situations, les objectifs, les programmes et l'évaluation des professeurs en poste, tous facteurs dont nous devons cependant tenir compte dans l'élaboration de nos propositions méthodologiques.

Mais c'est là aussi, si l'on en croit l'Association des Professeurs de Langues Vivantes (A.P.L.V.), une particularité attachée à l'enseignement des langues vivantes:

INTRODUCTION GENERALE

"On se demande pour quelles raisons les professeurs de langues se passionnent plus que leurs collègues pour et contre les méthodes (1). C'est que pour eux, la fin se confond inévitablement avec les moyens, ou, si l'on préfère, puisqu'on n'enseigne pas la langue autrement que par la langue, il n'y a pas opposition, mais complémentarité, entre enseignement pratique et enseignement théorique" (A.P.L.V. 1978, p. 9).

Depuis la méthode directe effectivement, toute l'histoire de la didactique peut se ramener à cette quête de l'indispensable cohérence entre la fin et les moyens. Mais n'est-ce pas là aussi, précisément, l'exigence fondamentale de toute pratique de formation?

(1) Dans toutes les citations de cette étude, les mots soulignés le seront toujours dans le texte, sauf indication contraire ("nous soulignons") placée après les références.

P R E M I E R E P A R T I E

L A M E T H O D E T R A D I T I O N N E L L E

INTRODUCTION

Le terme de "méthode traditionnelle" (désormais abrégée en "M.T.") pourra sembler un exemple parfait d'appellation arbitraire et confuse: il est possible de considérer à tout moment comme "traditionnel" tout ce qui n'a pas suivi la dernière évolution ou révolution. Chez les didacticiens, qui par métier croient aux vertus de la recherche innovatrice, le mot "traditionnel" désigne l'ennemi et résonne comme un appel au combat. C'est ainsi qu'en France dans les années 60 ont été taxés de "traditionnels" les professeurs qui se refusaient à utiliser les techniques audio-visuelles, ce qui confondait dans le même opprobre au moins trois méthodes différentes: la M.T. proprement dite, la méthode directe et la méthode éclectique. De même, lorsque QUEMADA parle de la "pédagogie traditionnelle fondée sur la possibilité, toute abstraite, de recréer les conditions d'apprentissage de la langue maternelle" (1970, p. 5), il est évident qu'il ne se réfère pas à la méthode héritée de l'enseignement du latin et du grec -la seule que nous appellerons pour notre part "traditionnelle"-.

LA M.T. - INTRODUCTION

Juste retour des choses et illustration des dangers que l'on court à utiliser sans précautions des termes aussi élastiques, il est actuellement possible, à partir des derniers développements de la recherche en D.L.E., de qualifier de "traditionnelles" les méthodes audio-visuelles intégrées. Bataille de mots que tout cela, pourra-t-on penser, mais en didactique comme ailleurs, les mots font partie de la bataille...

Il est souvent d'usage en France, afin d'éviter l'imprécision de l'expression de "méthode traditionnelle", d'utiliser à sa place celle de "méthode grammaire-traduction" qui a cours chez les anglo-saxons, et que MACKKEY par exemple utilise pour désigner une méthode élaborée dans les années 1890 aux U.S.A. par le "Committee of Twelve". Ce comité, nous raconte MACKKEY,

"était formé d'une douzaine d'éminents professeurs de langues américains, qui avaient reçu un mandat en 1892 de la "Modern Language Association of America" et qui devaient conseiller la "National Educational Association" sur les programmes d'étude et sur les méthodes pour l'enseignement des langues. Leur très influent rapport déclarait "que l'on ne devait pas considérer la faculté de converser comme une réalité de prime importance en soi, mais comme un auxiliaire aux fins plus nobles et plus élevées d'un humanisme, d'une érudition linguistique et d'une culture littéraire." De plus, compte tenu des conditions existant à cette époque en Amérique, il était possible de n'apprendre qu'à lire une langue seconde, mais non d'apprendre à la parler.

Sous la présidence de Thomas, le comité élaborera ce qu'on devait appeler par la suite la méthode grammaire-traduction. Elle était axée sur l'enseignement de la grammaire, de la traduction de textes en prose simple et d'une pratique de l'audition et de la prononciation des mots étrangers. Selon le comité, le but principal de l'enseignement des langues vivantes était de rendre l'étudiant apte à traduire à vue, afin qu'éventuellement, il puisse lire la langue. On attachait une très grande importance à l'usage correct de la langue maternelle de l'étudiant" (1972, p. 205).

La "méthode grammaire-traduction" ainsi décrite présente effectivement de très nombreuses analogies avec notre "méthode traditionnelle". Cette appellation pourrait même nous convenir dans la mesure où elle fait référence aux deux techniques d'apprentissage linguistique de base de la M.T., ce que nous appellerions son "noyau

LA M.T. - INTRODUCTION

dur méthodologique": l'enseignement/apprentissage théorique des règles grammaticales et leur application dans des exercices de traduction.

Cette appellation de "méthode grammaire-traduction" répond néanmoins à une logique réductrice qui cherche, au delà des innombrables variétés historiques et géographiques des méthodes, à privilégier les caractéristiques techniques essentielles qui permettent de fonder une classification scientifique. Cette logique ne peut être la nôtre dans le cadre de la présente étude, toute méthode relevant pour nous d'autres niveaux d'analyse -objectifs pédagogiques et conceptions éducatives par exemple-, et s'inscrivant historiquement dans un contexte éducatif et politique dont elle est indissociable.

Nous ne retiendrons donc pas ici cette appellation de "méthode grammaire-traduction" pour la M.T., que nous définissons pour notre part comme cette méthode d'enseignement des langues modernes héritée de l'enseignement des langues mortes (latin et grec), et utilisée de façon générale en France jusqu'à l'introduction officielle de la méthode directe dans les années 1890-1900. Ce qui ne signifie pas, bien entendu, qu'il n'y ait pas eu en France bien avant ces années des mouvements précurseurs limités, ni que cette M.T. ainsi définie n'ait pas en fait continué à être pratiquée par de nombreux professeurs bien après cette période, ni qu'un certain nombre de ses caractéristiques n'aient su résister jusqu'à nos jours aux vagues successives des renouveaux méthodologiques ou n'aient été intégrés dans des méthodes postérieures, comme par exemple dans cette "méthode éclectique" que nous étudierons dans la quatrième partie de ce travail.

Nous reprendrons par conséquent ici cette appellation de "méthode traditionnelle"; non par simple commodité: cette méthode en effet s'inscrit dans la "tradition" humaniste classique, et elle sera remise en cause à une époque où l'accélération brutale de l'évolution des sciences exactes et humaines, des techniques,

LA M.T. - INTRODUCTION

des relations internationales, de la pédagogie et des structures éducatives justifie que l'on parle de rupture avec la tradition et d'accès à la modernité.

Il n'est pas jusqu'à l'imprécision technique elle-même de cette appellation qui ne nous convienne: elle laisse ouvert le champ aux multiples approches susceptibles de cerner cette méthode dans sa complexité réelle et dans ses rapports avec le contexte historique de la fin du XIX^e siècle français.

C H A P I T R E 1.1.

LES ORIGINES DE LA METHODE TRADITIONNELLE:

DES LANGUES ANCIENNES AUX LANGUES MODERNES

La filiation historique est particulièrement nette entre l'enseignement des langues anciennes et celui des langues modernes. C'est d'ailleurs pour rompre cette filiation, et exiger pour l'enseignement des langues modernes une méthode spécifique tenant compte de ses objectifs particuliers, que les Instructions officielles françaises ont pris à la fin du XIX^e siècle l'habitude de désigner les unes comme des "langues mortes" et les autres comme des "langues vivantes". Les Instructions de 1890 (INST. 1890) prennent soin d'expliquer très clairement les raisons historiques pour lesquelles la méthode utilisée pour les langues modernes, lorsque cet enseignement a commencé à se développer vers le milieu du XIX^e siècle, a été calquée sur celle qu'utilisaient à l'époque les professeurs de langues anciennes:

"Le commencement de la méthode, c'est de comprendre la nécessité d'une méthode, c'est se demander d'abord où l'on veut aller et par quel chemin on peut y arriver. L'incertitude du but et des moyens a été jusqu'ici -sans parler d'autres causes dans le détail desquelles nous ne pouvons entrer ici- la cause principale de la faiblesse de l'enseignement des langues vivan-

LES ORIGINES DE LA M.T.

tes. En littérature, en histoire, en sciences, il existe une tradition fondée sur une longue expérience, une tradition qui se modifie d'âge en âge selon les besoins nouveaux, mais qui reste ferme dans ses principes, qui a fait partie de l'éducation du maître et qui lui sert de guide dans toute sa carrière. Dans les langues vivantes, cette tradition n'existe pas. Lorsque cet enseignement fut créé, dans les conditions modestes que l'on sait, il fallut chercher un personnel à qui l'on pût le confier. A qui s'adresser? Aux professeurs de l'enseignement classique? Il ne savaient, à peu d'exceptions près, aucune langue moderne. On prit donc, en dehors des cadres ordinaires, des maîtres parlant l'anglais ou l'allemand, généralement pleins de zèle, mais pour la plupart dépourvus d'expérience pédagogique. Loin de nous la pensée de les accuser: ils furent les premiers, et c'est déjà un titre; ils ont fondé une chose qui leur a survécu et qui a grandi après eux. D'ailleurs, furent-ils seuls responsables de leurs tâtonnements et de leurs erreurs? Savaient-ils toujours au juste ce que l'on attendait d'eux? Tantôt on étalait devant leurs yeux une liste d'auteurs à expliquer, où tous les genres étaient représentés depuis le conte enfantin jusqu'au poème philosophique. D'autres fois on leur demandait seulement de faire converser leurs élèves comme pouvaient le faire de simples bourgeois de Munich: cela semblait plus facile. Incertains de leur tâche et se défiant d'eux-mêmes, ils regardèrent ce que faisaient leurs collègues des classes latines, ou ils se souvinrent de ce qu'ils avaient fait eux-mêmes lorsqu'ils étaient sur les bancs de l'école. Ils firent faire à leurs élèves de la grammaire, des versions, des thèmes. La lecture des auteurs fut elle-même une sorte de version orale, commençant par le mot-à-mot et finissant par le bon français. Bref, les langues vivantes devinrent des langues mortes (pp. 464-465).

Il n'est donc pas inutile, avant d'entrer dans l'analyse de cette M.T., de commencer par un bref aperçu de l'enseignement du latin en France.

Au Moyen-Âge, le latin s'enseignait comme une véritable langue vivante qu'il était encore en Europe: langue de l'Eglise, avec toute l'importance qu'un tel privilège pouvait lui conférer à l'époque, langue des relations internationales, langue des rapports et publications littéraires et scientifiques, langue d'enseignement enfin, seule capable de véhiculer toutes les connaissances du temps. "C'est un latin barbare, nous précise BREAL, nous l'appelons le

LES ORIGINES DE LA M.T.

bas-latin. Barbare si l'on veut, mais il avait une grande qualité, c'est qu'il était vivant" (1891, p. 554)(1). Le latin s'enseignait donc pour lui-même, l'objectif étant d'apprendre à le lire, à l'écrire et à le parler couramment. BREAL nous brosse à grands traits la méthodologie utilisée:

"A cette époque, on apprenait le latin comme nous apprenons actuellement l'anglais ou l'allemand: on se servait à cet effet de listes de mots qui étaient destinées à être sues par coeur. /.../ On apprenait par coeur des dialogues correspondant aux différentes situations de la vie, comme il s'en compose encore de nos jours/.../ Enfin on se mettait dans la tête force sentences de toute espèce, en particulier celles qui avaient cours sous le nom de Caton. Grâce à une étude prolongée pendant une longue série d'années, on arrivait à manier le latin, non seulement par écrit, mais de vive voix. Il le fallait, car pour les sujets un peu abstraits la langue vulgaire faisait défaut, et la nécessité du latin s'imposait" (1891, p. 554).

Dans l'enseignement du latin comme dans les autres domaines, la Renaissance va se situer en rupture avec le Moyen-Age, en imposant comme seul latin digne d'être enseigné le latin classique de l'Antiquité. C'est ce fait nouveau d'enseigner en classe une langue qui n'est plus parlée à l'extérieur qui va provoquer au niveau des objectifs et de la méthodologie de cet enseignement une évolution progressive mais irréversible, dans laquelle MACKAY souligne à juste titre le rôle joué par l'imprimerie:

(1) Michel Bréal, professeur de grammaire comparée au Collège de France, fut l'un des esprits français les plus lucides de l'époque sur l'Education. Il inspira grandement les réformes éducatives de la fin du XIX^e siècle, en particulier celles de Jules Simon durant son passage au Ministère de l'Instruction publique. Il rédigea en 1872 une étude monumentale sur l'Enseignement français intitulée modestement Quelques mots sur l'Instruction publique en France (BREAL 1872). Partisan convaincu des Humanités classiques et défenseur de l'enseignement du latin, il n'en dénonça pas moins fermement les faiblesses de son enseignement, convaincu qu'il était qu'elles devaient se réformer pour survivre. Il laissera sa chaire des Hautes Etudes à l'un de ses élèves maintenant bien plus connu que lui: Ferdinand de Saussure.

LES ORIGINES DE LA M.T.

"Il est peut-être assez significatif que les premières plaintes au sujet de mauvaises méthodes pour l'enseignement du latin apparaissent après l'invention de l'imprimerie. L'un des premiers usages auxquels on soumit les presses de l'imprimerie fut la reproduction des classiques grecs et latins. On les distribua et on les enseigna à travers l'Europe. Mais les classiques latins étaient rédigés dans une langue qui était de plusieurs siècles plus ancienne et par conséquent tout à fait différente du latin parlé dans l'Europe scolarisée du temps. Cependant on considéra bientôt la langue de ces classiques comme la forme originale et correcte du latin, la forme qui devrait servir de base aux grammaires latines et aux méthodes d'enseignement de cette langue. Les grammaires latines fondées sur les classiques eurent tendance à devenir progressivement plus longues et plus compliquées" (1972, pp. 197-198).

BREAL, en soulignant la priorité accordée bientôt à la forme sur la communication dans cet enseignement, donne une explication complémentaire à cette importance prise par la grammaire:

"Une sorte d'enthousiasme savant avait fait tourner toutes les têtes: on était avide d'éloquence latine et de poésie latine. /.../ C'est le discours latin qui est le morceau capital. Il fut de mode dans les cours d'entretenir des orateurs -oratores- pour prononcer, dans les occasions importantes, des harangues en latin. /.../ Il est aisé de voir la différence avec le Moyen-Age. Le latin devient chose d'apparat. La forme prend une importance qu'elle n'avait pas jusque là; même la correspondance se fait oeuvre littéraire" (1891, p. 558-559).

MONTAIGNE, dans ses Essais, est le témoin critique de cette évolution, et condamne cette importance prise par l' "abondance et l'élégance du parler":

"Zénon disoit qu'il avoit deux sortes de disciples: les uns, qu'il nommoit filologous, curieux d'apprendre les choses, qui estoient ses mignons; les autres, logofilous, qui n'avoient soin que du langage. Ce n'est pas à dire que ce ne soit une belle et bonne chose que le bien dire, mais non pas si bonne qu'on la faict; et suis despit dequoy nostre vie s'embesongne toute à cela. Je voudrois premièrement bien sçavoir ma langue, et celle de mes voisins où j'ay plus ordinaire commerce. C'est un bel et grand agencement sans doubtte que le Grec et Latin, mais on l'achète trop cher" (1964 -1è ed. 1595-, p. 220).

Informé de "cette longueur que nous mettions à apprendre les langues" (id.) et des mauvais résultats obtenus dans les collèges, son père, qui apporta à son éducation un soin tout spécial et éclairé, trouva l' "expédient" suivant:

LES ORIGINES DE LA M.T.

"Ce fut que, en nourrice et avant le premier desnouement de ma langue, il me donna en charge à un Alleman, qui depuis est mort fameux médecin en France, du tout ignorant de nostre langue, et très-bien versé en la Latine. Cettuy-cy, qu'il avoit faict venir exprès, et qui estoit bien chèrement gagé, m'avoit continuellement entre les bras. Il en eust aussi avec luy deux autres moindres en sçavoir pour me suivre et soulager le premier. Ceux-cy ne m'entretenoient d'autre langue que Latine. Quant au reste de sa maison, c'estoit une reigle inviolable que ny luy mesme, ny ma mère, ny valet, ny chambriere, ne parloyent en ma compagnie qu'autant de mots de Latin que chacun avoit appris pour jargonner avec moy" (id., pp. 220-221).

Le résultat de ce que l'on appellerait aujourd'hui ce "bain linguistique" fut le suivant, d'après MONTAIGNE:

"Sans art, sans livre, sans grammaire ou précepte, sans fouet et sans larmes, j'avois appris du Latin, tout aussi pur que mon maistre d'eschole le sçavoit: car je ne le pouvois avoir meslé ny altéré. Si, par essay, on me vouloit donner un thème, à la mode des colleges, on le donne aux autres en François; mais à moy il me le falloit donner en mauvais Latin, pour le tourner en bon" (id. p. 221).

Quand enfin son père se résoud à l'envoyer au collège, alors qu'il a 6 ans, il lui choisit le "college de Guienne, très florissant pour lors, et le meilleur de France" (id., p. 223). Mais, constate MONTAIGNE, "tant y a, que c'estoit toujours college. Mon Latin s'abastardit incontinent, duquel par desacoustumance j'ay perdu tout usage" (id.).

Cet enseignement de la grammaire latine, dont Montaigne dénonce déjà l'inefficacité pratique, trouvera, au terme de l'évolution, une justification en dehors de l'apprentissage même de la langue:

"Vers la fin du [XVIII^e] siècle, l'enseignement de la grammaire latine était devenu une fin en soi. Le latin avait cessé d'être le médium ou le véhicule de l'enseignement et l'explication ainsi que l'application de ses règles s'étaient cristallisées et formalisées au point de devenir un pur exercice intellectuel" (MACKEY 1972, p. 199).

Si cette évolution générale de l'enseignement du latin a pu être provoquée par l'imposition du latin classique à la Renaissance, il n'en reste pas moins, effectivement, qu'elle a été constamment permise et impulsée, dès le XVI^e siècle, par l'affaiblissement

LES ORIGINES DE LA M.T.

progressif de la position du latin comme langue de communication et de culture au profit des langues vernaculaires. Il est d'ailleurs bien difficile de dire, de l'abandon de l'usage social du latin ou de son enseignement non utilitaire, "désintéressé" comme on le dira plus tard, lequel des deux phénomènes fut responsable de l'autre. Sans doute sont-ils dans un rapport de causalité circulaire, comme d'ailleurs la société et l'enseignement en général. En tout cas, pour Molière déjà et tout le peuple qui rit à ses comédies, le latin n'est plus la langue du savant mais au contraire celle du pédant scholastique qui veut cacher son ignorance.

Au terme de cette évolution dont nous venons de retracer ici les grandes lignes, l'objectif de l'enseignement du latin, en cette fin du XIX^e siècle qui nous intéresse tout particulièrement, n'est donc plus de former des latinistes. Avec le grec, il est devenu la base de l'enseignement de la culture classique impartie dans l'enseignement secondaire. "C'étaient, raconte DUMONTEILLE, les anciennes et prestigieuses humanités destinées à faire des hommes distingués, sans plus, et, accessoirement, des journalistes, des hommes de lettres, des professeurs. Enseignement de luxe, long, coûteux et, par-dessus tout, désintéressé" (1914). Le latin n'est donc plus enseigné pour lui-même: il est devenu un moyen de faire acquérir une meilleure connaissance du français et une certaine formation morale et intellectuelle.

Meilleure connaissance du français d'abord, que Port-Royal déjà, en avance sur son temps, considérait comme l'objectif essentiel:

"Messieurs de Port-Royal enseignèrent le latin non pour lui-même, mais pour le français et par le français. Ils mirent en honneur la version latine qui reste de nos jours l'exercice essentiel. Ils employèrent des grammaires rédigées en français. Le latin était par eux irrémédiablement considéré comme une langue morte. Ainsi peut-être, ils ne pouvaient pas former des latinistes éminents, mais ils formaient des Français intelligents, ayant lu les auteurs anciens et connaissant leur langue maternelle autrement que par l'usage" (GALTIER 1914, p. 159).

LES ORIGINES DE LA M.T.

Dans l'enseignement du latin à la fin du XIX^e siècle, les grands auteurs, tels Virgile ou Cicéron, sont proposés comme des modèles alliant la noblesse du style à l'élévation de la pensée. En imitant la clarté et la rigueur de leurs développements ainsi que la richesse de leur style, les élèves, selon Mgr Dupanloup, "arrivent par là à une perfection qu'ils ne peuvent atteindre en français, mais qui passe ensuite dans le français même" (cité par PROST 1968, p. 65). Il faut pour cela, ajoute cet ardent défenseur des Humanités classiques et de l'enseignement du latin, "rompre et greffer la parole primitive, naturelle, vulgaire [le "français des récréations"...] et lui donner par l'art, par l'art vrai, par la vraie et la grande éducation, une sorte de nouvelle forme, plus noble et plus élevée" (id. p. 66). Même un réformateur critique comme BREAL ne met pas en doute les profits que les élèves peuvent retirer de leur apprentissage du latin quant à leur expression française:

"Par une sorte de renversement qui s'est opéré lentement, nos professeurs, en enseignant les langues anciennes, font surtout apprendre le français. Voilà pourquoi notre enseignement secondaire forme si peu de latinistes, et pourquoi, en revanche, les étrangers admirent comment nos élèves sortent du collège stylés dans le maniement de la langue française" (1891, p. 570).

Illustration parfaite de cet objectif d'apprentissage du français par le latin, la grammaire de Lhomond (1780) est constituée de deux parties -grammaire latine et grammaire française-, la première éclairant la seconde.

L'éducation morale est le deuxième objectif assigné à cet enseignement du latin, qui perpétue en cela la tradition du Moyen-Age (voir l'apprentissage par coeur des "sentences de Caton" dans la citation de Bréal, p. 25). L'Antiquité gréco-latine est en effet considérée comme la meilleure école possible de morale:

"Il existe en morale des vérités qu'on n'a pas eu besoin d'exprimer deux fois; elles ont trouvé, il y a des siècles, une expression définitive qui dispense d'y revenir; elles sont supposées présentes à tous les esprits. /.../ Tous ces lieux

LES ORIGINES DE LA M.T.

communs de la sagesse antique sur la sainteté du devoir, sur le mépris des biens fortuits, sur l'amour de la patrie, sur l'idée de liberté, sur l'obligation de rapporter notre conduite au bien public, tout cet arrière-plan de morale, de civisme et d'honneur ne se retrouve pas chez les écrivains modernes précisément parce qu'il est chez les Anciens, et qu'on a cru avec raison ne point devoir y revenir" (Bréal, cité par DURKHEIM 1969, p. 370).

Et l'on estime même que les leçons morales présentes dans les oeuvres des auteurs anciens sont tout particulièrement adaptées aux enfants et aux adolescents:

"Je ne crois pas que l'enseignement des langues modernes /.../ ait la vertu éducative des langues mortes. Les littératures anciennes expriment des idées, des sentiments plus généraux, plus simples, sous une forme plus accessible et plus pure. Au contraire, les littératures modernes exposent des sentiments beaucoup plus complexes, et l'esprit de l'enfant ou de l'adolescent est bien plus intéressé et développé par les ouvrages de l'antiquité" (LEROY 1901, p. 402).

Lavisse, sur le ton de l'évocation du souvenir personnel, rappelle comment cette éducation morale s'intègre dans l'enseignement des "Humanités":

"J'ai le sentiment d'avoir été élevé dans un milieu noble, étranger et lointain. J'ai vécu à Athènes au temps de Périclès, à Rome, au temps d'Auguste, à Versailles, au temps de Louis XIV. Les idées et les passions qui conduisent la vie des hommes ont été présentées à mon esprit sous les formes les plus belles. Le fond permanent de la sagesse humaine m'a été communiqué par pénétration lente. J'attache un prix infini à quantité de réminiscences. Des vers sont demeurés dans ma mémoire, parce que, le jour où je les ai entendus, ils ont éveillé en moi l'écho qui, en toute âme, guette l'expression noble d'un sentiment humain" (in Revue de Paris du 15/12/1902, cité par PROST 1968, p. 62).

Cette sagesse antique, l'élève n'en prend pas seulement connaissance passivement, en traduisant les textes d'auteurs et en les apprenant éventuellement par coeur, mais il doit en quelque sorte la reprendre à son compte dans ses compositions écrites: la Rhétorique, couronnement des études latines, c'est le discours français ou latin, où l'on place de nobles paroles dans la bouche de grands personnages.

LES ORIGINES DE LA M.T.

Le troisième objectif assigné à l'enseignement du latin est la formation intellectuelle de l'élève, l'étude de cette langue étant présentée comme une incomparable école de rigueur et de logique. Nous laisserons une nouvelle fois la parole à Mgr Dupanloup:

"Ce sont précisément les difficultés des vers latins qui en rendent le travail singulièrement utile aux jeunes gens: je touche là au vif de la question.

L'utilité dont je parle est pour eux de premier ordre. Rien ne les fait plus réfléchir. Tout est dans ce mot.

Le rythme les oblige nécessairement à travailler la pensée en travaillant la parole, à étudier de plus près le fond, pour mieux trouver la forme.

Quand on fait des vers latins, il faut chercher quelquefois vingt tours, vingt phrases diverses, vingt formes de discours pour rencontrer la forme et le tour convenables. Croirait-on ce temps et ce travail inutiles? On y aurait bien peu regardé. Pendant ce temps le jeune homme considère, bon gré mal gré, la pensée sous toutes ses faces; il la creuse, il la médite. Alors même qu'il semble ne s'occuper que de la phrase et du tour poétique, il s'occupe de la pensée elle-même; dans ce profond travail, elle s'épure, elle se dégage, elle se fortifie, elle s'illumine à ses yeux" (cité par PROST 1968, pp. 65-66).

Cet effort intellectuel exigé des élèves n'est pas seulement attendu de la difficulté intrinsèque du latin, mais est planifié dans la méthodologie pour obliger l'élève à vaincre sa "paresse naturelle", l'objectif de formation intellectuelle s'articulant ainsi avec celui d'éducation morale (1). E. Renauld, auteur d'un recueil de TEXTES LATINS DU PROGRAMME-Classe de 5è (2),

(1) Une telle démarche n'a pas encore totalement disparu de nos jours, si l'on en croit certains didacticiens comme CHEVALIER qui parle de "cette pédagogie de la difficulté dont l'école française s'inspire encore largement" (1979, p. 28).

(2) Les ouvrages (généralement manuels scolaires) cités en majuscules dans ce travail se trouvent répertoriés selon l'ordre alphabétique donné par leur titre dans la liste générale des "Références bibliographiques". On les retrouvera cependant référenciés une deuxième fois dans cette même liste par noms d'auteurs (ici par exemple à RENAULD 1941).

LES ORIGINES DE LA M.T.

écrit ainsi dans sa préface:

"Pour la rédaction des remarques grammaticales, nous avons eu pour préoccupation constante l'intérêt bien entendu des écoliers. Leur mâcher, d'une part, toute la besogne, lever devant eux purement et simplement toutes les difficultés, n'est-ce pas les inciter, par la suppression de l'effort, à une sorte d'inertie intellectuelle? (RENAULD 1941, p. VI) (1)

Montaigne ne fut pas le seul, avant l'époque moderne, à critiquer la méthode d'enseignement du latin. D'autres réactions isolées sont connues, dont les plus célèbres sont celles de Luther et surtout celles du pédagogue tchèque Jan Comenius, qui publie entre 1630 et 1660 une série d'ouvrages, dont sa Didactica Magna, qui posent les premières bases d'un enseignement moderne des langues.

Il faudra attendre cependant les années 1870-1880 pour que, parallèlement à un renouveau pédagogique qui touchera particulièrement les langues vivantes, se développe et s'organise un mouvement de remise en cause de l'enseignement scolaire du latin. Michel Bréal (cité par PROST 1968, pp. 64-65) lui adresse les critiques suivantes:

1. Il ne fait pas connaître réellement l'antiquité, car on sert sa littérature découpée en "morceaux" que l'on se contente de faire laborieusement traduire en français;

2. Il n'éclaire pas la connaissance du français, parce qu'il oppose constamment latinisme et gallicisme, et méprise le bas-latin qui seul pourrait éclairer la formation de la grammaire française;

3. Il ne forme pas l'intelligence: l'élève en effet n'a

(1) Dans cette étude sur l'enseignement du latin à la fin du XIX^e siècle, nous utiliserons ainsi des manuels publiés comme celui-ci bien postérieurement, mais qui nous paraissent relever, au moins sous certains aspects, de la même méthodologie traditionnelle.

LES ORIGINES DE LA M.T.

pas à réfléchir sur la langue, mais simplement à apprendre par coeur les exemples des règles qu'il utilisera ensuite de façon mécanique comme autant de modèles de traduction (1).

Critique sévère, venant d'un défenseur du latin, et globale, puisque Bréal nie ainsi que l'enseignement du latin, tel qu'il est conçu à son époque, puisse atteindre aucun des trois objectifs qu'il se fixe: le perfectionnement du français, l'éducation morale et la formation intellectuelle.

Critique fortement argumentée d'un spécialiste, mais à laquelle font écho les innombrables témoignages subjectifs de l'époque, qui en rajoutent à l'envi sur l'ennui mortel que provoquaient ces classes. Nous avons choisi à dessein de présenter ci-dessous un témoignage en provenance de l'aire hispanique, de la lointaine Vénézuéla coloniale, et qui resitue de manière très expressive cet enseignement rébarbatif du latin dans son contexte éducatif, basé, bien au-delà de toute visée d'efficacité, sur les sacro-saints principes d'obéissance et d'effort:

"-¡Bien, ya se acabó el colegio!

Y una mañana, con mis libros, algunos diplomas, la medalla de oro de buena conducta y una insaciable sed de aire libre, salí a la calle... Ya no volvería al Colegio. Este solo sentimiento llenaba mi espíritu, en el coche, junto a mis maletas, al lado del sirviente que fue a buscarme. Ya no volvería a aquellos salones fríos, a aquel refectorio donde a las horas de comer resonaba la voz gangosa del P. Matías leyéndonos vidas de santos, ascetas cuyo olor de santidad no perfumaba ciertamente un caldo clarucho y frío, un pan oscuro y agrio, un café de color indefinible... La última lectura, la recuerdo, no era para abrir el apetito; se nos refería la historia de un santo varón que no se bañaba nunca... ¡Qué alegría! Se acabó todo eso, el patio, las duras lecciones, la declinación latina que me ponía cada vez más estúpido y me hacía

(1) Quel ancien potache de latin ne se souvient encore d'exemples comme "Doceo pueros grammaticam", "Caesar pontem fecit", "Cicerone consule" ou "Dicunt Homerum caecum fuisse", qui, à force d'être rabâchés, finissaient par fonctionner comme de véritables procédés mnémotechniques.

LES ORIGINES DE LA M.T.

odiosa la vida, la merienda y las lenguas muertas. ¡Ah! aquella misa obligatoria, dando cabezadas de sueño, saltando el repique de la maldita campana, al cual iba siempre unida la idea del agua fría..." (POCATERRA 1972, pp. 82-83).

Il serait facile de multiplier les citations: l'enseignement du latin constitue en effet pour de nombreux anciens élèves une sorte d'abcès de fixation dans leur rejet global du système éducatif subi, l'illustration parfaite de son absurdité et de son inefficacité.

Sur le prestige énorme -il faudrait plutôt parler de "sacralisation"- dont a néanmoins constamment bénéficié en France cet enseignement du latin, il n'est pas utile non plus de s'appesantir longuement. BREAL rappelle que

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

Mais tout en critiquant cette monarchie du latin dans l'enseignement, BREAL, interprète en cela de la plupart des hommes cultivés de son temps, estime que supprimer brusquement l'enseignement de cette langue, base des Humanités classiques, "ce serait courir le danger de changer l'âme même de la nation" (id.).

Protégé par son prestige, l'enseignement du latin a survécu sans grandes difficultés au renouveau pédagogique des années 1880-1890 au prix de quelques aménagements méthodologiques corrigeant les excès les plus évidents d'une rhétorique creuse (abandon de la composition latine en 1902) et de l'application mécanique des règles grammaticales (priorité accordée à la même époque à la version sur le thème), et au prix d'un abandon progressif plus ou moins explicite de ses deux premiers objectifs au profit du troisième: la formation intellectuelle. L'apprentissage du latin se justifie surtout depuis lors, et jusqu'à nos jours, en tant que meilleure gymnastique intellectuelle pour la formation générale de l'esprit.

LES ORIGINES DE LA M.T.

Encore de nos jours, bien des professeurs et parents d'élèves ne mettent nullement en doute ses vertus hautement formatives.

Les sociologues ont donné leurs propres explications de cette étonnante permanence du prestige du latin en mettant en lumière son rôle privilégié dans la reproduction de la classe bourgeoise. "Sans latin, affirmait Guizot, on n'est qu'un parvenu en fait d'intelligence" (cité par PROST 1968, p. 54), et Mgr Dupanloup de déclarer 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" (id., p. 372).

Plus près de nous, les attaques de la droite française contre le projet -patronné par le Ministère de l'Education- d'établissement d'un français de base, le "français fondamental", destiné à faciliter l'apprentissage du français aux étrangers, ont bien mis en évidence le mécanisme idéologique à l'oeuvre dans cette exigence constante d'une "formation intellectuelle" obtenue à travers la longue étude d'une matière difficile, que ce soit le latin, le français, les mathématiques ou l'allemand. Le contenu est en réalité indifférent, puisque, selon la célèbre boutade d'Edouard Herriot, "la culture, c'est ce qui reste quand on a tout oublié". Georges Duhamel, de l'Académie française, écrit ainsi dans Le Figaro du 17 novembre 1951 que la faveur dont jouit encore le français auprès des élites de nombreux pays vient de ce que sa difficulté "permet de se former l'esprit par l'effet d'une gymnastique ardue /.../ qui est l'un des principes d'un humanisme bien compris" (cité par BESSE 1979, p. 25). M. Garçon, lui aussi de l'Académie française, s'exclamera plus crûment dans les Nouvelles Littéraires, faisant allusion à ce projet d'élaboration d'un français de base: "On ne va tout de même pas fabriquer un français petit-nègre pour étrangers fainéants ou incapables!" (numéro du 11 janvier 1952, id. p. 26).

Aussi l'analyse que fait BESSE des arguments des adver-

LES ORIGINES DE LA M.T.

saires de ce "français fondamental" semble-t-elle valoir autant pour la défense de l'enseignement du latin que pour celle d'un certain enseignement du français langue étrangère:

"Cette phobie de la paresse et de l'abandon, lesquels peuvent parfois être des figures de la grâce, a quelque chose de suspect. On y sent la crispation et le raidissement justificateurs d'une supériorité qui n'a pas été conquise, la peur qu'un trop grand nombre y accède par des voies qu'on n'a pas eu à pratiquer mais qu'on souhaite escarpées et malaisées afin de mieux préserver ses privilèges" (1979, pp.25-26).

Ce qui nous intéresse tout particulièrement ici, c'est comment ce prestige immense et indiscuté du latin a fait de sa méthode d'enseignement un modèle qui sera utilisé pour les langues vivantes.

L'explication donnée par les INST. 1890 est partiellement valable: les professeurs de langues vivantes, "incertains de leur tâche et se défiant d'eux-mêmes, /.../ se souvinrent de ce qu'ils avaient fait eux-mêmes lorsqu'ils étaient sur les bancs de l'école" (p. 465). Il s'agit là du principe d'isomorphie bien connu des formateurs. FILLoux remarque ainsi que les enseignants "se raccrochent en quelque sorte aux pratiques pédagogiques qui furent celles de leurs maîtres" (1965, p. 53). Principe applicable, note LEON chez ses étudiants normaliens, aussi bien aux finalités qu'aux méthodes: "L'élève-maître aura d'autant plus tendance à régler son action sur certaines finalités à long terme ou sur certains objectifs à court terme qu'il aura lui-même vécu ces finalités et ces objectifs au cours de sa propre formation" (1974, p. 94).

Une autre explication nous semble tout aussi pertinente. G. Vincent pense que c'est dans les origines sociales des professeurs

"qu'il faut chercher la raison profonde de [leur] attachement passionnel à l'enseignement du latin et du grec. Issus de milieux qui ignoraient les langues mortes, les ayant apprises par eux-mêmes, c'était par la médiation de cette connaissance qu'ils accédaient aux traditions culturelles de la bourgeoisie dans laquelle la plupart désiraient s'intégrer" (cité par PROST 1968, p. 366).

LES ORIGINES DE LA M.T.

Les professeurs sont en général incapables de concevoir un mode de formation intellectuelle sans le latin, et l'histoire de l'"enseignement spécial" est à cet égard très révélatrice. Ebauche d'enseignement professionnel parallèle à l'enseignement classique, créé dès 1829, son but était de former non des lettrés, médecins ou avocats, mais des employés de commerce, d'industrie ou d'agriculture. Les langues vivantes, en particulier, y remplaçaient les langues mortes. Mais, remarque BREAL, on fut incapable d'imaginer pour cet enseignement une pédagogie spécifique, et, parce qu'on le ressentait toujours comme un enseignement au rabais, "on en a fait le sosie de l'enseignement classique en mettant allemand partout ou l'autre mettait latin, ou anglais où l'autre disait grec" (1891, p. 257) (1).

Ainsi donc, si les professeurs de langues vivantes ont emprunté la méthode appliquée à l'époque pour les langues mortes, ce n'est pas seulement, comme le disent les INST. 1890, parce qu'ils n'en connaissaient pas d'autres, c'est aussi et surtout parce que cette méthode était pour eux le moyen de valoriser leur enseignement en le faisant participer à l'idéal formatif des Humanités classiques. BROUARDEL tire ainsi en 1901 les leçons de l'évolution de l'Enseignement moderne (ou "spécial") en France:

"Qu'est-il arrivé dans l'enseignement moderne? Les professeurs de langues vivantes ont montré qu'on pouvait tirer de l'étude, de l'analyse des chefs-d'oeuvre allemands ou anglais les mêmes propriétés éducatrices que du latin. Ils ont alors enseigné Goethe et Shakespeare comme on enseignait Virgile et Horace. Il en résulte que les jeunes gens connaissent bien les

(1) Ce phénomène n'est pas particulier à la France. HOFFMAN note en 1904 que "dans les programmes prussiens de 1901, il est dit expressément que le français doit occuper, en général, dans les Oberrealschulen la même place que le latin occupe dans les gymnases. Depuis cela, il semble que l'enseignement du français en Allemagne a pour objet essentiel la culture de l'esprit" (p. 519).

LES ORIGINES DE LA M.T.

beautés des auteurs, mais qu'ils parlent mal l'allemand ou l'anglais" (p. 503).

Le modèle de l'enseignement du latin a pu d'ailleurs avoir d'autant plus de poids dans le cas de l'enseignement de l'espagnol qu'il s'agit d'une langue néo-latine considérée à l'époque plus comme langue de culture que de relations et de commerce.

La condition première de toute innovation pédagogique n'existait donc pas, puisque de l'enseignement des langues anciennes à celui des langues modernes n'avait su s'imposer aucun objectif nouveau. La méthode directe apparaîtra précisément lorsque, sous la pression de nouveaux besoins, sera attribué à l'enseignement des langues modernes un nouvel objectif spécifique en fonction duquel la M.T. se révélera inadaptée:

"S'il a été fait récemment, par décret des pouvoirs publics, une véritable révolution dans une partie des programmes de l'enseignement des langues vivantes, c'est que /.../ il n'y avait pas concordance entre les résultats de cet enseignement et les besoins du pays. [L'enseignement des langues vivantes s'était en effet calqué sur celui des langues mortes sans se rendre compte] de sa destination propre dans une société où les rapports avec les autres nations deviennent chaque jour plus fréquents, où la vie économique, source de richesses, et partant condition de tous les progrès, doit croître en intensité" (Allocution de M. Le Recteur, Langues Modernes n° 1, 1903, p. 7).

C H A P I T R E 1.2.

PRESENTATION DE LA METHODE TRADITIONNELLE

CHAPITRE 1.2.1.

LA METHODE TRADITIONNELLE DANS LE DISCOURS PEDAGOGIQUE

La M.T. d'enseignement des langues vivantes semble être la mieux connue de tous les professeurs: beaucoup l'ont "subie" lorsqu'ils étaient eux-mêmes élèves, et ont utilisé ou continuent à utiliser avec plus ou moins de bonne conscience certaines de ses techniques. Or elle est paradoxalement la plus difficile à présenter.

La démarche la plus logique, qui consiste à faire d'abord une présentation "interne" de la méthode -celle qu'en font ses propres propagateurs et utilisateurs- est en effet délicate à respecter dans ce cas: la M.T. n'a pas senti la nécessité de réfléchir sur elle-même en tant que méthode, d'une part parce qu'elle se situait dans la prolongation "naturelle" de la méthode d'enseignement des langues anciennes, d'autre part parce qu'elle venait ainsi s'intégrer parfaitement dans un système éducatif global qui lui donnait d'emblée et de l'extérieur la cohérence nécessaire en lui dictant implicitement ses choix fondamentaux. On comprend dès lors ces mots des INST. 1890, déjà cités, pour présenter la méthode directe en l'opposant à la M.T.: "Le commencement de la méthode, c'est

LA M.T. DANS LE DISCOURS PEDAGOGIQUE

de comprendre la nécessité d'une méthode" (p. 464). Les formateurs, qui cherchent à ce que leurs stagiaires remettent en question des pratiques traditionnelles qu'ils considèrent comme néfastes, connaissent bien cette résistance qui répond à la "loi de la prise de conscience" énoncée par le psychologue Claparède: nous prenons d'autant plus difficilement conscience d'un fait que celui-ci nous est devenu plus familier.

Manqué à la M.T., lors de sa constitution, ce que l'on appelle en philosophie l'Autre, qui nous oblige de par sa différence à penser notre propre spécificité. Les méthodes apparues à la suite vont, elles, pouvoir développer explicitement leur corps doctrinal à partir de deux références extérieures, l'une négative et l'autre positive: 1) la méthode précédente, utilisée surtout comme repoussoir, et 2) les nouveaux développements d'une ou de plusieurs sciences humaines utilisées comme sources et garanties théoriques. Ainsi la psychologie et la phonétique dans le cas de la méthode directe, et la psychologie et la linguistique dans le cas des méthodes audio-orale et audio-visuelle.

Aussi les présentations de la M.T. d'enseignement des langues vivantes qu'il nous a été donné de consulter se limitent généralement à ce que nous avons déjà appelé son "noyau dur méthodologique" constitué par les deux techniques de la grammaire (apprentissage par coeur des règles et des paradigmes) et de la traduction (thèmes et versions d'application). La lecture des textes choisis en classe se limitait ainsi essentiellement à l'explication grammaticale de ses difficultés et à sa traduction orale.

Pour dépasser ce stade de définition technique sommaire, c'est-à-dire reconstituer la M.T. dans sa cohérence globale, il n'est pas possible d'analyser des manuels traditionnels d'enseignement de l'espagnol, tout simplement parce que le manuel tel que nous le connaissons aujourd'hui -articulant les différents matériaux pédagogiques et les graduant en unités didactiques- n'apparaît qu'avec la méthode directe. Dans la M.T. telle que nous l'avons

LA M.T. DANS LE DISCOURS PEDAGOGIQUE

définie, les différents types de matériaux pédagogiques existant -dictionnaires, listes de vocabulaire, morceaux choisis, résumés historiques ou géographiques, livres de grammaire avec leurs exercices, etc.- sont proposés et utilisés séparément selon les disponibilités matérielles et/ou le bon vouloir du professeur. Le catalogue Hachette 1891 pour la première et deuxième année d'espagnol ne propose ainsi que les ouvrages suivants:

- un "diccionario francés-español" (de Corona Bustamante)
- des oeuvres complètes ou des morceaux choisis d'auteurs classiques (Calderón, Cervantes, H. de Mendoza, etc.)
- un abrégé de grammaire espagnole
- un livre d'exercices de grammaire espagnole
- un cours complet de grammaire espagnole (règles et exercices)

Nous avons cependant tenté de reconstituer ici cette cohérence de la M.T. à partir d'éléments épars recueillis à des sources diverses:

1. Les Instructions et Règlements officiels de la fin du XIX^e siècle et du début du XX^e siècle; mais à part quelques allusions critiques, elles font surtout un portrait en négatif de la M.T. à travers leur présentation de la méthode directe.

2. La très longue polémique qui se développe à la même époque dans les revues spécialisées entre partisans des méthodes directes et adversaires traditionalistes; mais cette polémique est essentiellement centrée sur la critique ou la défense des divers aspects de la méthode directe.

3. Les méthodes "éclectico-traditionnelles", que nous étudions en détail au chap. 4.1.3. (pp. 375-382), et qui constituent des tentatives de compromis entre la M.T. et la méthode directe, mais où il nous a paru possible de faire la part de ce qui relève de l'une ou de l'autre méthode.

4. Enfin notre propre expérience d'ancien élève d'espagnol, et celle de collègues; mais cette confrontation d'expériences a révélé très vite l'une des caractéristiques essentielles de la M.T., et qui est l'extrême diversité des pratiques professorales et du ma-

LA M.T. DANS LE DISCOURS PEDAGOGIQUE

tériel pédagogique utilisé (1).

A cet éparpillement et à cette imprécision des sources documentaires s'ajoute le problème du choix des instruments d'analyse à utiliser. Le discours critique sur la M.T. varie en fonction des propres conceptions méthodologiques de l'analyste comme il a varié historiquement tout au long de l'évolution historique de la méthodologie au gré de la création, par chaque nouvelle méthode, de nouvelles problématiques. Ainsi, à titre d'exemples:

-La méthode directe a mis en évidence les techniques grammaticales de la M.T. en "inventant" l'opposition entre enseignement implicite et enseignement explicite de la grammaire.

-La méthode audio-orale a fait apparaître le privilège absolu qu'accordait la M.T. à l'écrit littéraire, en posant l'opposition entre les codes écrit et oral, et les différents niveaux de langue.

-La méthode dite "fonctionnelle", enfin, en proposant une "centration" sur l'élève et non plus sur l'enseignant ou sur la méthode, a mis en lumière le statut particulier que la M.T. accordait à ce dernier, dispensateur unique du savoir et maître des échanges en classe.

Cette multiplicité des instruments d'analyse, appliqués à un objet aux contours fluctuants, permet de multiplier à l'envi les parcours descriptifs. Prenons à titre d'illustration le privilège que la M.T. accorde à la langue écrite littéraire. Il peut être présenté de diverses façons tout aussi cohérentes et vraisemblables selon que l'on a la fibre plutôt politique (a), ethnologique (b), linguistique (c) ou psychopédagogique (d):

a. La langue écrite littéraire est la langue de la classe dominante; elle sert de filtre sélectif pour les élèves de milieux sociaux différents.

(1) Sans doute en partie d'ailleurs en raison des interférences plus ou moins fortes de la méthode directe, à l'époque la seule méthode officielle.

LA M.T. DANS LE DISCOURS PEDAGOGIQUE

b. La langue écrite littéraire est la langue de la culture artistique, qui constitue l'expression la plus haute de la "culture" telle qu'elle est conçue à l'époque.

c. La langue étant conçue comme le moyen d'exprimer sa pensée, il est normal de n'étudier que la langue écrite, considérée comme la plus apte à cette expression.

d. La langue écrite littéraire diffère de celle qu'utilisent les élèves. Il est normal qu'elle devienne la norme dans un système éducatif basé sur le culte de l'effort et le principe du modèle extérieur à imiter.

Le discours pédagogique sur la M.T., champ ouvert à la critique (au sens où l'on parle de "ville ouverte"), nous semble mettre en évidence au moins autant les conceptions et même la personnalité de ses analystes que ses caractéristiques propres; d'autant plus qu'étant la méthode avec laquelle ils ont eux-mêmes souvent été formés, elle suscite de leur part un discours qui ne peut qu'être pris dans un réseau de déterminations et de significations inconscientes dont l'analyse elle-même doit relever autant de la psychanalyse que de la didactique.

Il est pourtant nécessaire de tenter une description interne de la M.T., car son importance est loin de n'être qu'historique: première méthode existante, elle a posé pour la première fois les grands problèmes de l'enseignement des langues vivantes tels que le rapport langue-civilisation, la place de la réflexion métalinguistique et de la langue maternelle, et constitue donc en permanence dans le discours didactique un point de référence plus ou moins explicite mais indispensable.

CHAPITRE 1.2.2.

LES NIVEAUX DE DESCRIPTION DE LA METHODE TRADITIONNELLE

Alors que les méthodes suivantes présentent une architecture construite de façon volontariste, à un moment donné de leur histoire et à partir de quelques lignes directrices explicites qu'il suffit de suivre pour faire apparaître la structure interne de l'ensemble, la M.T. n'a émergé que lentement et d'elle-même, dans une symbiose parfaite avec le système éducatif scolaire.

Aussi sa structure propre -i.e. sa cohérence interne- doit-elle être recherchée d'abord, au-delà des techniques méthodologiques et même des objectifs pédagogiques, aux niveaux plus profonds des conceptions éducatives et des principes philosophiques.

1. AU NIVEAU PHILOSOPHIQUE

La M.T. nous paraît pouvoir s'appréhender à partir de trois grands postulats unificateurs qui lui donnent une cohérence extrême:

1.1. La nature humaine est fondamentalement une à travers ses manifestations diverses dans le temps et dans l'espace que sont les différentes civilisations. Tel est déjà pour DURKHEIM le premier principe de l' "enseignement traditionnel classique": "Le premier [principe], c'est que la nature humaine est partout identique à elle-même et ne compte pas de variations essentielles suivant les temps

LES NIVEAUX DE DESCRIPTION DE LA M.T.

et les milieux" (1969, p. 361). DURKHEIM ajoute que ce principe était déjà à la base du christianisme, puisque le dogme du péché originel implique que la nature humaine s'est corrompue par suite d'une cause accidentelle, pour se ressaisir par le bienfait de la rédemption" (id.).

1.2. La pensée humaine est fondamentalement une à travers ses manifestations diverses dans le temps et dans l'espace que sont les différentes langues.

1.3. La raison humaine est fondamentalement une qui permet à l'homme de se connaître lui-même, de connaître les autres et le monde.

Ces trois postulats, qui se retrouvent aussi dans l'humanisme philosophique de la Renaissance et des Lumières, sont particulièrement bien illustrés, nous semble-t-il, par la pratique de la traduction juxtalinéaire (mot-à-mot respectant jusqu'à l'ordre des mots dans le texte en langue étrangère), qui était de règle à la fin du XIX^e siècle pour les langues anciennes et les langues modernes, non seulement dans les classes, mais encore pour les éditions bilingues des grands auteurs. Le catalogue Hachette 1891 des Livres classiques à l'usage de l'Enseignement secondaire classique propose ainsi de nombreuses traductions juxtalinéaires dont celles d'ouvrages de Goethe, Schiller, Byron, Shakespeare, Dante et Cervantes (Le Captif). Le manuel éclectico-traditionnel LA PREMIERE ANNEE D'ESPAGNOL (1942) propose pour sa part une traduction juxtalinéaire de tous les textes d'auteurs, qui sont, à la fin de chaque leçon, de courtes poésies destinées à être apprises par coeur. L'auteur les présente ainsi dans sa préface: "Des exercices de mémoire, accompagnés de leur traduction littérale, permettent à l'élève d'apprécier graduellement ses progrès dans l'intelligence de la phrase espagnole" (p. II). En voici un exemple:

El asno vestido de León - L'âne habillé en Lion
Un Asno disfrazado
Un Ane déguisé
Con una grande piel de León andaba;
Avec une grande peau de Lion allait;

LES NIVEAUX DE DESCRIPTION DE LA M.T.

Por su temible aspecto casi estaba
Par son terrible aspect presque étât
Desierto el bosque, solitario el prado.
Désert le bois, solitaire le pré.
Pero quiso el destino,
Mais voulut le destin,
Que le llegase a ver desde el molino
Que parvint à lui voir, de son moulin
La punta de la oreja el molinero.
Le bout de l'oreille le meunier.
Armado entonces de un garrote fiero,
Armé alors d'un gourdin cruel,
Dale de palos, llévalo a su casa;
Il lui donne des coups de bâton, le mène chez lui;
Divúlgase al contorno lo que pasa,
Se divulgue aux alentours ce qui arrive,
Llegan todos a ver en el instante
Viennent tous voir à l'instant
Al que habían temido León reinante;
Celui qu'ils avaient craint Lion régnant;
Y haciendo mofa de su idea necia,
Et se moquant de son idée sotté,
Quien más le respetó más le desprecia.
Qui plus le respecta plus le méprise.

SAMANIEGO (p. 126)

A l'évidence, cette technique de la traduction juxtali-
néaire repose sur le postulat selon lequel toutes les langues hu-
maines, au delà des différences superficielles de morphologie et
de syntaxe, mettent en jeu, au niveau profond de la sémantique,
les mêmes universaux rationnels.

2. AU NIVEAU DES CONCEPTIONS EDUCATIVES

La M.T. nous semble pouvoir se décrire à ce niveau à par-
tir de quatre principes fondamentaux:

2.1. Le concept de modèle : l'enfant étant considéré comme
un être incomplet dont l'état est instable et transitoire, l'éduca-
tion, dont le but est de faire parvenir l'enfant le plus rapidement

LES NIVEAUX DE DESCRIPTION DE LA M.T.

et le plus sûrement possible à l'état d' "homme", lui propose d'emblée des modèles et lui impose d'emblée des modes de comportement, de raisonnement et de sensibilité adultes. Comme le remarque PROST, "au coeur de cette pédagogie, on retrouve en définitive le même principe: éduquer, c'est former du dehors, à l'image d'un modèle, et non à partir des virtualités de chacun; c'est greffer un travail artificiel sur le faisceau des instincts naturels" (1968, p. 53).

Ce concept de modèle s'articule bien entendu avec l'objectif d'éducation morale: on ne peut, déclare DOUMIC dans une conférence à la Sorbonne où il prend la défense de l'enseignement classique, élever l'esprit qu'à l'aide d'idées autres que celles que l'on trouve autour de soi (1902, p. 463); mais on voit aussi ce principe à l'oeuvre au niveau des objectifs pédagogiques -la langue écrite littéraire s'imposant naturellement comme le modèle de langue à imiter- et à celui des techniques méthodologiques elles-mêmes: autant que la règle elle-même est important l'exemple qui constitue le modèle linguistique correspondant (1). Ce concept de modèle a d'autant plus de force dans l'enseignement des langues que, méthodologiquement, la nécessité de modèles linguistiques à imiter semble bien incontournable. Ainsi pourrait s'expliquer le moralisme prononcé des manuels d'enseignement des langues vivantes jusqu'à une période récente, et tout particulièrement des phrases isolées des exercices grammaticaux: le modèle doit être exemplaire, l'exemple un modèle...

(1) Notons que la méthode directe poursuivra sur ce point la tradition de la M.T.: "Généralement, l'élève retient plus facilement l'exemple que la règle" (INST.1890, p. 470). Il est vrai que la grammaire scolaire constitue un exemple impressionnant de "résistance au changement", et qu'elle est restée "traditionnelle" jusqu'à nos jours, malgré les ravalements de façade. Voir à ce sujet l'Histoire de la grammaire scolaire de CHERVEL 1981, en part. pp. 255-274).

LES NIVEAUX DE DESCRIPTION DE LA M.T.

2.2. Le rationalisme. Le mode de raisonnement adulte constitue à la fois un objectif et un moyen d'apprentissage. En effet, il est contradictoirement d'un côté conçu comme modèle à transmettre, et d'un autre considéré comme acquis puisqu'il est appelé à structurer l'ensemble du processus éducatif: on "raisonne" l'enfant comme un grand, et c'est selon la logique adulte que sont choisis et présentés les différents contenus. Dans l'enseignement traditionnel, le concept de modèle dissout cette contradiction, puisque le modèle est par définition ce qui est à la fois l'objectif à atteindre et le moyen de l'atteindre.

D'où l'importance dans la M.T. de l'enseignement de la grammaire, conçue comme la description rationnelle de la langue considérée elle-même comme l'instrument rationnel de la pensée. Condillac présente ainsi sa Grammaire de 1775:

"L'analyse de la pensée est toute faite dans le discours. Elle l'est avec plus ou moins de précision, suivant que les langues sont plus ou moins parfaites, et que ceux qui les parlent ont l'esprit plus ou moins juste. C'est ce qui me fait considérer les langues comme autant de méthodes analytiques. /.../ Les langues ne se perfectionnent qu'autant qu'elles analysent; au lieu d'offrir à la fois des masses confuses, elles présentent les idées successivement, elles les distribuent avec ordre, elles en font différentes classes: elles manient, pour ainsi dire, les éléments de la pensée et elles les combinent d'une infinité de manières" (cité par CHEVALIER 1979, p. 29).

Ce rationalisme de la M.T. apparaît clairement dans les reproches que feront ses partisans à la méthode directe, qui se voudra une méthode "intuitive" grâce à laquelle l'élève peut comprendre immédiatement et globalement le sens du message en langue étrangère, et donnera par conséquent une importance exagérée à la répétition et à l'automatisme. Tout apprentissage qui ne repose pas sur la réflexion consciente leur paraît précaire et suspect. Ainsi l'auteur de L'INITIATION A L'ESPAGNOL commence-t-il la préface de son manuel par ces mots: "Une méthode d'Initiation trop strictement fondée sur la répétition et l'automatisme accablerait bien vite la mémoire et, en dépit de brillantes promesses, ne por-

LES NIVEAUX DE DESCRIPTION DE LA M.T.

terait en elle aucun avenir" (p. II).

2.3. L'exigence de l'effort de la part de l'élève. C'est un lieu commun de toute la littérature éducative de l'époque d'affirmer non seulement qu'on ne parvient à rien sans effort, mais que l'effort est par lui-même formateur. L'un des reproches essentiels adressés par les traditionalistes aux partisans de la méthode directe sera d'ailleurs de vouloir faciliter l'apprentissage de la langue étrangère en évitant tout effort aux élèves. Ainsi RUYSSSEN:

"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 des 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).

Un autre professeur, PARIGOT, osera pousser à l'extrême et expliciter cette idée, latente dans la M.T., de la valeur de la gratuité de l'effort: "Et puis, ne disons pas de l'ennui trop de mal. Dans l'ordre intellectuel il est force. La valeur d'une intelligence se mesure à sa capacité d'admirer et à sa capacité d'ennui" (1907, p. 145) (1).

Il est amusant de constater que cette exigence de l'effort met souvent les professeurs d'espagnol -langue réputée "facile"- en position d'être attaqués et d'avoir à se défendre. Ainsi TALUT, professeur agrégé d'espagnol, proteste-t-il contre un rapport d'un inspecteur général sur la situation de l'enseignement des langues vivantes en France (Revue Universitaire de juillet 1907, pp. 101-103),

(1) Inutile de dire que cette formule finale, volontairement provocante, de cet article publié dans le journal Le Temps à une époque où s'affirment en pédagogie les méthodes actives, souleva fort justement une tempête de protestations indignées...

LES NIVEAUX DE DESCRIPTION DE LA M.T.

qui dénonçait l' "infiltration espagnole" qu'il faudrait endiguer car, expliquait ce rapport, "c'est pour les raisons les moins recommandables /.../ que les élèves se portent en masse du côté de l'espagnol; et les facilités qu'ils trouvent aux examens et dans l'étude de cette langue constituent la plus immorale prime à la paresse" (cité par TALUT 1908, p. 135). Et notre agrégé d'espagnol de conclure sa protestation: "Certainement, M. l'Inspecteur général ne voudra pas laisser les professeurs de langues méridionales sur une impression aussi pénible, avec l'amertume de ce regret indéfini qui vit et toujours remue au coeur des parias" (id. p. 137). On comprend dès lors pourquoi beaucoup de préfaces de manuels d'espagnol, tout en reconnaissant le caractère plus "abordable" de cette langue, prennent soin d'insister sur l'effort que n'en exige pas moins son étude:

"Soeur de la langue française, la langue espagnole est très abordable, très accueillante. Nous devons nous en féliciter, puisqu'il s'agit de l'une des principales langues du monde, parlée par plus de cent millions d'êtres humains. Mais nul n'a le droit de s'imaginer que l'étude de l'espagnol n'exige pas un réel effort, à moins de se condamner à commettre les plus fâcheux gallicismes avec une sereine inconscience.

Comment s'exprime un Espagnol? Comment s'exprime un Français? Il suffira de feuilleter notre PETITE GRAMMAIRE COMPAREE; on se rendra compte, sans délai, que les pièges abondent, -pièges pour quiconque est enclin à la paresse, traits typiques et pittoresques pour celui qui ne gaspille pas son temps en voulant ménager sa peine" (INITIATION A L'ESPAGNOL, préface, p. VI).

2.4. La conception de l'élève comme réceptacle passif des connaissances transmises par le professeur. On la trouve déjà dans cette idée de la "tête bien pleine" dont parlait déjà Rabelais. Eugène Manuel, inspecteur général influent, défend ainsi la "vieille Université" dans un poème de 1865 dédié à ses anciens élèves, et où il évoque ses souvenirs de jeune professeur:

"Nous étions à vingt ans, et nous sommes encore,
Fiers d'expliquer le monde à l'enfant qui l'ignore.
.....
Aux disciples choisis, comme en un réservoir,
Nous versons chaque jour un limpide savoir;

LES NIVEAUX DE DESCRIPTION DE LA M.T.

Les âmes, lentement par la raison guidées,
Sous le tissu des mots ont palpé des idées,
Et la jeune ignorance, au vrai s'accoutumant,
S'est armée avec nous d'un ferme jugement".

(cité par PROST 1968, p. 84)

Il y a dans l'exigence de l'effort de la part de l'élève et sa conception, dans le même temps, comme un réceptacle passif des connaissances, un paradoxe qui trouve sa résolution dans la philosophie chrétienne: l'homme est un être faible et ignorant depuis le péché originel, mais, depuis la Rédemption, il est capable de se racheter en se dépassant lui-même.

3. AU NIVEAU DES OBJECTIFS PEDAGOGIQUES

Sont visés à la fois dans la M.T. le développement de la "culture générale", des facultés de raisonnement et d'analyse, et l'éducation morale.

3.1. Le développement de la "culture générale". Le mot déjà cité d'Edouard Herriot ("La culture, c'est ce qui reste quand on a tout oublié") n'est pas une simple boutade, et reflète bien une certaine conception de l'éducation qui doit, comme le dit une Instruction officielle de 1890 sur l'enseignement classique, "donner, par la vertu d'un savoir dont la majeure partie se perdra, une culture qui demeure" (LETTRE 1890, p. 423). Cette "culture générale" mériterait mieux le nom de "culture universelle", puisqu'il s'agit de cette capacité à reconnaître, dans les multiples manifestations particulières des différentes civilisations, les traits permanents et universels de la "nature humaine" (1).

D'où l'excellence proclamée des lettres latines, qui constitue selon DURKHEIM le second postulat de l'enseignement humaniste

(1) Qu'on nous pardonne l'accumulation, dans ces pages, de termes mis entre guillemets: ceux-ci indiquent, bien entendu, notre propre distance critique vis-à-vis de ces notions.

LES NIVEAUX DE DESCRIPTION DE LA M.T.

classique. Elles sont considérées comme "la meilleure école d'humanité", Rome étant une "société providentielle où, pour la première fois, l'homme était parvenu à prendre conscience de lui-même, de sa nature et, par conséquent, des principes qui sont à la base de la vraie morale et de la vraie religion" (1969, pp. 169-170).

Dans la M.T., à l'objectif de développement de la culture générale correspond le refus de l'objectif dit "pratique" qui est l'acquisition effective de la langue étrangère comme moyen de communication. Dans le discours des traditionalistes adversaires de la méthode directe, l'enseignement "désintéressé" est constamment valorisé face à un enseignement "utilitaire" qui ne peut être pour eux qu'un enseignement au rabais puisqu'il est à courte vue. PERIMMER célèbre encore en 1953 les avantages de l'enseignement supérieur qui "n'a pas besoin de faire de concessions dégradantes à la facilité et à l'utilité immédiates qui sont les servitudes des autres ordres d'enseignement" (p. 201), et HEINTZ définit très clairement l'objectif de l'enseignement traditionnel des langues vivantes:

"Notre tâche ne consiste pas à former des jeunes gens qui devront être capables, au cours d'un voyage à l'étranger, de se faire comprendre par un garçon de café ou une chambrière d'hôtel, ni des traducteurs plus ou moins assermentables ou encore des assembleurs de lieux communs appris par coeur; tout cela, tout ce que l'on peut appeler le côté pratique des langues vivantes, doit être le "by-product", le produit accessoire, le complément naturel de notre enseignement, tel un fruit qui mûrit imperceptiblement.

Notre tâche est autre, notre but plus noble. Il a été défini mille fois, mais il ne faut pas se lasser de le rappeler: il est absolument identique avec le but de l'enseignement des langues anciennes, à savoir: nous cherchons, derrière les documents écrits, imprimés ou parlés des peuples modernes l'humanité elle-même" (1932, p. 594).

On peut déjà voir comment la problématique essentielle en didactique des langues du rapport langue/civilisation est occultée dans la M.T., puisque l'essentiel pour elle n'est ni la langue elle-même, ni la civilisation étrangère dans ce qu'elle a de spécifique et d'irréductible.

LES NIVEAUX DE DESCRIPTION DE LA M.T.

3.2. Le développement des facultés de raisonnement et d'analyse.

Ce qui va finir par devenir l'objectif essentiel de l'enseignement du latin, l'est aussi pour l'enseignement traditionnel des langues vivantes. Le repérage des règles grammaticales par l'analyse logique et grammaticale, l'étude de leur fonctionnement et leur application dans les exercices de traduction visent non pas tant à faire atteindre aux élèves une certaine maîtrise du système linguistique qu'à leur faire développer, par cette "gymnastique intellectuelle", les outils intellectuels nécessaires à cette connaissance de soi-même et du monde qui constitue l'idéal de l'humanisme philosophique occidental.

3.3. L'éducation morale. La lecture des manuels éclectico-traditionnels frappe constamment par le moralisme prononcé qui s'en dégage (voir ce que nous disions déjà p. 48), et qui vise souvent directement les élèves en situation scolaire. Voici quelques exemples de phrases de version, choisies absolument au hasard dans une quinzaine de pages du manuel INIATION A L'ESPAGNOL (1^è ed. 1930):

"Tu ferais mieux d'apprendre ta leçon" (p. 69).

"Je le gronde pour qu'il se corrige" (p. 71).

"Il s'amuse pendant que nous travaillons" (p. 81).

"Cette petite a de l'imagination. Comme elle en a, et qu'elle manque même de l'instruction la plus rudimentaire, elle est sentimentale et superstitieuse." (p. 83).

"Etudie, si tu veux être instruit" (p. 85).

On peut se demander si ces exemples grammaticaux, à inventer par l'auteur du manuel selon son inspiration du moment et sans aucune contrainte situationnelle, ne le placent pas un peu dans la situation du patient en psychanalyse. Le fait est qu'ils révèlent souvent immédiatement l'idéologie sous-jacente. Le message est parfois explicite : "Ici, le gouvernement est paternel"; "il faut respecter les lois en vigueur" (id. p. 59). Dans bien d'autres cas, il est facile à interpréter. Qu'on en juge par cet exemple: "Le riche et le pauvre. Toi et lui. L'Espagne et la France", où la différence de classe sociale prend subrepticement la valeur d'une différence ontologique que l'on ne peut que constater; ou encore par ces deux autres

LES NIVEAUX DE DESCRIPTION DE LA M.T.

exemples, où est à l'oeuvre un procédé bien connu d'occultation de la réalité sociale par esthétisation du monde du travail: "Une multitude d'ouvriers dont les gigantesques silhouettes tremblaient à la vacillante lumière des lampes" (id. p. 39); "Les travailleurs étaient presque nus, avec de larges tabliers de cuir sur leurs corps cuivrés" (id. p. 57). Ce qui nous intéresse tout particulièrement dans le cadre de la présente étude, ce ne sont pas tant les jugements de valeur que nous pouvons maintenant porter sur l'idéologie que trahissent ces exemples (1), que l'état d'intégration, dont ils sont l'indice, de l'enseignement des langues vivantes dans l'ensemble du système éducatif de l'époque: les trois objectifs pédagogiques de l'enseignement des langues vivantes que nous venons de présenter sont en réalité communs, à l'époque, avec toutes les autres matières d'enseignement.

4. AU NIVEAU DES TECHNIQUES METHODOLOGIQUES

Au niveau des techniques méthodologiques utilisées pour atteindre ces objectifs pédagogiques, la M.T. présente les caractéristiques suivantes:

4.1. Supports écrits littéraires. Tous les modèles linguistiques proposés relèvent de la langue écrite littéraire, que ce soient les exemples de grammaire ou les textes proposés à la lecture/traduction. C'est en effet l'écrit littéraire qui fournit les seuls modèles dignes d'être imités, permet l'expression la plus parfaite de la pensée et constitue l'expression la plus achevée d'une civilisation. L'influence de l'enseignement du latin et du grec est ici encore patente: ces langues n'ayant d'existence que dans les textes d'auteurs anciens, la lecture de ceux-ci constituait à la fois le moyen et le but de cet enseignement. Cette valorisation du texte écrit,

(1) Pour ce genre d'analyse des exemples grammaticaux, tant en langue maternelle qu'en langue étrangère, voir par exemple MARCHELLO 1977.

LES NIVEAUX DE DESCRIPTION DE LA M.T.

qui prend ses racines dans la tradition biblique, explique en partie la suspicion de beaucoup de pédagogues envers les méthodes directe, audio-orale et audio-visuelle, où l'oral prend, du moins dans les premiers temps de l'apprentissage, une importance plus grande que l'écrit. "Verba volant, scripta manent": PINLOCHE en est persuadé lorsqu'il critique ainsi la méthode directe: "Ce n'est pas savoir une langue que d'en connaître seulement les éléments les plus fugitifs tels que les sons et les formules toutes faites, qu'un rien fera disparaître de la mémoire" (1908, p. 129).

4.2. Application consciente, dans des exercices écrits de traduction, des règles grammaticales préalablement apprises par coeur. C'était déjà là un principe de la méthode traditionnelle d'enseignement du latin. L' "enseignement par l'exemple" que propose par exemple G. Delpy dans son INITIATION A L'ESPAGNOL consiste à proposer à la traduction "des phrases brèves, nombreuses, variées, groupées d'après leur parenté grammaticale" (préface, p. V). Là aussi apparaît le rationalisme de la M.T.. E. Renauld s'explique ainsi sur la manière dont il a rédigé les remarques grammaticales de son manuel TEXTES LATINS DU PROGRAMME:

"Accoutumer [les élèves] à regarder en face les difficultés et les aider à trouver les moyens de les résoudre par la grammaire et par le raisonnement, telle est la méthode qui nous a paru la plus capable de porter fruit" (préface, p. VI).

PARIGOT quant à lui parle de "la méthode scientifique et rationnelle de la version et du thème" (1907, p. 144). Il va de soi que dans cette optique, le thème est un exercice plus formateur et plus révélateur que la version, puisqu'il ne laisse aucune part à l'intuition (pour des élèves formés à la M.T. s'entend), et exige de reconnaître et d'appliquer une à une toutes les règles nécessaires: le bon élève de la M.T., c'est le "fort en thème". Le thème gardera d'ailleurs très longtemps, malgré les mises en garde répétées des Instructions officielles, son prestige d'épreuve privilégiée d'enseignement des langues: l'auteur de LA PREMIERE ANNEE D'ESPAGNOL (1942, 11^e ed.), dit avoir accordé "un soin tout particulier aux thèmes qui sont en-

LES NIVEAUX DE DESCRIPTION DE LA M.T.

core, quoi qu'on dise, le meilleur exercice pour apprendre correctement une langue" (préface, p. VI).

4.3. L'importance de la traduction en langue maternelle. La traduction est, remarque GODART, "la préoccupation dominante" dans la lecture des textes, et "une fin en soi" (1903, p. 473):

"La lecture était exactement calquée sur l'explication gréco-latine. On interprétait une page d'Hermann et Dorothee comme de l'Homère, du Shakespeare comme du Sophocle, et des ouvrages historiques de Schiller comme du Tite-Live. On disait aux élèves: "Vous préparerez pour la prochaine fois vingt ou trente lignes à la suite" et, à la classe suivante, on expédiait la tâche indiquée, littéralement d'abord, puis en ce qu'on appelait le "bon français". Quand l'élève n'avait pas préparé, on avait la ressource de lui infliger, en tâche supplémentaire, le mot à mot du dit passage; ce mot à mot lui-même avait ses degrés et ses raffinements: en cas de négligence grave, il pouvait devenir juxtalinéaire" (id.).

La traduction est privilégiée dans l'enseignement des langues vivantes pour la même raison qu'elle l'était dans l'enseignement des langues mortes: c'est un exercice, pense-t-on, particulièrement formateur, comme l'explique Fouillé:

"L'étude des langues anciennes procure un genre de profit particulier, qui est la formation de l'esprit. Transposer une pensée, un raisonnement, une description d'une langue dans une autre, c'est obliger l'intelligence à se bien rendre compte de la valeur des mots, de l'enchaînement des idées, c'est lui imposer un travail de transposition qui ne peut manquer de lui donner vigueur et souplesse. /.../ Le thème et la version obligent à peser chaque mot, à en préciser la valeur, à en chercher l'équivalent; il faut, en outre, relever tous les rapports des idées entre elles, des mots entre eux, deviner le sens caché du texte; enfin il faut transposer le tout d'une langue dans une autre différente... Le résultat, c'est qu'on a fait pour son propre compte le travail du penseur et de l'écrivain" (cité par BREAL 1891, p. 560).

Mais, au delà de sa justification en termes d'objectifs éducatifs, la traduction, dans la M.T., était rendue nécessaire comme procédé unique d'explication sémantique, parce que l'élève était mis d'emblée au contact de textes littéraires d'une complexité lexicale et grammaticale dépassant de beaucoup ce qu'il avait pu assimiler de la langue, ce que nous appellerions aujourd'hui sa "compétence

LES NIVEAUX DE DESCRIPTION DE LA M.T.

linguistique". Les pédagogues directs se heurteront à cette difficulté lorsqu'ils introduiront les textes littéraires en second cycle, et c'est d'ailleurs là l'une des raisons de la naissance de la "méthode éclectique", qui réintroduira l'enseignement explicite de la grammaire, et la traduction (voir chap. 4.1.1., pp. 346-363).

4.4. La démarche analytique et déductive. Cette démarche est patente dans l'importance accordée à l'apprentissage cumulatif des règles grammaticales, dont l'ensemble est supposé rendre compte du fonctionnement de la langue, dans l'approche du sens des textes reposant sur les analyses logique et grammaticale -BOIRAL parle d'ailleurs de "méthode logico-grammaticale (1964, p. 13)-, et dans le procédé de la traduction mot-à-mot: la compréhension du sens global passe par la compréhension préalable du sens de chaque partie (1). Le sens du texte lui-même est conçu comme la somme du sens de chacune de ses phrases, l'approche du texte se faisant par conséquent de façon uniquement linéaire. Un bon exemple de démarche analytique nous est fourni par les manuels éclectico-traditionnels: ils emprunteront à la méthode directe la division du matériel pédagogique en unités didactiques (les "leçons"), mais adopteront tous spontanément, à l'intérieur de chacune de ces unités, une progression qui va des parties à l'ensemble: 1) liste de mots isolés, 2) règles grammaticales; 3) exercices de traduction de phrases isolées; 4) texte de lecture; et 5) conversation sur le texte. La progression du cours est ainsi conçue sur le modèle de la construction pierre par pierre: GODART parle fort pertinemment, à propos de la M.T., de "méthode constructive", et dans le discours des traditionalistes reviennent très souvent des expressions comme "la base grammaticale" qu'il est indispensable d'asseoir solidement, la façon "systématique", "méthodique" dont doivent être acquis un à un les éléments de la langue:

(1) La méthode directe, au contraire, introduira la notion de "compréhension globale". Voir en particulier, pp. 192-194, le chapitre 2.3.7.3.

LES NIVEAUX DE DESCRIPTION DE LA M.T.

"On n'apprend une langue vivante que par l'étude parallèle et méthodique des mots et des règles" (LA PREMIERE ANNEE D'ESPAGNOL, p. I).

4.5. Utilisation systématique de la langue maternelle de l'élève comme langue de travail en classe. Plus qu'un choix, c'est dans la M.T. une nécessité technique: les élèves n'atteignent jamais la compétence linguistique qui serait nécessaire à la compréhension en langue étrangère de l'enseignement grammatical qui leur est imparti:

"Pour être bien compris de l'enfant, l'enseignement de la GRAMMAIRE doit lui être donné dans sa langue maternelle pendant une ou deux années. Se servir de la langue étrangère c'est ajouter une difficulté à une autre et lui faire perdre un temps précieux. /.../ Dans la méthode directe l'élève se trouve trop souvent déconcerté par un enseignement grammatical en langue étrangère, qui lui apparaît, du moins dans les premières années d'étude, comme hérissé de difficultés dont le manuel ne peut que très difficilement lui donner la clé" (LANGUE ESPAGNOLE Premier degré, Livre de l'élève (L.E.), p. 3).

En ce qui concerne l'accès au sens des textes étrangers, le recours au français est là aussi une nécessité technique, comme le remarque justement GODART:

"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" (1903, p. 472).

On voit comment c'est la démarche analytique elle-même qui oblige à cette utilisation de la langue maternelle de l'élève comme moyen d'accès au sens. La méthode directe pensera quant à elle se passer de ce recours grâce à une saisie intuitive et globale du sens de la phrase étrangère: "Au travail analytique et lent de la lecture grammaticale, la lecture directe substitue ainsi une impression synthétique et instantanée" (id.).

4.6. Le recours systématique à la mémorisation consciente (1)

(1) C'est-à-dire l'apprentissage par coeur, que nous opposons à la mémorisation inconsciente, obtenue de l'élève sans que cela soit l'objectif explicite (par ex. par des exercices au laboratoire).

LES NIVEAUX DE DESCRIPTION DE LA M.T.

tant en ce qui concerne les règles et paradigmes grammaticaux, les listes de vocabulaire, que certains textes. Dans LA PREMIERE ANNEE D'ESPAGNOL, le seul texte de chaque leçon est un petit poème qui apparaît sous la rubrique "Exercice de mémoire", et est donc utilisé en classe comme récitation. Lorsque, sous l'influence de la méthode directe, apparaîtront les listes de vocabulaire par thèmes ("centres d'intérêt"), elles seront destinées dans les méthodes éclectico-traditionnelles à être mémorisées telles quelles, avec leur traduction.

4.7. La juxtaposition des différentes activités d'apprentissage. Les différentes activités réalisées en classe -récitations, corrigés d'exercices et de traductions, lectures et traductions de textes, explications grammaticales- et hors de classe -mémorisations, exercices grammaticaux et traductions écrites- ne sont pas articulées entre elles et leur nombre, leur importance et leur ordre sont donc laissés à la seule appréciation du professeur. Est absente dans la M.T. la notion d' "unité didactique" qui émergera avec la méthode directe et atteindra son apogée avec les méthodes audio-orale et audio-visuelle, où les différentes activités d'apprentissage -les "phases", les "moments" de la classe- seront définies avec précision, articulées dans un ordre rigoureux et immuable, et même minutées... L'heure de classe, dans la M.T., ne présente pas d'unité ne serait-ce que parce qu'une partie importante en est dédiée aux contrôles successifs des différentes activités réalisées dans cette "étude" qui constituait en réalité le véritable centre de gravité de l'enseignement traditionnel. Ce n'est qu'avec la méthode directe que le rapport entre le travail en classe et le travail en étude s'inversera, ce dernier n'intervenant plus que comme appoint à l'essentiel du travail réalisé maintenant en classe.

Les textes eux-mêmes donnaient lieu dans la M.T. à une série d'activités -lecture orale, explication des mots inconnus, présentation/explication des formes grammaticales inconnues, traduction- dont l'ordre dans lequel nous les donnons ici, s'il était

LES NIVEAUX DE DESCRIPTION DE LA M.T.

le plus généralement adopté, n'en était pas moins permutable puisque tous les textes abordés en classe devaient en principe avoir été préparés en étude. N'existait pas encore notre moderne "explication" d'un texte que les élèves découvrent en classe, et qui oblige le professeur à respecter au moins dans ses grandes lignes le schéma logique présentation/explication/exploitation thématique (commentaire et conversation) et grammaticale (étude d'un point de grammaire, exercices grammaticaux). Les outils eux-mêmes -dictionnaires, recueils de textes d'auteurs, livres de grammaire, d'exercices, de civilisation, plus tardivement, sous l'influence de la méthode directe, listes de mots groupés par centres d'intérêts- sont indépendants les uns des autres et utilisés selon les disponibilités matérielles et/ou les préférences du professeur(1). Mais il n'y a nul manuel, même pour les premières années d'apprentissage, où une réflexion méthodologique aurait sélectionné, organisé et gradué les divers matériaux d'apprentissage.

L'examen des manuels éclectico-traditionnels est à ce sujet fort révélateur. Sur les trois ouvrages que nous avons cités jusqu'à présent, l'un, l'INITIATION A L'ESPAGNOL, est constitué en réalité d'ouvrages différents reliés ensemble: une présentation de la prononciation espagnole, avec exercices d'application (pp. VII-XXVII), une grammaire avec exercices d'application (pp. 1-130), des thèmes de phrases isolées avec renvois aux règles de grammaire correspondantes baptisés pompeusement "méthode progressive" (pp. 131-172), des versions et thèmes adaptés d'auteurs (pp. 173-218), et enfin des listes de vocabulaire par centres d'intérêt (pp. 219-241). Dans les deux autres ouvrages, LANGUE ESPAGNOLE

(1) Un collègue nous a indiqué qu'il y a à peine 20 ans, en 1961, son professeur d'espagnol faisait classe avec pour seuls outils un livre de grammaire et LES MOTS ESPAGNOLS de J. Agnès et A. Viñas (1^{ère} ed. 1948). On imagine aisément à quoi devait se réduire la "méthode" de ce professeur...

LES NIVEAUX DE DESCRIPTION DE LA M.T.

(premier et deuxième degré), et LA PREMIERE ANNEE D'ESPAGNOL, c'est à l'intérieur de chaque leçon que sont juxtaposés listes de vocabulaire, règles et paradigmes grammaticaux, exercices d'application (versions et thèmes) et textes de lecture. Seuls les deux manuels de LANGUE ESPAGNOLE proposent, mais seulement toutes les cinq leçons, une leçon de style "direct" c'est-à-dire organisée entièrement à partir d'un texte initial, avec questions de conversation sur le texte, présentation d'un point de grammaire apparaissant dans le texte et exercices correspondants, enfin exercice de production écrite ("composition") sur un thème parallèle à celui du texte initial.

CHAPITRE 1.3.

EVALUATION DE LA METHODE TRADITIONNELLE

"Ces heures studieuses mais hélas
mortellement languissantes..."

BERGER 1947a, p.82

On sait qu'il existe en logique deux types d'évaluation, l'évaluation externe et l'évaluation interne. La première porte sur l'objet réel, et se situe à l'intérieur du système de référence propre à l'évaluateur; la seconde porte sur l'objet de connaissance: c'est une critique "immanente", qui reste à l'intérieur du système de référence auquel appartient l'objet étudié (1). Les présentations de la M.T. qu'il nous a été donné de lire mélangent ces deux types d'évaluation. Ainsi BERGER, dans un article intitulé "Méthodes des langues vivantes - Coup d'oeil rétrospectif" (1947a), critique-t-il ainsi la M.T.:

"Au sortir de la Rhétorique ou de la Philosophie, le jeune homme n'emporte en général que des connaissances de langue et

(1) LEVI-STRAUSS (1974) parle de l'inexistence d'un système de référence externe qui permettrait de juger une culture à partir d'une autre, et de l'existence d'un système de référence interne, qui permet à chacun de dégager les nécessaires principes de vie sociale. D'autres appellations ont été proposées pour les deux types d'évaluation, comme celles de Weber qui, à propos de la théorie de Hegel, distingue entre son évaluation "logique" et son évaluation "pratique" (selon LOURAU 1970, p. 53).

EVALUATION DE LA M.T.

de vocabulaire très superficielles; inhabile à traduire un texte de difficulté moyenne, il est surtout dans l'impossibilité absolue d'utiliser oralement, sous forme de phrases simples et correctes, une langue qu'il est censé avoir apprise depuis les temps lointains de la 7^e, voire de la 8^e" (p. 82).

Or, étant donné, comme le précise lui-même BERGER par la suite, qu' "il ne s'agissait pas pour le professeur d'enseigner à parler une langue étrangère, mais de mettre ses élèves en mesure de traduire des textes" (id. pp. 82-83), l'incapacité des élèves à traduire relève d'une critique interne, et leur incapacité à parler d'une critique externe.

C'est généralement l'évaluation externe qui domine dans les présentations de la M.T., parce qu'elles se situent dans une perspective de progrès historique indéfini de la didactique, et cherchent donc à montrer en quoi chaque méthode précédente était criticable à partir de la suivante. Elles analysent ainsi la M.T.:

1. en utilisant les outils d'analyse forgés après coup par les sciences, comme:

-la linguistique: on fera remarquer que la grammaire de la M.T. propose de la langue une description incohérente et qui ne tient pas compte des nécessités de l'apprentissage (simplicité et progression);

-la psycholinguistique: la technique rationaliste de mémorisation consciente/application des règles grammaticales repose sur une représentation simpliste et erronée du processus psychologique d'apprentissage;

-la socio-linguistique: la M.T. méconnaît l'oral ainsi que les niveaux et registres de langue en imposant comme norme la langue écrite littéraire;

-la psychopédagogie: la pratique de la classe traditionnelle repose sur la passivité de l'élève et l'autorité du maître, le schéma de communication en classe étant rigide, centralisé et à sens unique (maître → élèves);

-la docimologie: le système d'évaluation de la M.T. est incohérent, et repose sur la notion presque morale de "faute";

EVALUATION DE LA M.T.

-l'analyse idéologique: l'enseignement traditionnel fonctionne en définitive comme un instrument de sélection sociale et de reproduction des élites bourgeoises;

-Etc.

2. en fonction des nouveaux objectifs fixés à l'enseignement des langues. Ainsi ROULET, parlant des "insuffisances" des M.T., note qu'elles "ne pouvaient conduire à l'acquisition des automatismes nécessités par la communication orale quotidienne" (1976, p. 44).

Toutes ces critiques ne sont pertinentes que si l'on se place du point de vue de l'évaluateur, et c'est pourquoi nous présenterons les critiques adressées à la M.T. par les méthodes postérieures lors de la présentation de celles-ci. Les critiques qu'une méthode nouvelle adresse à l'ancienne sont en effet d'abord un moyen pour celle-là de se définir elle-même. Nous prendrons deux exemples:

1. Les élèves, à l'époque où régnait la M.T., avaient peu de chances d'avoir à utiliser oralement l'espagnol après leur sortie de l'école. A partir du moment où l'on continuait par conséquent à fixer comme objectif à l'enseignement des langues modernes celui de l'enseignement des langues anciennes, à savoir la découverte de la culture étrangère, il était logique de se limiter à la langue écrite littéraire, et d'utiliser le français pour parvenir à une compréhension à la fois rapide et détaillée des textes. Un tel objectif, même actuellement, reste parfaitement défendable: il est tout aussi légitime de vouloir être capable de lire Cervantes dans le texte que de savoir demander son chemin à Madrid. La critique qu'adressera la méthode directe à la M.T., à savoir de ne pas amener les élèves à une pratique effective de la langue orale, nous renseigne surtout sur la méthode directe elle-même et son propre objectif pratique.

2. La conception que le professeur traditionnel se faisait de son rôle renvoyait à l'ensemble du système éducatif et social qui reposait sur le respect des hiérarchies et l'obéissance passive. Aussi les reproches d' "autoritarisme" qui lui seront adressés plus

EVALUATION DE LA M.T.

tard par les partisans de la méthode directe nous renseignent moins sur la M.T. qu'ils n'illustrent les rapports entre la méthode directe et le mouvement des "méthodes actives" en pédagogie (voir chap. 2.1.3., pp. 102-106).

Ces évaluations externes font donc partie de l'histoire de la méthodologie et ne peuvent être considérées comme des "jugements de l'Histoire". De récents et imprévus retournements de la recherche en didactique des langues obligent ainsi à nuancer considérablement certaines critiques considérées jusqu'à présent comme définitives. Nous en citerons quelques unes qui nous paraissent très significatives:

1. En ce qui concerne la littérature, que la M.T. utilisait très tôt dans les débuts de l'apprentissage, il est certain qu'elle constitue effectivement un moyen d'accès privilégié à la culture d'un pays étranger, et même en ce qui concerne l'apprentissage linguistique, certains didacticiens pensent actuellement que les caractéristiques de la communication littéraire en font un outil particulièrement adapté aux apprenants, même débutants (1).

2. Pour ce qui est de l'utilisation de la langue maternelle en classe, on s'accorde actuellement à trouver injustifiée son interdiction absolue dans les méthodes postérieures, en particulier parce que le montage d'une nouvelle compétence linguistique chez les apprenants ne peut se faire qu'à partir de leur compétence en langue maternelle. ROULET donne ainsi en 1976 le conseil suivant aux professeurs: "Mettant en question un dernier dogme, on n'hésitera pas à recourir à une comparaison, ni à la traduction, entre la langue maternelle et la langue seconde, car celle-[là] peut apporter une con-

(1) Position soutenue par exemple par BESSE dans un article intitulé "Des convenances du discours littéraire en classe de langue" (1982a). Nous aurons à revenir sur les idées qu'il y expose, et plus généralement sur le problème de l'utilisation des textes littéraires pour l'apprentissage linguistique, au chap. 4.3.1.2. ("Supports littéraires et recherche actuelle en D.L.E."), pp. 487-509.

EVALUATION DE LA M.T.

tribution importante à l'apprentissage" (p. 57).

3. En ce qui concerne l'enseignement explicite de la grammaire en classe, la position catégorique des méthodes audio-orale et audio-visuelle, qui l'interdisaient totalement, est actuellement abandonnée au profit d'une approche plus attentive aux habitudes d'apprentissage et aux besoins des apprenants, et qui reconnaît la nécessité de moments de réflexion théorique où ceux-ci puissent élaborer eux-mêmes des synthèses provisoires et expliciter leurs hypothèses sur le fonctionnement de la langue: ainsi dans les exercices de "conceptualisation grammaticale" tels que les propose BESSE (1974a).

4. Quant à la grammaire traditionnelle elle-même, on se rend compte maintenant de l'extrême difficulté que pose l'application des recherches linguistiques modernes à la grammaire scolaire: celle-ci n'a pu encore être rénovée fondamentalement jusqu'à présent, et les linguistiques structurale et générative n'ont surtout apporté que des modifications superficielles de présentation ou des applications scientifiquement discutables (1).

Après que nous ayons cherché, dans la présentation de la M.T., à mettre en évidence sa cohérence interne, une évaluation interne de la M.T. doit au contraire rechercher les failles, les points aveugles, les contradictions existant entre les objectifs annoncés, les techniques utilisées et les résultats obtenus. Laisant volontairement de côté l'objectif d'éducation morale et l'objectif de formation intellectuelle, pour lesquels les résultats nous semblent d'autant plus difficiles à évaluer (2) que ces deux objec-

(1) Voir note 1, p. 48. Nous aurons à revenir longuement sur les problèmes de l'application de la linguistique à l'enseignement des langues au chap. 3.4.6., pp. 324 et s.

(2) Les "vertus intellectuelles" de l'apprentissage du latin ont fonctionné et fonctionnent encore dans la défense de cet enseignement comme une ligne Maginot d'autant plus inattaquable qu'elle est parfaitement invisible...

EVALUATION DE LA M.T.

tifs ne sont pas spécifiques à l'enseignement des langues modernes, mais communs à tous les enseignements scolaires, nous centrerons notre évaluation sur l'enseignement de la civilisation, l'enseignement de la langue et leur articulation.

Dans la M.T., l'approche de la civilisation étrangère est déterminée en permanence par cette croyance en l'existence d'une nature humaine immuable et universelle, croyance que DURKHEIM résume en ces termes: "L'homme est partout semblable à lui-même; /.../ les seuls changements qu'il présente au cours de l'histoire se réduisent à des modifications extérieures superficielles" (1969, p. 313).

Une telle approche favorise d'autant plus un ethnocentrisme réducteur aveugle à la "différence culturelle" que les morceaux choisis fournissent une vision parcellarisée et hors contexte qui permet difficilement aux élèves de saisir dans leur stabilité et leur cohérence les façons d'être, les sensibilités et les modes de pensée et d'expression différents des leurs. La recherche du Même dans l'Autre, légitime dans une perspective dialectique de réflexion philosophique (1), n'aboutit en classe qu'à renforcer les propres schémas culturels des élèves, parce qu'elle leur permet d'éviter les remises en cause que provoquerait la prise de conscience de leur propre singularité contingente. Comme le remarquait FOURQUET en 1953, "à force de chercher l'humain en soi-même, on risque de se prendre pour l'homme par excellence: comme le Grec en face du "Barbare", le Français en face de l'étranger a une tendance à croire que ce qui est valable pour lui est universellement valable" (p. 74).

La soumission de l'approche culturelle de la M.T. à l'objectif d'éducation morale ne peut que renforcer cette tendance. D'une part les "morceaux choisis" des auteurs le sont en fonction de leur valeur morale, c'est-à-dire en définitive en fonction de la

(1) DESCOMBES (1979) a ainsi intitulé Le Même et l'Autre un panorama de 45 ans de philosophie française (1933-1978).

EVALUATION DE LA M.T.

facilité avec laquelle ils se prêtent à une interprétation contemporaine. D'autre part le choix des passages opère une censure qui tend à donner de l'Autre une image épurée de tout ce qui pourrait briser ou même relativiser l'image modélisante que l'on veut en donner. Un exemple particulièrement frappant dans l'enseignement des langues anciennes est l'occultation du phénomène homosexuel dans la culture grecque, qui prive ainsi les élèves d'un élément essentiel à toute compréhension interne de cette culture. Dans l'enseignement de l'espagnol, les exemples ne manquent pas non plus, depuis certaines pages de Cervantes sur les gitans jusqu'aux divisions sanglantes entre républicains durant la guerre civile (1).

L'approche de la civilisation étrangère, dans la M.T., repose aussi sur cette idée que l'analyse rationnelle de ses manifestations extérieures -l'art, la littérature en particulier-, permet de la connaître. Cette approche s'appuie d'une part sur le postulat rationaliste de l'Humanisme philosophique qui tend à confondre l'image qu'une culture se donne consciemment d'elle-même avec ce qu'elle est réellement, et fait l'impasse sur tout ce qu'une culture peut avoir d'inconscient et même d'irrationnel. Cette approche s'appuie d'autre part sur une confusion entre ce que le pédagogue Kerschensteiner (2) appelle la culture objective et la culture subjective. La culture objective (Kulturgut) est constituée des biens de civilisation accumulés par les générations humaines: sciences, arts, techniques, morales. La culture subjective (Bildungsgut), elle, correspond à l'assimilation personnelle et en profondeur de ces biens

(1) Ce dernier exemple ne peut valoir, bien entendu, que pour des manuels édités après la guerre civile espagnole, et qui relèvent donc de la "méthode éclectique" que nous étudierons dans la quatrième partie de cette étude. Mais l'approche culturelle n'est pas fondamentalement différente entre les deux méthodes (voir pour la méthode éclectique le chap. 4.2.4., pp. 432-441).

(2) Kerschensteiner (1814-1932) est l'un des pères des "méthodes actives".

EVALUATION DE LA M.T.

par l'individu en fonction de ses capacités et de ses besoins. Or, sous l'influence de l'enseignement des langues anciennes, la culture dans la M.T. est plus conçue comme un legs du passé que comme une réalité vivante soumise à des tensions et évolutions constantes. Dans sa volonté de transmettre aux élèves tous ces trésors accumulés, la M.T. méconnaît le fait que "les expériences et connaissances d'autrui, qui nous sont transmises et que nous assimilons par un travail réceptif, n'ont de signification pour notre vie psychologique que dans la mesure où elles rencontrent des expériences propres de nature analogue" (Grundfragen, cité par BLOCH 1973, p. 15).

D'où l'encyclopédisme des programmes de civilisation et le danger de verbalisme de la part des élèves, si souvent dénoncés à propos de la M.T. Pour Kerschensteiner, le "travail en surface" de l'école traditionnelle, "visant à l'assimilation d'un programme encyclopédique, n'aboutit qu'à la déperdition de forces, à la lassitude précoce, au malmenage des esprits, au verbalisme" (selon BLOCH 1973, p. 63), et ce pédagogue propose au contraire une "méthode de l'échantillonnage" qui limite à dessein le champ du savoir pour y faire effectuer par les élèves un travail approfondi et enrichissant (id.) (1). Les pédagogues partisans des méthodes actives reprocheront à la pédagogie traditionnelle en général

"d'avoir, dans son encyclopédisme aveugle, dans son souci exclusif d'inculquer à l'enfant un maximum de connaissances jugées utiles à son avenir, mais habituellement étrangères à ses intérêts présents, dû les lui faire absorber en les associant artificiellement à l'appât de récompenses à obtenir (ou de punitions à éviter), donc par des procédés qui sont en réalité des procédés de pur dressage et dont l'emploi à haute dose risque de fausser son développement moral tout autant que de dévier son développement intellectuel" (BLOCH 1973, pp. 148-149).

(1) On retrouve actuellement cette "méthode de l'échantillonnage" dans l'idée d'une approche de la civilisation étrangère par dossiers détaillés sur des thèmes précis. Voir le chap. 4.3.3. sur "l'enseignement et l'apprentissage culturels", et en ANNEXE 30 (pp. 587 et s.), la présentation de notre Expediente Turismo español.

EVALUATION DE LA M.T.

Toutes ces critiques contre l'enseignement de la civilisation dans la M.T. posent le problème, extrêmement difficile à résoudre, d'un enseignement à la fois actif, cohérent et systématique de la civilisation étrangère dans le cadre d'un cours de langue, et auquel la M.T. apportait une réponse bien insuffisante:

-apports ponctuels des éléments de civilisation strictement nécessaires à la compréhension des textes;

-résumés juxtaposés d'histoire politique, de géographie et d'histoire de l'art.

Les insuffisances de l'approche culturelle dans la M.T. sont renforcées par celles de l'approche linguistique. Avant d'être exploité comme porteur d'un certain contenu culturel, le texte était doublement prétexte: à réflexion grammaticale, pendant laquelle les formes linguistiques nouvelles étaient disséquées; à traduction, que le souci de l'expression française transformait en partie en exercice de style en langue maternelle: "La lecture des auteurs fut elle-même une sorte de version orale, commençant par le mot-à-mot et finissant par le "bon français". Bref, les langues vivantes devinrent des langues mortes" (INST. 1890, p. 465). Cette mort scolaire des langues vivantes était causée par anémie de leur fonction communicative; non pas tant, comme voudront le faire croire par la suite les tenants des méthodes postérieures, parce qu'il n'y avait pas de pratique effective de la langue orale en classe -la méthode "grammaire-traduction" élaborée par le "Committee of Twelve" américain (voir p. 19) était parfaitement cohérente avec ses objectifs explicites-, que parce que le message authentique du texte et sa réception authentique étaient constamment faussés par des présupposés idéologiques et marginalisés par la primauté accordée aux activités métalinguistiques.

En ce qui concerne en effet l'enseignement de la langue dans la M.T., les critiques adressées à la "grammaire traditionnelle" et à la place exagérée prise par son enseignement/apprentissage

EVALUATION DE LA M.T.

explicite sont trop bien connues pour que nous nous étendions ici sur ce thème. Si nous avons à résumer en quelques lignes l'abondante littérature sur la question (1), nous dirions avec PEYTARD, quant au contenu, "confusion et inefficacité" (1970, p. 86), et quant à la démarche, nous noterions avec FRANCOIS la confusion rationaliste qui est faite entre la description "scientifique" de la langue et la démarche d'acquisition adoptée par chaque apprenant (1974 pp. 156-157) (2). Ces critiques ne datent pas d'aujourd'hui. Le congrès international des professeurs de langues vivantes de Vienne (1898) recommande déjà de "fortifier l'enseignement grammatical en le débarrassant de toutes les subtilités inutiles" (selon SIMONNOT 1901, p. 27), et BEAUJEU, avec l'optimisme qui caractérise les enthousiastes de la méthode directe au début du siècle, croit définitivement enterrée en 1903 "cette science à part, abstraite et morte, /.../ cette sorte d'évangile morose que l'on apprenait jadis dévotement, jusqu'aux virgules" (p. 130).

Cette importance prise par les activités métalinguistiques dans la M.T. répond à l'objectif de formation intellectuelle (développement des capacités de réflexion et d'analyse), mais entre en contradiction avec les exigences de l'objectif culturel, qui aurait demandé une méthode visant concrètement, par le développement de la compréhension écrite, à donner à l'élève une capacité de lecture rapide et autonome. En effet, en l'absence d'une véritable science de la civilisation appliquée à l'enseignement (3), l'exigence for-

(1) Pour un point récent sur la question, on pourra consulter le n° 41 (fév. 1979) de la revue Langue Française intitulé "Sur la grammaire traditionnelle", en particulier les articles de CHEVALIER et de BOURQUIN sur l'enseignement de la grammaire au XIX^e siècle.

(2) La même confusion sera commise plus tard par les méthodes directe, audio-orale et audio-visuelle. Ce n'est que très récemment que la distinction a été opérée, et que l'on a mis en évidence les "stratégies d'apprentissage" propres à chaque apprenant.

(3) Ce qui supposerait déjà l'existence d'une véritable science de la civilisation, encore à inventer.

EVALUATION DE LA M.T.

mulée par GODART en 1903 nous paraît absolument incontournable:
"A l'obligation d'enseigner la culture étrangère correspond la lecture cursive et extensive. C'est en lisant beaucoup que les élèves prendront le plus de contacts avec cette civilisation" (p. 485).
Or le développement de cette compétence de lecture rapide et autonome entrerait en contradiction, dans la M.T., avec la démarche analytique et grammaticale qui la caractérise, et cette "compétence culturelle" n'est par conséquent jamais posée comme objectif explicite. Au contraire, la M.T. propose des activités "éclatées", isolées les unes des autres (voir supra p. 60), et crée ainsi des savoirs compartimentés que seuls les élèves exceptionnellement doués ont la capacité de transfert suffisante pour intégrer dans une véritable compétence de lecture. Ce qui signifie en définitive le constat de faillite de la M.T., ce n'est pas qu'au bout de 7 ou 8 ans d'apprentissage les élèves ne sachent pas construire une phrase correcte par oral ni même par écrit, mais qu'ils soient encore incapables d'une lecture qui ne soit pas une traduction laborieuse, dictionnaire dans une main et grammaire dans l'autre, et qu'ils en aient définitivement perdu le goût. Les INST. 1890 dressent le constat suivant: "[L'élève] ne peut faire alors ce qu'on appelle lire un auteur, sans le déchiffrer laborieusement à l'aide du dictionnaire et de la grammaire, sans le torturer surtout par un triste mot-à-mot hérissé de contresens" (p. 472). A ce constat répond un demi-siècle plus tard celui de J.D.:

"Il est évident qu'au bout de 6 ans d'étude avec de gros horaires, les plus obtus finissent par en obtenir [du latin] quelques obscures clartés, et, le jour de l'examen, on les voit arracher tant bien que mal, à coups de dictionnaires, le sens général de la version qui sera, n'en doutons pas, pour tous ceux qui n'aspirent pas à quelque licence, la dernière page de latin qu'ils essaieront jamais de traduire" (1932, p. 313).

En ce qui concerne l'articulation entre l'enseignement de la langue et celui de la civilisation, nous avons déjà noté (p. 53) que la M.T. évacuait cette problématique, puisque pour elle l'essen-

EVALUATION DE LA M.T.

tiel n'était ni la langue en elle-même ni la civilisation étrangère dans sa spécificité. La méthode directe s'attaquera à ce problème en mettant au point une méthodologie du texte littéraire (l'"explication de texte") que la méthode éclectique ne fera que reprendre pour l'essentiel, et qui sera censée permettre à l'élève de découvrir par lui-même les éléments de civilisation étrangère par et au cours de son travail de compréhension linguistique: les rapports établis entre la forme et le fond feront passer la découverte culturelle par la découverte linguistique, de même que la discussion orale sur le texte fournira un contenu culturel à l'entraînement linguistique. Dans la M.T., les élèves devaient par eux-mêmes dépasser la juxtaposition des activités d'apprentissage linguistique et l'atomisation des éléments d'information culturelle pour se bâtir une certaine "compétence linguistique" et une certaine "compétence culturelle", et par eux-mêmes encore, en dehors des heures de classe, les travailler conjointement pour parvenir à une capacité de lecture cursive. Autant dire qu'une infime minorité y parvenait. Mais c'est là peut-être la principale caractéristique de la M.T., que de ne pas se donner concrètement les moyens pour amener effectivement tous les élèves au but qu'elle-même leur a fixé.

CONCLUSION

A lire les articles des pédagogues et les Instructions officielles depuis un siècle, qui reviennent constamment sur la dénonciation de techniques traditionnelles comme l'apprentissage par coeur de listes lexicales et de règles de grammaire, et la traduction conçue non comme technique de contrôle de compréhension mais comme technique d'enseignement/apprentissage linguistique, on ne peut qu'être frappé par l'extraordinaire résistance de ces pratiques chez les professeurs.

La raison la plus souvent avancée est l' "inertie professorale", et nous avons déjà eu en effet l'occasion de montrer comment fonctionnent la "loi de la prise de conscience" de Claparède et le principe d'isomorphie (pp. 41 et 36). Raison valable à notre avis, mais trop souvent invoquée par certains formateurs (1) pour justifier un activisme auto-justificateur et gratifiant. Le principe d'isomor-

(1) Nous pensons aux formateurs en français langue étrangère, que nous connaissons bien, mais aussi aux inspecteurs généraux...

LA M.T. - CONCLUSION

phie joue aussi chez les formateurs, et explique le directivisme voire l'autoritarisme de certains dans leurs efforts pour convaincre les professeurs d'utiliser les méthodes actives en classe... Raison valable, mais partielle. Aux habitudes d'enseignement des professeurs doivent être ajoutées les habitudes d'apprentissage des élèves. Même après la réforme des programmes de 1880 qui accorde plus d'importance à l'enseignement des langues modernes, le nombre d'heures consacrées à l'enseignement des langues anciennes dans l'ensemble des classes de l'enseignement secondaire représente encore le tiers de l'horaire général hebdomadaire. Pour une heure de langue vivante, les élèves en recevaient trois de latin et de grec. Et dès 1890, ce pourcentage retombera à une heure pour six heures! Les professeurs qui ont utilisé des méthodes audio-visuelles avec des adultes savent le poids de ces habitudes d'apprentissage: l'immense majorité de ces élèves ressentent constamment un besoin impérieux d'écrire, de traduire mot-à-mot et d'explicitier les règles grammaticales.

Se situant dans la continuité de l'enseignement scolaire des langues anciennes, l'enseignement scolaire des langues modernes se retrouve d'emblée en harmonie avec l'ensemble du système éducatif dont il reprend tout naturellement les objectifs et la pédagogie. Ainsi les techniques traditionnelles tirent-elles paradoxalement leur force du fait qu'elles n'aient jamais été pensées comme éléments solidaires d'une méthode spécifique à cet enseignement des langues modernes. Pratiques "éclatées" et pour ainsi dire instinctives, elles échappent d'autant plus à toute évaluation critique et à toute analyse méthodologique que les objectifs principaux sont éducatifs et non linguistiques.

Une méthode d'enseignement des langues vivantes n'est pensable qu'à partir du moment où il s'agit d'abord et surtout d'enseigner réellement une langue, c'est-à-dire d'en obtenir des apprenants une pratique effective, comme le cherchera la méthode directe. Ce n'est qu'avec cette méthode que l'enseignement des langues vivantes

LA M.T. - CONCLUSION

commencera à conquérir son autonomie par rapport aux autres enseignements scolaires, et que pourra par conséquent apparaître cet espace méthodologique propre où pourront se confronter objectifs et résultats, théories et pratiques, et où pourront s'élaborer les compromis nécessaires et les évolutions indispensables (1).

En France à la fin du XIX^e siècle, il n'existe pas en définitive, à proprement parler, de "méthode" traditionnelle d'enseignement des langues modernes. Il n'y a qu'une méthode globale d'éducation qui comporte des techniques valables pour l'enseignement de toutes les matières (comme la mémorisation consciente), et des techniques spécifiques à certaines matières, comme la grammaire pour les langues étrangères et la langue maternelle, et la traduction pour les langues étrangères.

La résistance de la méthode traditionnelle d'enseignement des langues vivantes n'est donc pas simplement le fait des professeurs et des élèves, elle est aussi celui de l'ensemble du système scolaire. En sont aussi responsables les méthodes ultérieures, directe, audio-orale et audio-visuelle, qui se sont enfermées dans la cohérence de leur doctrine et se sont donc situées en rupture totale avec cette M.T. Elles ont ainsi constamment exigé des professeurs des renversements méthodologiques radicaux, au lieu de proposer, sinon d'impossibles synthèses, du moins des compromis et des aménagements provisoires qui puissent impulser un mouvement d'évolution progressive. En méthodologie des langues vivantes aussi, suivant la formule consacrée pour la politique, nous sommes en avance d'une révolution parce qu'en retard d'une réforme.

(1) L'une des erreurs des partisans des méthodes audio-visuelles sera cependant d'oublier qu'en milieu scolaire, cette autonomie de l'enseignement des langues ne peut être que relative.

DEUXIEME PARTIE

LA METHODE DIRECTE

INTRODUCTION

"Une langue s'apprend pour elle-même et par elle-même, et c'est dans la langue, prise en elle-même, qu'il faut chercher les règles de la méthode."

INST. 1890, p. 466

Nous pouvons affirmer, sans risquer d'être démenti, que la méthode directe (désormais abrégée en M.D.) est la grande méconnue du discours didactique actuel. Cette méconnaissance est causée soit par réduction de cette méthode à un simple principe technique (pas d'utilisation de la langue maternelle), soit par confusion entre elle et les méthodes traditionnelle et éclectique.

GIRARD nous donne un bel exemple de méconnaissance par réduction:

"Il nous semble que la méthode directe, telle qu'elle a été définie au début du siècle pour s'imposer peu à peu dans un grand nombre de pays (notamment en France et en Europe occidentale), est davantage une "approche" pédagogique qu'une véritable "méthode" d'enseignement des langues. Elle peut se résumer très simplement comme "un enseignement donné directement dans la langue étrangère" (sans l'intermédiaire de la langue maternelle des élèves). On sait que ce principe n'a pas été longtemps appliqué à la lettre et que la langue maternelle a été introduite par le biais de la traduction (version et thème) et de l'enseignement grammatical. Mais ce que l'on peut surtout reprocher à la méthode directe, c'est de ne rien dire sur le

LA M.D. - INTRODUCTION

contenu de l'enseignement qui est pourtant fondamental. Tout est permis du moment que le professeur s'entretient avec les élèves en langue étrangère" (1968, pp. 2-3).

Une telle définition correspond effectivement à celle qui était donnée à l'époque par les méthodologues directs. L'inspecteur général Firmery écrit par exemple dans la Revue politique et parlementaire du 10 octobre 1882 que la M.D. "c'est, par définition, celle d'après laquelle on enseigne la langue directement, c'est-à-dire sans l'intermédiaire de la langue maternelle" (cité par ROCHELLE 1904, p. 497).

Cette notion d'accès "direct", "sans intermédiaire", à la langue étrangère, joue effectivement un rôle central dans la cohérence de la M.D. Ainsi, l'objectif est que l'élève parvienne à penser directement en langue étrangère, sans traduction mentale préalable, qu'il puisse comprendre le sens global d'une phrase directement, sans passer par la compréhension du mot-à-mot qui exigerait la découverte d'équivalents en langue maternelle, qu'il parvienne à rédiger directement en langue étrangère, en s'inspirant des modèles donnés par les textes, etc. Mais lorsque GIRARD se contente de cette définition dans un article sur "Méthode directe et méthodes audiovisuelles", il confond de toute évidence définition et appellation. La M.D. ne se réduit pas plus au refus de l'utilisation de la langue maternelle des élèves que la méthode audio-visuelle ne se ramène à la seule utilisation conjointe du son enregistré et de l'image, ou la M.T. à la "grammaire-traduction". La "méthode directe" a été jadis connue sous d'autres noms tels que "méthode phonétique", "méthode orale", "méthode intuitive", "méthode active", qui auraient tout aussi bien pu s'imposer et qui privilégient chacun un aspect essentiel par lequel cette méthode se différencie de la M.T.: respectivement l'importance accordée à la langue orale, les procédés intuitifs d'explication sémantique, et la sollicitation permanente de l'activité de l'élève.

Comme nous le disions dans notre introduction à la M.T., toute méthode est pour nous datée historiquement et relève de différents

LA M.D. - INTRODUCTION

niveaux d'analyse parce qu'elle dépend du contexte éducatif dans lequel elle s'est jadis inscrite. Si la logique réductrice de Mackey (voir p.20) nous paraît légitime dans la mesure où elle s'appuie sur une connaissance précise des différentes réalisations historiques de méthodes présentant des analogies techniques, la démarche inverse de GIRARD, qui extrapole dans l'histoire à partir d'une simple définition technique ("On sait que ce principe [direct] n'a pas été longtemps appliqué à la lettre...") ne peut qu'engendrer erreurs et confusions. C'est ainsi que GIRARD reproche à la M.D. de ne rien dire sur le contenu de l'enseignement, alors qu'au contraire l'une des premières observations que l'on peut faire en feuilletant simplement quelques manuels directs, en est la similitude parfaite des "centres d'intérêt" (la salle de classe, le corps humain, la maison, la famille, les saisons, la campagne, etc.), fixés d'ailleurs de façon très détaillée par les Instructions officielles du 7 juin 1902 (PROG. 1902) (1). Enfin, lorsque GIRARD écrit que "tout est permis du moment que le professeur s'entretient avec ses élèves en langue étrangère", il confond la M.D. avec la "méthode naturelle" ou "méthode maternelle" (dont nous reparlerons au chap. 2.1.4., pp. 107-112) avec l'empirisme de laquelle les Instructions officielles et les méthodologues directs prendront soin de se démarquer dès le début: "On 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" (INST. 1890, p. 469).

Une autre cause de la méconnaissance de la M.D. chez les didacticiens actuels provient de la confusion qu'ils font entre

(1) La liste des centres d'intérêts fixés par ces Programmes de 1902 est reproduite en ANNEXE 1, pp. 630-631.

LA M.D. - INTRODUCTION

la M.T., la M.D. et la méthode éclectique, l'expression de "méthode traditionnelle" étant généralement utilisée pour désigner indistinctement ces trois méthodes à la fois. Ainsi, COSTE (1982), qui annonce pourtant dans l'introduction de son article son intention d'étudier comment le problème de l'enseignement de la langue par les textes littéraires a été abordé dans l'enseignement "classique", "traditionnel" des langues vivantes, puis par les méthodes directe, audio-orale et audio-visuelle (p. 59), utilise-t-il "méthode traditionnelle" pour "méthode directe" lorsqu'il affirme que la M.T. privilégiait la connaissance et l'exploitation du vocabulaire, et considérait la langue comme "un simple instrument de représentation, de dénomination et de classement du réel" (id., p. 66). L'origine de la confusion réside dans l'ignorance ou la méconnaissance du phénomène éclectique, que nous étudierons dans la quatrième partie de ce travail, et qui consistera, pour résoudre les problèmes auxquels s'était retrouvée confrontée la M.D. dans le second cycle, à tenter une synthèse de la M.D. et de la M.T. C'est cet essai de synthèse qui constitue encore de nos jours la base de la méthode préconisée par l'Inspection générale d'espagnol.

Pour notre part, comme nous l'avons fait pour la M.T., nous donnerons de la M.D. une définition historique précise: c'est la méthode officiellement imposée dans l'Instruction publique française par les Instructions ministérielles de 1890 (INST. 1890), 1901 (CIRC. 1901 et INST. 1901) et 1902 (PROG. 1902). Il est normal que nous conservions ce nom de "méthode directe", puisque c'est ce nom que lui ont donné les Instructions officielles: il apparaît pour la première fois dans la CIRC. 1901 (p. 896).

Il semblerait à première vue que la description de la M.D. soit plus aisée que la M.T., véritable nébuluse de pratiques non théorisées. Il est certain que les Instructions officielles françaises dessinent de la M.D. un cadre théorique assez précis en posant un certain nombre de principes généraux très clairement opposés à ceux de la M.T. Mais les professeurs de l'époque se sont plaint à juste titre de leurs silences ou de leurs ambiguïtés sur certains

LA M.D. - INTRODUCTION

points essentiels comme celui de la traduction (voir par exemple SCHMITT 1907, cité infra p. 220), et nous verrons aussi comment, sous prétexte de préserver "la liberté, l'initiative et l'ingéniosité du maître, sans lesquelles il n'y a pas d'enseignement vivant" (CIRC. 1901, p. 836), elles l'ont laissé résoudre seul les nombreux problèmes que posait l'application pratique de ses grands principes. Enfin, dès l'arrivée dans le second cycle des premiers élèves formés à la M.D., en 1906-1907, les partisans eux-mêmes de la méthode ont constaté les difficultés d'application de la M.D. à l'analyse des textes littéraires, et procédé très vite à des ajustements théoriques et pratiques qu'il nous a semblé logique de prendre en compte dans la description de la M.D. au titre de correctifs après expérimentation, bien qu'il faille attendre les INST. 1925 et 1938 pour que ces ajustements soient reconnus et recommandés officiellement (voir à ce sujet le chap. 4.1.2. , pp. 364-374, sur "l'évolution des directives officielles"). Aussi avons-nous élargi nos sources aux articles, publiés jusqu'à la première guerre mondiale, de professeurs et méthodologues se réclamant de la M.D. Les attaques souvent virulentes des traditionalistes les y obligent à développer, préciser et nuancer la méthodologie directe. En ce qui concerne les manuels directs, nous n'avons pu respecter cette date limite de 1914 que nous nous étions fixée, la seule série de manuels directs publiés à notre connaissance pour l'espagnol, PRIMEROS PINITOS (première année) et ANDANDO (deuxième année) ayant été mis sur le marché plus tardivement, dans les années 1920 (1).

(1) Nous n'avons pu déterminer la date exacte de publication de la première édition de ces deux manuels. PRIMEROS PINITOS en est à sa 9^e édition en 1927, ANDANDO en est à sa 8^e en 1932. D'autres manuels encore plus tardifs, comme POR BUEN CAMINO (15^e ed., 1956) et TRAS EL PIRINEO (1963), bien que présentant de nombreuses caractéristiques directes, relèvent pour nous de la méthode éclectique (voir à ce sujet le chap. 4.1.3. sur "l'évolution des manuels", pp. 375-382).

LA M.D. - INTRODUCTION

En ce qui concerne les études historiques disponibles replaçant la M.D. dans l'évolution de la didactique des langues étrangères en France, les quelques articles récents sont insatisfaisants pour les raisons exposées au début de cette introduction. Nous avons utilisé avec plus de profit quelques articles déjà anciens mais dont les auteurs avaient bien saisi cette évolution de la M.D. vers ce que nous appelons la "méthode éclectique"; ainsi l'article de BERGER intitulé "Coup d'oeil rétrospectif" (1947a), et celui de PFRIMMER où il tire le bilan d' "Un demi-siècle de méthode directe" (1953).

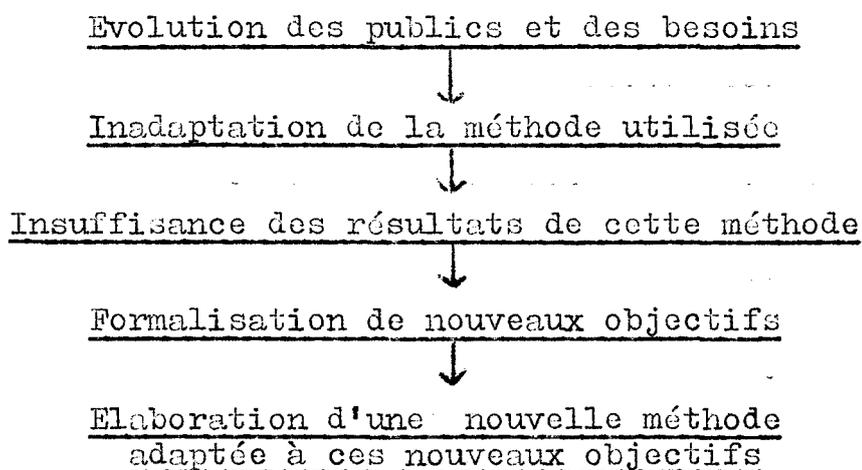
CHAPITRE 2.1.

LES ORIGINES DE LA METHODE DIRECTE

CHAPITRE 2.1.1.

LES NOUVEAUX OBJECTIFS

Pour qu'une nouvelle méthode apparaisse, il faut d'abord que la nécessité s'en fasse sentir. L'élaboration d'une nouvelle méthode est l'effet final d'un mécanisme que l'on pourrait schématiser de la sorte:



Dans le cas de la M.D., c'est la transformation en profondeur de la société française depuis le milieu de XIX^e siècle qui va mettre en branle ce mécanisme. Les historiens soulignent qu'à partir de cette époque s'opère une évolution à la fois de l'économie

ORIGINES DE LA M.D. - LES NOUVEAUX OBJECTIFS

et des mentalités, qui pousse à une généralisation et à une modernisation de l'enseignement.

1. La généralisation de l'enseignement: l'éducation est ressentie de plus en plus comme une condition et un moyen de promotion sociale, et tous les parents souhaitent que leurs enfants soient plus instruits qu'eux. La coïncidence entre cette évolution des mentalités et la politique éducative volontariste des Républicains dans les années 1860-1890 (voir chap. 2.1.5., pp. 113-122) va provoquer une véritable explosion scolaire. Les objectifs, les contenus et les méthodes de l'ancien enseignement, réservé à une élite, ne sont plus adaptés à l'enseignement de masse qu'il s'agit maintenant de donner.

2. La modernisation de l'enseignement: le développement de l'industrie française requiert la formation de nombreux cadres moyens -employés, contremaîtres, etc.- pour lesquels ne peut plus convenir l'ancienne division entre un enseignement primaire, destiné aux classes populaires, et un enseignement secondaire classique à prétentions universelles et sans visées professionnelles, réservé aux futurs notables. La modernisation de l'enseignement s'effectuera tout au long de la deuxième moitié du XIX^e siècle sous la forme d'un double processus de spécialisation: spécialisation de l'enseignement, avec la création de filières de formation professionnelle, spécialisation des enseignants, avec une différenciation progressive des cursus et des examens.

2.1. La spécialisation des enseignements. L' "Enseignement spécial" est une bonne illustration de ce phénomène. Vatesmenil crée en 1829 deux années spéciales de cours sans latin ni grec dans les collèges afin d'y étudier "les sciences et leur application à l'industrie, les langues vivantes, la théorie du commerce et le dessin". En 1847, preuve de leur succès, Salvandy porte à trois ans la durée de ces cours spéciaux. Mais c'est Victor Duruy qui créera véritablement en 1863 l' "Enseignement secondaire spécial" (1) à

(1) Circulaire du 2 octobre 1863 et loi du 21 juin 1865.

ORIGINES DE LA M.D. - LES NOUVEAUX OBJECTIFS

partir de la 6^e. Cet enseignement répondait à un réel besoin puisque déjà en 1865 il recueillait 35% des élèves de l'enseignement secondaire public, et que ce pourcentage atteignait 41% en 1866.

On voit comment les langues modernes deviennent l'un des enjeux de cette modernisation: tournées vers le monde moderne, elles se retrouvent du côté des sciences et des techniques contre le grec et le latin, du côté d'une éducation moderne visant une formation spécifique contre une éducation générale classique visant une formation intellectuelle de l'esprit. Dans la polémique entre traditionalistes et modernistes qui agitera cette fin du XIX^e siècle, nombre de prises de position illustrent cette solidarité de fait entre les langues vivantes et les sciences. PINLOCHE écrit ainsi en 1903:

"Dans une séance où elle a, de son ton le plus sénile, morigéné notre jeune siècle, l'Académie française /.../ disait par la bouche de son secrétaire perpétuel: "Après avoir montré que l'acquisition des connaissances est un moyen, et qu'elle ne doit pas être un but, que les langues classiques et les lettres sont le seul instrument véritable du développement intellectuel, il conclut bravement qu'il faut en faire le fondement des études secondaires à l'exclusion des langues vivantes et des sciences, qui appartiennent à une autre éducation". Et l'assistance d'applaudir" (p. 186).

L'élaboration de la M.D. est donc à interpréter comme un processus de spécialisation, au niveau des méthodes, de l'enseignement des langues modernes jusqu'alors enseignées comme les langues anciennes.

2.2. La spécialisation des enseignants. C'est d'ailleurs pour les langues vivantes que l'on en reconnaît en premier la nécessité, puisque dès 1841 est créé le certificat d'aptitude (C.A.) à l'enseignement des langues vivantes (1). Avant 1880, la licence de

(1) Ce C.A. de langues vivantes fera figure de précurseur puisqu'il servira de modèle en 1941 pour la création du C.A.E.C. (Certificat d'aptitude à l'enseignement des collèges, décret du 28 décembre 1941) pour toutes les spécialités. Le décret du 1er avril 1950 transformera ce C.A.E.C. en notre CAPES actuel, avec une année de formation pratique auprès de professeurs "chevronnés".

ORIGINES DE LA M.D. - LES NOUVEAUX OBJECTIFS

lettres est unique. Après celles de lettres, philosophie et histoire (décret du 25 décembre 1880) est créée le 28 juillet 1886 la licence de langues vivantes. Celle-ci conserve néanmoins un grand nombre d'épreuves communes avec celles-là (1), et il faudra attendre le 8 juillet 1907 pour que s'effectue une spécialisation définitive des différentes licences de lettres (2). L'agrégation de lettres quant à elle a pris définitivement la forme d'un concours national dès 1830, mais c'est l'Arrêté du 29 juillet 1885 qui lui donne son statut moderne (3), en même temps que s'en détachent, après l'agrégation de philosophie, celles d'histoire et de grammaire, puis celles de langues vivantes (anglais, allemand, espagnol et italien). Le nombre de certifiés de langues vivantes va augmenter régulièrement et plus vite que celui de l'ensemble des enseignants:

Année	N. de certifiés de lang. viv.	Effectifs enseignants	Pourcentage
1865	85	4621	1,8%
1876	206	5251	3,9%
1887	368	7454	4,9%

(Sources: PROST 1968, p. 83)

Les deux dernières décennies du XIX^e siècle voient ainsi un profond renouvellement du personnel enseignant, provoqué par un recrutement

(1) A l'écrit, compositions française et latine; à l'oral, explications française, latine et grecque.

(2) La version latine restera la seule épreuve commune, avec cependant une note éliminatoire de 8/20 (au lieu de 5/20 pour les autres).

(3) Une année de licence, une année de diplôme, une année d'agrégation.

ORIGINES DE LA M.D. - LES NOUVEAUX OBJECTIFS

très important de personnel qualifié. Voici par exemple le nombre de postes offerts aux concours de langues en 1902 et 1903:

	AGREGATION		C.A.	
	1902	1903	1902	1903
ALLEMAND	8	9	14	20
ANGLAIS	9	9	13	20
ESPAGNOL	2	2	3	3
ITALIEN	2	2	3	3

(Sources: PROST 1968)

Au regard des effectifs de l'enseignement secondaire français, on peut même parler, pour l'allemand et l'anglais, de recrutement massif. Dès 1898 les agrégés sont majoritaires dans les lycées; la formation d'un cinquantaine de certifiés, notamment en langues, étant assurée chaque année, il devient très difficile à un "simple" licencié d'accéder à un poste de professeur en lycée.

L'élaboration de la M.D., première méthode spécifique à l'enseignement des langues, est à situer dans le cadre de ce processus de professionnalisation du corps des enseignants de cette discipline. Dans les années 1880, 1890 et 1900 se créent ainsi de nombreuses associations de professeurs de langues vivantes (1), se tien-

(1) Citons la Société pour la Propagation des Langues Etrangères (1901?), 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.), dont l'objectif est ainsi défini par son premier président, SIGEWALT : "Le but pratique de notre association sera donc de rechercher et d'étudier les procédés didactiques multiples auxquels le principe de notre méthode directe peut conduire" (1903, p. 3). Notons au passage que Sigewalt fut l'instigateur de l'un des premiers journaux en langue étrangère réalisés par les élèves eux-mêmes (selon SIMONNOT 1901, p. 40).

ORIGINES DE LA M.D. - LES NOUVEAUX OBJECTIFS

ment régulièrement des congrès internationaux de professeurs de langues vivantes (1), et se lancent de nombreuses revues dont certaines sont toujours publiées (2). Ces associations, congrès et revues vont fournir à la M.D. les lieux de réflexion et de confrontation nécessaires à son élaboration et à son perfectionnement. C'est ainsi que les INST. 1901 et 1902, qui imposeront officiellement la M.D. en France, s'inspireront très directement des résolutions des premiers congrès internationaux de Vienne (1898) et Leipzig (1900)(3). Parallèlement, non seulement les revues spécialisées mais les journaux eux-mêmes recueilleront les échos de l'interminable controverse, entre traditionalistes et modernistes partisans de la M.D. (4).

A l'intérieur du mouvement de rénovation pédagogique qui touchera l'ensemble des matières dans les années 1880-1890, les langues modernes vont constituer ainsi un champ d'expérimentation et de

(1) Les trois premiers furent ceux de Vienne (1898), Leipzig (1900) et Cologne (1904).

(2) Citons la Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes (1884), le Bulletin des Langues Vivantes, Les Langues Modernes (organe de l'A.P.L.V., 1903), et, plus spécifiquement pour l'espagnol, le Bulletin Hispanique (1899), qui déclare vouloir prêter attention "aux développements universitaires et pédagogiques de l'espagnol", et la Revue Hispanique (1894), qui se veut un "recueil consacré à l'étude des langues, des littératures et de l'histoire des pays castillans, catalans et portugais". De nombreux articles concernant la didactique des langues vivantes seront aussi publiés dans des revues comme la Revue Pédagogique (1878), la Revue Universitaire, l'Enseignement Secondaire et la Revue Internationale de l'Enseignement, voire dans des publications à grand tirage comme Le Temps ou La Revue des deux Mondes, le débat pédagogique étant souvent porté à partir de cette époque sur la place publique.

(3) Le Ministère de l'Instruction publique français avait d'ailleurs délégué à ce dernier congrès un représentant, M. Sweitzer, à l'époque professeur au lycée Janson de Sailly.

(4) Certains optimistes la croiront vite enterrée, comme POTEL qui, tirant en 1905 le bilan de "trois ans de méthode directe", annonce que "les ardentes controverses de naguère sont oubliées, les adversaires se sont expliqués et se sont entendus" (p. 408). Près d'un demi-siècle après les débuts de la M.D., cependant, CABBILLAUD constatera: "Adversaires et partisans campent sur leurs positions" (1925, p. 328).

ORIGINES DE LA M.D. - LES NOUVEAUX OBJECTIFS

bataille privilégié. La raison en est que l'évolution du monde moderne y poussait plus fortement que dans d'autres matières à un développement de l'enseignement et à un changement d'objectifs.

Développement extrêmement rapide de l'enseignement des langues étrangères d'abord, que CHEVALEY explique ainsi en 1903: "L'anonyme puissance du besoin général a tout fait" (p. 162). Comme le précise le ministre de l'Instruction publique de l'époque, LEYGUES: "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 (1), font un devoir à toutes les nations d'étudier les langues étrangères" (1904, p. 385). Et il ajoute: "J'ai été dans mon temps 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) (2). On voit, dans cette cita-

(1) "Dépendance mutuelle /.../ par la guerre"....: de la part de LEYGUES, il s'agit d'une allusion non pas tant à l'expansion coloniale européenne qu'à la guerre de 1870. Sans doute n'en est pas absent, comme chez beaucoup de responsables français de l'époque, le désir de la "revanche".

(2) Ce nouveau besoin de connaissance pratique des langues étrangères, ressenti par les adultes déjà sortis du système éducatif, a provoqué, dans l'aire occidentale, une floraison de méthodes pour autodidactes et d'écoles pour adultes dont Maximilien Berlitz fut dès 1878 l'initiateur aux Etats Unis. Voici ce que raconte à ce propos MACKAY: "Cette compétence à converser en langues étrangères que les programmes d'étude et les méthodes scolaires n'avaient pu donner, fut offerte à grand renfort de publicité par un groupe de plus en plus nombreux de "marchands de langues". Parmi ceux-ci, Maximilien Berlitz qui avait ouvert une école de langues à Providence en 1878, était sans doute le mieux connu./.../ La méthode utilisée avait quelque chose de semblable à la méthode directe, en ce sens que, quoi qu'il advienne et quelles que soient les circonstances, on ne devait utiliser que la langue seconde pour enseigner. Tout enseignement se faisait oralement dès les tout débuts. La matière enseignée avait été déterminée d'après les expressions et le vocabulaire de la conversation courante et quotidienne" (1972, p. 206).

ORIGINES DE LA M.D. - LES NOUVEAUX OBJECTIFS

tion de LEYGUES, comment les nouveaux besoins provoquent l'inadaptation de la M.T., et l'émergence d'un nouvel objectif que les PROG. 1902 définiront clairement en ces termes: "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" (p. 779). La CIRC. 1901 résume bien quant à elle ce mécanisme d'élaboration d'une nouvelle méthode que nous présentions au début de ce chapitre (p. 87):

"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" (pp. 895-896).

CHAPITRE 2.1.2.

LA PHONETIQUE DESCRIPTIVE

ROSSET, directeur de l'Institut Phonétique de l'Université de Grenoble, distinguait en 1909 dans la science phonétique trois branches différentes:

1. La "phonétique historique", qui "étudie les transformations des sons d'une époque à l'autre" (p. 231), mais qui n'est d'aucune utilité pratique pour l'enseignement de la langue parlée actuelle.

2. La "phonétique expérimentale", qui "a pour objet de définir par l'analyse physique et l'étude physiologique la parole humaine" (id.), mais qui ne dispose pas encore des appareils nécessaires pour proposer une définition précise des différents sons qui permette des comparaisons utilisables pour l'enseignement entre les différentes langues.

3. La "phonétique descriptive" ou "pratique", qui est "l'étude des articulations et de la diction d'une langue" (id.):

"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

ORIGINES DE LA M.D. - LA PHONÉTIQUE DESCRIPTIVE

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" (id. p. 232).

Cette phonétique descriptive a pris son essor à partir du milieu du XIX^e siècle avec Brücke, Ellis, Bell, Sweet, Sievers, Kinghardt (selon MACKÉY 1972, p. 201), et le français Paul Passy, chef de file de l'école phonétique française et fondateur de la revue Le Maître Phonétique, organe de l'Association Phonétique Internationale.

C'est l'allemand W. Viëtor, professeur de phonétique à l'Université de Marburg, qui incorpora le premier la phonétique descriptive à l'enseignement des langues. Dans une brochure intitulée Der Sprachunterricht muss umkehren ("L'enseignement des langues doit faire volte-face") et publiée en 1882 sous le pseudonyme suggestif de "Quousque tandem", il dénonçait avec la violence que laisse présumer son nom de guerre la méthode de l'école de Plötz (1), et pro-

(1) A en croire MACKÉY, à qui nous empruntons ces informations, Karl Plötz (1819-1881) "domina l'enseignement des langues en Europe, même très longtemps après sa mort. Sa méthode se divisait en deux parties: 1) les règles et les paradigmes, et 2) les phrases à traduire en langue seconde et de la langue seconde. Pendant tout le XIX^e siècle, l'enseignement des langues dans les écoles adopta les techniques de Plötz. Il était surtout question de se servir de la langue maternelle pour apprendre la langue seconde, ce qui comportait apprendre par coeur des règles de grammaire, apprendre à mettre aux mots des étiquettes grammaticales et apprendre à appliquer la règle en traduisant des phrases" (1972, p. 200). Nous n'avons pour notre part jamais parlé de Plötz à propos de la M.T. en France, parce que nous n'en avons jamais trouvé aucune référence dans aucun article français pendant toute la période correspondant à la polémique entre traditionalistes et partisans de la M.D.; la M.T. n'avait d'ailleurs nul besoin de chef de file, ses pratiques étant spontanément imitées par les professeurs de celles qui avaient cours depuis le XVIII^e siècle pour l'enseignement des langues anciennes.

ORIGINES DE LA M.D. - LA PHONETIQUE DESCRIPTIVE

posait une nouvelle méthode dont l'objet serait la langue parlée et vraiment vivante; il accordait une grande importance à la prononciation correcte, et réclamait pour les professeurs une connaissance approfondie des lois phonétiques; le son devait passer avant l'écriture, les débuts de l'apprentissage étant réservés aux exercices oraux et la lecture n'intervenant que plus tard; la phrase était considérée comme l'unité fondamentale du discours, et les mots ne devaient jamais être utilisés isolément (1). Viëtor reprenait en outre dans sa méthode des idées déjà lancées précédemment par des pionniers de la "méthode naturelle" (2) comme Harrison (1886), et par des théoriciens précurseurs comme Claude Marcel dans son traité sur l'étude des langues (1867), L. Sauveur dans son Introduction à l'enseignement des langues vivantes (1874) et Gouin dans son Art d'enseigner et d'étudier les langues (1880) (3). Le pamphlet de Viëtor venait à son heure; il souleva dans plusieurs pays d'Europe un débat passionné autour de ce que l'on appela d'abord la "méthode phonétique" ou la "méthode de la réforme" (4), débat auquel se joignit bientôt la France, où l'ouvrage de Gouin était pourtant passé inaperçu deux ans plus tôt.

C'est donc sous la bannière de la phonétique que la M.D. va livrer ses premières batailles en Europe, et l'Association Pho-

(1) Nous avons élaboré ce résumé de la méthode de Viëtor à partir d'informations données par SIMONNOT (1901, p. 25) et MACKEY (1972, p. 201).

(2) Sur cette méthode, voir le chap. 2.1.4. (pp. 107-112), qui lui est consacré.

(3) Voir dans MACKEY (1972, p. 201) une présentation sommaire de la méthode de Gouin. Nos conditions matérielles de préparation de ce travail ne nous ont malheureusement pas permis de consulter tous ces auteurs français.

(4) SIMONNOT utilise pour sa part comme synonymes les expressions de "mouvement phonétiste" et de "mouvement de la réforme" (1901, p. 40).

ORIGINES DE LA M.D. - LA PHONETIQUE DESCRIPTIVE

nétique Internationale fera beaucoup pour sa propagation (1).

Très vite cependant, ce seront les responsables éducatifs français qui, les premiers en Europe, imposeront officiellement les idées réformatrices par les INST. 1890, où l'influence de la "méthode phonétique" est particulièrement nette:

"La prononciation et l'accentuation. - En tête de toute méthode pour apprendre une langue vivante, il faut écrire le mot: prononciation. Les détails de la méthode peuvent varier, selon le caractère et l'âge de l'élève, même selon le goût du maître; mais cette première règle est immuable.

Apprendre une langue, c'est d'abord se mettre en état de produire les sons dont elle se compose, selon qu'on veut éveiller dans l'esprit des autres les idées auxquelles ces sons correspondent" (p. 466).

Les INST. 1901 reprendront ce grand 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" (p. 790).

Cette priorité accordée à l'oral se retrouve dans un certain nombre de techniques de la M.D.:

1. En classe, au moins dans les deux premières années d'étude le professeur doit, pour éviter les possibles interférences avec le code écrit, prononcer le mot et le faire répéter avant que de l'écrire au tableau: "Que le mot parlé, au moins au commencement, précède le mot écrit!" (INST. 1890, p. 467). Certains réformateurs particulièrement zélés iront même, selon SIMONNOT, "jusqu'à demander la suppression du livre au début des études de langues vivantes ou une notation phonétique des mots enseignés adéquate à leur vraie prononciation" (1901, p. 19). (2)

(1) SIMONNOT (1901, p. 39), relevant le peu d'impact obtenu par la nouvelle méthode dans les pays hispanophones, note l'exception que constitue le Chili, où en 1900 déjà 58 professeurs sont affiliés à cette association.

(2) Dans cet aspect de la M.D. comme dans d'autres, se fait sentir l'influence des problèmes plus spécifiques à l'enseignement en France de l'allemand et de l'anglais qu'à celui de l'espagnol et de l'italien.

ORIGINES DE LA M.D. - LA PHONETIQUE DESCRIPTIVE

2. Dans la progression générale du cours, les deux premières années sont consacrées principalement à la "conversation", la "lecture" n'intervenant qu'après cette première période essentiellement orale : "Du connu oral, nous allons élever l'élève à l'inconnu imprimé" (GODART 1903, p. 473). L'évaluation doit bien sûr s'adapter à cette nouvelle progression: "Il y aura lieu d'introduire dans les compositions de fin d'année une épreuve orale, c'est-à-dire une conversation" (CIRC. 1901, p. 897) (1).

3. Les premiers passages à l'expression écrite, après les deux premières années, sont conçues comme de simples transcriptions écrites d'exercices réalisés préalablement par oral en classe (résumés ou reconstitutions de textes par exemple). Pour GODART, "la composition libre /.../ n'est, en réalité, que la fixation par écrit de la langue parlée" (1903, p. 483) (2).

4. La priorité nouvelle donnée à l'oral se retrouve aussi dans cette grande importance accordée à la prononciation (voir citations des INST. 1890 et 1901 p. 98). Il ne s'agit pas seulement que l'élève parvienne à prononcer correctement les différents phonèmes de la langue étrangère, mais aussi et même d'abord, comme le soulignent les INST. 1890, d'accentuer correctement:

"Dans les mots de plusieurs syllabes, qu'on se rende d'abord maître de la syllabe accentuée. Cette syllabe une fois bien établie, les autres suivront d'elles-mêmes. L'accentuation est la clef de la prononciation. L'accent, a-t-on dit avec raison, est l'âme du mot; la syllabe accentuée est la seule que les étrangers prononcent avec force; c'est quelque fois la seule qu'on entend" (p. 467).

(1) En réalité, les manuels directs ne pourront éviter le contact avec le code écrit dès les premières leçons. Il faudra attendre la méthode audio-visuelle pour qu'il soit possible techniquement de le retarder de quelques mois.

(2) On retrouvera la même conception dans l'organisation, par la méthode audio-visuelle, de ce que l'on a appelé "le passage à l'écrit" (voir infra, p. 307).

ORIGINES DE LA M.D. - LA PHONETIQUE DESCRIPTIVE

Il s'agit aussi de respecter le rythme de la phrase:

"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" (p. 467) (1).

Aussi, GODART préfère-t-il à la lecture "mécanique", "de débrouillage", que les élèves peuvent faire avant l'explication du texte par le professeur, la "lecture d'ensemble", située après cette explication, et que les élèves pourront donc effectuer "avec intelligence, dans un ton juste":

"Après avoir expliqué tout un paragraphe ou un chapitre, nous le ferons relire et comme il s'agit ici d'obtenir un débit exactement nuancé et vivant, nous préférerons pour cette répétition la lecture individuelle à la lecture en chœur. La meilleure des lectures sera aussi la meilleure des explications et la qualité de cette lecture finale donnera la mesure de la clarté que le texte élaboré aura acquis dans l'esprit des élèves" (1903, p. 480).

Pour justifier la nouvelle importance accordée à la prononciation et à l'accentuation, les INST. 1890 font aussi appel à la psychologie. Elles sont en effet selon ces Instructions:

-un facteur de motivation :

"Il en est de l'accentuation comme de la prononciation elle-même: négligée, elle se venge des dédains que l'on a eus pour elle, et devient une difficulté insurmontable; apprise de bonne heure, elle est secours, un moyen de piquer la curiosité et de stimuler l'intérêt" (p. 467).

-une aide à la mémorisation:

"Il est un avantage des exercices de prononciation que l'on ne considère pas assez: c'est le secours qu'ils offrent à la mémoire. /.../ Un mot qu'on a répété plusieurs fois pour en saisir la vraie prononciation est tout appris. Un mot mal prononcé

(1) Il n'est jamais fait allusion dans le discours de la M.D. au problème de l'intonation, en particulier expressive. Il est vrai que les textes des manuels directs, même dialogués, sont surtout descriptifs ou narratifs.

ORIGINES DE LA M.D. - LA PHONETIQUE DESCRIPTIVE

se retient malaisément. On ne sait pas le dire tout haut, et l'on n'aime pas à se le redire tout bas" (p. 468).

Enfin, pour justifier cette priorité accordée à la langue orale, les INST. 1890 ne s'appuient pas uniquement sur la science phonétique. Cette "langue orale" leur semble à la fois:

-la plus utile eu égard à l'objectif pratique, car

"elle est la clef de toutes les autres. En partant d'elle, on passe facilement à une langue spéciale quelconque, à celle d'une industrie, d'une science, d'un art, ou à la langue littéraire proprement dite: ce n'est plus qu'un vocabulaire à élargir, ou peut-être un peu plus d'ampleur à donner à la phrase" (p. 464).

-la plus riche du point de vue linguistique, car "c'est elle qui contient le plus d'idiotismes, le plus de métaphores; elle est la plus frappante, la plus parlante, pour ainsi dire, par conséquent la plus intéressante" (id.).

-la plus riche du point de vue culturel:

"Celui qui ne connaît que l'allemand commercial, ou scientifique, ou littéraire même, ne peut encore dire qu'il ait réellement pénétré dans le génie du peuple allemand; ce n'est que le parler populaire, à la fois simple et riche, libre et mesuré, qui ouvre tous les trésors de la pensée intime d'une nation" (id.).

CHAPITRE 2.1.3.

LES METHODES ACTIVES

"... la pédagogie, qui est bien en un sens la science des sciences, puisqu'elle seule permet d'enseigner toutes les autres..."

DERIES 1900, p. 542

La fin du XIX^e et le début du XX^e siècle voient un développement spectaculaire de la psychologie expérimentale et en particulier de la psychologie de l'enfant, qui vont provoquer dans les pays occidentaux un profond mouvement de rénovation pédagogique généralement désigné sous le nom d' "éducation nouvelle" (1). Parmi les psychologues les plus connus en France, citons le français Alfred Binet, qui fonde en 1891 la revue L'année psychologique, et le suisse Claparède, qui crée en 1912 l'Institut J.J. Rousseau consacré aux recherches sur la psychologie infantine.

Alors que la psychologie traditionnelle considérait dans la perception la seule impression que le sujet reçoit du milieu, les

(1) En 1899 est fondé le "Bureau International des Ecoles Nouvelles" à l'initiative du pédagogue suisse Adolphe Ferrière (1879-1960). De cette époque date l'intégration de matières pédagogiques au programme des divers examens et concours de l'enseignement primaire français.

ORIGINES DE LA M.D. - LES METHODES ACTIVES

recherches nouvelles en psychologie mettent l'accent sur la réaction du sujet à cette impression (par exemple, l'accomodation motrice de l'oeil frappé par une excitation visuelle), réaction qui influe sur les sensations éprouvées (ainsi, l'oeil accoutumé à la pénombre est ébloui par une lumière intense, mais l'accomodation rétinienne lui permet de rétablir progressivement une vision normale). C'est le passage d'une conception d'un sujet passif simple récepteur des informations venues de l'extérieur à un sujet actif réagissant à elles et les "assimilant", qui va fonder une nouvelle conception des rapports entre l'enfant et son milieu, d'où pourra naître une nouvelle pédagogie fondée sur l'"activité" de l'enfant.

Ce sont les "méthodes actives", que PALMADE définit 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" (1976, p. 105).

L'enfant n'acquiert donc véritablement des connaissances et ne développe vraiment son intelligence que s'il participe activement à son propre apprentissage, que s'il découvre lui-même grâce à l'observation et à l'expérimentation (1). D'où l'importance pour la pédagogie nouvelle du monde concret qui entoure l'enfant (nature, cadre de vie, objets, outils...), qui lui est familier et sur lequel il peut réaliser une activité autonome. La démarche pédagogique ira donc du concret vers l'abstrait et du connu à l'inconnu.

(1) Plus tard, PIAGET soutiendra même que toutes les structures intellectuelles de l'enfant sont elles-mêmes construites peu à peu sur la base des "coordinations générales des actions en entendant par là les liaisons communes à toutes les coordinations sensori-motrices" (1970, p. 54). Cette thèse est connue sous le nom de "constructivisme psychogénétique".

ORIGINES DE LA M.D. - LES METHODES ACTIVES

D'autre part, cette participation active de l'enfant ne peut être acquise bien sûr par la contrainte, mais seulement suscitée par l'intérêt. Le problème de la motivation devient donc un élément central de la réflexion pédagogique (1). L'une des nombreuses méthodes issues de ce mouvement de rénovation pédagogique sera d'ailleurs la "méthode des centres d'intérêt" (2): à partir d'une même idée susceptible de mobiliser les élèves, sont organisées un ensemble d'activités d'apprentissage intégrées, tant pratiques qu'intellectuelles.

Priorité à l'activité plutôt qu'à la réception passive des "leçons", contact direct avec les choses ou leur représentation, appel aux intérêts spontanés de l'enfant, progression du facile au difficile et respectant les stades de maturation de l'enfant, tels sont les grands principes bien connus des méthodes actives. Selon A. Binet,

"En suivant cette marche, nous avons pour nous des avantages immenses; au lieu de commencer par l'idée générale, qui est incompréhensible et vide pour ceux qui n'en connaissent pas le contenu, on commence toujours par l'expérience concrète, par le fait particulier, car un exercice est toujours particulier. On suit ainsi la marche la plus facile, la plus normale, celle qui monte du particulier au général. D'autre part, en faisant agir l'enfant, on le conduit à s'intéresser à son oeuvre, on lui donne le précieux stimulant des sensations chaudes qui accompagnent l'action et récompensent le succès de l'effort; et ce stimulant sera d'autant plus efficace qu'on tiendra un compte plus exact de ses activités naturelles et de ses aptitudes spéciales. Tous ou presque tous les enfants, avant toute éducation, montrent du goût à chanter, dessiner, raconter, inventer; manier les objets, les déplacer, les modifier; les employer dans des constructions; en greffant l'éducation sur ces activités naturelles, on profite de l'élan qui est déjà donné par la nature; elle fournit le mouvement, le maître n'inter-

(1) Pour Claparède, "la loi fondamentale de l'activité des organismes /.../ est la loi du besoin ou de l'intérêt: l'activité est toujours suscitée par un besoin" (cité par BLOCH 1973, p. 36).

(2) Lancée au départ par O. Decroly (1871-1932).

ORIGINES DE LA M.D. - LES METHODES ACTIVES

vient que pour le diriger. C'est à ce double point de vue que la méthode active affirme sa supériorité, et on peut dire qu'elle reproduit la loi fondamentale de l'évolution; par elle l'esprit de l'enfant est amené à passer par les mêmes chemins qu'a suivis l'esprit de l'humanité" (cité par RAYNAUD 1982, p. 93).

On voit l'influence qu'a pu avoir sur ce mouvement de rénovation pédagogique un Rousseau, qui fonde sur le postulat de la bonté intrinsèque de la nature humaine ses deux concepts essentiels d'"éducation naturelle" et d'"éducation négative":

-Education naturelle: foi dans les vertus éducatives du contact direct avec la Nature ("La meilleure école est l'ombre d'un arbre"), parce qu'il éveille chez l'enfant cette émotion qui est un puissant facteur éducatif: sensation de plaisir, de bien-être, émotion esthétique. L'observation des travaux des champs, des plantes, des saisons, de la trajectoire du soleil, etc., fournit à l'éducateur de multiples occasions de leçons concrètes et motivantes de géographie, d'astronomie, de mathématique... Il n'est pas jusqu'à l'émotion esthétique éprouvée devant les beautés de la nature qui ne puisse introduire à l'étude des arts. C'est la fameuse "leçon de choses" qui deviendra, avec la réforme pédagogique de la fin du XIX^e siècle, la base de l'enseignement primaire français.

-Education négative, qui veille à ne pas contrarier le libre développement de l'enfant, mais au contraire à le favoriser, et fait confiance à la spontanéité et à la créativité de l'enfant.

De telles idées, si elles n'ont eu sur l'enseignement secondaire français que peu d'incidences pratiques -étant donné les fortes contraintes, en particulier institutionnelles et de contenu, qui pesaient et pèsent toujours sur lui-, n'en ont pas moins influé sur l'élaboration des méthodologies, et sur celle de l'enseignement des langues vivantes en particulier.

Au modèle d'école active que dessine ainsi la nouvelle psychologie va correspondre en négatif une école traditionnelle définie comme "réceptive" (1), où sont transmises à l'élève, passif et con-

(1) Sur la conception de l'élève comme "réceptacle passif" dans la M.T., voir supra, pp. 51-52.

ORIGINES DE LA M.D. - LES METHODES ACTIVES

traint, une somme de connaissances toutes faites qu'il ne peut assimiler en profondeur et qui lui sont présentées selon une logique adulte qui lui est totalement étrangère (1). Sortir de cette pédagogie traditionnelle suppose donc une véritable "révolution copernicienne" que Claparède définit ainsi en 1919:

"Les méthodes et les programmes gravitant autour de l'enfant, et non l'enfant tournant tant bien que mal autour d'un programme arrêté en dehors de lui, telle est la révolution "copernicienne" à laquelle la psychologie convie l'éducateur" (cité par BLOCH 1973, p. 33).

Decroly dira plus tard: "C'est vers l'enfant que tout se dirige, c'est de l'enfant que tout rayonne" (cité par PALMADE 1976, p. 80). Les pédagogues crurent ainsi à l'époque, en s'appuyant sur les découvertes de la psychologie expérimentale, pouvoir atteindre une connaissance objective de l'enfant qui permette d'élaborer une "pédagogie scientifique" (2).

(1) Voir le chap. 1.3., "Evaluation de la M.T." (pp. 63-75), où nous avons déjà développé ces critiques à propos de la M.T. d'enseignement des langues vivantes.

(2) Titre d'un livre de Montessori publié en 1909.

CHAPITRE 2.1.4.

LA METHODE NATURELLE

Tous les enfants, même ceux qui se révéleront plus tard les moins "doués" pour les langues étrangères, apprennent naturellement leur langue sur les genoux de leur mère et dans leur famille, et la parlent avec une relative aisance dès l'âge de 5-6 ans. L'idéal de l'apprenant en langue étrangère n'est-il pas cette inaccessible compétence du "natif"? Depuis longtemps, on avait aussi noté que les bilingues parfaits étaient ceux qui, dès leur plus jeune âge, avaient eu à utiliser deux idiomes à la fois.

Il aura fallu, cependant, pour que la mode naturel d'apprentissage de la langue maternelle devienne le modèle de l'apprentissage scolaire, la conjonction de deux phénomènes distincts:

-le changement d'objectifs: la priorité passe d'objectifs non linguistiques, qui intégraient l'apprentissage de la langue étrangère dans l'ensemble du processus éducatif, à un objectif linguistique -la possession effective de la langue- qui rend autonome la pédagogie des langues et lui permet d'élaborer des techniques spécifiques;

-les développements de la psychologie expérimentale, qui va mettre en lumière les composantes psychologiques essentielles de

ORIGINES DE LA M.D. - LA METHODE NATURELLE

la situation d'apprentissage naturelle. C'est sur elles que va s'appuyer la méthode naturelle, encore appelée la "méthode maternelle" (1), pour tenter de recréer en classe des conditions d'apprentissage analogues. Ces composantes, telles qu'on les définit à l'époque, sont les suivantes:

-L'imitation: l'enfant apprend en imitant, avant même de comprendre, les sons produits par ses proches. La M.D. est d'ailleurs parfois appelée par ses propres propagateurs la "méthode imitative" (2), où la fixation par l'élève des formes linguistiques est censée être obtenue par des répétitions mécaniques intensives.

-La motivation: le moteur de l'activité langagière de l'enfant est le besoin, l'intérêt ou le plaisir, et ses thèmes sont toujours en étroit rapport avec le monde concret qui l'entoure, qui lui est familier, dans lequel il évolue et sur lequel il peut agir.

-L'intuition: 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 du visage de ses proches. Aussi, pour les INST. 1901, le "moyen naturel" de mettre en oeuvre la M.D., c'est "l'enseignement par l'aspect, qui relie directement le mot à l'objet" (p. 790). La M.D., appelée aussi parfois la "méthode intuitive" (3), va mettre au point une série de procédés intuitifs d'explication sémantique (voir le chap. 2.3.3., pp. 151-164).

Bien que les traditionalistes aient souvent fait un amalgame entre la "méthode naturelle" et la M.D., les rapports entre les deux méthodes sont plus complexes. La méthode naturelle est d'un côté le modèle dont s'inspire la M.D.: "S'inspirant des moyens naturels par lesquels l'enfant apprend sa langue naturelle, elle compor-

(1) Les traditionalistes l'appelleront aussi, par dérision, la "méthode des gouvernantes" ou encore la "méthode des bonnes d'enfants"...

(2) Pour les traditionalistes, ce sera la "méthode des perroquets"...

(3) Selon BAILLY (1903b, 1904a et 1904b), c'est sous le nom de "méthode intuitive" que la M.D. se répandra d'abord en Allemagne. Sur les raisons de cette pluralité d'appellations, voir supra p. 81.

ORIGINES DE LA M.D. - LA METHODE NATURELLE

te peu de syntaxe et encore moins de philologie" (CIRC. 1901, p. 896). Au cours d'un débat pédagogique, KARPPE abonde ainsi dans le sens d'un autre participant, Laudenbach, qui propose une approche globale des textes écrits suscitant chez les élèves des intuitions successives éclairant peu à peu le sens du passage, car une telle démarche correspond selon lui à "la prise de possession progressive par l'enfant de sa langue maternelle. Il ne faut pas arriver d'abord à trop de précision" (1903, p. 80).

D'un autre côté, la méthode naturelle est la caricature de la M.D., dans la mesure où certains théoriciens et praticiens, tombant d'un excès dans l'autre, s'appuieront sur elle pour rejeter toute grammaire explicite, toute traduction et tout emploi de la langue maternelle de l'élève, et même toute programmation. Cet empirisme naïf pourrait avoir pris comme devise: "Parlez, parlez, il en restera toujours quelque chose...". MACKAY décrit ainsi les exagérations auxquelles conduisit la stricte application du modèle de la méthode naturelle:

"Le type d'enseignement qu'engendra la méthode directe fut à l'origine très peu structuré et tout à fait désorganisé. Le professeur remplaçait le livre, n'avait pas de techniques bien définies, et faisait en définitive ce qu'il lui plaisait de faire. Parfois on faisait appel à un locuteur originaire du pays où l'on parlait la langue enseignée, pour servir comme d'une sorte de modèle, ou, comme on l'appellera un demi-siècle plus tard, à un informateur. Ce qui arriva, c'est qu'en pratique les principes de Viëtor et de Gouin furent réduits à leur plus simple expression. On les confondit avec ceux de la méthode naturelle dans laquelle on devait apprendre la langue de la même façon qu'un enfant apprend sa langue maternelle. Si l'étudiant ne comprenait qu'une infime portion de ce qu'il entendait, cela n'avait pas beaucoup d'importance; le principe de la "sélection naturelle" lui donnerait éventuellement ce dont il avait besoin. S'il ne faisait que des fautes lorsqu'il ouvrait la bouche, il y gagnerait au moins une certaine familiarité de la langue et, éventuellement, il identifierait et corrigerait ses propres fautes. Les méthodes pour l'enseignement des langues étaient ainsi passées de la stricte application des principes de la logique à l'application de principes dont l'unique préoccupation était la psychologie" (1972, p. 202).

C'est à tort à notre avis que les traditionalistes accuse-

ORIGINES DE LA M.D. - LA METHODE NATURELLE

ront la M.D. de tomber en France dans de telles pratiques, effectivement incompatibles avec un enseignement scolaire. Dans leurs tables-rondes, articles et ouvrages théoriques, les méthodologues directs se montrent au contraire en France très conscients de l'impossibilité d'appliquer la stricte méthode naturelle en milieu scolaire. Ainsi ROSSET en 1909:

"Il y a des personnes qui pensent que l'on peut apprendre les langues étrangères comme on apprend la langue maternelle, par l'acquisition presque inconsciente des mots et des tournures. C'est faire bon marché des différences qui existent entre un enfant dans sa famille et un élève dans une classe" (p. 232).

Précisément, la M.D. se définit en France comme une adaptation au milieu scolaire de la méthode naturelle. Selon SIGEWALT, la "pédagogie scolaire" elle-même "est l'art d'adapter les méthodes naturelles à ce milieu spécial" et "artificiel" qu'est l'école (1903, p. 37). Les conditions particulières de l'apprentissage scolaire, affirment les INST. 1890, qui critiquent ainsi implicitement la tentation empirique, font qu'il ne peut se calquer sur l'apprentissage naturel:

"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"(p. 469).

Et les INST. 1902 reviendront à nouveau sur cette exigence: "Il va de soi d'ailleurs que, tout en se rapprochant du procédé naturel de l'acquisition des langues, elle [la M.D.] doit être employée comme une vraie méthode, c'est-à-dire d'après un plan précis et suivant une gradation continue" (p. 790).

C'est sur les deux problèmes de la grammaire et de la traduction, techniques que rejette la méthode naturelle et qui avaient dans la M.T. l'importance que l'on sait, que s'illustre le mieux la

ORIGINES DE LA M.D. - LA METHODE NATURELLE

position réaliste que veut occuper la M.D., à mi-chemin entre la M.T. et la méthode naturelle. C'est un leitmotiv du discours direct que d'insister sur l'importance que conserve l'enseignement grammatical. BEAUJEU avertit d'entrée de jeu ses auditeurs enseignants:

"Une révolution, vous le savez, ne va pas sans quelques victimes. Dans la liste des morts et des blessés que nous allons parcourir ensemble, vous ne trouverez pas, certes, le nom de la grammaire: personne de nous, et pour cause, n'a jamais songé à édifier un enseignement nouveau sur les ruines de la syntaxe. Elle reste l'arbitre et le guide" (1903, p. 129). Et les INST. 1890 mettent déjà en garde contre la tentation empirique:

"La grammaire accompagne tous ces exercices [leçons de mots, thèmes oraux et écrits, versions] comme un guide nécessaire, comme une garantie d'exactitude et de précision. Vouloir s'en passer tout à fait, même au début, serait une illusion dangereuse. Tout rapporter à elle, ce serait dessécher l'enseignement" (p. 470).

Dans la M.D., la grammaire -c'est-à-dire, dans la terminologie de l'époque, la réflexion grammaticale, l'enseignement/apprentissage explicite de la grammaire- a toujours un rôle important et indispensable à jouer, même si, comme nous le verrons au chap. 2.3.2. (pp. 145-150), sa nature et ses techniques d'acquisition vont s'opposer à celles de la grammaire dans la M.T. Dans la M.D., la grammaire va être:

-inductive, et non plus déductive;

-simple et graduée, et non plus surchargée de multiples cas particuliers et exceptions;

-descriptive et non plus normative.

SIMONNOT résume très bien la nouvelle conception de l'enseignement grammatical dans la M.D., par laquelle elle se différencie aussi bien de la méthode naturelle que de la M.T.:

"Par la suppression de la traduction, la méthode directe se rapproche de la méthode maternelle. Mais hâtons-nous de dire qu'elle ne se confond pas avec cette dernière. La méthode maternelle 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; elle l'invite à réfléchir sur le mécanisme de la langue étrangère. En d'autres termes, elle prend soin de constituer un enseignement grammatical solide, sans le-

ORIGINES DE LA M.D. - LA METHODE NATURELLE

quel elle serait indigne de figurer dans nos écoles. Les promoteurs de la réforme sont unanimes sur la nécessité de la grammaire. Seulement ce qu'ils demandent, c'est qu'on renonce à l'enseigner de façon abstraite et a priori, qu'on la débarrasse des détails inutiles et qu'on la ramène à son rôle naturel qui est de constater l'usage déjà passé à l'état d'habitude. La méthode directe n'admet que la grammaire inductive" (1901, p. 22).

Lorsque SIMONNOT fait allusion à la "suppression de la traduction", il se réfère en réalité à la traduction telle qu'elle était conçue dans la M.T., c'est-à-dire comme moyen d'apprentissage. En réalité, la traduction n'est pas totalement supprimée dans la M.D., comme elle l'est dans la méthode naturelle. Mais désormais:

-c'est un moyen de contrôle, et non plus un moyen d'apprentissage et un exercice de français;

-lorsqu'elle est donnée en exercice écrit, elle ne se fait qu'avec des mots connus, pour éviter le recours au dictionnaire bilingue;

-elle est effectuée "globalement", phrase par phrase ou idée par idée, et non plus mot à mot.

Nous reviendrons plus longuement, dans le chapitre sur les techniques directes, sur l'enseignement de la grammaire (chap. 2.3.2. pp. 145-150) et l'utilisation de la traduction (chap. 2.3.3., pp. 161-164). Mais il apparaît d'ores et déjà que sur ces deux problèmes la M.D. adopte, face à ce qu'elle considère comme les exès opposés de la M.T. et de la méthode naturelle, une position caractérisée par le réalisme et l'empirisme, et la conscience aigüe des conditions et problèmes spécifiques de l'enseignement/apprentissage des langues vivantes en milieu scolaire.

CHAPITRE 2.1.5.

LA REFORME EDUCATIVE DES ANNEES 1872-1902

Le développement des méthodes actives pour l'enseignement en général et l'enseignement des langues vivantes en particulier s'inscrit dans un contexte politique précis. A leur arrivée au pouvoir (entre 1873 et 1875), les Républicains français, 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 se lancer dans un grand programme de réformes scolaires radicales. Ce n'est pas un hasard si la grande loi de réforme de 1882 place au premier plan l'enseignement moral et civique, et Ferdinand Buisson, dans un discours au congrès radical de 1903, exprime clairement cette foi dans le pouvoir d'une pédagogie progressiste:

"Pour faire un républicain, il faut prendre l'être humain si petit et si humble soit-il, un enfant, un adolescent, une jeune fille; il faut prendre l'homme le plus inculte, le travailleur le plus accablé par l'excès de travail, et lui donner l'idée qu'il faut penser par lui-même, qu'il ne doit ni foi ni obéissance à personne, que c'est à lui de chercher la vérité et non pas à la recevoir toute faite d'un maître, d'un directeur, d'un chef, quel qu'il soit, temporel ou spirituel" (cité par PROST 1968, p. 219).

ORIGINES DE LA M.D. - LA REFORME EDUCATIVE 1872-1902

On voit comment l'élève idéal des méthodes actives, pensant et agissant par lui-même, correspond au citoyen idéal de la république démocratique: les Républicains croiront avoir trouvé dans ces nouvelles méthodes un modèle de pédagogie scientifique et progressiste (ces deux notions de science et de progrès étant considérées comme solidaires).

L'éducation traditionnelle est parallèlement pensée comme un instrument de sélection sociale -et nous avons vu qu'effectivement la M.T. se caractérise par son incapacité à donner concrètement aux élèves les moyens d'atteindre les objectifs fixés, laissant ainsi le champ libre aux déterminismes sociaux- et comme un instrument d'asservissement des esprits: elle est accusée de vouloir modeler, au profit d'une société hiérarchisée, un homme docile et soumis aux contraintes irrationnelles que constituent le fondement théologique de l'autorité politique (le "Roi de droit divin") et la religion de la Vérité révélée. Chez beaucoup de Républicains, l'anticléricisme est en cette fin de siècle indissociable du projet pédagogique démocratique, et va se traduire par toute une série de mesures officielles qui soulèveront les passions que l'on sait (1).

La question des contenus et des méthodes pédagogiques deviendra ainsi en cette fin de siècle une affaire doublement politique. D'abord en raison des luttes idéologiques pour le contrôle de l'Institution scolaire dans lesquelles les réformes scolaires républicaines viennent s'inscrire, d'autre part en raison du fait que l'éducation est devenue une affaire d'Etat. Jules Ferry déclare en juin 1879 au Sénat français: "L'Etat s'occupe de l'éducation pour y maintenir une certaine morale d'Etat, certaines doctrines d'Etat qui importent à sa conservation". Déclaration à rapprocher de la défini-

(1) Citons la circulaire du 2 novembre 1882 et les lois du 28 mars 1882 et du 30 octobre 1886 qui imposent la laïcité des locaux, des programmes scolaires et du personnel éducatif. Avec le paiement des instituteurs par l'Etat (1889), la sécularisation de l'Institution scolaire publique est définitivement achevée.

ORIGINES DE LA M.D. - LA REFORME EDUCATIVE 1872-1902

tion célèbre que donne Durkheim de l'éducation (in Education et sociologie: "L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter chez l'enfant un certain nombre d'états psychologiques, intellectuels et moraux que réclament de lui la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné."

POTEL, professeur bien obscur à côté de ces deux illustres personnalités, aura quant à lui une formule qui nous semble illustrer parfaitement cette conception de l'éducation lorsqu'il parlera en 1903 de "l'esprit pédagogique, qui, dans une nation, est une des formes nécessaires de l'esprit public" (p. 18). (1)

Il y avait donc, dans le mouvement de rénovation pédagogique de la fin du XIX^e siècle, une double exigence apparemment contradictoire, puisqu'il s'agissait de développer l'autonomie de l'élève, et en même temps de le former pour une société donnée. On se souvient que Rousseau posait le problème en termes d'alternative: "Forcé de combattre la nature ou les institutions sociales, il faut opter entre faire un homme ou un citoyen, car on ne peut faire à la fois l'un et l'autre (1969, p. 248). BLOCH constate effectivement que le mouvement des méthodes actives ou d' "éducation nouvelle", a été constamment traversé par deux sensibilités différentes:

"Tandis que la considération individualiste des "droits de l'enfant" prédomine nettement chez une Montessori, à un moindre degré chez Claparède, la considération des droits de la société paraît à certains moments chez Kerschensteiner, plus encore chez Dewey, prendre le pas et conduire à l'affirmation d'un primat absolu des fins sociales sur les fins personnelles" (1973, p. 79).

Mais à l'époque, il s'agit bien de "sensibilités différentes" et non de courants divergents, car la philosophie politique de l'éducation

(1) Les Républicains français de la fin du XIX^e siècle inaugurent ainsi une tradition qui se perpétue jusqu'à la gauche française actuelle. Alain Savary, ministre de l'Education Nationale, écrit dans la lettre qu'il adresse aux enseignants à l'occasion de la rentrée scolaire 1982: "Une politique de la gauche ne saurait se concevoir sans un projet éducatif, sans une vision de l'école et de ceux qui la servent. Cette idée a nourri au XIX^e siècle toute la pensée républicaine et a pris corps dès la naissance de la III^e république." (Le Monde du 07/09/1982).

ORIGINES DE LA M.D. -- LA REFORME EDUCATIVE 1872-1902

nouvelle refusait l'alternative de Rousseau au nom d'un optimisme progressiste qui postulait l'adéquation entre la liberté individuelle et la justice sociale à l'intérieur d'une société démocratique. Ainsi, pour la Ligue Internationale d'Education Nouvelle, "l'éducation consiste à favoriser le développement aussi complet que possible des aptitudes de chaque personne, à la fois comme individu et comme membre d'une société régie par la solidarité. L'éducation est inséparable de l'évolution sociale; elle constitue l'une des forces qui la déterminent" (cité par MIALARET 1976, p. 5, nous soulignons).

Le problème pédagogique constitue donc à la fin du XIX^e siècle un enjeu idéologique et politique majeur. DELESALLE note que "une étude attentive des textes pédagogiques de l'époque révèle l'âpreté des luttes pour le pouvoir derrière les arguments de contenu et de méthodes" (1977, pp. 68-69). La réforme de l'enseignement des langues vivantes est à resituer dans ce contexte passionnel où l'allusion politique affleure sous la controverse pédagogique. En 1907, MOREL justifie sa demande du maintien des Instructions officielles imposant la M.D. pendant les 20 années nécessaires au renouvellement du personnel enseignant par l'argumentation suivante:

"Que veulent les rétrogrades? La liberté. Quelle liberté? Celle 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. Quels ont été leurs moyens pour arriver à cette fin? Ils ont en tout point suivi le modèle des réactionnaires, leurs confrères politiques. Ils ont pris l'étiquette de la méthode directe; ils ont reconnu à cette méthode de sérieux avantages; ils ont admis qu'elle avait apporté dans nos classes du premier cycle, où elle a seulement fait ses preuves jusqu'à présent, plus d'intérêt et de vie. Puis, toujours champions de la méthode directe, ils ont insinué qu'elle ne satisfaisait pas à toutes les exigences; puis, rinforzando, ils ont proclamé l'échec de la méthode directe, ils l'ont précédée au baccalauréat où, nouveaux Calchas, ils la voyaient déjà faire banqueroute.

Ils veulent la liberté. Voilà pourquoi nous la refusons. Forts de l'expérience du passé que d'autres ont faite pour nous, nous refusons à nos adversaires la liberté de nous faire du mal" (p. 149).

Suit une longue citation d'Edgard Quinet développant cette idée

ORIGINES DE LA M.D. - LA REFORME EDUCATIVE 1872-1902

selon laquelle la République peut légitimement refuser aux ennemis de la liberté la liberté de l'étouffer... La méthode directe s'inscrit dans un effort de modernisation de l'enseignement qui vise deux objectifs simultanés:

-la propagation des idées démocratiques: les réformateurs, selon BREAL, "demandent chez nous que l'histoire de France, et particulièrement celle du XIX^e siècle, prenne la place de l'histoire ancienne, et que, le français étant partout substitué à l'antiquité, nos enfants soient de bonne heure imprégnés des idées démocratiques modernes" (1891, p. 569);

-l'intégration dans la Nation des provinces non francophones et des colonies. C'est parce que l'objectif visé ne peut y être que l'utilisation effective du français comme langue de communication, que l'enseignement du français "langue nationale" adoptera très tôt, comme le rappelle SIMONNOT, la M.D.: "En Flandre, en Bretagne et dans nos colonies, le français est enseigné depuis de longues années d'après la méthode directe" (1901, p. 39). A ce sujet, il n'est pas inutile de noter que le développement de l'enseignement des langues vivantes à l'école va de pair avec l'interdiction de l'enseignement des langues régionales (1).

Dans l'idéologie républicaine de l'époque, les deux objectifs sont d'ailleurs étroitement solidaires. Le ministre de l'Instruction publique du gouvernement Gambetta, BERT, dans un discours à l'Ecole Alsacienne (2), félicite ainsi les professeurs d'avoir retardé

(1) Interdiction maintes fois rappelée dans les Instructions officielles. Il faudra attendre la loi du 11 janvier 1951 (J.O. du 13/01) sur l' "enseignement des langues et dialectes locaux" pour qu'apparaisse une timide ouverture, mais dans le seul enseignement primaire: "L'instituteur qui en fera la demande pourra être autorisé à consacrer, chaque semaine, une heure d'activités dirigées à l'enseignement de notions élémentaires de lecture et d'écriture du parler local et à l'étude de morceaux choisis de la littérature correspondante. Cet enseignement est facultatif pour les élèves."

(2) Cette Ecole Alsacienne avait pris pour modèle le Gymnase libre de Strasbourg, lequel avait servi lui-même de modèle pour la réforme de l'enseignement secondaire allemand.

ORIGINES DE LA M.D. - LA REFORME EDUCATIVE 1872-1902

dans cet établissement l'enseignement du latin et du grec:

"L'introduction du latin, dès le début des classes du lycée, creuse un abîme entre l'enseignement secondaire et l'enseignement primaire, entre la masse des enfants du peuple et ceux de la bourgeoisie. /.../ Ici, en faisant oeuvre de pédagogues, vous avez fait oeuvre de patriotes, je veux dire de démocrates" (1881, p. 17).

Cette allusion au patriotisme que fait un ministre à l'Ecole Alsacienne nous rappelle aussi que l'enjeu de la réforme éducative de ces années ne se situe pas seulement au niveau de la politique intérieure. BOURQUIN note que

"le principal moteur du renouveau scolaire est d'abord le traumatisme de la défaite militaire. C'est l'instituteur prussien qui a gagné la guerre, dit-on. La supériorité de l'armée prussienne a résidé d'abord dans la formation scolaire des soldats et des sous-officiers parlant tous la même langue, capables d'initiative, sachant lire et écrire, lire une carte, etc". (1979, p. 72).

Les débuts de la M.D. en France sont à resituer dans le contexte des relations franco-allemandes de l'époque. Si la méthode directe a été importée d'Allemagne, ce n'est pas seulement parce qu'elle y avait déjà été développée et théorisée, c'est aussi parce qu'après la défaite militaire de 1870, l'Allemagne est devenue le modèle à imiter... pour mieux le surpasser:

"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" (SCHMITT 1902, pp. 407-408). (1)

(1) Il semblerait d'ailleurs que les défaites militaires, par les remises en question globales qu'elles provoquent et les possibilités de réorganisation totale qu'elles ouvrent, favorisent les interrogations et les réformes pédagogiques. "Depuis la libération, note BEYES en 1949, les préoccupations pédagogiques sont à l'ordre du jour" (p. 12).

ORIGINES DE LA M.D. - LA REFORME EDUCATIVE 1872-1902

Sentiment ambigu envers l'Allemagne que celui qu'exprime ainsi le professeur d'allemand Schmitt, où l'admiration et le désir d'imiter se mêlent à la volonté d'égaliser et à l'espoir de la "revanche", que les pédagogues partageaient avec les militaires et les hommes politiques. Dans un livre sur l'Enseignement des langues vivantes, L.Lecoq explique de la façon suivante la nouvelle importance accordée en France à cet enseignement:

"On la doit certainement à la force du sentiment public, en dernière analyse à l'action exercée sur les autorités universitaires d'abord, et puis par répercussion sur tout ce qui chez nous détermine l'opinion: action lente, puisque c'est au lendemain de nos revers de 1870 et sous la pression des idées de revanche qu'elle commença à se manifester; action opiniâtre cependant puisqu'elle a fini par aboutir" (cité par M.P. 1903).

Sentiment d'autant plus complexe chez les pédagogues français formés à l'humanisme classique qu'y sont aussi présents, plus souvent peut-être qu'ils paraissent explicitement, la soif de paix et l'espoir de la réconciliation. La M.D., pour MARCHAND L peut "vaincre les barrières qui séparent les peuples" (1911, p. 21), et c'est sans doute à l'Allemagne que pense LEYGUES, ministre de l'Instruction publique, lorsqu'il déclare en 1904 dans un discours aux professeurs de langues vivantes: "C'est en effet grâce à la connaissance du génie des peuples voisins que bien des préjugés tombent, que des malentendus se dissipent, que des haines s'effacent" (p. 386).

C'est dans ce contexte que les gouvernements républicains vont effectuer en trois décennies, entre 1872 et 1902, en même temps que de nombreuses études et consultations (1), toute une série de réformes législatives, administratives, de programmes et de méthodes,

(1) Par exemple,

-1885: enquête auprès des établissements.

-1888: enquête auprès des recteurs.

-1888: travaux de la commission présidée par Jules Simon.

-1889: Commission d'enquête parlementaire présidée par A. Ribot*

ORIGINES DE LA M.D. - LA REFORME EDUCATIVE 1872-1902

qui vont révolutionner l'Instruction publique française et lui donner la structure qu'elle conserve encore de nos jours.

Réforme de l'enseignement primaire d'abord, que la loi du 16 juin 1881 sur la gratuité totale et celle du 28 mars 1882 sur la scolarité obligatoire, préparée par celle du 19 mai 1874 sur l'interdiction du travail des enfants avant l'âge de 12 ans (au lieu de 8 comme précédemment), constituent un Service public, en même temps que la formation des maîtres est assurée par la fondation des Ecoles Normales de Fontenay et de Saint-Cloud, et des Ecoles Normales départementales de jeunes filles (loi du 9 août 1879). A partir de ces réformes, les effectifs de l'enseignement primaire connaissent un accroissement considérable, passant à 6,3 millions en 1900, chiffre qu'en raison de la baisse de la natalité, on ne retrouvera par la suite qu'en 1950.

Réforme de l'enseignement universitaire ensuite. L'arrêté du 3 novembre 1877 crée les postes de maîtres de conférences et 300 bourses de licence. Avec l'arrêté du 1er octobre 1878, qui en crée 200 pour l'agrégation, c'est la naissance de l'étudiant moderne tel que nous le connaissons aujourd'hui, et le début d'un enseignement universitaire cohérent. A partir de ces années, le nombre des étudiants en lettres et sciences va s'accroître de façon spectaculaire (2.358 pour les seules lettres en 1888), pour rattraper presque celui des étudiants de médecine et de droit avant la seconde guerre mondiale. Toute une série de mesures vont ainsi progressivement réorganiser l'enseignement universitaire en fonction de la nouvelle mission qui lui est désormais confiée, à savoir la formation des professeurs de l'enseignement secondaire. En même temps est rétablie l'autonomie de l'Université par l'institution d'un conseil supérieur exclusivement universitaire et élu en majorité par les universitaires eux-mêmes. DREYFUS présente ainsi en 1889 le nouveau visage de l'enseignement supérieur:

"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 études 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" (pp. 135-136).

ORIGINES DE LA M.D. - LA REFORME EDUCATIVE 1872-1902

A la fin du XIX^e siècle, les Humanités classiques sont en crise: l'évolution des besoins de formation les ont rendues de plus en plus inadaptées et ont aggravé les maux dont elles souffraient traditionnellement: abstraction, bachotage et verbalisme. En 30 ans, de 1872 à 1902, vont être prises une série de mesures fondamentales réformant les programmes et les méthodes, dont ceux de l'enseignement des langues vivantes. Les plus importantes vont être les suivantes:

-Circulaire du 27 septembre 1872 aux proviseurs des lycées d'Etat, définissant les orientations générales de la réforme (CIRC. 1872).

-Arrêté du 2 août 1880 définissant les nouveaux programmes.

-Note du 12 août de E. Zevort et E. Manuel définissant l'esprit des nouveaux programmes.

-1890: "Instructions et règlements - Enseignement des langues vivantes" (INST. 1890).

-15 juillet 1890: Lettre du ministre de l'Instruction publique aux membres du personnel administratif et enseignant des lycées et collèges (LETTRE 1890).

-1901-1902: Programmes et instructions détaillés pour chaque discipline, dont les langues vivantes (CIRC. 1901, INST. 1901, PROG. 1902).

L'arrêté du 2 août 1880 réduit de 2 ans l'enseignement du latin et du grec, qui commence désormais respectivement en 6^e et en 4^e, et le français, l'histoire, les sciences et les langues vivantes voient leur horaire augmenter. Mais celles-ci ne représentent encore que 10% de l'horaire total, alors que les langues mortes continuent à en représenter le tiers. Et surtout, la réforme de 1880 aboutit à une surcharge des programmes qui sera progressivement corrigée en 1884 puis par l'arrêté du 28 janvier 1890, aux dépens des mêmes matières dont on avait augmenté l'horaire en 1880: les langues vivantes par exemple ne représentent plus que 7% de l'horaire total.

ORIGINES DE LA M.D. - LA REFORME EDUCATIVE 1872-1902

L'essentiel, dans les réformes de 1872-1902, n'aura donc pas été les programmes, mais les méthodes. La CIRC. 1872 restera lettre morte, en raison des violentes oppositions qu'elle suscitera, y compris de la part des enseignants, mais elle contient déjà en germe la réforme imposée par la suite en 1880 et 1890. Nous emprunterons à DREYFUS l'excellent résumé qu'il en fait en 1889:

"Dans les classes élémentaires, apprendre les notions des choses par la vue, et les premiers principes de la langue maternelle par des exercices attrayants de conversation plutôt que par les livres, réduire l'usage de la grammaire au minimum, n'apprendre par coeur que les règles indispensables et aller de l'expression à la formule et non de la formule à l'expression.

Dans les classes de grammaire et d'humanités, apprendre les langues mortes pour les comprendre et les langues vivantes pour les écrire et les parler, renoncer entièrement à l'exercice des vers latins et ne donner en rhétorique au discours latin qu'une place secondaire, substituer en partie le thème oral au thème écrit et la version sans dictionnaire à l'ancienne version, c'est-à-dire considérer surtout le thème comme un moyen de vérification et la composition latine comme un instrument pour affermir les résultats acquis, donner à l'explication approfondie des textes la plus grande place dans les exercices de la classe et par suite restreindre le nombre de devoirs; enfin, en ce qui concerne la langue française dans les classes supérieures, varier le genre des compositions et choisir parmi les sujets ceux qui sont les plus propres à entretenir l'habitude de la réflexion en évitant les amplifications stériles" (p. 12).

Il y a dans cette CIRC. 1872, au delà d'une ébauche de pédagogie différenciée de la langue maternelle, des langues anciennes et des langues modernes, une orientation commune où l'on sent l'influence des méthodes actives: le nouvel objectif, selon la formule d'A. Binet, n'est plus d' "apprendre", mais d' "apprendre à apprendre". Critiquant implicitement l'encyclopédisme des programmes de 1880, la LETTRE 1890 dira à sa manière: "Le meilleur fruit de cet enseignement [secondaire] n'est pas tant la somme des savoirs acquis que l'aptitude à en acquérir davantage" (p. 421). On retrouvera cette nouvelle orientation générale de l'enseignement dans le nouvel objectif fixé à l'enseignement des langues vivantes, et en fonction duquel va s'élaborer la M.D. :

"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" (PROG. 1902, p. 779).

CHAPITRE 2.2.

LES METHODES ACTIVES DANS LA METHODE DIRECTE

C'est la nouvelle psychologie expérimentale qui va fournir à la M.D. sa base "scientifique": derrière les certitudes, l'enthousiasme, le prosélytisme et même parfois le messianisme de certains propagateurs de la M.D. on sent leur intime conviction d'être à leur manière, dans leur spécialité, les champions de cette Science moderne capable de guider les hommes sur la voie du progrès indéfini. Albert Duruy écrit dans la Revue des deux Mondes du 1er mai 1886, présentant la nouvelle méthode:

"Désormais [nos professeurs] voudront bien enseigner d'après la méthode expérimentale et scientifique. L'étude des règles sera réduite à la partie la plus indispensable en vertu de ce principe qu'il faut apprendre la grammaire par la langue et non la langue par la grammaire. On ira des textes aux règles; de l'exemple à la formule, du concret à l'abstrait" (cité par PROST 1968, p. 266).

Et le président SIGEWALT déclare devant les participants à la première assemblée générale de l'A.P.L.V. du 28 mai 1903: "Il est aussi certain que la méthode directe est la méthode naturelle pour l'étude des langues, qu'il est certain que la ligne droite est le plus court chemin d'un point à un autre" (p. 36).

LES METHODES ACTIVES DANS LA M.D.

On retrouve dans la M.D. la trace de l'un des principaux acquis pédagogiques de la nouvelle psychologie expérimentale, à savoir la prise de conscience de la nécessité d'une adaptation des contenus et des méthodes d'enseignement aux capacités, aux besoins et aux goûts des élèves. La notion psychologique d'adaptation, qui vient prendre, dans l'armature théorique de la M.D., la place qu'occupait celle de modèle dans la M.T., va y provoquer un certain nombre de modifications importantes:

1. Au niveau des techniques d'explication (lexicale ou grammaticale) la M.D., comme le dit CABBILLAUD, "refuse de donner à la faculté intellectuelle un rang exclusif et veut faire appel à toutes les ressources de la nature humaine, dont l'intuition, reconnue par tous comme faculté existant en fait" (1925, p. 334).

2. Au niveau de la gradation du matériel didactique, la M.D. va superposer à la notion de progression du cours, déjà présente dans la M.T., la notion de progrès des élèves. Les auteurs du manuel PRIMEROS PINITOS demandent ainsi aux professeurs utilisateurs de ne pas passer d'une leçon à l'autre "sans avoir acquis la certitude que les connaissances antérieures vivent bien dans la mémoire de l'enfant. D'où de fréquents sondages, et même des retours en arrière, qui retarderont plus ou moins la marche en avant, suivant l'âge ou les aptitudes intellectuelles des auditeurs" (Avertissement, p. 10). Les exercices, en particulier, doivent, pour être efficaces, s'adapter aux possibilités réelles des élèves: "Les exercices oraux, comme les exercices écrits, continueront à travers toute la série des classes: le professeur s'appliquera à varier les sujets de ces exercices, à les approprier constamment à l'âge de l'élève, à son degré de maturité et à l'ensemble de ses études" (INST. 1901, p. 791).

3. Au niveau de la nature même du matériel didactique, la M.D. va s'opposer à la M.T. par:

3.1. Le refus de l'utilisation des textes littéraires dans les tout débuts de l'apprentissage:

"Dans tous les ordres d'étude, il faut aller du simple au

LES METHODES ACTIVES DANS LA M.D.

composé, du facile au difficile, et approprier les matières à l'âge de l'élève et au degré de développement de ses facultés. /.../ Dans les langues vivantes, le besoin d'une sage lenteur est d'autant plus grand que ces langues sont plus différentes de la nôtre et que les littératures dont elles sont les organes ont un caractère plus original. A lire trop tôt Shakespeare et Goethe, on risque de ne jamais les comprendre. Vouloir unir prématurément l'étude littéraire à l'étude de la langue, c'est tout compromettre à la fois" (INST. 1890, p. 463).

Même les quelques textes littéraires introduits dans les deux premières années d'apprentissage -comme textes complémentaires de lecture ou comme textes de révision- sont généralement "adaptés":

"L'élève d'une classe élémentaire et même d'une classe de grammaire n'apprécie guère encoré ce qu'on appelle le style, surtout dans une langue étrangère. Ce qui l'intéresse, c'est le contenu. Il ne faut pas craindre d'approprier un récit, par quelques changements discrets, au goût de nos petits lecteurs, ou de composer des morceaux spécialement pour eux" (INST 1890, p. 471).

3.2. L'utilisation comme supports didactiques, au moins dans les deux premières années d'apprentissage, de textes fabriqués sur des "centres d'intérêt" proches des expériences et des préoccupations des élèves: l'école, la maison, la famille, les jeux, le sport, etc. On trouvera en ANNEXE 1 (pp. 630-631) la liste de ces centres d'intérêt tels qu'ils ont été fixés pour la première fois par les PROG. 1902. On voit même apparaître des manuels, comme THE GIRL'S OWN BOOK 1 (ed. 1925), conçus tout spécialement pour les établissements de jeunes filles. Les auteurs de ce manuel écrivent dans leur préface:

"Les programmes [pour les garçons et les filles] peuvent être communs; mais leur interprétation forcément diffère suivant l'auditoire auquel ils s'adressent, surtout dans les classes d'anglais ou d'allemand, où la matière enseignée et la méthode ont besoin de s'appuyer sur la vie quotidienne, les occupations et les goûts particuliers des élèves" (p. 4).

La notion d'activité du sujet, essentielle comme nous l'avons vu dans la nouvelle pédagogie, va devenir le véritable centre de gravité théorique de la M.D., que BAILLY définit ainsi: "Une méthode pratique dont la formule pourrait être: 'Une langue s'apprend

LES METHODES ACTIVES DANS LA M.D.

en vivant cette langue!" (1903b, p. 178). L'activité de l'élève devient à la fois, en effet, le but et le moyen de l'apprentissage:

1. Le but de l'apprentissage: il s'agit désormais de rendre l'élève capable d'utiliser effectivement la langue étrangère après sa formation scolaire. Nous avons déjà cité ces lignes des PROG.1902: "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" (p. 779). Ainsi vient s'ajouter un nouvel argument contre l'utilisation précoce des textes littéraires:

"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 toutes les manifestations de la vie physique, intellectuelle et sociale" (PROG. 1902, pp. 789-796) (1).

La langue, d'objet de connaissance qu'elle était dans la M.T., devient donc dans la M.D. outil, moyen d'action. Comme le dit l'inspecteur général FIRMERY en 1902, "il s'agit de transformer les connaissances mortes en une pratique vivante, de substituer à un savoir un pouvoir" (p. 387).

2. Le moyen de l'apprentissage. Activité physique d'abord: on est persuadé que l'apprentissage se fait mieux lorsque le geste est joint à la parole. C'est pourquoi on fait effectuer par les élèves les actions au moment même où ils les décrivent ("Me levanto; voy hacia la puerta; abro la puerta", etc.). On retrouvera dans la méthode audio-visuelle cette importance accordée au geste, à l'attitude, mais cette fois en tant qu'éléments à part entière de la communication.

Activité intellectuelle surtout. En effet,

(1) Notons que l'imprécision et l'ampleur extrêmes d'une telle définition -qui lui enlèvent toute portée pratique- s'expliquent par l'impossibilité technique où se trouvait la M.D. de définir concrètement cette langue "courante" ou "usuelle".

LES METHODES ACTIVES DANS LA M.D.

"Pour mettre réellement l'élève en possession d'une langue, il ne suffit pas de lui en faire étudier le vocabulaire et la grammaire, il faut encore, à chaque degré d'étude, l'exercer à se servir des notions acquises pour exprimer sa pensée" (PROG. 1902, p. 791).

Aussi, "dès le début, les mots appris seront groupés en de petites phrases" (id. p. 786), car, comme le dit BREAL,

"Les mots peuvent s'accumuler dans la mémoire sans que nous devenions pour cela capables d'énoncer une idée, d'exprimer un désir, de formuler une interrogation. C'est par paraphrase qu'il faut débiter" (cité par PROG. 1902, p. 786).

La M.D. fait appel à cette nécessité d'une activité constante de l'élève pour justifier ses principaux procédés, comme:

-la grammaire inductive: à l'application mécanique de règles préalablement apprises par coeur, la M.D. substitue une réflexion grammaticale à partir des propres réalisations linguistiques des élèves: la grammaire s'apprend désormais en parlant, la règle n'apparaissant que plus tard, comme "la simple constatation d'un fait général" (PROG. 1902, p. 784).

-les procédés intuitifs d'explication sémantique: alors que dans la M.T. la traduction donnait immédiatement à l'élève la signification du mot inconnu, les procédés directs d'explication font participer l'élève et l'obligent à un effort personnel de compréhension (voir infra le chap. 2.3.3., pp. 151-164, sur l'enseignement du vocabulaire dans la M.D.).

-la "lecture directe" des textes (voir chap. 2.3.7., pp. 180-194), avec en particulier son schéma question du professeur/réponses des élèves, permet à celui-ci de stimuler, d'orienter et d'aider les élèves dans une recherche et un réemploi personnel des éléments lexicaux, grammaticaux et culturels intéressants du texte.

A partir de cette exigence d'activité constante et maximale des élèves, les méthodologues directs ont imaginé un grand nombre de techniques limitées (1) comme celles que propose par exemple

(1) Ces "techniques limitées" correspondent à ce que certains appellent les "ficelles".

LES METHODES ACTIVES DANS LA M.D.

GODART en 1903:

-Faire parfois préparer et poser les questions de contrôle (d'un texte étudié précédemment) par un groupe d'élèves.

-Proposer parfois un contrôle/reconstitution à partir de quelques mots-clés, qui laissent plus d'initiative à la classe que les habituelles questions plus ou moins fermées du professeur.

-Permettre parfois aux élèves de découvrir eux-mêmes le sens de certains mots inconnus à partir du contexte, en leur laissant le texte sous les yeux pendant la phase d'explication lexicale.

Toutes ces techniques visent à renforcer chez les élèves cette activité dont BERGER résume bien toute l'importance pour la M.D.: "Si la méthode directe paraît préférable à d'autres, c'est qu'elle permet mieux à l'enseignement des langues d'être ce qu'il doit être, un enseignement actif et vivant auquel la classe toute entière participe" (1947b, pp. 139-140).

Cette activité de l'élève dans la M.D. devient aussi l'un des thèmes du discours promotionnel des auteurs de manuels. Ainsi les auteurs de PRIMEROS PINITOS écrivent-ils dans leur préface:

"Dans chacune de ces leçons, prise en particulier, nous avons tâché d'introduire la vie par la variété d'abord, par l'action ensuite. La variété découle du vocabulaire étudié, qui présente à la curiosité de l'enfant, toujours en éveil, des mots nouveaux. Elle découle aussi des procédés mis en oeuvre: simple exposé, dialogue entre le maître et l'élève, conversation supposée entre tels ou tels personnages, description d'une scène, lecture d'un morceau suivi, etc. Quant à l'action, elle est partout: dans les ordres donnés ou reçus, dans les séries si facilement comprises et si volontiers exécutées, dans la mimique supposée du professeur, car, dans aucun cas, les leçons ne devront servir de simples lectures" (p. 10).

L'articulation, notable dans ces lignes, entre les deux apports fondamentaux des méthodes actives à la M.D., à savoir les notions d'activité et de motivation des élèves, se retrouve partout dans le discours direct. Voici, à titre d'exemple, ce que conseille GODART pour les explications lexicales pendant la "lecture directe":

"Pour que toutes ces explications soient comprises de l'élève, il importe naturellement qu'il y soit activement associé.

LES METHODES ACTIVES DANS LA M.D.

L'analyse d'un texte, avec l'interprétation des mots nouveaux, doit rester à tout prix une causerie générale, une façon de maieutique, qui donne à chaque instant aux lecteurs le plaisir de la découverte. Cela est surtout important dans les classes de la deuxième période [= 3^e-4^e années], où l'attention de la classe, si fuyante et si facilement distraite, a besoin d'être incessamment sollicitée. Il y aurait donc danger à faire un commentaire suivi, que l'élève se contenterait d'écouter passivement et à l'interroger ensuite, pour nous assurer qu'il a suivi tout le détail de notre monologue" (1903, p. 478).

En réalité, dans la M.D., la relation entre activité et motivation est dialectique: la motivation est la source de l'activité, et l'activité est le moteur de la motivation:

"Il faut que /.../ par un constant éveil de la curiosité et de l'activité de son auditoire, le maître amène les élèves à prendre conscience en eux-mêmes, à se rendre compte qu'ils savent et qu'il leur suffit de vouloir "faire passer leur savoir de l'inconscient dans le conscient", à se convaincre qu'ils sont capables, presque sans effort, d'avoir des idées personnelles et de développer en quelques phrases correctes un sujet donné" (ANDANDO, Avertissement p. 11).

La M.D. s'oppose ainsi totalement à la M.T., où la passivité de l'élève justifiait la contrainte exercée par le professeur, et en même temps était provoquée par elle, les deux se renforçant mutuellement dans un cercle parfaitement vicieux. Dans la M.D. au contraire, qui suppose une activité volontaire et non forcée de l'élève, il ne s'agit plus de contraindre, mais d'éveiller l'intérêt, la curiosité de l'élève, de maintenir éveillée son attention: "Le grand stimulant de l'étude, [c'est] l'intérêt direct et personnel" (INST. 1890, p. 467). L'enseignement se doit donc d'être agréable, varié, vivant: tous ces termes reviennent constamment dans le discours didactique, pour lequel est important non plus seulement le contenu, mais aussi la forme:

"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 coeur. 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, naturellement, 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

LES METHODES ACTIVES DANS LA M.D.

conversation improvisée" (INST. 1890, p. 472).

Des débuts de la M.D. date aussi le soin accordé à la présentation matérielle des manuels: typographie plus aérée, illustrations, graphiques, mise en relief des mots importants (caractères gras, encadrés...), etc.

Comme l'activité de l'élève, sa motivation devient un argument promotionnel des manuels: "A toutes les leçons, nous avons cherché à donner la vie et le mouvement" (ANDANDO, Avertissement, p. 8). Comme l'activité de l'élève, sa motivation sert à justifier certains choix méthodologiques (1);

1. Le souci d'une gradation rigoureuse du cours:

"Il importe que /.../ l'enseignement ne soit pas fragmenté, mais continu et progressif. Tous les exercices, quelque variée que soit la forme, doivent s'enchaîner naturellement les uns aux autres. Il en sera de même pour les classes: chacune devra s'appuyer sur ce qui a été enseigné dans la précédente pour faire un pas en avant. Il est extrêmement important de répéter. Néanmoins, /.../ il faut que l'élève ait toujours l'impression d'avoir appris quelque chose: des mots nouveaux, une forme grammaticale nouvelle, etc. Rien ne doit être laissé au hasard; l'emploi du temps doit être réglé méthodiquement dans chaque classe" (PROG. 1902, p. 780).

L'un des rôles de la gradation est donc de programmer les activités de telle sorte que la motivation de l'élève soit préservée: "Rien, évidemment, ne s'acquiert sans effort; mais un devoir trop difficile, outre qu'il décourage l'élève, ne laisse rien dans sa mémoire" (INST. 1890, p. 471).

Pour les traditionalistes, une telle gradation est au contraire critiquable:

"Un des points faibles de la méthode directe, c'est précisément qu'elle ne mette jamais l'élève en présence des difficultés

(1) Cette justification se fait a posteriori et vient se superposer à d'autres: en l'absence de théories de référence parfaitement fiables et coordonnées, la cohérence qui caractérise toute méthode est en effet dans une grande mesure un effet de discours volontariste.

LES METHODES ACTIVES DANS LA M.D.

qu'il ne puisse facilement et immédiatement résoudre à l'aide des acquisitions précédentes. Elle le guide dans la découverte sans jamais lui demander d'efforts" (RUYSSSEN 1925, p. 191).

En fait, la M.T. elle aussi effectuait une gradation du matériel linguistique présenté, en fonction d'un critère intellectualiste simplicité/complexité. A ce critère linguistique dont on a montré le caractère scientifique très discutabile (voir par ex. LE GOFFIC 1977), la M.D. va superposer un second critère psychologique très délicat à manier, puisque la prise en compte de la motivation de l'élève oblige à la recherche d'un équilibre instable: s'il ne faut pas rebuter l'élève par des difficultés trop grandes, il ne faut pas non plus perdre de vue que "l'élève, quel que soit son âge, ne supporte pas le piétinement sur place et se fatigue vite du déjà vu" (ANDANDO, Avertissement, p. 7). La M.D., à l'image de toute méthode d'enseignement des langues vivantes, est ainsi problématique au niveau même de l'articulation entre moyens et objectifs, dans la mesure où la gradation rigoureuse des activités des élèves vise en dernière analyse au développement de leur expression libre, où l'autonomie est le but de la programmation. Cette expression libre que la méthode audio-visuelle programmera à la fin de chaque unité didactique (c'est la phase dite de "transposition") avec les résultats assez décevants que l'on sait (voir infra chap. 3.4., pp.282 et s.), s'était vue à l'origine dans la M.D. réserver une heure par semaine: c'était la "conférence", qui, "par son caractère libre et spontané, sera la véritable pierre de touche du professeur" (INST. 1890, p. 474). Elle sera par la suite plus prudemment confiée, dans les premières années de l'apprentissage, aux hasards favorables de la vie scolaire:

"Il faut songer [en classe de 5è et de 6è] à préparer l'enfant à une véritable conversation, en profitant de l'imprévu, en préparant la connaissance des mots et des formules nécessaires pour décrire tous les incidents de la vie scolaire"

LES METHODES ACTIVES DANS LA M.D.

(PROG. 1902, p. 785) (1).

2. Le soin accordé à la prononciation qui, "apprise de bonne heure", est pour les INST. 1890 "un secours, un moyen de piquer la curiosité et de stimuler l'intérêt" (p. 467).

3. L'abondance du vocabulaire proposé aux élèves dans chaque nouvelle leçon: "Plus le vocabulaire d'un élève est développé, plus celui-ci prend goût à s'en servir, et plus il a l'occasion de s'intéresser et de s'habituer au mécanisme de la phrase" (ANDANDO, Avertissement, p. 8).

4. La présentation de ce vocabulaire dans des textes fabriqués, et non dans des listes: les textes peuvent être ainsi de "petites collections de vocables vivants dans un contexte clair et intéressant" (FIRMERY 1902, p. 397).

5. La priorité accordée à la langue usuelle sur la langue littéraire: pour les INST. 1890, il faut commencer par cette langue usuelle non seulement parce qu'elle est "la plus simple, la plus utile", mais aussi parce que "c'est elle qui contient le plus d'idiotismes, le plus de métaphores; elle est la plus frappante, la plus parlante, pour ainsi dire, par conséquent la plus intéressante" (p. 464).

6. L'introduction dans le 1er cycle de documents culturels variés: affiches de spectacle, annonces publicitaires, horaires de train, diplômes scolaires, règlements, etc. Les auteurs d'ANDANDO présentent ainsi leur "apéndice":

"L'Apéndice qui termine le volume comprend une quantité de documents empruntés à la vie réelle. Chacun d'eux fournira au professeur l'occasion d'une conversation vivante, d'une révision originale, d'une anecdote intéressante, parfois même d'un sou-

(1) Le succès ces dernières années de la notion de "stratégie d'apprentissage" (voir pp 299-300) est dû sans doute en partie au fait qu'elle propose une solution à cette éternelle contradiction de la programmation visant l'autonomie: l'autonomie laissée à l'élève lui permettant de programmer son propre apprentissage et d'atteindre ainsi individuellement l'autonomie, le vieux rêve de cohérence totale entre la fin et les moyens se trouverait donc réalisé.

LES METHODES ACTIVES DANS LA M.D.

venir personnel, dont le récit viendra rompre fort à propos la monotonie possible de la classe. De plus l'élève trouvera là de multiples renseignements, secondaires parfois, mais toujours attrayants et précis, dont l'ensemble commencera à lui faire entrevoir la physionomie propre de la vie espagnole, ses points de contact et d'opposition avec notre manière de vivre, à nous français, et par suite le préparera de plus en plus à une connaissance positive de l'Espagne" (Avertissement p. 12).

Parmi ces documents culturels motivants apparaît bien entendu la littérature: "[Le maître] fera naturellement sa place à l'étude des écrivains indispensable pour tenir en éveil l'attention et la curiosité des élèves en les initiant à la vie intellectuelle et morale des divers peuples" (CIRC. 1901, p. 896).

7. Le choix, dans les premières années, de thèmes familiers aux élèves. Pour FEIGNOUX, les élèves de la M.D. "sont sensibles à ce que cette méthode a de vivant, à l'appel qu'elle fait sans cesse à leur expérience et à leurs sentiments d'écoliers" (1909, p. 254).

Comme l'activité de l'élève, la motivation sert aussi à justifier certaines techniques limitées comme "la diction simultanée, la lecture rythmée, le chant", qui présentent "l'avantage de fixer, au besoin de réveiller l'attention de la classe entière" (PROG. 1902 note p. 781). Le jeu, qui correspond naturellement chez l'enfant à la coïncidence entre la plus grande activité et la plus grande motivation, fait aussi son entrée en didactique des langues étrangères, ainsi que l'image, dont le rôle n'est pas seulement fonctionnel (aider à l'explication et au réemploi du lexique), puisqu'elle doit aussi concourir à donner aux manuels un aspect plus attrayant. Les auteurs de PRIMEROS PINITOS déclarent s'être efforcés de tendre vers

"le livre qu'appellent de leurs vœux tous les professeurs de langues vivantes: livre idéal, à la fois méthodique et attrayant, où la grammaire, dosée avec soin et cachée sous le vocabulaire toujours changeant, perdrait cet aspect par trop grave et abstrait qui rebute tant d'élèves; où des gravures très nettes illustreraient et expliqueraient le texte, où l'oeil serait toujours flatté en même temps que l'intelligence satisfaite" (Avertissement p. 10).

LES METHODES ACTIVES DANS LA M.D.

Avec l'activité et la motivation de l'élève, le concret est l'une des notions-clés que la M.D. emprunte aux méthodes actives. L'enseignement direct, pour PARIGOT, "est tout concret. Il suppose un art concerté, et non pas empirique, de choisir vocables et objets, puis courtes phrases, dans le cercle des réalités immédiates, quotidiennes, scolaires, familiales, comme dans la vie" (1907, p.144). Les PROG. 1902 voient ainsi les toutes premières classes directes:

"Les mots doivent être enseignés par la vue des objets, en recourant aussi peu que possible à la langue maternelle. On commencera par le nom des objets qui entourent l'élève dans la classe, et par ceux que le maître y pourra apporter. Il faut que de bonne heure le verbe vienne se joindre au substantif. Les premiers verbes seront fournis par les actes et les mouvements exécutés par les élèves en classe (se lever, aller au tableau, lire, écrire, etc.), puis par les gestes et les mouvements que le professeur pourra leur faire exécuter exprès (ouvrir la porte, étendre le bras, etc.) (p. 782) (1).

L'application dans la M.D. de cette notion d' "enseignement concret" entraîne deux conséquences importantes:

1. Elle explique en partie l'aspect descriptif des supports linguistiques et l'inflation lexicale, provoquée par une exploitation maximale des thèmes les plus familiers aux élèves (sur la critique de cette inflation lexicale, voir le chap. 2.4.2., pp. 204 et s.). La "leçon de choses" qui à l'époque s'impose à toutes les matières de l'enseignement est surtout, dans la M.D., une "leçon de mots", et les "centres d'intérêt" les têtes de chapitre de son programme lexical.

(1) Ce qui frappe le plus à notre avis lorsque l'on feuillette les premières pages d'un manuel direct, c'est cet effet de double miroir entre les thèmes traités dans les textes, les dessins et les exercices, et la situation vécue concrètement par l'élève au moment même où il les étudie, à savoir la situation scolaire avec les caractéristiques matérielles, psychologiques, institutionnelles qu'elle présentait à l'époque. Notons au passage que la mise en scène, dans les manuels, de rapports enseignant/enseignés en tous points exemplaires, permettait dans la M.D. d'articuler enseignement linguistique et éducation morale.

CHAPITRE 2.3.

LES TECHNIQUES DIRECTES

CHAPITRE 2.3.1.

L'ENSEIGNEMENT DE LA PRONONCIATION

Pour les Instructions officielles de 1890, 1901 et 1902, la prononciation doit être une préoccupation constante du professeur tout au long des années d'enseignement. Les PROG. 1902 avertissent: "Jamais une prononciation fausse ne devra être entendue sans être aussitôt rectifiée" (p. 782) (1). La prononciation est bien sûr un objectif essentiel de la première période (classes de 6^e et 5^e), où "on s'appliquera surtout à faire l'éducation de l'oreille et des organes vocaux, et à donner [à l'élève] l'habitude de parler dans la

(1) D'où d'ailleurs le problème qui se pose aussitôt d'une standardisation de la prononciation. MASSOUL constate ainsi en 1903, après une petite enquête auprès d'élèves d'allemand de différents lycées, les variétés régionales de réalisation d'un même phonème, et conclut: "Il semble bien désirable que nous nous décidions, nous autres professeurs, à parler tous à peu près le même allemand", et propose que "la base [phonétique] soit constituée par la prononciation du théâtre, admise en Allemagne comme la plus élégante et reconnue en France comme la plus facile à enseigner" (p. 180). On sait que pour l'espagnol, c'est la prononciation castillane qui sera retenue.

LA M.D. - L'ENSEIGNEMENT DE LA PRONONCIATION

langue qu'on lui enseigne" (PROG. 1902, p. 780). Même dans les années suivantes, la classe doit rester un exercice permanent d'audition et de prononciation: "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" (INST. 1890, p. 468).

"Sonner à ses oreilles" - "être mise sur sa langue": telle est la technique préconisée par les Instructions officielles: faire écouter - faire répéter. Afin de parvenir à une prononciation et à une accentuation correctes dès la première période, demandent les PROG. 1902, le professeur "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 prononciation exacte des sons qu'il a émis" (pp. 781-782). La M.D. mérite donc bien, au moins sur ce problème de l'enseignement de la prononciation, son nom de "méthode imitative". Comme le disent les INST. 1890, "c'est sur la bouche du maître que l'élève doit lire le mot; c'est de la bouche du maître qu'il doit recevoir les sons de la langue étrangère, laquelle, peu à peu et par ce seul moyen, cessera d'être étrangère pour lui" (p. 468).

Cette technique, qui comme nous le verrons semblait trop rudimentaire et empirique aux phonéticiens de l'époque, est aussi celle que prévoient les auteurs de manuels. Ceux de PRIMEROS PINITOS indiquent ainsi dans leur **avertissement**: "Il suffira, pour accoutumer les élèves à bien prononcer et accentuer, de répéter devant eux et de les inviter à répéter maintes fois les mots importants à l'un ou l'autre point de vue, puis de les écrire au tableau" (p. 11). L'apprentissage phonétique est donc conçu comme "une sorte de gymnastique des organes" (INST. 1890, p. 466), pour laquelle ce sont évidemment les débuts qui sont les plus importants: à la première période correspond un entraînement intensif pendant lequel les exercices de

LA M.D. — L'ENSEIGNEMENT DE LA PRONONCIATION

prononciation doivent être "énergiquement menés" (id. p. 468) et de façon méthodique: "On devra attaquer [les problèmes phonétiques] méthodiquement, les ramener plusieurs fois dans des mots qu'on aura groupés à dessein (1). Il sera même bon de rattacher chaque prononciation difficile à un mot que l'on conservera comme type et que l'on rappellera toutes les fois que la même difficulté se présentera" (id.). Ces mêmes Instructions de 1890 (p. 471) recommandent, sans les imposer, la lecture rythmée et le chant, auxquels les PROG. 1902 ajouteront la "diction simultanée", avec cependant cette réserve: "Ces exercices peuvent présenter des inconvénients d'ordre divers. Il sera bon de ne pas en abuser. Mieux vaut ne pas les pratiquer que de les pratiquer mal (note 2 p. 781). Ces inconvénients ne sont pas précisés, mais il s'agit sans doute de la difficulté pour le professeur d'obtenir dans un exercice collectif une diction vraiment simultanée (voir INST. 1890, p. 471) et un rythme naturel (voir GODART 1901, p. 475), ainsi que de se rendre compte des erreurs individuelles (id.).

Les Instructions officielles, en se contentant de recommander la technique empirique d'audition/répétition intensive des phonèmes étrangers, restent bien en deçà des possibilités techniques déjà ouvertes à l'époque par la phonétique descriptive: certains phonéticiens (par exemple Paul Passy, chef de file de l'école phonétique française, et Th. Rosset, directeur de l'Institut de Phonétique de l'Université de Grenoble), suivis par quelques méthodologues, attireront l'attention sur le fait qu'il est inutile de faire répéter à un élève un son qu'il n'entend littéralement pas au début, s'il n'existe pas dans sa langue maternelle (PASSY 1905, p. 112;

(1) Voir dans l'enseignement de l'espagnol l'utilisation de phrases comme "Jorge es relojero en una relojería". Certains tableaux muraux, représentant des objets dont les noms contenaient les phonèmes à travailler, étaient aussi utilisés dans la M.D. pour des entraînements phonétiques intensifs, ou des corrections.

LA M.D. - L'ENSEIGNEMENT DE LA PRONONCIATION

SIMONNOT 1901, p. 19). Un professeur ne peut donc pas se contenter de prononcer correctement, "il doit en outre pouvoir enseigner cette correction", c'est-à-dire "pouvoir analyser et expliquer l'articulation étrangère, afin que ses élèves l'apprennent consciemment et méthodiquement" (ROSSET 1909, p. 234). Voici un exemple concret de correction phonétique proposé par PASSY:

"Prenons, par exemple, un Anglais qui apprend le français et qui dit youne roue pour une rue. Corrigez-le, dites-lui de prononcer u et non you, vous n'arriverez à rien, pour la simple raison qu'il n'entend pas la différence. Mais dites-lui d'articuler un ou bien énergique, "en faisant la moue", comme dit Molière; puis en conservant cette position des lèvres (au besoin avec les doigts), de tâcher de prononcer i; il dira aussitôt u très convenablement, bientôt son oreille s'habitue à ce nouveau son, et il pourra le reproduire à volonté. C'est bien simple, comme on voit; seulement il faut savoir, ce que la phonétique nous apprend, que notre u se prononce en mettant la langue comme pour i et les lèvres comme pour ou" (1905, p. 122).

Il s'agit là, comme on le voit, de procédés de correction basés sur la phonétique articulatoire (1), et PASSY estime par conséquent nécessaire pour les professeurs de "se familiariser, le plus promptement possible, avec les résultats d'une science encore nouvelle, mais qui est devenue l'auxiliaire indispensable de tout bon enseignement des langues" (id., p. 123) (2).

(1) Les traditionalistes ne manqueront pas de critiquer le "ridicule" de ces grimaces forcées du professeur devant ses élèves. La "dignité" professorale telle qu'ils la concevaient risquait effectivement d'en souffrir quelque peu...

(2) Viëtor, dans sa fameuse brochure de 1882, demandait déjà que les professeurs de langues vivantes aient une connaissance approfondie des lois phonétiques. L'enseignement de la phonétique fut inclus très tôt dans la formation des professeurs allemands de langues. Dans les années 1900, si l'on en croit ROSSET (1909, p. 236), quelques Universités françaises de province comme Grenoble, Lille, Montpellier et Nancy expérimenteront des cours de phonétique descriptive aux étudiants en langues vivantes. Mais l'orientation littéraire et délibérément non-professionnelle que donnera l'Enseignement supérieur français à la formation de ces étudiants ne permettra pas la généralisation de telles expériences, qui resteront sans lendemain.

LA M.D. - L'ENSEIGNEMENT DE LA PRONONCIATION

Il est à remarquer que sur l'utilisation de la phonétique en classe, les phonéticiens vont même plus loin que les méthodologues, et pensent qu'il ne s'agit pas seulement d'amener l'élève à bien prononcer le son, presque sans qu'il le veuille, en lui faisant positionner correctement les organes vocaux, ni même de lui expliquer au tableau la position de ces organes pour qu'il puisse ensuite le reproduire consciemment, 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 quels cas comme dans ach" (ROSSET 1909, p. 234). Il y a là une démarche tout-à-fait semblable à celle que la M.D. préconise pour l'enseignement de la grammaire, et ROSSET établit d'ailleurs explicitement ce parallèle, en conseillant aux professeurs une technique que l'on pourrait appeler de "phonétique inductive":

"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" (id., p. 237).

Il est curieux de constater que la phonétique, qui sera mise plus tard, dans la méthode audio-orale, au service d'un enseignement de type skinnérien (montage d'automatismes langagiers chez l'élève, voir le chap. 3.1. sur cette méthode, en part. les pp. 236-238), doit au contraire permettre ici 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 en éclairer et préciser son enseignement, pour faire que

LA M.D. -L'ENSEIGNEMENT DE LA PRONONCIATION

ses élèves, au lieu de répéter mécaniquement, comme des perroquets, la parole du maître, apprennent par raison et comprennent ce qu'ils apprennent"(id.).

Les Instructions officielles ne suivront jamais les phonéticiens dans leurs propositions d'enseignement de la phonétique, de même qu'elles resteront toujours très réservées sur la technique de l'écriture phonétique en classe, que les phonéticiens présentaient comme très efficace dans les tout débuts de l'apprentissage:

"L'écriture phonétique /.../ est d'un grand secours au début des études, car elle permet de diviser deux difficultés qui, dans l'orthographe ordinaire, se présentent simultanément à l'élève: l'interprétation des signes écrits et l'articulation correcte des sons. /.../ Au bout d'un certain temps, il articulera correctement, et bientôt ensuite, il saura lire exactement l'orthographe usuelle. L'écriture phonétique sera désormais inutile" (id., pp. 238-239).

Les INST. 1890 parlent seulement de ce procédé qui consiste à "traduire les sons d'une langue au moyen des signes orthographiques d'une autre langue", mais il est clair que la critique qui suit peut tout aussi bien viser l'écriture phonétique:

"[Ce procédé] complique inutilement la leçon d'orthographe; l'élève a désormais trois choses à apprendre: l'orthographe, la figuration et la prononciation" (pp. 467-468).

Dans le cas de l'espagnol, la simplicité de l'orthographe rend de toute façon superflu le recours à l'écriture phonétique. Seul à notre connaissance, le manuel éclectico-traditionnel LA PREMIERE ANNEE D'ESPAGNOL utilisera, et pour l'unique exercice de lecture proposé sur une demi-page (p. 5), une transcription en orthographe française: c'est à juste titre nous semble-t-il que les INST. 1890 déconseillent un tel procédé, qui ne peut que freiner l'acquisition de nouvelles habitudes de prononciation. L'impact technique de la phonétique dans la M.D. sera en définitive très limité: les manuels se contenteront de présenter succinctement les "sons" de la langue étrangère en même temps que l'alphabet, et de proposer quelques exercices de prononciation groupés dans les toutes premières pages; quant à l'immense majorité des professeurs, on peut supposer qu'ils se contente-

LA M.D. - L'ENSEIGNEMENT DE LA PRONONCIATION

ront simplement de faire répéter, collectivement et/ou individuellement, les phonèmes difficiles. Les toutes premières expériences pédagogiques à partir d'enregistrements de la parole (voir par ex. GROMAIRE 1910 et WEILL 1910) vont longtemps rester singulièrement isolées. L'explication en est sans doute, tout autant que les problèmes matériels (1), l'évidente réticence des Instructions officielles envers la phonétique appliquée (2).

(1) 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 le rôle principal qui leur était alors assigné, celui de moniteur de répétition phonétique.

(2) Il s'agit plus généralement d'une réticence, constante depuis un siècle, envers tout ce qui peut être ressenti en dernière analyse comme une intrusion des sciences et des techniques dans les Humanités. Cf. les difficultés de pénétration, dans l'Enseignement supérieur français, des modèles linguistiques formels d'analyse de textes...

CHAPITRE 2.3.2.

L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

Alors que dans la M.T. l'enseignement de la grammaire était devenu une fin en soi et son application un pur exercice intellectuel, la M.D. veut mettre la grammaire au service exclusif de la pratique de la langue. C'est ce que veulent dire les auteurs de PRIMEROS PINITOS, avec les mots de l'époque, lorsqu'ils écrivent dans leur Avertissement: "Nous avons voulu [la grammaire] liée au vocabulaire, non surajoutée à lui" (p.12). Tout ce qui peut être utile aux élèves à leur niveau, tant en ce qui concerne les techniques que les contenus grammaticaux, est à retenir; tout ce qui ne leur sert pas immédiatement pour une meilleure possession effective de la langue est à rejeter. Tel est le principe de base, qui laisse cependant dans la pratique aux auteurs de manuels et aux professeurs une marge d'appréciation d'autant plus grande que la linguistique de référence est la même que celle de la M.T. La nouveauté de la M.D. ne se situe donc pas au niveau de la nature de la grammaire scolaire de référence, mais au niveau de la conception de son enseignement: la M.D. va opposer à la démarche déductive de la M.T. (de la règle aux exemples d'application) une démarche inductive, qui va des exemples à la règle.

LA M.D. - L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

L'idée n'est pas nouvelle. Du Marsais écrivait déjà en 1722 dans son Exposition d'une méthode raisonnée pour apprendre la langue latine:

"Je n'entends pas /.../ que l'on commence toujours par les principes. Je voudrais, au contraire, qu'autant que cela est possible, l'exposition de l'expérience et de la pratique précède les principes et le raisonnement" (cité par CHEVALIER 1979, p. 22).

Mais il faut attendre la deuxième moitié du XIX^e siècle, et les débuts de la M.D. en Allemagne, pour que l'idée se répande. Viëtor la reprend dans sa brochure de 1882, qui "condamnait l'enseignement didactique de la grammaire; c'était par voie inductive qu'il fallait tirer du vocabulaire déjà accumulé les règles ou remarques grammaticales" (SIMONNOT 1901, p. 25). Les INST. 1890 sont peu explicites sur ce point, se contentant d'indiquer que "parfois, il faut donner à l'élève la satisfaction de formuler lui-même la règle" (p. 470), ce qui suppose bien évidemment la démarche inductive. Les congrès de Vienne (1898) et de Leipzig (1900) vont tous deux recommander cette même démarche. La troisième thèse de ce dernier congrès, que cite SIMONNOT en 1901 (p. 27) et encore BERGER en 1947 (1947a, p. 84), est la suivante: "La grammaire apprise inductivement et pratiquement au cours des lectures sera finalement résumée et coordonnée en règles". C'est ce que reprendront les INST. 1902, à propos de la première période:

"Le professeur insistera, dès le début et sans autre explication, pour que les mots soient toujours employés avec leur forme grammaticale correcte. Peu à peu il groupera les formes analogues de différents vocables, il montrera le même vocable sous des formes différentes et obtiendra ainsi un paradigme.

L'essentiel est que l'oreille soit accoutumée aux formes avant que la règle n'apparaisse, et que la règle, toujours simple et courte, soit la simple constatation d'un fait général" (p. 785).

Il y a dans cette démarche une influence évidente des sciences expérimentales alors en plein essor, et auxquelles certains auteurs font parfois explicitement référence, comme RAPHAEL en 1907:

LA M.D. - L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

"Et si nos élèves tirent eux-mêmes les règles d'exemples qu'ils connaissent, et partent du concret pour s'élever jusqu'à l'abstrait, ce procédé n'est-il pas celui des sciences exactes? Vaut-il moins pour l'éducation de l'esprit, que le procédé inverse?" (p. 146).

Cette démarche inductive est reprise dans les manuels directs, qui placent leurs observations grammaticales non pas en début de leçon, comme le feront les manuels éclectico-traditionnels (voir chap. 4.1.3., pp.375-378), mais après le texte de lecture. C'est ainsi que font les auteurs de PRIMEROS PINITOS et ANDANDO: dans le premier manuel, "les Advertencias [gramaticales], qui résument des faits constatés, sont des points d'arrivée, et non pas des formules a priori" (Avertissement, p. 12); dans le second manuel, ce sont "surtout des résumés d'expériences acquises et des synthèses de constatations antérieures" (Avertissement, p. 9).

Cette nouvelle démarche oblige la grammaire d'enseignement à être, au contraire de celle de la M.T., simple, graduée, concrète et descriptive:

1. Simple: "On éliminera de cet enseignement tout ce qui n'est pas essentiel", demandent les PROG. 1902 (p. 785), et les anciens livres de grammaire ne peuvent plus par conséquent convenir: "Les grammaires les plus simples, les moins surchargées de règles et d'exceptions, doivent être mises en usage dans les classes" (CIRC. 1901, p. 896). Les auteurs d'ANDANDO, après avoir présenté la démarche grammaticale qu'ils ont adoptée, concluent: "La grammaire ainsi comprise et ainsi enseignée se réduit à fort peu de choses, et on a pu affirmer avec M. Firmery: 'Au fond la grammaire se borne à la conjugaison'" (Avertissement, p. 9). En réalité, les remarques grammaticales des manuels directs ne se limitent jamais à la seule conjugaison. On y trouve aussi des observations sur la syntaxe (place des pronoms, construction de nunca, tampoco, bastante, etc.), sur la sémantique (emplois de ser et estar, que, por et para, etc.) et la morphologie non verbale (apocope, la article → el, le lo → selo, etc.). Mais la grande majorité des remarques grammaticales consistent effectivement en regroupements de paradigmes verbaux (conjugaisons) ou autres

LA M.D. - L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

(pronoms personnels, adjectifs et pronoms démonstratifs et possessifs, expression de la comparaison, etc.): l'objectif premier de ces remarques est en effet de favoriser la mémorisation et le réemploi des formes grammaticales par ce que nous appelons de nos jours leur "systématisation", c'est-à-dire la prise de conscience des micro-systèmes dont elles font partie. Tel est aussi le rôle assigné au livre de grammaire, que les PROG. 1902 décrivent ainsi: "Cette grammaire, simple et courte, doit être un livre à consulter, où l'élève retrouvera, sous forme systématique, les règles et paradigmes qui lui auront été enseignés oralement" (pp. 787-788). On comprend que le "mémento grammatical" fasse son apparition à l'époque à la fin des manuels.

Certains méthodologues, cependant, se montrent soucieux de donner aux élèves plus qu'un simple résumé des observations grammaticales disséminées dans le manuel. Dans la perspective actuelle d' "autonomisation de l'apprenant" (voir pp.594 et s), les arguments d'un BAILLY nous semblent valoir la peine d'être pris en compte:

"Quelque utiles que soient d'abord les inductions grammaticales, il ne faut pas refuser à un élève qui n'est plus dans l'enfance les instruments qui peuvent l'aider dans ses observations. Un bon traité de grammaire doit régulariser dans son esprit la théorie acquise par les inductions tirées de la pratique" (1903a, p. 157) (1).

2. Graduée. A l'idée d'une simplification de la grammaire se rajoute celle d'une gradation plus soignée, c'est-à-dire d'une meilleure répartition de son enseignement tout au long de l'appren-

(1) A partir de cette position de BAILLY sont possibles tous les glissements plus ou moins prononcés vers l'éclectisme (dont l'origine réside dans la volonté de corriger les insuffisances de la M.D. par un retour à certains procédés et techniques traditionnels). Qu'on en juge par le bilan que tire POTEL en 1905 de "Trois ans de méthode directe - Expériences et résultats": "Il m'a semblé /.../ que la méthode directe, méthode intuitive, constructive et synthétique, devrait avoir pour correctif l'analyse logique et l'analyse grammaticale. /.../ Plus on fait usage de la méthode directe, plus il faut avoir recours à la grammaire" (p. 412).

LA M.D. -- L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

tissage. L'objectif est double. D'une part "éviter aux débutants les difficultés inutiles", et donc:

"nul emploi des temps composés, ni par conséquent de l'auxiliaire haber, que les enfants ont une si fâcheuse tendance à confondre avec tener; aucune étude non plus des subordonnées, dont la délicate construction est pour les jeunes Français un piège difficile à éviter. Nous avons de même laissé de côté la plupart des verbes proprement irréguliers, le pronom cuyo et diverses autres particularités de construction et de syntaxe" (PRIMEROS PINITOS, Avertissement, p. 12).

Répondre aux besoins des élèves, d'autre part, ce qui amène à remanier la gradation établie par la grammaire traditionnelle sur des critères non pédagogiques:

"Les ouvrages sur la grammaire commencent d'ordinaire par le substantif et finissent par les mots invariables; il n'est pas nécessaire de s'astreindre à cet ordre. Il est plus naturel de prendre d'abord les premières formes grammaticales dont on a besoin pour former des phrases, c'est-à-dire les temps simples du verbe être et du verbe régulier actif. Il ne serait pas sage, d'ailleurs, de jeter l'élève dans les broussailles de la déclinaison allemande" (INST. 1890, p. 470).

3. Concrète, c'est-à-dire "par l'exemple": "[La grammaire] n'est là, dans les classes élémentaires et même encore dans les classes de grammaire, que par les exemples qu'elle amène et qu'elle confirme" (INST. 1890, p. 470). On en vient ainsi à réutiliser une technique chère à la M.T.:

"Généralement, l'élève retient plus facilement l'exemple que la règle; il faut profiter de cette disposition de son esprit et incorporer, pour ainsi dire, la règle dans un exemple bien choisi, qu'on rappellera toutes les fois qu'un cas pareil se présentera" (id.).

4. Descriptive. La démarche inductive est en elle-même descriptive, la règle n'étant plus que "la simple constatation d'un fait général" (PROG. 1902, pp. 784 et 787). Cette démarche n'est pas seulement demandée aux élèves, mais aussi aux professeurs, auteurs de manuels et grammairiens jusque là attachés à la notion de "norme":

"Les promoteurs de la méthode directe sont unanimes sur la nécessité de la grammaire. Seulement, ce qu'ils demandent, c'est qu'on renonce à l'enseigner de façon abstraite et à priori,

LA M.D. - L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

qu'on la débarrasse des détails inutiles et qu'on la ramène à son rôle naturel qui est de constater l'usage déjà passé à l'état d'habitude" (SIMONNOT 1901, p. 22).

Les exercices de grammaire quant à eux ne présentent guère de nouveauté par rapport à ceux de la M.T. Les PROG. 1902 proposent des "verbes, mots à mettre au pluriel, adjectifs à faire accorder, formes grammaticales à varier, phrases à compléter, etc." (p. 785). Ces exercices sont généralement situés, dans les manuels directs, après la phase d'enseignement explicite de la grammaire (dans PRIMEROS PINITOS et ANDANDO, par exemple, ils viennent après les Advertencias), pour fixer chez l'élève les formes grammaticales en vue d'un réemploi ultérieur spontané. Mais les INST. 1925 proposent aussi de les intégrer à la démarche inductive: "La règle sera formulée à la suite d'une série d'exercices qui l'imposeront comme une conclusion nécessaire" (p. 135). Le texte lui-même peut être source d'exercices grammaticaux, souligne GODART, bien qu'il mette en garde, avec son habituelle perspicacité, contre un excès dans lequel tomberont souvent un demi-siècle plus tard les méthodes audio-orale et audio-visuelle:

"La lecture peut servir à l'enseignement grammatical; non point qu'il faille extraire de la lecture tous les matériaux de la grammaire et inventer à l'aide des textes une grammaire inductive, qui prendrait beaucoup de temps et surtout enlèverait à l'élève la joie de s'intéresser directement aux choses lues. Sans tomber dans cet excès, il est bon toutefois que de temps en temps le texte étudié devienne l'occasion d'un travail grammatical, soit de simple recherche (étudier dans notre texte le style indirect, l'emploi des prépositions à double cas), soit d'application (faire raconter le tout au présent, ou à la première personne par le frère revenu)" (1903, p. 483, nous soulignons).

CHAPITRE 2.3.3.

L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE

Lorsque l'on feuillette un manuel direct, on ne peut qu'être frappé par l'énorme quantité de vocabulaire nouveau introduit dans chaque leçon (1). Cette importance accordée par la M.D. au vocabulaire, et qui paraît aujourd'hui à juste titre exagérée, s'explique d'une part par une certaine conception de l'apprentissage. Sur ce point coexistent dans la M.D. deux tendances assez distinctes. L'une est influencée par le constructivisme de la M.T., et considère que "la première chose à donner aux élèves, ce sont les éléments de la langue, c'est-à-dire les mots. /.../ On commencera, naturellement, par quelques substantifs. /.../ Aux substantifs on joindra aussitôt quelques adjectifs. /.../ Que manque-t-il pour former de petites propositions? La troisième personne de l'indicatif présent du verbe être..." (INST. 1890, p. 469). Dans les dix premières leçons de PRIMEROS PINITOS, la majorité des phrases est ainsi construite sur le modèle SUJET + VERBE ETRE + ADJECTIF, appliqué à la description

(1) On pourra dès à présent se reporter, pour s'en faire une idée, aux ANNEXES 2, 4 et 5 (pp. 632, 635 et 637), où sont reproduits les textes de trois leçons de PRIMEROS PINITOS et d'ANDANDO.

LA M.D. - L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE

de la situation de classe: forme, matière, couleur des objets ("La pizarra es rectangular, mi plumero es de madera o de cartón piedra, la tinta es negra..."); identité, nationalité, taille, caractère des personnages ("Todos en la clase son niños, la profesora es francesa, la maestra es alta, en clase Paula es una alumna simpática..."). Cette démarche proposée par les INST. 1890 -sans doute pour les toutes premières leçons, mais elles ne sont guère explicites sur ce point-, les manuels éclectico-traditionnels vont la reprendre pour toutes leurs leçons. C'est ainsi qu'ils vont commencer chacune d'elles par une liste de vocabulaire, où l'on retrouve d'ailleurs parfois l'ordre même des composants de la phrase minimale donné par les INST. 1890: noms - adjectifs - verbes (1)

L'autre tendance, que l'on pourrait qualifier de globaliste et qui sera celle des manuels éclectico-directs (voir chap. 4.1.3., pp. 379-382), met au contraire l'accent sur la phrase comme unité minimale de communication et donc d'enseignement/apprentissage, et refuse par conséquent, comme les auteurs de PRIMEROS PINITOS, de séparer l'étude du vocabulaire de celle de la grammaire (voir supra p. 145). Les INST. 1925 reviendront clairement sur ce principe: "Dès le début, l'enfant doit être en mesure de s'exprimer correctement; par conséquent, il a besoin d'apprendre la grammaire en même temps que le vocabulaire" (p. 135). Les INST. 1890 citaient déjà Bréal: "Les mots peuvent s'accumuler dans la mémoire sans que nous devenions pour cela capables d'énoncer une idée, d'exprimer un désir, de formuler une interrogation. C'est par la phrase qu'il faut débiter" (note 1, p. 784).

Les deux tendances, qui partagent le même objectif pratique, se retrouvent cependant sur la nécessité, pour que l'élève puisse

(1) C'est l'ordre adopté par exemple dans LES MOTS ESPAGNOLS de J. Agnès et A. Viñas. Les phrases (locutions et expressions toutes faites) viennent naturellement en dernière position.

LA M.D. - L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE

construire oralement de nombreuses phrases, de lui fournir un vocabulaire très abondant. Les auteurs d'ANDANDO s'en expliquent ainsi:

"On pourra peut-être même estimer que nous avons voulu [ce vocabulaire] parfois trop étendu et trop complet. Ce n'est pas que nous lui accordions un rôle prépondérant dans la "possession effective" de la langue. Bien volontiers nous reconnaissons que par lui-même le mot est peu de chose, et que l'habileté à construire et à manier la phrase est l'important. Mais plus le vocabulaire d'un élève est développé, plus celui-ci prend le goût de s'en servir, et plus il a d'occasions de s'intéresser et de s'habituer au mécanisme de la phrase. En outre, l'usage si fâcheux du lexique est en raison inverse de la richesse du vocabulaire acquis, et un des buts avoués de la méthode directe est précisément de supprimer ou de réduire au minimum le recours au dictionnaire" (Avertissement, p. 8).

Il y a là, comme première raison à l'inflation lexicale de la M.D., une certaine conception des mécanismes d'apprentissage dont nous aurons à reparler bientôt (voir p.214). Une autre raison en est la volonté d'étude systématique des différents "centres d'intérêt", dont la liste, reproduite en ANNEXE 1 (pp.630-631), est présentée ainsi par les PROG. 1902: "Il importe que l'étude du vocabulaire ne soit pas laissée au hasard. Pendant cette première période, l'élève aura progressivement acquis le vocabulaire usuel qui se rapporte aux matières suivantes:..." (p. 782). Certes, les PROG. 1902 prennent la précaution de préciser que "le professeur ne cherchera pas à épuiser tout le vocabulaire contenu dans ces cadres. Il s'en tiendra aux termes les plus usuels. Il évitera notamment les termes techniques" (p. 784); mais l'inflation lexicale dans les manuels et en classe était malgré tout inévitable, sans doute en raison d'une certaine tendance à l'encyclopédisme héritée de la M.T. (1), mais aussi en l'absence de critères et d'instruments permettant une sélection scientifique du vocabulaire "usuel".

(1) Encyclopédisme que l'on remarque déjà au niveau du choix des centres d'intérêt, qui veulent épuiser le monde concret qui entoure l'élève.

LA M.D. - L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE

Enfin, les méthodes actives seront elles aussi indirectement responsables de l'inflation lexicale. Les auteurs d'ANDANDO présentent ainsi le vocabulaire de leur manuel: "Il est, enfin, varié et assez riche pour permettre à l'enfant d'exprimer sans gêne ni détour ses sensations ou ses idées" (Avertissement, p. 8).(1).

En ce qui concerne l'explication de ce vocabulaire, la M.D. va développer toute une série de procédés "intuitifs":

"La nouvelle méthode justifie encore son appellation par la manière dont elle suggère le sens des mots. Elle supprime l'intermédiaire de la langue maternelle, c'est-à-dire la traduction. A cet effet, elle débute par l'intuition. Elle associe les mots 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" (SIMONNOT 1901, p. 20).

Selon ce professeur, la méthode intuitive est déjà en germe chez Comenius, Basedow, Pestalozzi et Herbart, mais c'est dans la seconde moitié du XIX^e siècle que les applications à l'enseignement des langues vivantes se multiplient. Selon F. Dittès, tous les mouvements de rénovation de l'enseignement des langues vivantes qui se développent en Allemagne à partir des années 1870 partent sur des principes très divers, mais ont tous en commun le principe intuitif:

"Actuellement encore 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

(1) Il faut préciser que cette nouvelle importance accordée à la connaissance du vocabulaire dans la M.D. n'est pas à l'époque un phénomène spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères, mais apparaît aussi dans l'enseignement de la langue maternelle. BOURQUIN, dans un article sur La place et la fonction de la morphologie dérivationnelle dans la grammaire scolaire au XIX^e siècle (1979), signale qu'après 1871 l'enseignement systématique du lexique sera étendu à l'ensemble de l'Enseignement primaire français (p. 68). BREAL pour sa part réclame en 1872 que l'on enseigne aux enfants "comment se forment les mots de notre langue" (p. 49).

LA M.D. - L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE

unité de vue ni sur l'objet de l'enseignement, ni sur les voies et moyens" (cité par BAILLY 1903b, p. 171).

Rapidement va s'élaborer une typologie des procédés intuitifs. Le congrès de Vienne de 1898 énumère l'intuition directe, l'intuition indirecte et l'intuition mentale, en recommandant d'accorder une place à chacune des trois dans chaque leçon. Bien que cette typologie ne soit pas reprise par tous les méthodologues de l'époque (1), ou qu'elle recouvre pour eux des choses différentes, elle nous a semblé assez fonctionnelle pour que nous en tentions ici une synthèse, tout en indiquant au besoin certaines différences possibles d'interprétation.

1. L'intuition directe. Pratiquée surtout dans la première période, c'est l' "intuition matérielle" (GODART 1903, p. 477), c'est-à-dire 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 1901, p. 20).

Il s'agit là de ce que les PROG. 1902 appellent "l'enseignement par l'aspect, qui relie directement le mot à l'objet. On se servira utilement d'objets réels ou figurés, de dessins, de tableaux, etc." (note 2, p. 782) (2). La M.D. utilisera ainsi de façon intensive, dans les deux premières périodes de l'apprentissage (c'est-à-dire les quatre premières années), les tableaux muraux, qui permettent de s'é-

(1) Les différents procédés d'explication sont par exemple pour GODART: mots connus, définition, synonymie, intuition directe, intuition mentale, mots abstraits (1903, pp. 477-478). SIMONNOT (1901) cite pour sa part l'intuition directe, l'intuition indirecte, l'intuition mentale et la lecture.

(2) Pour SCHWEITZER (1903) l'intuition directe peut effectivement s'exercer sur la réalité ou sur sa représentation figurée, l'image. Pour SIMONNOT (1901) au contraire, elle ne s'exerce que sur la réalité, ce qui s'exerce sur sa représentation étant considéré comme intuition indirecte.

LA M.D. - L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE

chapper de la salle de classe tout en continuant à recourir à l'intuition directe. Dans les années 1880, la maison Hölzel en Allemagne publie sa collection de tableaux muraux qui vont faire le tour du monde. En 1900, Julien Melon dans sa Méthode intuitive dans l'enseignement des langues dénombre 58 manuels s'appuyant sur les tableaux muraux. Cette même année Colin et Hachette publient leur première collection, suivis d'autres éditeurs. Didier par exemple propose en 1903 des "tableaux d'enseignement" sur les thèmes suivants:

le Printemps	la Ferme	l'Appartement
l'Eté	la Montagne	le Port
l'Hiver	la Ville	le Bâtiment (1)

2. L'intuition indirecte. Selon SCHWEITZER (1903), alors que l'intuition directe s'exerce sur la réalité ou sur son image, l'intuition indirecte s'exerce sur la représentation de l'image grâce au geste (qui permet d'expliquer par exemple des objets -le vidon, le cheval-, des formes -grand, petit-, etc.), à la mimique (qui peut faire comprendre les sensations -"j'ai froid- ou les sentiments -colère, surprise-, ou encore à l'intonation, qui suffit parfois à faire sentir l'ironie, la conviction, le doute, etc. (2).

3. L'intuition mentale. 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. Nous userons de ce moyen pour [expliquer] "prendre congé": "Je prends congé d'un ami. Je lui dis au revoir: Adieu! Au revoir!" (1903, p. 477). SCHWEITZER n'utilise pas l'expression "intuition mentale", mais cite comme troisième procédé intuitif l' "utilisation des mots connus", et en dresse la typologie suivante:

(1) Publicité dans la revue Les Langues Modernes, n° 6, décembre 1903, p. 187.

(2) Mais pour GODART, le geste et la mimique font partie des procédés d'intuition directe!... Pour les traditionalistes, ces mimiques et ces gestes mettaient en danger la dignité professorale et le sérieux des études. Commentant un article de PARIGOT (1907), MOREL écrit: "Selon lui, 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 (1907, p. 147).

LA M.D. - L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE

- la classification (l'arbre, la fleur sont des plantes. Napoléon est un empereur)
- la définition (la cigogne est un oiseau qui a de longues jambes rouges, etc.)
- la synonymie
- l'opposition des contraires
- l'étymologie. (1903, pp. 67-73).

Selon SIMONNOT,

"par un emploi habile des exemples, de la définition, de la comparaison, de l'antithèse, de l'étymologie, des familles de mots, de la paraphrase et des synonymes, on pourra expliquer le sens de presque tous les mots nouveaux, sans recourir à la traduction (1901, p. 22) (1).

GODART quant à lui développe longuement un procédé qu'il présente à part sous le nom de "mots abstraits" (?), mais qui à notre avis fait partie des procédés recourant à l'intuition mentale: ce sont les "contextes", les "exemples familiers" qui permettent de "transposer l'abstrait dans le domaine du concret". Il s'agit là de ce procédé d'explication par la situation concrète, dont les méthodes suivantes, audio-orale, audio-visuelle et éclectique feront un grand usage: la variation des situations concrètes de communication où est utilisé le mot permet la saisie intuitive d'une signification même difficile à rendre en langue maternelle. GODART prend l'exemple du mot Sehnsucht (nostalgie), qui apparaît dans la phrase suivante d'un texte de K. Müllenhoff: "Le coeur plein de nostalgie [la jeune fille] se souvenait de ses parents disparus et de son frère absent en attendant ardemment son retour" (1903, p. 474, nous traduisons). Voici l'explication qu'il propose de réaliser en classe:

"C'est l'automne, il fait de plus en plus froid. L'hirondelle veut partir dans les pays chauds. Elle y pense avec nostalgie. 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 nostalgie. C'est ainsi que toi

(1) Mais pour SIMONNOT, ces procédés ne font déjà plus partie de l'intuition mentale, mais de la "lecture"...

LA M.D. - L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE

aussi sans doute tu penses aux vacances. Mais elles sont encore loin. Comment penses-tu aux vacances? Avec nostalgie. 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 nostalgie, etc." (id., p. 478, nous traduisons).

Pour FEIGNOUX, ce type d'explication "par des exemples", "par des circonstances différentes", 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 qui correspond le mieux au principe de base de la M.D.: "Une langue s'apprend par elle-même..." (INST. 1890, p. 466).

La situation dans laquelle le mot apparaît dans le texte étudié peut être réutilisée par le professeur pour rappeler sa signification:

"La répétition, qui est le principe essentiel de la méthode directe, grave les mots profondément dans [la] mémoire [de l'élève] non point sous leur forme indépendante et nue, mais en liaison avec d'autres mots, si bien que pour lui rappeler le sens d'un mot, il nous suffira de lui faire redire la phrase où il lui est apparu pour la première fois. Il n'est peut-être pas d'exercice où la localisation du souvenir rende des services aussi précieux que dans cette révision du vocabulaire" (CODART 1903, p. 481).

S'inspirant de la même technique, les PROG. 1902 conseillent de remplacer le lexique final des manuels (avec traduction en langue maternelle) par "un vocabulaire avec l'indication des pages et lignes où ces mots se retrouvent" (note 2, p. 788). Ni PRIMEROS PINITOS ni ANDANDO ne retiendront cette formule, peu commode il est vrai pour l'élève, et qui ne sera jamais reproposée dans aucune Instruction officielle postérieure.

Dans aucune des Instructions de 1890, 1901 et 1902 n'apparaît une typologie des procédés intuitifs d'explication lexicale; mais les PROG. 1902 proposent une gradation dans l'utilisation des différents supports qui recoupe celle des différents procédés:

- objets qui entourent l'élève
- actes et mouvements exécutés

LA M.D. - L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE

-tableaux muraux

-livre de lecture.

Cette gradation des procédés d'explication lexicale (intuition directe, indirecte, mentale) correspond dans la M.D. à une progression du concret vers l'abstrait prévue aussi pour l'ensemble du cours: "Le vocabulaire, partant des mots les plus concrets, s'étendra peu à peu aux expressions les plus courantes des arts, des sciences et de la littérature" (INST. 1901, p. 791).

Dans tous les articles et ouvrages des méthodologues directs la présentation des procédés intuitifs d'explication lexicale est toujours soignée, puisqu'il y va de la crédibilité même d'une méthode qui se veut "directe". Pour la même raison, c'est aussi avec soin qu'il est répondu aux trois reproches essentiels des traditionalistes, pour qui les procédés intuitifs 1) ne permettent pas un contrôle efficace de la compréhension des élèves, qui reste souvent floue, 2) sont très coûteux en temps, et 3) n'empêchent pas de toutes manières la traduction mentale.

Concernant le contrôle de la compréhension, les méthodologues directs proposent trois procédés encore utilisés dans la méthode éclectique actuelle:

a. "Demander à l'élève de former une phrase où trouvera place le mot ou l'expression qu'il s'agit d'expliquer" (FIRMERY 1905, p. 77)..

b. Intégrer ce contrôle dans les questions suivantes de commentaire du texte: "Les deux opérations, commentaire et contrôle, doivent être simultanées et se mêler constamment l'une à l'autre" (GODART 1903, pp. 478-479).

b. La traduction. Sous les mots qu'utilise GODART pour présenter ses conditions d'utilisation, on sent nettement la réponse aux critiques des adversaires de la M.D.:

"L'élève est /.../ trop facilement disposé à se contenter d'une demi-clarté et croit souvent avoir compris quand il ne fait qu'entrevoir. Il est prudent de tempérer cette confiance. A aucun prix il ne faut qu'il subsiste un doute dans son esprit. Notre enseignement prendrait un caractère artificiel et incom-

LA M.D. - L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE

plet et compromettrait son éducation intellectuelle, si nous l'accoutumions à se contenter de l'à peu près, à deviner vaguement plutôt qu'à savoir clairement. Il faut donc, chaque fois qu'il est nécessaire, indiquer le sens des mots en français, à la condition de ne recourir au français qu'après avoir épuisé tous les autres moyens d'explication directe. Apparaissant ainsi au bout d'une série de définitions, d'éclaircissements ou de gestes, le mot français n'a plus la même gravité. /.../ Mais nous ne sommes pas toujours sûrs après tout ce travail, que l'élève ait bien compris. Donnons-lui de nouveau une traduction et, après avoir traduit les mots, traduisons la phrase" (GODART 1903, p. 479).

Pour ce qui est du temps exigé par l'explication directe, temps qui semble d'autant plus perdu aux yeux des traditionalistes qu'en fin de compte l'élève ne finit par comprendre qu'en traduisant mentalement, les méthodologues directs soulignent que l'important est ce que nous appellerions aujourd'hui la "démarche":

"Voici ce que je remarque régulièrement.

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, en dépit de toutes mes prohibitions" (LAUDENBACH 1903, p. 79).

Pour ce professeur cependant, ce n'est pas là un argument contre la M.D., 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 en 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 recherche est l'essentiel, c'est le chemin parcouru pour y atteindre" (id.).

Et GODART, s'il reconnaît que l'explication directe "exige beaucoup de temps" (1903, p. 478), affirme que "ce qui importe en début de deuxième période, c'est beaucoup moins la quantité de choses vues que les tendances que crée la méthode chez l'élève" (id.) (1).

(1) KARPPE parle de "ces détours qu'on emploie, ces espèces d'ouvrages avancés, de batteries que l'on dresse pour prendre ce fameux mot, jusque là ignoré, dans sa forteresse" (1903, p. 81). Métaphores bien dans le style de la stratégie guerrière de l'époque...

LA M.D. - L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE

Il y a dans cette priorité accordée à la démarche sur le résultat immédiat dans la M.D. un progrès considérable par rapport à la M.T. Alors que celle-ci concevait la méthodologie comme un ensemble fixe de procédés déterminés en fonction d'un mode d'enseignement/apprentissage considéré comme général et constant, la M.D. introduit dans cette méthodologie les notions de relativité (tout le monde n'apprend pas et donc ne doit pas être enseigné de la même manière) et d'évolution (on n'apprend plus et donc on n'enseigne plus en 6^e année comme en 1^{ère} année):

"Peu importe, d'ailleurs, que ce mot français jaillisse spontanément dans l'esprit de l'élève, sans intervention de notre part. Nous n'y pouvons rien, pas plus que dans la période intuitive nous ne pouvons empêcher que l'élève, à qui nous montrons un objet sur un tableau, ne prononce à mi-voix le mot français qu'il a l'habitude d'associer à l'image. Seulement il dépend de nous que cette habitude devienne de moins en moins impérieuse et que la conscience d'abord pleine et claire qu'il 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 la foule des associations en langue étrangère qui s'y seront accumulées, et la parole intérieure, toute imprégnée d'éléments anglais ou allemands, se libère de plus en plus du langage maternel" (GODART 1903, p. 479).

Il n'y a donc jamais eu, chez les méthodologues directs, cette interdiction totale de la traduction que certains ont bien voulu voir chez eux. Leur position est toujours restée réaliste, souple et nuancée. Ils distinguent ainsi soigneusement la traduction comme procédé d'explication, comme moyen de contrôle et comme exercice.

1. La traduction comme procédé d'explication. Le congrès de Vienne (1898) recommande dans sa première thèse de ne l'utiliser qu'exceptionnellement: "On 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, 1901, p. 27). Thèse reprise par les PROG. 1902, qui ne la tolèrent qu'occasionnellement dans la première période: "Les mots doivent être enseignés par la vue des objets, en recourant aussi peu que possible à la langue maternelle (p. 782,

LA M.D. -- L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE

nous soulignons). Mais, progressivement, l'élève doit être capable de comprendre de plus en plus sans l'aide de la langue maternelle, et, dans la troisième période (notre second cycle actuel), "la classe se fait uniquement en langue étrangère" (id., p. 788).

2. La traduction comme moyen de contrôle. Elle peut intervenir pour les explications lexicales de la première période. L'inspecteur général FIRMERY donne le conseil suivant: "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). En outre, les PROG. 1902 admettent occasionnellement la traduction comme moyen de contrôle de compréhension des textes dans la seconde période (classes de 4^e et 3^e), au début de laquelle est abordée leur étude: "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 (p. 787). On voit que les PROG. 1902 prennent soin de démarquer cette traduction de celle qui était pratiquée dans la M.T. GODART développe ce thème dans un article publié 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 ce même esprit, FIRMERY, dans un article de 1905, suggère un procédé qui peut sembler maintenant insolite, mais qui s'explique par ce souci d'éviter le mot-à-mot de la traduction traditionnelle: la traduction par coeur et à livres fermés des "phrases les plus compliquées et les plus longues", difficiles à expliquer par les procédés directs (p. 77).

Logiques avec eux-mêmes, les méthodologues directs demandent le remplacement de l'épreuve de version écrite au baccalauréat par

LA M.D. - L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE

une épreuve plus conforme à la nouvelle méthodologie:

"La version, excellent exercice de français, peut être utile pour préciser et mettre au point certains détails d'un texte en langue étrangère. Elle ne peut, en tout cas, trouver place parmi les procédés de la méthode directe, que si elle vient seulement après que le texte étranger a été lu, commenté, "trituré" en langue étrangère. Pour cette raison, elle ne saurait, au Baccalauréat, être la sanction des études de langues vivantes; le texte qu'on proposerait n'ayant pas été préalablement expliqué, les candidats feraient leur version anglaise ou allemande a priori, en quelque sorte, comme ils font une version grecque ou latine" (FEIGNOUX 1909, p. 252).

La nouvelle épreuve qui sera retenue pour le baccalauréat sera le commentaire dirigé - toujours en vigueur actuellement avec une petite version dont le rôle est précisément de contrôler la compréhension d'une partie du texte-, qui reprend par écrit le schéma questions du professeur/réponses des élèves utilisé pour le traitement oral du texte dans les classes directes (voir infra le chap. 2.3.5., pp.172-175).

3. La traduction comme exercice. Sur ce point, la doctrine directe semble avoir quelque peu fluctué. Les INST. 1890 recommandent le thème et la version en donnant une priorité au thème oral, qui leur semble constituer un excellent exercice de mémorisation lexicale, et une prolongation de la "leçon de mots", où l'élève, "au lieu de traduire un texte français, traduit les objets mêmes" (p. 469). Elles prennent soin de préciser cependant que "thèmes et versions devront être faits, surtout au début, avec des mots connus. L'usage prématuré du vocabulaire alphabétique, outre la perte de temps qu'il occasionne, habitue l'élève à se défier de sa mémoire" (p. 470). En 1900, le congrès de Leipzig admet l'utilisation occasionnelle du thème comme exercice grammatical: "Le thème ne sera pratiqué qu'incidemment, comme moyen de comparaison entre les deux langues" (selon SIMONNOT 1901, p. 27). Les PROG. 1902 suivront partiellement cette thèse du congrès de Leipzig en attribuant au thème un rôle dans l'enseignement grammatical. Mais non comme procédé d'explication, comme cela semble être le cas dans la thèse du congrès de Leipzig, ni même comme

LA M.D. - L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE

procédé d'application, comme il sera utilisé plus tard dans la méthode éclectique (le "thème d'application"), mais comme simple moyen de contrôle:

"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" (p. 787).

Notons enfin, en ce qui concerne l'utilisation de la langue maternelle comme langue de travail en classe, qu'elle est admise occasionnellement pour des explications (grammaticales ou lexicales):

"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" (PROG. 1902, p. 791).

CHAPITRE 2.3.4.

LA REPETITION

"La répétition, qui est le principe essentiel de la méthode directe..."

GODART 1903, p. 481

Dans la M.T., la seule activité en définitive qui correspondait à une pratique effective de la langue était la traduction par écrit, qui se déroulait en étude (la traduction en classe n'en étant que le contrôle), où l'élève avait en permanence à sa disposition, dans les grammaires et les dictionnaires, les formes linguistiques qui lui étaient nécessaires pour la compréhension ou la production.

A partir du moment où l'objectif devient la pratique effective de la langue parlée, et le moyen d'y parvenir sa pratique orale en classe, c'est dans sa propre mémoire que l'élève doit avoir les formes linguistiques à sa disposition: "Apprendre une langue, c'est, surtout chez les jeunes gens, une opération de la mémoire" (INST. 1890, p. 468). Cette "mémorisation", cette "assimilation", cette "fixation" des formes linguistiques chez les élèves -pour reprendre les différents termes que l'on trouve dans le discours didactique-, ne peut être obtenue que par le procédé de répétition, qui devient ainsi, selon GODART, "le principe essentiel de la méthode directe", parce que lui seul peut assurer:

1. la progression de tous les élèves quelle que soit leur dif-

LA M.D. - LA REPETITION

férence de niveau -avantage essentiel quand on sait les problèmes qu'a posés aux méthodologues directs la non-homogénéité des classes-. FEIGNOUX répond ainsi aux traditionalistes qui accusaient la M.D. de creuser encore plus l'écart entre les meilleurs et les moins bons des élèves:

"S'il est une méthode qui puisse tirer d'affaire un élève arriéré, nulle n'y parviendra mieux que la méthode directe. Elle implique en effet une révision intense des mots et des formules, une révision continuelle de choses déjà vues. Si l'élève arriéré ne comprend pas une première fois, il y a des chances pour qu'il arrive un jour où le sens de la formule répétée maintes et maintes fois et dans des circonstances différentes, se dresse lumineux devant son esprit" (1903, p. 251).

2. la réutilisation spontanée des formes linguistiques, sans laquelle il ne peut y avoir de pratique orale effective de la langue. BISTOS fait cette remarque pertinente à propos de l'apprentissage des différentes conjugaisons:

"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 nouveau la forme qui lui convient" (1903, note 1, p. 152).

Pour assurer cette nécessaire répétition des formes linguistiques par les élèves, la M.D. va d'une part, au niveau de la conception des manuels, programmer leur réapparition constante grâce à un regroupement cohérent et dense du matériel linguistique -c'est la "leçon", où les mêmes formes grammaticales apparues dans le texte initial sont systématisées dans l'étude grammaticale et travaillées dans les exercices, qui reprennent eux-mêmes le lexique du texte-, grâce à une gradation "en spirale" -chaque leçon réutilisant les acquis précédents-, et grâce enfin à de fréquentes "révisions". Les différentes activités se trouvent ainsi programmées de manière concentrique autour du matériel de la leçon. Voici la présentation que font les auteurs de PRIMEROS PINITOS de leurs exercices:

"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,

LA M.D. - LA REPETITION

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).

La nouveauté des exercices grammaticaux directs par rapport aux exercices grammaticaux traditionnels ne réside pas dans leur forme -ce sont les mêmes-, mais dans leur objectif: il ne s'agit plus, en faisant appliquer une règle, de faire réfléchir, mais au contraire de rendre cette réflexion superflue en rendant spontanée son application. D'où l'importance prise dans la M.D. par des notions absentes de la M.T.:

-l'intensité du travail, nécessaire à l'assimilation et à la conservation des formes linguistiques chez l'élève. GODART parle de "la répétition constante, sans laquelle le vocabulaire s'échappe sans laisser de trace" (1903, p. 483), et pour PINLOCHE la M.D. exige "la répétition à outrance par les exercices oraux et le contrôle incessant du travail individuel par les exercices écrits: tels sont les seuls moyens, lents sans doute, mais sûrs, qui puissent permettre de lutter avec avantage contre les causes multiples et constantes de déperdition particulière à cette [première] période" (1903, p. 183).

-la densité des activités, requise, comme le soulignent les INST. 1890, par les particularités présentées par le milieu scolaire:

"La mère est toujours là pour réparer les oublis ou pour corriger les fautes qu'elle 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" (p. 469).

LA M.D. - LA REPETITION

Le rejet de l'utilisation de la langue maternelle en classe trouve là une nouvelle justification: "En un mot la méthode naturelle consiste à utiliser tout le temps dont on dispose à l'étude de la langue étrangère au lieu d'en dépenser une grande partie à la langue maternelle" (J. Douglas Montgomery, Teaching of modern languages in Belgium and Holland, cité par SIMONNOT 1901, p. 34).

La répétition constante des formes linguistiques est aussi assurée, en classe ou à la maison, par toute une série de procédés:

1. La "conversation dialoguée" en classe sur le schéma question du professeur/réponses des élèves, ceux-ci pouvant ainsi réutiliser immédiatement dans leurs réponses les formes linguistiques proposées par le professeur dans ses questions. Et pour que cette répétition soit la plus intensive possible, "il faut, surtout dans les débuts, exiger des réponses par phrases complètes" (GODART 1903, p. 482).

2. La révision individuelle des leçons étudiées collectivement en classe:

"A l'ancienne préparation [dans la M.T.] nous substituons l'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. Nous aboutissons ainsi à un déplacement de la préparation qui, au lieu de précéder, comme autrefois, la lecture en classe, la refait et la fixe. 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 coeur, il s'en assimile les mots et les tournures idiomatiques" (id. p. 481).

3. Le contrôle de la leçon précédente avant le début de chaque nouvelle leçon. Réalisée sous forme de questions/réponses, elle peut aboutir selon GODART à une véritable "reconstitution" du texte:

"Nous constatons si l'élève a consciencieusement fait sa tâche, et c'est en le forçant à employer certains mots dans ses réponses que nous nous assurons qu'il les a appris et retenus. Ce n'est donc plus par l'absorption de listes toutes faites que l'élève enrichit son vocabulaire, mais par la répétition orale" (id.).

4. L'apprentissage par coeur et la récitation. Si ces deux procédés sont bannis de la M.D. pour les listes de vocabulaire et les règles de grammaire, ils sont cependant recommandés par les PROG. 1902

LA M.D. - LA REPETITION

pour les exemples grammaticaux, les paradigmes et, dans la première période, "de petits morceaux de prose et de vers" (p. 784). Il ne s'agit pas là d'un simple héritage de la M.T. Les méthodologues directs sont bien conscients de la différence existant entre la mémorisation(volontaire), qui n'aboutit qu'à une restitution (mécanique) des formes linguistiques (la "récitation"), et l'assimilation qui seule permet la "re-production"(spontanée), c'est-à-dire la reproduction des formes linguistiques et en même temps la production d'un nouveau message. Mais ils pensent, sans doute à juste titre, que chez les enfants (c'est-à-dire pendant la première période), la capacité de mémorisation va de pair avec l'aptitude au transfert entre le processus de mémorisation/restitution et celui d'assimilation/re-production, et que cette conjonction est d'autant plus à exploiter à ce moment que dans les débuts de l'apprentissage doivent impérativement être acquises un certain nombre de connaissances de base, en particulier morphologiques (conjugaisons, déclinaisons, formes des pronoms personnels, etc.) (1). Parfois, on trouve même dans le discours direct, à propos de ces premières années d'apprentissage, cette idée que développera ensuite la méthode audio-orale selon laquelle l'apprentissage des mécanismes gagne à être lui-même mécanique. Ainsi, pour 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). Et GODART pense de son côté que "ce que l'élève aura ainsi acquis, sans grand effort de réflexion, par la répétition continue, s'oubliera difficilement" (1903, p. 483, nous soulignons).

(1) Les méthodes audio-visuelle et éclectique partageront cette conviction, et feront elles aussi appel aux procédés de mémorisation/restitution; la première pour le dialogue initial de chaque leçon, la seconde, comme la M.D., pour de courtes poésies.

LA M.D. - LA REPETITION

La M.D. ne dispose pas de la notion de "structure", qui lui permettrait de rendre compte du fonctionnement de ces mécanismes et de l'articulation, qu'elle veut constamment maintenir, entre le vocabulaire et la grammaire. Mais cette notion est déjà présente en filigrane dans certaines réflexions des méthodologues directs, comme dans celle-ci, de POTEL:

"Par nos méthodes, l'élève est habitué à tirer immédiatement parti de ce qu'il sait. Il a tout son vocabulaire à sa disposition; il a dans la tête des moules de phrases, j'allais dire des clichés qui vont lui servir à exprimer sa pensée" (1905, pp. 410-411).

MARCHAND critique ainsi en 1910 la M.D.:

"La méthode directe n'a pas fait dans son enseignement la part de l'intelligence et du mécanisme. Tout individu qui apprend une langue vivante a deux attitudes, l'une active, l'autre passive. Il 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 plus 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. De plus ce mot, il ne suffit pas de se le rappeler, il faut pouvoir l'utiliser à l'instant même où l'on veut parler. Mais si la révision peut graver le mot dans l'oeil par la lecture, seule la répétition orale peut le faire surgir instantanément sur la langue. Et cette répétition des mêmes sons ne peut être que mécanique" (1910, pp. 450-451).

MARCHAND propose d'utiliser pour cette répétition mécanique la nouvelle invention du phonographe, "machine parlante, /.../ répétiteur infatigable et docile sinon parfait" (id. p. 451). Cette idée connaîtra plus tard le succès que l'on sait avec les laboratoires de langues dont les méthodes audio-visuelle et surtout audio-orale feront un grand usage. Mais la critique adressée par MARCHAND à la M.D. nous paraît un peu sévère. Cette méthode nous semble au contraire établir un certain équilibre entre "la part de l'intelligence et du mécanisme", ou, en termes actuels, entre une théorie de l'apprentissage "cognitive", qui fait appel, selon MACKAY (1972, p. 178), à la volonté, l'intuition, la réflexion, l'explication et la compréhension, et une théorie "associative", qui conçoit l'apprentissage comme une mise en place d'automatismes par des répétitions mécaniques: dans la M.D.

LA M.D. - LA REPETITION

la technique de la grammaire inductive et les procédés intuitifs d'explication lexicale cohabitent avec les procédés de répétition; la "méthode des perroquets", comme l'appellent avec mépris les traditionalistes, avec les méthodes actives.

CHAPITRE 2.3.5.

LA CONVERSATION

"Nos bons élèves font fort 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". C'est dans ces termes que la CIRC. 1901 (p. 896) définit le nouvel objectif fixé à l'enseignement des langues vivantes, et en fonction duquel va être élaborée la nouvelle méthode: il va s'agir maintenant d'entraîner l'élève "à la construction rapide des phrases" (id.) et "à exprimer ses idées au moyen du vocabulaire étudié" (PROG. 1902, p. 780).

La priorité accordée à la langue orale va naturellement imposer comme forme permanente de l'activité langagière en classe ce que l'on va appeler la "conversation". Dans l'une des résolutions du congrès de Vienne (1898), il est convenu de "donner l'enseignement sous une forme dialoguée, en sorte que l'élève croie continuellement qu'on lui adresse la parole" (selon SIMONNOT 1901, p. 27). Pour que la participation des élèves soit malgré tout générale, comme l'exigent les méthodes actives, GODART conseille au professeur de

LA M.D. - LA CONVERSATION

"veiller aussi, pour que le maniement du vocabulaire soit aussi général que possible, à ce que la classe toute entière participe au dialogue; et pour empêcher que la conversation ne s'isole et ne devienne trop individuelle, lancer toujours la question de façon anonyme, et ne désigner qu'après un court instant le nom de l'élève qui doit répondre, de façon qu'elle ait le temps de déclencher toutes les réflexions et de menacer toute la classe" (1903, pp. 481-482).

Néanmoins, comme nous l'avons vu au chapitre précédent (p. 168), cette "conversation" est dans la première période en réalité un procédé de répétition visant à faire "entrer des mots vivants dans la mémoire de l'élève" (PROG. 1902, p. 785), et qui doit avoir par conséquent "la précision et la sûreté d'un exercice scolaire" (INST. 1890, p. 472). D'où cette exigence, dans les débuts de l'apprentissage, de réponse par des phrases complètes reprenant les termes de la question, ou par des phrases apprises: l'artificialité du procédé est reconnue, mais acceptée comme inévitable: "[La conversation] ne peut être au début qu'une série d'interrogations que le professeur formule à l'aide de mots connus pour obtenir, comme réponses, des phrases et des tournures apprises" (PROG. 1902, p. 785).

Les méthodologues directs sont cependant conscients du risque que la conversation ne devienne ainsi pour l'élève une simple récitation: "Il faut éviter que [l'exercice de conversation] ne dégénère en une leçon apprise par coeur. 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" (INST. 1890, p. 472); et l'inspecteur général FIRMERY met en garde les professeurs contre le verbalisme de ces conversations sur un texte, où les élèves se contentent de répondre aux questions du professeur en relisant une partie du document qu'ils ont sous les yeux: "Les enfants arrivent admirablement à répondre très correctement par des phrases qu'ils ne comprennent pas à des questions qu'ils ne comprennent pas d'avantage. On dirait que certains professeurs les y dressent" (1905, p. 76).

LA M.D. - LA CONVERSATION

Même dans les premières années, il faut donc garder à cette conversation "au moins l'apparence d'une conversation improvisée" (INST. 1890, p. 472), et veiller à mettre un peu d' "imprévu" (id.) -terme qui revient dans les PROG. 1902 (p. 785)-, de façon à "préparer l'enfant à une véritable conversation" (id.). Les mêmes PROG. 1902 recommandent aussi de donner très tôt aux élèves "la connaissance des mots et des formules nécessaires pour décrire tous les incidents de la vie scolaire" (id.) et pour les besoins de la communication scolaire (consignes, corrections de devoirs, etc.). Dans les deuxième et troisième périodes, toutes les activités de la classe (étude de textes, exposés oraux, devoirs écrits, etc.) doivent toujours déboucher sur une conversation qui pourra être peu à peu plus libre et naturelle. GODART conseille ainsi, pour 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). Dans ce même article sur "la lecture directe", GODART montrera par ailleurs comment la M.D. utilise la technique de la conversation non seulement pour le contrôle du texte étudié à la leçon précédente et pour le commentaire du nouveau texte, mais aussi pour son explication initiale et le contrôle de la compréhension:

"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 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" (id. p. 473).

LA M.D. - LA CONVERSATION

Ainsi l'explication de texte prend-elle la forme qu'elle gardera jusqu'à nos jours dans la méthode éclectique: "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" (id. p. 480).

CHAPITRE 2.3.6.

LA COMPOSITION

Pour la CIRC. 1901, déjà citée à plusieurs reprises, "le but principal de l'enseignement des langues étrangères est d'apprendre à les parler et à les écrire" (p. 896). Dans la M.D., c'est la composition qui va jouer pour l'expression écrite le rôle que joue la conversation pour l'expression orale. Là encore, il s'agit d'une recommandation du congrès de Leipzig (1900): "En ce qui concerne les devoirs écrits, ils auront le caractère d'une rédaction ou de la reproduction d'une narration" (selon SIMONNOT 1901, p. 27). Aussi réclame-t-on à l'examen écrit du baccalauréat le remplacement de la version par la composition:

"L'épreuve qui constitue la sanction logique d'études qui ont entraîné l'élève à penser dans la langue étrangère n'est donc pas la version mais la composition. Et les raisons qui ont fait supprimer cette épreuve quand il s'agissait de langues mortes (1) ne valent rien lorsqu'elles veulent s'appliquer à des langues vivantes" (FEIGNOUX 1909, p. 253).

(1) A propos de cette suppression, voir p. 34.

Comme pour la conversation, les PROG. 1902 établissent une progression par périodes devant aboutir à la "composition libre". La première période est consacrée exclusivement à l'entraînement à la langue parlée. Cependant, le professeur pourra dicter "de temps en temps" des textes préalablement expliqués en classe, et, "dans les derniers mois de la période, on pourra déjà essayer de faire reproduire de petites histoires racontées en classe" (p. 785). A partir de la deuxième période, ce sont la compréhension et l'expression écrites qui deviennent peu à peu prioritaires: "On se propose comme but de mettre [l'élève] en état de comprendre les livres et publications diverses imprimés dans la langue étrangère et d'exprimer lui-même sa pensée dans cette langue par écrit" (id., p. 781). Ce seront "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 (narrations et lettres)" (id., p. 787). Dans la troisième période enfin, on accordera une place de plus en plus grande aux exercices écrits (narrations, lettres, récits, résumés de lectures faites)" (id., p. 788).

La démarche adoptée par la M.D. pour faire effectuer à l'élève ce que l'on appellera plus tard "le passage à l'écrit" est remarquablement semblable à celle que proposera cinquante ans plus tard la méthode audio-visuelle: l'expression écrite commence par la simple reproduction orthographique de l'expression orale, l'exemple-type de l'exercice correspondant étant la dictée. Au delà des besoins de la progression pédagogique, il y a là une certaine conception des rapports entre la langue parlée et la langue écrite que GODART exprime clairement: "La composition libre /.../ n'est, en réalité, que la fixation par écrit du langage parlé" (1903, p. 483).

Pour préparer les élèves à la composition libre, GODART propose de développer le contrôle du texte antérieur pour en faire "une véritable rédaction orale" (id.); pour faciliter les premières compositions écrites, les manuels en proposent généralement un "canevas" (PARIGOT 1907, p. 144), ou sorte de plan très détaillé,

LA M.D. - LA COMPOSITION

qui va jouer le rôle de facilitation et d'orientation que jouent les questions du professeur dans la conversation. De même que l'on conseille au départ des textes narratifs ou descriptifs, plus faciles à assimiler et à résumer (voir par ex. GODART 1903, p. 483), de même conseille-t-on de commencer les compositions par des rédactions, où la chronologie donne un fil directeur aisé à suivre. BERGER parle en 1946 d'un véritable "engouement pour la rédaction" (1947a, p. 88). Les Instructions officielles françaises, qui se contenteront de recommander la rédaction comme exercice d'expression écrite, restent en retrait par rapport à d'autres pays, qui développeront plus largement ces exercices. SIMONNOT, louant la "progression remarquable" qu'il remarque dans les exercices écrits pratiqués en Autriche au début du siècle, en donne l'énumération suivante:

"dictées sur des textes lus et expliqués d'avance, interrogations écrites très simples, morceaux de poésie mis en prose, narrations sur des faits d'actualité (par exemple l'assassinat de l'impératrice d'Autriche par Luccheni), analyse de morceaux de lecture, lettres, biographies d'écrivains étrangers, etc." (1901, pp. 30-31).

Si l'on examine les exercices d'expression écrite proposés par les manuels PRIMEROS PINITOS et ANDANDO, qui couvrent à eux deux la première période (1ère et 2ème années), on se rend compte qu'ils sont constitués au départ de questions qui ne se différencient pas des questions orales de conversation sur le texte. Ce sont d'abord quelques questions juxtaposées dont la réponse, très courte, se trouve généralement dans le texte. Peu à peu, le nombre de ces questions augmente, ~~elles~~ se groupent autour d'un même thème, d'abord sans ordre, puis de manière de plus en plus articulée. Ainsi, à la 58è leçon ("Le marché") de PRIMEROS PINITOS, les questions suivantes sont proposées dans le manuel:

Describir el grabado de la página anterior. - (¿Qué representa?
-¿Tiene cobertizo o no el mercado? - ¿Es un mercado de grande o pequeña población? - ¿Qué hora debe de ser? - ¿Hay mucho o poco movimiento al rededor del mercado y en el interior? - ¿Para qué van al mercado Luisita y su madre y qué llevan en la mano? - ¿Qué se vende en el mercado? - ¿Qué vende en particular el carnicero? - ¿Prefiere Ud. la carne de vaca, de ternera, o

LA M.D. - LA COMPOSITION

de carnero? - Su madre de Ud., ¿va todos los días al mercado o no? - ¿Y usted?) (p. 139).

Progressivement, ces questions écrites, en reprenant les principales parties du texte et en en proposant certains développements, commencent à ébaucher des canevas de rédaction. Voici, toujours dans PRIMEROS PINITOS, l'exercice proposé à partir d'un texte sur l'hiver:

- a) ¿Cuál es la estación más fría y triste del año? - En invierno, ¿cómo está generalmente el cielo? - ¿Cómo están los árboles? - ¿Qué son las pinochas? - ¿Cuál es el único ruido que se oye en la selva?
- b) ¿Sale mucha gente o no? - ¿Qué hacen los campesinos durante los meses más fríos?
- c) En la región en que Ud. vive, ¿nieva mucho o poco? - ¿Qué hacen los niños cuando hay nieve en el suelo? - ¿Cuándo la nieve se hiela?
- d) ¿Cuál es la causa del deshielo? - ¿En qué época se verifica? (p. 197).

Il faut attendre le manuel de deuxième année, ANDANDO, pour que les questions sur le texte fassent place à un simple canevas différent de celui du texte. Les auteurs présentent ainsi ces exercices:

"Indiquant d'un mot à l'élève les principales idées que comporte l'exposé de tel ou tel sujet général, ils lui laissent le soin de développer chacune d'elles et de les relier par des transitions appropriées; ils le forcent donc à briser le moule dans lequel jusqu'alors les termes du vocabulaire lui étaient apparus, et à construire avec eux des phrases d'un mouvement et d'une facture tout différents" (Avertissement, p. 11).

L'objectif est bien ici le même, pour l'écrit, que poursuit la conversation libre pour l'oral. Les canevas sont parfois empruntés à des annales du baccalauréat, comme celui-ci:

Una excursión al monte. - Es domingo. En los primeros trenes de la mañana salen los turistas. ¿Cómo están vestidos? - ¿Qué llevan? - El día se anuncia muy hermoso. - La marcha por praderas, valles, cañadas, etc. - La ascensión. - Por fin, llegan los ascensionistas... ¿A dónde? (cumbre, lago, antiguo volcán, ventisquero, observatorio, etc.) - El desayuno. - De repente, una tempestad. - ¡Sálvese quien pueda! - La vuelta a casa. (Baccal., Grenoble) (p. 201).

Cette progression proposée par PRIMEROS PINITOS et ANDANDO, si elle semble bien plus rapide que celle que proposent les PROG. 1902, n'en est pas moins très représentative de la façon dont la M.D. conçoit l'initiation à l'expression écrite.

CHAPITRE 2.3.7.

LA LECTURE

2.3.7.1. LANGUE, LITTÉRATURE ET CIVILISATION

Les Instructions de 1890, 1901 et 1902 prennent sur le problème de l'importance et du rôle de la littérature en classe de langue le contre-pied de la M.T., en accordant la priorité à l'apprentissage linguistique de la langue parlée usuelle. Les INST. 1890 commencent par ces mots, écrits en italiques: "L'étude de la langue doit précéder l'étude littéraire"(p. 463). Les raisons invoquées sont multiples, à la fois méthodologiques, psychologiques et linguistiques:

1. Commencer l'étude des textes littéraires, qui sont écrits et difficiles, avant celle de la langue usuelle, orale et plus simple, "c'est s'exposer à ne jamais lire couramment la langue, à ne jamais la parler surtout" (id.).

2. Les jeunes élèves sont encore incapables de "goûter la littérature": "L'élève d'une classe élémentaire n'apprécie guère encore ce que l'on appelle le style, surtout dans la langue étrangère. Ce qui l'intéresse, c'est le contenu" (id.).

LA M.D. - LA LECTURE

3. La langue parlée usuelle "est la clef de toutes les autres. En partant d'elle, on passe facilement à une langue spéciale quelconque, à celle d'une industrie, d'une science, d'un art, ou à la langue littéraire proprement dite: ce n'est qu'un vocabulaire à élargir ou peut-être un peu plus d'ampleur à donner à la phrase" (id. p. 464). On retrouve dans les PROC. 1902 cette idée, qui sera reprise par la suite dans la méthode audio-visuelle, d'une sorte de "tronc commun" linguistique qui permette par la suite des spécialisations différentes: "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" (p. 779).

En outre, la conception même du texte dans la M.D., qui doit essentiellement dans les premières années d'apprentissage servir de support à une grammaire et à un vocabulaire concret délimités et gradués d'avance, élimine naturellement les textes littéraires, qui ne permettent pas de respecter de telles contraintes linguistiques. Aussi la M.D. n'hésite-t-elle pas à adapter les quelques textes littéraires proposés dans les premières années au niveau des élèves ou aux besoins de la gradation: les premiers extraits qui apparaissent dans ANDANDO sont d'ailleurs proposés dans le cadre de leçons de révision grammaticale et lexicale (Repaso - Vocabulario : pp. 190, 210 et 224-226), et même certains textes de lecture proposés dans les Miscelánea à la fin du manuel ont leur nom d'auteur précédé du mot según.

La place faite à la littérature dans la M.D. varie suivant les périodes d'apprentissage. Dans la première période (deux premières années), il s'agit, selon les PROC. 1902, déjà cités, de "faire l'éducation des oreilles et des organes vocaux, et de donner à l'enfant l'habitude de parler dans la langue qu'on lui enseigne" (p. 780). Les rares textes littéraires que l'on peut y trouver (poésies enfantines notamment) ne sont utilisés que dans cette optique, et en par-

LA M.D. - LA LECTURE

ticulier pour ce qu'ils peuvent apporter dans l'apprentissage de la prononciation et dans la connaissance du lexique thématique. Les PROG. 1902 conseillent ainsi, pendant cette période, "un livre de lecture, simple, mettant en oeuvre le vocabulaire déterminé ci-dessus (leçons de choses, petites descriptions, récits historiques ou légendaires, anecdotes, poésies enfantines). S'appliquer avant tout à obtenir une lecture bien faite" (p. 786).

Comme la plupart des manuels directs, PRIMEROS PINITOS propose des textes complémentaires de lecture regroupés à la fin du manuel sous le titre de Miscelánea. Les auteurs du manuel les présentent ainsi:

"Réunissant sous une même étiquette des poésies, des anecdotes en prose, des "chascarrillos", des "chistes", des proverbes, des devinettes et des chants scolaires, les Morceaux Choisis qui terminent ce volume établissent, eux aussi, notre désir de variété et de vie. Nos collègues, nous le répétons, les introduiront dans leur classe quand ils le jugeront opportun. Nous souhaitons qu'ils y soient accueillis comme ils l'ont été dans les nôtres. Nous n'indiquerons ici que la raison qui a dicté notre choix: nous avons exclu impitoyablement de ces Miscelánea les textes qui contenaient des mots ou surtout des formes impossibles à expliquer aux élèves à l'aide des connaissances qu'ils possédaient déjà. Ceux qui savent combien les textes faciles abondent peu en Espagne, comprendront notre effort. Nous aurions aimé parfois que telle anecdote ou tel chascarrillo eût eu plus de sel, fût écrit dans une langue plus colorée et plus riche en modismes; mais des morceaux choisis doivent avant tout être vraiment adaptés aux connaissances de ceux auxquels ils s'adressent" (Avertissement, p. 13).

On voit que les poésies, qui constituent la moitié des 30 pages de ce recueil, ne sont pas introduites pour leur valeur littéraire, mais par "un désir de variété et de vie" fort compréhensible étant donné le caractère très artificiel des textes fabriqués des leçons, et qu'elles ont été sélectionnées essentiellement en fonction des exigences de l'apprentissage linguistique.

La deuxième période (2^e et 3^e années d'apprentissage) est conçue comme une période de transition:

"Dans la deuxième période, tout en exerçant et en développant la faculté et l'habitude de converser, en donnant une plus grande étendue au vocabulaire dont l'élève dispose et plus de

LA M.D. - LA LECTURE

précision à ses connaissances grammaticales, on se propose comme but de le mettre en état de comprendre les livres et les publications diverses imprimés dans la langue étrangère et d'exprimer lui-même sa pensée dans cette langue par écrit. On lui apprend à lire et à écrire" (PROG. 1902, pp. 780-781).

La poursuite de l'apprentissage linguistique se double donc d'une initiation à la civilisation du pays étranger, les documents utilisés étant maintenant "authentiques", mais aussi bien, si l'on s'en réfère ~~aux~~ seules Instructions officielles, non-littéraires que littéraires. En étudiant les origines de la méthode éclectique (chap. 4.1.1., pp. 346-363), nous verrons comment en réalité les textes littéraires s'imposeront très vite comme uniques documents de civilisation dès cette deuxième période. Aussi, à défaut de manuel direct d'espagnol pour la troisième et quatrième années, nous a-t-il fallu recourir, pour illustrer l'approche de la civilisation telle que la concevaient les INST. 1890, 1901 et 1902, aux documents complémentaires d'ANDANDO (2^e année), regroupés en fin de volume dans les Miscelánea et l'Apéndice.

Ce manuel propose dans ses Miscelánea des textes présentant "une réelle valeur littéraire" (Avertissement, p. 11), et dont la lecture poursuit un objectif à la fois linguistique ("réviser un vocabulaire donné") et culturel ("amener l'élève à sentir le charme d'une belle page écrite en pur castillan"). Et les auteurs du manuel ajoutent:

"Sans doute nos jeunes français ne pénétreront pas encore dans l'âme du peuple espagnol, ils ne discerneront pas encore les caractères généraux de sa littérature et de son art (cela fera l'objet des volumes suivants), mais déjà ils se rendront compte de la beauté de la langue, de sa richesse idiomatique, de sa douceur, de son harmonie, ainsi que de son inépuisable trésor d'images, de ses audaces d'expression, de sa puissance d'association et de contraste, de sa force évocatrice et picturale, toutes qualités qui, loin de nuire à la précision de l'idée, ajoutent encore à son relief et à sa netteté: le goût de l'élève se développera, au plus grand profit de l'intelligence et du cœur" (id. pp. 11-12).

L'Apéndice, quant à lui (16 pages sur un total de 300) contient "une quantité de documents empruntés à la vie réelle"

LA M.D. - LA LECTURE

(id. p.12): petites annonces classées, publicités, avis de décès, reproductions de monnaies espagnoles, un extrait de prospectus d'un collège espagnol, une photocopie de diplôme de bachelier, un bon de commande, un horaire de chemin de fer, etc. Par ces documents aussi il s'agit pour les auteurs d'une part d'aider à l'apprentissage linguistique: "Chacun [de ces documents] fournira au professeur l'occasion d'une conversation vivante, d'une révision originale, d'une anecdote intéressante, parfois même d'un souvenir personnel, dont le récit viendra rompre fort à propos la monotonie possible de la classe" (id.); d'autre part "d'amorcer notre programme de demain: initier nos élèves aux habitudes, aux moeurs, aux idées, aux goûts, voire même aux préjugés des espagnols" (id.).

Ce n'est vraiment que dans la troisième période (5^e et 6^e années d'étude) que la priorité, jusque là linguistique, devient culturelle:

"Enfin dans la troisième [période] la langue est suffisamment connue pour que la lecture cesse d'être à 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" (PROG. 1902, p. 781).

Bien que l'histoire politique et littéraire ne soit pas écartée a priori, c'est la période contemporaine qui est privilégiée:

"Le professeur /.../ s'attachera spécialement à la période contemporaine. Au moyen d'explications de textes, de lectures, de courts exposés, on étudiera les principaux faits d'ordre économique, politique, 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" (id., p. 789, nous soulignons).

Parmi les documents utilisables pour une telle étude, les INST. 1901 citent les cartes géographiques, les vues, les journaux les revues, les collections pour bibliothèques scolaires, etc. (p. 791). Les textes littéraires ne sont pas rejetés, pas plus que dans la période précédente, mais:

-d'une part leur étude n'est plus conçue, comme dans la M.T., comme un moyen d'apprentissage linguistique, mais au contraire comme

LA M.D. - LA LECTURE

un objectif qui ne peut être atteint qu'une fois l'apprentissage de la langue assuré par d'autres moyens;

-d'autre part la littérature n'est plus que l'une des expressions -la plus haute sans doute mais non la seule- de la civilisation étrangère:

"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 étendues de textes tantôt préparés, tantôt expliqués à livre ouvert" (INST. 1901, p. 791).

L'objectif final des études directes, comme nous le verrons au chapitre 2.3.7.3. (pp. 192-194), est ainsi l'acquisition par l'élève d'une compétence de lecture autonome qui seule peut lui permettre un accès authentique, c'est-à-dire direct et personnel, à la civilisation du pays étranger.

2.3.7.2. TEXTE ET UNITE DIDACTIQUE

A la fin du XIX^e siècle, le développement des sciences expérimentales et des méthodes actives va provoquer, dans l'enseignement littéraire, le remplacement de l'apport théorique d'informations, données magistralement, par l'étude de documents réalisée par les élèves eux-mêmes. Pour la langue maternelle comme pour les langues étrangères, c'est le "texte" qui va devenir "la base de l'enseignement" (1), parce qu'en tant que document culturel et corpus linguistique tout à la fois, il peut fournir aux élèves une "expérience" directe et de la civilisation et de la langue étrangères.

Aussi est-ce autour du texte que va s'organiser l'ensemble

(1) Expression utilisée par SIMONNOT (1901, p. 27), reprenant l'une des thèses adoptées au congrès de Vienne de 1898.

LA M.D. - LA LECTURE

des activités pédagogiques:

1. L'entraînement à la prononciation, par les lectures du texte.
2. L'enseignement/apprentissage lexical. Pour les auteurs d'ANDANDO, "le texte /.../ est la mise en oeuvre du vocabulaire à étudier" (Avertissement, p. 8). Les textes des manuels directs sont fabriqués en effet d'abord en fonction du vocabulaire thématique à introduire; ils représentent une manière de l'introduire plus attrayante pour les élèves que les listes, et plus favorable à leur compréhension/explication directe: pour FIRMERY, ces textes sont "de petites collections de vocables vivant dans un contexte clair et intéressant" (1902, p. 397). Même les textes littéraires regroupés à la fin du manuel ANDANDO pour servir éventuellement de lectures complémentaires sont pour ses auteurs "d'abord autant de textes riches et commodes pour réviser un vocabulaire donné" (Avertissement, p. 11).
3. L'enseignement/apprentissage grammatical. Le texte direct est aussi fabriqué en fonction d'un point de syntaxe et/ou de morphologie qu'il a pour tâche d'illustrer de nombreux exemples souvent d'ailleurs mis en relief typographiquement. Ainsi, dans la leçon d'ANDANDO sur "la estación" (reproduite en ANNEXE 2, pp. 632-633), dont le thème grammatical est la formation des imparfaits du subjonctif, apparaissent en caractères gras les formes anduvo, anduviese, anduvieron. D'autre part, comme nous l'avons vu p. 150, le texte lui-même peut servir de support à des exercices grammaticaux.
4. L'enseignement/apprentissage de l'expression orale. C'est en effet la "conversation dialoguée" qui est la forme utilisée pour toutes les activités orales à partir du texte (voir supra le chap. 2.3.5. sur la conversation directe (pp. 172-175)).
5. L'enseignement/apprentissage de l'expression écrite. Comme nous l'avons vu au chapitre 2.3.6. sur la composition directe (pp. 176-179), les exercices d'expression écrite, d'abord simples questions juxtaposées sur le texte de la leçon, finissent par proposer un canevas de rédaction différent de celui du texte mais sur un thème parallèle qui permet à l'élève de réutiliser ses formes lexi-

LA M.D. - LA LECTURE

cales et grammaticales.

6. L'enseignement/apprentissage de la civilisation. BERGER, dans un article pourtant très critique vis-à-vis de la M.D. et où il reproche en particulier aux Instructions officielles de l'époque de "subordonner la culture à la langue", reconnaît que

"en fait, et en dépit de formules plutôt limitatives, il est certain que les explications de textes chaudement recommandées, elles, apportaient aux élèves de pleines brassées d'éléments culturels: descriptions de paysages et de moeurs, poésies et chants populaires, oeuvres des écrivains étrangers, etc." (1947a, p.89).

Nous avons vu en effet au chapitre précédent (2.3.7.1., pp. 180-185), comment, dans la progression générale du cours de langue direct, l'exploitation de l'aspect culturel des documents prenait peu à peu le pas sur l'exploitation de leur aspect linguistique.

C'est le "schéma de classe", qui fait son apparition avec la M.D., qui va organiser les différentes activités pédagogiques autour du texte, pour leur donner cette cohérence que les PROG. 1902 réclament:

"Les classes ont désormais une durée 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" (p. 780).

Ce n'est donc pas un hasard si un schéma de classe apparaît déjà dans la méthode de Rochow, où les activités pédagogiques étaient elles aussi regroupées autour du texte: la lecture y était, selon BAILLY, "à la fois un exercice de diction et de grammaire, de synonymie et de morale élémentaire" (1904b, p. 298). Toujours selon BAILLY, les classes se déroulaient de la façon suivante:

"Le morceau en lecture était traité par paragraphe. Chaque section était lue, relue, discutée, en allant des forts aux faibles. Une fois le morceau tout entier bien lu et bien compris, les livres fermés, un entretien familial, tantôt enjoué, tantôt grave, s'engageait entre le maître et les élèves; et l'on allait cette fois des stupidesten aux autres.

LA M.D. - LA LECTURE

Les mots importants et les principales notions étaient expliqués par des circonlocutions ou des équivalents.

Le maître montrait par des exemples l'importance de la précision des termes. Il sollicitait ensuite les enfants à exprimer leurs impressions morales et à dire si ceci ou cela était gut ou schlecht, et quelles conséquences résulteraient de tel ou tel cas, et en quel temps, en quel lieu et en quelles circonstances se produirait telle circonstance heureuse ou non.

En dernier lieu chaque élève était invité à dire ce qu'il avait retenu de l'histoire ainsi étudiée" (1904a, p. 207).

Les différentes activités proposées par Rochow peuvent donc se schématiser ainsi:

- lecture
 - explication
 - commentaire collectif
 - résumé individuel
- { par paragraphes
- { de l'ensemble du texte

Parmi les INST. 1890, 1901 et 1902, seuls les PROG. 1902 ébauchent un schéma de classe à propos de la lecture dans la deuxième 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.

De temps en temps, on fera raconter une histoire lue précédemment (p. 787).

Bien qu'il soit présenté ici de façon "éclatée", ce schéma de classe peut être reconstitué de la manière suivante:

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

LA M.D. - LA LECTURE

On peut constater qu'à quelques différences minimales près -le découpage du texte et l'ordre résumé/commentaire-, les deux schémas de classe sont sensiblement identiques.

L'inspecteur général FIRMIERY propose quant à lui, peu après la publication de ces PROG. 1902, le schéma suivant:

-Contrôle de la lecture précédente.

-Explication du vocabulaire inconnu à apparaître dans le nouveau texte. 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.

-Conversation sur le texte.

-Répétition du texte par les élèves, "ligne par ligne, vers par vers" (1902, p. 396).

On voit apparaître dans ce schéma de classe, outre le contrôle de la leçon antérieure, une innovation importante que l'on retrouvera ensuite dans la méthode éclectique jusqu'aux Instructions de 1950 incluses: l'explication préalable de tout le vocabulaire nouveau. Cette innovation nous paraît personnellement contraire à l'esprit de la M.D. dans la mesure où elle supprime le contact direct avec le texte étranger, pendant lequel l'élève peut exercer de façon autonome son intuition et sa capacité de compréhension globale. Tel est déjà l'avis de GODART dans son article de 1903, déjà maintes fois cité ici, sur "la lecture directe" (1), et que nous considérons comme historique

(1) "Reprendre le texte phrase par phrase, mot par mot. Expliquer les mots inconnus au fur et à mesure de leur apparition. Il y a un autre système qui consiste à placer cette explication avant la lecture même du texte. Il faut, dans ce cas, en extraire d'avance les mots nouveaux, et les expliquer sous leur forme indépendante. Ce n'est qu'après l'élaboration du vocabulaire inconnu que l'élève est mis en présence du texte. Cette méthode a l'inconvénient de dissocier ce qui est étroitement uni. A 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. Il est donc préférable de ne pas détacher le commentaire verbal de la lecture du texte (p. 477).

LA M.D. - LA LECTURE

parce qu'il propose il y a tout juste 80 ans, à quelques détails près, le schéma de classe encore actuellement recommandé par l'Inspection générale d'espagnol:

PHASE 1: contrôle de la leçon précédente.

Il va s'agir d'une "reconstitution", d'une "restauration" du texte étudié antérieurement, par le système questions du professeur/réponses des élèves. Pour rendre cette phase plus active, il est possible de faire préparer les questions par les élèves. Progressivement cependant, les questions du professeur devront devenir de moins en moins nombreuses, afin de laisser plus d'autonomie aux élèves, et même se limiter à quelques titres généraux, formules synthétiques ou mots-clés à partir desquels les élèves auront à recréer eux-mêmes le détail du texte (1).

PHASE 2: préparation mécanique du nouveau texte.

a. Explication préalable des mots inconnus. Nous avons vu cependant (page précédente, note 1) pourquoi GODART ne la recommande pas personnellement, bien que beaucoup de professeurs l'utilisent.

b. Lecture par le professeur. Elle doit être un modèle phonétique et être assez expressive pour faciliter chez les élèves la compréhension globale du texte.

c. Lecture par les élèves. GODART conseille cependant de supprimer cette première lecture par les élèves, car pour lui c'est la lecture expressive, qui ne peut se faire qu'après que l'intelligence du texte soit totale, qui est la plus importante.

Pour GODART, cette phase 2 peut donc se réduire avantageusement à la seule lecture par le professeur de la totalité du texte.

PHASE 3: interprétation du texte.

a. Synthèse du contenu, qui correspond à un travail en compréhen-

(1) GODART précise: "Nous empruntons ce procédé, plus enfantin que notre procédé du canevas, à l'enseignement de la composition libre dans les classes élémentaires d'Allemagne. Le professeur fait un récit, et la tâche de l'élève consiste à le reconstituer par écrit à l'aide de ces mots suggestifs" (1903, note 1, p. 482).

LA M.D. - LA LECTURE

sion globale du texte, avec l'aide du professeur.

b. Interprétation du détail par la "conversation dialoguée" sur le texte. Au cas où il n'y a pas eu explication préalable des mots inconnus, cette explication se fait donc au fur et à mesure de ce commentaire du texte.

c. Lecture d'ensemble par les élèves, qui se doit d'être expressive et intelligente.

Cette phase 3 se déroule normalement à livres ouverts, mais "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" (id. p. 481).

Bien que GODART se montre assez souple au niveau de la réalisation pratique de son schéma, il n'en reste pas moins que celui-ci illustre bien une tendance à la formalisation et à la rigidification de la méthode, phénomène que renforceront par la suite le souci de lutter contre la tentation de l'empirisme et la volonté de contrôler et d'harmoniser les pratiques professorales; cette tendance se prolongera dans la méthode éclectique, elle aussi méthode "officielle", et atteindra son point culminant dans les INST. 1950, où l'Inspection générale ira jusqu'à minuter ces différentes phases.

A l'image du schéma de classe, les manuels directs proposent eux aussi leurs différents matériels didactiques dans un ordre immuable (généralement: texte - exposé du point grammatical - questions sur le texte - exercices grammaticaux), mais qui n'a pas forcément une incidence sur le déroulement de la classe: il semble bien en effet qu'à partir du moment où le texte devient le principal support pédagogique, s'impose de lui-même un schéma de base "logique" à trois temps, valable tout autant pour l'aspect linguistique que pour l'aspect culturel du texte : PRESENTATION / EXPLICATION / EXPLOITATION.

LA M.D. - LA LECTURE

2.3.7.3. LA "LECTURE DIRECTE"

Ce qui caractérise la "lecture directe", ce n'est pas tant tel ou tel schéma de classe qu'une démarche originale née de l'application de la méthode intuitive à l'étude des textes, et que nous appelons aujourd'hui, après l'avoir redécouverte, l' "approche globale" (voir par ex. MOIRAND 1979a). Qu'on nous permette une longue citation de LAUDENBACH, qui nous semble l'avoir définie en 1903 mieux que nous ne saurions le faire aujourd'hui:

"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, si vous lui faites disséquer la pensée de son auteur, 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 sa 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'acheminez votre élève que progressivement vers l'intelligence complète 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.

En d'autres termes, au lieu de conquérir un texte mot par mot, et, pour ainsi dire, en surface, je propose de l'explorer en profondeur" (p. 79).

GODART, dans un article publié la même année, définit lui

LA M.D. - LA LECTURE

aussi la "lecture directe" par son approche globale du sens, qui seule permet précisément d'éviter le recours à la traduction:

"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 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 coup d'oeil, 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" (1903, p. 472).

De même que la capacité à converser en langue étrangère s'obtient dans la M.D. par la "conversation directe", qui s'efforce d'imiter dès les débuts de l'apprentissage la conversation naturelle, de même la lecture cursive du natif -instantanée et synthétique, efficace même si la compréhension de certains mots isolés n'est pas assurée-, devient dans la M.D. le modèle de la "lecture directe". GODART, avec un optimisme que les premiers résultats de la M.D. dans le second cycle se chargeront bien vite de décevoir, voyait ainsi en 1903 l'avenir de la "troisième période":

"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 liseur. Souhaitons d'avoir le plus tôt possible des classes de grands liseurs. 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).

LA M.D. - LA LECTURE

Cette approche globale des textes n'a jamais été proposée, dans la M.D., que par des méthodologues isolés, et n'apparaît jamais dans les recommandations des Instructions officielles. C'est qu'elle allait, malheureusement pour elle, à l'encontre de toute la tradition universitaire française pour laquelle la démarche rationnelle et la démarche analytique sont inséparables. On se souvient que l'inspecteur général FIRMERY proposait, contrairement à LAUDENBACH et GODART, l'explication préalable de tous les mots inconnus du texte (voir supra, p. 189). Cette approche globale, qui se fixe dès les débuts de l'apprentissage comme moyen et objectif l'autonomisation maximale de l'élève, nous paraît pourtant la plus cohérente et la plus féconde.

CHAPITRE 2.4.

LES PROBLEMES DE LA METHODE DIRECTE

CHAPITRE 2.4.1.

METHODE DIRECTE ET METHODES ACTIVES

Nous avons vu précédemment, au chapitre 2.1.3. (pp. 102-106), comment les méthodes actives ont constitué l'une des sources de la M.D., et l'une de ses références théoriques constantes. Mais si l'on évalue leur impact effectif au niveau de la méthode, force est de constater que d'autres préoccupations l'ont limité à l'extrême.

Préoccupation de l'explication du sens, d'abord, puisque l'on s'interdisait le recours commode à la traduction. On choisit donc comme contenu thématique des débuts de l'apprentissage le cadre scolaire lui-même, où les mots étrangers pourront être compris directement par mise en relation avec les objets montrés et les gestes effectués. On fait appel aux méthodes actives pour justifier après coup un tel choix: c'est dans le cadre scolaire que l'élève peut réaliser -spontanément ou à la demande du professeur- une activité concrète (jouer, entrer, sortir, s'asseoir, ouvrir son pupitre, etc.), et c'est ce cadre ambiant -élargi progressivement à la nature extérieure, à la famille et aux autres "centres d'intérêt"- qui est supposé l'intéresser le plus parce qu'il lui est le plus familier.

Mais la M.D. dévirtualise ainsi totalement l'esprit dans lequel les "centres d'intérêts" avaient été conçus par les pédagogues. Il

PROBLEMES DE LA M.D. -- M.D. ET METHODES ACTIVES

s'agissait pour ceux-ci de partir de préoccupations ou d'intérêts exprimés par les élèves eux-mêmes, pour leur faire réaliser un ensemble d'activités concrètes pour lesquelles ils devront recourir à différentes disciplines scolaires (c'est de l' "interdisciplinarité" avant la lettre...). Or dans la M.D. les "centres d'intérêt" sont fixés par arrêté ministériel (voir ANNEXE 1, pp. 630-631); étudiés tels quels, l'un après l'autre, ils ne servent en réalité que de cadre à un enseignement systématique du vocabulaire étranger.

Autre conséquence, la M.D. privilégie un discours artificiel et gratuit de nomination et de description du réel. Dans un chapitre intitulé "la méthode directe et la parole superflue", COSTE remarque très justement:

"Tout ce qui apparaît dans le champ du regard est nommé, décrit, promu à l'état de discours. 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. La parole n'apporte rien que du patent; devenue sans objet, parce que simple double d'un réel déjà là, elle occupe l'espace de la classe sans qu'on sache de qui elle vient et vers qui elle va" (1972, p. 24).

Il est paradoxal que ce soit la M.D., qui se réclame de la psychologie expérimentale, qui en vienne à privilégier à ce point le réel "concret" en oubliant la réalité psychologique, plus riche et plus motivante. FEIGNOUX rappelle déjà en 1909 que

"une classe ne consiste pas seulement dans un certain nombre de tables devant lesquelles sont assis des élèves, en des murs que tapissent des tableaux plus ou moins artistiques. Elle est composée d'êtres qui veulent, qui sentent et qui pensent. Elle comporte un élément psychologique et moral assez complexe qui constitue proprement l'âme, la vie de la classe" (p. 250).

Et l'année suivante, MARCHAND dénonce

"la disproportion flagrante entre les termes concrets et abstraits que fournissent ces méthodes [directes]. Il n'est question que de choses. On étouffe l'esprit des élèves sous une avalanche d'objets concrets. On laisse à l'écart ce langage de l'âme qui tient dans la vie de l'enfant une place non moins négligeable que la vie extérieure. On ne lui parle que de ce qu'il voit, non

PROBLEMES DE LA M.D. - M.D. ET METHODES ACTIVES

de ce qu'il sent. On néglige de lui enseigner tout de suite les termes qui lui permettent non seulement de désigner les objets, mais aussi d'exprimer ses propres sentiments à propos de ces objets. On ne l'habitue pas, dès l'abord, à échanger des idées avec ses semblables, mais à monologuer sur des choses" (1910, p. 441).

Le reproche adressé aux discours oraux que le professeur tient ou fait tenir en classe dans les débuts de l'apprentissage vaut aussi pour les textes fabriqués qui constituent pratiquement les seuls supports didactiques des deux premières années. Même les dialogues sonnent faux, parce qu'ils ne sont qu'un prétexte à nommer et décrire une réalité concrète déterminée, qu'une forme -supposée plus vivante- d'une "leçon de choses" qui n'est en réalité qu'une "leçon de mots". Certains professeurs et méthodologues se rendront compte très tôt du caractère artificiel et sans intérêt réel des situations de communication proposées par la M.D.:

"Comment introduire, faire vivre, dès le début, le vocabulaire abstrait? Ce genre de mots ne trouve son application que dans des situations psychologiques. Or les méthodes directes ne disposent pour exprimer ces situations que de noms propres, vides de sens, ou de vagues fantômes de personnages. N'est-ce pas une erreur de croire qu'on puisse créer de la vie sans la vie? (MARCHAND 1910, p. 442).

On pourra comparer à ce propos deux textes de leçons de deuxième année mettant en scène des personnages dans une gare. L'un, intitulé "El viaje por tierra - La estación", tiré du manuel direct ANDANDO, et que nous avons reproduit en ANNEXE 2 (pp. 632-633), l'autre, intitulé "En la estación de Hamburgo", proposé dans le manuel éclectique PUEBLO 2 (ed. 1967), et qui est un extrait de roman (ANNEXE 3, p. 634). Une simple lecture permettra de juger de la différence d' "intérêt" entre ces deux textes. Alors que dans ANDANDO le dialogue et les actions des personnages ne sont qu'un prétexte à décrire la gare et les opérations qui s'y effectuent en général, dans PUEBLO 2 il s'agit d'un drame psychologique qui se joue dans le décor d'une gare déterminée. Aussi la critique qu'adressait BREAL à l'enseignement traditionnel reste-t-elle valable pour la M.D.:

PROBLEMES DE LA M.D. - M.D. ET METHODES ACTIVES

"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'écopier soit tenté d'employer l'instrument que vous mettez à sa disposition. /.../ Personne ne parle pour appliquer une règle de grammaire" (1893, p. 51).

... Ni pour réemployer tel ou tel mot de vocabulaire, devrait-on ajouter dans le cas de la M.D. En effet, la préoccupation excessive pour le vocabulaire (déjà évidente dans cette leçon d'ANDANDO sur la gare; nous en reparlerons au chapitre suivant) a contribué à limiter l'impact effectif des méthodes actives sur la M.D.: chaque leçon présente un véritable catalogue d'objets isolés qui obligent à des exercices scolaires de mémorisation/restitution plutôt qu'ils ne favorisent des activités plus créatrices d'assimilation/re-production. La scène est décidément trop encombrée pour que les élèves puissent y faire évoluer aisément des personnages: les "dramatisations" et les "saynètes" pourtant recommandées pour chaque leçon par le congrès de Vienne, devaient dans la pratique se révéler bien difficiles et décevantes (1).

Enfin, il y a dans la M.D. un souci constant de maîtrise permanente et totale du processus d'enseignement/apprentissage qui ne laisse que très peu de champ libre à la spontanéité et à la créativité de l'élève. On le remarque au niveau de la conception des manuels, dont les leçons sont toutes construites selon le même modèle rigide et "fermé", c'est-à-dire dirigé essentiellement vers le réemploi intensif des formes linguistiques à étudier, condition nécessaire et suffisante pour la M.D. à leur assimilation. Pour les auteurs de PRIMEROS PINITOS, les élèves "ont besoin d'un enseignement à la

(1) Les professeurs rencontreront les mêmes difficultés dans la phase de transposition de la méthode audio-visuelle, en raison, cette fois-ci, de l'importance excessive accordée aux structures grammaticales nouvellement introduites.

PROBLEMES DE LA M.D. - M.D. ET METHODES ACTIVES

fois plus rigoureux et plus souple; très varié, afin de rester toujours intéressant, mais assez dogmatique pour donner des résultats durables; pratique et utilitaire dans son fond, surtout au début, mais toujours logique et gradué dans sa forme" (Avertissement, p. 9).

On remarque aussi ce souci permanent de contrôle du processus d'enseignement/apprentissage au niveau des techniques directes. Nous avons eu déjà l'occasion de souligner le caractère très didactique de la "conversation" directe (p. 173): alors que la conversation libre ne fait l'objet que de rares allusions et jamais de conseils techniques, la M.D. formalise un système à sens unique et contraignant de questions professorales fermées/réponses des élèves, dont le rôle est d' "obliger" l'élève à réutiliser certaines formes linguistiques. Quant à la technique de la grammaire inductive (voir supra chap. 2.3.2., pp. 145-150), telle qu'elle est pratiquée dans la M.D., elle ne vise qu'à donner l'illusion aux élèves qu'ils ont eux-mêmes "découvert" la règle, alors qu'ils ont été constamment manipulés. Laudenbach commente ainsi cette technique:

"Ce qu'il faut, c'est créer dans l'esprit de l'élève une tendance conforme aux exigences du précepte, de manière que celui-ci, une fois formulé, paraisse ne faire que sanctionner un ordre de choses senti nécessaire; il faut que l'élève, en entendant la règle, se dise: "En effet, c'est comme cela". Dans une certaine mesure, on peut dire que le rôle de la grammaire est d'apprendre à l'élève ce qu'il savait déjà" (cité par SIMONNOT 1901, pp. 22-23).

Et on retrouve dans les INST. 1925 cette idée de "nécessité" qui semble s'imposer d'elle-même à l'élève, mais qui en réalité a été soigneusement préparée: "La règle sera formulée /.../ à la suite d'une série d'exercices qui l'imposeront comme une conclusion nécessaire" (p. 135) (1). Enfin, la technique du canevas, utilisée pour l'ini-

(1) On pourra comparer, du point de vue des méthodes actives, la technique directe de la grammaire inductive avec les exercices de "conceptualisation grammaticale" proposés par BESSE 1974 (voir description pp. 519-520), et où le professeur cherche à ce que l'élève explicite avec sa propre terminologie la "règle" qu'il s'est lui-même fabriquée à partir de sa "compétence transitoire" personnelle.

PROBLEMES DE LA M.D. - M.D. ET METHODES ACTIVES

tiation à l'expression écrite, impose à l'élève des contraintes très étroites tant au niveau du contenu que de la forme.

Contrairement à l'élève de la M.T., à qui grammaires et dictionnaires donnaient une autonomie certes limitée, mais réelle, l'élève de la M.D. dépend très longtemps du professeur, dans la mesure où tout le travail de découverte linguistique et culturelle se passe en classe sous sa conduite. Le frein que constitue cette contrainte de la M.D. vis-à-vis de ce que nous appelons aujourd'hui l' "autonomisation" de l'apprenant a été évoqué déjà à l'époque. Ainsi par MARCHAND, en 1911:

"Les voilà donc, ces pauvres enfants, attachés au pas de leur professeur, avançant quand il marche, désorientés quand il s'absente, abandonnés sans espoir si la maladie les éloigne quelques semaines de la parole miraculeuse. Est-il vraiment une meilleure école pour détruire toute confiance en soi et toute assurance? En opposition absolue avec ce point de vue, nous pensons qu'il importe avant tout de donner aux élèves le sentiment de leur autonomie, le goût de la recherche personnelle..." (p. 16).

On peut penser que l'enseignement d'une langue étrangère, par définition inconnue des élèves, pose d'ailleurs au niveau de l'application effective des méthodes actives des problèmes plus délicats que l'enseignement de la langue maternelle ou encore de la géographie, matières où les élèves disposent déjà d'une certaine expérience et de certaines connaissances personnelles sur lesquelles il est possible de s'appuyer. En limitant strictement l'emploi de la langue maternelle et les comparaisons entre la langue étrangère et la langue maternelle, la M.D. se rendait encore plus difficile, dans les débuts de l'apprentissage, la mise en pratique de ses principes actifs.

Le peu d'impact effectif des méthodes actives sur la M.D. est enfin à relier aux résistances opposées à ces méthodes par les structures mêmes de l'enseignement secondaire français: programmes encyclopédiques (cf. les "centres d'intérêt" directs), permanence du modèle éducatif fondé sur l'autorité du maître, maintien du même système d'examens-sanctions et d'émulation concurrentielle, classes trop

PROBLEMES DE LA M.D. - M.D. ET METHODES ACTIVES

nombreuses, etc. (1). Il est aussi à replacer dans le contexte idéologique de l'époque, où la bourgeoisie au pouvoir doit, pour répondre aux besoins de l'expansion industrielle et commerciale sans mettre en danger sa position dominante, ouvrir l'enseignement à de plus larges couches de la population tout en renforçant son encadrement idéologique. Ce que dit BOURQUIN de l'enseignement de la langue maternelle à l'époque est aussi valable pour celui des langues vivantes étrangères:

"Cette pédagogie "active" de l'apprentissage linguistique vise moins à faire produire que reproduire. /.../ Elle soumet la langue à des modèles de discours imposés quant à la forme et au contenu. /.../ Cette libération apparente de la parole se coule dans les moules idéologiques constitués par la leçon de morale, les textes de récitation et de lecture..." (1979, p. 75).

Si l'enseignement des langues vivantes, comme les autres enseignements scolaires, a dans la pratique si peu et si mal intégré les méthodes actives, c'est d'abord parce que le pouvoir n'entendait pas l'activité de l'élève, comme la définit PALMADE, "dans un sens d'initiative personnelle, de créativité et de découverte" (1976, p. 105), mais comme une nouvelle source d'énergie pour effectuer un travail qui n'a fondamentalement pas changé de nature: PROST remarque que Durkheim comme Mgr Dupanloup définissent l'éducation comme "oeuvre d'autorité", et qu'à l'époque, "derrière la querelle du contrôle idéologique de l'institution scolaire, on devine un accord très large sur la fin et les moyens" (1968, p. 8) (2).

(1) Voir à ce sujet l'analyse de BLOCH 1973, pp. 162-169..

(2) Notons au passage que DURKHEIM (1969) se montre très critique vis-à-vis de la M.D., estimant en particulier qu'un enseignement explicite de la grammaire est nécessaire au développement des facultés de réflexion et d'analyse des élèves.

CHAPITRE 2.4.2.

METHODE DIRECTE ET LINGUISTIQUE

Reprenant ici les termes dans lesquels se posait le problème de la linguistique appliquée à l'époque, nous examinerons successivement la phonétique, le vocabulaire et la grammaire dans la M.D.

Concernant le premier point, nous avons déjà eu l'occasion d'étudier l'influence de la phonétique descriptive sur les grandes orientations de la M.D. (voir chap. 2.1.2., pp. 95-101), en particulier la priorité accordée à la langue orale et à la prononciation. Nous avons aussi noté, au chapitre sur l'enseignement de la prononciation (chap. 2.3.1., pp. 138-144), que les phonéticiens n'avaient pas été suivis par les Instructions officielles quant aux techniques qu'ils proposaient (correction phonétique articulatoire et alphabet phonétique). Cette réserve officielle se retrouve au niveau des manuels, où l'on constate que le seul impact effectif de la phonétique se limite généralement à une très brève présentation initiale des "sons" de la langue étrangère et à quelques listes de mots à faire répéter en guise d'exercices de prononciation. Nulle gradation dans ces exercices à partir d'oppositions internes (r simple et r double espagnols par exemple) ou externes (r français et r espagnols). Tout

PROBLEMES DE LA M.D. - M.D. ET LINGUISTIQUE

est laissé en définitive à la charge des professeurs, mais leur manque de formation phonétique et la réserve des directives officielles laissent penser que dans la pratique des classes directes l'enseignement de la prononciation n'était ni programmé, ni systématique, et s'effectuait au contraire empiriquement et au coup par coup par le simple procédé de répétition collective et individuelle.

Nous avons déjà eu l'occasion, lors de l'étude de l'enseignement du vocabulaire dans la M.D. (chap. 2.3.3., pp. 151-164), d'étudier les raisons de ce que nous appelons l' "inflation lexicale" (pp. 153-154). Cette inflation est telle que parfois le moule de la présentation dialoguée s'avère trop étroit, et qu'apparaissent de simples schémas énumératifs (a., b., c., etc.), comme dans la leçon 56 de PRIMEROS PINITOS intitulée "el ajuar de cocina", et que nous reproduisons en ANNEXE 4 (pp. 635-636). Très tôt des voix se sont élevées contre cet aspect du lexique dans la M.D., qui n'obéit, selon MARCHAND, "qu'à l'arbitraire le plus subjectif et le plus désordonné. Ce sont dès le début des énumérations d'objets aussi encombrants qu'inutiles, c'est par exemple au chapitre de la maison le catalogue complet de la batterie de cuisine..." (1910, p. 441). C'est le professeur qui est chargé d'assurer lui-même la nécessaire sélection: "Le professeur ne cherchera pas à épuiser tout le vocabulaire contenu dans ces cadres [c'est-à-dire les centres d'intérêt]. Il s'en tiendra aux termes les plus usuels. Il évitera notamment les termes techniques" (PROG. 1902, p. 784). Mais ces PROG. 1902 proposent à la suite comme seul critère de sélection, assez flou et impossible à appliquer dans la pratique de la classe: "[Le professeur] se gardera de nommer dans la langue étrangère des objets ou parties d'objets dont l'enfant ne connaît pas le nom français"(id.). Seules les INST. 1890 s'étaient risquées à une évaluation quantitative: au bout des six premières années d'apprentissage, l'élève "doit posséder les 500 mots qui forment le fond uniforme et indispensable du langage" (p. 472). Il s'agit là d'une sous-évaluation manifeste, quand on se rappelle la définition très large que donne la M.D. de la "langue

PROBLEMES DE LA M.D. - M.D. ET LINGUISTIQUE

usuelle", et le nombre élevé de centres d'intérêt à étudier dans les deux premières années (1). Quoi qu'il en soit, sur quels critères auraient pu s'appuyer les professeurs pour effectuer une sélection que les Instructions officielles elles-mêmes n'ont apparemment pas les moyens de réaliser, puisqu'elles ne proposent aucune liste concrète? Par prudence, les auteurs de manuels auront tendance à développer encore plus le vocabulaire, et à laisser aux professeurs le soin de la sélection. Les auteurs d'ANDANDO écrivent à l'adresse des professeurs-utilisateurs dans leur Avertissement (qui mérite bien là son nom...):

"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 utiles à tous" (p. 9).

Dans la leçon de PRIMEROS PINITOS sur "el ajuar de cocina" (ANNEXE 4, pp. 635-636), comment les professeurs peuvent-ils déterminer, parmi les mots nouveaux suivants:

ajuar - cacharros - cacharrerros - cacharrerías - olla - asas - puchero - tarros - orzas - cántaros - panza - botes - especias - sal - batería - sartén - freir - colador - caldo - espumadera - espuma - cacilla - probar - sopa - cuchilla - etc. etc.,

ceux qui appartiennent à cette sorte de langue de base que les INST. 1890 appellent le "fond uniforme et indispensable du langage" (p. 472), ceux qui relèvent de la langue "usuelle", et ceux qui font partie du vocabulaire "technique"? Comment aussi, à supposer que le professeur se risque à une sélection intuitive, expliquer certains mots et en laisser d'autres de côté, quand tous sont introduits comme ceux-ci dans le même dialogue ou la même narration?

Les INST. 1938 feront des réserves sur la distinction, qui

(1) Hasard des chiffres, VAN ECK (1973) fixe aussi à 500 le nombre des mots indispensables pour que l'élève atteigne le "niveau seuil", celui-ci étant défini comme la compétence minimale de communication dans les situations de la vie quotidienne, aucune communication n'étant réalisable au dessous de ce seuil (voir infra, pp. 543 et s.).

PROBLEMES DE LA M.D. - M.D. ET LINGUISTIQUE

s'était répandue entre-temps chez les méthodologues, entre "le vocabulaire passif, que le lecteur ou l'auditeur comprennent sans l'employer eux-mêmes, et le vocabulaire actif utilisé spontanément et à bon escient dans la parole ou l'écriture" (p. 173). Selon ces Instructions, cette distinction ne vaut pas pour "l'objet primordial de notre enseignement", car "le vocabulaire usuel est toujours actif" (id.). Après avoir refusé aux professeurs ce critère de sélection, elles ne les encouragent pas moins à ne pas suivre aveuglément les manuels et à exercer "cette pratique normale de la discrimination" (p. 175) qui consiste pour elles, en particulier, à "faire souligner ou enregistrer [par les élèves] dans telle page les seuls termes dont la possession s'impose, d'éviter tel texte trop difficile ou telle leçon trop chargée pour une classe faible ou moyenne, de la réserver pour telle autre mieux douée ou mieux entraînée" (id.). On retrouvera à propos de la méthode éclectique ce même procédé condamnable qui consiste, sous prétexte de laisser aux professeurs la nécessaire souplesse d'adaptation à chacune de leurs classes, à se décharger ainsi commodément sur eux d'un travail qui intéresserait toutes les classes et incombait donc aux responsables pédagogiques, à savoir la sélection des mots de cette fameuse langue "usuelle", et la définition rigoureuse des critères de sélection applicables par le professeur à son niveau. BAILLY fixait dès 1904 à la M.D. un objectif prioritaire qu'elle ne pourra jamais attendre, faute des moyens théoriques et techniques nécessaires: "bien délimiter la langue très simple, très pratique et très substantielle que nous pouvons imprimer dans l'esprit de l'élève en un temps limité" (p. 204).

Cette inflation lexicale incontrôlable provoque dans la M.D. des conséquences extrêmement graves, qui ouvrent des failles entre sa pratique et sa théorie. D'une part, alors que les centres d'intérêt avaient été introduits dans l'esprit des méthodes actives, l'encyclopédisme lexical qu'ils favorisent contredit ces mêmes méthodes actives, pour lesquelles le vocabulaire n'est vraiment assimilé que

PROBLEMES DE LA M.D. - M.D. ET LINGUISTIQUE

s'il est "vécu":

"A quoi bon expliquer à un enfant qui vit au milieu des H.L.M. ce que c'est qu'un grenier? Il l'aura oublié une semaine ou un mois après. Mais qu'un jour, en vacances à la campagne, il ait l'occasion de monter dans un grenier, alors il le saura toute sa vie. Une leçon de vocabulaire réunissant tous les termes relatifs à la maison ou l'habitat ne tient pas compte de l'expérience individuelle" (COTTEZ 1977, pp. 80-81).

Tout au contraire, la M.D., exploitant au maximum les centres d'intérêt, va les développer dans le sens d'une précision technique qui n'a plus rien à voir avec l'expérience concrète -c'est-à-dire immédiate et toute psychologique- que peuvent en avoir des enfants. Leur expérience du chemin de fer est généralement fascinante, mais elle n'a que faire de termes comme lamparería, placas giratorias, travesías, apartaderos, arcas de agua et autres, que leur infligent les auteurs d'ANDANDO dans leur leçon sur la gare (voir ANNEXE 2, pp. 632-633). Cet encyclopédisme lexical produit des textes indigestes et qui restent artificiels quels que soient les procédés de présentation utilisés (récit, dialogue ou autres): la motivation de l'élève ne peut que s'en ressentir. Prenons l'exemple d'un dialogue entre un enfant et son père, proposé à la leçon 92 d'ANDANDO intitulée "el cielo":

"¡Qué sombría es la noche, papá! Y sin embargo centellean en el firmamento las estrellas. Mira, aquí está la Osa mayor y allá la Osa menor con su radiante Estrella Polar; y, en medio de la esfera celeste, la Vía Láctea ostenta sus millares de constelaciones, pareciéndose a una inmensa estela luminosa que hubiera dejado en pos de sí un astro para siempre desaparecido. ¿Por qué pues no sale también la luna a alumbrarnos con sus argenteos reflejos?

- Porque tenemos, hijo mío, luna nueva (o novilunio), y en esta fase de su revolución es en la que se hace invisible el astro de la noche. Pero pronto nos enseñará las puntas de su cuarto creciente, luego nos presentará su disco entero -(entonces es cuando diremos que hay luna llena o plenilunio),- y por fin se reducirá a los cuernos de su cuarto menguante, hasta que vuelva a desaparecer del todo" (p. 206).

La question de l'enfant à son père est invraisemblable: il connaît et sait localiser la Grande Ourse, la Petite Ourse, l'Etoile Polaire, la Voie Lactée, et ignorerait le phénomène des phases de la lune!

PROBLEMES DE LA M.D. - M.D. ET LINGUISTIQUE

La langue qu'il utilise ne l'est pas moins: un enfant, qui plus est s'adressant à son père, n'accumulerait pas ainsi en quelques phrases un tel nombre de termes techniques mêlés d'expressions littéraires (firmamento, radiante, ostenta, en pos de, argénteos reflejos...). Ce type de situation enfin, qui se retrouve maintes fois dans les manuels directs (père/fils, mère/fils, oncle/neveu, et plus fréquemment encore: auteur du manuel/élève lecteur) ne fait que projeter la situation pédagogique déjà vécue en classe (professeur/élève) dans la réalité extérieure, qui doit perdre ainsi une bonne partie de son pouvoir de motivation; la M.D., après avoir maintenu de longs mois l'élève entre les murs de la salle de classe, ne lui fait voir ensuite la réalité extérieure qu'à travers ses fenêtres.

L'accumulation des termes techniques poussait à privilégier la définition comme procédé d'explication. Beaucoup de questions de "conversation", au début des exercices, sont en fait des demandes de définition plus ou moins déguisées. Qu'on en juge par les questions n° 2, 4 et 7 des exercices de la leçon 56 de PRIMEROS PINITOS, ANNEXE 4, p. 636 . Or, comme le souligne avec raison PFRIMMER, "il n'y a rien de plus fastidieux, de plus abstrait et par conséquent de plus rebutant pour des cerveaux enfantins" (1953, p. 206).

D'autre part, alors que les centres d'intérêt avaient été introduits dans la M.D. en particulier pour que l'on puisse se passer de la traduction, les signifiants étrangers renvoyant ainsi à des signifiés dont l'élève a une expérience directe ("esto es un bolígrafo - yo soy el profesor - vosotros sois los alumnos", etc.), l'encyclopédisme lexical qu'ils ont provoqué rendait dans la pratique indispensable ce même recours à la traduction. Elle devenait vite indispensable une fois épuisé le thème de la classe et de la vie scolaire. Si dans la leçon de PRIMEROS PINITOS sur "el ajuar de cocina", l'image parvient à représenter de façon à peu près satisfaisante les objets énumérés, parce qu'ils sont familiers aux élèves et "présentés" dans la réalité aussi les uns à côté des autres, il n'en va pas de même dans la plupart des leçons, comme dans celle d'ANDANDO sur

PROBLEMES DE LA M.D. - M.D. ET LINGUISTIQUE

"los viajes por mar: el puerto" (ANNEXE 5, pp. 637-638), où l'unique petite image est impuissante face au grouillement des êtres et des choses, et où de nombreux termes techniques ne renvoient à aucune expérience vécue de l'immense majorité des élèves. Nul doute que dans la pratique, les professeurs ne pouvaient éviter de recourir à la traduction en langue maternelle bien plus souvent que ne le recommandaient les Instructions officielles, et quelles que soient les affirmations intéressées des auteurs des manuels. Que l'on se reporte encore une fois aux leçons 80 et 83 d'ANDANDO, reproduites en ANNEXES 5 et 2, et que l'on juge si effectivement, comme l'avancent les auteurs, le vocabulaire

"est directement intelligible: tout vocable nouveau est éclairci par l'image qui l'accompagne, ou expliqué par le contexte, ou aisément deviné parce qu'il appartient à une série dont l'élève suit facilement le développement: aucun appel au français, aucun recours à la traduction n'est donc nécessaire" (Avertissement, p. 8).

D'un point de vue cette fois-ci théorique, COSTE fait remarquer que

"l'accent mis sur les exercices de nomination et de description du réel, s'il assure une compréhension plus rapide, conduit à considérer et à présenter la langue étrangère comme une série de signifiants dont le signifié serait à chercher dans la réalité dénotée que l'on montre et qui, implicitement, équivaldraient exactement aux signifiants de la langue maternelle puisque le signifié reste identique et inaltérable. Au regard d'une théorie de la signification, l'hypothèse est certainement plus contestable que celle qui paraît fonder les exercices traditionnels de traduction; et au regard de la pratique pédagogique, on peut se demander si la méthode directe n'encourage pas d'autant plus la traduction qu'elle n'y fait pas appel.

En bref, si cette démarche pédagogique relève en partie et dans les meilleurs cas des méthodes actives, la manière dont elle se propose d'être directe et naturelle ne va pas sans soulever des difficultés théoriques quant au modèle linguistique" (1970, pp. 9-10).

Il est certain, en tout cas, qu'une telle démarche encourage la traduction mentale alors que la M.D. veut dès le début entraîner l'élève à "penser en langue étrangère". Ce que nous avons présenté dans les PROG. 1902 comme un critère de sélection des mots techniques (" [Le professeur] se gardera de nommer dans la langue étrangère des

PROBLEMES DE LA M.D. - M.D. ET LINGUISTIQUE

objets ou parties d'objets dont l'enfant ne connaît pas le nom français" -p. 784), peut tout aussi bien s'interpréter comme une reconnaissance implicite du phénomène de la traduction mentale. Il faudra attendre les INST. 1925 pour que cette reconnaissance soit explicite, sans qu'elle n'entraîne néanmoins un quelconque remaniement méthodologique:

"L'enseignement par l'aspect tend à relier directement le mot à l'image mentale de l'objet. Cette liaison ne se fait pas toujours sans l'intermédiaire du mot de la langue maternelle mentalement interposé, mais de toute façon, l'effort est fécond. /.../ L'habitude qui naît ainsi conduit beaucoup plus vite et plus sûrement les élèves à s'exprimer spontanément dans la langue étrangère" (p.131).

Le recours à la traduction tendait à devenir indispensable aussi à la conservation des explications, bien que la M.D. refusât par principe à l'élève l'aide des lexiques et des dictionnaires bilingues. Les professeurs de second cycle se plaignent fréquemment d'avoir à réviser constamment le vocabulaire des deux premières années (voir par ex. WAHAR 1907, p. 285). Le "vocabulaire [sans traduction] avec indication des pages et lignes où ces mots se retrouvent", conseillé par les PROG. 1902 (p. 786), n'était pas d'un maniement pratique et n'a d'ailleurs été proposé, à notre connaissance, dans aucun manuel direct d'espagnol. Ces renvois aux leçons n'étaient de toutes façons pas toujours suffisants, le contexte et l'image n'étant parfois pas assez explicites. Encore moins pratique à consulter par l'élève sont les phrases-contextes recopiées au fur et à mesure des leçons par les élèves eux-mêmes dans leur cahier de classe (1).

La déperdition lexicale est d'autant plus forte dans la M.D. que la technique d'explication par la situation ou le contexte, si elle permet effectivement une approximation du sens acceptable sur le moment, n'assure pas forcément une compréhension du mot dans un con-

(1) Technique qui sera proposée plus tard, et toujours actuellement en vigueur dans la méthode éclectique.

PROBLEMES DE LA M.D. - M.D. ET LINGUISTIQUE

texte un peu différent. L'"imprécision" et l'"insécurité dans le vocabulaire", dont PFRIMMER (1953, p. 207) se plaint, sont effectivement liés.

Les Instructions officielles reconnaîtront plus ou moins explicitement ces problèmes. Les INST. 1925 recommanderont le "coup de sonde": "Au cours d'une explication de mots, au cours d'une lecture expliquée, quand on soupçonne que la lumière ne se fait pas assez vite, on demande la traduction et, si on ne l'obtient pas, on la donne. Employé à titre tout à fait exceptionnel, le procédé n'est pas mortel" (sic!) (p. 132). Ces mêmes instructions vont proposer en outre, tous les quarts d'heure, des intermèdes de trois à quatre minutes en français, dont l'un des objectifs est de "contrôler les points ardu" (id.). Ces deux procédés, qui malgré les précautions prises par les INST. 1925 revenaient à mettre en cause la crédibilité des techniques directes, ne seront pas reprises dans les INST. 1938 qui se contenteront, pour résoudre le problème de l'explication lexicale et de sa conservation, de recommander "la multiplicité et la variété de l'emploi [du mot à expliquer]" (p.172), et la révision constante, tout au long de l'apprentissage, du vocabulaire introduit les deux premières années (p. 174).

A la même époque, les manuels éclectico-traditionnels (voir chap. 4.1.3., pp. 375-382) adopteront une autre solution plus radicale et plus contraire encore à l'esprit de la M.D.: la présentation, au début de chaque leçon, de la liste traduite du vocabulaire thématique. Autre exemple encore des difficultés pratiques que posait le respect des principes directs, beaucoup de professeurs utilisèrent, parallèlement aux manuels directs comme PRIMEROS PINITOS et ANDANDO, des lexiques séparés réunissant le vocabulaire, avec leur traduction, autour des centres d'intérêt directs. Il s'en publie à l'époque pour toutes les langues enseignées, dont pour l'espagnol LES MOTS ESPAGNOLS GROUPEES D'APRES LE SENS, de Lanquine et Baro (s.d.), et LES MOTS ESPAGNOLS ET LES LOCUTIONS ESPAGNOLES de Agnès et Viñas (1948). La tentation de les utiliser était sans doute d'autant plus

PROBLEMES DE LA M.D. - M.D. ET LINGUISTIQUE

forte, que la M.D. n'hésitait pas par ailleurs à recourir, au moins dans la première période, à la mémorisation (voir supra, pp. 168-169).

Dans la pratique, la traduction était donc utilisée fréquemment aussi bien par le professeur (pour l'explication) que par l'élève (pour la vérification de compréhension et la conservation): lorsque l'on feuillette les vieux manuels directs, il n'est pas rare de tomber sur des traductions manuscrites surajoutées par les élèves à même leur livre. Nous en donnons un exemple en ANNEXE 6, p. 639, où est reproduite la page d'un manuel PRIMEROS PINITOS, ed. 1927. Que ce soit là un texte de lecture qui soit ainsi traduit mot-à-mot est particulièrement révélateur des difficultés des élèves directs à atteindre cette "lecture directe" qui constituait à la fois le moyen principal et l'objectif ultime de la méthode.

L'importance exagérée accordée au vocabulaire dans la M.D. renvoie aussi, en définitive, à une certaine conception de la langue. On sait déjà que pour les INST. 1890, "la première chose à donner à l'élève, ce sont les éléments de la langue, c'est-à-dire les mots" (p. 469), et pour MARCHAND, "une langue se compose essentiellement de mots plus ou moins régulièrement assemblés suivant les habitudes grammaticales" (1910, p. 440). Il y a là une surévaluation de l'axe paradigmatique par rapport à l'axe syntagmatique, du vocabulaire par rapport à la syntaxe, et qui se reflète parfaitement dans l'importance que prend, dans l'enseignement explicite de la grammaire, l'étude de la morphologie, laquelle étudie, comme l'on disait à l'époque, "la forme que les mots prennent dans la phrase"; les règles syntaxiques, au contraire, sont supposées pouvoir être acquises inconsciemment et appliquées instinctivement. Pour les auteurs d'ANDANDO, l'objectif étant "la possession effective de la langue par le maniement instinctif de la phrase et l'application inconsciente de la règle" (Avertissement, p. 9), et la grammaire étant "intimement unie au vocabulaire, faisant corps avec lui, et ne pouvant être séparé que par abstraction" (id.), celle-ci "se borne

PROBLEMES DE LA M.D. - M.D. ET LINGUISTIQUE

à la conjugaison" (id., citant FIRMERY 1902). GODART établit très clairement, dès 1907, la relation existante, dans la M.D., entre l'inflation lexicale et l'insuffisance de l'enseignement grammatical:

"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 6^e et la 5^e 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 au second plan la leçon de langage proprement dit, qui est l'essentiel"(p. 280, nous soulignons).

Le souhait de GODART sera réalisé plus tard par les méthodes audio-orale et audio-visuelle, qui imposeront dans les débuts de l'apprentissage une limitation stricte du vocabulaire et un réemploi intensif des structures de base de la langue dans le cadre d'une gradation grammaticale rigoureuse. La M.D. ne disposait pas encore des outils linguistiques nécessaires pour résoudre les problèmes que les meilleurs méthodologues percevaient déjà clairement: si elle simplifie effectivement la grammaire traditionnelle, c'est toujours de la même grammaire qu'il s'agit, normative, souvent incohérente, prenant comme base la langue littéraire, et plus généralement ne tenant pas compte des spécificités de l'écrit et de l'oral, et en particulier de leurs situations authentiques d'utilisation (1).

(1) L'écrit, considéré comme la simple transcription de l'oral (voir supra, p. 177), est d'ailleurs assez négligé dans la M.D. BERGER considère comme la critique la plus sérieuse adressée à la méthode le fait que "en classe, on fait porter l'effort principal sur la conversation et sur la lecture; comme devoir, on fait pratiquer presque exclusivement la rédaction" (1947a, p. 88).

PROBLEMES DE LA M.D. - M.D. ET LINGUISTIQUE

Il est significatif à ce propos que la M.D. se contente de reprendre les différents types d'exercices grammaticaux déjà utilisés dans la M.T. (voir p. 150).

Nous tenons peut-être là une des raisons principales de l'inflation lexicale dans la M.D., à rajouter à celles que nous avons déjà exposées au chapitre 2.3.3. (pp. 151-164): en l'absence de nouvelles théories linguistique et psycholinguistique qui lui permettent d'élaborer des techniques d'acquisition grammaticale qualitativement plus efficaces, la M.D., pour que les élèves puissent atteindre le nouvel objectif de pratique effective de la langue, n'a pu jouer que sur une augmentation quantitative des productions linguistiques des élèves par la répétition (voir chap. 2.3.4., pp. 165-171) et la variation lexicale: "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" (ANDANDO, Avertissement, p. 8). La grande nouveauté de la méthode audio-orale (voir infra chap. 3.1., pp. 231-242) sera l'introduction de la notion de structure, qui permettra, dans les "exercices structuraux", au contraire de ce qui se passe dans les exercices directs, de limiter le vocabulaire et de concentrer le travail sur la syntaxe. Actuellement, la lexicologie moderne a mis aussi en évidence la présence de structures dans le champ lexical, et l'enseignement/apprentissage peut donc être actuellement conçu comme "une exploration sur les deux axes [paradigmatique et syntagmatique]": c'est ce que propose COTTEZ dans un article sur "Enseignement et faits lexicaux":

"L'apprentissage dirigé du vocabulaire, par conséquent, ne repose pas sur l'acquisition de nouvelles formes, mais, d'une part, sur la découverte des nouvelles combinaisons syntagmatiques que permettent les formes déjà acquises, en liaison avec l'extensibilité de leur aire sémantique (car syntaxe et polysémie sont inséparables), et, d'autre part, sur la reconnaissance de micro-systèmes au plan paradigmatique" (1977, pp. 81-82).

PROBLEMES DE LA M.D. - M.D. ET LINGUISTIQUE

La conséquence de l'importance accordée par la M.D., pour reprendre les termes de GODART, à la "leçon de choses" aux dépens de la "leçon de langage" (1907, p. 280), ce sont les graves insuffisances dans la connaissance grammaticale qui sont unanimement constatées chez les premiers élèves qui abordent le second cycle. Dans une discussion entre divers méthodologues (Varenne, Godart, Wahart, Kuhn et BECQUER), ce dernier peut faire état, sans être contredit, de l' "ignorance où sont beaucoup d'élèves -la moitié d'entre eux dans certaines classes- des formes grammaticales les plus usuelles de la langue allemande" (1907, p. 279). D'une part, la technique de la grammaire inductive n'a jamais été définie avec précision ni dans les Instructions officielles ni par les méthodologues: les rôles respectifs du professeur et des élèves, la fonction des exercices par rapport à cette technique, la nature même de cette induction (de la simple "constatation d'un fait général" -PROG, 1902, p. 787-, comme dans le cas de regroupements morphologiques, à une théorisation de règles syntaxiques), n'ont jamais été définis clairement. Or, si la technique de la grammaire inductive est facile à utiliser dans les tout débuts de l'apprentissage à propos de variations morphologiques (masculin/féminin, singulier/pluriel, accords, diphtongaisons verbales, etc.), par contre, en l'absence de description linguistique affinée et de procédures de manipulation structurales, elle devenait inopérante, ou se réduisait à un simple procédé, plus "actif" d'apparence, de présentation par le professeur des faits grammaticaux. De toutes façons, le refus d'utiliser la compétence déjà acquise par les élèves en langue maternelle interdisait à lui seul toute réflexion véritable de leur part sur la langue étrangère. Déjà en 1910 MARCHAND souligne dans la M.D. l'erreur qui consiste à prendre l'enseignement/apprentissage de la langue maternelle comme modèle d'enseignement/apprentissage de la langue étrangère:

"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,

PROBLEMES DE LA M.D. - M.D. ET LINGUISTIQUE

qui n'est pas nécessairement celui de la langue étrangère. Telle règle paraîtra simple à des Allemands et nous offrira les plus grandes difficultés" (p. 446).

D'autre part, étant donné l'absence dans les manuels directs de gradation grammaticale rigoureuse et explicite, si l'on excepte la morphologie verbale, beaucoup de professeurs ont sans doute pris le parti, dans leurs classes, de "s'en remettre pour le développement de la grammaire au hasard des textes" (id., p. 441): "C'est au petit bonheur et d'après des lectures sans lien grammatical que se donnent les explications de la syntaxe, comme si [le professeur] ne devait pas pour gagner le plus de temps possible sur la vie, concentrer tous ses efforts dans une synthèse de clarté et de simplicité" (id., p. 445).

CHAPITRE 2.4.3.

METHODE DIRECTE ET SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE

Les résultats de l'enseignement ne dépendent pas seulement de la méthode utilisée, mais aussi et peut-être surtout de ce que nous avons appelé dans notre introduction générale (p. 13) les "situations" (d'enseignement/apprentissage).

A partir des années 1905-1906, alors que les premiers élèves formés à la M.D. sont arrivés dans les classes de second cycle, nombreux sont les professeurs et méthodologues qui constatent, entre la classe de 6^e et la classe terminale, une baisse progressive des résultats obtenus. D'après Souillart, "les résultats que nous obtenons, s'ils sont satisfaisants en 6^e et 5^e, sont médiocres en 4^e et 3^e, franchement détestables en 2^e et en 1^{ère}" (selon FEIGNOUX 1909, p. 248). Constat que reprendra BERGER quarante ans plus tard: après avoir dépeint les progrès rapides réalisés par les élèves dans les deux premières années, il ajoute:

"Malheureusement ce départ étincelant ne tenait qu'une faible partie de ses promesses: au tournant de la 4^e et de la 3^e l'allure se ralentissait, on piétinait sur le vocabulaire, l'élocution se faisait hésitante, et quand on arrivait en 1^{ère}, seuls quelques élèves, fort brillants en général, se détachaient sur la grisaille du groupe initial" (1947a, p. 87).

METHODE DIRECTE ET SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE

La principale explication donnée est l'insuffisance des horaires:

"Ce fléchissement était-il imputable à la méthode directe, comme on l'a prétendu? Nous incriminerions plutôt la surcharge des programmes qui allaient s'aggravant au fur et à mesure que l'élève montait dans les classes et aussi l'amenuisement graduel des horaires de langues vivantes. Or la méthode directe exige un effort soutenu qu'on ne peut attendre d'élèves sollicités de toutes parts" (id.).

FEIGNOUX voyait lui aussi dans l'enseignement intensif la condition du succès de la M.D.:

"La condition essentielle de ces progrès [des élèves] et de l'intérêt des élèves qui en est à la fois la raison et la conséquence, c'est que tout l'enseignement soit intensif, qu'on ait la sensation d'aller vite. Il faut que les leçons soient rapprochées pour que les formes acquises n'aient pas le temps d'être oubliées avant d'être mises en oeuvre pour l'acquisition de nouvelles formules" (1909, p. 254).

Il s'agit là d'un véritable leitmotiv que l'on retrouve tout au long de l'histoire de la M.D. En 1953 par exemple PFRIMMER, constatant que l'élève ne dispose que de 100 à 140 heures par an pour l'apprentissage de la langue, dont une partie importante est dédiée aux révisions, et que les vacances "chez les élèves faibles, surtout dans les classes initiales, effacent souvent le plus clair de l'acquis" (p. 54), déclare: "Nous sommes donc convaincus que, pour la langue étrangère, il faut un enseignement plus condensé, plus serré, plus intense que pour la langue maternelle" (id.). Malheureusement, l'encyclopédisme qui, dans toutes les matières, constitue le fléau sans cesse dénoncé de l'enseignement secondaire français, ne permettra jamais l'application de ce remède.

Plus généralement, on peut se demander si la M.D. est véritablement adaptée à l'enseignement de masse qui commence à se donner dans les débuts du XX^e siècle. D'une part elle aurait exigé des effectifs plus réduits que ceux de l'époque (30 à 40 élèves en moyenne), et des classes homogènes. Une homogénéisation des classes par une sélection plus rigoureuse est réclamée constamment mais en vain par professeurs et méthodologues. Ainsi GODART en 1903:

"L'avenir de tout notre enseignement dépend, avant toute chose, du fonctionnement des examens de passage. Plus qu'autre-

METHODE DIRECTE ET SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE

fois, il importe qu'on arrête les ignorants qui, avec la méthode nouvelle, seront encore plus incapables que par le passé et assisteront passivement, en figurants résignés, à des classes inintelligibles. Et plus aussi que nos collègues de lettres et de sciences, nous avons besoin de classes homogènes. Souhaitons que les examens de passage finissent par nous les donner" (p. 485).

Et PINLOCHE, qui prévoit déjà en 1903 de sérieuses difficultés pour l'avenir si des conditions matérielles adéquates ne sont pas obtenues, s'exclame: "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)? A quoi répond comme en écho la constatation quelque peu désabusée de BAILLY: "Toute question scolaire est une question d'argent"... (1904a, p. 240).

On peut se demander aussi si l'objectif que se fixait la M.D. -la possession effective de la langue orale par tous les élèves- n'était pas ambitieux et volontariste eu égard à leurs besoins réels. Un partisan de la M.T. souligne à juste titre devant la commission nationale d'enquête sur les langues vivantes dans l'enseignement secondaire qu'un tel enseignement direct ne peut 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 38 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?" (LEROY 1901, p. 403).

On peut sans doute reprendre pour la M.D. en France l'une des explications données par MACKEY de son échec relatif au début du siècle au Canada et aux U.S.A. : "Les aptitudes, les possibilités et les ambitions des élèves moyens, pour ne pas parler de celles des plus faibles, ne justifiaient pas les exigences que nécessitait l'utilisation orale de la langue" (1972, p. 206).

Mais c'est peut-être la formation des professeurs qui a constitué le grand point faible de la M.D. Elle exigeait d'abord qu'ils parlent couramment la langue étrangère, ce qui n'était pas le cas de la plupart des professeurs formés par et à la M.T. On a vu aussi

METHODE DIRECTE ET SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE

comment, pour l'enseignement aussi bien de la phonétique que du vocabulaire ou de la grammaire, la M.D., sous prétexte de ne pas donner de "recettes" et garder à la méthode toute la "souplesse" nécessaire (voir par ex. GODART 1903, p. 472; PASSY 1905, p.123; PROG. 1902, note 2, p. 786), ou encore sous prétexte de préserver "la liberté, l'initiative du maître, sans lesquelles il n'y a pas d'enseignement vivant" (CIRC. 1901, p. 896), faisait retomber sur les professeurs l'essentiel du travail d'application pratique d'une méthode définie seulement dans ses très grandes lignes par les Instructions officielles. "Prétexte", disons-nous, car on a très souvent l'impression que ces Instructions cachent ainsi leur propre incapacité à proposer des solutions concrètes et viables aux problèmes d'application des grands principes imposés aux professeurs. Ceux-ci ont d'ailleurs parfois souligné, à juste titre, l'ambiguïté des Instructions officielles sur certains points délicats, comme l'utilisation de la traduction comme procédé d'explication lexicale:

"Lorsque ces malheureux [professeurs] ont reçu les premières instructions du ministère, ils ne se doutaient pas qu'ils avaient affaire à la méthode directe tant elle était "amendée, tempérée, édulcorée", comme dit M. Varenne. Ils ne se sont alarmés que quand, après coup, M. le Ministre a déclaré devant le parlement et le public, que c'était la méthode directe qu'il leur imposait; quand nos chefs ont répété à la Sorbonne que c'était la méthode directe qu'il fallait appliquer dans toute sa rigueur.

C'est qu'ils se figuraient alors, qu'il fallait renoncer à toute traduction. Ils ne pouvaient pas prévoir qu'un jour M. Varenne leur révélerait en séance publique qu'elle était tolérée, et que M. Firmery lui donnerait son approbation. Ils n'ont appris que depuis, que M. Firmery non seulement l'autorisait, mais la recommandait.

D'autre part, ils ont entendu affirmer qu'on pouvait s'en passer; assurer même que les professeurs qui s'en passent, réussissent mieux que les autres. Que faut-il de plus pour les intimider?

Pourquoi ne pas les rassurer, au lieu de leur lancer l'anathème? Pourquoi ne pas leur dire, leur montrer à quel moment et dans quelle mesure ils peuvent user de la traduction? Ce sont de braves gens qui ne demandent qu'à s'instruire et à bien faire, comme M. le Recteur s'est plu à le reconnaître avec l'assentiment de MM. les Inspecteurs. Pour cela, il faudrait préciser les instructions officielles, comme M. Varenne le demande avec raison. Qu'il veuille me permettre de joindre mon voeu au sien, afin de couper court à tous les malentendus" (SCHMITT 1907, p. 142).

METHODE DIRECTE ET SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE

L'attitude officielle prête d'autant plus le flanc à la critique qu'aucun recyclage massif des professeurs ne sera organisé, et que le système des bourses de séjour, jugées avec raison nécessaires par certains professeurs (voir par ex. POTEL 1905), ne sera jamais généralisé. SIMONNOT remarque déjà en 1901 que l' "insuffisance d'une grande partie du personnel ancien /.../ est le plus grand obstacle aux progrès de la réforme" (p. 28). Mais la formation initiale des nouveaux professeurs eux-mêmes restera insuffisante: l'agrégation ne sera pas réorganisée en vue de fournir à ce qui est supposé être la future élite professorale une véritable formation adaptée à la pratique de la M.D. C'est ainsi que les rares cours de phonétique descriptive proposés par certaines universités françaises (voir note 2, p. 141) ne le seront jamais qu'à titre facultatif, cet enseignement demeurant hors-programme. Encore en 1953 PARIGOT remarque qu'il manque aux nouveaux agrégés "la base scientifique et pédagogique pour communiquer [la phonétique] à leurs élèves" (p. 202). A la fin d'un article de 1910 consacré à "l'Enseignement secondaire et l'Agrégation", LAVAUULT constate: "Il reste trop vrai qu'entre l'agrégation et le métier de professeur il y a une sorte de crise, une sorte d'incompatibilité d'humeur". Cette insuffisance et cette inadaptation de la formation professionnelle semblent être une constante du système français, si l'on en croit L. Legrand, qui remarque en 1977: "Il semble que la tradition institutionnelle soit d'introduire une innovation dans les textes avant d'avoir fait le nécessaire au plan de la formation" (Pour une politique démocratique de l'éducation, PUF. 1977, selon BOLON 1982, p. 134).

La plupart des professeurs, même s'ils l'avaient souhaité, n'avaient donc pas la formation requise pour appliquer les Instructions officielles sur la M.D. Ajoutons à cela les problèmes pratiques que posait son application, l'ambiguïté des directives, la controverse publique permanente entre universitaires partisans et adversaires de la nouvelle méthode, et l'on comprendra pourquoi la M.D. ne sera jamais appliquée que par une minorité, il est vrai enthousiaste et prosélyte, de jeunes enseignants. PARIGOT, présentant la controverse

METHODE DIRECTE ET SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE

du début du siècle entre traditionalistes, éclectiques et partisans de la M.D., dépeint ainsi les "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" (1907, p. 144).

Ce portrait ironique nous fait toucher l'un des problèmes essentiels de la M.D., qui est celui de l'énergie physique et nerveuse exigée constamment du professeur. Qu'on nous pardonne la longue citation suivante, qui nous semble particulièrement explicite sur ce point:

"Si la méthode directe paraît préférable à d'autres, c'est qu'elle permet mieux à l'enseignement des langues d'être ce qu'il doit être: un enseignement actif et vivant, auquel la classe entière participe. De fait, on ne conçoit pas un professeur de langues vivantes qui, par son entrain, son ingéniosité et son enjouement, ne serait pas un animateur infatigable, un alerte meneur de jeu. Il est sans cesse "sur la brèche", soit que, la baguette à la main, il décrive phase par phase quelque tableau mural, soit qu'il mime une action ou dessine "en cinq sec" de suggestifs bonshommes au tableau noir. Physiquement déjà, il doit se donner plus que d'autres, stimulant les indolents, encourageant les timides, arrachant aux gosiers les plus rebelles des lambeaux de réponse qui sont sa meilleure récompense -lambeaux qu'il doit compléter, mettre en forme, faire répéter, et cela patiemment, inlassablement, tout en évitant de fatiguer les élèves.

Non, le professeur de langues vivantes n'est pas de ceux qui pourraient sans inconvénient s'installer dans leur chaire comme dans une tour d'ivoire ("ouvrez le livre et traduisez!") pour n'en sortir qu'à la fin de l'heure lorsque la sonnerie électrique retentit. Presque toujours debout, il va, vient à travers la classe, les yeux sur chacun et sur tous, obligeant même les plus faibles à coopérer à la tâche commune" (BERGER 1947b, pp. 139-140).

C'est là une plainte -ou une critique- qui revient constamment sous la plume des professeurs: "Les méthodes directes entraînent au point de vue pratique un véritable gaspillage d'énergie", selon MARCHAND (1911, p. 17), et POTEL termine une conférence sur les vertus de la M.D. par cette observation: "Tout le monde reconnaît que notre tâche est devenue particulièrement fatigante depuis la génération de la M.D."

METHODE DIRECTE ET SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE

(1905, p. 417).

L'effort exigé des professeurs était d'ailleurs partagé par les élèves, plongés directement dans la langue étrangère sans le secours de la langue maternelle. Les INST. 1925 le reconnaîtront officiellement, qui voudront aménager dans le schéma de classe direct des moments de "détente" en langue maternelle:

"La méthode directe intensive ne peut guère se pratiquer avec un plein rendement plus de douze ou quinze minutes de suite. /.../ La petite leçon terminée, intermède de quatre ou cinq minutes. La détente était devenue nécessaire, et pour les sens de l'ouïe, et pour les organes vocaux, et pour l'esprit. Ce temps d'arrêt se passe en langue maternelle" (p. 132).

CONCLUSION

La conclusion d'une analyse de méthode a toujours des allures de bilan, et il est bien difficile d'y échapper. Tout au long de cette deuxième partie, nous avons vu tous les apports de la M.D. à une didactique moderne des langues, ses ambiguïtés, ses insuffisances, et les conditions favorables qui ont manqué pour qu'elle développe entièrement ses grandes potentialités. On peut parler d'échec de la M.D. PFRIMMER dénonce, "après un demi-siècle de méthode directe", les résultats "peu brillants", "insuffisants", de l'enseignement des langues vivantes; la M.D. ne formera jamais ces "classes de grands lecteurs" qui auraient constitué, selon GODART, "la meilleure preuve de la valeur de la méthode" (1903, p. 486). Mais cet échec est aussi celui du système éducatif et du système formatif français, où la durée des polémiques entre traditionalistes et modernistes montre clairement les pesanteurs, les résistances et les blocages. Un quart de siècle après l'introduction officielle de la M.D., CAMBILLAUD écrivait encore: "Adversaires et partisans couchent sur leurs positions" (1925, p. 328).

Ce que l'on ne peut enlever à la M.D., c'est d'avoir créé le champ même de la didactique des langues vivantes étrangères en

M.D. - CONCLUSION

donnant pour la première fois à son enseignement des objectifs et des moyens spécifiques, et d'y avoir lancé une dynamique de la recherche et de l'évolution méthodologiques qui s'est prolongée jusqu'à nos jours. Au moment même de son introduction officielle dans l'enseignement français, SIMONNOT tirait par avance de la M.D. un bilan qui nous semble encore aujourd'hui pertinent: "Quel que soit d'ailleurs son avenir, le mouvement d'opinion qu'elle a 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.140).

Contrairement aux méthodes audio-orale et audio-visuelle, qui vont s'élaborer sans se soucier des finalités et des contraintes scolaires, la M.D., et ce n'est pas là le moindre de ses mérites, s'est placée d'emblée au coeur de la nécessaire contradiction entre d'une part la spécificité de l'enseignement des langues vivantes étrangères, et d'autre part l'intégration de cet enseignement, au même titre que les autres matières, dans l'ensemble du système éducatif: les faiblesses de la M.D. viennent essentiellement, à notre avis, de ce que l'état des connaissances scientifiques et les situations d'enseignement/apprentissage ne lui permettaient pas d'élaborer une synthèse viable et harmonieuse entre la didactique des langues vivantes étrangères et la pédagogie générale. Mais les conditions pour une telle synthèse sont-elles réunies, même actuellement?..

DEUXIEME PARTIE

LA METHODE AUDIO-VISUELLE

INTRODUCTION

Nous entendons par "méthode audio-visuelle" (désormais abrégée en "M.A.V.") l'ensemble des principes, des procédés et des techniques pédagogiques dont la cohérence est construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et de l'enregistrement sonore. Les méthodes audio-visuelles élaborées sur cette base sont dites "intégrées", pour les démarquer de celles qui n'utilisent les techniques audio-visuelles que comme de simples auxiliaires.

Les grands principes de la M.D. étaient venus d'Allemagne : la méthode audio-orale (désormais "M.A.O."), dont nous aurons à parler au premier chapitre de cette partie, naîtra aux U.S.A., et c'est en France que se produira la "révolution" méthodologique suivante avec l'élaboration de la première M.A.V. de grande diffusion : VOIX ET IMAGES DE FRANCE Premier degré (V.I.F.1), réalisée et publiée en 1960 par un organisme de recherche en français langue étrangère dépendant de l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud, le Centre d'Etude du Français Élémentaire, qui deviendra bientôt le Centre d'Etude pour la Diffusion du Français (C.R.E.D.I.F.). Cette première M.A.V. de français langue étrangère va servir de prototype à de nombreuses autres méthodes, tant pour le français langue étrangère

LA M.A.V. - INTRODUCTION

(Bonjour Line, Frère Jacques, De Vive Voix, Le Français et la Vie, La France en Direct, etc.), que pour d'autres langues étrangères comme l'arabe (1) et l'espagnol. Pour les trois M.A.V. d'espagnol publiées et utilisées en France -VIDA Y DIALOGOS DE ESPAÑA (V.D.E.), ¿QUE TAL CARMEN? (Q.T.C.) et ¡TU TAMBIEN! (T.T.), les rapports avec les recherches du CREDIF sont plus étroits et "personnels" pourrait-on dire, puisque P. Rivenc, co-auteur de V.D.E., avait été de 1951 à 1965 directeur adjoint du CREDIF, et que L. Dabène, auteur de Q.T.C. (1968) et co-auteur de T.T. (1976), est la femme de M. Dabène, qui fut directeur du CREDIF à partir de 1965... (2).

Si l'on ajoute à cela que les enquêtes de l'Espagnol fondamental, qui servirent de base pour l'établissement des gradations lexicales et grammaticales de V.D.E.1, ont été réalisées sur le modèle de celles du Français fondamental utilisées pour V.I.F.1 et les M.A.V. de français langue étrangère suivantes, on comprendra pourquoi il nous a semblé nécessaire d'inclure dans notre étude une brève présentation de V.I.F.1, et légitime de nous aider, dans notre analyse de V.D.E.1, Q.T.C. et T.T.1, des très abondantes études publiées sur les M.A.V. de français langue étrangère. Il ne fait pour cette même raison aucun doute que le puissant mouvement actuel, en didactique du français langue étrangère, de remise en cause de la M.A.V., intéresse aussi directement les M.A.V. d'espagnol, et que la didactique de l'espagnol ne pourra se renouveler que si elle y participe (3).

(1) Nous avons personnellement suivi des cours d'arabe à la Sorbonne avec la M.A.V. Du Golfe à l'Océan, élaborée, si nos souvenirs sont bons, à l'Université française de Beyrouth, et qui ressemble trait pour trait à V.I.F.1.

(2) En ce qui concerne les méthodes INITIATION AUDIO-VISUELLE A LA PRATIQUE DE L'ESPAGNOL et LA PRATIQUE DE L'ESPAGNOL EN SECONDE, voir infra p. 230, note 1.

(3) Telle est d'ailleurs l'orientation déclarée des auteurs de la dernière méthode d'espagnol, EMBARQUE PUERTA UNO (E.P.1), qui utilisent systématiquement les moyens audio-visuels tout en refusant pour leur méthode le qualificatif de "méthode audio-visuelle intégrée".

LA M.A.V. - INTRODUCTION

Il ne peut être question de mener sur la M.A.V. une étude aussi détaillée que celle que nous avons voulu réaliser sur la M.D. D'abord parce que la M.A.V. a suscité et continue à susciter une très riche littérature. Tout ce qui pouvait être dit jusqu'à présent a été dit, et bien dit, et nous nous contenterons dans cette troisième partie de reprendre les analyses essentielles et de les appliquer à l'étude des trois M.A.V. d'espagnol. Il aurait été d'autant plus prétentieux de notre part de vouloir faire oeuvre originale sur ce sujet que notre thèse est présentée dans cette même Université où travaille l'une des autorités en la matière, P. Rivenc lui-même... Ensuite parce que, dans le cadre général de ce travail sur l'évolution historique de la didactique de l'espagnol, il nous semble légitime de nous limiter à ce qui nous semble le plus significatif en termes de continuités, de ruptures et d'influences réciproques par rapport aux autres méthodes. Enfin parce que les M.A.V. ont été et restent relativement peu utilisées en France dans l'enseignement secondaire, du moins en ce qui concerne l'enseignement de l'espagnol. Alors que la première M.A.V. d'anglais, Passport to English, de G. Capelle et D. Girard, est mise sur le chantier dès 1956 et sort chez Didier en 1962, il faut attendre 1968 pour qu'apparaissent en même temps Q.T.C. et V.D.E.1. Un marché s'est malgré tout constitué et maintenu, puisque Q.T.C. en est à sa quatrième édition en 1971, et que le même auteur lance quelques années plus tard, en collaboration, une nouvelle M.A.V. (T.T.1 en 1976 et T.T.2 en 1977). Bien que nous ne disposions malheureusement pas de chiffres concernant le pourcentage de classes d'anglais, d'allemand et d'espagnol qui ont utilisé une M.A.V. au cours des vingt dernières années, il est probable que ce pourcentage soit bien plus faible en espagnol, non seulement en raison de l'arrivée tardive des M.A.V. d'espagnol sur le marché, ni même seulement à cause de l'opposition résolue et jamais démentie de l'Inspection générale d'espagnol envers elles, mais aussi du fait des réticences des professeurs d'espagnol eux-mêmes, dont la formation et les habitudes d'enseignement étaient radicalement remi-

LA M.A.V. - INTRODUCTION

ses en question par ce nouveau type de méthode. BOIRAL, écrivant en 1964 sur le renouvellement de la pédagogie suscité par la linguistique structurale et les nouveaux moyens audio-visuels, se plaint de l'attitude de ses collègues professeurs d'espagnol et d'italien: "Seule une infime minorité des nôtres s'occupe de ces problèmes. La grande majorité, elle, semble les ignorer; quelques uns enfin les traitent avec mépris" (p. 21).

On pourra s'étonner que nous commencions cette partie consacrée à la M.A.V. par un chapitre sur la M.A.O. Il n'y a pas eu à notre connaissance de M.A.O. d'espagnol utilisée dans l'enseignement secondaire français; mais l'influence -controversée mais indéniable- qu'a exercée la M.A.O. sur la M.A.V., ainsi que la manière dont ces deux méthodes se situent dans le prolongement de la M.D., nous ont semblé justifier que nous lui dédions quelques pages. N'ayant pu nous procurer l'une des M.A.O. d'espagnol publiées et utilisées aux U.S.A., nous avons dû faire appel, pour illustrer notre propos, à une M.A.O. d'anglais, ENGLISH 900, Book 1 (1964), qui nous a semblé particulièrement caractéristique de cette méthodologie. Pour mettre en relief l'évolution historique de la M.A.O. elle-même, nous avons eu recours à une édition plus récente (1978) du second volume : NEW ENGLISH 900, Book 2 (1).

(1) Nous ne parlerons pas dans cette troisième partie des deux "méthodes structurales d'entraînement intensif à l'expression spontanée", publiées par J. Villégier, F. Molina et C. Mollo: INITIATION AUDIO-VISUELLE A LA PRATIQUE DE L'ESPAGNOL (1972) et LA PRATIQUE DE L'ESPAGNOL EN SECONDE (1969). Cette dernière relève en réalité de la méthode éclectique et n'emprunte à la M.A.V. que la technique des exercices structuraux, et sera donc étudiée dans la quatrième partie. Quant à la première, elle constitue un mélange proprement inclassifiable de M.A.O. (dans la première partie, dialogues très courts -2 à 3 répliques - d'introduction des structures; exercices structuraux enregistrés), de M.A.V. (utilisation conjointe de l'enregistrement des dialogues et des bandes dessinées d'illustration) et de méthode éclectique (utilisation systématique de la traduction; langue très "modélisante" surchargée d'hispanismes; apport à la demande par le professeur, lors du commentaire des dessins, d'un abondant matériel tant lexical que grammatical; introduction dès la seconde partie du manuel de matériels et d'activités caractéristiques de la méthode éclectique, comme le commentaire de photos-documents et de textes littéraires). Même si l'on croit à la viabilité d'une telle formule (vite abandonnée par ses propres créateurs), on ne peut parler dans ce cas de "méthode audio-visuelle intégrée".

CHAPITRE 3.1.

LA METHODE AUDIO - ORALE

La première M.A.O., connue sous le nom de "méthode de l'armée", fut lancée aux U.S.A. en 1942, après la défaite de Pearl Harbour, dans le cadre d'un programme visant à faire acquérir en quelques mois à des militaires américains la maîtrise d'un certain nombre de langues étrangères, en particulier asiatiques: objectif uniquement pratique, cours très intensifs, compétence du natif visée, telles sont donc les trois caractéristiques premières de la M.A.O., qu'elle conservera par la suite. Cette méthode, qui se développera d'abord aux U.S.A. dans les années 1950, s'appuie sur une théorie linguistique, le distributionnalisme bloomfieldien, et sur une théorie de l'apprentissage, le béhaviorisme skinnérien.

On sait qu'au début du siècle se sont développés parallèlement en Europe et en Amérique du Nord deux structuralismes linguistiques qui présentent, au delà de différences certaines mais peu significatives pour notre propos ici, de nombreuses analogies. Les fondateurs en sont d'un côté Ferdinand de Saussure, dont le Cours de Linguistique générale est publié pour la première fois en 1915 à partir de notes prises par ses étudiants entre 1906 et 1911, et L. Bloomfield, qui présente en 1926 sa méthode dans A Set of Postulates for

LA M.A.V. - LA METHODE AUDIO-ORALE

the Science of Language. La M.A.O. s'appuiera aussi sur les travaux des disciples de Bloomfield, en particulier Z.S. Harris, qui expose ses principes d'analyse linguistique en 1951 dans Méthodes in Structural Linguistics. D'un côté comme de l'autre de l'océan, il s'agit de "structuralisme", l'analyse linguistique portant essentiellement sur les relations existant entre les éléments linguistiques tant sur l'axe paradigmatique que sur l'axe syntagmatique.

La M.A.O. va utiliser les travaux des structuralistes américains à trois niveaux différents: celui de la description de la langue à enseigner, celui de la présentation du matériel didactique, et celui des techniques et procédés d'exploitation de ce matériel.

Dans la langue cible, l'objectif prioritaire est constitué par les "patterns" ou structures, qui renvoient selon R. Lado (cité par BESSE 1975, p. 9) aux "régularités combinatoires d'ordre syntagmatique". Ces structures sont intégrées dans des phrases-modèles ("pattern sentences") présentées de façon isolée ou dans de courts dialogues. Les méthodologues utilisent les travaux de fréquence lexicale (dont le premier en date est le Basic English) d'une part pour élaborer une gradation grammaticale à partir des structures de base de la langue ("basic patterns"), d'autre part pour limiter l'introduction du lexique à ce qui est strictement nécessaire pour présenter les structures et les faire varier par les élèves dans des exercices ("drills") appelés en français "exercices structuraux".

Tant dans la présentation que dans l'exploitation du matériel linguistique, le fonctionnement de ces structures s'effectue sur les deux axes, paradigmatique et syntagmatique.

Sur l'axe paradigmatique, l'opération effectuée est la substitution, manipulation linguistique de base du distributionalisme, qui permet la segmentation de la phrase en unités de plus en plus restreintes et leur classification en fonction de leur environnement

LA M.A.V. - LA METHODE AUDIO-ORALE

dans le corpus d'étude (1). Il s'agit de présenter et d'exploiter la productivité de chaque structure de base en effectuant sur un ou plusieurs éléments de sa chaîne syntagmatique des substitutions lexicales. Les exercices de ce type sont appelés "substitution drills":

I	really truthfully honestly actually	don't know who those people are
---	--	---------------------------------

(ENGLISH 900, Book 1 -désormais E.900-1-, p. 46)

Certaines substitutions lexicales peuvent entraîner des variations grammaticales sur un ou plusieurs autres éléments:

I don't know who

he	is
she	
they	are

. I really don't know.

(id.)

Cette présentation typographique permet de présenter simultanément un grand nombre de phrases tout en faisant apparaître les régularités et les oppositions structurales:

I	am ('n)		have	wine with dinner
You	are ('re)	(+) going to	go	home soon
We			come	to the party
They		(-) not going to	bake	a cake tonight
He/She	is ('s)		learn	to play the guitar

(NEW ENGLISH 900, Book 2 (N.E. 900-2), p. 56)

(1) Cet environnement est appelé la "distribution", terme à l'origine du nom donné à cette linguistique.

LA M.A.V. - LA METHODE AUDIO-ORALE

Ce procédé de présentation s'inspire des "boîtes de Hockett", qui furent imaginées comme procédés de représentation de l'analyse distributionnelle de la phrase:

P						
SN				SV		
Det	N	SA		V	SAdv	
Det	N	Adv	Adj	V	Adv	Adv
Le	garçon	très	brun	mange	très	rapidement

(d'après C.I.E.P. 1978a, p. 30) (1)

Une autre notion-clé de l'analyse distributionnelle, l'expansion, est aussi réutilisée dans la M.A.O., les substitutions opérées sur l'axe paradigmatique pouvant provoquer des variations du nombre d'unités lexicales sans altération de la structure:

I'm almost seven years old
 three years older than you
 ten years older than my sister
 six feet tall
 ready
 perfect!

(N.E. 900-2, p. 86)

Sur l'axe syntagmatique, l'opération effectuée est la transformation, supposée permettre de dériver toutes les structures de la langue à partir des structures de base (2). E. 900-1 et N.E. 900-2

(1) Selon CHERVEL, les "boîtes de Hockett" sont elles-mêmes directement inspirées des diagrammes que l'école américaine utilisait à la fin du XIX^e siècle: c'est là un cas parmi d'autres, à ses yeux, de l'influence de la grammaire scolaire sur la recherche linguistique moderne (1981, note 1, p. 283).

(2) La notion de transformation est empruntée à la méthode d'analyse de Z.S. Harris.

LA M.A.V. - LA METHODE AUDIO-ORALE

proposent ainsi les exercices suivants:

-mettre une phrase énonciative à la forme exclamative, interrogative, ou négative;

-remplacer un substantif par le pronom correspondant;

-faire une seule phrase avec deux (subordination ou coordination).

De telles transformations entraînent l'apparition, la disparition, le déplacement et/ou la variation morphologique d'un ou de plusieurs éléments de l'axe syntagmatique. Exemple:

We don't watch television. He doesn't watch television →

We don't watch television, and he doesn't, either.

(N.E. 900-2, p. 82) (1)

Dans le distributionalisme, de telles manipulations linguistiques étaient censées permettre d'analyser le langage à partir de critères purement formels, en ne recourant au sens que comme moyen de contrôle a posteriori. Le distributionalisme est en effet à l'origine l'application à la description linguistique de la psychologie behavioriste (2) fondée dans les années 1920 par B. Watson (son Behaviorism est publié en 1924). Cette relation d'origine entre les théories psychologique et linguistique va permettre à Skinner, dans les années 1950, de les articuler dans une théorie de l'apprentissage extrêmement cohérente sur laquelle les méthodologues croiront pouvoir asseoir un enseignement vraiment "scientifique" des langues vivantes.

Le langage, selon la théorie behavioriste, n'est qu'un type

(1) Notons au passage que tous ces types d'exercices étaient déjà utilisés dans la M.T. et la M.D. Nous aurons encore à revenir sur le peu d'impact réel des nouvelles théories linguistiques sur les techniques d'enseignement/apprentissage de la grammaire en classe.

(2) Béhaviorisme: "Théories psychologiques du comportement, à fondement expérimental, qui établissent une relation directement observable et mesurable entre des stimuli émanant du milieu extérieur et les réactions de réponse (spontanées ou acquises) qu'ils entraînent de la part de l'organisme" (GALISSION 1976, p. 67).

LA M.A.V. - LA METHODE AUDIO-ORALE

particulier de comportement ("behavior" en anglais) humain, et comme tel son schéma de base est le réflexe conditionné:

"Dans une situation-stimulus se produit une réponse-réaction si celle-ci est "renforcée" (par une récompense par exemple), l'association entre le stimulus et la réponse est alors elle-même renforcée; cela signifie que la réponse sera très probablement déclenchée à toute réapparition de stimulus" (DUCROT 1972 a, p. 93).

Le langage étant ainsi conçu comme l'ensemble des réponses verbales aux situations-stimuli, le vieux problème du rapport entre pensée et langage est résolu par élimination de l'un des termes: la pensée n'existe pas, elle n'est que l'activité motrice effectuée par celui qui se parle à lui-même.

Skinner déduit de cette définition du langage sa théorie de l'apprentissage: "Une langue est un comportement qui peut être acquis au moyen d'un "conditionnement opérant" semblable au conditionnement employé dans le dressage des animaux" (MUELLER 1971, p. 124). Cette théorie est supposée valable pour l'apprentissage, par des débutants, des structures phonologiques et grammaticales que tous les natifs ont "automatisées" lors du long apprentissage de leur langue maternelle:

"Personne n'est conscient de sa prononciation quand il parle, ni ne "pense" à la façon dont il va former les sons. Les cordes vocales et les muscles dont on se sert pour produire les sons agissent automatiquement parce que c'est ainsi qu'ils ont été conditionnés. Notre musculature vocale fonctionne automatiquement comme le conducteur d'une voiture qui réagit en face d'un feu rouge. Pareillement toute personne lorsqu'elle parle ne pense pas à la structure grammaticale de sa langue. Elle choisit inconsciemment le temps du verbe ou l'ordre des mots ou fait les accords nécessaires entre l'article ou l'adjectif et le nom tout en songeant à ce qu'elle veut dire" (MUELLER 1971, p.114).

Apprendre une langue consistera donc à acquérir et transformer en réflexes verbaux les structures de la langue décrites précisément par l'analyse distributionnelle. L'essentiel du travail d'apprentissage consistera donc en manipulations intensives de structures (dans les "exercices structuraux") jusqu'à un point de "sur-apprentissage" ("overlearning") où les réponses deviennent réflexes.

LA M.A.V. - LA METHODE AUDIO-ORALE

Aussi l'instrument privilégié de la M.A.O. est-il le laboratoire de langue:

"Au laboratoire, /.../ l'élève doit s'exercer à produire des réactions orales de plus en plus naturelles, c'est-à-dire de moins en moins lentes et de moins en moins incorrectes, quand il entend les stimulus. Idéalement, l'exercice structural est court -de deux à trois minutes- et se refait sept ou huit fois en une demi-heure. Après le premier essai de réactions au stimulus, l'élève rejoue toute la bande pour comparer ses réactions à celles du maître. Ensuite il refait plusieurs fois l'exercice pour réduire graduellement la durée des hésitations. Il est prêt pour la classe suivante quand il peut donner toutes les réponses sans arrêter la bande" (DELATTRE G.1971, p.12).

L'enregistrement magnétique utilisé au laboratoire reproduit exactement le schéma béhavioriste stimulus/réponse/renforcement: il donne l'amorce (c'est-à-dire le stimulus. Ex.: "Conozco a un señor muy viejo. Su casa es un verdadero museo"); l'élève applique immédiatement le modèle de transformation qui lui a été donné au début de l'exercice ("Conozco a un señor muy viejo cuya casa es un verdadero museo"), et l'enregistrement lui donne aussitôt la réponse correcte (ce qui constitue le renforcement).

Il s'agit d'aboutir ainsi au montage de réflexes conditionnés:

"Pour réussir le dressage d'un animal il faut le récompenser immédiatement chaque fois qu'il se comporte de façon désirée et même quand ce nouveau comportement n'est qu'une réussite partielle. On récompense l'étudiant en l'informant que sa réponse était correcte ou incorrecte" (MUELLER 1971, p.119-120). La grammaire explicite n'a bien sûr pas sa place dans une telle conception de l'apprentissage:

"Savoir une règle de grammaire, c'est non pas pouvoir la formuler, mais être capable de l'appliquer avec un haut degré d'automatisme.

S'il est cependant question de "règles" (règles de transformation ou autres) dans cette méthode d'enseignement, ces règles ne concernent que le professeur, ou l'auteur d'exercices. L'élève, lui, n'entre pas en contact avec ces règles, mais seulement avec les modèles de transformation et de substitution qui les illustrent. S'il trouve plus tard le temps de formuler des règles, ce n'est pas dans un but pratique mais par curiosité intellectuelle!" (DELATTRE G.1971, p.13).

La grammaire explicite n'est en effet non seulement d'aucune utilité pratique pour l'apprentissage des structures de base, mais elle est

LA M.A.V. - LA METHODE AUDIO-ORALE

même un frein à leur automatisation parfaite.

Un conditionnement efficace de l'élève exigeant un maximum de renforcements positifs (c'est-à-dire de réponses correctes de sa part), les M.A.O. construisent leur cours sur une progression grammaticale strictement programmée par difficultés minimales ("step by step"), de manière à réduire au maximum les risques d'erreur de la part de l'élève. Cette progression par unités élémentaires ("minimal steps") a été à l'origine imaginée pour les programmes des "machines à enseigner", lesquelles devaient faciliter au maximum le travail autonome de l'élève:

"Chaque livre ou cours qui enseigne une langue étrangère est divisé en un certain nombre de chapitres ou de divisions de difficulté progressive; il n'introduit dans chaque subdivision qu'un nombre limité d'éléments nouveaux parmi une grande quantité de matière apprise auparavant. /.../ Les éléments nouveaux peuvent être décomposés en "unités élémentaires" arrangées de façon même que l'étudiant le moins doué puisse accomplir pratiquement sans fautes la tâche qui lui est demandée. Une analyse minutieuse de chaque nouvel élément est donc nécessaire pour pouvoir diviser ce qu'il faut apprendre en unités si petites qu'elles permettent en principe à l'étudiant d'acquérir le comportement de la langue étrangère sans pratiquement faire d'erreurs au cours de son travail" (MUELLER 1971, p.116).

Telles sont, très sommairement esquissées, la théorie de base et les caractéristiques méthodologiques principales de la M.A.O. En fait, les méthodes auxquelles elle a donné naissance, et les pratiques de classe qu'elle a générées, présentent des variations souvent très importantes. D'une part, il y a toujours eu dans la M.A.O. deux tendances opposées qui ont donné lieu à des débats publics (voir COSTE 1970c, note 1, p.12). et à partir desquelles les concepteurs de méthodes ont fait leur choix ou élaboré leur compromis. L'une cherche à appliquer strictement aux débuts de l'apprentissage l'impasse sur le sens qu'avait faite le béhaviorisme, est soucieuse d'une progression rigoureuse; l'autre cherche à maintenir la relation entre langage et communication, et est favorable par conséquent à la présentation du matériel linguistique dans des dialogues, à une certaine réflexion sur la langue, et au réinvestissement immédiat

LA M.A.V. - LA METHODE AUDIO-ORALE

des nouveaux automatismes langagiers dans la compréhension/production de nouveaux dialogues. L'accord entre les deux tendances se fait cependant sur un point qui constitue le "noyau dur" méthodologique et l'activité pédagogique qualitativement et quantitativement privilégiée: la manipulation intensive des structures dans les exercices structuraux.

Historiquement, l'évolution de la M.A.O. s'est faite en faveur de la seconde tendance, sous l'effet de la remise en cause du béhaviorisme (voir par ex. CHOMSKY 1969), et peut-être aussi sous l'influence de la M.A.V.

Ainsi, par rapport à E. 900-1 (1964), on remarque dans N.E. 900-2 (1978) l'apparition:

1. D'une certaine terminologie grammaticale, ce qui est l'indice d'un retour à un certain enseignement explicite de la grammaire:

Subject	Verb: BE	Adverb of frequency	
Miguel	is	always usually often sometimes seldom never	serious

(N.E. 900-2, p. 3)

2. Des catégories sémantiques de la grammaire traditionnelle précédemment bannies par le distributionalisme:

	SIZE	QUALITY	AGE	COLOR	
He has	big			blue	eyes
He has	big	beautiful		blue	eyes

LA M.A.V. - LA METHODE AUDIO-ORALE

-3. Des textes (dialogués ou non) plus naturels comme supports initiaux des leçons, avec des questions de compréhension fermées type M.D. Comme l'annoncent les auteurs de N.E. 900-2, prenant soin de se démarquer ainsi des éditions précédentes de la même méthode:

"The Base Sentences /.../ of NEW ENGLISH 900 always appear in a complet and authentic context. They are presented in dialogues form as spoken by a cast of fully-drawn characters who use to English language in a natural way to communicate their thoughts, ideas, and feelings" (Introduction, p. 1).

Une autre explication à la variété des méthodes et des pratiques qu'a générées la M.A.O. est le caractère fortement lacunaire de sa méthodologie, puisqu'elle ne propose aucune technique spécifique pour les deux extrêmes du parcours méthodologique, l'explication sémantique et l'expression libre. "Points aveugles" qui ont bien sûr tous deux leur origine dans la priorité accordée à la forme sur le sens et à la manipulation sur la communication, mais qui laissent la voie libre à des pratiques professorales extrêmement diverses. Si nous nous en référons à notre seule expérience personnelle, assez riche cependant puisque notre apprentissage de l'anglais s'est fait tardivement dans des cours pour adultes utilisant trois méthodes audio-orales différentes, les procédés d'explication utilisés par les professeurs fluctuent entre ceux de la M.D. (procédés intuitifs) et ceux de la M.T. (traduction en langue maternelle), et la phase finale de chaque leçon entre des tentatives ponctuelles pour susciter l'expression libre et l'escamotage pur et simple, la position moyenne, la plus fréquente, étant la "conversation" très dirigée type M.D. Entre ces deux extrêmes du parcours méthodologique que négligent donc aussi bien la théorie que la pratique de classe audio-orales, se situent les exercices structuraux sur lesquels l'investissement méthodologique est à la mesure de l'investissement financier sur l'outil correspondant (le laboratoire de langues).

Enfin, et en cela aussi elle est lacunaire, la M.A.O. limite elle-même ses prétentions à la première phase de l'apprentissage, celle de l'acquisition des "structures fondamentales":

"Une langue est un comportement qui peut être acquis au moyen d'un "conditionnement opérant" semblable au conditionnement

LA M.A.V. - LA METHODE AUDIO-ORALE

employé dans le dressage des animaux. Il va sans dire qu'il ne s'agit ici que de l'acquisition des structures de base (prononciation et constructions grammaticales) essentielles, c'est-à-dire des connaissances qu'un enfant de sept ans a déjà acquises. Ces connaissances élémentaires une fois acquises, l'intelligence joue un rôle prépondérant dans l'usage de la langue" (MUELLER 1971, p.124).

Une zone immense de l'enseignement/apprentissage linguistique, celle qui se situe après l'acquisition des fondements (250 à 300 heures), et que l'on appellera plus tard les niveaux 2 et 3, se trouve ainsi abandonnée à l'exploration empirique des concepteurs de méthodes et des praticiens. Là encore s'est imposé par la force des choses un éclectisme pragmatique où se trouvent mêlés, comme dans cette méthode éclectique que nous étudierons dans la quatrième partie de ce travail, procédés directs et procédés traditionnels.

CHAPITRE 3.2.

PRESENTATION DE LA
METHODE AUDIO - VISUELLE

Nous avons choisi de faire ici une présentation de la M.A.V. à partir des manuels et des guides méthodologiques de VOIX ET IMAGES DE FRANCE premier degré (V.I.F. 1), VIDA Y DIALOGOS DE ESPAÑA premier degré (V.D.E. 1), ¿QUE TAL CARMEN? (Q.T.C.) et ¡TU TAMBIEN! premier degré (T.T. 1). Il ne s'agit cependant dans ce chapitre ni d'une analyse exhaustive de ces quatre méthodes, ni d'une présentation exhaustive de la M.A.V.: les méthodes choisies ne servent qu'à illustrer notre propos, et nous avons cru devoir réserver pour le chapitre suivant l'étude des aspects qui rattachent la M.A.V. à la M.A.O. et à la M.D., et pour le chapitre 3.4. l'analyse de ceux qui font l'objet des remises en cause actuelles. Pour cette même raison, la dernière née des méthodes d'espagnol, EMBARQUE PUERTA 1 (1983), n'apparaîtra que dans la conclusion: située à l'extrémité d'une évolution des M.A.V. sous la pression de ces remises en cause, elle en marque en même temps la fin dans la mesure où elle atteint le point de rupture avec la méthode audio-visuelle intégrée: les moyens audio-visuels y redeviennent de simples "auxiliaires".

PRESENTATION DE LA M.A.V.

L'élaboration de V.I.F. 1 s'est faite à partir des recherches menées par trois organismes différents, dont l'Ecole Normale de Saint-Cloud va constituer le lieu de conjonction:

1. Le Centre d'Etudes du Français Élémentaire (qui deviendra en 1959 le Centre de Recherches et d'Etudes pour la diffusion du Français, C.R.E.D.I.F.), dont Gougenheim sera le premier directeur de 1951 à 1959 et Paul Rivenc le directeur adjoint de 1951 à 1965: ce centre a pour mission à l'origine d'élaborer un français fondamental (appelé d'abord "français élémentaire") sous la direction et le contrôle d'une commission ministérielle créée en 1951 à la suite d'une recommandation de l'U.N.E.S.C.O. visant à favoriser la diffusion des grandes "langues de civilisation". Ce français fondamental est publié en 1959, et est conçu comme "un instrument efficace pour la diffusion large et rapide de la langue française" (CREDIF 1972, p. 7). A la différence du "Basic English", il ne cherche pas à créer une langue artificiellement plus économique à partir de quelques centaines de mots permettant de tout exprimer par voie de substitution ou périphrase, mais à effectuer "un choix méthodologique dans le vocabulaire et la grammaire [du français parlé] de façon que l'essentiel puisse être enseigné d'abord" (id.) (1).

2. Le Centre Audio-visuel de l'E.N.S. de Saint-Cloud, créé sur l'initiative de son directeur, René Vattier, à la suite d'une mission d'information sur les expériences américaines en pédagogie des langues étrangères.

3. L'Institut de Phonétique de l'Université de Zagreb, et les recherches menées à partir de 1954 par Petar Gubérina sur la pathologie de l'audition et la rééducation des sourds profonds. Cet Institut va apporter au CREDIF à la fois un premier terrain d'application, la Yougoslavie, et une théorie du langage, le "structuro-globalisme",

(1) Sur ce sujet, on pourra consulter GOUGENHEIM 1956, CREDIF 1972b, RIVENC 1979 et l'intéressante analyse historique de BESSE 1979.

PRESENTATION DE LA M.A.V.

que GUBERINA définit ainsi:

"Nous émettons et comprenons la parole globalement. Car nous percevons en même temps et la signification intellectuelle et la signification affective de la communication; nous captons en même temps les phonèmes, les intonations, les rythmes et les gestes. Il faut ajouter que, dans cette compréhension globale, le contexte réel joue un grand rôle de même que le contexte de civilisation et en général nos connaissances. Nous arrivons donc dans notre communication par la parole à des structures d'ensemble" (1976, p. 41) (1).

La collaboration entre Peter Guberina et Paul Rivenc, lorsqu'il s'est agi de concevoir une méthode moderne pour enseigner les 1176 "mots lexicaux" et les 269 "mots grammaticaux" du "français fondamental premier degré" allait donner naissance à la "méthode Saint-Cloud-Zagreb" aussi appelée "méthode structuro-globale audio-visuelle" (souvent abrégée en "méthode S.G.A.V.").

En 1963 c'est au tour du Ministère de l'Education espagnol de patronner l'élaboration de l' "espagnol fondamental", pour lequel seront reprises les techniques mises au point pour l'élaboration du "français fondamental":

-application du critère de fréquence sur des enregistrements magnétiques de conversations courantes;

-correction de ce critère de fréquence par le critère de disponibilité: on ajoute à la liste des mots peu fréquents mais indispensables dans certaines situations concrètes. Ces situations sont définies à partir de 25 "centres d'intérêt" empruntés à la M.D., parmi lesquels nous citerons, à titre d'exemple:

El cuerpo humano; salud y enfermedad; el vestido; los muebles de la casa; la casa; alimentos y bebidas; la cocina; la escuela; la ciudad; el pueblo; los animales; etc. (V.D.E. 1 - L.M., p. 10) (2).

(1) On trouvera aussi dans GUBERINA 1974 et RIVENC 1977 d'autres présentations de cette théorie de référence.

(2) Dans la suite de ce chapitre, nous utiliserons, après les abréviations désignant les méthodes (V.I.F.1, V.D.E.1, Q.T.C., T.T.1), les abréviations suivantes désignant la nature du matériel cité:

-L.M. : livre du maître (ou "libro del profesor")
-L.E. : livre de l'élève (ou "libro del alumno")
-G.M. : guide méthodologique (ou "guía del profesor")

PRESENTATION DE LA M.A.V.

C'est à Paul Rivenc et à José Rojo Sastre que sera confiée l'élaboration de la méthode audio-visuelle correspondante, qui sera publiée en 1968 chez Didier sous le titre de "Vida y Dialogos de España, primer grado", et sous les auspices du Ministerio de Educación y Ciencia d'Espagne.

V.D.E.1 est à tous points de vue une copie conforme de V.I.F.1. Plutôt que de dresser la longue et monotone liste de leurs similitudes, nous avons préféré présenter directement V.D.E.1 en nous aidant au besoin de la préface de la première édition de VI.F.1 (1960), plus explicite que l'introduction de V.D.E.1 sur les fondements théoriques de la méthodologie. Nous laisserons aux auteurs de V.D.E.1 le soin de la présentation générale de leur méthode:

"Nuestro trabajo en la elaboración de Vida y Diálogos de España se ha inspirado en los principios estructurales-globales, definidos por los profesores P. Guberina, Director del Instituto de Fonética de la Universidad de Zagreb (Yugoslavia) y P. Rivenc, que fue hasta el año 1965 Director-adjunto del C.R.E.D.I.F. (Centre de Recherches et d'Etudes pour la Diffusion du Français) en la Escuela Normal Superior de Saint-Cloud (Francia) -que han sido utilizados anteriormente para otras lenguas por los equipos de autores, cuya labor han orientado los profesores Guberina y Rivenc.

Estos principios son:

1. El empleo de un vocabulario y una gramática de base establecidos científicamente
2. El uso de la lengua española, desde los primeros momentos del aprendizaje, como un medio de comunicación natural
3. El hecho de considerar situaciones y estructuras lingüísticas como un todo inseparable
4. La importancia dada a los fenómenos de percepción auditiva y de condicionamiento psicopedagógico con el fin de conseguir una audición adecuada y una reproducción correcta del sistema fonológico de la lengua extranjera
5. La utilización de técnicas pedagógicas audiovisuales para la enseñanza de la lengua
6. El respeto de una progresión en la adquisición del vocabulario, de la fonología, de nuevas estructuras gramaticales, así como de los fenómenos de transcripción de la lengua escrita en los ejercicios de dictado y lectura.

Los primeros ejercicios de cada unidad didáctica son conversaciones entre varios personajes, que tratan de una o varias situaciones, para ir más tarde englobando dentro de ellas mismas uno o varios centros de interés.

PRESENTATION DE LA M.A.V.

Estas situaciones y estos centros de interés se presentan gráficamente en filminas, con series de dibujos sencillos y en color, para que los alumnos puedan concentrar su atención en el personaje que habla, en la actitud, en el gesto, en el ambiente y en la acción a que se refiere. Todo el método está grabado en cintas magnetofónicas. Así pues, si las imágenes representan la situación, el diálogo, la actitud y los gestos de los personajes completan esta misma situación, formando con ella un todo indisoluble" (V.D.E.1 - L.M., p. 10-11).

Le premier principe cité est celui de la limitation du vocabulaire. Pour le justifier, les auteurs de V.I.F.1 partent d'ailleurs de la critique du "vocabulaire-nomenclature" de la M.D.. Il faut, dans un souci d'efficacité et de motivation des élèves,

"donner à l'étudiant des connaissances qui lui seront immédiatement utiles, qui, sous un petit volume, lui permettront de faire face à un grand nombre de situations concrètes. Il y a des mots qui servent sans cesse, d'autres qui servent fort peu. Si l'on veut que le vocabulaire présenté puisse être vite utilisé par l'élève, il faut d'abord qu'il ne soit pas trop considérable; il faut lui enseigner et le forcer à employer les mots et les constructions essentiels, fondamentaux" (L.M., p. 22).

Le second principe est déjà en partie contenu dans les lignes précédentes. Comme la M.D., la M.A.V. vise à enseigner "la langue pour la langue et par la langue", c'est-à-dire à donner à l'élève l'usage effectif de cette langue par son utilisation systématique dès les tous débuts de l'apprentissage. Mais c'est la conception de la langue comme "medio de comunicación natural" (V.D.E.1 - L.M. p. 3), "moyen vivant de communication" (V.I.F.1 - L.M., p. 23), qui constitue la grande nouveauté de l'approche audio-visuelle. Une communication, en effet, dépend étroitement de la situation (qui parle? à qui? de quoi? où? comment? pourquoi? pour quoi faire?...):

"Situation et langage sont étroitement associés et solidaires. Ils sont tous deux perçus globalement, à l'intérieur de structures mentales complexes, que l'analyse, cherchant à décomposer, détruit aussitôt, et rend insaisissables en cherchant à les saisir" (id.).

C'est cette conception du langage comme "moyen de communication en situation" -où l'on retrouve comme on peut le voir la théorie structuro-globaliste- qui va apporter dans la M.A.V. des changements déci-

PRESENTATION DE LA M.A.V.

sifs par rapport à la M.D. et la M.A.O.

1. C'est non seulement la quantité exagérée de vocabulaire qui est critiquée dans la M.D., mais le pourcentage important de mots concrets, qui donne à l'usage de la langue une "orientation essentiellement descriptive [qui] faisait oublier parfois que le langage est avant tout un moyen de communication entre les êtres et les groupes sociaux" (VI.F.1 - L.M., p. 22). Par conséquent, "le vocabulaire utile est surtout un vocabulaire général de relations (verbes, mots grammaticaux, adjectifs et adverbes), assorti d'un certain nombre de mots concrets indispensables" (id.).

2. Les supports didactiques vont être constitués uniquement de courts dialogues vivants (Cf. le titre "Vida y Diálogos de España") mettant en scène des personnages dans des situations naturelles de communication orale. Comme le dit CUREAU, qui excelle dans l'art des formules définitives: "Les situations s'expriment en dialogues car le dialogue est l'état naturel de la langue" (1971, p. 12).

3. L'association de l'image et de la reproduction sonore apparaît dès lors "comme une nécessité inéluctable", car "seule l'image rend possible la présentation et la compréhension de multiples situations" (V.I.F.1 - L.M., p. 24). Cette image aura dans la M.A.V. deux fonctions essentielles:

3.1. Elle présente schématiquement les éléments situationnels nécessaires à la compréhension globale de la réplique correspondante du dialogue: le physique, l'allure et l'habillement des personnages favorisent une saisie intuitive de leur personnalité, et le cadre de la communication, les attitudes, gestes et mimiques, une compréhension immédiate des intentions de communication et des interrelations des interlocuteurs en présence. Aussi les auteurs de V.I.F.1 et de V.D.E.1 insistent-ils tout particulièrement sur la nécessité d'une association parfaite de l'image et du son. C'est d'ailleurs pour cette raison que le film fixe fut préféré au film animé:

"L'image devant toujours précéder de quelques secondes la phrase sonore, et ne s'effacer qu'après elle, il faut que l'attention de la classe se concentre au maximum afin que situa-

PRESENTATION DE LA M.A.V.

tion et langage sont parfaitement associés. Or il semble bien que le rythme de cette association et de cette mémorisation soit difficile à concilier avec l'image cinématographique qui est en perpétuel devenir" (V.I.F.1 - L.M., p. 24).

3.2. En visualisant certains référents du discours (objets réels, mouvements, personnages, etc.) soit directement dans le cadre de la communication, lorsqu'ils s'y trouvent, soit dans des "ballons", lorsqu'ils en sont absents, l'image aide à la compréhension des différents groupes sémantiques de la chaîne sonore.

Illustrant bien ces deux fonctions de l'image, les auteurs de V.D.E.1 expliquent ainsi aux professeurs utilisateurs leur rôle dans la phase d'explication:

"Estamos haciendo aquí un esfuerzo de lectura visual. Hagamos a los alumnos explorar, observar los aspectos que nos interesan de la situación en presencia. Hagamos resaltar las relaciones lingüísticas entre los personajes: el que habla, el que escucha y entre estos los objetos, animales o personas a que se refieren" (L.M., p. 16).

4. De même que le langage est inséparable des situations, de même l'apprentissage de la langue n'est possible qu'à l'intérieur de ces mêmes situations. Aussi l'identification des élèves aux personnages des M.A.V. est-il un concept capital:

"Nous avons cherché à enseigner, dès le début, la langue comme un moyen d'expression et de communication faisant appel à toutes les ressources de notre être: attitudes, gestes, mimiques, intonations et rythme du dialogue parlé. Nous voulons que l'élève change, en partie, de personnage: qu'il oublie, en partie, le rôle qu'il joue, depuis son enfance, avec des partenaires de sa propre nationalité et de sa propre langue, pour entrer un peu dans la manière d'être et de parler des français.

Pour cela, il est indispensable de présenter à l'élève des personnages français, vivant et dialoguant en français sous ses yeux: amusants et sympathiques, aussi peu intimidants que possible afin, en les imitant, de s'identifier à eux, et de s'approprier leur langage en se les appropriant (V.I.F.1 - L.M., p. 23).

Aussi les situations proposées dans V.D.E.1 -déterminées d'ailleurs aussi par les centres d'intérêts utilisés pour sélectionner le vocabulaire "disponible"- sont-elles des situations de la vie courante telles que celles que peuvent vivre eux-mêmes les élèves adolescents: les relations sont essentiellement de type amical ou "fonctionnel"

PRESENTATION DE LA M.A.V.

(c'est-à-dire de client à professionnel: dialogues en situation avec des garçons de café, des chauffeurs de taxi, des vendeuses, des médecins, des agents de police, etc.). Comme dans V.I.F.1, les relations de travail sont pratiquement absentes (seule exception, la leçon 19, "El trabajo es la salud" (sic!), qui met en scène un garçon de restaurant et son patron. Encore ne s'agit-il que d'un étudiant qui veut se faire un peu d'argent de poche pendant ses vacances...). A la différence de V.I.F.1 cependant, les relations familiales sont pratiquement absentes dans V.D.E.1; seule exception, la leçon 7 où une grand-mère commente des photos avec ses petits-enfants: encore celles-ci ont-elles été prises, apparemment, lors d'une sortie à la montagne entre amis.

Les différentes phases d'une leçon audio-visuelle sont bien connues. Il s'agit des fameux "moments de la classe de langue", qui articulent dans un schéma de classe rigoureux les différentes activités pédagogiques. Dans toutes les M.A.V. ce sont, à quelques variantes mineures près, les suivantes:

1. Phase de présentation. Le professeur présente, sans intervenir lui-même, les images et les répliques correspondantes de la leçon ou d'une partie de la leçon. C'est durant cette phase que la perception simultanée de l'image et du son doit fournir aux élèves une compréhension globale du dialogue par sa mise en rapport avec la situation de communication.

2. Phase d'explication. L'objectif en est une explication analytique de chaque segment sonore correspondant à chaque image, de façon à ce que l'élève puisse attribuer une signification particulière à chacun de ses éléments linguistiques. Lorsque l'image ne suffit pas, le professeur a recours aux procédés directs, à l'exclusion de toute traduction. Dans la pratique, les professeurs font généralement effectuer un début d'exploitation (variations lexicales, morphologiques et syntaxiques par variation de situations) afin de ne conserver à l'état d'acquisition globale que les groupes d'éléments dont

PRESENTATION DE LA M.A.V.

l'explication analytique serait superflue à ce niveau, ou les structures dont la progression grammaticale de la méthode ne permet pas l'analyse.

3. Phase de répétition. A partir du modèle fourni par le magnétophone, le professeur fait répéter individuellement chaque réplique du dialogue par chaque élève, en insistant au début plus sur les phénomènes globaux -rythme, intonation, gestes d'accompagnement- que sur la correction de tel ou tel phonème. En même temps, les élèves mémorisent le dialogue, et doivent être capables non seulement de le reconstituer à partir des seules images, mais même de jouer la scène de mémoire: c'est la "dramatisation" ou "théâtralisation".

4. Phase d'exploitation. Il s'agit d'y faire réutiliser les structures et le vocabulaire nouvellement acquis à partir des situations proposées dans le dialogue. Différentes techniques peuvent être utilisées: description des images, narration à la troisième personne, conversation sur les images ou sur les seules situations, etc.

5. Phase de transposition. Cette phase peut aussi être considérée comme un élargissement de la phase d'exploitation: les thèmes, les situations de la leçon sont transposés librement par les élèves à l'intérieur de leur propre réalité vécue. C'est la phase dite aussi d' "expression libre", où méthode et professeur sont supposés s'effacer, et l'élève s' "approprier" les nouvelles acquisitions linguistiques (on parle parfois de "phase d'appropriation") pour augmenter ses capacités d'expression autonome.

Réalisée sur le modèle de V.I.F.1, V.D.E.1 est une méthode qui se présente comme extrêmement cohérente. L'étude de sa progression grammaticale montre d'ailleurs qu'elle est plus lente et plus linéaire que celle de V.I.F.1, et qu'elle applique donc sur ce point de manière plus stricte les principes de l'enseignement programmé. La théorie, qui avait surtout servi à V.I.F.1 pour justifier a posteriori des choix empiriques, est ici plus présente au moment même de l'élabora-

PRESENTATION DE LA M.A.V.

tion du matériel (1).

Q.T.C. (publiée en 1968, la même année que V.D.E.1) ne présente pas une telle cohérence, et nul doute que lors de sa parution elle aura été critiquée autant par les audio-oralistes que par les éclectiques. Le guide méthodologique (G.M.) annonce les "principes de base" suivants (p. 4):

1. "Importance essentielle de la langue parlée". Et effectivement, les supports didactiques de la méthode sont constitués de dialogues enregistrés sur bande magnétique.

2. "Le langage est conçu comme un échange réalisé au sein de certaines situations". Ce sont des "situations simples de la vie quotidienne" qui vont être "recréées par /.../ le tableau de feutre et les figurines, dont la simplicité et la grande souplesse d'emploi nous paraissent les plus aptes à réaliser ce but". Ces situations sont en outre proposées sous forme de bandes dessinées dans le livre de l'élève.

3. "Cet échange que représente le langage est indissolublement lié au cadre social et culturel qui l'entoure et -bien souvent- l'explique et le justifie". Aussi la méthode va-t-elle s'efforcer de "faire vivre des personnages aussi authentiquement espagnols que possible dans des situations caractéristiques de l'Espagne contemporaine ... ou éternelle!"

4. "Apprendre une langue, ce n'est pas seulement la comprendre, mais c'est aussi la faire sienne et la pratiquer avec aisance."

On retrouve là tous les grands principes de la M.A.V. Le

(1) Observation qui ne constitue pas a priori, de notre part, une critique de V.I.F. Nous verrons au chapitre suivant comment la cohérence extrême des M.A.V., résultat d'une application stricte des seules théories linguistique et psycholinguistique de référence, a pu donner elle-même des résultats pratiques négatifs, comme la rigidité.

PRESENTATION DE LA M.A.V.

tableau de feutre va remplir ici les fonctions du film fixe dans V.D.E.l. R.M. les définit ainsi:

--"écran entre la langue maternelle et la langue enseignée" (1969, p. 6);

--"mise en situation des personnages en créant entre eux des rapports d'images" (id., p.10);

--"représentation" des phrases du dialogue (id., p. 11) (1). Comme V.D.E.l., Q.T.C. établit une progression à l'intérieur d'un contenu lexical sélectionné à partir des critères de fréquence et d' "utilité" ou de "besoins d'expression des élèves" (G.M., p. 5). Nulle référence n'est faite, cependant, à un travail lexicographique précis. De même la méthode Q.T.C. prévoit l'identification des élèves aux personnages:

"Nous avons tenté de rendre les dialogues aussi vivants que possible, afin que les élèves aient envie de les apprendre puis de les "jouer" au besoin. Dans ce but, nous avons choisi des personnages centraux de l'âge de nos élèves. /.../ Dût-on nous accuser de "démagogie", nous persistons à penser que ces jeunes parleront plus volontiers sur des sujets qui leur sont familiers" (id., p. 6) (2).

Les phases de chaque leçon, enfin, sont les mêmes que dans V.I.F.l et V.D.E.l, bien que la terminologie diffère: il s'agit de la "présentation", qui inclut la présentation proprement dite, l'explication, la mémorisation et la théâtralisation; des "exercices" -en laboratoire ou en classe-; et de l' "expression libre", terme recouvrant ceux d' "exploitation" et de "transposition". Seule différence, révélatrice de l'importance peut-être plus grande accordée aux exercices dans Q.T.C., ceux-ci ne sont pas placés après la phase

(1) Pour une présentation détaillée de la technique du tableau de feutre, voir cet ouvrage de R.M. (1969), Le tableau de feutre dans la classe de langue vivante, qui propose en outre une bibliographie.

(2) "Dût-on nous accuser de démagogie...": L. Dabène se défend ainsi par avance des critiques que ne manqueront pas (et que n'ont pas manqué effectivement) de lui adresser les inspecteurs généraux d'espagnol, pour qui le "contenu culturel" est essentiel.

PRESENTATION DE LA M.A.V.

d'exploitation, comme dans V.I.F.l., mais avant elle.

Q.T.C., cependant, présente aussi certaines caractéristiques qui la démarquent des autres M.A.V., voire l'opposent à elles:

1. La prise en compte de la spécificité du public visé, constitué des grands débutants de seconde. Ce qui justifie aux yeux de l'auteur l'attention plus grande portée à la richesse du contenu culturel:

"Cet apprentissage linguistique ne doit pas être détaché du contexte hispanique qui lui est naturellement lié. Cela est d'autant plus nécessaire que les débutants de seconde -contrairement à ceux de 6è ou de 4è-, ne considèrent pas le langage comme un jeu mais comme un outil, le véhicule d'un certain contenu" (L.E., p. 2).

D'où l'introduction dans le manuel de photos-documents:

"La réalité -volontairement schématisée à des fins pédagogiques- des figurines et des bandes dessinées ne pouvait suffire à créer cette atmosphère [authentiquement espagnole]. Nous avons donc tenu à placer des photographies choisies en fonction de certains thèmes figurant dans les leçons" (G.M., p. 4). Le commentaire de ces photographies est parfois proposé comme exercice d'expression libre.

D'où aussi l'introduction de "textes d'accompagnement" littéraires qui apportent à la méthode "un arrière-plan culturel" (id.), et permettent au professeur de "faire réfléchir [l'élève] sur des faits de civilisation, [de] l'initier progressivement à la littérature" (id., p. 14), et ainsi de "prolonger et enrichir l'enseignement" (id., p. 4). Cette attention portée au contenu culturel va de pair avec la mise en avant d'un objectif éducatif:

Il s'agit d'enseigner aux grands débutants "les éléments essentiels de la langue de façon à ce qu'ils en tirent un profit rapide pour leur enrichissement personnel et leur connaissance des réalités hispaniques" (G.M., p. 3, nous soulignons).

La citation précédente contient une allusion au problème du temps limité dont disposent les grands commençants pour apprendre la langue ("profit rapide"). Cette urgence justifie aussi bien un accès plus rapide aux textes littéraires qu'une progression lexicale et grammaticale plus rapide, les deux allant bien sûr de pair: les textes d'accompagnement sont ainsi destinés en particulier à "enrichir le bagage lexical de l'élève" (G.M., p. 14).

LA PRESENTATION DE LA M.A.V.

2. La prise en compte de la spécificité de l'enseignement de l'espagnol à des francophones. L'auteur est très explicite sur ce point:

"Le passage du français à l'espagnol présente des difficultés qui lui sont particulières et l'oblige à trouver sa voie propre sans pour autant s'aligner sur des méthodologies mises au point -et souvent remarquablement- pour d'autres langues" (G.M., p. 3) (1).

Bien que l'auteur n'en parle pas, il est évident, à l'observation des progressions lexicale et grammaticale de la méthode -bien plus rapides que celles de V.D.E.1 et même de V.I.F.1-, que le vocabulaire transparent et les structures semblables ont été systématiquement utilisés, permettant par là même une progression à la fois plus rapide et moins linéaire. Dès la première et la deuxième leçon apparaissent ainsi des structures complexes mais qui ne présentent pas de difficultés majeures pour un francophone. Par exemple:

-leçon 1, image n° 4: "Y éva usted a pasar las vacaciones en España, verdad?" (L.E., p. 4).

-leçon 2, image n° 5: "Sí, todo el día hay gente en los cafés y coches que circulan por las calles" (id., p. 8).

Le livre de l'élève propose dès la première leçon le texte des dialogues, ce qui est une hérésie en stricte orthodoxie audio-visuelle: ceux de V.I.F.1 et V.D.E.1 ne contiennent d'ailleurs que les images. L'auteur de Q.T.C. ne fait aucune allusion à la problématique du "passage à l'écrit" chère à la M.A.V., et pour cause: dès la leçon 12 est proposée dans le cadre de l' "expression libre" une petite "rédaction": "Imagina lo que Elena está escribiendo a su familia en Francia para contar su primera semana en España" (L.E., p. 57). L. Dabène justifie ainsi ces écarts avec la doctrine audio-visuelle:

"Il est certainement nécessaire de pratiquer pendant un ou

(1) En 1975, L. Dabène développera ce thème dans un article intitulé "L'enseignement de l'espagnol (pour une didactique des langues "voisines)" (DABENE 1975).

LA PRESENTATION DE LA M.A.V.

deux mois un entraînement exclusivement oral. Néanmoins, l'écart entre la langue écrite et la langue parlée est beaucoup moins considérable en espagnol que dans d'autres langues. C'est pourquoi il n'est absolument pas justifié de prolonger outre mesure cette période" (G.M., p.14).

3. La prise en compte de la situation d'enseignement/apprentissage scolaire. Comme la M.D., qui avait déjà noté la déperdition rapide des connaissances linguistiques chez les élèves en raison du caractère non-intensif de l'enseignement/apprentissage scolaire et de la durée des interruptions (les vacances...), Q.T.C. propose un certain nombre de mesures techniques destinées à résoudre "le problème de la révision [qui] préoccupe à juste titre le professeur":

-une progression grammaticale "en spirale": les mêmes structures étudiées dans des exercices fermés sont reprises dans des exercices ouverts, ou à des leçons différentes;

-un réemploi, dans les différents exercices, de l'ensemble du vocabulaire apparu précédemment;

-une "leçon-palier" de révision toutes les cinq leçons;

-un "dessin de synthèse" à la fin de chaque leçon, dont le commentaire par les élèves permet de contrôler les acquisitions.

D'autre part, l'introduction, par l'auteur de Q.T.C., de photos-documents et de textes littéraires, même en nombre limité, ainsi que l'attention particulière portée au contenu de la méthode, sont à interpréter à notre avis comme une tentative pour concilier la M.A.V. avec les objectifs fixés par les Instructions officielles et avec les manuels éclectiques - à supports uniquement littéraires et photographiques - qui restaient les seuls disponibles pour les classes plus avancées. Si Q.T.C. manque de cohérence, c'est parce que les méthodes audio-visuelle et éclectique sont trop éloignées pour qu'une synthèse harmonieuse soit possible. Nous nous contenterons d'un seul exemple: le maintien d'un type d'image conçu, comme dans les M.A.V. de l'époque utilisant le tableau de feutre, pour aider à la compréhension analytique des différents groupes sémantiques des dialogues, alors que le contenu de ceux-ci devenait beaucoup plus riche, tend à transformer les images du manuel en des recueils hété-

PRESENTATION DE LA M.A.V.

roclites d'indices explicatifs et à rendre impossible leur fonction, capitale dans la théorie audio-visuelle, de représentation de la situation de communication. On pourra, pour s'en faire une idée, se reporter à l'ANNEXE 7 (p. 640), où nous reproduisons deux images du manuel avec les dialogues correspondants.

Nous tenons cependant à saluer, dans la tentative de L. Dabène, ce qu'elle a de novateur, à savoir cette volonté de prendre en compte, au niveau même de l'élaboration de la méthode, toutes les composantes de la situation d'enseignement/apprentissage (public, objectifs, parenté langue cible/langue maternelle, etc.), même si l'orthodoxie de telle ou telle méthodologie dominante doit en souffrir. Quels qu'en aient été les résultats, la nature de cette démarche, pragmatique et éclectique, reste fondamentalement valable.

La dernière M.A.V. d'espagnol que nous avons à présenter ici, ¡TU TAMBIEN! première année (T.T.1), date de 1976. Elle reprend tous les grands principes de la M.A.V.: priorité à la langue parlée, situations de communication simulées grâce à l'association du son et de l'image (il s'agit cette fois de films fixes), limitation des contenus en fonction de l'utilité et des besoins des élèves, recours au procédé d'identification, déroulement de la leçon suivant le schéma classique... Bien que T.T.1 soit une oeuvre collective (1), elle porte la marque de L. Dabène dans l'organisation générale de chaque leçon, qui reprend celle de Q.T.C.: dialogues initiaux avec images correspondantes; exercices fermés puis ouverts débouchant sur l'expression libre; dessins de réemploi; enfin dessin de synthèse.

Dans le cadre de cette troisième partie sur la M.A.V., T.T.1 nous intéresse surtout dans la mesure où elle propose, par rapport à Q.T.C., un certain nombre d'aménagements révélateurs d'une certaine évolution de la M.A.V., et dont nous aurons donc à reparler au chapitre 3.4.

(1) L. Dabène, A. Raveau, L. Beauvillain, M.-N. Martin, J. Roux.

CHAPITRE 3.3.

METHODE DIRECTE

METHODE AUDIO - ORALE

ET METHODE AUDIO - VISUELLE

Les histoires de la didactique tendent à privilégier la nouveauté et donc les ruptures sur les évolutions et les continuités. Aussi voudrions-nous ici prendre le contre-pied d'une telle tendance et commencer ce chapitre par une analyse de ce qui, dans la M.D., annonçait et préparait les futurs renouvellements.

Selon MARCHAND, à l'époque professeur d'allemand au lycée Louis Arago à Paris, et qui présente sa "méthode intuitive illustrée" en en dégagant les principes à partir d'une analyse critique de la M.D., "la méthode directe ne tire que très insuffisamment parti de ce qui devrait être ses plus précieux auxiliaires: le dessin et le phonographe" (1910, p. 450). Le dessin est utilisé dans sa méthode pour rendre les textes "immédiatement intelligibles" (id., p. 451), et le phonographe pour le travail de répétition mécanique.

On se rappelle que l'image était déjà utilisée par la M.D. essentiellement pour les leçons de vocabulaire. Mais les tableaux muraux représentaient souvent des scènes qui, pour être généralement très statiques et stéréotypées, n'en annonçaient pas moins les "situations" des dialogues audio-visuels. MARSULLAT, dans un article de 1905 intitulé "De la mimique dans l'enseignement des langues vivan-

M.D., M.A.O. et M.A.V.

vantes: du rôle de la lanterne magique" propose déjà d'utiliser le projecteur 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 M.D.], qu'il fallait une gradation parfois trop lente et trop difficile à saisir pour arriver à représenter un personnage" (p. 313).

LUBIEN propose quant à lui en 1903, à partir des tableaux muraux, de réaliser ce qu'il appelle 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). Et les difficultés rencontrées au cours de ces expériences par notre professeur seront les mêmes que celles que rencontreront plus tard les utilisateurs de M.A.V.: "[Ce] procédé m'a paru assez pratique en 4^e seulement [i.e. en 3^e année d'apprentissage]; d'ailleurs il est plus tôt rarement applicable, et n'est pas susceptible d'un long développement; j'ai eu trop à intervenir" (id., nous soulignons).

"L'invention de la maison Rathé", le cinématographe, intéressera immédiatement les méthodologues. WEILL parle en 1910 d'un "système qui consiste à présenter sur une bande l'illustration ou le texte imprimé". Il s'agit là de l'utilisation conjointe de l'image et du son, qui constituera plus tard, comme nous l'avons vu, le principe essentiel de la M.A.V. "Principe contestable", selon WEILL, qui rate là une fort belle occasion d'inscrire son nom parmi les précurseurs de la M.A.V.:

"[Ce principe] a le grave inconvénient de forcer l'attention de l'élève à se partager entre une sensation auditive et une sensation visuelle, alors qu'il faudrait la concentrer toute entière sur la sensation auditive. Peut-être pourrait-on tirer un meilleur parti de ce système en traçant sur la bande des schémas indiquant la position des organes de la parole au moment de l'émission du son; l'on aurait ainsi une heureuse combinaison du phonographe et de la cinématographie phonétique".

Proposition qui nous paraît curieuse aujourd'hui, mais qui illustre bien la conception dominante à l'époque dans l'utilisation du phono-

M.D., M.A.O. ET M.A.V.

graphe, celle d'une machine à répéter et à faire répéter. GROMAIRE (1910) et WEILL (1910) considèrent tous deux que le phonographe peut essentiellement jouer un rôle "d'éducation de la voix et de l'oreille", ce dernier y ajoutant un rôle d'éducation artistique (écoute d'une oeuvre de théâtre après son étude, par ex.). ROSSET (1909) donne ce qui constitue à notre connaissance la première description d'un véritable laboratoire de langue, mais il ne le conçoit que comme un auxiliaire pour l'enseignement de la prononciation et de la diction, et pour la mémorisation des textes:

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

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

Pratiquement, cette idée est facile à réaliser: il y faut une salle, un phonographe, une centaine de cylindres vierges, une table en U plus ou moins grande selon le nombre des élèves. Le maître peut très facilement enregistrer lui-même ou faire enregistrer dans quelque laboratoire de phonétique, les vingt ou trente textes qu'il veut faire apprendre; ces cylindres enregistrés peuvent supporter de 100 à 200 auditions; c'est dire qu'ils suffisent chacun à plus de vingt séances; les élèves sont admis à certaines heures dans la salle d'auditions phonographiques; ils s'assoient autour de la table, leur livre sous les yeux, aux oreilles des écouteurs qui, réunis par des tubes en cuivre et en caoutchouc au phonographe, apportent à chacun silencieusement

M.D., M.A.O. ET M.A.V.

le son du phonographe; le plus intelligent ou le plus travailleur a la mission de confiance de mettre en marche ou d'arrêter le phonographe, et ils peuvent ainsi écouter, chacun pour soi, au milieu du silence de tous, aussi souvent qu'ils le veulent, le texte à apprendre, jusqu'à ce qu'ils en soient rassasiés, jusqu'à ce qu'ils le sachent. L'expérience a été faite au Lycée de Grenoble par MM. Valentin et Breistroffer; elle a été parfaitement réussie: les élèves ont demandé eux-mêmes l'année suivante qu'elle fût continuée et développée./.../

Plusieurs établissements étrangers, dont les délégués ont vu cette organisation fonctionner depuis 1904 à l'Université de Grenoble, l'ont adoptée, en Allemagne, en Ecosse, en Italie, aux Etats-Unis, etc.: c'est pour l'enseignement des langues vivantes, une méthode nouvelle, qui va sûrement au succès" (pp. 239-240).

MARCHAND attribue la même fonction de "répétition machinale" à "la machine parlante, /.../ répétiteur infatigable sinon parfait" (1910, p. 451); mais ce qui est fondamentalement nouveau chez lui, c'est qu'il justifie l'usage du phonographe, comme le fera plus tard la M.A.V., par son adéquation au processus d'apprentissage: l'automatisme de la machine n'est plus seulement le moyen, il est aussi le modèle des automatismes langagiers à monter chez les élèves:

"Ce mot [nouveau], il ne suffit pas de se le rappeler, il faut pouvoir l'utiliser à l'instant même où l'on veut parler. Mais si la révision peut graver le mot dans l'oeil par la lecture, seule la répétition orale peut le faire surgir instantanément sur la langue. Et cette répétition des mêmes sons ne peut être que mécanique" (id., nous soulignons) (1)

MARCHAND introduit dans sa méthode, toujours à partir d'une analyse critique de la M.D., des innovations que nous retrouverons cinquante ans plus tard dans la M.A.V., comme:

1. La présentation du matériel linguistique dans des situations dialoguées mettant en scène des personnages psychologiquement typés:

(1) MARCHAND ne fait là que développer une tendance déjà présente dans la M.D. (voir le chap. 2.3.4., pp. 165-171, sur la répétition dans la M.D.). La M.A.O., à partir de la théorie behavioriste de l'apprentissage, attribuera à cette répétition un rôle encore plus important dans le processus d'enseignement/apprentissage.

M.D., M.A.O. ET M.A.V.

"Mais comment introduire, faire vivre, dès le début, le vocabulaire abstrait? Ce genre de mots ne trouve son application que dans des situations psychologiques. Or les méthodes directes ne disposent pour exprimer ces situations que de noms propres, vides de sens, ou de vagues fantômes de personnages. /.../ Le vocabulaire psychologique des élèves ne gagnera en étendue et en profondeur que s'ils sont mis directement, comme dans la vie, en présence de nombreux individus dont ils reconnaîtront facilement les traits, dont ils saisiront aisément le caractère, et dont la description se déroulera dans des situations attachantes et variées.

Une méthode d'enseignement des langues vivantes sera donc à ses débuts, c'est-à-dire avant la lecture des textes, un petit roman à plusieurs acteurs, nettement dessinés au moral comme au physique" (1910, pp. 442-443).

2. Une programmation de l'enseignement facilitant au maximum l'apprentissage, et en particulier évitant dans la mesure du possible toute erreur de la part des élèves:

"La vie a naturellement du temps et des efforts à perdre. Mais tout autre est la situation du maître dans sa classe. Il n'a que très peu d'heures devant lui, et ses élèves sont assez âgés pour s'adapter très rapidement aux mots et aux règles qu'on mesure à leur taille. Il est donc psychologiquement contraint de suivre le plus court chemin de l'expérience, c'est-à-dire une gradation des difficultés qui éloigne tout ce qui, dans la pratique journalière, serait une cause de retard, de faux-pas, de tâtonnements ou d'erreurs. Contrairement aux procédés empiriques de la méthode directe, il replacera l'élève dans les conditions psychologiques d'ordre et de régularité qui conviennent à l'acquisition de toute langue vivante" (1911, p. 14).

3. Une limitation et une gradation lexicales et grammaticales, naturellement imposées par cette programmation de l'enseignement:

"Nous ne pouvons songer à enseigner tout de suite tous les mots. Nous serons donc obligés de choisir certains d'entre eux, de les présenter dans un certain ordre, et d'écarter momentanément les autres" (1910, p. 440).

Pour ce faire, MARCHAND propose l'utilisation du critère de "coefficient d'usage":

"Afin d'assurer en effet l'utilisation progressive du vocabulaire, la méthode intuitive illustrée attribuée à chacun des mots de chaque langue un chiffre qui indique la fréquence de son emploi et ne les introduit que dans leur ordre de nécessité. Elle donnera, par exemple, en français le coefficient 1 à : père, mère, maison, aller, venir, prendre; 2 à: nommer, presque,

M.D., M.A.O. ET M.A.V.

peut-être, attaquer, défendre; 3 à: reconnaître, accompagner; 4 à: distance, création; 5 à: circonstance, étinceler, vibrer; 6 à: grenouille, salutaire, immensité; 7 à: primordial, sorti-lège; 8 à: instaurer; 9 à: crotale. /.../ Les premiers termes enseignés constituent donc la monnaie courante de la vie, la langue des relations sociales. C'est le terrain solide sur lequel pourront germer et s'épanouir les oeuvres littéraires ou scientifiques. /.../ Ainsi les élèves se hausseront graduellement du langage courant à la langue écrite, aux termes techniques, aux nuances et au style" (id., pp. 441-442) (1).

4. Une gradation grammaticale qui se veut rigoureuse. La méthode de MARCHAND propose "des cycles grammaticaux, des cadres qui coordonnent les règles, et des séries verbales qui les étagent selon leur degré de complication" (1911, p. 17). Cette gradation rigoureuse, cependant, ne doit pas empêcher d'introduire des "expressions grammaticales compliquées qui pourtant rendraient les plus grands services": "Employées oralement et en marge du cours, ces expressions ne gênent en rien le développement harmonieux du cours" (1911, p. 181). Il y a là me semble-t-il une annonce de la notion d'"acquisition globale" qui permettra plus tard aux M.A.V. d'introduire des mots ou des structures nécessaires au naturel des dialogues ou aux nécessités des situations sans pour autant remettre en cause la rigueur de la gradation lexicale et grammaticale.

On voit donc comment l'élaboration de la première M.A.V., V.I.F. 1 (1960), constitue en grande partie une réponse aux problèmes rencontrés par la M.D. Les progrès techniques ont fait le reste, et l'influence de la M.A.O., comme nous le verrons dans ce même chapitre.

(1) MARCHAND ne disposait évidemment pas des moyens théoriques et techniques de mener de façon réellement scientifique une étude de fréquence lexicale aussi raffinée. Son intuition, si on se limite aux seuls exemples donnés ici, est néanmoins assez juste puisque les 6 mots qu'il affecte du coefficient 1 se retrouvent tous dans les listes du "Français fondamental premier degré". Notons aussi que sa conception du lexique le plus fréquent correspond à celle de cette étude lexicologique: une sorte de "tronc commun" permettant par la suite, par enrichissement et différenciation, l'accès à la langue technique ou littéraire. Une telle conception était d'ailleurs déjà présente dans les PROG. 1902 (p. 779).

M.D., M.A.O. ET M.A.V.

La M.A.O. se situe elle aussi dans le prolongement de la M.D.:

1. Dans la mesure d'abord où elle reprend les grands principes par lesquels la M.D. s'était constituée en rupture avec la M.T.: refus du recours à la langue maternelle, objectif pratique à atteindre par la pratique effective de la langue en classe, priorité à la langue orale, importance de la prononciation...

2. Dans la mesure aussi où elle propose des solutions aux problèmes auxquels précisément s'était heurtée la M.D., en particulier:

2.1. L'inflation lexicale, maîtrisée dans la M.A.O. grâce à l'utilisation des listes de fréquence;

2.2. La difficile liaison entre le vocabulaire et la grammaire: on se souvient par exemple de l'emploi fréquent, dans la pratique de la M.D., des listes de vocabulaire, ainsi que de l'apprentissage par coeur de paradigmes grammaticaux. Dans la M.A.O., cette liaison est assurée dans le cadre de la "structure". Bien des "substitution drills" constituent en fait dans les manuels audio-oraux un procédé commode de présentation "dans des phrases", comme le voulait la M.D.,
-du vocabulaire:

Today is March	seventh	(7th)	. This is my birthday.
	eighth	(8th)	
	ninth	(9th)	
	tenth	(10th)	
	eleventh	(11th)	
	twelfth	(12th)	
	thirteenth	(13th)	

(E. 900-1, p. 110)

-ou de paradigmes grammaticaux:

Where	were	they you Helen and Bill	born? Can you tell me?
	was	he she Helen	

(E. 900-1, p. 111)

M.D., M.A.O. ET M.A.V.

2.3. L'application par la M.A.O. des principes de l'enseignement programmé doit permettre, comme le souhaitait la M.D., de faciliter au maximum l'apprentissage de l'élève.

2.4. La déperdition rapide des acquis chez l'élève trouve dans la M.A.O. sa solution grâce aux exercices structuraux, où l'intensification et la concentration du procédé de "répétition" déjà utilisé par la M.D. sont supposées garantir, par l'automatisation des structures, leur acquisition définitive.

3. Dans la mesure enfin où la M.A.O. pousse à l'extrême des tendances déjà présentes dans la M.D.:

3.1. L'enseignement explicite de la grammaire, dont le rôle est déjà considérablement réduit dans la M.D. par rapport à la M.T., est totalement supprimé dans la M.A.O.

3.2. L'objectif traditionnel de développement des facultés de raisonnement et d'analyse, déjà partiellement remis en cause dans la M.D. par le passage du schéma compréhension/application de la M.T. à celui d'assimilation/re-production, est définitivement abandonné par la M.A.O., qui va privilégier quant à elle le schéma mécaniste automatisation/réaction.

3.3. Le texte littéraire avait dans la M.T. la densité et la spécificité des documents authentiques, même si celles-ci n'étaient guère exploitées en classe. Le texte fabriqué de la M.D. est conçu d'abord comme la mise en oeuvre du vocabulaire et de la grammaire à introduire, et tend à réduire son contenu culturel à ce qui est commun entre la culture de l'élève et la culture étrangère. Dans la M.A.O. enfin, le texte-document culturel peut même disparaître au profit de simples listes de phrases isolées dont l'objectif exclusif est la présentation du matériel linguistique de la leçon.

3.4. Le contrôle du processus d'apprentissage, dont nous avons noté qu'il constituait un souci constant de la M.D., devient total et permanent dans la M.A.O.

3.5. La M.D. s'était constituée en affirmant la spécificité de l'enseignement des langues vivantes, tout en voulant la maintenir à l'in-

M.D., M.A.O. ET M.A.V.

térieur du système éducatif scolaire. La M.A.O. abandonne quant à elle toute contrainte liée à ses objectifs formatifs et à ses situations d'enseignement/apprentissage, en développant par exemple des techniques limitant le rôle de la réflexion et adaptées à un enseignement intensif.

On comprend pourquoi l'enseignement secondaire français, qui n'avait déjà accepté la M.D. qu'au prix d'aménagements si importants que l'on peut parler de création d'une nouvelle méthode (la "méthode éclectique", que nous étudierons dans la quatrième partie), s'est montré particulièrement résistant à l'introduction de la M.A.O. Même la M.A.V., méthode pourtant d'origine française et moins extrême dans l'application de certains principes audio-oraux, rencontrera elle-même les oppositions que l'on sait, en particulier de la part de l'Inspection générale d'espagnol.

Le problème des rapports entre la M.A.V. et la M.A.O. est une question controversée depuis longtemps en didactique des langues, et qui a pris parfois des allures de polémique lorsqu'il s'est agi de savoir si la critique des principes linguistiques et psycholinguistiques de la M.A.O. (voir chapitre suivant) pouvait aussi déboucher sur une remise en question de la M.A.V.

Historiquement, sans aller jusqu'à parler de "paternité", on peut affirmer que la M.A.O. a influencé l'élaboration même de la M.A.V. GIRARD (1973, p. 86) rappelle que le Centre Audio-visuel de Saint-Cloud fut créé par un groupe d'anciens élèves de l'Ecole Normale Supérieure à leur retour en 1946 d'une mission d'étude d'un an aux U.S.A. La première M.A.V., comme la première M.A.O. (voir p. 232), a d'ailleurs été mise au point, toujours si l'on en croit GIRARD (id.) pour les militaires américains: il s'agit de la méthode Teacher's Audio-Visual Oral Aids, de V. Kumenev, élaborée pour l'enseignement du français aux militaires du Shape, à Saint-Germain.

L'analyse dans les méthodes VIF.1 et Q.T.C. de ce qui pa-

M.D., M.A.O. ET M.A.V.

rait le plus directement copié de la M.A.O., à savoir les exercices structuraux proposés pour chaque leçon, oblige cependant à nuancer une telle affirmation. Les auteurs de V.I.F.1 ont pris soin de les intégrer à une méthodologie originale. Certes, l'objectif déclaré correspond parfaitement à celui de la M.A.O.: il s'agit de "rendre réflexes, en les faisant pratiquer dans des exercices variés et multiples, les mécanismes de base de la langue" (E.L., p. 14) (1). Ces "automatismes de base" concernent les mécanismes grammaticaux de la méthode, comme l'emploi des pronoms personnels, des possessifs, des verbes pronominaux, de la morphologie verbale, etc., et sont travaillés dans des exercices "courts et faciles" que les auteurs reconnaissent "un peu formels". De même, Q.T.C. propose pour chaque leçon des exercices "fermés, sortes de gammes visant à l'entraînement systématique et contraignant" (G.M., p. 7), et elle accorde à ces exercices un rôle essentiel dans la stratégie d'enseignement:

"Pour la plupart de nos élèves il faut une longue gymnastique de l'esprit pour arriver à maîtriser le fonctionnement d'une langue étrangère. Dans ce but, nous avons multiplié les exercices. Ils sont, à nos yeux, aussi importants que la leçon" (id., p. 5, nous soulignons).

Pour GALISSON, l'étroite parenté entre la M.A.V. et la M.A.O. ne fait aucun doute:

"Les méthodes audio-visuelles ont assez emprunté aux méthodes audio-orales (la réciproque est également vraie) pour admettre qu'elles appartiennent bien à la génération mécaniciste (... même s'il est possible, sachant ce que l'on sait, de les faire fonctionner selon d'autres modalités, /.../ [et même si] cette influence ne transparaît guère au niveau du corps de doctrine)" (1980, p. 7).

C'est oublier un peu vite cependant que lors de leur publication tardive en 1967, les exercices de laboratoire de V.I.F.1 furent attaqués par certains méthodologues comme non conformes aux principes audio-oraux. En même temps, en effet, qu'ils publient ces exercices,

(1) "E.L.": Exercices pour le laboratoire de langues - Livre du maître.

M.D., M.A.O. ET M.A.V.

les auteurs de V.I.F.1 prennent leurs distances avec une conception skinnérienne de l'apprentissage:

"Mais nous n'avons pas voulu que cette acquisition des mécanismes de base se fasse sans la participation consciente et intelligente de l'élève: nous désirons que, au laboratoire autant que dans la classe, l'étudiant continue à considérer le langage comme un comportement humain et social" (E.L., p.14).

Aussi, contrairement à ce qui se passe dans les M.A.O., le type d'exercice structural le plus fréquent dans V.I.F.1 est-il à base de questions/réponses rapidement mises en situation par une ou deux phrases de présentation. En voici deux exemples, pris d'un exercice sur le comparatif de l'adverbe, le modèle donné étant "Paul court plus vite que Catherine":

3. Michel marche vite dans la rue. Mais les jambes de Catherine sont plus petites. Elle n'est pas contente. Michel marche vite?
→ Oui, il marche plus vite que Catherine.
4. Jacques est français. Il parle vite. Robert n'est pas français. Il ne parle pas vite. Jacques parle vite?
→ Oui, il parle plus vite que Robert.

(E.L., p. 38)

Pour sa part, Q.T.C. refuse les exercices les plus artificiels:

"Nous avons délibérément éliminé, pour ces exercices, la solution fort connue qui consiste à reconstituer des phrases en faisant chaque fois varier un certain stimulus. C'est là un procédé qui nous paraît fort artificiel et bien trop éloigné des conditions réelles de la conversation (G.M., p.12).

D'autre part, les exercices de laboratoire sont intégrés dans le déroulement de l'ensemble de la leçon audio-visuelle, à l'intérieur même de la phase d'exploitation. Dans V.I.F.1, ils viennent après la première exploitation faite en classe: "Il est important qu'avant de mécaniser les structures présentées, l'élève en ait senti et perçu les variations morphologiques autant que les possibilités d'utilisation en référence à un certain nombre de situations" (L.P., p. 13): en outre, ces exercices sont suivis d'une deuxième exploitation "plus approfondie que la première, qui permettra en particulier de vérifier la bonne acquisition des mécanismes, et qui devra déboucher sur une spontanéité d'expression, reflet de la maîtrise des automa-

M.D., M.A.O. ET M.A.V.

tismes de base de la langue" (id., p. 14). Dans Q.T.C., les exercices structuraux se situent après la dramatisation, et sont suivis d'exercices "ouverts" qui laissent plus de liberté à l'élève et servent ainsi de transition vers l'expression libre. Sur ce point, V.I.F.1 et Q.T.C. sont donc à la pointe extrême de l'une des tendances que nous avons signalée dans la M.A.O., favorable à la présentation du matériel linguistique dans des dialogues, et au réinvestissement immédiat des automatismes langagiers acquis grâce aux exercices structuraux dans la compréhension/production de nouveaux dialogues. Mais il en résulte, dans V.I.F.1 et Q.T.C., un changement qualitatif essentiel: l'exercice structural n'est plus le principal moyen d'apprentissage, mais un procédé particulier d'exploitation grammaticale intervenant ponctuellement au cours des activités d'enseignement/apprentissage.

Il est néanmoins évident, à relire les articles des méthodologues et professeurs publiés dans les années 1960, qu'il existait parmi les audio-visualistes un fort courant plus sensible aux thèses mécanistes de la M.A.O. Cette tendance apparaît en particulier dans une controverse qui eut lieu à l'époque -et qui peut apparaître maintenant, avec le recul historique, comme fort académique et même quelque peu dérisoire- à propos des rapports devant exister entre les phases d'explication et de répétition. Certains audio-visualistes étaient partisans de placer la phase de répétition avant celle d'explication, estimant, comme le soutenait la théorie béhavioriste, que l'acquisition des formes grammaticales se faisait d'autant mieux que l'on faisait l'impasse sur le sens des énoncés. D'autres, par contre, maintenant en cela la tradition de cohérence entre objectifs et moyens ouverte par la M.D., ne concevaient pas de séparer le travail d'acquisition de la langue de sa fonction de communication.

Dans le débat sur les rapports entre la M.A.O. et la M.A.V., on a trop souvent eu tendance à oublier trois faits qui nous paraissent cependant essentiels:

Le premier, c'est que V.I.F.1 a été élaboré en réalité

M.D., M.A.O. ET M.A.V.

beaucoup plus de façon pragmatique qu'en application de théories linguistiques ou psycholinguistiques, ce qui rend un peu vaine la discussion sur les sources théoriques de la M.A.V.⁽¹⁾ La théorisation des principes audio-visualistes s'est faite souvent en France après-coup, et c'est ce qui explique que dans le discours audio-visualiste voisinent souvent des emprunts verbaux aux principes audio-oralistes alors dominants, et des déclarations qui vont aussitôt en limiter la portée ou même les contredire. Le discours apologétique de CUREAU en est une excellente illustration: "Pratiquer une langue étrangère, c'est en effet réagir linguistiquement à une situation, à une expérience, à un sentiment" (1971, p. 12); mais en même temps qu'il semble adopter ainsi la théorie béhavioriste, il en refuse la stricte application à la conduite du processus d'apprentissage et demande de ne pas céder "à la facile tentation du conditionnement" (id., p. 6):

"Nous voulons /.../ dépasser et dépasser le plus vite possible le stade de la formalisation interne du langage pour atteindre au libre jeu de la pensée dans le cadre linguistique enseigné. On voit toutes les révisions que cela implique déjà au sein de la M.A.V.; je n'en veux pour exemple que les limites à apporter à la mémorisation et à la manipulation conduite des structures. C'est là l'occasion d'une réflexion sur le dosage des différents aspects de notre démarche pédagogique" (id.).

On retrouve là le souci d'équilibre de certains méthodologues directs, qui comme MARCHAND voulaient "faire la part de l'intelligence et du mécanisme" (1910, p. 450). La notion de "comportement verbal" est ainsi réduite aux seuls automatismes de base et débarassée de toute implication anti-mentaliste; selon CUREAU, l'élève débutant doit

"adapter son oreille à des schémas auditifs nouveaux, se conformer à des structures syntaxiques nouvelles, s'arracher littéralement au système de référence qui fut le sien pendant dix ans de sa vie, en quelque sorte se modeler une nouvelle personnalité, conforme au

(1) On a ainsi soutenu que la M.A.V. avait été plus influencée par le structuralisme saussurien que par le distributionalisme américain, plus par le gestualisme allemand que par le behaviorisme américain (voir par ex. DUCROT 1972a, p. 95): un certain chauvinisme européen n'a pas toujours été absent du débat...

M.D., M.A.O. ET M.A.V.

comportement verbal et mental d'un étranger dans le même temps où il commence à chercher à découvrir sa propre personnalité" (id., p.19 , nous soulignons).

PORQUIER (1974b) fait une distinction intéressante entre ce qu'il appelle la "méthodologie d'élaboration" d'une méthode, c'est-à-dire les principes méthodologiques qui ont présidé à son élaboration, et la "méthodologie d'utilisation" qui peut être explicite (livre du maître ou guide méthodologique) ou implicite (induite par le type de matériel linguistique introduit et son type de présentation). Sur ce sujet, la différence entre M.A.O. et M.A.V. est remarquable: la méthodologie d'élaboration est explicite et détaillée dans les M.A.O., implicite et imprécise dans les M.A.V.; la méthodologie d'utilisation est explicite et très détaillée dans les M.A.V., implicite et lacunaire dans les M.A.O.

Le recours a posteriori au béhaviorisme de la part de certains partisans de la M.A.V. s'explique d'autant plus aisément que le structuro-globalisme fournissait surtout une théorie de la compréhension en langue étrangère (c'est d'ailleurs à ce niveau que se situe la fonction essentielle de l'association son/image), alors que la M.A.O. avait de son côté développé surtout une théorie de l'acquisition de la langue étrangère. Le vieux rêve des méthodologues, à savoir, comme le dit MARCHAND, délimiter exactement la part de l'intelligence et du mécanisme dans le processus d'enseignement/apprentissage de la langue étrangère, semblait ainsi pouvoir se réaliser avec toutes les garanties scientifiques.

Le deuxième élément essentiel à introduire dans le débat sur les rapports entre la M.A.O. et la M.A.V. est leur rapport commun avec la M.D. Il n'est pas jusqu'aux exercices structuraux, qui semblent l'emprunt direct le plus évident de la M.A.V. à la M.A.O., qui ne puissent être interprétés dans ce cadre général. BESSE, dans un excellent article sur les exercices structuraux (1977), fait la remarque pertinente suivante:

"Il faut admettre que tout enseignement systématique de la grammaire au moyen d'exercices analogues aux exercices structuraux n'est pas un enseignement implicite de la grammaire de la

M.D., M.A.O. ET M.A.V.

langue étrangère (système intériorisé), mais un enseignement implicite des règles d'une description de cette grammaire. Il ne s'agit que d'une modernisation de la vieille technique d'enseignement inductif (des exemples à la règle) dont on a censuré l'explicitation terminologique" (p. 17).

De toute évidence, ce qui a faussé le débat sur les rapports entre M.A.O. et M.A.V., c'est qu'il s'est appuyé beaucoup plus sur des références théoriques que sur une analyse concrète du fonctionnement des méthodes, et a gommé toute perspective historique qui eût permis de relativiser considérablement affirmations et dénégations des uns et des autres. Or il n'est pas possible d'analyser correctement la M.A.O. ou la M.A.V., ni a fortiori les rapports existant entre elles, sans les resituer toutes deux par rapport à la M.D. Nous voudrions même soutenir ici que ce qui constitue dans la pratique méthodologique la différence essentielle entre la M.A.O. et la M.A.V., c'est que celle-ci, plus encore que celle-là, se situe dans le prolongement de la M.D. Ce qui est logique d'ailleurs étant donné l'influence plus importante et plus prolongée de la M.D. en France qu'aux U.S.A., et les relations plus étroites des méthodologues ^{français} avec le système scolaire.

Il est classique de noter que les M.A.V., dans certaines de leurs leçons, ont un goût prononcé de M.D.: souvent l'image sert surtout à présenter un vocabulaire descriptif dont le volume ne se justifie guère dans une méthode qui déclare privilégier, dans les débuts de l'apprentissage, l'acquisition des structures et du vocabulaire des relations sociales. Ainsi à la leçon 5 de V.D.E.1, Paco commente ainsi à Consuelo le tableau de Goya intitulé "La familia de Carlos IV", en montrant successivement, sur quatre images différentes, les différentes parties du visage de l'enfant: "La cabeza... los ojos... la nariz... y la boca." (L.M., p. 77). Il s'agit bien là d'une reprise d'un centre d'intérêt de la M.D. (le corps humain), que V.I.F.1 traite avec une profusion encore plus grande de vocabulaire à la leçon 7 ("Catherine et Paul dessinent"). En voici quelques répliques du dialogue initial:

M.D., M.A.O. ET M.A.V.

Catherine: -Il est très laid ton dessin. Où sont les yeux du bonhomme?

Paul : -Attends un peu: l'œil droit est fermé, l'œil gauche ouvert. Je continue: le cou..., les épaules..., la poitrine..., le ventre..., les bras..., les jambes..., les pieds.

Catherine: -Il n'a pas de mains!

Paul : -Attends. La main gauche..., la main droite..., les doigts... C'est fini.

Dans la leçon 14 de Q.T.C., l'image présentant Pedro revenant du Rastro les bras chargés d'une foule d'objets aussi inutiles qu'encombrants pourrait servir d'illustration parfaite au problème du vocabulaire dans la M.D. (voir en ANNEXE 8 la reproduction de cette image et du dialogue correspondant, p.641).

La technique de description des images, à l'intérieur de la phase d'exploitation de la leçon audio-visuelle, rappelle bien sûr celle de la description des tableaux muraux de la M.D. Enfin, et surtout, dans la phase d'explication, le professeur ne se contente pas d'utiliser l'image du film fixe (ou du tableau de feutre), mais a recours à tous les procédés directs d'explication, comme:

-La "traduction intralinguale", pour reprendre une expression de BESSE (1970, p. 63), qui correspond à ce que Godart appelait l'"intuition mentale" ou Schweitzer "l'explication par des mots abstraits".

-Le geste. Le livre du professeur de V.D.E.1 propose cette explication de "Hola, Paco, buenos días", à partir d'une image où l'on voit Alfonso serrer la main de Paco: "(El profesor señala el gesto de Alfonso). Haciendo el mismo gesto a un estudiante: "Buenos días, X" (L.M., p. 30).

-La mimique. Les auteurs de V.D. E.1 conseillent au professeur d'expliquer "¿Qué es eso? (Image 9, leçon 1) "haciendo la mímica de uno que no sabe".

-La situation, qui apparaissait déjà dans les procédés d'explication directs sous des noms divers ("contextes", "circonstances", "exemples familiers", etc.). Comme dans la M.D., le professeur utilisateur d'une M.A.V. fait appel quand cela est possible à l'environne-

ment immédiat de l'élève:

"Le professeur fera très largement appel dès le début à toute une zone d'éléments linguistiques immédiatement perceptibles par les élèves parce qu'ils décrivent leurs activités les plus simples et les objets usuels de la classe" (T.T.L, G.M., p. 15).

Les auteurs de T.T.L en proposent les exemples suivants:

"Par exemple dans l'unité 6b, pour expliquer "dame el abrelatas", le professeur peut sans aucun problème utiliser "dame el libro". Dans l'unité 6c, pour expliquer "seguro que va a llover", si la chance veut que, ce jour là, le ciel visible de la classe soit lui aussi chargé de nuages menaçants, il serait absurde de ne pas s'en servir" (id., p. 14).

Comme la M.D., la M.A.V. donne à l'explication, dans la mesure du possible, une forme dialoguée qui en fait en même temps un exercice de langue: "Une autre façon de donner le maximum d'efficacité à l'élucidation sera d'en faire un dialogue constant entre le professeur et la classe" (id., p. 12). Et aucun des méthodologues directs n'aurait récusé ces mots de CUREAU, à propos de l'explication dans la M.A.V.:

"Si l'explication est bien conduite, c'est-à-dire si elle est à la fois minutieuse, progressive, sobre et bien centrée sur la situation, si les questions sont habilement mises en oeuvre, un véritable dialogue s'engage entre le professeur et l'élève /.../ (1), afin de permettre à l'enfant, par touches successives, de parfaire sa connaissance globale de la phrase" (1971, p. 13).

Cette forme dialoguée des explications se retrouve aussi dans l'exploitation et même dans les exercices dits "structuraux", construits eux aussi généralement sur le schéma question/réponse. Tout ce développement des procédés d'explication dans le discours audio-visualiste est d'autant plus révélateur de la filiation existant entre la

(1) Nous supprimons cette partie de la phrase: "... d'une part, entre le magnétophone et l'élève d'autre part...". Comme nous-même, Firmery, Potel, Godart, Bailly, Marchand et tous les autres méthodologues directs se seraient surpris -voire scandalisés- de ce que l'on puisse parler de "véritable dialogue" entre un magnétophone et un élève! Il y a là une sorte de fascination devant la technique, très caractéristique du discours de certains apôtres de la M.A.V. (et que l'on retrouve actuellement à propos de l'informatique...).

M.D., M.A.O. ET M.A.V.

M.D. et la M.A.V. que, comme nous l'avons vu précédemment, la M.A.O. ne s'était guère intéressée à ce sujet (voir supra p. 241).

Dans les deux méthodes, on suppose que le contrôle professoral sur la "conversation" pourra peu à peu se relâcher pour laisser libre cours à une expression spontanée. La M.D. pense qu'elle pourra apparaître progressivement dans le commentaire du texte, au fur et à mesure des progrès des élèves; la M.A.V. la programme à la fin de chaque leçon, en y organisant des activités d'"expression libre".

Malgré certaines déclarations emphatiques, comme celles d'un Cureau, sur la nécessité pour l'élève de "changer de personnalité", qui répondent d'ailleurs à celles qu'ont pu faire les partisans de la M.D. sur la nécessité de "penser en langue étrangère", la M.A.V. a dû dans la pratique, pour favoriser l'identification des élèves aux personnages, privilégier comme la M.D. dans les débuts de l'apprentissage les éléments culturels communs à la culture des élèves et à la culture étrangère. Les centres d'intérêt à partir desquels fut sélectionné le vocabulaire disponible utilisé par la M.A.V. correspondaient d'ailleurs à ceux de la M.D., et les thèmes abordés ne diffèrent pas sensiblement d'une méthode à l'autre.

La priorité absolue accordée à l'oral dans la pratique de la classe audio-visuelle n'est pas une nouveauté et ne constitue pas une rupture méthodologique avec la M.D. L'ordre dans lequel sont travaillés les quatre composantes de la compétence linguistique -compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, expression écrite-, était déjà présent dans la M.D. à l'intérieur de chaque leçon: lecture par le professeur et travail en compréhension globale, commentaire oral avec questions du professeur/réponses des élèves, lecture par les élèves, et enfin exercices écrits (grammaire et rédaction).

Décidément, serait-on tenté de dire en conclusion, il n'est pas facile d'innover réellement en méthodologie. La description linguistique utilisée par les M.A.V. est de toute évidence plus exacte en ce qui concerne la langue parlée, et, de par sa plus grande simpli-

M.D., M.A.O. ET M.A.V.

ité et son recours systématique aux oppositions binaires, plus adaptée au processus d'apprentissage. La présentation de ce matériel linguistique dans de courts dialogues mettant en scène des personnages visualisés dans leur situation de communication, est indubitablement, quelles que puissent être les critiques qui lui seront adressées par la suite (voir chap. suivant), plus vivante et plus attrayante que les textes un peu indigestes de la M.D., et elle facilite grandement l'explication sans recours à la langue maternelle. L'utilisation de supports oraux (enregistrements magnétiques) est certainement plus adaptée à l'enseignement de la langue parlée et de la compréhension orale que les textes écrits de facture souvent littéraire de la M.D.

Mais ces apports réels de la M.A.V. à la didactique des langues ne constituent point, par rapport à la M.D., des ruptures, mais des perfectionnements. Nous sommes donc d'accord avec GALISSON pour considérer la M.A.O. et la M.A.V. comme des méthodes directes "de la deuxième génération" (1980, p. 20). Il est d'ailleurs normal qu'il en soit ainsi, puisqu'entre la M.D. et les méthodes suivantes, les objectifs fixés à l'enseignement/apprentissage des langues vivantes n'ont pas évolué. Le gonflement des effectifs de l'enseignement secondaire conduisant à un enseignement de masse plus orienté vers le "pratique" que vers le "culturel", le développement du secteur tertiaire et en particulier des activités de service comme le commerce et le tourisme, la généralisation des voyages à l'étranger, sont des phénomènes qui sont déjà à l'origine de la M.D., et qui n'ont fait que s'amplifier par la suite. Les trois méthodes ne se comprennent effectivement qu'à l'intérieur d'un même mouvement général en faveur d'un enseignement centré sur l'acquisition effective d'un instrument de communication.

D'un strict point de vue méthodologique, les M.A.O. et les M.A.V. sont effectivement des M.D. "de la deuxième génération". Les ruptures réelles apparaissent ailleurs, au niveau des modes de communication donnés comme modèles -l'oral et le visuel prenant le pas sur l'écrit-, des contenus de civilisation -la "civilisation du quoti-

M.D., M.A.O. ET M.A.V.

dien" devenant l'horizon même de la méthodologie, alors qu'elle n'était encore, dans la M.D., qu'une étape transitoire vers un enseignement de culture-, et de l'intégration au système éducatif -la M.A.O. et la M.A.V. abandonnant toute référence aux objectifs formatifs-. C'est d'ailleurs sur ces ruptures-là, et non sur des problèmes d'efficacité technique, que se cristallisera l'opposition déterminée de l'Inspection générale d'espagnol à l'utilisation des M.A.V. dans l'enseignement scolaire français.

CHAPITRE 3.4.

PROBLEMES DE LA
METHODE AUDIO-VISUELLE
ET EVOLUTION ACTUELLE
DE LA DIDACTIQUE
DES LANGUES ETRANGERES

La M.A.V. a dominé en didactique des langues étrangères (désormais "D.L.E.") dans les années 1960, mais elle a continué de l'orienter ces dix dernières années dans la mesure où la recherche en méthodologie s'est principalement dédiée à l'analyse de ses problèmes et insuffisances, à l'étude d'améliorations possibles et à la proposition de nouvelles solutions. Six facteurs différents, mais qui ont joué les uns sur les autres, ont alimenté la dynamique de cette recherche. Nous les étudierons successivement dans les chapitres suivants:

1. Les résultats décevants obtenus par les M.A.V.
2. La problématique du "niveau 2".
3. La critique des fondements scientifiques de la M.A.V.
4. L'évolution des théories de référence de la D.L.E.
5. La problématique du "français fonctionnel".
6. La remise en cause de la linguistique appliquée et des méthodes elles-mêmes.

CHAPITRE 3.4.1.

LES RESULTATS DECEVANTS OBTENUS PAR LA METHODE AUDIO-VISUELLE

"Résultats décevants" (COSTE 1970c, p. 15), "un certain désenchantement" (MOIRAND 1974, p. 5), "vague de scepticisme" (id., p. 6), "défauts majeurs" (ROULET 1976, p. 48): la critique de la M.A.V. est un leitmotiv de la littérature didactique des années 1970. Cette remise en cause de la M.A.V. en France est parallèle à l'échec brutal de la M.A.O. aux U.S.A., qui se traduit dans ce dernier pays par l'abandon du projet de systématisation d'un enseignement scolaire précoce des langues étrangères (Programmes "F.L.E.S."), et par la stagnation voire la régression de l'enseignement de ces langues dans l'enseignement secondaire. BESSE note en 1970:

"Aux Etats-Unis en particulier, on s'est aperçu, après quelques années d'enthousiasme et d'investissements, que le succès manquait d'éclat: les élèves passaient difficilement de la manipulation à l'expression linguistique, les drills les ennuyaient et leur intérêt pour la langue étrangère fléchissait de façon inquiétante. Acquis à grands frais, les laboratoires de langues restaient souvent mal ou peu utilisés" (p. 15).

COSTE remarque de son côté que l'on y revient progressivement à l'utilisation de la langue maternelle en classe et aux contenus culturels par l'introduction de textes littéraires dès les premières étapes de l'apprentissage.

PROBLEMES DE LA M.A.V. - RESULTATS DECEVANTS

L'échec de la M.A.V. en France a été sans doute moins brutal que celui de la M.A.O. aux U.S.A. Très justement, ROULET parle en 1976 de "résultats [qui] ne correspondaient pas à l'ampleur de la réforme opérée" (p. 46), et DEBYSER en 1977 d'"échec relatif (par rapport aux résultats miracles attendus) de tout l'appareil méthodologique" (p. 39). Si l'on mesure un échec à l'aune des espoirs, nul doute que l'échec de la M.A.V. en France est réel. Il n'est pour s'en convaincre que de relire la conférence dithyrambique que CUREAU prononce en 1971. L'audio-visuel oblige selon lui le professeur à une véritable "ascèse": "il sera fatalement (bienheureuse fatalité!) amené à redécouvrir le langage à travers les travaux des linguistes: il devra suivre le cheminement historique de leur pensée, les replacer dans leurs écoles, dominer les divergences..." (p. 9). "Le système de référence [étant] donné par les machines" (id., p. 20), il perdra son ancien statut de "détenteur de la vérité linguistique" (id., p.8), mais "il retrouve une autre forme de dignité, il recommence à vivre, en tant qu'homme, c'est-à-dire à participer réellement à l'existence de la collectivité que sa classe représente. Il n'est plus en face de ses élèves, il est au milieu d'eux" (id., p.17). "Ascèse psychologique, don spirituel réel" (id., p.15) pour l'élève aussi, qui doit "s'arracher au système de référence qui fut le sien pendant dix ans de sa vie, en quelque sorte se modeler une nouvelle personnalité" (id., p. 19). Mais c'est à ce prix qu'il parviendra à "épanouir /.../ [ses] facultés vitales de compréhension rapide et de création autonome et spontanée" (id., p.10).

Enthousiasme messianique, comme on peut le constater, où l'on retrouve le vieux rêve pédagogique de changer l'homme et la société en changeant l'école. Mais dans une telle conception de la M.A.V. "comme un système total" (id., p. 18), le dogmatisme est un risque, que les audio-visualistes n'ont pas toujours su éviter. Certes, comme le rappelle GALISSON, "nombre de méthodologues ont toujours refusé d'"entrer en laboratoire de langues et en exercice structural comme on entre en religion" (1980, p. 38), et beaucoup de pro-

PROBLEMES DE LA M.A.V. - RESULTATS DECEVANTS

fesseurs prenaient dans la pratique avec la M.A.V. les libertés que leur dictaient leur expérience et leur bon sens. Mais il ne s'agissait là que de réserves partielles de praticiens, sans rapport avec la remise en cause théorique des fondements scientifiques mêmes de la M.A.V. telle qu'elle interviendra plus tard.

CHAPITRE 3.4.2.

LA PROBLEMATIQUE DU NIVEAU 2

COSTE pose en 1970 le problème en ces termes:

"Les cours audio-oraux et audio-visuels existant aujourd'hui conduisent assez rarement l'élève au delà de ce qu'il est convenu d'appeler le "niveau 1" de l'apprentissage (maîtrise active d'un contenu correspondant à celui du français fondamental 1; environ 400 heures de classe). La pratique de structures plus complexes et plus délicates que les mécanismes de base, la compréhension et la production d'énoncés plus longs ou de registres plus variés que ceux qui sont proposés aux débutants, l'approche des textes littéraires, la découverte réflexive d'un contenu de civilisation sont autant de domaines que les méthodes nouvelles n'ont abordé qu'avec prudence et lenteur. Les hypothèses convenant aux premières étapes de l'apprentissage doivent en effet être modifiées ensuite. Faut-il en revenir pour autant aux techniques traditionnelles? N'existe-t-il pas un modèle suffisamment puissant et cohérent pour couvrir, avec des variations internes, l'ensemble du processus d'acquisition d'une langue étrangère?" (1970c, p. 16).

DEBYSER quant à lui écrit la même année:

"Des milliers d'élèves, qui ont commencé le français avec des méthodes nouvelles, atteignent maintenant des classes où l'on ne dispose ni de solutions, ni de manuels, ni de matériel adapté à la situation. Pis encore, on est incertain sur les conceptions de l'enseignement" (1970a, p. 6).

Cette "situation" dont parle Debyser est radicalement nou-

PROBLEMES DE LA M.A.V. - PROBLEMATIQUE DU NIVEAU 2

velle dans la mesure où apparaît un changement qualitatif au niveau des objectifs de l'apprentissage. D'une part la poursuite des progrès dans l'apprentissage linguistique lui-même exige la connaissance des connotations culturelles: on a même pu dire que "la culture, ce sont les connotations partagées" (Martinet). D'autre part, l'intérêt de l'apprentissage pour l'apprentissage disparaît; pour maintenir la motivation des élèves, il devient nécessaire d'utiliser la langue non plus tant comme objectif que comme moyen d'accéder à des connaissances dont la langue étudiée est le vecteur privilégié: la culture du pays étranger. Enfin la philosophie de l'éducation sur laquelle s'appuient les institutions scolaires (des pays latins tout au moins) ne justifie l'apprentissage des langues vivantes que si elle vise à moyen terme un objectif culturel: s'ouvrir à une autre culture, approfondir comparativement sa propre culture, développer l'esprit d'analyse et le sens critique...

Le deuxième degré de VIDA Y DIALOGOS DE ESPAÑA (V.D.E.2) est une bonne illustration des problèmes rencontrés par la M.A.V. au niveau 2, et de son incapacité à leur donner des solutions satisfaisantes. Les auteurs ont choisi pour ce niveau 2 (publié en 1972) de maintenir intégralement les principes de la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (voir pp. 245-246), suivant par là une analyse partagée à l'époque par la plupart des méthodologues en français langue étrangère. L'année même de la publication de V.D.E.1 (1968), GIRARD par exemple écrit à propos de ce niveau 2:

"Il est vrai qu'il faut se libérer progressivement des contraintes de la technique audio-visuelle. Mais nous considérons qu'à tous les stades, les principes linguistiques, psychologiques et méthodologiques qui inspirent les cours pour débutants restent valables. Seule la technique devra prendre des formes nouvelles" (p. 14).

GIRARD énumère à la suite les modifications techniques essentielles qui devraient intervenir au niveau 2; ce sont pour l'essentiel celles que l'on retrouve dans V.D.E.2. Ainsi, les images devront être "moins nombreuses, mais plus riches"; à l'image fonctionnelle, volontairement dépouillée parce qu'elle n'a d'autre but que d'assurer la compréh-

PROBLEMES DE LA M.A.V. - PROBLEMATIQUE DU NIVEAU 2

sion du segment sonore correspondant, "on substituera une image réaliste (photographie) qui reflètera tel ou tel aspect de la civilisation du pays dont on enseigne la langue" (id., p.13). Dans V.D.E.2, les personnages des dialogues sont dessinés en surimpression sur des images-photos censées refléter la variété des réalités visuelles espagnoles (G.M., p.17). Solution bâtarde, on en conviendra, mais qui illustre parfaitement la première contradiction fondamentale dans laquelle se placent les auteurs de cette méthode, où l'image audiovisuelle est maintenue au service de la même méthodologie -et doit par conséquent continuer à remplir les mêmes fonctions- tout en assurant la fonction plus traditionnelle de représentation de la civilisation étrangère:

"Música, ruidos, palabras, personajes y personas, animales y plantas, fachadas de viviendas y vistas de fábricas, carreteras y aeropuertos, plazas y calles, mercados e interiores de habitación, campos y bosques, paisajes austeros y generosos, siempre coloreados diversamente, conforman en un sistema nuevo para este nivel segundo la unidad de las situaciones audio-visuales que, bien que simuladas, se acercan notablemente al desfile vital del mundo entorno" (id., p. 21).

Au niveau 1 l'image pouvait concilier ses deux fonctions -simulation de la situation de communication et visualisation de certains référents du discours (voir pp. 249-250)- dans la mesure où le dialogue était généralement en rapport avec la situation elle-même: au café, il s'agissait de commander les consommations, à la poste, d'expédier un paquet ou d'acheter des timbres, etc. La pauvreté fatale de ces dialogues convenait parfaitement aux exigences des progressions lexicale et grammaticale du niveau 1. Au niveau 2 par contre, la nécessaire plus grande richesse thématique des dialogues et, par conséquent, l'importance prise par les mots abstraits, permettent difficilement à l'image de continuer à remplir simultanément ses deux fonctions.

Qu'on en juge par les deux dernières images et les dialogues correspondants de la dernière leçon (Unidad didáctica 12) de V.D.E.2, que nous reproduisons en ANNEXE 9 (p. 642). Des cinq mots en italiques à expliquer -cuidadosamente, plegadas, soberana, perora, simbólica-, un seul, perora, peut éventuellement être expliqué à l'aide de l'ima-

PROBLEMES DE LA M.A.V. - PROBLEMATIQUE DU NIVEAU 2

ge n° 53 (attitude emphatique de Pep Guimerá). Mais de toutes façons les possibilités d'explication orale en espagnol avec des élèves parvenus à ce niveau rendent superflue l'utilisation de cette image pour l'explication.

Parmi les modifications techniques essentielles devant intervenir au niveau 2 audio-visuel, GIRARD cite aussi les "enregistrements tout aussi nombreux mais plus variés, qui initieront l'élève à d'autres variétés de langue (1968, p. 14). C'est aussi ce qu'annoncent les auteurs de V.D.E.2:

"El contenido lingüístico supone una continuación del primer grado, en lo que se refiere al vocabulario y al contenido gramatical, aunque desarrollado de manera más literaria, más rica y variada, usando niveles de lengua narrativa y de diálogo, en registros, a veces, próximos de la popular" (L.E., p. 13, nous soulignons).

Cet aunque est en réalité l'indice d'une seconde contradiction fondamentale de ce niveau 2 audio-visuel, entre d'une part le maintien nécessaire d'un contrôle étroit de la gradation linguistique, et d'autre part la richesse linguistique qu'entraîne fatalement la variation des niveaux et registres de langue. Cette contradiction se reflète parfaitement dans l'artificialité de la situation de base des dialogues initiaux de V.D.E.2: un locuteur ou une locutrice de radio commente des paysages et des scènes que ses auditeurs ne sont pas censés voir, mais que les images audio-visuelles représentent pour les étudiants-auditeurs, et capte les dialogues des personnages entre eux sans les interroger ni se faire remarquer. Chaque leçon commence ainsi par un "pequeño reportaje próximo a la vida real" (L.E., p. 13) présenté en même temps comme "un guión literario". Cette fiction de montage artistique à partir d'enregistrements fabriqués pour les besoins pédagogiques mais simulant des dialogues authentiques de la vie quotidienne entraîne elle-même fréquemment l'artificialité des dialogues: à la leçon 5, Rivas évoque une anecdote en des termes peu vraisemblables pour un ancien camionneur racontant ses souvenirs à son petit-fils: "Cuando estábamos subiendo desde Boceguillas a Somosierra, me llamó la atención el azul intenso del cielo y el color rosado de

PROBLEMES DE LA M.A.V. - PROBLEMATIQUE DU NIVEAU 2

las rocas iluminadas por el sol" (L.E., p. 91) (1).

A l'opposé des auteurs de V.D.E.2, qui choisissent de maintenir intégralement pour leur niveau 2 la méthodologie audio-visuelle intégrée, l'auteur de ¿Adónde? (1972), méthode présentée comme la suite de Q.T.C., l'abandonne complètement au profit de "dossiers de civilisation" à dominante écrite inspirés par les "dossiers niveau 2" du C.R.E.D.I.F. (2). Quant aux auteurs de T.T.2 (1977), s'ils maintiennent au début de chaque leçon un court dialogue audio-visuel, c'est au titre d'introduction au dossier de civilisation qui suit, comme "mise en situation" du thème et pour la présentation d'éléments linguistiques nouveaux (L.E., p. 2), et en prenant leurs distances vis-à-vis de la M.A.V.:

"La méthodologie de ¡Tú también! (1) était essentiellement adaptée à la période de "démarrage". Elle ne peut sans inconvénient être prolongée au-delà sous peine de lasser les élèves, en les enfermant dans des schémas jugés à la longue monotones et simplistes" (T.T.2, L.P., p. 3).

Dans ¿Adónde? comme dans T.T.2, l'introduction de documents authentiques (non-littéraires et littéraires, le plus souvent purement écrits, oraux ou visuels), conséquence d'un rééquilibrage entre enseignement culturel et enseignement linguistique, rend de toutes manières inutilisable la méthode S.G.A.V.

La problématique du niveau 2, née de l'inadaptation de la

(1) Pour une critique plus détaillée des situations de communication dans les M.A.V., nous renvoyons aux analyses sociolinguistiques (voir infra, pp. 302-309).

(2) Nous reviendrons au chapitre 4.3.3. (pp. 570-573) sur les "dossiers de civilisation de niveau 2", et présenterons ceux du B.E.L.C., du C.R.E.D.I.F., de ¿Adónde? et de T.T.2.

PROBLEMES DE LA M.A.V. - PROBLEMATIQUE DU NIVEAU 2

M.A.V. à l'évolution des situations d'enseignement/apprentissage après l'acquisition des bases linguistiques (en particulier en raison de l'apparition de nouveaux objectifs, mais aussi de l'émergence de nouvelles attentes chez les élèves), va provoquer quelques années plus tard un véritable "choc en retour" sur le niveau 1 audio-visuel que DEBYSER, dans un article intitulé précisément "Le choc en retour du niveau 2", analyse en ces termes en 1977:

"Entre 1969 et 1975, l'essentiel des efforts en didactique du français langue étrangère a porté sur la définition d'une méthodologie nouvelle du Niveau 2 et sur la réalisation des outils pédagogiques nécessaires à sa mise en pratique. Ce travail a débouché sur une réflexion plus générale qui a dépassé le cadre de la pédagogie du perfectionnement et a fini par modifier l'ensemble des conceptions de l'enseignement, y compris la méthodologie des débutants. C'est ce choc en retour du Niveau 2 sur le Niveau 1 que nous évoquerons.

Si l'on se reporte au numéro spécial du Français dans le Monde (n° 73, juin 1970), Le Niveau 2 dans l'enseignement du Français langue étrangère, on remarque que ce débat sur la suite à donner aux méthodes structurales ou structuro-globales marquait sur bien des points un tournant dans les conceptions méthodologiques dominantes à l'époque, tournant qui laissait présager une révision plus radicale. Pour ce Niveau 2, ne préconisait-on pas en effet:

- 1) une réflexion plus poussée sur les objectifs,
- 2) une recentration sur l'enseigné,
- 3) des méthodes plus actives,
- 4) le développement de l'expression libre et de la créativité,
- 5) la mise en place d'une véritable compétence de communication,
- 6) le dépassement de la méthodologie structuraliste dérivée de la linguistique appliquée et articulée sur les quatre "piliers": choix scientifique des éléments à enseigner (structures et lexique), priorité à la progression, définition d'une unité didactique rigide (les "moments de la classe de langue"), survalorisation des exercices de systématisation,
- 7) l'accès à des variétés différenciées de types de langue, de registres et de discours,
- 8) l'utilisation de documents authentiques,
- 9) une plus grande diversification des procédures didactiques.

Il était clair que ces propositions "constructives" pour le Niveau 2 pouvaient également se lire comme autant de critiques implicites à l'égard du Niveau 1 de l'époque; c'est bien ce qui arriva, de façon d'abord prudente, puis de plus en plus ouverte-

PROBLEMES DE LA M.A.V. - PROBLEMATIQUE DU NIVEAU 2

ment (p. 38).

Les effets de ce "choc en retour" commencent à peine à se faire sentir actuellement en didactique de l'espagnol avec la publication récente (1983) de EMBARQUE PUERTA UNO, dont les auteurs se réclament d'un "enseignement audio-visuel" (fichier pédagogique, p. 5), mais refusent pour leur méthode "l'étiquette de méthode structuro-globale: entre autres raisons parce qu'il n'est pas fait appel à un strict apprentissage par stimulus-réponse" (id.).

CHAPITRE 3.4.3.

LA CRITIQUE DES FONDEMENTS SCIENTIFIQUES DE LA METHODE AUDIO-VISUELLE

La critique des fondements scientifiques de la M.A.O. -critique qui a eu ses répercussions au niveau de la M.A.V. dans la mesure où celle-ci s'était en partie inspirée de celle-là (voir chap. 3.3., pp. 268 et s.)- a commencé par le célèbre article de Noam Chomsky intitulé "A review of B.F. Skinner's Verbal Behaviour" et publié en 1959 dans la revue Language (1). Le schéma stimulus-réponse est selon le chef de file de la linguistique générative incapable de rendre compte de la compétence d'un locuteur natif. De nombreuses recherches psycholinguistiques confirmeront et poursuivront cette remise en cause du behaviorisme. Elles montreront ainsi que le développement du langage chez l'enfant est indépendant des énoncés qu'il a eu l'occasion d'entendre, et qu'il ne répète correctement un énoncé que si la forme de cet énoncé correspond à ce qu'il est capable de

(1) Traduction française CHOMSKY 1969. Le livre de Skinner avait été publié en 1957. Un autre ouvrage de Skinner, Au delà de la liberté et de la dignité, où il a essayé d'appliquer sa théorie behavioriste à la planification de la culture (!), fera l'objet d'une nouvelle critique de Chomsky dans The Case Against B.F. Skinner (1972, trad. esp. CHOMSKY 1975).

PROBLEMES DE LA M.A.V. - CRITIQUE DES FONDEMENTS SCIENTIFIQUES

produire spontanément. Ce qui est acquis dans l'apprentissage du langage, ce n'est donc pas "un simple système d'habitudes qui seraient contrôlées par des stimulus de l'environnement", mais "un système de règles qui permet de produire des énoncés nouveaux et de comprendre des énoncés nouveaux" (PORQUIER 1977, p. 26). Les études sur le développement mental de l'enfant (celles de Sinclair et de Piaget par exemple) prouveront que l'acquisition du langage est lié au développement cognitif de l'enfant. Ces recherches remettent donc globalement en cause le principe même des exercices structuraux: la simple répétition n'augmente pas la capacité à produire des énoncés nouveaux.

Un deuxième principe fondamental des M.A.O., la progression grammaticale strictement élaborée par difficultés minimales, est de même remis en question. D'une part,

"rien ne permet d'affirmer que le système de règles élaboré par le linguiste constitue non seulement une description de la langue, mais aussi une représentation des processus cognitifs qui interviennent dans l'acquisition et dans l'usage d'une langue"
(ROULET 1972, p. 87).

D'autre part, la progression grammaticale élaborée à partir de ce système de règles n'a rien à voir avec une quelconque progression d'apprentissage, la détermination a priori de ce qui est simple et complexe étant pratiquement arbitraire. L'importance des conséquences pratiques sur la didactique des langues de cette dernière affirmation explique le grand nombre d'articles qui lui ont été récemment consacrés (1).

Même les partisans de la M.A.V. ont dû reconnaître que ces critiques des fondements scientifiques de la M.A.O. menaçaient leurs propres positions théoriques. Souvent, ils ont tenté de sauver l'es-

(1) Ainsi LE GOFFIC 1977 ("Qu'appelle-t-on simple et complexe?"), DEBYSER 1974b ("Progression et progrès"), PORQUIER 1974a ("Progression didactique et progression d'apprentissage: quels critères?"), et le numéro spécial de la revue Etudes de Linguistique Appliquée intitulé "La notion de progression en didactique des langues" (n° 16, octobre-décembre 1974).

PROBLEMES DE LA M.A.V. - CRITIQUE DES FONDEMENTS SCIENTIFIQUES

sentiel de la théorie audio-visualiste intégrée, en recourant en particulier aux deux "parades" suivantes:

1. Considérer que les critiques contre le béhaviorisme visent uniquement la M.A.O., qui s'en-était inspirée de manière plus explicite et radicale, et justifient ainsi a posteriori les positions originales de la M.A.V.: "L'évolution récente de la méthode audio-orale la rapproche des choix de la méthode audio-visuelle" note ainsi COSTE en 1970 (1970c, p. 20).

2. Se servir de ces critiques, par un stupéfiant renversement qui prend appui sur un certain empirisme des premières M.A.V., comme une preuve de ce que la M.A.V. serait en avance sur les théories scientifiques:

"L'enseignement audiovisuel des langues vivantes fournit l'exemple remarquable d'une technique efficiente, puissamment élaborée, et cependant dépourvue pour l'essentiel de bases scientifiques. A ce titre, la pratique de l'audio-visuel peut suggérer des recherches originales et fécondes, mettre en évidence des problèmes nouveaux, désigner aux spécialistes des sciences humaines (linguistes, psychologues) des variantes pertinentes" (GUIMELLI 1979, p. 6).

Une autre réaction défensive à ces critiques des fondements scientifiques de la M.A.O. (et de la M.A.V.) a consisté en un assouplissement des pratiques de la classe audio-visuelle. Dans ce qu'il est convenu d'appeler "la nouvelle méthodologie De Vive Voix", on a ainsi proposé de partir non des dialogues enregistrés mais des productions des élèves eux-mêmes à partir des images du dialogue. L'enregistrement n'est proposé qu'après-coup, non comme modèle mais comme exemple de dialogue possible. Il est évident que cette technique suppose que le professeur fournisse à chaque élève le matériel linguistique nécessaire à ses besoins d'expression: la gradation de la méthode s'en retrouve ainsi assouplie et plus adaptée aux progrès réels et individuels des élèves.

D'autre part, les exercices structuraux vont perdre progressivement, tant dans le discours des méthodologues que dans la pratique des professeurs, la fonction centrale que la M.A.O. leur attribuait dans la stratégie d'enseignement. Jusqu'à ces dernières années,

PROBLEMES DE LA M.A.V. - CRITIQUE DES FONDEMENTS SCIENTIFIQUES

il n'était pas encore question de les supprimer tout-à-fait. Pour COSTE, ils constituent toujours en 1975 un progrès réel par rapport aux exercices traditionnels: ils sont plus efficaces, plus systématiques et partent d'une description plus simple et plus fonctionnelle de la langue; DEBYSER ne songe en 1974 qu'à les améliorer et redéfinir leur place (1974a), et FRANCOIS la même année propose de les limiter aux structures très fréquentes, à celles qui font partie de séries limitées, et à celles "difficiles à acquérir par les mécanismes normaux de l'acquisition globale, /.../ par exemple lorsque des mécanismes précédemment montés interfèrent négativement avec ceux que l'on cherche à faire acquérir" (p. 217).

BOYER en 1979 les considère plus comme un moyen de renforcement que d'apprentissage, et juge nécessaire de les faire suivre d'une phase de désystématisation débouchant sur l'expression libre et spontanée (p. 92).

Telle est aussi la position des auteurs de T.T.1, pour qui les exercices fermés de manipulation "ne doivent pas être pratiqués pour eux-mêmes mais en vue des exercices de transposition" (G.M., p. 17). La différence entre T.T.1 (1972) et Q.T.C. (1968) est sur ce point représentative de l'évolution générale de la didactique des langues étrangères en France: alors que Q.T.C. prévoit un "entraînement systématique à partir des structures" (L.E., p. 2) au moyen de batteries d'exercices structuraux présentés comme "aussi importants que les dialogues" (G.M., p. 6), T.T.1 recommande de n'utiliser ces exercices que s'ils "correspondent à une demande de l'élève" (G.M., p.10), et d'"individualiser au maximum ce travail de fixation des structures" (id., p.17) en fonction des erreurs constatées chez l'un ou l'autre. De méthode privilégiée d'enseignement/apprentissage qu'ils étaient dans la M.A.O. et dans les M.A.V., ils deviennent maintenant des "auxiliaires utiles à un moment donné, pour dépasser un obstacle précis et non comme un rite ou une panacée" (id., p. 10).

BESSE enfin (1975, p. 16) propose que les exercices structuraux soient toujours précédés d'une explication grammaticale pour que les élèves saisissent bien le point qu'il s'agit de travailler, et

PROBLEMES DE LA M.A.V. - CRITIQUE DES FONDEMENTS SCIENTIFIQUES

qu'ils soient suivis d'une "exploitation" dans laquelle, sous le contrôle du professeur, les étudiants puissent effectuer des essais de généralisation de la structure enseignée dans l'exercice. Il s'agit là, chez BESSE, d'un "choc en retour" sur le niveau 1 d'une technique proposée à l'origine par lui-même pour résoudre au niveau 2 les problèmes posés par les structures grammaticales complexes pour lesquelles le recours à la réflexion grammaticale s'avère incontournable (1).

(1) Voir BESSE 1974a: "Les exercices de conceptualisation grammaticale ou la réflexion grammaticale au niveau 2". Nous aurons à revenir plus en détail sur cette technique de la conceptualisation grammaticale au chapitre 4.3.2., pp. 519-520.

CHAPITRE 3.4.4.

L'EVOLUTION DES THEORIES DE REFERENCE DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES ETRANGERES

3.4.4.1. LA PSYCHOLINGUISTIQUE

Les recherches en psycholinguistique ne sont pas encore suffisamment développées pour qu'elles puissent apporter aux méthodologues autre chose que des hypothèses sur les mécanismes psychologiques mis en oeuvre dans le processus d'apprentissage linguistique. Ce qu'ont mis au moins en évidence ces recherches, c'est que l'esprit de l'élève n'est pas une tabula rasa (1) ni une sorte de réceptif passif, mais que l'élève développe ses propres stratégies d'apprentissage à partir d'"inférences inductives et déductives guidées, d'une part, par la connaissance d'universaux linguistiques innés, et, d'autre part, par l'observation d'échantillons de la seconde langue dans des situations de communication" (ROULET 1976, p. 55, résumant Jakobovits). La remise en cause de la progression linéaire et rigide

(1) Ni un "terrain vierge", selon l'expression de GAUTHIER: "Le professeur de langues, en effet, s'exerce sur un terrain vierge: il creuse, il sème la graine qu'il fait lever comme il lui plaît" (1968, p. 95).

PROBLEMES DE LA M.A.V.

EVOLUTION DES THEORIES DE REFERENCE DE LA D.L.E.

de la M.A.O. et de la M.A.V. est ici confirmée: "Il est impossible de prévoir, et par conséquent de sélectionner à l'avance les matériaux linguistiques dont chacun aura besoin" (id., p. 56).

En ce qui concerne l'élaboration et la présentation du matériel linguistique, ROULET, en 1976, dégage des hypothèses des psycholinguistes les implications suivantes:

1° Comme l'étudiant doit découvrir et reconstituer peu à peu les règles qui commandent la structure et l'emploi de la langue à partir des matériaux qui lui sont présentés, il convient d'accorder une large place, dès le début, à l'audition de documents réels (par exemple, des enregistrements radio ou vidéo) présentant des situations et des actes de communication susceptibles de répondre à ses besoins et à ses intérêts. /.../

2° Il faut encourager les étudiants à s'exprimer librement le plus rapidement possible, dès qu'ils en éprouvent l'envie ou le besoin. /.../ En outre, il semble que les seuls exercices utiles soient ceux qui visent à développer la compétence de communication, par opposition aux drills grammaticaux. /.../

3° Pour favoriser le développement de l'expression libre et faciliter l'acquisition de la compétence de communication, il faut éviter d'organiser le matériel didactique en fonction de la notion de correction. /.../ Il faut éviter en particulier de pénaliser les erreurs de l'étudiant, car elles constituent pour lui un moyen très utile pour vérifier la validité d'une hypothèse, mesurer le champ d'application d'une règle et dégager les généralisations nécessaires sur l'emploi de la langue comme instrument de communication. /.../

4° Le matériel didactique doit être conçu de manière à laisser une large place à l'observation, à la réflexion et à l'explication, qui jouent un rôle important dans la découverte et l'acquisition des règles d'emploi de la langue seconde. /.../

5° Enfin, mettant en question un dernier dogme, on n'hésitera pas à recourir à une comparaison, ni à la traduction, entre la langue maternelle et la langue seconde, car celle-ci peut apporter une contribution importante à l'apprentissage" (pp. 56-57).

Critiquant lui aussi ce refus systématique de la traduction en langue maternelle dans la M.A.V., ALVAREZ fait justement remarquer:

"On confond d'abord "traduction" -opération discursive difficile et délicate, comme tout le monde le sait-, et ce qu'on peut appeler la "parallaxe linguistique"-cette opération cognitive qui permet de saisir le sens étranger par rapprochement et par distanciation du sens en langue maternelle. L'expression mythique sur ce terrain est qu'il faut "penser en langue étrangère". Comme s'il

PROBLEMES DE LA M.A.V.
EVOLUTION DES THEORIES DE REFERENCE DE LA D.L.E.

s'agissait là de la chose la plus naturelle du monde!" (ALVAREZ 1979, p. 52).(1).

La troisième implication citée par ROULET ("éviter de pénaliser les erreurs de l'étudiant") fait allusion à l'Analyse des Erreurs, qui a suscité un moment de grands espoirs en D.L.E. L'intérêt porté aux erreurs des apprenants n'est pas nouveau. GUIRAUD expose déjà en 1903 sa technique de relevé des fautes dans les productions écrites des élèves, afin d'apprécier les "progrès individuels" et "les progrès de cette classe dans son ensemble", et d'orienter l'enseignement en conséquence (p. 187). En 1929, dans La grammaire des fautes, un disciple de Saussure, Henri Frei, mettait le premier en évidence le rôle positif des "fautes" comme formes nécessaires de l'évolution des langues. L'Analyse des Erreurs va montrer la diversité des origines de l'erreur chez les apprenants: elle peut être erreur de performance, dont l'exemple-type est le lapsus (on a proposé d'appeler "faute" ce genre d'erreur), ou erreur de compétence, celle-ci pouvant provenir d'une interférence avec la langue maternelle, de l'insuffisance du matériel linguistique dont dispose l'élève pour ses besoins d'expression, ou encore, et c'est le type d'erreur le plus intéressant, d'un test de compétence provisoire: l'élève, au fur et à mesure de son apprentissage, se construirait un "système grammatical intériorisé" (FRAUENFELDER 1980) qui lui donnerait une "compétence transitoire" (CORDER 1980a). L'erreur serait ainsi pour l'élève "une façon de vérifier ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue qu'il apprend" (id.). On a pu parler aussi de "grammaire seconde"

(1) A l'instar des méthodologues de la M.D., Alvarez fait cependant la différence entre la traduction comme stratégie d'apprentissage individuelle (la "traduction mentale" inévitable), et la traduction comme stratégie d'enseignement: "Autant la recherche d'un appui sémantique en langue maternelle, en tant que stratégie cognitive spontanée de l'apprenant, ne nous semble nullement passible de punition, autant son élévation à la catégorie d'instrument pédagogique privilégié nous semble à déconseiller" (1979, note 2, p. 52).

PROBLEMES DE LA M.A.V.

EVOLUTION DES THEORIES DE REFERENCE DE LA D.L.E.

(ADAMCZEWSKI 1975), d'"interlangue" de l'apprenant (CORDER 1980c), ou encore de "systèmes approximatifs de communication". L'Analyse des Erreurs semble actuellement marquer le pas (1), mais elle aura déjà eu une influence sur l'évolution de la D.L.E.:

1. Elle a renforcé les critiques contre les progressions rigides de la M.A.O. et de la M.A.V., qui cherchaient à supprimer tout risque d'erreur de la part de l'apprenant. PORQUIER (1974a) fait remarquer justement qu'il y a contradiction, dans la M.A.V., à vouloir éviter les erreurs des élèves, ce qui implique le maintien d'un contrôle strict sur leurs productions, et la volonté affichée de développer dès les débuts de l'apprentissage, en particulier dans la phase de transposition, une certaine capacité d'expression spontanée.

2. L'Analyse des Erreurs a aussi levé l'hypothèque qui pesait sur les travaux de groupe, sur lesquels le contrôle professoral ne peut être total et permanent, et pendant lesquels des erreurs ne sont donc pas corrigées:

"Nous pensons aussi que l'on a peut-être exagéré les phénomènes de prégnance et de rémanence des erreurs. Il nous semble à tout prendre préférable qu'un élève parle le plus tôt possible, quitte à faire des erreurs, plutôt que de le voir inhibé par la crainte. /.../ Les enfants doivent prendre conscience qu'il n'y a pas d'apprentissage sans tâtonnements, donc sans erreurs, que ce sont précisément les tâtonnements qui garantissent la solidité des acquisitions" (T.T.1, G.M., p. 22).

Plus généralement, l'Analyse des Erreurs, en imposant la notion de "stratégie individuelle d'apprentissage", a contribué au retour aux méthodes actives en D.L.E., à un recentrage de cette didactique à l'intérieur de la pédagogie générale (voir infra le chap. 3.4.4.6., pp. 316-319).

(1) Pour un état de la question, voir PORQUIER 1977 ("L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives"), PERDUE 1980 ("L'analyse des erreurs: un bilan pratique") et KRZEMINSKA 1981 ("Interlangue"). La revue Langages a par ailleurs consacré un numéro spécial à l'Analyse des Erreurs (n° 57, mars 1980, où l'on trouve en particulier la traduction française de trois articles fondamentaux de CORDER (1980a, b, c)).

PROBLEMES DE LA M.A.V.

EVOLUTION DES THEORIES DE REFERENCE DE LA D.L.E.

3. L'Analyse des Erreurs a favorisé un retour à la réflexion grammaticale en classe de langue. BESSE (1974a) propose ainsi que dans des exercices de "conceptualisation grammaticale", les élèves, à partir d'énoncés donnés par eux-mêmes, explicitent en utilisant leur propre métalangage leur propre description du fonctionnement de la langue (voir infra pp. 519-520). Une telle réflexion grammaticale peut bien entendu être faite de manière tout aussi profitable à partir d'erreurs commises par les apprenants.

4. L'Analyse des Erreurs a enfin contribué à l'abandon par les méthodologues des certitudes dogmatiques pour un pragmatisme plus modeste. Elle a mis en évidence en effet l'absence actuelle de théorie de l'apprentissage qui puisse prendre la relève du béhaviorisme, et rappelé opportunément que la capacité d'apprentissage des élèves dépasse heureusement de beaucoup notre capacité à nous expliquer le processus de cet apprentissage. L'évolution de la problématique de ce que l'on a appelé le "français fonctionnel" (voir infra le chap. 3.4.5., pp. 320-323) est à cet égard caractéristique. Dans le cas par exemple de scientifiques hispanophones voulant lire en français des textes de leur spécialité, on a commencé par dégager par l'analyse linguistique les structures les plus caractéristiques de ces textes, et cherché à construire un cours cohérent les présentant selon une certaine gradation et les faisant travailler dans des séries d'exercices. On s'est vite rendu compte que la compétence scientifique des apprenants aidait à un développement rapide et autonome de leur compétence de compréhension écrite en langue étrangère, et que le plus rentable était encore tout simplement de multiplier leurs contacts avec les textes, même si la compréhension n'en était pas parfaite.

Les auteurs de T.T.1 font allusion à cette absence de nouvelle théorie de l'apprentissage:

"Pour ce qui est de l'apprentissage proprement dit -les mécanismes psychologiques et psycho-sociologiques par lesquels s'opère l'appropriation des structures d'une langue étrangère-, on sait, en réalité, peu de choses. On sait que cet apprentissage est fondamentalement différent de celui de la langue maternelle, en dépit des apparences" (G.M., p. 8).

PROBLEMES DE LA M.A.V.

EVOLUTION DES THEORIES DE REFERENCE DE LA D.L.E.

Mais ces auteurs ne semblent pas tirer ~~toutes~~ les conséquences de cette dernière affirmation, qui contredit pourtant le postulat fondamental de la M.A.V., dont ils continuent à se réclamer explicitement. Ils continuent ainsi à juger "préférable de bannir tout à fait (pour le professeur comme pour les élèves) l'usage du français" (id., p.12), et à privilégier les exercices structuraux comme mode d'acquisition des formes linguistiques (id., p.17).

En 1968, GIRARD affirmait que la prise en compte des fondements psychologiques de la M.A.V. et de toute pédagogie "moderne" des langues vivantes signifiait:

- isoler dans un premier temps le système oral du système écrit,
- adopter une attitude franchement "behaviouriste" plutôt que "mentaliste",
- créer un besoin constant de communication,
- éviter, dans la pratique pédagogique, toute référence à la langue maternelle" (p.9).

On peut mesurer l'importance des remaniements effectués depuis lors en théorie de l'apprentissage en constatant que des implications citées par GIRARD en 1968, seule la troisième est encore actuellement reconnue comme valable.

3.4.4.2. LA SOCIOLINGUISTIQUE

La sociolinguistique oppose la connaissance du système linguistique (la "langue" dans le sens saussurien) à la connaissance de son emploi en situation, où interviennent toute une série de facteurs, comme:

- le canal de communication: on n'exprime pas une demande de la même manière par téléphone, par lettre ou par télégramme;
- le statut des interlocuteurs: on ne formule pas une demande de la même manière à son père, à sa secrétaire, à un inconnu dans la rue, à un enfant;
- le cadre (temporel, géographique...): on parlera différemment

PROBLEMES DE LA M.A.V.
EVOLUTION DES THEORIES DE REFERENCE DE LA D.L.E.

si l'on est dans la rue, dans une église, dans un café, selon que l'ambiance est sympathique ou pas, etc.

La sociolinguistique remet donc en cause la distinction saussurienne langue/parole, dans la mesure où elle montre que la parole elle-même obéit à des codes, à des normes sociales, dont la connaissance fait partie de la "compétence de communication", notion qui vient donc s'opposer à la "compétence linguistique". La conséquence au niveau de la science linguistique en est que "l'analyse d'une langue ne saurait se borner à la construction du système de cette langue. Il faut prendre en compte l'"ailleurs du système", c'est-à-dire les pratiques langagières réelles des individus réels dans des situations réelles" (PORCHER 1980, p. 91). Comme le souligne Slama Cazacu, ces pratiques ne sont pas seulement langagières; développant la notion de "syntaxe mixte", cet auteur tente même de montrer qu'il y aurait une base sémiotique commune aux comportements verbaux et aux comportements non verbaux (regards, distance physique, gestes, etc.) dans la communication en face à face (selon GALISSON 1980, p. 36) (1).

Les recherches sociolinguistiques ont joué un grand rôle dans la critique de la M.A.V., dans la mesure où elles ont permis de déceler ses insuffisances au niveau même de son "noyau dur" méthodologique, de ce qui constitue chez elle à la fois le moyen et l'objectif de l'apprentissage: l'utilisation de la langue comme "instrument de communication en situation" (voir par exemple sur ce sujet KHAN 1977, p. 57). Nous prendrons, pour illustrer ces critiques de la communication dans la M.A.V., l'exemple de Q.T.C.

Les professeurs utilisateurs de M.A.V. constataient que leurs élèves, dans la majorité des cas, éprouvaient les plus grandes difficultés à réutiliser le matériel linguistique acquis en classe, lors de

(1) Pour une analyse d'ensemble des rapports entre linguistique et sociologie, voir le numéro 37 (mars 1977) de la revue Langue française sur "Linguistique et sociolinguistique".

PROBLEMES DE LA M.A.V.
EVOLUTION DES THEORIES DE REFERENCE DE LA D.L.E.

la phase d'"expression libre" qui clôturait chaque leçon. Difficultés peut-être explicables dans le cas de la M.A.O., qui basait l'acquisition linguistique sur des manipulations intensives hors-situation (dans les "pattern drills"), mais incompréhensibles dans le cas de la M.A.V., où le rôle de l'image et de l'identification des élèves aux personnages était précisément de placer ces élèves, dès les débuts de l'apprentissage et dès les débuts de chaque leçon, dans une situation simulée de communication.

Mais en réalité, les dialogues audio-visuels ne correspondaient pas à de véritables situations de communication. Ils étaient d'abord, comme les dialogues de la M.D., un prétexte à présentation de contenus lexicaux préalablement fixés. Prenons l'exemple de la leçon 15 de Q.T.C., intitulée "El jarro": toute la famille discute sur l'endroit le plus approprié pour y placer l'énorme jarre que le père vient de gagner à une loterie: dans quelle pièce? Sur quel meuble? Il s'agit en réalité d'introduire par ce biais toute une série de termes sur le thème de la maison: aparador, mesa, cómoda, armario, cama, silla, paragüero, comedor, sala de estar, pieza, habitación, cuarto de baño, cocina, desván, sótano, recibidor... Comme dans la M.D., les dialogues sont essentiellement pour la M.A.V. une nouvelle "forme" (dans le sens de "moule") de présentation des contenus thématiques habituels: la maison (leçons 5 et 15), les achats (leçon 10), les transports (leçon 11), les spectacles (leçon 19), les voyages (leçons 21, 22 et 23), les métiers (leçon 27), etc.

Comme dans la M.D. aussi, les dialogues audio-visuels étaient de même un prétexte à présentation de contenus grammaticaux préalablement programmés dans le cadre d'une progression indépendante des centres d'intérêt eux-mêmes. Ainsi sont introduits, dans le dialogue de cette leçon 15 de Q.T.C., six structures différentes commandant l'emploi du subjonctif:

- ¿Qué queréis que haga...
- Es una lástima que sea...
- Te lo doy para que lo coloques...
- Es mejor que lo déis...
- Como no lo pongáis...

PROBLEMES DE LA M.A.V.

EVOLUTION DES THEORIES DE REFERENCE DE LA D.L.E.

Une fois présenté et expliqué le dialogue, l'objectif des activités en classe n'était pas que les élèves fussent capables de se débrouiller en Espagne dans des situations semblables à celles des dialogues (1), mais que soit assimilé le matériel linguistique introduit, dont le réemploi constituait le but essentiel de toute la leçon, même de la phase de "transposition" ou d'"expression libre".

Prenons l'exemple de la leçon 25 de Q.T.C. : chacun des quatre amis, qui viennent de passer une journée dans un village, raconte aux autres ses activités et ses impressions. L'un est allé chercher de l'essence pour leur voiture dans la camionnette du boucher à un village voisin où c'était jour de marché; l'autre est resté regarder les paysans battre le blé; quant aux deux filles, elles sont allées visiter un château en ruines. A la fin de la leçon sont proposés les thèmes suivants d'"expression libre":

- ¿Cómo pasas el tiempo cuando estás en un pueblecito?
- Describe el día de mercado en el pueblo vecino.
- Imagina una conversación entre Pedro y el carnicero, o entre Pedro y el campesino.
- ¿Has visto la trilla u otro trabajo del campo? Descríbelo.
- ¿Te gusta participar en los trabajos del campo?

De tels thèmes se rapportent au centre d'intérêt du dialogue (la vie à la campagne), mais non à la situation de communication du dialogue (le récit d'expériences personnelles). Tous les thèmes proposés peuvent en effet se traiter au présent de l'indicatif. Ils permettent peut-être de réutiliser le lexique du dialogue (el campesino, la caja de gallinas, el ternero, el cerdo, los trigales, la trilladora, la horca, etc.), mais sûrement pas les structures particulières au récit, en particulier les valeurs respectives du présent, de l'imparfait.

(1) Situations en général assez artificielles et peu intéressantes, il faut bien le reconnaître. Même dans le cas de dialogues plus vraisemblables et motivants, l'identification des élèves aux personnages, et la fiction théâtrale qu'étaient censés créer projecteur et magnétophone dans la phase de présentation, puis les élèves eux-mêmes dans la phase de "dramatisation" ou "théâtralisation", ne pouvaient résister longtemps à l'artificialité des manipulations linguistiques hors-situation (exercices structuraux), ni aux contraintes scolaires de l'Institution éducative.

PROBLEMES DE LA M.A.V.
EVOLUTION DES THEORIES DE REFERENCE DE LA D.L.E.

et du prétérit, et la concordance des temps au subjonctif imparfait, qui apparaissent pourtant dans le dialogue, comme dans cette phrase:

"Todo el pueblo estaba allí, afanándose porque tienen la trilladora para poco tiempo, el trigo está a medio trillar y además, como me dijo uno de ellos, temían que viniese una tormenta y lo echase todo a perder" (L.E., p. 137, nous soulignons).

Seul est abordé dans la leçon le problème de la concordance des temps au passé, mais seulement dans un exercice structural (n° 3, L.E., p.138), où il s'agit de transformer une série de 5 phrases suivant le modèle: "Ahora consigo que un campesino me traiga → Esta mañana conseguí que un campesino me trajera". De sorte que dans cette leçon, et l'observation pourrait être généralisée aux autres leçons de la méthode et aux autres M.A.V., la capacité à appliquer la règle (ici la concordance des temps) est travaillée isolément comme un des éléments de la compétence linguistique, et non comme un élément intégré à une compétence de communication déterminée (ici: être capable de relater oralement à des amis une expérience personnelle récente).

Enfin, les recherches sociolinguistiques ont mis en évidence que la M.A.V. néglige les éléments psychologiques, pragmatiques et sociologiques de toute situation de communication: on ne parle pas de la même manière (c'est-à-dire que les formes linguistiques seront différentes) selon son état d'âme (si l'on est furieux ou de bonne humeur par exemple), selon l'objectif que l'on vise (si l'on veut faire étalage de son intelligence ou séduire par sa sympathie et sa simplicité), selon les statuts sociaux respectifs des interlocuteurs (si l'on s'adresse à un collègue ou à un supérieur hiérarchique), etc. La leçon 26 de Q.T.C. présente une conversation entre doña Joaquina, la maîtresse de maison, et sa servante Lolita, à propos du nouveau locataire du rez-de-chaussée: Qui peut-il bien être? Un fonctionnaire? Un médecin? Un ingénieur? A-t-il de la famille?, etc. Or voici deux des cinq thèmes d'expression libre proposés à la fin de la leçon:

-El nuevo inquilino se ha encontrado con doña Joaquina. ¿Cómo la describe a su familia?

-Imagina un diálogo entre Lolita y el limpiabotas.

PROBLEMES DE LA M.A.V.
EVOLUTION DES THEORIES DE REFERENCE DE LA D.L.E.

Mais il est évident que Lolita ne va pas parler au cireur de chaussures comme à sa patronne, et que le dialogue entre le nouveau locataire et ses enfants devra faire apparaître encore d'autres éléments linguistiques. Les trois situations (celle du dialogue initial et celles proposées en expression libre) mettent bien en jeu la même capacité à demander et donner des informations à propos de quelqu'un -son identité, son âge, sa situation familiale, son métier, etc.-, mais correspondent à trois situations de communication différentes, dans la mesure où les rapports sociaux entre interlocuteurs sont dans chaque cas de nature différente.

Une telle analyse pourrait se faire aussi sur d'autres leçons d'autres M.A.V. d'espagnol (1). Dans toutes, comme le remarque justement GALISSON (1980, p. 76) à propos de V.I.F.1 et d'autres M.A.V. de français langue étrangère, la notion de "situation" disparaît presque totalement à l'écrit. Le "passage à l'écrit", problématique typique de la M.A.V., est conçu en effet d'abord comme le simple apprentissage du code orthographique (dictées), puis comme des exercices scolaires de rédaction à partir des situations dialoguées de la leçon. MOIRAND note en outre que les exercices structuraux ont été conçus exclusivement pour la langue orale, et que la langue écrite utilise une telle variété de structures que la technique de l'exercice structural serait trop coûteuse et inefficace: "A l'écrit, on fait relier des phrases avec parce que et comme sans se rendre compte que l'expression de la cause passe plus souvent par des expressions verbales telles que est dû, est provoqué par, entraîne, etc." (1979a, p. 146). A l'origine de cette absence de spécificité des situations d'écrit dans la M.A.V. se trouve une conception de l'écrit comme un simple sous-code, que FAURE par exemple exprime très clairement dès 1946: "La langue orale, /.../ cette incomparable symphonie vocale dont l'écrit-

(1) Elle a été faite par exemple de manière très détaillée sur la méthode De Vive Voix par GSCHWIND 1981.

PROBLEMES DE LA M.A.V.
EVOLUTION DES THEORIES DE REFERENCE DE LA D.L.E.

ture n'est que le terne et informe symbole, est la seule expression directe et vivante de la pensée" (p. 425).

A cet ensemble de critiques décisives visant le coeur même de la M.A.V., les M.A.V. ont d'abord répondu par des aménagements plus ou moins partiels, comme par exemple:

-images moins schématiques, faisant mieux apparaître le cadre de la communication et la personnalité des interlocuteurs;

-début du travail sur la leçon sans audition de l'enregistrement, les élèves commentant directement les images du dialogue en tâchant d'explicitier les éléments de la situation de communication et les intentions de communication des personnages (1);

-introduction, dès les premières leçons, de situations d'écrit et de documents écrits (authentiques ou non);

-dialogues moins neutres et plus marqués.

Les auteurs de T.T.1 font allusion dans leur Guide méthodologique aux conséquences des recherches psycholinguistiques et sociolinguistiques récentes sur la D.L.E.:

"Si pendant des années, c'est la linguistique seule qui a provoqué le renouveau de la pédagogie des langues (il n'était pas indifférent qu'on parlât alors de "linguistique appliquée", on s'aperçoit de plus en plus que l'enseignement des langues fait appel -autant au moins qu'aux linguistes- aux psychologues et aux sociologues" (p. 7).

Mais les conséquences que ces auteurs en tirent au niveau de la conception de leur méthode se limitent à des aménagements apportés au support initial de la M.A.V., à savoir le dialogue et les images correspondantes, aménagements qui ne remettent pas en cause la cohérence de la M.A.V., mais visent au contraire à son meilleur fonctionnement. Ils constituent, si l'on se replace dans la perspective his-

(1) Sur cette "nouvelle méthodologie De Vive Voix", dont nous avons déjà parlé p. 294, voir ARGAUD 1972. Sur ses limites, voir par ex. GSCHWIND 1981, pp. 118-119.

PROBLEMES DE LA M.A.V.

EVOLUTION DES THEORIES DE REFERENCE DE LA D.L.E.

torique qui est la nôtre ici, autant de correctifs apportés à l'héritage de la M.D.:

1. Situations plus proches des intérêts réels des élèves, et s'écartant résolument des thèmes habituels de la M.D. Pour les auteurs de T.T.1, la situation retenue pour chaque leçon doit être "suffisamment proche de ce que sont les préoccupations ou les rêves des adolescents de notre temps, sans pour autant cesser d'être authentiquement hispanique" (G.M., p. 9).

2. Choix d'une langue résolument "parlée", à haute (trop haute peut-être...) teneur en structures idiomatiques, qui s'affirme ainsi dans sa spécificité aussi bien par rapport à l'écrit oralisé de la M.D. que par rapport à la langue standard, "neutralisée", de M.A.V. précédentes comme V.D.E.1 et Q.T.C.

3. Dialogues plus courts et plus centrés sur les interrelations "hic et nunc" et la subjectivité des interlocuteurs, et donc plus éloignés du schéma narratif/descriptif des dialogues directs (1).

3.4.4.3. LA LINGUISTIQUE DE L'ENONCIATION

Au départ, il s'est agi d'un renouveau des idées de linguistes comme Bailly, Benvéniste et Jakobson, dont les travaux sur le sujet avaient été un temps éclipsés par le structuralisme dominant. Comme les textes de la M.D., les dialogues audio-visuels étaient souvent ressentis comme inauthentiques. La typologie des fonctions du langage proposée par Jakobson, par exemple, va fournir à cette critique une base plus scientifique: on reprochera à la M.A.V. de privi-

(1) Sur ce problème de l'influence actuelle de la sociolinguistique sur la D.L.E., on pourra consulter le numéro 121 (mai-juin 1976) de la revue Le Français dans le Monde ("Pour une sociolinguistique appliquée"), et le numéro 37 (janvier-mars 1980) de la revue Etudes de Linguistique Appliquée ("Communications sociales et didactique des langues vivantes étrangères").

PROBLEMES DE LA M.A.V.

EVOLUTION DES THEORIES DE REFERENCE DE LA D.L.E.

légier la fonction dénotative ou référentielle du langage (1), et de négliger les fonctions

-phatique: tout ce qui vise à établir et maintenir le contact entre interlocuteurs: hein?, n'est-ce pas?, non?, allo?, oui?, etc.;

-émotive: tout ce qui permet au locuteur d'exprimer sa subjectivité;

-conative: tout ce qui vise à agir sur le destinataire du message, à susciter chez lui des réactions ou des actions.

Or dans les dialogues des premières M.A.V., les locuteurs s'impliquent très peu avec leur subjectivité propre, et leurs interrelations restent le plus souvent au niveau du simple échange d'informations.

Les auteurs de T.T.1 font explicitement allusion à "la prise de conscience, par le linguiste, de la diversité des fonctions du langage" (G.M., p. 7), et à ses conséquences au niveau de la conception des dialogues des nouvelles méthodes, où sont maintenant pris en compte:

-l'implication affective des interlocuteurs: "On ne s'étonnera donc pas de trouver dans notre ensemble pédagogique un grand nombre d'expressions de la subjectivité (expression d'admiration, d'ironie, voire d'injures!)" (id.);

-la "charge implicite" de tout échange: "Dans la conversation authentique, la signification de l'échange se dégage autant des pré-supposés, des sous-entendus, de tout ce qui est implicite à la situation, que de la parole elle-même" (id.).

Comme nous le remarquons déjà à propos des retombées de la sociolinguistique (p. 308), il s'agit là d'améliorations apportées au support initial des leçons audio-visuelles. Lorsque les auteurs de T.T.1 donnent à leurs images la nouvelle fonction de véhiculer cette charge implicite des échanges, ils ne font que perfection-

(1) C'est là une conséquence de la manière dont elle organise l'accès des élèves au sens, par la mise en rapport de la langue et de ses référents représentés par l'image.

PROBLEMES DE LA M.A.V.

EVOLUTION DES THEORIES DE REFERENCE DE LA D.L.E.

ner la manière dont elle peut remplir son rôle traditionnel de représentation de la situation de communication. Les retombées des études sur l'énonciation sont plus effectives en dehors de la M.A.V.: dans les analyses pré-pédagogiques et pédagogiques de documents authentiques écrits, prise en compte de la manière dont le scripteur se situe par rapport à ce qu'il écrit, à la situation dans laquelle il écrit et aux objectifs qu'il poursuit (voir par ex. CHARAUDEAU 1973a et MOIRAND 1979a); dans l'analyse des besoins langagiers des apprenants, utilisation de la notion d'"acte de parole", qui correspond à la fonction conative du langage (voir infra, pp. 543 et s.).

3.4.4.4. L'ANALYSE DU DISCOURS

KHAN fait remarquer avec pertinence "la contradiction qui existe entre une linguistique structurale qui s'est assigné pour champ d'étude la phrase, et le champ de l'enseignement qui est celui du discours" (1977, p. 63). Le professeur en effet demande très vite à ses élèves de passer au niveau du discours: description complète d'une image, narration de l'anecdote dialoguée, discussions en phase de transposition, etc. Or dès qu'il s'agit d'articuler plusieurs phrases à la suite apparaissent des phénomènes linguistiques spécifiques, visant en particulier à renforcer la cohérence discursive, et que la M.A.V. ne prévoit pas de travailler: les exercices structuraux, note MOIRAND (1979a, p. 146), s'arrêtent au niveau de la phrase, et même les "micro-conversations", sorte de macro-exercices structuraux portant sur une série limitée de questions/réponses, étaient conçues pour travailler non les procédés discursifs mais les structures grammaticales auxquelles se limitaient les variations exigées. PORCHER développe ainsi cette critique de la M.A.V.:

"La caractéristique essentielle d'un dialogue authentique, c'est son allure non linéaire, relativement désordonnée, son ouverture. /.../ Dès lors, clairement, la morphosyntaxe n'est que le sommet de l'iceberg.

L'important c'est l'enchaînement, l'aptitude à engendrer des énoncés liés à ce qui précède (aussi bien dans sa propre parole

PROBLEMES DE LA M.A.V.

EVOLUTION DES THEORIES DE REFERENCE DE LA D.L.E.

que dans celle du locuteur) et susceptibles d'être prolongés. La revendication du transphrastique, du textuel, cesse d'être une lubie pour devenir simplement la juste fidélité à ce qu'est réellement la communication. /.../ L'univers du discours n'est jamais celui de la juxtaposition, mais au contraire celui de l'articulation, du passage, de la transition, de la conjonction, même si, par hypothèse, on se trouve dans un échange conflictuel.

Sans doute est-ce en cet endroit que se rejoignent dans l'erreur les options des méthodes traditionnelles (1) et celle des méthodes audio-visuelles, partant toutes deux sur l'efficacité communicative de la maîtrise morpho-syntaxique: faire fonctionner correctement le système engendrerait une aptitude à l'utiliser dans la communication. Cette foi en une génération spontanée (de l'écrit à la parole pour les méthodes traditionnelles, de l'oral morcelé à la parole pour les méthodes audio-visuelles) a été, dans chaque cas, aussi souvent couronné d'échecs que de succès" (1981c, p.133).

Les récents développements de l'analyse du discours ouvrent la voie à des applications possibles en D.L.E. RÜCK, à la fin de son ouvrage intitulé Linguistique textuelle et enseignement du français (1980), pense que

"l'approche par la linguistique textuelle offre une série de possibilités qui touchent aussi bien à une propédeutique scientifique et à une pédagogie littéraire qu'à une pratique du langage. De nombreux buts partiels de l'apprentissage, dans la didactique d'une langue étrangère, comme la saisie rapide d'ensembles linguistiques (lecture extensive, saisie de textes radiophoniques débités rapidement, etc.) ou la production de textes oraux dépassant la dimension d'une ou deux phrases, peuvent être abordés judicieusement en s'appuyant sur les prémisses de la linguistique textuelle" (p. 38).

Il conclut cependant qu'"il y a d'un côté une linguistique textuelle qui se complique toujours davantage, se formalise à l'extrême, et de l'autre, un discours plutôt vague sur les applications possibles en didactique de langue seconde" (id., p. 90), soulevant par là le problème général de l'"application" de la linguistique à la D.L.E., sur

(1) On remarquera au passage dans cette citation de PORCHER comment l'expression de "méthodes traditionnelles" regroupe en réalité la M.T. proprement dite et la M.D.

PROBLEMES DE LA M.A.V.

EVOLUTION DES THEORIES DE REFERENCE DE LA D.L.E.

lequel nous aurons bientôt à revenir (voir chap. 3.4.6., pp.324 et s.).

En France, des analyses de discours particulières ont déjà été menées dans une optique pédagogique, par exemple celles de Henault (B.E.L.C.) sur le discours politique, Darot (B.E.L.C.) sur le discours mathématique, Moirand (Paris 3) sur le discours de la presse; des applications ont été proposées (BEACCO 1977, MOIRAND 1979a); et des réflexions ont été conduites sur les problèmes d'application à la didactique, comme celle de WIDDOWSON 1976 dans un article intitulé "Analyse du discours, processus interprétatifs et enseignement de la compétence de communication". BESSE note avec raison que pour l'instant les propositions d'application concrète à la classe ne sont guère plus que "des sortes de travaux pratiques à partir de théories linguistiques" (1980a, p.126); on peut cependant espérer que ces recherches aideront au traitement pédagogique des documents authentiques: les numéros de la revue Le Français dans le Monde consacrés à l'utilisation de ces documents (n° 145 de mai-juin 1979, 157 de nov.-déc. 1980 et 163 d'août-sept. 1981) en donnent déjà de nombreux exemples ponctuels. (1)

3.4.4.5. L'ANALYSE SEMIOTIQUE

L'un des chapitres d'un article de PORCHER (1978) s'intitule expressivement: "Une passion déçue, ou la brève liaison de l'image et du pédagogue". A partir des années 1975 en effet, un grand nombre d'études critiques de la M.A.V. portent sur l'analyse des images (2). Essentiellement, ces critiques portent sur les points suivants:

(1) Nous reviendrons au chapitre 4.3.2. (pp. 517-559), 4.3.3. (pp.560-588) et surtout 4.3.1.2. (pp. 487-509) sur les problèmes spécifiques posés par l'application de l'analyse textuelle aux supports didactiques littéraires.

(2) Ainsi GALISSON 1973, BESSE 1974b, JACQUINOT 1974, GERMAIN 1975, FERENCZI 1975 et MARGERIE 1981.

PROBLEMES DE LA M.A.V.

EVOLUTION DES THEORIES DE REFERENCE DE LA D.L.E.

1. Image et traduction. L'image audio-visuelle, dans la mesure où elle illustre souvent un discours descriptif et représente certains référents (objets concrets dont on parle, par ex.), favorise la traduction mentale au lieu de servir d'écran entre la langue étrangère et la langue maternelle, comme l'aurait voulu la théorie audio-visuelle. De toutes façons, note FRANCOIS, il est inévitable que l'élève tente "d'organiser le dessin ou la situation dans sa propre langue" (1974, p.201).

2. Relation image/texte dialogué. Cette relation n'est pas univoque comme le voudrait la M.A.V.: l'image elle-même provoque du sens et n'est pas pure représentation d'une réalité; elle est interprétée différemment selon les cultures auxquelles appartiennent les élèves: "La pompe à essence peut devenir totem" (BESSE 1974b, p. 29).

3. Ambivalence pédagogique de l'image audio-visuelle. L'image audio-visuelle doit théoriquement mettre en scène la situation de communication correspondant au dialogue, afin de faciliter la compréhension globale du message par la compréhension des intentions de communication, mais en même temps, comme nous le notions pp. 249-250, elle représente certains référents du discours, et a recours à des ajouts artificiels (bulles, symboles divers) pour représenter un maximum d'éléments linguistiques du dialogue, et faciliter ainsi sa compréhension analytique. Dans beaucoup d'images, c'est même cette dernière fonction qui domine. On voudra bien se reporter à l'ANNEXE 10, p. 643. Dans cette image de la leçon 9 de Q.T.C., l'objectif est clairement de "visualiser" l'énoncé correspondant ("¿Adónde vais, niñas, esta tarde?") en représentant dans leur ordre même de la phrase, chacun des éléments linguistiques:

- adónde: les deux flèches
- accent interrogatif sur adónde: le premier point d'interrogation
- vais: attitude physique des deux jeunes filles
- niñas: les deux jeunes filles
- esta tarde: portion correspondante du soleil-horloge
- intonation finale interrogative: le deuxième point d'interrogation (curieusement situé à l'intérieur du soleil-horloge, comme si l'interrogation portait sur l'heure, et non sur le lieu...).

PROBLEMES DE LA M.A.V.
EVOLUTION DES THEORIES DE REFERENCE DE LA D.L.E.

Le code utilisé n'est pas toujours univoque ni même évident (comme le "soleil-horloge"...), mais surtout, la prolifération des signes conventionnels envahit l'image au détriment de la représentation de la situation. Le sur-codage des images de Q.T.C. s'explique aussi par le fait qu'elles s'inspirent de la technique du tableau de feutre utilisé dans cette méthode par le professeur en classe.

Les M.A.V. plus récentes ont tenu compte de ces critiques, et ont abandonné l'image codée pour une image "situationnelle" dont sont bannis les symboles, et où les bulles ne sont utilisées que le moins souvent possible. C'est le cas de T.T.1, où les auteurs ont voulu éviter de réduire l'image à n'être qu'un simple support de l'explication linguistique: "Le rapport de l'image au texte ne pouvait être seulement celui d'une simple illustration. C'est l'ensemble texte-image qui doit être porteur de signification" (G.M., p. 9). A la limite, le rapport texte-image s'inverse et c'est celui-là qui vient "illustrer" celle-ci:

"Lorsque, dans l'Unité didactique 2A de ¡Tu También!, on assiste à l'impeccable plongeon de Nacho, c'est l'image qui est porteuse de l'information alors que la parole de Rocio ("¡Bonito, eh!") n'est qu'un jugement de valeur porté sur la situation. Et en fait, c'est ainsi que cela se passe dans le langage courant" (id., p. 7).

Là encore, il s'agit pour les auteurs de cette méthode d'améliorer techniquement la M.A.V. D'autres concepteurs ont fait subir à l'image audio-visuelle une évolution qui annonce en réalité une rupture avec la M.A.V. C'est le cas des auteurs de C'est le Printemps, où la richesse et le réalisme des images en font des documents à part entière. Elles ont été bien sûr "intégrées" à la M.A.V.: après leur utilisation comme auxiliaires d'explication, leur surplus d'informations pouvait servir de support à l'exploitation linguistique et à la transposition: descriptions du cadre et des personnages, réactions personnelles tant sur la réalité représentée que sur la façon dont le dessinateur l'a représentée, explicitation des intentions et des sentiments des personnages, etc. Il nous semble cependant qu'il y a là un début d'autonomisation de l'image par rapport au "texte", qui

PROBLEMES DE LA M.A.V.

EVOLUTION DES THEORIES DE REFERENCE DE LA D.L.E.

est d'ailleurs une caractéristique des bandes dessinées actuelles pour jeunes, et qui constitue au moins potentiellement une rupture avec le principe audio-visuel de l'utilisation conjointe de l'image et du son.

Cette rupture est déjà consommée, dans les méthodes les plus récentes, par l'utilisation d'images authentiques (photos de reportage, images publicitaires), pour lesquelles l'analyse sémiotique devient particulièrement pertinente dans une perspective d'enseignement de la civilisation (1).

3.4.4.6. LA PSYCHOPEDAGOGIE

A partir du milieu des années 1970, les M.A.V. vont aussi être critiquées comme contraires aux orientations des méthodes actives. Certes, celles-ci sont bien antérieures, et nous avons déjà vu comment elles étaient à l'origine de la M.D. (Chap. 2.1.3., pp. 102-106). Il aura fallu cependant la conjonction de trois phénomènes pour que l'on se réfère de nouveau à elles dans le discours didactique:

1. Après une période initiale d'enthousiasme, la démotivation rapide des élèves, qu'il fallut bien mettre au compte de la monotonie, de la rigidité et du rythme contraignant des M.A.V.

2. La diffusion des idées de "mai 68" contre la relation pédagogique autoritaire, et celles du "mouvement non-directif" s'inspirant en particulier des idées de Carl Rogers mais aussi de Freinet, Oury, Lobrot, Lapassade, Illich et autres.

(1) On pourra se reporter, pour des exemples concrets d'exploitation pédagogique d'images authentiques, aux numéros 137 (mai-juin 1978) ("Images et enseignement du français") et 163 (août-sept. 1981) ("Nouvelles approches de la publicité") de la revue Le Français dans le Monde, et à l'article de MARGARITO 1982 (avec bibliographie), qui traite de l'influence des analyses sémiotiques de Barthes sur la D.L.E. Voir aussi, infra pp. 510-516, nos propres propositions d'utilisation d'images-documents dans le cadre de la méthode éclectique.

PROBLEMES DE LA M.A.V.

EVOLUTION DES THEORIES DE REFERENCE DE LA D.L.E.

3. A ces deux phénomènes cités par DEBYSER (1977, p. 39), il conviendrait d'ajouter la remise en cause du behaviorisme, garantie théorique de la M.A.V. qui avait pu faire taire un moment toutes les critiques, en particulier celles en provenance des simples praticiens. DEBYSER résume très bien les critiques que l'on peut adresser à partir des positions des méthodes actives contre le type de pédagogie induit par la M.A.V.:

"On s'aperçoit alors que le corps de méthodes, qui se recommandent d'une pédagogie "scientifique", débouche sur une pratique inconciliable avec une pédagogie de la découverte puisqu'il s'agit d'une pédagogie de dressage et de guidage, d'ailleurs fortement influencée par les techniques de la programmation linéaire;

-inconciliable avec de véritables méthodes actives, les activités [étant programmées] à l'avance et ne laissant pratiquement [à l'élève] aucune initiative;

-incompatible avec une pédagogie de la créativité; fondées sur l'assimilation d'un corpus linguistique (le contenu de la méthode) et de sa combinatoire, les méthodes inspirées par la linguistique appliquée ne prévoient aucun "en plus" par rapport aux performances que prépare la programmation;

-incompatible avec l'individualisation de l'enseignement vers laquelle tend la pédagogie générale;

-interdisant toute dynamique du groupe-classe dans la mesure où la méthode structure à l'avance les contenus, la nature et les modalités des échanges. En fait, ce type de méthode renforce un modèle de fonctionnement de la classe considéré aujourd'hui comme aberrant, le modèle centralisé ou "centré sur le professeur"; mais ce modèle classique est plus rigide que par le passé, le professeur lui-même n'étant plus libre de ses interventions: celles-ci lui sont imposées par le livre du maître" (1973, pp. 65-66).

ALVAREZ développe ainsi quant à lui ce dernier point:

"L'enseignement des langues étrangères à l'école était devenu, et reste encore souvent, une activité de terrorisme pédagogique, qui constitue la négation même de tous les postulats essentiels de l'éducation démocratique. /.../ Le professeur n'était en fait qu'un maillon dans la solide chaîne de déterminations qui, de la science linguistique à la classe de langues, réglait les activités de chacun. Ce qui dans la pratique de la classe donnait lieu à un double autoritarisme: celui de la méthode sur le maître, à qui elle dictait un certain nombre de démarches canoniques et rituelles; celle du professeur sur l'élève, qui devait retrouver un à un les comportements édictés dans la méthode" (1979, p. 51).

PROBLEMES DE LA M.A.V.
EVOLUTION DES THEORIES DE REFERENCE DE LA D.L.E.

Le livre du maître de V.D.E.1 nous donne un bon exemple de ce "double autoritarisme":

"Creemos importante aconsejar de nuevo que durante la Explicación no deben hacerse análisis gramaticales ni traducciones. En el caso de una clase con adultos, será útil anunciar esto a todo el grupo, antes de comenzar la primera clase; si algunos insisten pronto lo olvidarán, y empezarán a concentrarse para comprender el sentido del grupo sonoro, cuando se den cuenta de que no se hace caso a su petición. Cuando algún alumno insiste demasiado en esta dirección, es preferible invitarle a quedarse unos minutos al terminar la clase para satisfacer su curiosidad. Este momento puede aprovecharse para insistir en las razones doctrinales (sic!) y convencerle de que el responsable en el tratamiento es el médico y nunca el enfermo" (L.M., p. 16).

Curieuse comparaison que celle de l'élève avec un malade!... On la retrouve de temps en temps dans la littérature audio-visualiste, et elle est particulièrement révélatrice d'une certaine conception aussi bien de la pratique pédagogique... que de la pratique médicale (1).

On se rend compte maintenant combien pouvaient être illusoires les espérances des audiovisualistes dans un changement de la relation pédagogique provoqué par la seule utilisation des techniques audio-visuelles.

"De fait, le maître ne paraît plus être le détenteur de la vérité linguistique. Le cours lui présente les éléments du langage suivant une progression rigoureuse à laquelle il ne peut rien changer sous peine de voir s'écrouler le toujours fragile édifice des connaissances".

A ces lignes de CUREAU (1971, p. 8) répondent comme en écho celles d'ALVAREZ, qui estime au contraire qu'avec l'interdiction faite aux élèves de recourir à l'écriture dans les premières semaines de l'apprentissage, le professeur est "érigé ainsi en seul détenteur du savoir, au sens propre du mot" (1979, p. 53).

La première évolution déjà signalée dans l'utilisation de

(1) Ainsi BATE (1975) file ce type de métaphore: il propose, pour développer les capacités de paraphrase des élèves, "un traitement efficace [qui] peut être aussi bien curatif que préventif d'ailleurs" (p. 35), et parle quelques lignes plus bas de l'"espoir de guérison" possible...

PROBLEMES DE LA M.A.V.
EVOLUTION DES THEORIES DE REFERENCE DE LA D.L.E.

la M.A.V. (la "nouvelle méthodologie De Vive Voix"-voir supra p. 294 et note 1 p. 308) répond peut-être mieux, comme le pense GUIMELLI (1979, p. 20) aux exigences d'une pédagogie active, mais penser qu'elle "implique une modification du statut du professeur" parce que "celui-ci occupe davantage une fonction d'animateur qu'un rôle de maître, ce qui nécessite d'ailleurs une forme de remise en cause personnelle" (id.), c'est décidément retomber dans les mêmes erreurs du passé. S'il y a en effet une leçon à retirer de l'aventure audio-visuelle, c'est qu'aucune technique non seulement ne peut changer par elle-même l'école, mais surtout ne justifie des pratiques que la pédagogie condamne par ailleurs.

Sans mettre en doute la bonne foi des auteurs de T.T.1, on peut se demander si la méthode qu'ils préconisent n'est pas contradictoire avec l'individualisation de l'enseignement qu'ils disent rechercher par ailleurs (G.M., p.10), s'ils peuvent par exemple accorder aux exercices structuraux la place que l'on sait dans la planification de l'apprentissage, et demander en même temps qu'ils correspondent "à une demande de l'élève" (id.).

Mialaret, dans son ouvrage Psychopédagogie des moyens audio-visuels dans l'enseignement du premier degré, déclare très justement: "Pour garder toute leur valeur, les techniques audio-visuelles doivent s'intégrer à un système pédagogique plus général" (cité par LANGOUET 1979, p. 58). Il faut bien reconnaître que la M.A.V. intégrée, comme la M.A.O., avaient, en prolongeant le mouvement de spécification de l'enseignement des langues vivantes initié par la M.D., rompu avec les objectifs généraux du système scolaire.

CHAPITRE 3.4.5.

LA PROBLEMATIQUE DU FRANCAIS FONCTIONNEL

Il s'est agi à l'origine (on parlait alors de "français instrumental") des problèmes spécifiques posés par

"l'enseignement du français langue étrangère à des étudiants non spécialistes de français, dans leur pays, pour leur permettre l'accès à des documents écrits de caractère informationnel. [Cet enseignement] correspond donc à des choix d'objectifs, de contenus et de méthodes motivés par la situation des pays concernés et par les besoins présents et futurs des étudiants de ces pays" (Séminaire de l'A.U.P.E.L.F., Damas, mars 1975, cité par DUPOUX 1977).

Au début, la recherche méthodologique va tenter de résoudre ces problèmes spécifiques à l'aide des instruments utilisés pour mettre au point les M.A.V.: élaboration de vocabulaires spécialisés (1) et même d'une M.A.V. à usage des médecins (Voix et Images Médicales) sur le modèle de V.I.F.l. Très vite cependant, cette approche s'est révélée peu productive, parce que ces cours exigeaient en réalité de la méthodologie une réorientation qui remettait en cause les fonde-

(1) Ainsi le Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique (CREDIF, 1971), le Vocabulaire d'Initiation aux Etudes Géologiques (CREDIF, 1971), et le Vocabulaire d'initiation à la critique et à l'explication littéraire (CREDIF, 1964).

PROBLEMES DE LA M.A.V.
LA PROBLEMATIQUE DU FRANCAIS FONCTIONNEL

ments mêmes de la M.A.V. En effet, le nouveau public

-a à comprendre beaucoup plus qu'à produire;

-est en contact avec la langue écrite beaucoup plus qu'avec la langue orale;

-comprend immédiatement le vocabulaire de sa spécialité (généralement transparent d'une langue à l'autre), mais est confronté dès le départ aux problèmes d'articulation discursive.

La M.A.V., même adaptée à un contenu scientifique, ne pouvait convenir à ce genre de public, puisqu'elle donnait la priorité à l'expression orale et à la compréhension orale, proposait une acquisition progressive du lexique, et ne travaillait que la grammaire de la phrase.

Cette problématique du français fonctionnel s'est étendue rapidement à un public plus vaste: ouvriers migrants travaillant dans un pays étranger, scientifiques, techniciens et étudiants en formation dans leur pays ou à l'étranger, etc. A l'approche universaliste de la M.A.V. (tous les apprenants devaient apprendre d'abord le lexique et les structures de base) succédait ainsi une approche diversifiée dont la préoccupation première était de s'adapter aux besoins langagiers de chaque public. En outre, l'apparition sur le marché européen de l'enseignement des langues vivantes d'un public adulte en situation non scolaire allait mettre encore plus en évidence un certain nombre d'insuffisances de la M.A.V.:

1. La rigidité de la M.A.V. est encore moins bien supportée par les adultes qui demandent à être traités en personnes responsables, en "partenaires" à part entière dans le processus d'enseignement/apprentissage, et qui ont déjà par ailleurs leurs propres habitudes d'apprentissage (besoin de compréhension analytique, d'explications grammaticales, de traduction) souvent opposées aux principes méthodologiques de la M.A.V.

2. Les thèmes de la M.A.V., déjà critiqués pour leur conformisme social et leur manque d'intérêt, conviennent encore moins aux apprenants adultes.

PROBLEMES DE LA M.A.V.
LA PROBLEMATIQUE DU FRANCAIS FONCTIONNEL

3. Les documents authentiques vont s'imposer dès les débuts de l'apprentissage, aussi bien pour des raisons de contenu thématique et linguistique que pour des raisons de motivation des apprenants.

4. L'idée même d'une langue standard à enseigner est remise en cause. Les M.A.V., comme la M.D., privilégiaient un type déterminé de situation de communication: la conversation orale directe entre membres de la même famille ou entre amis. Les élèves étaient capables de saluer en disant "Hola, ¿Qué tal?" ou "Buenos dias", mais non "encantado" et moins encore "celebro mucho conocer a Ud". Ils étaient capables de communiquer oralement une nouvelle, mais non de le faire par exemple par la voie télégraphique, qui requiert un code spécifique. L'étude des besoins des publics adultes va mettre en évidence, au contraire,

1. la grande variété sociologique des situations de communication qu'ils pourront rencontrer. Un ouvrier espagnol émigré en Allemagne ou en Belgique, par exemple, devra savoir échanger des informations conventionnelles (sur la santé, le temps, la famille et le travail) avec ses collègues de travail, son contre-maître, ses voisins d'immeuble et les commerçants de sa rue, et moduler ses formulations linguistiques en fonction de chaque situation;

2. l'importance des "canaux de communication": on ne communique pas de la même manière la même information en communication orale directe, par téléphone, par lettre, ou par télégramme.

Ce n'est donc pas un hasard si toutes les M.A.V. d'espagnol actuellement en usage en France s'adressent de toute évidence à des enfants ou à des adolescents; ce n'est pas non plus un hasard si les organismes très actifs sur la nouvelle recherche méthodologique ont souvent été ceux qui étaient le plus en contact avec les problèmes de l'enseignement aux adultes: le B.E.L.C. a une annexe "B.E.L.C.-migrants", le C.L.A.B. (Centre de Linguistique Appliquée de Besançon) assure des cours aux étudiants étrangers en stage en France, et le C.R.A.P.E.L. (Centre de Recherches Appliquées pour l'Enseignement des Langues) de Nancy travaille essentiellement avec des adultes

PROBLEMES DE LA M.A.V.
LA PROBLEMATIQUE DU FRANCAIS FONCTIONNEL

ayant déjà une activité professionnelle (1).

On voit aussi que d'une problématique du "français fonctionnel" à usage scientifique, on est progressivement passé à la problématique plus générale d'un "enseignement fonctionnel du français" (voir PORCHER 1976 et LEHMANN 1980), c'est-à-dire : un enseignement dont le contenu et la méthodologie tiennent compte de la totalité des facteurs en présence, en particulier les objectifs et la situation d'enseignement/apprentissage. Ce glissement va provoquer dans la recherche en D.L.E. un dépassement salutaire de l'opposition classique entre le niveau 1 et le niveau 2, déjà préparé par le phénomène du "choc en retour" du niveau 2 sur le niveau 1 (voir supra p. 290), et une remise en cause de l'idée même de "progression", dont la linguistique montre d'ailleurs actuellement les difficultés d'établissement.

(1) On pourra éventuellement se reporter au numéro spécial de la revue Le Français dans le Monde, dédié aux problèmes de l'enseignement du français aux adultes (n° 149, nov.-déc. 1979).

CHAPITRE 3.4.6.

LA REMISE EN CAUSE DE LA LINGUISTIQUE APPLIQUEE ET DES METHODES

La critique de la M.A.V. a non seulement réorienté la recherche en D.L.E., mais elle a changé le sens même de cette recherche dans la mesure où elle a remis en cause la légitimité des deux démarches successives jusqu'alors constitutives de la D.L.E.:

-l'élaboration de la méthodologie par "application" des théories de référence (particulièrement la linguistique, dans le cas de la M.A.V.);

-l'élaboration de méthodes (dans le sens de matériels pédagogiques) par "application" des principes méthodologiques.

La première démarche correspond à ce que l'on a appelé la "linguistique appliquée" ("L.A." dans la suite de ce chapitre), discipline dont le rôle était de proposer, à partir des descriptions de la langue fournies par la linguistique, une sélection, une gradation et une présentation de la matière à enseigner, ainsi que les procédures elles-mêmes d'enseignement/apprentissage. REQUEDAT définit ainsi le rapport existant entre linguistique et méthodologie à l'époque

"Dans le domaine de l'enseignement des langues, c'est au linguiste que le pédagogue s'adresse pour établir des descriptions, conduire des analyses: la délimitation claire des problèmes et les analyses comparatives précises lui permettent de rendre son enseignement efficace" (1972, p.13).

PROBLEMES DE LA M.A.V.
REMISE EN CAUSE DE LA L.A. ET DES METHODES

L'expression de "linguistique appliquée" en est ainsi arrivée pendant une période à désigner l'ensemble du champ de la didactique des langues. Les stages de formation - nous en avons eu l'expérience personnelle au stage audio-visuel C.R.E.D.I.F. de 1972 à Montpellier - consistaient d'une part en une étude des principes de la M.A.V. et un entraînement pratique à l'utilisation d'une M.A.V. (V.I.F.1 dans notre cas), d'autre part en un "recyclage" en linguistique, ces deux orientations étant censées se compléter puisque la méthode était supposée n'être qu'une application de la théorie linguistique à l'enseignement des langues étrangères. Or l'analyse critique de la M.A.V. a contribué à mettre en évidence un certain nombre de faits occultés jusqu'alors:

1. D'une part il n'existe pas une théorie linguistique, mais de multiples théories parallèles ou contradictoires, qui ne présentent aucune base commune sur laquelle pourrait se fonder un enseignement vraiment "scientifique" des langues étrangères. NORMAND fait remarquer, dans un article traitant des difficultés de conception d'un cours d'initiation à la linguistique pour étudiants, que

"l'exposé des notions les plus généralement admises en linguistique, telles que langue, parole, corpus, distribution, etc., soulève tout de suite, si l'on veut produire un discours didactique autant que possible rationnel, et non une suite d'affirmations magistrales, une série de questions qui font prendre conscience à l'enseignant, en même temps que de l'étendue de sa tâche, de la confusion générale des concepts qu'il manipule (dans une première étape, il pense que les choses ne sont confuses que pour lui)" (1972, p. 32).

Et il ajoute plus loin: "Il n'est pas une notion, même des plus courantes, qui ne nous paraisse faire problème" (id., p. 44).

2. D'autre part, l'enseignement des langues vivantes ne saurait se réduire, en tout état de cause, à une application de la théorie linguistique: la théorie de référence ne peut se limiter à la seule description de la langue, mais doit intégrer - explicitement ou implicitement - une psycholinguistique et une sociolinguistique, et prendre en compte une multitude de facteurs tels que les objectifs institutionnels, les conditions matérielles d'enseignement, la formation des

PROBLEMES DE LA M.A.V.
REMISE EN CAUSE DE LA L.A. ET DES METHODES

professeurs, les habitudes d'apprentissage des apprenants, etc. (voir notre schéma général du champ de la didactique, p. 13).

3. Enfin l'"application" de la théorie linguistique à la D.L.E. est une notion ambiguë, parce qu'elle recouvre en réalité des niveaux d'"application" très différents (1):

a. "La théorie linguistique fournit, directement ou indirectement, une certaine conception de l'acquisition qui peut influencer la méthodologie de l'enseignement et, en particulier, la présentation d'un cours de langue" (ROULET 1972, p. 91).

Mais depuis la remise en cause du béhaviorisme, ni les travaux de Chomsky, ni ceux de Piaget, n'ont encore permis de produire une théorie de l'acquisition du langage directement applicable à l'enseignement, scolaire ou non, des langues vivantes étrangères (2)

b. "La théorie linguistique fournit au pédagogue des informations sur la structure et le fonctionnement du système d'une langue en général qui peuvent jouer un rôle dans la définition des objectifs, du contenu et de la préparation d'un cours de langue" (id., p. 90).

C'est le mode d'application le moins contestable, parce qu'il est indépendant du développement, généralement très insuffisant, des descriptions des langues particulières (3). Mais les implications

(1) Nous empruntons à ROULET 1972 la définition de ces différents niveaux, et l'essentiel de leur analyse.

(2) BAILLY (1975, p. 86) fait référence à Piaget à propos de l'élaboration d'un cours d'anglais pour débutants s'inspirant des recherches de Culioli. La "démarche psycho-génétique" proposée par BAILLY se trouve sous certains aspects à contre-courant des tendances actuelles: tentative d'"application" d'une linguistique à la D.L.E., utilisation du tableau de feutre pour visualiser les éléments linguistiques, innovation méthodologique isolée des autres éléments du champ didactique, etc.

(3) C'est particulièrement le cas de l'espagnol. Mais toutes les descriptions linguistiques sont de toutes façons insuffisantes du point de vue de l'enseignement/apprentissage puisqu'elles ne rendent compte ni de la totalité des faits de langue (voir par ex. LEEMAN 1982), ni de la "grammaire intériorisée" (BESSE 1977).

PROBLEMES DE LA M. A. V.
REMISE EN CAUSE DE LA L. A. ET DES METHODES

de la linguistique se limitent à un certain nombre de grands principes que l'on peut raisonnablement, dans l'état actuel des connaissances, considérer comme des "acquis" de la linguistique, comme la distinction synchronie/diachronie, code oral/code écrit, relations paradigmatiques et relations syntagmatiques, niveaux différents d'analyse (phonologique, morphologique, syntaxique, sémantique, discursif), etc. LEEMAN résume ainsi ce qu'il considère personnellement comme les apports indiscutables de la linguistique à l'enseignement:

-une orientation plus formelle, "structurale", dans les descriptions, plus rigoureuses dans les définitions sémantiques et plus accessibles aux élèves;

-l'abandon du littéraire comme modèle obligé.

Et il conclut: "La formation en linguistique rend plus vigilant quant aux descriptions de la langue et à sa pédagogie, mais elle ne donne pas les moyens de satisfaire cette exigence plus grande" (1982, p.64).

c. "La théorie linguistique fournit au pédagogue une métalangue (avec des universaux formels, comme les différents types de règles d'une grammaire générative: remplacement, transformation, etc., et des universaux substantiels comme les catégories Syntagme nominal, Verbe, etc., ou les traits syntaxiques ± animé, ± statif) qu'il peut utiliser dans la présentation d'un cours de langue. /.../ Le linguiste ne fournit ni théorie, ni description d'une langue, mais simplement une technique d'analyse, laquelle peut être utilisée par le professeur pour faire découvrir aux élèves les structures de la langue étudiée" ROULET 1972, pp. 91 et 93).

Mais ce type d'application rencontre deux types de limitations. La première, c'est que la métalangue utilisée par la recherche linguistique devient de plus en plus abstraite, et constitue souvent une formalisation dont le rôle est plus heuristique que descriptif. Lorsque DUCROT utilise ses formules "linguistico-mathématiques", il s'agit pour lui d'"une sorte d'expérimentation qui vise, en confrontant certains phénomènes linguistiques avec un système formel, à produire des faits inédits" (1972b, p. 143). La seconde, c'est que la "conceptualisation grammaticale" telle que la définit BESSE (1974a),

PROBLEMES DE LA M.A.V.
REMISE EN CAUSE DE LA L.A. ET DES METHODES

et qui nous paraît être actuellement la meilleure technique de réflexion linguistique en classe de langue (voir sa présentation infra, pp. 519-520), implique que la terminologie grammaticale et donc la technique d'analyse utilisées en classe soient déjà familières aux élèves, c'est-à-dire, en pratique, celles utilisées pour l'enseignement de la langue maternelle.

d. "La description d'une langue [par les linguistes] fournit au maître une meilleure connaissance des structures de la langue à enseigner et permet donc d'améliorer la qualité du contenu linguistique d'un cours de langue" (ROULET 1972, p. 92).

Mais sur ce point, les méthodologues se trouvent actuellement contraints de choisir pour chaque problème linguistique particulier la technique d'analyse qui leur paraît la plus adaptée pédagogiquement, comme l'analyse distributionnelle pour les modalités nominales, l'analyse transformationnelle pour l'étude des constructions causatives et passives et des nominalisations, l'analyse notionnelle pour l'étude des valeurs des temps verbaux, etc. Un tel synchronisme peut après tout se justifier dans l'état actuel des connaissances linguistiques. La question que se pose FRANCOIS en 1974 reste toujours de mise: "Il se peut qu'à différents niveaux de l'analyse linguistique correspondent des procédures différentes" (p. 1). L'analyse pré-pédagogique, contrairement à l'analyse linguistique,

-n'a pas à se vouloir exhaustive, et peut se contenter des seuls points qui entrent dans la gradation grammaticale explicite, et posent des problèmes d'apprentissage;

-n'a pas tant à se soucier de cohérence théorique que de simplicité et de rentabilité pédagogiques.

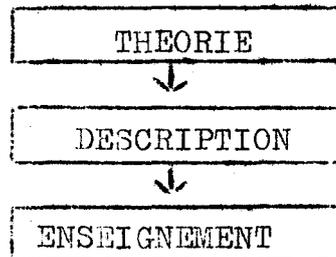
CHISS pense même que "à un certain niveau, la visée pédagogique entre nécessairement en contradiction avec les nécessités de l'exhaustivité ou de l'explicitation des principes directeurs" (1979, p. 56).

Les rapports entre les descriptions linguistiques et la D.L.E. ne sont donc pas à penser en termes d'"applications", toujours

PROBLEMES DE LA M.A.V.
REMISE EN CAUSE DE LA L.A. ET DES METHODES

d'ailleurs plus ou moins criticables du strict point de vue de la théorie (1), mais d'"exploitations"; la D.L.E. n'a guère encore dépassé le stade du bricolage plus ou moins élaboré: tous les instruments sont les bienvenus, mais les meilleurs sont les plus simples et les plus souples d'emploi pour les résultats les plus assurés.

La notion d'"application" de la linguistique à la D.L.E. reposait aussi sur le postulat qu'il existe entre théorie, description et enseignement une relation linéaire et hiérarchique du type:



C'est ce qui apparaît par exemple dans le schéma proposé par J.-P. Vinay, et que nous avons déjà reproduit dans l'introduction générale, p. 11. Or, de même que les rapports entre description et enseignement, les rapports entre théorie et description sont loin d'être aussi simples. Selon LADMIRAL,

"Les modèles théoriques produits par la linguistique générale se succèdent à un rythme trop rapide pour que la linguistique descriptive soit toujours en mesure de suivre. Il n'est guère possible de mener à terme la description systématique d'une langue avant que le modèle dont on s'inspire ne soit "réfuté". Les applications qu'on peut en tenter sur le plan de la linguistique descriptive restent nécessairement immanentes à la polémique du discours scientifique dont elles sont l'enjeu: quelques exemples, isolés et toujours les mêmes (to hit et to break, be + ing, etc.), servent à la vérification et à la falsification des différentes théories en présence, mais il tend à devenir impossible de constituer une véritable grammaire didactique. Ce qui est vrai de l'anglais l'est a fortiori des autres langues, nécessairement moins étudiées" (1975, p. 8).

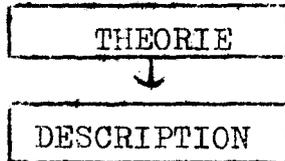
En réalité donc, les descriptions linguistiques sont en rapport dialectique avec les théories, pour lesquelles elles sont à la fois un moyen d'application, de vérification et de perfectionnement. Les re-

(1) Voir par ex. HUOT (1974, pp. 30-37) et MONNERIE (1979, p. 109).

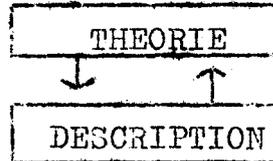
PROBLEMES DE LA M.A.V.
REMISE EN CAUSE DE LA L.A. ET DES METHODES

lations entre la théorie et la description

ne sont pas du type:



mais du type:



Le statut de la L.A. pose donc effectivement problème. D'une part les descriptions systématiques de la langue que la L.A. doit effectuer parce qu'elles sont nécessaires à la pratique pédagogique, soit recourent à plusieurs théories linguistiques à la fois, soit à aucune en particulier (ce qui est encore pire). D'autre part la L.A. repose sur le postulat d'une possibilité d'"application" de la linguistique à l'enseignement, application dont nous venons de voir qu'elle correspond à des niveaux différents qui tous sont plus ou moins problématiques. Enfin la L.A. n'est actuellement capable de proposer que des descriptions très restreintes qui satisfassent à la fois à la rigueur scientifique et aux contraintes pédagogiques.

Les seules tables des matières des ouvrages traitant du thème "linguistique et enseignement des langues" sont à ce sujet fort révélatrices. Dans un recueil d'articles dont le titre est déjà une gageure (De la théorie linguistique à l'enseignement de la langue, MARTINET 1974), ces articles vont de survols nécessairement superficiels sur les conséquences pédagogiques des grands principes de la linguistique fonctionnelle ("Les caractères généraux du langage, conséquences pédagogiques"; "Langue parlée et code écrit"; "Pour la définition d'une grammaire d'enseignement"), à des analyses restreintes de linguistique théorique ("Syntaxe et linéarité"; "Les problèmes des critères d'analyse dans la description linguistique fonctionnelle: la coordination"), en passant par un "Essai d'analyse des panneaux de signalisation routière" qui est effectivement une étude de "linguistique appliquée"... mais pas appliquée à l'enseignement des langues (à l'enseignement du code de la route, éventuellement). Quant au numé-

PROBLEMES DE LA M.A.V.
REMISE EN CAUSE DE LA L.A. ET DES METHODES

ro de la revue Langue Française intitulé plus prudemment Linguistique et enseignement du français - Problèmes actuels (n° 22 de mai 1974), seuls deux articles sur six traitent spécifiquement des rapports entre la linguistique et l'enseignement du français (ce sont HUOT 1974 et FRANCKEL 1974). Sans être totalement négatifs, ils visent en partie à démystifier des applications jugées abusives de la linguistique de la part de certains manuels, à usage des professeurs, qui prétendent apporter à la fois des informations théoriques en linguistique et des applications pédagogiques, et de la part de certaines méthodes qui se réclament à tort de telle ou telle théorie.

C'est non seulement l'apparition de nouveaux publics (voir chap. précédent), mais aussi l'absence d'un outil théorique capable de réaliser une description exhaustive de la langue qui ont amené la L.A. à s'intéresser activement à toutes les situations d'enseignement/apprentissage qui s'accomodent mieux de descriptions partielles, comme

-l'enseignement de la langue aux débutants, où l'analyse structurale, utilisée dans les M.A.V., fournit une description linguistique sans doute superficielle, mais suffisante pour les débuts de l'apprentissage;

-l'enseignement des "langues de spécialité" (le français, l'anglais, l'espagnol du commerce, du droit, etc.);

-l'enseignement de la langue à des publics visant non une compétence générale (pouvoir lire, écrire et discuter plus ou moins couramment sur des sujets variés), mais une compétence limitée (par ex. pouvoir lire des textes de sa spécialité, déchiffrer des bibliographies, etc.).

La vigueur de certaines remises en cause de la L.A. a été à la mesure des espoirs qu'elle avait suscités (voir dans l'introduction générale, p. 9, les citations de PORCHER 1976 et LADMIRAL 1975). Parallèlement ont été remises en question l'importance et le rôle du recyclage en linguistique dans les stages de formation initiale ou continuée des professeurs de langue. DEBYSER estime "fondamental" de rappeler que

"l'autonomisation, ou, mieux, l'indépendance du formé, doit tou-

PROBLEMES DE LA M.A.V.
REMISE EN CAUSE DE LA L.A. ET DES METHODES

jours être l'objectif de la formation. Il est malheureusement évident que certaines "coutumes" ou "pratiques" récentes, notamment dans les stages, peuvent non seulement manquer cet objectif mais aboutir au résultat inverse, c'est-à-dire à une plus grande aliénation ou tout simplement à une plus grande dépendance des formés. Ainsi une certaine manière de présenter l'information théorique, par exemple la linguistique, peut non seulement ne pas aider les enseignants, mais les assujettir à un savoir académique d'autant plus terroriste qu'il semble plus scientifique" (1975, p. 7).

Et KHAN dépeint pour sa part

"ce spectacle désolant d'enseignants prêts à investir une énergie prodigieuse dans un travail dont ils ne voient pas la finalité, avançant dans un savoir dont le bout fuit comme l'horizon, n'arrivant jamais à situer leur propre compétence et leur propre savoir dans le champ général des connaissances" (1977, p. 60).

Cette remise en cause de la L.A., au delà de la situation historique où elle a eu lieu en D.L.E., pose bien entendu le problème plus général des rapports entre les théories en sciences humaines et les pratiques sociales, et elle interroge en retour la recherche linguistique elle-même, comme le souligne LEEMAN:

"Certes les théories sont définies comme des modèles hypothétiques, qui non seulement ne sont pas destinés à l'utilisation pédagogique, mais encore se prémunissent, dès le niveau de leurs principes de base, contre les avatars qui pourraient naître d'une quelconque "application". Mais peut-on se fixer l'objectif de rendre compte de l'aptitude linguistique du sujet parlant en s'interdisant a priori tout ce qui concerne le domaine de la pédagogie de la langue? En ne s'interrogeant pas sur ce peu d'impact de la recherche linguistique sur l'enseignement de la grammaire? Sur cette "résistance" qui pourrait bien être le résultat d'une confrontation par la pratique de la théorie aux données empiriques?" (1982, p. 65).

Enfin, la remise en cause de la M.A.V. a fini par déboucher sur une remise en question du principe même des matériels didactiques tout préparés, de ces ensembles lourds comprenant livre de l'élève, livre du maître, guide méthodologique, exercices de laboratoire, cahier de l'élève, etc., ou même des simples manuels. Dans un article de 1973 intitulé "La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique", DEBYSER affirme que tous ces matériels ~~freinent~~ le véritable changement dans la mesure où ils ne proposent que des modifications

PROBLEMES DE LA M.A.V.

REMISE EN CAUSE DE LA L.A. ET DES METHODES

techniques portant sur les seuls instruments d'apprentissage d'une discipline particulière. Or de telles modifications ne sont véritablement novatrices que si elles sont

"intégrées à des interventions novatrices d'une plus grande portée, prenant en compte les élèves, les professeurs, l'institution scolaire et la société, définissant l'idéologie du changement et clarifiant ses finalités. Un changement limité à la méthodologie est condamné à n'être qu'évolutif, et, de ce fait, les modifications qu'il détermine masquent son caractère conservateur (p. 65) (1). Ces matériels obligent d'autre part le professeur, selon lui, à une démarche rigide contraire aux principes des méthodes actives (il y a "centration sur la méthode", et non sur l'apprenant) : "Au lieu de mauvais manuels, nous avons maintenant de "bonnes" méthodes qui étouffent la classe. Ces matériels enfin se transforment à la limite en obstacles à l'apprentissage: "L'inflation quinquennale des media et l'accroissement démesuré de l'appareil méthodologique" ont fini par "encombr[er] l'itinéraire de l'élève, multipliant les activités intermédiaires et retardant la prise de contact avec la réalité authentique de la langue étrangère" (id.).

D'où l'idée de remplacer les méthodes toutes faites par des dossiers souples proposant de nombreux documents authentiques (oraux, écrits et/ou visuels) parmi lesquels professeurs et élèves choisiraient à leur guise, en fonction de leurs intérêts ou de leurs motivations, et auxquels ils pourraient ajouter d'autres documents collectés par eux-mêmes. Ces idées seront mises en pratique par le B.E.L.C. dès

(1) Si nous sommes d'accord avec DEBYSER sur cette nécessité d'intégrer l'innovation pédagogique à un projet plus global tenant compte de tous les facteurs intervenant dans le champ de la didactique, nous ne le suivons pas dans cette assimilation qu'il opère entre réformisme et conservatisme. La nécessaire prise en compte des réalités de la situation d'enseignement/apprentissage oblige précisément à concevoir l'action innovatrice comme la mise en place d'une dynamique évolutive, que les formés peuvent comprendre et contrôler en permanence, et non comme une rupture radicale (la "révolution"...) dont ils ne pourront être que les patients -ou les victimes. Appliquer les méthodes actives en formation, ce n'est pas simplement, comme on l'a cru trop longtemps, une question de forme (de techniques d'animation), mais aussi un problème de contenu (partir nécessairement des connaissances et des pratiques des formés)).

PROBLEMES DE LA M.A.V.
REMISE EN CAUSE DE LA L.A. ET DES METHODES

1970 pour la réalisation de dossiers de civilisation de niveau 2 (1), mais l'évolution générale de la D.L.E. va favoriser leur influence sur le niveau 1 lui-même.

Dans cette nouvelle perspective, la recherche en D.L.E. n'a plus pour tâche prioritaire d'élaborer des méthodes (toutes faites), mais des méthodologies, c'est-à-dire des procédures d'analyse et d'utilisation pédagogique des différents ~~types~~ de matériaux susceptibles d'être sélectionnés par les participants directs au processus d'enseignement/apprentissage (professeurs et élèves). La "méthodologie des documents authentiques" a donc constitué depuis quelques années l'un des axes essentiels de la recherche en D.L.E., et l'on comprend l'intérêt nouveau qu'elle porte aux instruments d'analyse textuelle et sémiotique et aux propositions de démarches d'approche pédagogique de ces documents.

(1) Nous présenterons ces dossiers de civilisation du B.E.L.C. au chapitre 4.3.3. (pp. 570-571), et en ANNEXE 30 (pp. 679-706), un dossier expérimental que nous avons nous-même réalisé sur le tourisme espagnol.

CONCLUSION

Si l'on analyse les méthodes les plus récentes recourant aux techniques audio-visuelles -METHODE ORANGE 1 (1978) par exemple pour le français langue étrangère et EMBARQUE PUERTA UNO pour l'espagnol (désormais abrégées en M.O.1 et E.P.1), on constate par rapport aux M.A.V. dites "intégrées" les deux grandes évolutions suivantes:

-L'association du son et de l'image n'est plus qu'une technique parmi d'autres de présentation du matériel linguistique. Aux supports audio-visuels viennent s'ajouter des supports oraux (enregistrements divers), visuels (dessins sans légende, images muettes à commenter, photos...), écrits (articles de journaux, formulaires, recettes de cuisine, lettres, etc.) et écrits/visuels (bandes dessinées, réclames, plans, etc.).

-Les exercices structuraux ne sont plus qu'une technique parmi d'autres de manipulation linguistique. Ils tendent à disparaître au profit d'activités plus variées, soit à partir d'une simulation de situation de production authentique -rédiger un bulletin météo, organiser un programme d'activités pour un jour de fête (E.P.1, L.E., p. 64), répondre par écrit ou par téléphone à une annonce de journal (id. pp. 28 et 52), etc.-, soit clairement ludiques -jeu des erreurs (id., p. 28), du "téléphone arabe" (id., p. 29), des devinettes (id.

LA M.A.V. - CONCLUSION

p. 40), etc.

Ces deux évolutions aboutissent en réalité, par conséquent, à une rupture avec la M.A.V. intégrée, dont la cohérence était bâtie sur la présentation audio-visuelle et l'exploitation structurale du matériel linguistique. Pour les auteurs de T.T.1 encore, "l'efficacité de la méthode est, en partie du moins, fonction de l'utilisation de l'ensemble des éléments" (G.M., p. 4). Les techniques audio-visuelles redeviennent ainsi maintenant ce qu'elles étaient à l'origine, de simples "auxiliaires" plus ou moins privilégiés: si les auteurs de E.P.1 se réclament encore d'un "enseignement audio-visuel" (G.M., p. 5), ils refusent néanmoins pour leur méthode l'étiquette de "structuro-globale" (id.).

Des études scientifiques ont été menées pour tenter d'évaluer l'efficacité pratique de la M.A.O. et de la M.A.V. par rapport à des méthodes plus "traditionnelles". La plus connue est sans doute celle de Scherer et Wertheimer réalisée aux Etats Unis en 1964 dans le cadre de l'enseignement scolaire de l'allemand. Il en ressort qu'avec les nouvelles méthodes les résultats obtenus ne sont pas significativement supérieurs à ceux obtenus avec les méthodes anciennes (COSTE 1970c, p. 16; LEON 1973, p. 55). Une autre étude réalisée plus récemment par LANGOUET en France conclut que "l'introduction d'une méthode audio-orale n'a pas modifié profondément dans un sens positif les résultats des élèves" (1979, p. 66), et remarque que cette méthode "a davantage encore défavorisé les élèves défavorisés au niveau socio-culturel, a creusé l'écart qui les sépare des élèves favorisés" (id., p. 70). Les explications données à ce dernier phénomène sont cependant contradictoires. Ainsi pour LANGOUET (1979), la raison en est que les parents ne peuvent plus aider leurs enfants, alors que pour ALVAREZ tout au contraire, c'est parce que l'"appui extra-scolaire" devient décisif (1979, p. 53)... Ce que nous avons nous-même remarqué dans notre propre pratique professorale avec V.I.F.1 et Q.T.C., c'est que la M.A.V. favorise ceux qui disposent déjà d'une capacité de verbalisation de leurs expériences, laquelle est plus développée chez les élèves ou étudiants de milieu social "favorisé".

LA M.A.V. - CONCLUSION

Ce qui est important, c'est moins l'explication réelle de ces résultats que la problématique ainsi posée, qui resitue l'enseignement audio-visuel dans le cadre de l'enseignement scolaire avec ses objectifs et ses contraintes propres. L'erreur fondamentale de la M.A.O. et de la M.A.V. a été à notre avis de pousser la "spécification" de l'enseignement des langues vivantes étrangères initié par la M.D. jusqu'à un point de rupture avec l'enseignement scolaire, et d'avoir négligé les objectifs éducatifs (formation intellectuelle et culturelle) et les situations d'enseignement/apprentissage, en particulier la formation des professeurs, éternellement ressentie comme un obstacle au changement parce que celui-ci se décide chaque fois en dehors d'eux. C'est là une critique que reprend RIVENC, qui cependant est seulement persuadé de la "nécessité de certaines remises en question partielles":

"Tout en réagissant violemment contre la conception traditionnelle de l'enseignant considéré comme unique détenteur du savoir, unique modèle de performance, unique interlocuteur et juge souverain, la méthodologie S.G.A.V. a donné à l'enseignant un rôle écrasant, très souvent disproportionné à ses possibilités réelles: on lui demande une formation très poussée en linguistique, notamment en phonétique, une parfaite connaissance de la pratique de la langue enseignée (la méthodologie S.G.A.V., de ce point de vue, a souvent tendance à privilégier les enseignants autochtones, transmettant leur propre langue maternelle), une excellente connaissance théorique des descriptions du système linguistique mais aussi un rôle de meneur de jeu tout à fait exceptionnel" (1976, pp. 74-75) (1).

La prise en compte de la formation effective des enseignants -et nous pensons tout particulièrement au cas des hispanistes- ne pourrait cependant à notre avis qu'entraîner une remise en question globale de la M.A.V. Le haut degré d'élaboration théorique qui en avait fait la force en fait maintenant la faiblesse: tout remaniement important ne peut qu'atteindre son "noyau dur" et rompre sa cohérence.

(1) On retrouve là l'une des principales critiques que l'on peut adresser à la M.D., et l'une des raisons essentielles de son échec...