

DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES

*Collection dirigée par ROBERT GALISSON
Professeur à l'Université de la Sorbonne Nouvelle*

Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues

Christian PUREN

CLE INTERNATIONAL
79, av. Denfert-Rochereau - 75014 Paris

Christian PUREN est docteur ès lettres, agrégé d'espagnol et ancien stagiaire long du B.E.L.C. Après avoir été pendant quinze ans dans divers pays étrangers tour à tour professeur et formateur en français langue étrangère puis en espagnol langue étrangère, il est à nouveau professeur d'espagnol dans l'Enseignement secondaire français.

SOMMAIRE

	PAGES
Préface de R. Galisson	9-12
Avertissement	13-15
Introduction générale	16-20
Liste des abréviations	20
 1. LA MÉTHODOLOGIE TRADITIONNELLE	21-92
INTRODUCTION	22-23
1.1. La méthodologie traditionnelle d'enseignement des langues anciennes	24-33
1.2. La pensée didactique du XVI ^e au XIX ^e siècle	34-43
1.3. Le développement de l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères et la méthodologie traditionnelle	44-61
1.4. Les cours traditionnels à objectif pratique	62-75
1.5. L'évolution méthodologique dans l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères au XIX ^e siècle	76-86
CONCLUSION	87-89
ANNEXES	90-92
 2. LA MÉTHODOLOGIE DIRECTE	93-209
INTRODUCTION	94-96
2.1. LES ORIGINES DE LA METHODOLOGIE DIRECTE	
Présentation	97
2.1.1. Nouveaux besoins et nouveaux objectifs	97-99
2.1.2. Le contexte politique et éducatif	99-101
2.1.3. La professionnalisation du corps enseignant ..	101-106
2.1.4. L'évolution interne de la méthodologie tradi- tionnelle	106
2.1.5. La rupture avec la méthodologie traditionnelle	106-107
2.1.6. Le modèle allemand	107-108
2.1.7. Précurseurs	108-111

	PAGES
2.1.8. La « méthode naturelle »	111-115
2.1.9. La nouvelle psychologie	115-118
2.1.10. La phonétique pratique	118-120
2.2. LES METHODES DANS LA METHODOLOGIE DIRECTE	
Présentation	121-122
2.2.1. La méthode directe	122-128
2.2.2. La méthode orale	128-131
2.2.3. La méthode active	131-136
2.2.4. La méthode interrogative	136-138
2.2.5. La méthode intuitive	138-151
2.2.6. La méthode imitative	151-158
2.2.7. La méthode répétitive	159-167
2.3. FONCTIONS ET TRAITEMENTS PEDAGOGIQUES DU TEXTE	168-175
2.4. LA PROBLEMATIQUE DU SECOND CYCLE DIRECT : LANGUE, LITTERATURE ET CIVILISATION	176-190
CONCLUSION	191-203
ANNEXES	204-209
3. LA METHODOLOGIE ACTIVE	211-281
INTRODUCTION	212-217
CHAPITRE 3.1. LES ORIGINES DE LA METHODOLOGIE ACTIVE	218-220
CHAPITRE 3.2. LES PRINCIPES DE LA METHODOLOGIE ACTIVE	221-228
CHAPITRE 3.3. L'EVOLUTION DES DIRECTIVES OFFICIELLES	
Présentation	229
3.3.1. Les instructions de 1925 et 1938	229-230
3.3.2. L'instruction de 1950	230-232
3.3.3. L'instruction de 1969	232-242
CHAPITRE 3.4. L'EVOLUTION DES MANUELS	
Présentation	243-245
3.4.1. Les Cours Eclectiques/Traditionnels	245-249
Les Cours Actifs. Présentation	247-249
3.4.2. Les Cours Actifs à Orientation Pratique	249-252
3.4.3. Les Cours Actifs à Orientation Culturelle	253-259

	PAGES
3.4.4. Cours Actifs et auxiliaires audiovisuels	259-263
3.4.5. L'évolution du traitement pédagogique du texte	263-265
3.4.6. Méthodologie active et enseignement du français langue étrangère	265-268
CONCLUSION	269-273
ANNEXES	274-281
4. LA METHODOLOGIE AUDIOVISUELLE	283-390
INTRODUCTION	284-287
4.1. LINGUISTIQUE APPLIQUEE ET METHODOLOGIE AUDIO-ORALE	
4.1.1. L'enseignement scolaire des langues vivantes aux Etats-Unis jusqu'à la Seconde Guerre mondiale	288-289
4.1.2. La « Méthode de l'Armée »	289-293
4.1.3. La méthodologie audio-orale	293-309
4.1.4. Le renouveau de la didactique des langues vivantes étrangères et l'influence de la méthodologie audio-orale en France	309-316
4.2. LES SOURCES DE LA METHODOLOGIE AUDIO-VISUELLE	
Présentation	317-319
4.2.1. Méthodologie audiovisuelle et méthodologie directe	319-340
4.2.1.1. <i>L'héritage</i>	319-335
Présentation	319
La méthode directe	319-323
La méthode orale	323-324
La méthode active	324-326
La méthode interrogative	326-328
La méthode intuitive	328-332
Les méthodes imitative et répétitive	332-335
4.2.1.2. <i>Le prolongement</i>	335-340
4.2.2. La méthodologie induite	340-342
4.2.3. Les théories de référence	343-350
4.2.3.1. La linguistique structuraliste	343-344
4.2.3.2. La psychologie de l'apprentissage	344-350
La référence au structuro-globalisme	344-348
La référence au behaviorisme	348-350

4.3. EVOLUTION DE LA METHODOLOGIE AUDIO-VISUELLE ET EVOLUTION DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES VIVANTES ETRANGERES

Présentation	351-356
4.3.1. Les corrections	356-359
4.3.2. Les adaptations scolaires	359-365
4.3.3. Le niveau 2	365-371
4.3.4. L'évolution des théories de référence en didactique des langues vivantes étrangères	371-386
4.3.4.1. La sélection et la gradation linguistiques	371-373
4.3.4.2. La description linguistique	373-378
La linguistique de l'énonciation	373-374
L'analyse du discours	374-375
La pragmatique	376-378
4.3.4.3. La sociolinguistique	378-380
4.3.4.4. Psycholinguistique et psychologie de l'apprentissage	380-383
4.3.4.5. La pédagogie générale	383-386
CONCLUSION	387-389
ANNEXES	390
CONCLUSION GÉNÉRALE	392-396
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	397-436
INDEX DES NOTIONS	437-447

« Depuis bien longtemps l'on se récrie sur l'inutilité des préfaces — et pourtant l'on fait toujours des préfaces. »

(Th. Gautier)

L'histoire littéraire en a certes embaumé quelques-unes (la *préface de Mademoiselle de Maupin*, de Th. Gautier précisément, la *préface de Cromwell*, de V. Hugo, entre autres), mais il n'est que trop vrai qu'on ne les lit guère. Elles subissent généralement le sort des éditoriaux : par indépendance d'esprit, ou parce qu'ils sont pressés, les lecteurs entrent directement dans le vif du sujet, en évitant le préambule. Et l'impasse est d'autant plus fréquente que le préfacier n'est pas l'auteur de l'ouvrage. C'est que la préface d'un « étranger » est un genre convenu qui, à mon sens, ne se justifie que comme geste de parrainage désintéressé et acte d'adoubement du cadet par l'ainé, lorsque le préfacier, par conviction établie, engage son crédit pour attester de la valeur de l'ouvrage. La demande de préface par l'auteur et le coup de cœur du préfacier pour le livre sont alors des garants d'estime réciproque.

En la circonstance, c'est ce qui s'est produit : « l'homme et l'œuvre » m'ont plu, parce que l'un est habité par la passion, l'autre tendue par la réflexion ; une passion et une réflexion très dominées.

La préface d'un « étranger » possède tout de même une supériorité non négligeable sur l'autre : par rapport à l'ouvrage et à l'auteur, elle creuse une distance, construit un espace d'information original, dont les lecteurs devraient pouvoir tirer parti.

Mon intention est donc de mettre à profit cette possibilité particulière et de faire connaître aux collègues certaines informations générales qu'ils ne trouveront pas ailleurs, et qui peuvent les aider à mieux situer et peut-être mieux comprendre l'ouvrage et l'auteur.

Mais où était donc passé le passé ?

En tant que responsable de la collection « Didactique des Langues Etrangères », j'avoue être fier de pouvoir mettre à la disposition des enseignants de langues et des formateurs une **Histoire des méthodologies** qui fera date :

1. Parce qu'elle constitue un événement dans le domaine ... et dans le genre : aucun des chercheurs qui, avant Ch. Puren, ont abordé ce problème, n'ont remué si profondément un aussi vaste espace (les méthodologies des langues vivantes en France), sur une aussi longue durée (de 1829 à nos jours).

2. Parce qu'elle inaugure magistralement une période de renouveau d'intérêt pour l'histoire (en général) de la didactique des langues. En effet, depuis que celle-ci, inquiète de son avenir, se tourne vers son passé et cherche, dans la production de ses racines, la confirmation de son existence, ce livre constitue la première publication d'envergure susceptible d'ouvrir la voie à d'autres travaux du même ordre.

3. Parce qu'elle comble un vide si dommageable à la formation des enseignants, que l'on se demande comment les formateurs ont pu, si longtemps, s'en accommoder. J'incline à penser que c'est par manque d'informations historiques sérieuses et absence d'intérêt pour ce qui n'est pas novateur (ou supposé tel), qu'ils ont laissé s'installer chez leurs disciples la croyance vague (et surtout coupable) que la méthodologie des langues datait de la dernière guerre mondiale !

Non seulement Ch. Puren apporte le démenti attendu à cette croyance moyenâgeuse de la génération spontanée d'une discipline, mais il montre aussi qu'avant d'être inféodée à la linguistique, à la psychologie et aux théories venues d'ailleurs, la méthodologie existait bel et bien en tant que réflexion sur une pratique.

Et s'il apparaît, à la lumière de son étude, que cette méthodologie, en prenant de l'âge, échappe de plus en plus aux praticiens, rien n'indique qu'elle s'en porte mieux : personne n'interprète le divorce actuel entre théoriciens et praticiens comme un signe de bonne santé ...

C'est pourquoi cet ouvrage me paraît de nature : — à servir d'assise à une formation qui en manquait ; — à donner confiance aux nouveaux venus dans le domaine.

4. Parce qu'il s'agit du « chef-d'œuvre » (au sens où l'entendaient les compagnons du Tour de France) d'un chercheur de talent, qui a fait ses preuves de « spécialiste » dans l'élaboration d'une thèse de doctorat. Ch. Puren est un « professionnel » des documents d'époque, un « amateur » de papiers jaunis, qui sait aller au charbon, trouver sa peine (et sa joie) dans les sous-sols poussiéreux et mal chauffés des bibliothèques. Un homme enfin qui connaît les limites de son art, donc qui doute et ne confond jamais hypothèses interprétatives et résultats « scientifiques » (avec de gros guillemets, comme il dit). A l'appui de cette assertion, voici un passage de la lettre qu'il m'adressait le 26 février dernier, dans le soulagement du labeur accompli : « Je livre ce travail avec une grande humilité, parce qu'au regard des exigences de la connaissance scientifique, je le ressens comme dérisoire, mais en même temps avec une grande fierté, parce que je crois qu'il constituera malgré tout un bon outil d'autoformation professionnelle ».

La fin de cet extrait servira de transition pour exposer les objectifs d'un auteur qui, en tant que chercheur-enseignant, ne conçoit pas l'idée sans l'action et rappelle, dans cette même lettre, les termes de notre contrat. Je le cite de nouveau : « C'est cet objectif d'autoformation (...) qui était premier dans le projet initial (...) ; je te parlais de la mémoire collective des professeurs de langues vivantes étrangères, qui constituait, à mes yeux, un bon antidote à tous les autoritarismes, qu'ils soient institutionnels, pratiques ou théoriques ; je pense dans ce dernier cas, bien sûr, à la linguistique, à la psychologie, à la sociologie ..., mais aussi à l'histoire elle-même de la didactique des langues vivantes étrangères, qui de fait appartient à tous les professeurs : en ce sens mon ouvrage ne se veut pas étude universitaire, mais œuvre de vulgarisation ».

Dois-je préciser que, comme directeur d'une collection qui ambitionne d'être la bibliothèque du professeur de langue, je suis complètement d'accord, *a posteriori* — comme je l'étais *a priori* — avec cet exposé des motifs ?

L'histoire des grands hommes et des batailles a longtemps occulté l'histoire des acteurs sociaux obscurs et multiples ; de la même manière, en didactique des langues, l'histoire des politiques linguistiques, des institutions, des théoriciens est en marche, alors que celle des enseignants et des pratiques de classe est dans les langes. D'un point de vue éthique, le mérite de Ch. Puren est d'avoir abordé le problème par le bon bout, de s'être tenu au plus près des professeurs et des élèves. Même si l'histoire des pratiques en classe de langue reste à faire (elle sera longue à voir le jour, parce que les témoignages pointus n'abondent pas), il a compris que ce sont les obscurs et les sans-grade qui font bouillir la marmite et permettent à tous les autres de tenir des discours didactiques.

Je suis également sensible à une autre vertu de cette **Histoire des méthodologies** : alors que le phénomène de balkanisation se renforce en didactique des langues, cette plongée diachronique, cette interrogation par-dessus les siècles, cet effort de recul et de cohérence globale ont quelque chose d'œcuménique, au contraire. Personnellement, cela me conforte dans l'idée qu'il faut choisir la transversalité contre la spécificité, la didactique des langues et des cultures en général contre les didactiques des langues et des cultures en particulier. J'ai déjà beaucoup « prêché » en ce sens, j'ajouterai qu'au moment où le français langue étrangère résiste mal à la tentation de faire bande à part et de revendiquer pour lui seul une autonomie qu'il pourrait avantageusement partager avec les autres langues, cet ouvrage est de nature à rassembler les énergies dispersées. Il montre, en effet, que les méthodologues ont compris, depuis longtemps, la vanité d'une didactique pour chaque langue et qu'ils ont su canaliser l'effet d'entraînement des plus dynamiques vers les autres. Après avoir lu ce livre, les professeurs de langues (de toutes les langues), devraient avoir envie de réfléchir et de construire ... ensemble.

Quand une discipline perd son passé, elle perd aussi son avenir, parce qu'elle n'a pas (ou n'a plus) confiance en elle, qu'elle a peur d'un passé trop lourd à dépasser.

En tirant de l'oubli une partie du legs de la didactique des langues, **Histoire des méthodologies** délivre sa discipline d'une amnésie paralysante et fait d'elle une héritière équanime de la longue durée. Par ailleurs, poussant le passé à faire irruption dans le présent pour féconder l'avenir, elle introduit l'histoire dans les cursus de formation et lui assigne du même coup la place qu'elle aurait dû tenir depuis longtemps.

L'avènement de l'histoire en période de crise identitaire comme celle que traverse la didactique des langues pourrait bien stopper la « fuite en avant », si souvent dénoncée, vers la novation coûte que coûte : la mémoire retrouvée interdisant alors à l'imagination débridée de monopoliser le pouvoir.

Mais quand le présent est lourd à assumer et que se réfugier dans le passé paraît plus confortable que se jeter à esprit perdu dans le futur, gare à la nostalgie envahissante et à la « fuite ... en arrière » ! Ch. Puren a su conjurer ce risque en refusant de verrouiller l'histoire sur elle-même et en l'articulant à l'actualité. Je lui sais gré de cette nécessaire précaution et plus encore de la tranche essentielle d'histoire qu'il nous livre ; s'il ne règle pas tous les problèmes qu'il soulève, il les fait au moins tous avancer, ne serait-ce que parce qu'il les pose et les pose bien.

Robert GALISSON
PARIS, le 8 avril 1988.

AVERTISSEMENT

C'est à dessein que j'intitule « Avertissement », et non « Avant-propos » comme il est d'usage, cette courte présentation.

a) C'était le terme traditionnellement utilisé jadis pour la présentation d'un ouvrage scolaire par son auteur. Et la présente étude, précisément, se base :

— sur ce que l'on pourrait appeler très généralement le **discours méthodologique**, c'est-à-dire tout ce qui traite du *comment on a enseigné / on enseigne / on doit enseigner* les langues vivantes étrangères (désormais siglées *LVE*) : instructions, articles, ouvrages, tables rondes et autres productions des responsables, pédagogues, méthodologues, formateurs, professeurs ou tout simplement gens « éclairés » (tel Michel de Montaigne au *XVI^e* siècle);

— ainsi que sur les **matériels d'enseignement** : manuels, grammaires, livres d'exercices, cours avec leur livre du maître, leurs bandes enregistrées, leurs films fixes..., etc. Je me suis limité pour ces matériels aux *LVE* les plus enseignées dans l'Enseignement secondaire français depuis leur introduction officielle au début du *XIX^e* siècle (l'allemand, l'anglais, l'espagnol et l'italien), en y ajoutant le français langue étrangère, dont la didactique fournit en France depuis maintenant trois décennies le principal moteur de l'innovation méthodologique en enseignement des *LVE*.

L'analyse de ces matériels d'enseignement permet dans une certaine mesure de dégager la **méthodologie induite**, c'est-à-dire les **pratiques de classe effectives** qu'ils supposent de la part des professeurs utilisateurs. Ils apportent ainsi à l'historien, privé des observations de classe auxquelles recourent les méthodologues qui travaillent sur le présent, et des expérimentations de ceux qui préparent l'avenir, les informations indispensables pour *contrôler* et *compléter* celles que lui fournit le discours méthodologique, souvent volontariste (et même normatif), toujours suspect de subjectivisme et traversé de surdéterminations multiples. *Compléter*, et non seulement *contrôler*, car la réalité historique de toute méthodologie, c'est tout autant ce qu'ont voulu en faire ses promoteurs que ses mises en œuvre par les concepteurs de matériels, que les pratiques de classe qu'elle a (ou n'a pas) générées, et que les distorsions repérables, enfin, entre ces divers éléments. Toute méthodologie est à la fois **un projet, un outil et une pratique**, et l'historien n'a pas à mon avis à établir une hiérarchie quelconque entre ces trois composantes.

b) L'*Avertissement* d'un ouvrage scolaire s'adresse généralement aux professeurs. C'est aussi le cas du présent travail, conçu à l'origine et réalisé en grande partie lorsque j'étais formateur d'enseignants de LVE à l'étranger, et achevé alors que je suis à nouveau professeur de LVE dans l'Enseignement secondaire en France. La méthodologie, a-t-on pu dire, est à la fois une théorie de la pratique et une pratique de la théorie. Si cela est vrai, le professeur de LVE doit être idéalement un « méthodologue », c'est-à-dire un professionnel capable de prendre ses distances tout autant vis-à-vis de ses pratiques à partir des savoirs théoriques, que vis-à-vis des théories (et des théoriciens...) à partir de ses connaissances pratiques. L'objectif premier du présent ouvrage est, par la mise en perspective historique de la méthodologie des LVE, d'aider à sa manière les professeurs à parvenir à cette double distanciation.

c) Le terme d'*Avertissement* au début d'un ouvrage scolaire garde enfin toujours quelque peu le sens de « mise en garde ». Et c'est aussi ce que veut être cette présentation, en attirant l'attention sur les **limites** du présent travail.

Il correspond d'une part à une recherche individuelle sur un domaine immense et jusqu'à présent très largement inexploré. Au cours de sa rédaction, et tout particulièrement celle de sa première partie, j'ai constamment et fortement ressenti :

- le manque de travaux dits « d'érudition lourde », par exemple l'absence de catalogue exhaustif de **tous** les ouvrages scolaires publiés en France,

- ainsi que le manque de monographies sur des points qui m'apparaissaient décisifs, mais que je n'avais ni le temps ni les moyens de creuser : certains **aspects** ou **notions** de la méthodologie (les références à la « *méthode naturelle* » tout au long de son histoire, ou la « *leçon de choses* » dans la méthodologie directe, par exemple), certains **moments clés** (ainsi la « révolution directe » de 1901-1902 ou l'éclatement de la méthodologie officielle dans l'Enseignement secondaire français au cours des années 60), certains **cours** (comme ceux qui ont dominé le marché pendant une certaine période, ou dont la carrière s'étend sur des dizaines d'années et de rééditions, subissant parfois des modifications significatives de l'évolution didactique), certains **méthodologues** qui ont marqué cette histoire de leur empreinte (tels que les grammairiens du XVIII^e siècle, Charles Schweitzer ou Louis Marchand), et d'autres points encore.

Certaines recherches de l'un et l'autre type ont été menées récemment, en France et à l'étranger. Ainsi par le Département d'Histoire de l'Education de l'Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP) sur les ouvrages français d'enseignement du grec et de l'italien depuis 1789 (voir CHOPPIN A. 1987-1988), par la Suédoise E. HAMMAR sur les *Manuels de français publiés à l'usage des Suédois de 1808 à 1905* (1985), et par le Canadien J. CARAVOLAS

sur Comenius (1984). M.-H. CLAVERES prépare une thèse à l'Université de Paris VII sur l'enseignement de l'anglais en France entre 1829 et 1890, qui devrait nous renseigner beaucoup plus précisément sur les pratiques effectives de ces professeurs de LVE pendant cette période. Il faut souhaiter que très rapidement se multiplient de telles études.

La dernière partie de ce travail, d'autre part, est consacrée à une méthodologie — la méthodologie audiovisuelle — toujours utilisée de nos jours, et souvent au centre des débats, voire des polémiques contemporaines. Il n'a pas été dans mon intention d'y participer, et je me suis efforcé au contraire de me maintenir dans la position de l'historien, et de me limiter strictement, dans l'analyse de la situation actuelle en didactique des langues vivantes étrangères (désormais siglée *DLVE*), à ce qui me semblait pouvoir s'interpréter en termes de **continuité** ou de **rupture** par rapport à cette méthodologie audiovisuelle, et à travers elle par rapport à l'histoire antérieure de l'évolution méthodologique en France.

Ce qui est présenté ici correspond donc en grande partie à un travail de défrichage et de balisage, dans lequel je n'ai pas reculé malgré tout devant les interprétations personnelles qui sont à la fois la nécessité, le droit, le devoir et le risque de l'historien : cette histoire aura aussi atteint son but si elle peut contribuer au développement des recherches historiques sur l'enseignement des LVE, en suscitant recherches complémentaires et analyses contradictoires.

Christian PUREN

CASTILLON-EN-COUSERANS, le 21 février 1988.

INTRODUCTION GENERALE

La fréquence et l'importance des évolutions et révolutions qui se sont succédé en didactique des langues vivantes étrangères (DLVE) depuis une trentaine d'années font que sa terminologie de base elle-même n'a pas eu le temps, en quelque sorte, de se « décanter ». Aussi tout auteur d'une étude de quelque ampleur se voit-il contraint de commencer par définir d'emblée, et d'une manière en définitive personnelle, un certain nombre de termes clés tels qu'*enseignement*, *pédagogie*, *didactique*, *méthodologie* et *méthode*.

L'exercice est d'autant plus malaisé au début d'un ouvrage historique que les significations de ces termes ont varié au cours de l'histoire, et que ces variations font partie intégrante de l'histoire de la DLVE, comme elles font encore partie du débat actuel : parler de nos jours de *pédagogie* des LVE, de *Linguistique Appliquée* ou de *didactique* des LVE vous fait risquer d'être considéré par les uns ou les autres respectivement comme un traditionaliste impénitent, un behavioriste attardé ou un moderniste à tout crin. Est-ce parce que l'enseignement des LVE est un travail sur les mots et par les mots ? Toujours est-il que chez ses spécialistes, *genus irritabile* comme plusieurs d'entre eux l'ont eux-mêmes remarqué dans le passé et comme l'histoire toute récente le confirme, il y a des mots qui sont « chargés » d'histoire comme les canons sont « chargés » de poudre...

Il me faut bien malgré tout traverser ce champ de bataille pour présenter brièvement au lecteur ma propre terminologie, que j'aurais simplement voulue à la fois non ambiguë et la plus proche possible de l'usage courant. Mais cette double exigence se trouve être contradictoire ; le terme de *méthode* est ainsi généralement employé dans le discours actuel avec trois sens distincts :

— celui de *matériel d'enseignement*, lorsque l'on parle de la « méthode » *Voix et Images de France*, *Carpentier-Fialip* (*L'anglais vivant*), *Die Deutschen* ou *¿Qué tal Carmen ?* J'utiliserai quant à moi dans ce cas le terme de *cours* ;

— celui d'*ensemble de procédés et de techniques de classe* visant à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminés. C'est en ce sens que l'on parle en pédagogie générale des *méthodes actives*, qui désignent tout ce qu'un professeur peut faire pour créer et maintenir chez ses élèves le maximum d'intérêt et de participation en classe. C'est aussi le sens dans lequel j'utiliserai ce terme de *méthode* dans le présent ouvrage. L'expression de *méthode directe* y désignera donc tous les procédés et techniques destinés à éviter le recours à l'intermédiaire de la langue maternelle des élèves, celle de *méthode orale*, tous ceux visant à faire pratiquer oralement la langue étrangère en classe ;

— celui enfin d'*ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes* qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des *cours* relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement / apprentissage induites : j'utiliserai pour ma part avec ce sens le terme de *méthodologie*.

Les *méthodes* constituent des données relativement permanentes, parce qu'elles se situent au niveau des **objectifs techniques inhérents à tout enseignement des LVE** (faire accéder au sens, faire saisir les régularités, faire répéter, faire imiter, faire réutiliser...).

Les *méthodologies* en revanche sont des formations historiques relativement différentes les unes des autres, parce qu'elles se situent à un niveau supérieur où sont pris en compte **des éléments sujets à des variations historiques déterminantes** tels que :

— les **objectifs généraux**, parmi lesquels, dans le cas de l'Enseignement scolaire, priorité peut être donnée à l'objectif pratique, ou au contraire aux objectifs culturels et formatifs ;

— les **contenus linguistiques et culturels**, où l'on peut par exemple privilégier la langue parlée ou la langue écrite, la culture artistique ou la culture au sens anthropologique... ;

— les **théories de référence**, en particulier les descriptions linguistique et culturelle, la psychologie de l'apprentissage, la pédagogie générale, qui évoluent au cours de l'histoire ;

— et les **situations d'enseignement** : les rythmes scolaires, le nombre d'années de cours, d'heures d'enseignement par semaine, d'élèves par classe et l'homogénéité de leur niveau, leur âge, leurs besoins et leurs motivations, la formation des professeurs, etc., qui peuvent varier considérablement d'une époque à l'autre.

Parmi les *méthodes*, les différentes *méthodologies* effectuent donc des choix, définissent des hiérarchisations, organisent des articulations dotées d'une certaine originalité et d'une certaine cohérence. La *méthodologie directe*, par exemple, s'oppose à la *méthodologie* antérieure, *traditionnelle*, par l'utilisation systématique de la *méthode directe* (qui lui a donné son nom), de la *méthode orale* et de la *méthode active*, qui à elles trois en constituent comme le « noyau dur ». Mais on retrouve ces trois *méthodes* combinées différemment dans les deux *méthodologies* suivantes, la *méthodologie active* (du nom de la *méthode active*, qui devient alors prioritaire) et la *méthodologie audiovisuelle* (du nom des auxiliaires autour desquels elle réalisera l'intégration didactique).

Dans mes citations d'auteurs, par contre, le terme de *méthode* aura parfois le sens de *méthodologie*, parfois celui de *méthode*, parfois celui de *cours*, parfois même plusieurs de ces sens à la fois : il n'était pas pensable que j'impose (qui plus est rétrospectivement !) ma

propre terminologie, et je laisse donc au lecteur le soin de déterminer à chaque fois le sens exact du terme, ou d'en apprécier l'ambiguïté.

Beaucoup de didacticiens français actuels pensent qu'il n'est pas possible de parler de LA méthodologie traditionnelle, de LA méthodologie directe, de LA méthodologie active, de LA méthodologie audiovisuelle, mais seulement de **cours** traditionnels, de **cours** directs, etc., en raison des différences importantes qui apparaîtraient entre ces différents types de cours. Or parler par exemple de « *cours directs* » ou de « *cours audiovisuels* », c'est, me semble-t-il, reconnaître *ipso facto* qu'il existe entre eux quelque chose de commun et d'essentiel lié respectivement à l'application systématique de la méthode directe et à l'utilisation systématique des auxiliaires audiovisuels. J'espère montrer dans cet ouvrage que l'importance d'une telle **méthodologie induite** a été jusqu'à présent sous-estimée, ainsi que le poids de ces éléments historiques — cités au paragraphe précédent — communs à un certain nombre de cours d'une même période, et que ces notions de *méthodologie traditionnelle*, *directe*, *active*, *audiovisuelle* ne sont pas seulement nécessaires à la périodisation mais qu'elles correspondent à des réalités historiques auxquelles précurseurs et rénovateurs eux-mêmes n'ont jamais que partiellement échappé : l'originalité de leurs projets, pour reprendre les trois composantes de toute méthodologie énumérées dans l'Avertissement, est toujours fortement relativisée lorsque l'on prend en compte les pratiques et les outils correspondants.

Dans l'Enseignement scolaire, en outre, sont apparues des **méthodologies officielles** définies par des textes ministériels. La *méthodologie directe* a été ainsi officiellement imposée dans l'Enseignement secondaire français par les instructions des 15 novembre 1901 et 31 mai 1902, complétée par l'instruction de décembre 1908 et officieusement abandonnée dans l'instruction du 2 septembre 1925. Les concepteurs de cours scolaires suivent ces directives : *L'enseignement direct de la langue allemande* (C. Schweitzer, A. Colin, 1900), *Primeros pinitos* (E. Dibié et A. Fouret, Didier-Privat, 1911) et *The Boy's own Book* (G.-H. Camerlynck et Camerlynck-Guernier, Dewit-Didier, 1912), par exemple, relèvent de cette *méthodologie directe* dont ils se réclament parce que contrairement aux cours dits traditionnels, ils ne proposent plus que des exercices entièrement en langue étrangère, limitent la partie grammaticale à des paradigmes proposés en cours de leçon comme résumés de ce que l'élève est censé avoir lui-même induit à partir des textes de base, lesquels sont eux-mêmes fabriqués sur des contenus proches de la vie quotidienne des élèves (en commençant par la salle de classe, la cour de récréation, l'école, la maison paternelle, le village...).

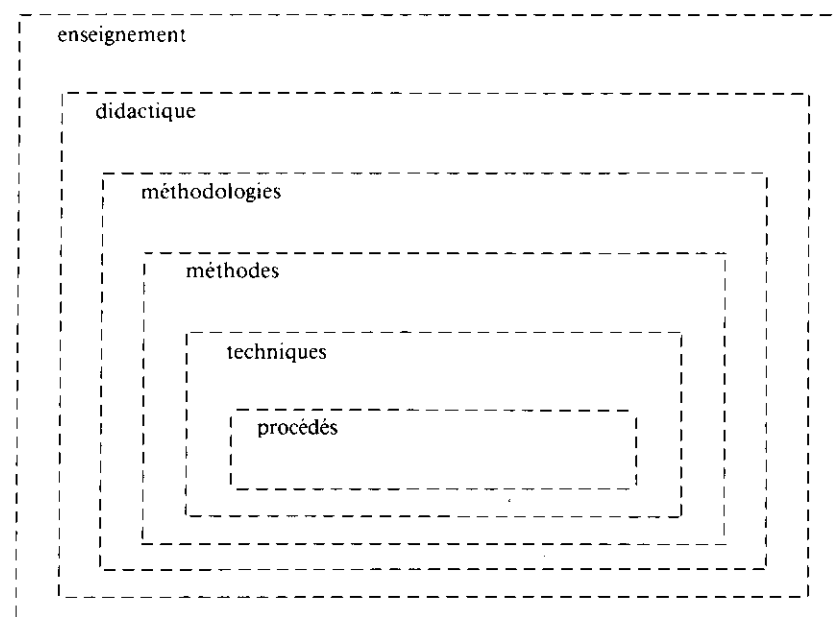
Employé de façon absolue (LA *méthodologie d'enseignement des LVE*), le terme de *méthodologie* gardera dans le présent ouvrage son sens étymologique d'*étude des méthodes*, mais l'existence du terme de *didactique* (cf. ci-dessous) me permet d'en limiter l'usage au cadre de **chacune des méthodologies constituées** (directe, active, audiovisuelle...). A la méthodologie d'enseignement des LVE correspond donc le discours des méthodologues directs, le discours des métho-

dologues actifs, le discours des méthodologues audiovisualistes..., chacun dans les limites de sa propre problématique.

Le terme de **didactique**, par contre, se situera au niveau supérieur de **l'ensemble des méthodologies** : contrairement au méthodologue qui travaille toujours dans le cadre d'une méthodologie déterminée pour l'élaborer, la développer, l'appliquer, le didacticien se caractérise pour moi par sa démarche volontairement comparatiste et historique. Le méthodologue construit avec la pratique d'enseignement comme objectif immédiat, le didacticien déconstruit pour observer et analyser.

J'ai préféré le terme de **didactique** à celui de **pédagogie** (des LVE) parce que le premier est maintenant d'usage plus courant parmi les spécialistes, et parce que le dernier renvoie *stricto sensu* à l'enseignement aux enfants et adolescents (et donc à l'enseignement scolaire), alors que l'enseignement non scolaire des LVE a joué un rôle important dans l'évolution méthodologique ; cela a été le cas des cours pour autodidactes aux XVIII^e et XIX^e siècles, et récemment de la réflexion sur l'enseignement du français langue étrangère aux adultes (cf. la problématique dite du « *français fonctionnel* »).

Si l'on veut bien admettre qu'une **technique** correspond à un ensemble de **procédés**, et si l'on conserve le terme d'**enseignement** comme le plus général, tous ces termes clés se définiraient donc par des niveaux d'inclusion réciproque que l'on pourrait représenter ainsi :



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

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

LISTE DES ABREVIATIONS utilisées à plusieurs reprises dans cet ouvrage

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

PREMIERE PARTIE

LA METHODOLOGIE TRADITIONNELLE