

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

CHAPITRE 1.1.

LA METHODOLOGIE TRADITIONNELLE
D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ANCIENNES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

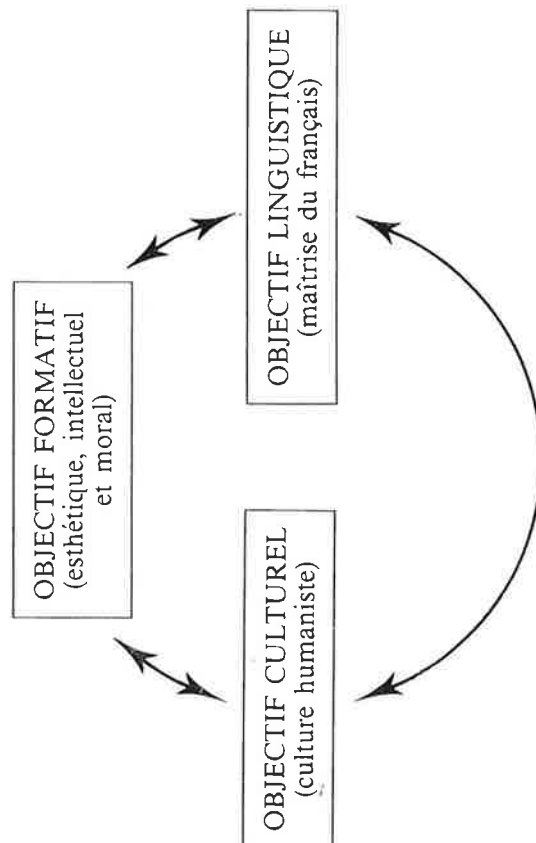
Enfin, les préoccupations pour la composition littéraire, qui a constitué jusqu'à la fin du XIX^e siècle l'épreuve sanction des études secondaires au baccalauréat, amenaient très tôt les professeurs à utiliser les textes d'auteurs surtout comme modèles de composition et recueils de lieux communs (*loci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

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

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

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

C'est ce fait fondamental qui explique sans doute, à partir de la Renaissance, le phénomène signalé à plusieurs reprises au cours de ce chapitre d'annexion progressive par l'enseignement du latin de nouveaux objectifs, formation esthétique et intellectuelle, culture humaniste et maîtrise du français⁵ : au début du XIX^e siècle, les objectifs de l'enseignement du latin en sont arrivés à coïncider avec ceux de l'Enseignement secondaire (et inversement). Il serait possible de les schématiser ainsi :



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

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

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

CHAPITRE 1.2.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(1735, pp. 47-49) ⁽⁶⁾

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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