

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

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

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

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

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

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

INTRODUCTION

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

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

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

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

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

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

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

CHAPITRE 2.1.

LES ORIGINES DE LA METHODOLOGIE DIRECTE

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

2.1.1. NOUVEAUX BESOINS ET NOUVEAUX OBJECTIFS

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

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

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

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

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

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

NOUVEAUX BESOINS ET NOUVELLES ATTENTES SOCIALES

↓
INSUFFISANCE ET INADEQUATION DES RESULTATS
OBTENUS PAR LA METHODOLOGIE EXISTANTE

↓
DEFINITION DE NOUVEAUX OBJECTIFS

↓
ELABORATION D'UNE NOUVELLE METHODOLOGIE

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

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

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

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

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

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

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

Cette méthode, c'est la méthode directe.

2.1.2. LE CONTEXTE POLITIQUE ET EDUCATIF

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1.3. LA PROFESSIONNALISATION DU CORPS ENSEIGNANT

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

Ce C.A. fait figure de précurseur puisqu'il servira de modèle pour la création, en 1941, du certificat d'aptitude à l'enseignement des collèges (C.A.E.C., décret du 28 décembre), qui sera transformé en 1953 en notre actuel certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire (C.A.P.E.S., décret du 1^{er} avril).

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