



جامعة يحيى فارس المدية
مخبر تعليمية اللغة والنصوص (م.ت.ل.ز)

Université Yahia FARÈS Médéa
Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes
(L.D.L.T.)

De la légitimité disciplinaire de la didactique du français. Pour une « archéologie » de la didactique des langues

Jaouad BAKA

Université Mohamed V –Rabat
Faculté des Sciences de l'Education

Revue Didactiques

ISSN 2253-0436

Dépôt Légal : 2460-2012

EISSN : 2600-7002

Volume 10 N° 02 juillet–Décembre 2021/pages 31-68

Référence : Jaouad BAKA, « De la légitimité disciplinaire de la didactique du français. Pour une « archéologie » de la didactique des langues », Didactiques Volume 10 N° 02 juillet - Décembre 2021, pp.31-68,

<https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/300>

De la légitimité disciplinaire de la didactique du français. Pour une « archéologie » de la didactique des langues

About About the disciplinary legitimacy of French didactics.
For an 'archaeology' of language didactics didactics

Jaouad BAKA¹
Université Mohamed V –Rabat
Faculté des Sciences de l'Education

Reçu : 15/ 05/ 2021

Accepté : 15/ 12/ 2021

Publié : jour/ mois/ année

Résumé

Au niveau de l'enseignement du français au Maroc, les pratiques enseignantes portent souvent l'empreinte d'un applicationnisme pédagogico-praxéologique peu adapté à la réalité socio-culturelle ; d'autant plus que le rapport à la langue française se révèle de plus en plus conflictuel, eu égard aux tensions mythico-religieuses dont est porteuse sa composante littéraire. En effet, l'enseignant, dans la perspective d'élaborer une théorie de l'agir professionnel, doit prendre du recul et s'inspirer de modèles d'actions similaires. Le présent article propose d'explorer le potentiel formatif de « l'archéologie » de la didactique des langues dans l'édification d'une posture réflexive chez les enseignants de langue et de littérature françaises. De là, il serait adéquat que les pratiques enseignantes soient conçues, d'ores et déjà, dans une perspective de gestion de l'éclectisme, comme un carrefour où théories didactiques et pratiques d'enseignement sont concomitantes.

Mots-clés : Didactique, Français, Archéologie, Enseignement-apprentissage, Eclectisme.

¹bakajaouad@gmail.com

Abstract

In Morocco, teaching practices of french often show a pedagogical and praxeological application which is not well adapted to the socio-cultural reality; all the more so as the relationship to the french language is more and more conflicting, considering the mythical and religious tensions which are carried by its literary component. Indeed, the teacher, in the perspective of developing a theory of professional action, must take a step back and draw inspiration from similar models of action. The present article proposes to explore the formative potential of the "archaeology" of language didactics in the construction of a reflective posture among teachers of French language and literature. Hence, it would be appropriate for teaching practices to be conceived, from the perspective of managing eclecticism, as a crossroads where didactic theories and teaching practices are concomitant.

Keywords: Didactic, French, Archaeology, Teaching-learning, Eclecticism.

ملخص

ممارسات تدريس الفرنسية في المغرب غالبًا ما تحمل بصمة التطبيق التربوي العملي الذي لا يتلاءم كثيرًا مع الواقع الاجتماعي والثقافي للتلميذ. والأهم من ذلك، أن العلاقة مع اللغة الفرنسية متضاربة بشكل متزايد، نظرًا للتوترات الأسطورية والدينية التي يحملها مكوناتها الأدبية. في الواقع، يجب على المعلم-الباحث، بهدف تطوير نظرية للتدخل البيداغوجي، أن يراجع الخلفية الأكاديمية للمادة المدرسة وأن يستلهم من النماذج المماثلة في تاريخ تدريس اللغة. يهدف هذا المقال إلى استكشاف الإمكانيات التكوينية لما يسمى بأركيولوجيا تدريس اللغة في بناء سلوك نقدي لدى معلمي اللغة الفرنسية وأدائها. من هنا، سيكون من المناسب تصور ممارسات التدريس من منظور إدارة الانتقائية وكملتقى طرق حيث تتراشق النظريات التعليمية وممارسات التدريس.

الكلمات المفتاحية: ديداكتيك، اللغة الفرنسية، أركيولوجيا، التدريس والتعلم، الانتقائية.

Introduction

L'enseignement du français au Maroc se heurte à l'éternel écueil de la limitation de la souveraineté de l'enseignant au sein de la classe ; encore faudrait-il que l'enseignant soit dans une posture réflexive par rapport à ses pratiques enseignantes. Souvent, les professeurs de langue et de littérature françaises perpétuent des mécanismes pédagogiques qu'ils ont acquis par imitation ; des gestes qui ne correspondent plus à l'ère actuelle et aux orientations didactiques les plus abouties. De là se révèle nécessaire l'adoption de « l'archéologie » didactique dans l'élaboration d'une posture critique et sans cesse correctrice des gestes professionnels.

En effet, la dimension historique joue un rôle prééminent dans l'approche didactique en général, celle des langues en particulier. Il ne serait pas inutile, alors, de mettre en relief la nécessité théorique de la prise en considération de cette dimension dans la formation des professeurs. La didactique des langues ne peut, effectivement, faire l'économie de sa composante historique. Même à supposer qu'elle serait née adulte, comme Adam modelé par Dieu, son avènement est digne d'une attention particulière. C'est alors à la quête d'une pensée prédidactique qu'il convient de scruter le fil de l'histoire de la constitution de la didactique pour en déceler les premiers jalons.

Eclairage conceptuel

Avant de mener toute réflexion sur l'histoire de la didactique, il sied de s'arrêter sur la teneur sémantique du terme. La didactique, avant d'être un nouveau champ scientifique, ou plus humblement, un domaine de savoir, est un mot. Un mot pourvu de sens et de signification. Le terme « didactique » vient du grec ancien *didaktikòs*, c'est-à-dire « doué pour l'enseignement », dérivé du verbe *didáschein* qui est synonyme d'« enseigner » ou encore d'« instruire ». Force serait de noter alors que l'approche sémantique du terme ne se réduit nullement à son origine étymologique.

L'objectif est de déceler les éléments qui contribuent au sémantisme de la lexie « didactique ». À tout le moins, à défaut de pouvoir trancher la controverse de s'engager sur une voie ; car la nature du sens même détermine, a priori, la possibilité d'une prise de position épistémologique.

La didactique, effectivement, a changé de sens. La consolidation de la forme n'a pu figer son sémantisme. Ainsi, sous le signe lexical « didactique » apparaissent des signifiés différents qui coexistent, mais qui n'appartiennent pas forcément à ce seul signifiant. Les termes « didactique », « pédagogie », « méthode », « méthodologie », « didactologie », « praxis », « praxéologie » ont des sens concurrentiels, supplétifs ou analogues qui appartiennent à une même macrostructure sémantique, de sorte que l'évocation de l'un d'eux ne se comprend que par la présence au moins potentielle d'un autre. Le recours au terme « didactique » se justifie, subséquent, par la désignation d'une réalité hétéroclite préexistante.

L'objet des didactiques disciplinaires s'est constitué historiquement, redéfinissant jusqu'au sens du terme « didactique ». Sont désignées par ce dernier l'action et la pratique ; « être didactique », ou « faire de la didactique » sont autant de formules qui distinguent une pratique humaine spécialisée, médiatrice de savoirs, comprenant en général l'idée d'efficacité. Aussi, entretenant un lien étroit avec la généralisation de l'enseignement et des discours débattant de ses orientations, la pratique didactique fait progressivement l'objet de théorisation et devient une théorie de la pratique qu'elle cherche à orienter, à diffuser et à réformer pour mieux atteindre des objectifs officiellement définis.

1. Au commencement était la Didactica Magna...

Ce discours réformateur sur l'art d'enseigner des matières selon un développement méthodique remonte à Comenius, penseur tchèque, principal représentant du pansophisme de l'époque

baroque de la civilisation européenne, ainsi que de la nouvelle pédagogie qui en découle. L'objectif est de rechercher dans les écrits de Comenius ce qui constitue l'unité de la pensée du grand théoricien et praticien tchèque, et de comparer par la suite cette unité elle-même aux connaissances et aux propensions actuelles de la didactique des langues. Nous chercherons donc, de prime abord, à retrouver les idées directrices de la pensée coménienne et, ensuite, nous essaierons d'en souligner les aspects toujours de mise. Comenius parvient, dès son jeune âge, à l'élaboration d'un nouvel « art d'enseigner », gage de la refonte de l'Homme. *Schola officina humanitatis* - une école qui serait promotrice de l'homme humain - : tel est le cheval de bataille de la pédagogie coménienne. Il expose les principes de cet enseignement œcuménique dans *La Grande Didactique (Didactica Magna)*, dont, notamment, les principes fondamentaux de son système pédagogique. Partons de constatations préliminaires, et commençons par son plan général des études.

1.1 De l'organisation des études

Dans son *magnum opus* qu'est la *Didactica Magna*, Comenius pose les premiers jalons de l'organisation des études, telle que nous la connaissons de nos jours. Ainsi assoit-il quatre degrés obligatoires d'études :

- a. La *schola materna* (l'école maternelle).
- b. La *schola vernacula* (l'école populaire : l'école primaire).
- c. La *schola latina*, le gymnase (collège, lycée).
- d. L'*academia* (l'université).

En plus, Comenius ne se contente pas seulement d'énumérer les quatre phases susnommées, mais il souligne également la nécessité de disposer d'une école maternelle dans chaque famille, d'une école populaire dans chaque commune, d'un gymnase dans chaque ville et d'une université dans chaque État ou province.

Chacune de ses écoles comprend six années. Les enfants doivent rester dans la *schola materna* jusqu'à l'âge de six ans, dans la *scola vernacula* jusqu'à douze, dans la *schola latina* jusqu'à dix-huit, et à l'*academia* jusqu'à vingt-quatre ans.

L'accent est mis sur le développement des sens dans l'école maternelle : la perception, afin que l'enfant acquière des représentations claires des objets. L'enfant doit également y apprendre à cultiver ses pensées et ses sentiments, au moyen de la main, de la langue, de l'écriture, du dessin et du chant.

Arrivé à l'école populaire, proprement dite école de la langue maternelle, l'enfant bénéficie d'une première instruction dans la langue maternelle. Les objets d'enseignements de cette école sont : la *lecture*, l'*écriture*, le *calcul usuel*, le *mesurage*, le *chant*, l'étude du *catéchisme* et des *chants sacrés*, la *connaissance de la Bible*, une idée générale de l'*histoire*, en particulier de la *création*, de la *chute et du relèvement de l'humanité par Jésus-Christ* ; quelques notions de *cosmographie* et de *technologie*.

Dans le gymnase, c'est surtout la connaissance des choses par l'entremise du jugement et de l'intelligence qui est développée. On y enseigne quatre langues et les sept arts libéraux². L'université, quant-à-elle, participe, au premier chef, à

² Est désignée par les sept arts libéraux toute la matière de l'enseignement des écoles de l'Antiquité et de l'époque médiévale. Les arts libéraux se subdivisent en deux degrés : le *Trivium* et le *Quadrivium*. Le *Trivium* (*les trois chemins* en latin) concerne « le pouvoir de la langue » et comprend la grammaire, la dialectique et la rhétorique. Le *Quadrivium* (*les quatre chemins du second degré*) se rapporte au « pouvoir des nombres » et se compose de l'arithmétique, de la musique, de la géométrie et de l'astronomie. Ils sont définis l'un et l'autre dans ces deux vers mnémoniques : « *Gramm loquitur, Dia verba docet, Rhet verba colorat, Mus canit, Ar numerat, Geo ponderat, Ast colit astra.* » *i.e.* « La Grammaire parle, La dialectique enseigne, la Rhétorique colore les mots, La Musique chante, l'Arithmétique compte,

la formation de la volonté et à l'universalisation des connaissances. Il en ressort ainsi que l'organisation des études recommandée par Comenius demeure, jusqu'à ce jour, la charpente de l'organisation scolaire. Dans son dispositif d'études, effectivement, l'auteur tchèque garde présent à l'esprit le développement naturel des facultés humaines, en commençant par celles qui surgissent les premières ; à savoir : l'attention, l'entendement et la mémoire ; et en finissant par la volonté qui n'est réellement mise en jeu que par le déploiement convergent de toutes les autres.

1.2 De la nature formatrice et de la formation de l'homme

Dans la conception coménienne, la didactique est « l'art d'enseigner » tout à tout le monde : « *Nous avons l'audace, nous, de promettre une grande didactique [...], un traité complet d'enseigner tout à tous. Et de l'enseigner de cette sorte que le résultat soit infaillible.* » (Comenius, J. A., 1952, 33). Aussi Comenius ne tire-t-il pas sa méthode de l'observation empirique de ce qui est, mais d'une réflexion *a priori* : « *Nous démontrerons que tout cela est a priori, c'est-à-dire tiré de la nature immuable des choses [...], et que nous établissons ainsi un système universel valable pour l'institution d'écoles universelles.* » (Comenius, J. A., 1952, 33)

Cette esquisse de réflexion universalisante fait du théoricien tchèque l'un des précurseurs de l'idée génétique, en psychologie du développement, et comme le fondateur d'une didactique progressive différenciée en fonction des phases de ce développement. En effet, l'organisation scolaire que propose Comenius obéit à la loi naturelle du développement, ce qui n'est pas sans rappeler la théorie piagétienne des quatre grandes périodes ou stades de la formation : petite enfance, enfance, adolescence et jeunesse. Il en conclue aussi, avec ingéniosité, que les mêmes contenus de connaissances sont indispensables aux

la Géométrie pèse, l'Astronomie s'occupe des astres. »

Source : « Scholastique », In Dictionnaire de pédagogie, Ferdinand Buisson, Hachette, Paris, 1911.

différents niveaux, dans la mesure où ils correspondent à des besoins stables, et que seule la manière dont sont restructurés ou réélaborés les contenus doit être réformée. Ainsi J.-B. Piobetta, dans un passage de *La grande didactique*, relève-t-il sciemment dans son introduction, au sujet de ces types successifs d'écoles qui témoignent d'une psychologie profonde : « *Bien que ces écoles soient différentes, nous ne voulons pas cependant qu'on y fasse apprendre des choses différentes, mais les mêmes choses d'une façon différente. Je veux dire toutes les choses qui peuvent rendre les hommes vraiment hommes, les savants vraiment savants, apprises selon l'âge et le niveau de préparation antérieure qui doit toujours tendre à s'élever davantage, graduellement.* » N'y a-t-il pas là les semences d'une (re-)construction successive des connaissances ? De palier à palier, de l'action à la représentation simple et de cette dernière à la réflexion ?

Encore, d'un point de vue général, Comenius tire de l'idée du développement spontané, dans le fondement VI des « Principes pour rendre faciles l'enseignement et l'étude », ces trois règles : « *I. Envoie les enfants aux leçons publiques pendant le moins d'heures possibles, je veux dire pendant quatre heures, et en laisse autant pour les études personnelles. II. Surcharge le moins possible la mémoire, Je veux dire ne fais apprendre par cœur que les choses principales, abandonnant le reste aux exercices libres. III. Et par contre règle tout ton enseignement sur les capacités des élèves, qui se développent d'elles-mêmes avec l'âge et les progrès scolaires.* » (Comenius, J. A., 1952, 110) En énonçant ces règles quasi apophthegmatiques, Comenius soulève en fait une question des plus récentes, celle de la prise en considération du développement spontané de l'enfant dans un dispositif d'études qui tend vers la personnalisation du rythme de l'apprentissage. Il revient alors à l'école d'exploiter de telles potentialités, au lieu de les éluder en réduisant toute éducation à

une logique coercitive de transmission des connaissances, une transmission qui est, soulignons-le, verbale et mnémonique.

2. De la pédagogie du développement spontané ou de la modernité coménienne

La pédagogie du développement spontané de Comenius revêt une résonance moderne, quoique l'absence d'une apparente théorie sur les relations qu'entretiennent l'action et la pensée soit notoire. Ainsi, l'auteur tchèque avance l'idée d'une correspondance entre, d'une part, l'esprit, le cerveau et la pensée (*mens, cerebrum, ratio*) et, d'autre part, la main, l'action et les talents artistiques (*manus, operatio, artes*) : concepts obsolètes dont s'inspirera, trois siècles plus tard, Jean Piaget pour élaborer sa théorie de l'« agir et construire » dans la psychologie du développement et l'éducation progressive. Cependant, sitôt sur le terrain didactique, Comenius redresse les perspectives et affirme la primauté de l'action. « *Les artisans ne retiennent pas leurs apprentis sur des théories, ils les mettent bientôt à l'ouvrage pour qu'ils apprennent à forger en forgeant, à sculpter en sculptant, à peindre en peignant, à sauter en sautant. Que dans les écoles on apprenne donc à écrire en écrivant, à parler en parlant, à chanter en chantant, à raisonner en raisonnant, etc. De telle sorte que les écoles ne soient que des ateliers où l'on besogne avec ardeur. Ainsi, tous éprouveront enfin par une pratique heureuse la vérité de ce proverbe : Fabricando fabricamur.* » (Piaget, J., 1993, 23)

Comenius fait ainsi de ce principe la clef de voûte même de l'enseignement des langues ; et ce, en insistant sur le fait que les exemples doivent précéder les règles ; l'assimilation et la compréhension d'une règle sont issues, inévitablement, d'une organisation rétroactive des exemples déjà utilisés dans la pratique spontanée (Comenius, J. A., 1952, 93).

3. Des germes d'une didactique des langues

Nous ne pouvons prétendre à l'exhaustivité en essayant de montrer l'application des principes coméniens aux diverses branches de l'éducation. Toutefois, nous ne saurons passer sous silence son célèbre ouvrage traitant de l'enseignement des langues, et particulièrement du latin, son *Janua Linguarum reserata*, non plus que son *Orbis pictus*, qui en constitue l'aboutissement. Le *Janua Linguarum reserata*, divisé en trois cours complémentaires ; à savoir : le *Vestibulum*, le *Janua* et l'*Atrium*, est l'entreprise d'un enseignement progressif du latin, avec pour base l'intuition et pour matériel les mots, ainsi que des propositions pour exercices. De la sorte, les mots y désignent des choses que les élèves pouvaient connaître intuitivement, et ces mots sont employés dans des propositions qui en faisaient connaître l'usage. Le recours aux règles grammaticales se fait au fur et à mesure. Le *Vestibulum* renferme 500 mots et un bon nombre de phrases faciles. Le *Janua* renferme environ 2500 racines avec leurs dérivés, leurs composés et les phrases nécessaires pour en illustrer l'application. L'*Atrium* met à la disposition des élèves des tournures phrastiques particulières dans l'intention de les sensibiliser aux beautés du langage. Ces trois degrés franchis, des exercices de style sont entrepris.

L'*Orbis pictus* déjà mentionné n'est autre que le *Janua reserata* orné de figures ; un ouvrage dont Coménius fait la pièce motrice du principe de « l'enseignement intuitif », qu'il voulait à la base de toutes les sciences. N'est-ce pas là la souche mère de tous les livres d'images destinés à l'instruction des enfants ?

4. De l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues vivantes ou de la prédidactique des langues

L'objectif de cette partie est d'esquisser un panorama des grands courants méthodologiques dans l'enseignement des langues étrangères, et notamment dans l'enseignement du français langue étrangère. Cet éventail suit un ordre chronologique, non que ce

soit le seul critère possible, mais c'est l'un des critères structurant du domaine puisque les évolutions se sont succédées dans le temps de façon de plus en plus accélérée, et parce que chaque nouvelle méthodologie prétend répondre aux insuffisances des méthodologies qui la précèdent. Le critère chronologique est donc valable, à condition que l'on garde présente à l'esprit l'idée que ce n'est pas parce qu'une nouvelle méthodologie apparaît que celle qui la précède disparaît. Dans l'enseignement des langues, les innovations ne viennent pas remplacer les systèmes précédents, elles viennent s'y ajouter. Ce qui signifie que les méthodes les plus anciennes ne sont pas totalement abandonnées. Il y a ainsi enrichissement de l'éventail méthodologique sans qu'il y ait substitution définitive. Cet historique des méthodes employées du XV^{ème} siècle à la fin des années 90 va des méthodes traditionnelles indirectes aux méthodes modernes communicatives. Mais avant d'y procéder, il serait édifiant d'amorcer notre réflexion par quelques précisions terminologiques.

4.1 Méthode Vs. Méthodologie

Dans la nomenclature de l'enseignement/apprentissage des langues, les deux termes « méthode » et « méthodologie » se voient attribuer, parfois, le même sens ou bien des sens similaires qui brouillent la frontière sémantique qui devrait les séparer et rendent ardu leur emploi. Par le terme méthode, généralement, est entendu « *un ensemble raisonné de procédés et de techniques de classe destinés à favoriser une orientation particulière pour acquérir les rudiments de la langue et soutenus par un ensemble de principes théoriques.* » (Cuq, J.-P. & Grucca, I., 2003, 233). Dans cette acception, « *une méthode se caractérise par l'époque où elle a été conçue, le type auquel elle appartient, les objectifs qu'elle se propose d'atteindre, les principes qu'elle met en œuvre, les contenus qu'elle recèle, et le matériel qu'elle exige.* » (Robert, J.-P., 2002, 110). Aussi conviendrait-il de noter que l'ensemble raisonné qu'est la méthode fait partie de la méthodologie qui, elle

aussi, se définit comme un « *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* » (Puren, Ch., 1988, 16-17).

La méthodologie comprend des éléments variables, déterminés historiquement, tels « *a. les objectifs généraux, parmi lesquels la priorité peut être donnée à l'objectif pratique, culturel, formatif ; b. les contenus linguistiques et culturels où l'on peut privilégier [...] la langue parlée ou la langue écrite, la culture artistique ou la culture au sens anthropologique ; c. 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 ; d. 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 leurs niveaux, leur âge, leurs besoins et leurs motivations, la formation des professeurs, etc., qui peuvent varier considérablement d'une époque à l'autre.* » (Puren, Ch., 1988, 17)

Ce qu'il importe de savoir quand nous analysons une méthodologie, quand nous essayons de savoir quels sont les principes fondamentaux qui la sous-tendent ; c'est d'une part la question didactique : quels contenus ont été sélectionnés ? Comment ont-ils été organisés, présentés ? Pour quelles raisons ? Mais aussi la question pédagogique qui est en aval de la réflexion : quels sont les objectifs de l'apprentissage qui sont visés par la méthodologie ?

Entrons donc dans l'histoire, puisqu'elle est souvent éclairante, et commençons par les méthodes les plus anciennes qui sont les méthodes médiévales et celles du XVI^{ème} siècle.

4.2 De la méthode traditionnelle de l'enseignement des langues anciennes

La pensée prédidactique au niveau de l'apprentissage des langues plonge ses racines dans la « méthode naturelle », héritée de l'enseignement des langues anciennes, comme le latin et le grec, qui a constitué pendant longtemps l'essentiel de l'éducation des jeunes. L'expression n'est pas récente, et est utilisée couramment au XVII^{ème} siècle. Elle désigne la méthode qu'utilisent instinctivement la mère, la gouvernante et le précepteur étrangers avec les enfants. Montaigne nous relate que pendant son enfance, son père avait imposé comme règle inébranlable que personne ne parle avec son fils si ce n'est en latin, ce qui était valable et pour le précepteur allemand spécialement engagé à cet effet et pour la chambrière. La résultante de cette immersion linguistique intégrale 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 maistre d'eschole le sçavoit ; car je ne le pouvois avoir meslé ny alteré.* » (Buchon, J.-A., -C., 1837, 82)

Cette méthode naturelle a rendu possible la prise de conscience d'un certain nombre de processus fonciers d'acquisition des langues. D'abord, le mécanisme d'audition/répétition fréquente d'archétypes oraux dont l'abbé Pluche dit, en 1735, « *Écouter et répéter fréquemment ce qu'on a compris, voilà tout le mystère, voilà l'entrée des langues* » (Pluche, N. A., 1751, 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 d'habitude et la répétition des mêmes formules rendent l'ouvrage expéditif* » (Pluche, N. A., 1751, 42) . Ensuite, le processus 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* » (Pluche, N. A., 1751, 7).

Il ne serait pas inutile également de noter que si ces deux processus d'acquisition «naturelle» des langues sont relevés fréquemment, c'est parce qu'ils permettent des arguments déterminants pour l'examen de la méthode grammaire-thème ou grammaire-traduction, qui est une composante essentielle de la pensée prédidactique.

4.3 La méthodologie traditionnelle

Historiquement, la méthodologie traditionnelle est « *héritée de l'enseignement des langues anciennes (latin et grec), basée sur la méthode dite de grammaire-traduction et en usage général dans l'enseignement secondaire français dans la seconde moitié du 19^{ème} siècle.* » (Puren, Ch., 1988, 23). Elle est également appelée méthodologie classique ou méthodologie grammaire-traduction. Il est question ici d'une méthodologie qui a perduré pendant plusieurs siècles, et qui s'appuie sur un fondement théorique concernant la langue, la culture, l'enseignement et l'apprentissage.

L'enseignement des langues vivantes étrangères, tout comme l'enseignement du latin, jadis, est l'enseignement d'une discipline mentale, nécessaire à la formation de l'esprit (Puren, Ch., 1988, 101). D'abord, pour enseigner la grammaire, le recours à la déduction est exigé mais, plus tard, au XVIII^{ème} siècle, quand l'étude de la grammaire occupera le second plan, la démarche inductive deviendra de mise (Puren, Ch., 1988, 102) L'apprentissage est conçu comme « *une activité intellectuelle consistant à apprendre et à mémoriser des règles et des exemples en vue d'une éventuelle maîtrise de la morphologie et de la syntaxe de L2.* » (Puren, Ch., 1988, 103).

Sont visées d'après cette méthodologie la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère, ce qui n'est pas sans placer l'oral au second plan. La langue est alors comprise comme un ensemble de règles et d'exceptions observables dans des phrases ou des textes, susceptibles d'être rapprochées des

règles de la langue de départ. La forme et le sens occupent la place dominante dans l'enseignement (Germain, Cl., 1993, 103). C'est pourquoi une attention singulière sera prêtée à l'apprentissage de la morphologie et de la syntaxe d'une part et des listes de mots, d'autre part. La langue écrite, la langue des textes littéraires est considérée supérieure à la langue parlée et c'est elle qui doit être enseignée/apprise (Germain, Cl., 1993, 103). La culture étrangère, quant à elle, est synonyme de beaux-arts. Apprendre une langue étrangère signifie avoir accès à cette culture au moyen de la traduction de textes littéraire.

Il s'agit là de la clé de voûte de la méthodologie traditionnelle dont il s'annonce capital de souligner, de prime abord, le caractère abstrait de ses activités (Germain, Cl., 1993, 103) coupées de toute pratique linguistique, puis l'inutile complexité des règles grammaticales, qui surchargent l'esprit des élèves, et finalement l'impuissance des outils mis à la disposition des élèves à décrire la totalité de la langue étrangère.

Ainsi s'ajoute à l'enseignement scolaire du latin son évolution statutaire, qui devient entre le XVI^{ème} et le XVIII^{ème} siècles une langue étrangère puis une langue morte, pour que voit le jour une pensée prédidactique en matière des langues vivantes étrangères. Cette dernière dont les premières charpentes se révèlent régies par des catégorisations dichotomiques : l'opposition acquisition naturelle/apprentissage scolaire d'abord, les oppositions langue maternelle/langue étrangère et langue vivante/langue morte ensuite.

Aussi la pensée prédidactique doit-elle énormément à Pluche qui en est l'auteur le plus représentatif. Subsiste alors chez lui la représentation antérieure où acquisition naturelle et apprentissage scolaire restent juxtaposés comme chez Montaigne, lorsqu'il écrit par exemple : *« 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 réfléchié ; ou d'abord par une étude réfléchié, puis par la pratique »* (Pluche, N. A., 1751,

38). Toutefois, cette opposition est caduque dans la problématique originelle de la didactique des langues vivantes et étrangères, à savoir l'adaptation de la méthode naturelle à l'enseignement scolaire ; « À 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. » (Pluche, N. A., 1751, 13)

La contribution de l'abbé Pluche pour l'enseignement du latin, comme pour celui des langues modernes, est considérable. Il propose de remplacer dans les débuts de l'apprentissage la méthode grammaire/thème par une méthode version/grammaire, dont les pratiques consistent à découper n parties un texte de la langue étrangère et le traduire mot à mot à la langue maternelle. Cette traduction première était le support d'une analyse grammaticale.

D'après C. Puren, dès le XVI^{ème} siècle, on voit émerger en Europe des manuels d'enseignement des langues vivantes étrangères qui semblent subsumés sous la propension méthodologique d'ouvrages destinés à l'enseignement pratique du latin. A partir du milieu du siècle des lumières, la montée de la demande sociale de la connaissance pratique des langues vivantes étrangères va engendrer la prolifération de ces ouvrages didactiques qu'il est d'usage d'appeler « cours traditionnels à objectifs pratiques ».

Ces cours se veulent valables pour tous les publics, ce qui est tout à fait légitime étant donné que la démarche grammaticale qui y est adoptée est supposée universelle ; les contenus lexicaux sont, dans les premières phases de l'apprentissage, ou rattachés à la grammaire (morphologie, construction, etc.), ou considérés sans importance aucune et choisis subséquentement, de manière arbitraire.

Aussi faudrait-il noter que, historiquement, c'est à partir des cours de grammaire (enseignement théorique et traduction d'application) que se sont progressivement constitués les

premiers véritables manuels de l'enseignement des LVE. Ce qui a permis la remise en question de la méthodologie grammaire-traduction et la préparation de l'avènement de la méthodologie directe. Aussi, il ne faut pas passer sous silence une méthode qui a coexisté avec la méthodologie traditionnelle de grammaire-traduction, quoiqu'elle suppose une conception de l'apprentissage radicalement opposée aux idées précédentes : il s'agit de la méthode naturelle.

4.4 La méthode naturelle

La réflexion sur la méthode naturelle a été l'une des composantes axiales de la pensée didactique en matière de l'enseignement/apprentissage des LVE. Une telle méthode étant le contrepied de la méthodologie scolaire, sans pour autant oublier de mentionner le progrès décisif qui est intervenu dès le XVIII^{ème} siècle, lorsque ces dernières ne sont plus pensées comme exclusives, mais que la méthodologie scolaire est conçue comme une adaptation de la méthode naturelle à l'enseignement scolaire.

L'aube du XIX^{ème} siècle qui a connu l'instauration de l'enseignement des LVE dans l'enseignement secondaire marque à cet égard une certaine régression de la pensée didactique, un certain nombre de réformateurs étant tenants d'une méthode naturelle intégrale. Suivant les pas de leurs prédécesseurs des Lumières, les précurseurs de la méthodologie directe vont s'appliquer à tirer de cette méthode naturelle un certain nombre de principes applicables à l'enseignement scolaire.

La théorie de F.Gouin est issue de l'observation de ses propres problèmes pour apprendre l'allemand par une méthode traditionnelle et de l'observation du processus d'apprentissage de la langue maternelle par son petit-neveu. Il a été, effectivement, le premier à s'interroger sur ce qu'est la langue et sur le processus d'apprentissage d'une langue pour en tirer des conclusions pédagogiques. De la sorte, la nécessité d'apprendre des langues

viendrait du besoin de communication de l'homme avec ses semblables, pour que les barrières culturelles soient franchises. C'est la raison pour laquelle l'enseignement de l'oral est aussi crucial que celui de l'écrit.

Dans la conception gouinienne, la langue usuelle, quotidienne doit servir d'étai pour l'apprentissage d'une langue étrangère, et ce compte tenu de la prétention que cet apprentissage entretient d'étroites relations avec celui de la langue maternelle par l'enfant. Il souligne ainsi le principe « d'ordre » qui sous-tend le processus d'apprentissage de la langue maternelle, et selon lequel l'enfant se fait d'abord des représentations mentales des faits réels et tangibles ; ensuite, il les ordonnerait chronologiquement et, enfin, il les transformerait en connaissances en les répétant dans le même ordre, après une période "d'incubation" de cinq à six jours.

Force serait de noter alors qu'en mettant en place un tel dispositif de représentation de la langue, Gouin met l'enfant au centre de son système. L'apprentissage de mots sans rapport est désormais décrépît, sinon à supposer que l'enfant ajouterait de nouvelles connaissances à son acquis personnel. Une autre caractéristique de la méthode naturelle qui fait de Gouin le pionnier de l'immersion et le premier à avoir primé le sens sur la forme et la proposition sur le mot est que l'apprentissage d'une langue est essentiellement canalisé par l'écoute prolongée en langue étrangère -la langue étant par essence orale-.

Abstraction faite des critiques qu'a subies la méthode naturelle de Gouin et de la difficulté de son adoption dans le système scolaire, il demeure irréfragable que cette méthode a participé à l'avènement de la méthodologie directe, en s'opposant radicalement à la méthodologie précédente dite traditionnelle. La méthode naturelle va ainsi servir de justification dans la méthodologie directe de l'ensemble de ses principes, tels que :

- *les méthodes directe et intuitive* : l'enfant accède au sens directement, en mettant en relation les sons qu'il entend avec les objets qu'on lui montre, les gestes et les expressions de ses proches ;
- *la méthode orale* : la seule réalité linguistique reste pendant longtemps pour l'enfant exclusivement audio-orale ;
- *la méthode active* : l'enfant apprend à parler en parlant ; le moteur de cette activité est le besoin, l'intérêt ou le plaisir, et son objet le monde familier et concret qui l'entoure, et sur lequel il peut agir ;
- *la méthode imitative* : l'enfant apprend en imitant, avant même de les comprendre, les sons produits par ses proches ;
- *la méthode répétitive* : les formes linguistiques se gravent dans l'esprit de l'enfant grâce à une audition et à un réemploi permanents et intensifs.

4.5 La méthodologie directe

Afin de mieux cerner la cohérence interne de la méthodologie directe, il convient de décrire, d'abord, les principales méthodes qu'elle met en œuvre et leurs relations mutuelles. Le schéma suivant nous semble illustratif de l'organisation interne de cette méthodologie telle qu'elle figure dans le discours de ses adeptes :

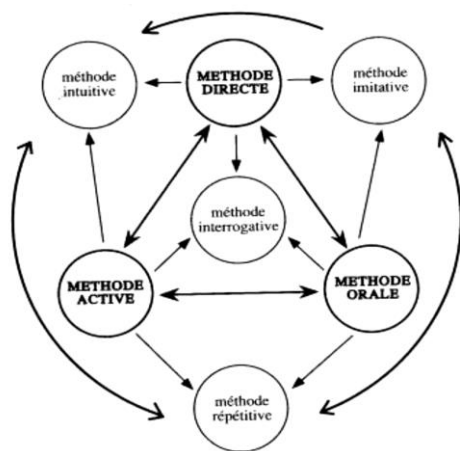


Figure 1 : Le noyau de la méthodologie directe d’après C. Puren, 1998, 81.

Les méthodes directes, active et orale qui constituent la pièce motrice de la méthodologie directe nécessitent à leur tour le recours à de nombreuses méthodes complémentaires : interrogative, intuitive, imitative et répétitive.

4.5.1 La méthode directe

Par l’expression de méthode directe est désignée l’agglomération des procédés et des techniques qui rendent possible le contournement du recours à la langue de départ comme intermédiaire dans le processus d’enseignement/ apprentissage de la langue étrangère. Cette désignation a fini par être significative de l’ensemble de la méthodologie, non seulement parce qu’elle permet l’opposition d’avec les autres formes de la méthodologie traditionnelle, mais aussi parce que c’est la prohibition de l’utilisation de la langue maternelle des élèves qui fonde, véritablement, la méthodologie directe en tant que méthodologie nouvelle. Il en découle ainsi l’invention de nouveaux procédés et techniques de présentation (l’image), d’explication (la méthode intuitive) et d’assimilation (exercices lexicaux et grammaticaux en langue étrangère et conversation en classe ; la méthode

interrogative) des formes linguistiques. La définition que donne Ch. Schweitzer de la méthode directe est la parfaite illustration de son rôle axial dans la méthodologie directe. « *La méthode directe est celle qui enseigne les langues sans l'intermédiaire d'une autre langue antérieurement acquise. Elle n'a recours à la traduction ni pour transmettre la langue à l'élève, ni pour exercer l'élève à manier la langue à son tour. Elle supprime la version aussi bien que le thème. En effet, pour interpréter les mots, elle les associe à la vue des choses et des êtres ; à l'intuition de leurs attributs et de leurs modifications ; à la perception de leurs rapports réciproques ; enfin elle associe les mots aux actions des êtres.* » (Puren, Ch., 1988, 122). Dans l'édifice théorique de la méthodologie directe, la méthode directe constitue la clé de voûte sur laquelle repose l'harmonie de l'ensemble.

4.5.2 La méthode orale

La méthode orale désigne « *l'ensemble des procédés et des techniques visant à la pratique orale de la langue en classe. [...] il s'agit plus exactement d'une méthode audio-orale, les productions orales des élèves constituant principalement dans la [méthodologie directe] une réaction aux sollicitations verbales du professeur.* » (Puren Ch., 1988, 128).

La méthode orale s'ajoute à la méthode directe pour constituer le noyau dur de la méthodologie directe, dans la mesure où elle prépare la pratique orale de la langue après la sortie du système scolaire (objectif pratique). Cette méthode orale, bénéficie, comme la précédente (la méthode directe), de la garantie offerte par la méthode naturelle ; pour Gouin, il est certain que « *le véritable organe réceptif du langage, c'est l'oreille et point l'œil* » (Gouin, F., 1880, 93).

Il s'avère ainsi que, contrairement à la méthode directe qui rompt définitivement d'avec la méthodologie traditionnelle, l'essor de la méthode orale dans la méthodologie directe se situe dans le prolongement de celui qui s'était déjà réalisé dans les

cours traditionnels à objectifs pratiques. L'importance accordée à la méthode orale dans les deux premières années de l'enseignement se justifie par la nécessité d'assurer, de premier chef, la maîtrise de la prononciation. C'est d'ailleurs le cas dans les instructions de 1901 : « *La méthode orale fait tout d'abord l'éducation de l'oreille et des organes vocaux. Elle se fonde essentiellement sur la prononciation. Donner aux élèves une bonne prononciation sera donc la première tâche du professeur.* » (Puren Ch., 1988, 129).

La primauté de la méthode orale dans les débuts de l'apprentissage amène les méthodologues directs à soulever la question du « passage à l'écrit ». Cependant, au-delà des nécessités tactiques d'articulation entre la méthode orale et l'entraînement à l'expression écrite, il y a dans la méthodologie directe une certaine conception des rapports entre langue parlée et langue écrite qui amène Godart à dire : « *la composition libre [...] n'est, en réalité, que la fixation par écrit du langage parlé.* » (Godart, A., 1903, 483).

4.5.3 La méthode active

De la même façon que les deux méthodes évoquées antérieurement, la méthode active occupe une place centrale dans la méthodologie directe. M. Bréal l'expose clairement dans l'une de ses conférences sur « la pédagogie des langues vivantes » faite à la Sorbonne en 1886 : « *Etant donné [...] qu'une langue est faite pour être parlée et doit être enseignée dans ce but, il faut renoncer à une méthode reconnue stérile. Les langues sont un exercice d'activité ; parler est un art : il est donc important de faire agir, c'est-à-dire de faire parler l'enfant dès le premier jour.* » (Schweitzr, Ch., 1892, 51)

Occupant une place de premier plan dans la cohérence de la méthodologie directe, la méthode active sert à étayer la raison d'être de toute une série de procédés, de techniques et de méthodes, comme :

- *La méthode interrogative*, par laquelle l'attention et les réponses des élèves sont constamment sollicitées par les questions du professeur.

- *La méthode intuitive* où les procédés intuitifs d'explication, à l'antipode de la traduction donnée d'emblée par le professeur dans la méthodologie traditionnelle, mènent l'élève à fournir des efforts personnels de « divination ». Pour H. Laudenbach, il est inéluctable que « *l'acquisition du langage naturel est une perpétuelle « divination », et que l'inconvénient de la traduction, au début, est de supprimer une opération indispensable, c'est-à-dire l'effort, précisément, à la faveur duquel le mot devient véritablement le signe de l'idée et acquiert la propriété d'évoquer cette idée et d'être évoqué par elle ; qu'un mot « deviné », parce qu'il a servi à penser est nécessairement soudé au sens ; tandis qu'un mot acquis par traduction d'un autre mot n'est que le reflet de ce dernier, un accessoire qui n'ayant été, à aucun moment, de la moindre utilité pour la pensée, n'a guère de raison de vivre dans le souvenir.* » (Puren Ch., 1988, 132)

Cette démarche intuitive, appliquée à la grammaire, substitue à la mémorisation de la règle donnée aussitôt à l'élève dans la méthodologie traditionnelle une assimilation personnelle, d'abord implicite, de la règle par le biais du réemploi d'exemples correspondants. À la place de l'application mécanique de la règle grammaticale dans les exercices de traduction, la méthodologie directe subroge une démarche heuristique qui consiste en la découverte de cette règle par les élèves eux-mêmes à partir d'exemples bien choisis.

En outre, il sied de noter le rôle de jonction que remplit la méthodologie directe entre la méthodologie d'enseignement des LVE et la pédagogie générale, et subséquemment, justifier la place d'un tel enseignement parmi les disciplines scolaires. En effet, à cette époque, la nature de l'apprentissage chez les enfants est mise en exergue ; activité de découverte et de construction

personnelles, tels en sont les mots d'ordre. C'est à partir de là que vont se mettre en place les trois autres grands principes de toute pédagogie moderne, à savoir :

- *La motivation* : l'activité personnelle de l'enfant ne pouvait être éveillée par la contrainte, il faut la susciter par l'intérêt ;
- *L'adaptation* des contenus et des méthodes aux intérêts, aux besoins et aux capacités de l'enfant ;
- *La progression* du connu à l'inconnu, du facile au difficile, du simple au complexe, du concret à l'abstrait, du particulier au général.

Cette méthode active est restée jusqu'à nos jours la grande dominante de l'approche des documents (littéraires soient-ils ou non).

4.6 La méthodologie active

La méthodologie active a été utilisée d'une manière généralisée dans l'enseignement scolaire français des LVE entre les années 1920 et 1960. Toutefois, nous relevons un certain flottement terminologique en ce qui concerne cette méthodologie. En effet, elle est nommée également « méthodologie éclectique », « méthodologie mixte », « méthodologie orale », ou encore « méthodologie directe ».

Il s'agit, comme son nom l'indique, d'un compromis entre la méthodologie directe et la méthodologie traditionnelle. D'où découle l'éclectisme, caractéristique apparente de la méthodologie active, qui vient introduire dans chacune des composantes nodales de la méthodologie directe un certain nombre de transformations :

- *Pondération de la méthode orale* : d'une part, le texte écrit comme support didactique pendant les premières années d'enseignement retrouve le statut qu'il a perdu. Ainsi la

première phase purement orale de chaque leçon ne représente plus l'essentiel du travail en classe, mais constitue une amorce à la lecture du texte. D'autre part, l'accent est maintenu sur l'enseignement de la prononciation et les procédés de méthode imitative directe.

- *Pondération de la méthode directe* : de prime abord, au niveau de l'enseignement du vocabulaire, la méthode intuitive reste de rigueur et le recours au français comme moyen d'explication n'est plus formellement proscrit, mais n'est préconisé que pour les mots qui prêtent laborieusement à une explication directe, le recours en classe à la traduction orale comme intermédiaire de contrôle de compréhension devient systématique à la fin de l'étude du texte. Ensuite, au niveau de l'enseignement de la grammaire, l'apprentissage « raisonné » est de mise, tandis que celui dit « mécanique » tombe en désuétude, pour le seul argument psychologique : « *il s'agit aussi de donner satisfaction à ce penchant à la discipline intellectuelle, qui commence à se faire jour vers les 13-14 ans. Le besoin de grouper, d'ordonner, d'expliquer, de se rendre compte du pourquoi des phénomènes sera d'une grande utilité dans l'étude de la langue, de la grammaire.* » (Closset, F., 1950, 44)
- *Valorisation de la méthode active* : pour F. Berges, « *plus que toute autre, la classe de langue vivante doit être...vivante. L'esprit de l'élève, de tous les élèves, doit être constamment et en même temps tenu en état d'alerte, qu'il s'agisse de la récitation de la leçon ou de l'acquisition de notions nouvelles* » (Berges, F., 1951, 27). De la sorte, les méthodologues actifs vont s'ingénier à proposer des procédés techniques dont la visée est de maintenir et développer cette activité de l'élève, et aboutiront par la suite à souligner les limites de la méthode active dans la méthodologie directe, notamment le schéma questions du professeur/réponses des élèves, qui est taxé de rigidité et de directivité coercitive. Dans

la méthodologie active, au contraire, « *le professeur s'abstiendra de questionner et de répondre chaque fois qu'il jugera que l'élève peut le faire aussi bien que lui. Celui-ci sera habitué à interroger, chaque fois qu'il n'aura pas compris, chaque fois qu'il désirera des renseignements complémentaires, chaque fois qu'il sera désigné pour diriger la classe à l'occasion d'une leçon ou d'un exercice. Ainsi, maintenus en haleine par le jeu des questions et des réponses, les élèves s'habituent à réfléchir en commun, outre qu'ils apprennent à interroger dans la langue étrangère, pratique qui a été trop longtemps négligée.* » (Closset, F., 1950, 45)

S'inscrivant dans une optique pratique, les adeptes de la méthodologie audiovisuelle battent en brèche la méthodologie active. Les méthodologies audio-orale et audiovisuelle ont comme fin commune la quête d'une cohérence optimale. C'est la raison pour laquelle elles adoptent des théories de référence, comme le distributionnalisme et le béhaviorisme, et utilisent de nouveaux matériels pédagogiques, comme le laboratoire de langues, le magnétophone, le projecteur de vues fixes, entre autres.

4.7 La méthodologie audio-orale

La méthodologie audio-orale fait jour au cours de la Seconde Guerre mondiale pour répondre aux obligations de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais. Bloomfield fut convoqué et c'est lui qui a posé les jalons de « la méthode de l'armée » qui n'a duré que deux ans, mais cette dernière n'a pas été sans susciter un grand intérêt dans le milieu scolaire. C'est au milieu des années 1950 que des spécialistes de la linguistique appliquée comme Lado et Fries ont créé la méthodologie audio-orale, en s'inspirant des principes fondamentaux de la méthode de l'armée.

La méthodologie audio-orale constituait l'intersection de la psychologie béhavioriste, du structuralisme linguistique et de la

linguistique distributionnelle, ces deux derniers qui ont largement influencé l'enseignement de la grammaire. C'est aussi de cette époque que date en didactique des LVE la notion de « linguistique appliquée ». Cette méthodologie recourait aux exercices structuraux comme les « Pattern Drills », aux tables de substitution et aux tables de transformation, en proposant en classe le travail sur les structures présentées avec deux manipulations de base : le remplacement des petites unités de phrases ou la transformation d'une structure ; il s'agit là de la répétition ou de l'imitation des structures que les élèves doivent pouvoir remployer en proposant de nouvelles mutations paradigmatiques. Le but de la méthodologie audio-orale était la communication en langue étrangère, raison pour laquelle elle visait les quatre habiletés de la langue à savoir : compréhension orale et écrite, production orale et écrite. Cependant, l'oral reste prioritaire. Quant au vocabulaire, il était placé au second plan par rapport aux structures syntaxiques.

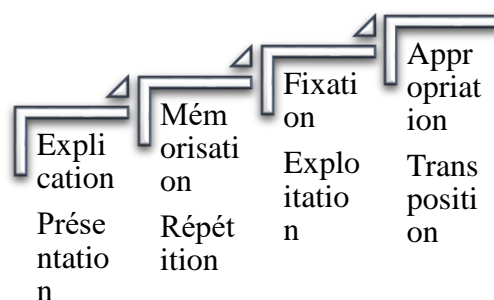
L'enseignement de la grammaire était inductif et systématique, mais sans explication explicite des règles. Ainsi se retrouve réactivée la méthodologie directe à ce niveau. La répétition intensive des différentes structures de base est donc préconisée, permettant aux élèves d'apprendre les règles grammaticales de manière inconsciente. La grammaire générative-transformationnelle chomskyenne est à l'origine du déclin qu'a connu le structuralisme linguistique bloomfieldien, et partant celui de la méthodologie audio-orale, en lui reprochant de ne s'intéresser qu'aux phénomènes de surface et d'omettre les structures profondes de la langue.

4.8 La méthode audiovisuelle

Dite aussi « méthodologie structuro-globale-audiovisuelle », la méthodologie audiovisuelle se définit comme la méthodologie dominante en France entre les années 1960 et 1970. Elle portait sur l'utilisation simultanée de l'image et du son. Dans cette méthodologie, le laboratoire de langues joue un rôle axial dans

l'enseignement des langues. Les stratégies personnelles de chaque élève pour développer sa technique d'apprentissage sont désormais prises en compte, en postulant qu'elles soient effectuées par des inférences déductives et inductives réalisées de forme guidée.

Les supports didactiques sont alors visuels, oraux et écrits. Le support sonore comprend une série d'enregistrements magnétiques et les supports écrits et visuels sont constitués de bandes dessinées avec des légendes de dialogues ou des commentaires. Ces supports sont exploités dans la visée de correction phonétique, d'entraînement structural, et des descriptions d'images et réemploi. De plus, conformément à cette méthodologie, les leçons se passaient selon des phases canoniques qui peuvent être représentées comme suit :



Les méthodes d'enseignement qui figurent dans la méthodologie directe sont alors réactivées, notamment la méthode directe, dans laquelle les images étaient le point d'appui pour une compréhension directe, sans avoir recours à la langue maternelle. Cette méthode a été appliquée à la fois à l'enseignement du vocabulaire sans recours à la traduction, et à l'enseignement grammatical en prônant la méthode intuitive. La méthodologie audiovisuelle prend ainsi pour étai des documents de base dialogués, élaborés dans l'esprit de présenter le lexique et les structures à étudier. Dans le cas de la méthodologie orale, c'est surtout le support audiovisuel qui supplée le support écrit, la

manière interprétative du dialogue de base facilitait son exploitation orale au sein de la classe.

Ainsi se révèle manifeste la méthode intuitive dont tire largement parti la méthodologie audiovisuelle, car le dialogue de base remplit une fonction illustrative, en contexte, d'un certain nombre de mots nouveaux que l'élève va apprendre par un processus intuitif. La méthode interrogative apparaît tout aussi bien dans cette méthodologie, dans la mesure où est considérée nécessaire l'interaction constante entre l'enseignant et la classe. Finalement, les méthodes imitative et répétitive se manifestent au niveau des exercices de mémorisation et de dramatisation des dialogues de bases et des exercices structurels. La Méthodologie structuro-globale-audiovisuelle est entrée en déclin dès l'avènement de l'approche communicative basée essentiellement sur des théories linguistiques et psychologiques.

4.9 L'approche communicative

L'approche communicative s'est développée en France dans les années 70 en réaction contre la méthodologie audio-orale et la méthodologie structuro-globale-audiovisuelle. Le choix de l'appellation « approche » et non « méthodologie » n'est pas sans importance. L'approche communicative n'est pas considérée, en effet, comme une méthodologie solidement constituée, dans la mesure où elle est issue de la convergence de certaines recherches liées aux besoins linguistiques de certains groupes sociaux, y compris les professionnels et les immigrants, d'acquérir un savoir-faire immédiat, compatible avec leurs besoins ponctuels, leur capital du temps et leur rythme d'apprentissage.

L'objectif principal de cette approche est l'acquisition d'une compétence communicationnelle en langue étrangère, en optimisant ses différentes déclinaisons, à savoir : les compétences linguistique, sociolinguistique, discursive, référentielle et stratégique.

L'approche communicative favorise aussi le travail sur la conception des documents comme support d'enseignement, et ce dans le dessein d'intégrer plusieurs niveaux d'analyse, de mettre en rapport les caractéristiques socio-culturelles d'une conversation, les réalisations linguistiques et les stratégies communicatives. Cette approche privilégie également la dimension sémantique dans ce sens où chaque leçon montre clairement les rapports étroits qui existent entre le sens et la syntaxe. De ce fait, la langue est enseignée dans sa dimension sociale par le biais des documents de base, des dialogues ou des textes. La progression est, quant à elle, fonctionnelle et non linéaire, *id est*, elle ne va pas du simple au complexe, mais de l'utile à l'accessible en fonction de la nature du public.

L'enseignement de la grammaire s'avère implicite. Au début, elle est inductive, puis elle est conceptualisée, expliquée et, *in fine*, devient déductive. Le recours à la langue maternelle demeure envisageable et la langue étrangère est utilisée pour référencer. Nous arrivons de cette façon aux activités de classe que privilégie l'approche communicative. D'un côté, les activités impliquant une tâche à effectuer à partir de documents visuels et écrits occupent une place centrale ; d'un autre, les activités de simulation et de jeux de rôles viennent sous-tendre les premières – des jeux à objectifs divers : lexicaux, grammaticaux et communicatifs, sans oublier de souligner le plaisir qu'est censé éprouver l'élève de jouer avec la langue et d'exercer ses possibilités d'expression.

C'est alors qu'est suggérée la grande problématique de l'enseignement/apprentissage : des dichotomies se fassent jour ; dialogues façonnés et textes littéraires, exercices structuraux et règles de grammaire, simulations et traductions, oral et écrit, compréhension et expression, langue et culture, etc. Les pistes foisonnent à hue et à dia et dans toutes les directions imaginables, y compris celles abandonnées au nom des acquis de la discipline. L'approche communicative est dans l'incapacité de gérer cette

situation à laquelle elle a contribué. Dire que l'ère éclectique a commencé, c'est dire que l'approche communicative est dépassée.

5. La genèse de la prédidactique des langues

Actuellement, il n'existe pas de méthodologie unique, solide, globale et universelle. Depuis une vingtaine d'années, la montée de l'éclectisme méthodologique tend à la variation des matériaux et des démarches proposées. La nouvelle génération d'enseignants rejette toute imposition et récuse les méthodologies constituées. D'après R. Galisson, ces enseignants ont un fort penchant à l'éclectisme et recourent subversivement au manuel, car ils refusent d'adopter la méthode telle que son concepteur la recommande. Ils n'adoptent plus un manuel, en réalité ils l'adaptent et le transgressent.

Partant, J. C. Beacco met l'accent sur l'apparition d'une méthodologie circulante dans laquelle les méthodologies constituées viennent se coaliser ou se faire plus malléables et ductiles. Cette méthodologie circulante est empreinte de polyvalence ; autrement dit, d'une certaine flexibilité, souplesse et adaptabilité. Il s'agit d'une sélection réfléchie, raisonnée des pratiques de classe, et non d'un ensemble hétéroclite de techniques d'enseignement.

Les méthodologies de l'enseignement des langues étrangères recèlent les germes d'une pensée prédidactique, qui se révèle patente au niveau de la construction discursive dont la toile de fond fait constamment appel aux dernières innovations du champ scientifique en général, de la linguistique et de la psychologie en particulier. En effet, avant que l'enseignement des langues vivantes ne soit l'affaire de l'instruction publique, celui-ci se faisait selon la méthode traditionnelle; la primauté est accordée dès lors à la formation, à l'appréhension des valeurs culturelles d'une communauté étrangère -dont la littérature

constitue le meilleur témoin, servant de tremplin à l'acquisition d'une culture générale et à la formation de l'esprit.

Dans la méthodologie traditionnelle, dite aussi « grammaire-traduction », l'objet d'enseignement reste à préciser : la démarche pédagogique qui y est adoptée manque de cohérence, dans la mesure où il n'existe aucune intégration didactique de ses différentes composantes. Les exercices sont juxtaposés, sans référence aucune à un texte de base ; il n'y a pas de construction de progression lexicale non plus ; aussi se révèle exogène l'activité primordiale de l'apprentissage : le travail individuel de traduction. La réflexion prédidactique est ainsi inhérente à l'avènement de la méthodologie directe ; où la langue étrangère est présentée et travaillée directement, sans l'intermédiaire de la langue maternelle : les nouveaux faits linguistiques sont introduits et expliqués dans le contexte, soit par le biais de l'image ou par celui de l'exemple, et ce suivant le modèle d'apprentissage de la psychologie sensualiste-empiriste. De la sorte se révèle incontestable, dans la matrice des pratiques pédagogiques, un modèle cohérent des différentes étapes d'apprentissage. La distinction des séquences d'apprentissage devient de plus en plus nette, l'intégration des actes pédagogiques s'effectue autour du 'noyau didactique' qu'est, en l'occurrence, « la leçon des mots ». Cependant, l'aspect formel (le processus de séquençement) a le primat par rapport à l'implicite psychopédagogique des méthodes directes et actives. Cette propension formaliste se retrouve d'autant plus renforcée par un concept linguistique très empiriste. En plus, le paradigme de la méthodologie active est considéré comme étant une riposte à ce qui a toujours été désigné comme insuffisances et problèmes irrésolus de la méthodologie directe. Nous y assistons alors à une quête effrénée d'un équilibre entre les objectifs d'ordres formatif, culturel et linguistique. Ainsi sont mis à l'honneur les textes d'auteurs grâce à la préconisation de la maîtrise de la langue courante, qu'elle soit écrite ou orale.

Parmi les procédés de prédilection de la méthodologie en question se distinguent l'écrit et la traduction – les deux exercices se basant sur le thème de l'imitation- qui acquièrent de nouveau une place prépondérante. Quant aux procédés oraux, ils sont relégués au second plan. Or, quoique la méthodologie active semble être le prolongement de la méthodologie directe, en raison des techniques similaires et du 'noyau didactique' qui demeure articulé autour du texte, la rupture est néanmoins ostensible : le texte n'est plus l'aboutissement de la « leçon de mots », mais bel et bien le point de départ des apprentissages. L'interaction verbale au sein de la classe laisse entrevoir un processus de mise en valeur des réponses construites tout en privilégiant la correction linguistique ; les procédés de la lecture expliquée et les techniques compositionnelles en langue étrangère sont davantage énoncés. Aussi le support iconographique devient-il le point d'appui de l'assimilation de nouvelles structures linguistiques et les exercices de traduction (thème) réhabilités en phase d'application et de contrôle. En grammaire, le foisonnement qu'a connu la linguistique moderne n'a pas manqué d'avoir des répercussions sur l'enseignement des langues ; la syntaxe est *ipso facto* valorisée au préjudice de la morphologie. La situation interactive, quant à elle, a évolué vers davantage de souplesse et rend possible désormais le paradigme dialogique entre professeur et élève(s). Toutefois, une carence viscérale d'homogénéité méthodologique est à souligner ; ce manque relatif est dû à la visée pragmatique-éclectique de la méthodologie, compte tenu de l'effusion des procédés, techniques et matériels, exploités qui conduisent parfois à un recul au niveau des théories de l'apprentissage.

C'est vers la fin des années soixante que la méthodologie audiovisuelle est introduite dans la sphère de l'enseignement des langues. Cette méthodologie a pour dominantes la linguistique structurale - Il s'agit en l'occurrence du distributionnalisme de L. Bloomfield et de Z. S. Harris - et le comportementalisme. Elle se

caractérise par la place centrale qu'occupe l'image qui devient un support incontournable à l'audition, et ce dans le but d'une meilleure compréhension initiale et globale du dialogue de base. En prenant en considération son approche globale, ce « procédé direct intégral » a pour assise la psychologie de la Gestalt et le structuralisme saussurien ; le signe étant représenté comme la « combinaison du concept et de l'image acoustique » ou du « signifié » et du signifiant. Les phases d'assimilation et de fixation s'effectuent selon des procédés intuitifs, directs et oraux, déjà utilisés par la méthodologie directe. Le paradigme comportementaliste est le modèle de l'apprentissage qui y est privilégié : l'élève acquiert la langue en imitant des phrases-modèle. « *Le conditionnement d'habitudes verbales par répétition, sous sa forme de 'stimulus-réponse-renforcement', justifie les procédés d'entraînement intensif, connu sous le terme anglais de 'pattern drills', et les laboratoires de langue.* » (Schlemminger, G., 1995, 153). En grammaire, selon le modèle structural, est rendue possible une présentation plus distincte des structures linguistiques par l'intermédiaire de la visualisation des différentes fonctions des éléments phrastiques. Ainsi se retrouvent résolues plusieurs problématiques posées par les méthodologies précédentes, grâce à l'introduction de la théorie linguistique structurale en didactique des langues. *Primo*, elle rend efficace l'apprentissage des structures langagières basiques ; *secundo*, cette théorie permet une théorisation des pratiques d'enseignement empreinte de davantage de cohérence et de scientificité.

L'apport de la méthodologie audiovisuelle est tout aussi considérable. C'est avec celle-ci qu'un nouvel agencement de procédés déjà existants s'exonde : l'image et le son se soudent méthodiquement. Nonobstant l'optimalisation irréfragable des procédés et techniques de la méthodologie directe, le modèle audiovisuel n'a pas échappé aux critiques. L'adoption de la linguistique structuraliste a contribué à l'émergence du

paradigme communicationnel, qui favorise une manipulation formelle des structures linguistiques au détriment de la composante sémantique. Ce modèle subsume sous silence les fonctions phatique, émotive et conative du schéma jakobsonien. La communication se réduit à un schéma simplifié qui ne comprend que l'émetteur et le récepteur. Ce qui donne lieu à des dialogues artificiels. La gestion de la classe est dominée par le séquençement strict issu de la méthode et de l'utilisation de l'appareillage technique ; non seulement la marge laissée à l'enseignant est réduite, mais aussi celle de la liberté d'expression de l'élève.

S'ajoutent à ces déficits l'aspect technique et rituel ainsi que l'omission de l'idée selon laquelle l'élève devrait être au centre de ses apprentissages ; pour aboutir à des remaniements conceptuels et pratiques et, en conséquence, à la mise en place du paradigme cognitif. Le cognitivisme est intronisé, dès lors, au dam du modèle comportementaliste. Les travaux de N. Chomsky font désormais référence. En linguistique, le structuralisme génératif-transformationnel chomskyen supplante le distributionnalisme. Influencée par la pragmatolinguistique et la linguistique énonciative, l'approche communicative se développe dans l'enseignement des langues. La didactique met dorénavant l'accent sur la langue étrangère comme moyen de communication dont il s'agit d'acquérir la compétence, dans des situations simulées en classe ; une démarche davantage centrée sur l'apprenant et ses besoins. Les apprentissages sont alors de plus en plus personnalisés et individualisés. La didactique commence à prendre en considération, avec acuité, les problèmes de motivation, d'interculturalité et d'interaction au sein de la classe.

Soulignons aussi que la réhabilitation de la réflexion grammaticale et la possibilité de recourir à la langue maternelle en cas de nécessité forment quelques-unes des contributions du cognitivisme. « L'auto-structuration réflexive » devient de la sorte la charpente des exercices. Ce remaniement de la phase

d'assimilation et de fixation va de pair avec un affinement des exercices faisant appel à toutes les compétences langagières. Un regard nouveau est alors porté sur la progression en didactique des langues. Aux progressions grammaticale et linguistique s'ajoute une autre par actes de parole. À la compétence linguistique s'adjoint la compétence communicative, il devient dès lors nécessaire non seulement de maîtriser les structures linguistiques, mais aussi de savoir les employer de manière appropriée dans différentes situations. Subséquemment, la distinction s'avère plus nette entre savoir linguistique actif (de mise) et passif (ce que l'élève doit seulement être capable de reconnaître).

Conclusion

Arrivé à ce point de notre tentative de retracer le fil de l'histoire des méthodes de l'enseignement des langues, il s'annonce crucial de souligner que c'est la réflexion pédagogique qui a donné une impulsion aux pratiques de classe, celle-ci qui est désormais représentée comme une situation d'apprentissage collectif où le groupe est pris en compte. Le recours aux techniques de groupe dans la classe de langue a fait que les apprenants soient plus sollicités pour participer à la gestion de leurs apprentissages. L'approche éclectique ou la méthodologie circulante actuelle recommande une fabrication plus 'artisanale' des matériaux didactiques, dans l'optique d'une meilleure considération des besoins de chaque groupe. Ainsi remarquons-nous que la composante pédagogique est omniprésente au fil de l'histoire des méthodes, la pensée 'prédidactique' lui est intrinsèquement liée. Partant des différentes conceptions de la langue, selon les paradigmes et les sciences de référence, arrivant jusqu'aux délimitations et adaptations des savoirs à enseigner, les germes d'une réflexion didactique ne s'annoncent qu'ostensibles. C'est alors à la quête d'une épistémologie historique de la didactique des langues que nous avons revisité l'histoire de l'enseignement des langues, afin d'en déceler les germes d'une pensée

prédidactique qui serait la forme ‘‘primitive’’ de la didactique actuelle.

Le discours didactique et « didactisant » gagnerait à privilégier la formation de l’apprenant, en adaptant les savoirs à son contexte socio-culturel, loin de toute orientation politique. C’est dans ce sillage qu’il faut penser une didactique du français décloisonnée, loin des délimitations traditionnelles des F.L.M, F.L.S et F.L.E. La littérature, compte tenu de sa proximité avec l’univers du savoir, offre un potentiel formatif indéniable. La connaissance y prend, effectivement, bien des formes. Il nous incombe de repenser et de remodeler non seulement la formation des enseignants, mais aussi les dispositifs didactiques et pédagogiques ancrés dans les pratiques enseignantes au sein des classes, et qui donnent lieu, la plupart du temps, à un recettisme qui se perpétue au détriment de toute tentative d’innovation. Redorer le blason du métier d’enseignant doit être une priorité. Pour y parvenir, il conviendrait d’explorer les sentiers de l’éclectisme. La réintégration du texte littéraire dans la classe de français doit s’inscrire dans un projet anthropocentrique, susceptible de rendre possibles le décloisonnement disciplinaire et le réinvestissement des connaissances, en réactualisant la vision humaniste de la formation de l’Homme. Les discours en didactique du français devraient alors accompagner ce renouveau.

Bibliographique

- Bergès, F. (1951). "Faire la classe". *Cahiers pédagogiques*, (1), 27-29.
- Buchon, J.-A. (1837). *Œuvres de Michel de Montaigne*. Paris: A. Desrez.
- Closset, F. (1950). *Didactique des langues vivantes*. Paris/Bruxelles: Didier.
- Comenius, J. A. (1952). *La grande didactique*. Paris: PUF.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.

- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International.
- Godart, A. (1903). "La lecture directe". In conférence pédagogique du 27 nov. 1902, Nancy.
- Gouin, F. (1880). *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*. Paris: G. Fichbacher.
- Jacob, P. (1989). *L'épistémologie – L'âge de la science*. Paris: Odile Jacob.
- Piaget, J. (1993). « Jan Amos Comenius ». *Perspectives*, 23(1.2), 99-175.
- Pluche, A. (1751). *La mécanique des langues et l'art de les enseigner*. Paris: Vve Estienne & Fils.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Nathan- CLE.
- Robert, J.-P. (2002). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: Ophrys.
- Sachot, M. (1997). « La dimension historique dans l'approche didactique ». *Cahiers De Recherche En éducation*, 4(2), 185-203.
- Schlemminger, G. (1995). « L'enseignement des langues au défi de la transposition didactique ». *Spirale, Revue De Recherches En Education*, (16), 147-169.
- Schweitzer, C. (1892). *La pédagogie des langues vivantes*. In Conférence sur la pédagogie des langues vivantes, Sorbonne.
- Virieux, R. (1966). *L'épistémologie*. Paris: PUF.