

Article publié pp. 113-118 in : HERRERAS José Carlos (dir.), La diffusion des langues internationales de l'Union européenne. *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, Tome 2. Louvain-la-Neuve, 2002.

Republication sur le site www.christianpuren.com: www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2002e/.

TRADITIONS DIDACTIQUES ET STRATÉGIES DE DIFFUSION DANS L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE DES LANGUES VIVANTES EN FRANCE

Par Christian PUREN
IUFM de Paris
Université de Paris-III

De la première instruction officielle abordant la question de la méthodologie d'enseignement (celle du 18 septembre 1840) jusqu'à l'instruction du 1^{er} décembre 1950 incluse, l'essentiel des instructions concernant l'ensemble des langues officiellement enseignées dans le système scolaire français est donné dans un texte commun à valeur générale. Dans les rares cas où le rédacteur fait allusion aux particularités didactiques d'une langue ou d'autre, il se contente de rapides allusions aux quelques aménagements de détail à apporter en fonction des problèmes particuliers qui peuvent se poser à des élèves français (insistance sur l'entraînement phonétique dans les manuels d'anglais, par exemple, ou sur la mémorisation du vocabulaire dans les manuels d'allemand).

Les instructions officielles de toute cette période reflètent sur ce point une constante que l'on retrouve dans les manuels de l'époque. À partir de l'imposition théorique de la méthodologie directe dans les années 1900 et tout au long de la première moitié du XX^e siècle, on trouve des orientations sensiblement différentes dans les différents manuels : les uns sont d'orientation directe très marquée ; les autres – tout en reprenant les objectifs et les contenus lexicaux officiels – en restent à une didactique d'orientation traditionnelle¹ ; les autres enfin mettent en œuvre un éclectisme d'orientation plus directe pour les uns ou plus traditionnelle pour les autres. Mais ces deux grandes orientations directe et traditionnelle et leurs différentes combinaisons se retrouvent à l'intérieur de chaque langue. On trouve ainsi des ouvrages qui vont rester des *best-sellers* pendant des décennies et qui sont d'inspiration très directe, comme *Primeros pinitos* et *Andando* de Dibié et Fouret (1^e éd. 1911 et 1912) pour l'espagnol, ou encore *L'anglais vivant* de Carpentier-Fialip (1^e éd. 1931) pour l'anglais ; et dans les années 1920, Hachette sort pour les principales langues enseignées une série de manuels éclectiques conçus sur le même modèle et avec le même titre pour toutes les langues : *L'espagnol(/l'anglais/l'italien) par les textes*, *L'allemand* et *l'Allemagne par les textes*.

La grande instruction qui suit celle de 1950, à savoir celle du 28 août 1969, va être la dernière véritable instruction commune à l'ensemble des langues vivantes, bien qu'elle sonne paradoxa-

¹ Celle-ci peut être caractérisée par : 1) une démarche **déductive** en grammaire (on présente d'emblée les règles ou les paradigmes, et on demande immédiatement aux élèves de les mettre en œuvre dans des exercices *ad hoc*) ; 2) la place accordée à la méthode **indirecte** dans l'apprentissage linguistique (les exercices d'application qui suivent la présentation des règles et des paradigmes sont des exercices de traduction – thèmes et versions – ; les mots isolés et les textes suivis sont respectivement présentés avec leur traduction en français ou expliqués en classe par une traduction en français) ; 3) une démarche **analytique** dans la présentation et l'entraînement linguistiques (les mots sont présentés isolément avant de les représenter dans les textes et de les mettre en œuvre dans les exercices) ; 4) la place privilégiée accordée parmi les procédés de mise en œuvre de la méthode répétitive à la **mémorisation** volontaire, c'est-à-dire l'apprentissage par cœur et la récitation des listes de mots, des règles de grammaire et de textes suivis.

lement le glas de cette unité, qui n'y est déjà plus que de façade. Elle s'inscrit en effet dans la poursuite de la tradition antérieure dite « active » (accueillante, comme nous l'avons vu, à des formes très diverses de combinaison entre les orientations directe et traditionnelle) ; mais simultanément, selon les mots de ses propres auteurs, elle « ouvre largement la porte, déjà entrebâillée, à des techniques pédagogiques nouvelles, audiovisuelles ou audio-orales ». Or, à partir de cette date et pour le premier cycle, comme le montrent les instructions particulières à chaque langue et les manuels publiés, les hispanistes vont poursuivre la tradition active, alors que les anglicistes et les germanistes (suivis quelques années plus tard par les italianistes) vont l'abandonner pour adopter la nouvelle méthodologie audiovisuelle (MAV).

C'est là un phénomène nouveau et remarquable, et qui mérite d'autant plus la peine d'être expliqué que le clivage dure encore de nos jours. L'analyse que j'en fais repose sur l'hypothèse que les orientations données aux méthodologies officielles d'enseignement scolaire des langues tiennent compte désormais du positionnement respectif des langues sur le marché scolaire, positionnement qui dépend en grande partie d'une image et d'une représentation sociale (en particulier de son utilité et de sa difficulté) sur lesquelles les différents acteurs vont jouer dans une stratégie consciente de diffusion de leur langue.

Lorsque la MAV arrive sur le marché didactique², elle est expérimentée immédiatement par certains anglicistes, qui vont participer historiquement à sa mise au point collective. Ainsi Jean Guenot, qui élabore *Lend me your Ears* (publié en 1962) au Centre audiovisuel de Saint-Cloud ; ou encore Guy Capelle et Denis Girard, qui, en raison de l'hostilité de l'inspection française, devront aller expérimenter *Passport to English* au Maroc entre 1959 et 1962. Quelques années plus tard, l'instruction de 1969, comme nous l'avons vu, ouvre toute grande la porte de l'enseignement scolaire français à la nouvelle méthodologie.

Si la MAV va très vite s'imposer chez les anglicistes, c'est sans doute que cette méthodologie, en raison de son orientation très pratique, correspondait à la carte maîtresse que ces anglicistes considéraient avoir en mains à ce moment-là, à savoir l'anglais comme langue de communication (et même langue de communication internationale).

Les hispanistes³ vont pour leur part jouer la rivalité en prenant la seule autre carte qui leur restait en mains, à savoir l'espagnol comme langue de culture. D'où la poursuite de la tradition active (initiée par une instruction de 1925, et dont la doctrine avait été fixée par l'instruction de 1950), avec intégration des moyens oraux d'un côté, visuels de l'autre, à la méthodologie existante. Le clivage ne porte pas seulement sur les orientations méthodologiques, mais sur la conception de la culture et même l'objectif prioritaire :

– D'un côté on adopte une conception anthropologique de la culture (celle qui apparaît dans la vie quotidienne), de l'autre on conserve la tradition classique de la culture (la « culture cultivée » de l'humanisme classique).

– D'un côté l'objectif est la formation de « **communicateurs** » dans des situations de la vie quotidienne « (théâtralisation des dialogues de base, variation sur ces dialogues, création de nouveaux dialogues en situation simulée de communication), d'un autre l'objectif est la formation de **commentateurs** de documents culturels.

Des deux côtés, le même phénomène de positionnement a provoqué le même type de déséquilibre : les anglicistes ont eu tendance à mettre l'accent sur la pratique immédiate de la langue dans des situations passe-partout de la vie quotidienne, aux dépens de toute spécificité culturelle ; les hispanistes ont eu tendance à mettre l'accent sur la seule culture « cultivée », aux dépens de l'enseignement d'un outil de communication avec des natifs.

² Avec l'appui décisif d'une nouvelle didactique qui va très vite s'imposer comme la didactique d'avant-garde, celle du français langue étrangère

³ Je schématise, en passant sur un petit nombre de tentatives isolées pour créer une sorte d'éclectisme mi-audiovisuel mi-actif, comme par exemple dans *La pratique de l'espagnol en seconde/en première* (1969-1970), manuels co-signés par des inspecteurs.

Deux autres facteurs ont joué à mon avis sur la décision des hispanistes :

1) L'Espagne de l'époque est l'Espagne de Franco, avec laquelle les hispanistes français n'ont pas envie de communiquer. C'est ce qui explique que dans l'iconographie des manuels d'espagnol jusqu'au milieu des années 70⁴, l'Espagne reste figée sur une image qui remonte aux années 30 ; et que les « compteurs culturels » de ces auteurs de manuels – au grand scandale des jeunes assistants espagnols qui n'en comprenaient pas la raison profonde – soient restés bloqués au dernier mouvement littéraire d'avant cette même guerre civile, celle de la *generación del 27*. Ces manuels empruntaient certes de nombreux textes dans le « roman réaliste » de l'après-guerre, mais c'était parce que ce genre littéraire illustre et légitime tout à la fois une vision négative voire misérabiliste de l'Espagne franquiste.

2) Les références théoriques de la MAV étaient partiellement – je pense en particulier aux exercices structuraux – d'origine nord-américaine, et en cette affaire a joué sans doute aussi la sensibilité « anti-yanqui » de beaucoup d'hispanistes, forgée et alimentée au contact de l'histoire et de la culture hispano-américaines vers lesquelles ils s'étaient souvent tournés pour se détourner de l'Espagne de Franco. L'idéologie humaniste et progressiste qui leur faisait rejeter le franquisme les amenait tout naturellement à s'intéresser, à l'inverse, à la défense des indigènes américains, à la critique des dictatures locales et de l'impérialisme étranger.

Cette stratégie basée sur l'image d'un enseignement de qualité parce que « de culture » et affichant ses valeurs humanistes a pu être jouée dans le cas de l'enseignement de l'espagnol en France et être poussée jusqu'à l'extrême du « tout littéraire »⁵ en raison des rapports particuliers entre langue source et langue cible, rapports qui rendent plus immédiate la compréhension de textes littéraires simples, et plus aisée l'acquisition rapide par les élèves d'un discours simple de commentaire de texte. Mais il s'est agi là d'un facteur facilitateur, et non décisif, puisque les italianistes, qui enseignent une langue aussi « accessible » dès les premières semaines de cours que les hispanistes – n'en ont pas moins abandonné rapidement en premier cycle le tout littéraire au profit de la MAV.

Les germanistes vont adopter la même stratégie que les anglicistes (le cours qui en marque à la fois le début et le triomphe est *Die Deutschen*, de Martin et Zhenacker, 1969), suivis un peu plus tard, comme nous l'avons dit, par les italianistes (*Vacanze a Roma*, 1973 et *Piazza Duomo*, 1976). Il n'existe en effet *a priori* que deux stratégies possibles (et elles sont opposées) face à un concurrent sur le marché scolaire des langues :

– soit **l'imitation** (on essaye de faire tout ce que l'autre fait aussi bien que lui) : c'est la stratégie adoptée par les germanistes et les italianistes après l'instruction de 1969 ;

– soit **la distinction** (on essaye de faire surtout ce que l'autre ne fait pas) : c'est la stratégie adoptée au même moment par les hispanistes.

J'ai montré dans mon *Histoire des méthodologies* un exemple de passage d'une stratégie à l'autre chez les enseignants de langues vivantes à la fin du XIX^e siècle : ils ont d'abord cherché à faire aussi bien que les enseignants de langues mortes dans l'enseignement de la littérature classique, en leur empruntant du coup leur méthodologie (la méthodologie traditionnelle dite de « grammaire-traduction » ; puis, au moment où se sont sentis en position de force, ils ont élaboré une méthodologie spécifique opposée (la méthodologie directe). La didactique du français langue étrangère nous fournit quant à elle un bel exemple d'alternance entre ces deux stratégies : les promoteurs de l'enseignement du français à l'étranger ont joué d'abord, jusque dans les années 1960, la stratégie de la distinction (le français langue de culture) ; puis dans les années 1970 celle de l'imitation (avec une tentative pour élaborer une didactique du « français fonctionnel » à orientation scientifique) ; puis à nouveau – et c'est la stratégie actuelle – celle de la distinction, en s'alliant pour l'occasion avec toutes les autres langues que l'anglais : le français est maintenant présenté à l'étranger comme la langue

⁴ Franco est mort en 1975.

⁵ On désigne ainsi un enseignement dont les supports textuels sont dès les premiers cours pour débutants complets à grande majorité littéraires.

exemplaire de la menace que fait planer sur la diversité culturelle un « tout anglais international » au service d'une homogénéisation culturelle planétaire.

L'histoire est riche de retournements ironiques : la carte dont les anglicistes s'étaient emparés dans les années 60 parce qu'elle était leur carte maîtresse leur brûle maintenant les mains : alors qu'à cette époque l'opinion publique considérait qu'il **n'y** avait **que** l'anglais comme langue de communication internationale, elle tend maintenant à considérer que l'anglais **n'est qu'**une langue de communication internationale (la restriction est devenue négative, le privilège une tare). D'où le changement de stratégie des anglicistes depuis une dizaine d'années, qui consiste à revaloriser dans l'enseignement scolaire de l'anglais les deux autres objectifs fondamentaux de tout enseignement scolaire d'une langue (outre l'objectif communicationnel), à savoir l'objectif formatif et l'objectif culturel. Cela consiste à mettre maintenant en avant :

- d'une part la réflexion sur le fonctionnement de la langue (la « pratique raisonnée de la langue ») comme un apprentissage à la fois *par* et *de* l'intelligence ;
- et d'autre part la réflexion sur les faits culturels au service du développement « [du] sens du relatif et de la tolérance » (*Programmes de la classe de 6^e*, décembre 1995).

Les germanistes quant à eux se retrouvent dans une position stratégique fort différente. L'image de l'allemand dans l'esprit du public (dont les parents d'élèves, qui choisissent les langues pour leurs enfants) est encore celle d'une langue difficile pour laquelle un apprentissage grammatical complexe est indispensable. Cette image a constitué pendant longtemps une carte positive dans la mesure où elle attirait vers l'allemand les bons élèves (ou plus précisément les élèves que leurs parents voulaient placer dans les bonnes classes). Mais elle commence à fonctionner maintenant avec de plus en plus d'effets négatifs en raison de la nouvelle stratégie parentale dominante, qui consiste à choisir en langue vivante 1 l'anglais – considéré comme incontournable –, et en langue vivante 2 une langue considérée à la fois comme plus facile et de plus grande diffusion que l'allemand,, à savoir l'espagnol. D'où le repositionnement actuel de l'inspection d'allemand, qui semble se convertir dans les instructions de décembre 1995 et 1996 (*Programmes de la classe de 6^e*) à l'approche notionnelle-fonctionnelle au moment même où elle est en net repli chez les anglicistes. La mise en avant de cette approche, adaptée à l'acquisition immédiate de formules prêtes à l'emploi, cherche à imposer de l'allemand l'image d'une langue que l'on peut arriver à enseigner/apprendre aussi vite qu'une autre pour les besoins de la communication quotidienne.

De telles stratégies ont toujours existé et sont sans doute inévitables, mais elles ont toujours été décidées d'en haut et n'ont jamais été explicitées. Ce que l'on pourrait exiger maintenant, me semble-t-il, c'est qu'elles soient publiquement débattues dans le cadre d'une politique linguistique d'ensemble pour la France et l'Europe, avec la participation des enseignants, qui doivent être considérés désormais à la fois comme des professionnels et comme des citoyens responsables.