Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde

64-65 | 2020

La Méthode directe d'enseignement des langues

La méthode directe et son empreinte dans la formation des enseignants de FLE en Espagne : approche diachronique et perspectives actuelles

The Direct Method and its imprint in the training of FFL teachers in Spain: a diachronic approach and current perspectives

Francisco de Asís Palomo Ruano

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/dhfles/7660>

DOI : 10.4000/dhfles.7660

ISSN : 2221-4038

Éditeur

Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2020

Pagination : 333-350

ISSN : 0992-7654

Référence électronique

Francisco de Asís Palomo Ruano, « La méthode directe et son empreinte dans la formation des enseignants de FLE en Espagne : approche diachronique et perspectives actuelles », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 64-65 | 2020, mis en ligne le 02 février 2021, consulté le 25 mars 2023. URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/7660> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dhfles.7660>

Ce document a été généré automatiquement le 25 mars 2023.

Tous droits réservés

La méthode directe et son empreinte dans la formation des enseignants de FLE en Espagne : approche diachronique et perspectives actuelles

The Direct Method and its imprint in the training of FFL teachers in Spain: a diachronic approach and current perspectives

Francisco de Asís Palomo Ruano

Introduction

- 1 Depuis les observations et expériences menées parmi d'autres par Montaigne au XVII^e siècle ou Gouin ou Berlitz vers la fin du XIX^e, la méthode directe (désormais MD) a souvent fait ses preuves comme système synthétique et intuitif d'apprentissage d'une langue étrangère (LE) ou langue vivante (LV) par l'enfant, dans ce sens où elle est acquise selon des principes ludiques et d'ordre, pour être plus tard reconstituée à des fins communicatives. Toutefois, l'inclusion postérieure de la méthode dite « naturelle » en contexte académique aux côtés d'un enseignement plutôt analytique de la langue maternelle (LM) présentait, d'après Collard (1904) ou Vial (Lanson 1909 : 169-175), des interférences débouchant sur un affaiblissement des processus d'enseignement/apprentissage (désormais E/A).
- 2 Autour de cette démarche, que nous développerons plus loin d'après le point de vue de la formation universitaire en langue et en didactique du français langue étrangère (FLE), se situe notre réflexion sur l'opportunité de réutilisation de la MD aussi bien comme « méthode-cible » que comme « méthode-outil » ; elle reste, à notre avis, la méthode la mieux adaptée à l'âge des futurs élèves de nos étudiants universitaires ainsi

qu'au caractère de la LE enseignée, soit le français LV2 après l'anglais. L'accès au français s'y veut donc direct à travers la désignation réalité-mot étranger, nous servant parfois de cartes ou de tableaux fixes, dynamiques ou même « vivants » dont nous pouvons trouver les origines dans le système-série de Gouin (1880) ou dans les tableaux auxiliaires Delmas (T.A.D.) d'Ernest Rochelle (1916)¹. En même temps, la découverte de certaines devises « cachées » soutenant la MD et d'approches hybrides à l'intérieur des manuels de français utilisés en Espagne en contexte d'éducation secondaire et universitaire, nous amène à vouloir prouver le potentiel d'adaptation et d'intégration des vieilles recettes pédagogiques basées sur la MD face aux nouveaux enjeux didactiques du XXI^e siècle.

Contexte d'application

- 3 Le cadre d'application de cette étude se situe autour de la *mention en FLE* au sein des études du *Grado en Educación Primaria*², qui prévoit l'accès des étudiants au métier de professeur des écoles élémentaires avec un pourcentage d'apprenants choisissant le français d'environ 30% face à 70% pour l'anglais³. En parallèle, nous avons assisté à la mise en place progressive de l'enseignement du français comme LV2 en éducation élémentaire à partir de l'année 2016-2017. Il n'est pas tellement aisé d'établir de façon univoque la méthodologie à employer pour une LV2, face à l'énorme diversification des méthodes, systèmes, ressources et stratégies dont la LV1 (l'anglais en l'occurrence) a longtemps joui et qui ont été testés depuis des années. Notre analyse se veut donc, en toute modestie, dynamisante et point de repère d'une conjoncture académique très particulière pour la langue française comme LV2 en Andalousie. Instaurée récemment dans les niveaux inférieurs du Primaire, l'E/A du FLE à l'école a besoin d'enseignant(e)s du Primaire formé(e)s dans la langue et dans les méthodes d'enseignement des langues. L'abandon temporel du français au profit de l'anglais depuis les années 1980-1985, voire même sa disparition en éducation élémentaire, a cependant débouché sur sa reprise dans la refonte du curriculum andalou en 2016 et en 2018. Sa configuration horaire (deux heures de cours hebdomadaires face à trois ou quatre heures d'anglais) et programmatique, plutôt orientée vers la communication effective face à un processus d'E/A systémique et analytique de l'anglais nous rend plus aptes à puiser dans les systèmes didactiques du début du XX^e siècle pour accéder à une méthodologie favorisant chez les jeunes apprenants l'expression en français, conformément aux contraintes spécifiées dans le CECRL.
- 4 Notre article se propose ainsi de rendre compte d'une recherche expérimentale consistant à reprendre globalement les propositions de la MD et de les appliquer au contexte institutionnel décrit auparavant. Notre recherche se situe ainsi dans le cadre de ce qui est connu comme « recherche-action »⁴. La démarche que nous avons décidé de suivre est celle qui, ayant suscité d'intéressants débats il y a plus de 100 ans (rappelons la discussion entre Lanson, Boudhors et Bernès lors des conférences du *Musée Pédagogique* 1899 et 1907-1908), a permis d'économiser le peu de temps consacré aux langues étrangères en utilisant une méthode « rapide », « directe », « intuitive », « naturelle », qui évite de perdre des heures et des heures à expliquer le « squelette » d'une langue (De Caso 1889). Et ceci, à un double niveau : comme méthode de référence pour l'E/A du FLE à l'école primaire (enfants de 8 à 11 ans) et comme méthode-cadre pour les étudiants universitaires mêmes. Le besoin s'impose alors de les former

méthodologiquement (dans la matière *Lengua Extranjera y su Didáctica*) : il nous a semblé que le meilleur moyen de leur faire prendre conscience de l'évolution des méthodologies du FLE était de leur faire connaître la MD en l'appliquant dans nos cours (quant à l'acquisition des capacités langagières mêmes), et en doublant cette application de réflexions théoriques qui ont marqué le développement de la MD en Europe à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle⁵.

- 5 En fait, notre recherche met en jeu la possibilité d'établir la transposition dans une autre période, d'une méthode historiquement située, tout en décrivant la démarche suivie et en faisant le point sur ces questions. L'assise théorique de notre démarche se fonde sur plusieurs considérations. D'un côté, sur la constatation – faite entre autres par Claire Tardieu (2014) – selon laquelle le découpage chronologique qui est habituellement fait quant aux méthodes historiquement constituées « [...] n'est pas satisfaisant : certaines fins ou moyens refont surface comme en un phénomène de résurgence ou bien, au contraire, persistent même après qu'un changement radical a été décidé ». (2014 :12). Elle se propose ainsi d'« interroger les phénomènes de résurgence et de rémanence dans l'histoire contemporaine de l'enseignement de l'anglais en France [...] dans une approche historique et conceptuelle » (*ibid.*). D'un autre côté, sur deux affirmations de Christian Puren, selon lesquelles : « cette aventure [celle de la MD] si riche [...] qui se pose ou qui pose tous les problèmes encore actuels de la didactique des LVE » (1988 : 191) et « La MD est parvenue en une dizaine d'années à se constituer en un ensemble à la fois très complet et très cohérent sur lequel les méthodologies suivantes, jusqu'à nos jours, ne pourront qu'opérer des choix, des modifications et des variations limités » (1988 : 135). Mais elle se fonde aussi sur le fait que certains professeurs des écoles normales espagnoles des années 1950 et 60 ont composé, pour leurs élèves, des manuels inspirés directement par la MD tels que ceux de G. Pujulà et A. Soler Tatxer : nous avons voulu interroger ces applications hors du temps de la MD dans un contexte similaire au nôtre. Elle se fonde, enfin, sur le fait que des psycholinguistes-didactologues actuels remettent la démarche d'acquisition directe de la LE au cœur de l'actualité, et reprennent certaines formulations chères à la MD. Ainsi, Germain et Netten (2010) considèrent que la MD a rallié dès le début la considération des aspects psycholinguistiques de l'apprentissage d'une langue par l'enfant, concernant l'acquisition et la (ré)utilisation des éléments structurels et sémiotiques d'une LM grâce à trois types d'intuition dont surtout l'intuition « mentale ». De leur côté, Piaget & Inhelder affirment : « Qu'il s'agisse d'imitations différées, de jeu symbolique, de dessin, d'images mentales et de souvenirs d'images ou de langage, [la fonction sémiotique] consiste toujours à permettre l'évocation représentative d'objets ou d'événements non perçus actuellement » (1966 : 76). Et ce discours rappelle fortement les observations faites par Collard dès 1904 (15). Nous aurons l'occasion de revenir sur ses propositions.

Les débuts officiels de la MD comme source d'inspiration pour la pédagogie universitaire actuelle

- 6 Le développement de la MD en France et dans plusieurs pays de l'Europe dans la fin du XIX^e (notamment en Allemagne avec Ahn ou Viëtor) et au début du XX^e siècles s'accompagne du renouveau du système éducatif français en 1902. Malgré « l'ardeur qui animait partisans et adversaires de la méthode directe aux environs de 1900 » (Delobel

1913 : 151), avec les débats suscités, les conférences et les comptes rendus pour et contre dont cette méthode a été l'objet, elle fut finalement acceptée comme la plus appropriée pour l'apprentissage d'une LE. Plusieurs professeurs comme Desternes ou Boudhors (voir Lanson 1909 : 83-87) accusèrent cependant la MD de fausser indirectement l'enseignement du français LM, en déclarant que l'apprentissage direct des langues étrangères nuisait à l'enseignement traditionnel, « notre méthode à nous, notre vieille méthode, vieille peut-être parce qu'elle a su faire ses preuves » (Lanson 1909 : 80).

- 7 La considération des obstacles qui entravent la mise en œuvre d'une méthodologie « directe » et « maternelle » n'est pas absente chez les idéologues de la MD dont Delobel (1913) ou Collard lui-même, car l'enfant qui fait face à l'apprentissage d'une LE « possède déjà un langage, c'est-à-dire un vocabulaire, une grammaire, des manières de s'exprimer » (Collard 1904 : 10). Bien que les arguments et les aspects théoriques fixant la démarche de la MD nous semblent certes bien assis, nous avons affaire à une méthode non exempte de contradictions lors de son application en contexte académique.

Une méthode imparfaite ?

- 8 Par rapport aux « interférences » à plusieurs niveaux qui sont censées avoir lieu entre la LM et la LE, Collard insiste (1904 : 10) que l'utilisation d'une méthode « directe » ou « maternelle » ne comporte pas un apprentissage de la LE comparable à celui de la LM, l'élève d'éducation élémentaire n'étant plus le petit enfant qui a naturellement appris sa langue en contexte familial. Par conséquent, cette LM se glissera tout naturellement et fréquemment au cours de l'apprentissage de la LE et inversement, ce qui va sans doute provoquer des interférences évidentes.
- 9 Deuxièmement, quant à la considération du rapport entre les cadres socioculturels ou contextes de production, apprentissage et utilisation des langues LM et LE : dans la MD, on apprend une LE x de façon naturelle, mais dans un contexte artificiel C y qui ne correspond certainement pas au contexte naturel d'utilisation de la LE x sauf si le processus d'E/A a lieu dans un pays ou région se servant couramment de cette LE x. De plus, à l'époque, le soin d'un enseignement analytique de la LM, sans faille, se retrouve dans un contexte réel d'utilisation de cette LM, ce qui implique un clivage de l'usage en deux branches : LM y, soutenue, écrite, à usage académique et LM x, familiale (et familière), orale, à utilisation quotidienne.
- 10 C'est là que commence à se poser la question de l'utilisation de la MD. Doit-on se servir d'une méthode naturelle pour enseigner la LE dans un contexte académique ? De même, pourquoi faire appel, comme à l'époque, à une méthode grammaticale pour l'apprentissage de la LM, employée en dehors du domaine scolaire ? Lors de la mise en place de la réforme éducative en France en 1902 et des discussions qui s'ensuivirent concernant l'apprentissage des langues, nombreuses furent les voix (Boudhors, Vial) qui prônèrent un apprentissage grammatical, analytique et écrit pour la LM : la LE serait acquise suivant une démarche directe, synthétique et orale, ce qui demandait par la suite un cadrage, une temporisation et des programmes tout à fait spécifiques pour chaque langue.
- 11 Finalement, peu d'activités furent conçues en contexte académique pour favoriser l'E/A naturel de la LE : parmi lesquelles, les activités de « prolongement » reprises par

Collard (1904 : 41-45). Même si elles demeurent très avancées pour l'époque, elles se bornent à une énumération de projets spontanés ou d'expériences particulières menées par certains enseignants, comme l'utilisation de la LE dans la cour de récréation, les séances de récitation, les échanges scolaires ou les pièces de théâtre. La MD ne serait-elle apte qu'en dehors du contexte scolaire ?

La MD et les contextes réels d'utilisation

- 12 La question antérieure s'est posée pendant longtemps et la MD nouvelle-née dut se rapprocher d'un contexte réel d'utilisation en dehors de la salle de classe. Aux activités de prolongement se sont ajoutés d'autres compléments tels que les tableaux ou les séries, comme les Hoelzel (voir Collard 1904 : 13), les Kayser, les Colin ou les Delmas (illustrés par E. Charlet dès le début des années 1900), qui concernent, quant à eux, l'apprentissage de l'élément culturel de la LE. De son côté, le système-série de Gouin, lui aussi ayant trait dès 1880 aux aspects psychologiques de l'apprentissage comme la classification des données perçues, l'associationnisme ou la construction de l'individualité pour apprendre à apprendre (Germain 1995 :116-118) a pour but de faire travailler les élèves sur des listes de vocabulaire appartenant au monde « extérieur », tangible ou réel. Ces voies d'accès visuel à la réalité, qui seront d'ailleurs imitées plus tard en Espagne dans certains manuels (*vid. infra*), ne sont pas vraiment « naturelles » mais elles montrèrent déjà, chez les professeurs de langues vivantes, une certaine inquiétude et déception sur la fossilisation prématurée d'une MD nouvelle-née. Ainsi, malgré ses avantages indéniables et son caractère révolutionnaire dans le monde pédagogique, la MD ne s'éloigna pas trop des méthodes traditionnelles, la considération de l'apprenant passif étant restée intacte car il continua à détenir un rôle neutre, privilégiant la répétition, l'imitation, la mémorisation et la prise de notes. Il est vrai que certains auteurs (ainsi, Dessagnes dans la préface de son manuel en 1913) ont cependant prôné une MD « active », où l'apprenant est censé assimiler, appréhender, reconstruire ou remanier les contenus et les stratégies d'apprentissage en vue d'une acquisition communicative universelle, plus axée sur la réalité du monde extérieur à la salle de classe. Cent ans plus tard, certains objectifs de l'étape de l'éducation élémentaire⁶ ne sont pas très loin de cette MD « active ». En voici quelques-uns parmi d'autres : « utiliser des procédés et stratégies déjà acquis dans l'apprentissage d'autres langues » (OLE6⁷, page 713), « favoriser la réutilisation » (OLE6, 718), « l'identification des sons, mots et structures » (OLE9, 714) et « leur répétition et réutilisation à des fins communicatives » (OLE7, 710). Mais l'évolution vers la « méthode mixte » ne fera que revenir vers une oralisation de l'écrit et la grammaire explicite comme base des activités de classe (voir Fernández Fraile & Suso López 1999 : chap. 3).
- 13 Enfin, Loretta Duffy examine, dans sa thèse de doctorat (1935), la place accordée à l'écrit au sein de cette MD « hybride », tout comme le rapprochement pédagogique LM-LE. Duffy ne le rejette pas forcément mais insiste sur le fait que les conditions d'utilisation des deux langues demeurent bien différentes et l'élève, à un certain âge, s'est déjà forgé un symbole dans sa LM pour accéder à l'objet réel, ce symbole interférant dans l'utilisation du nouveau symbole en LE (Duffy 1935 : 26) et demandant par la suite deux méthodes différentes d'acquisition.

Validité de la MD en Espagne : quelques méthodes et manuels (1889-1963) à l'usage des adultes et grands adolescents

- 14 Parmi les références les plus anciennes à l'utilisation de la MD en Espagne pour l'apprentissage de la langue française, nous tenons à citer De Caso (1889), dont les idées ont sans doute contribué à la naissance du *Plan de Estudios* de 1900 et ont attiré l'attention des chercheurs en linguistique et en didactique depuis les années soixante du XX^e siècle. Les apports de Seco (1961), Battaner (2012) ou Suso (2017) témoignent de la modernité de De Caso lorsqu'il met l'accent sur le rôle essentiel du vocabulaire et de la prononciation, qu'il fuit l'enseignement grammatical, qu'il met en exergue l'importance de la conversation en contexte : « la conversation, qu'il s'agisse de la langue nationale ou d'une langue étrangère, est à la fois moyen et but de son enseignement ; l'on apprend à parler en parlant » (De Caso 1889 : 16).
- 15 Ainsi, et à l'aube de l'*Institución Libre de Enseñanza*, les manuels inspirés par la MD se sont multipliés tout au long du premier quart du XX^e siècle, parmi lesquels il faut citer ceux de Bruño (1910) et Solano (1923). Le premier fait dans sa préface l'appel à une méthode « intuitive », qui « sert comme grammaire, comme livre d'activités, lecture et conversation et comme dictionnaire ». Tous deux comprennent des sections de conversation, vocabulaire et lectures, parmi lesquelles des poésies ou des chansons pour favoriser l'apprentissage des sons ou du lexique par répétition et imitation.
- 16 Nous sommes plus intéressé cependant, par l'examen de certains manuels qui comblent le vide entre les premières époques de tâtonnement ou d'expérimentation « directe » et la reprise de la MD que nous recherchons à l'heure actuelle. Ainsi, on a assisté dans les années cinquante, en Espagne, à un essor des manuels « hybrides » destinés aux apprenants lycéens et universitaires qui revendiquaient les vertus de la MD même si ces textes ne s'en servaient que partiellement. Dans *Le français par la méthode directe* (1957) pour des étudiants des écoles normales, Soler Tatxter s'en tient à certaines techniques propres à la méthode, comme la présentation de chaque leçon par le biais d'un tableau-dessin contenant plusieurs termes numérotés dans le cadre d'un champ lexical déterminé ; l'exploitation de cette image est mise en œuvre à travers des séries questions-réponses qui établissent une démarche dynamique mais certes assez répétitive et serrée. Malgré ces clins d'œil à la MD, l'explicitation en LM des règles grammaticales et syntaxiques vient ensuite prendre le relais. Le manuel de Pujulà (1957) nous semble encore plus intéressant bien qu'il ne soit pas destiné aux étudiants mais « aux petits enfants ». L'auteur justifie la nouveauté de sa méthode et en explique la démarche à suivre pour favoriser une acquisition directe et naturelle de la langue cible. Cette démarche est, bien entendu, fidèle aux postulats classiques prônés par les pionniers de la MD, le cours se structurant sur deux piliers fort connus : les tableaux-dessins et les séries de vocabulaire, point de départ pour développer des séquences communicatives.
- 17 *Le Cours de Langue et de Civilisation Françaises* (Mauger, 1959) montre, pour sa part, le souci de donner un élan à l'acquisition de la dimension socioculturelle de la langue par les textes et par l'apprentissage de la grammaire, même si dans la préface/avertissement du tome III l'auteur explique qu'il s'agit d'« une méthode qui associe

(comme l'exige la culture moderne) l'assimilation DIRECTE [sic] du français et son acquisition réfléchie ».

- 18 La méthode Mangold et son *Premier cahier de français : de la pratique orale à la pratique écrite*, qui se proclame dès 1961 « la première méthode audio-visuelle complète publiée pour l'enseignement des langues », ne rompt pas cependant avec la MD précédente, en soulignant d'ailleurs dans sa postface qu'il faut d'abord « se consacrer en exclusivité à l'apprentissage oral avant que l'apprenant ne se penche sur l'écrit ». En plus, la démarche concernant l'intégration des notions lexicales reprend la même progression suivie par la MD, c'est-à-dire partir du contexte de la salle de classe, ses objets, ses acteurs et leurs actions avant de jeter le regard « sur le monde extérieur ». Enfin, les diapositives employées comme ressource complémentaire contenant plusieurs champs lexicaux et retraçant des aspects de culture et de civilisation françaises prennent la place des anciennes planches illustrées (Delmas, Hoelzel). Quant à la méthode Massé, elle reste fidèle, toujours en 1963, à la MD, bien qu'adaptée aux nouveaux temps. Comme il est indiqué dans sa préface, la désignation, l'imitation/répétition et la prééminence de l'oral sont au premier rang, à travers « un enseignement de vive voix, montrant les objets autant que possible, faisant répéter tous les mots à l'élève ». Sa démarche pédagogique suit d'ailleurs les principes directs en favorisant l'échange des questions/réponses d'abord entre l'enseignant et les apprenants, puis d'élève à élève. En plus, chaque leçon de la méthode s'intitule d'après le point de vue d'un locuteur réel face à la réalité proche de la salle de classe, par exemple « les personnes et les objets que nous voyons » (leçon 1) ou « le lieu et la situation des personnes et des objets que nous voyons » (leçon 2), etc. Après ce titre, une liste de vocabulaire est fournie à l'apprenant, liste qui doit être employée lors de la lecture et de la conversation qui s'ensuivent.

La MD et la formation des formateurs en FLE. La place du français dans les écoles normales

- 19 L'utilisation des manuels cités ci-dessus est mieux comprise dans leur cadre d'application effective. La conception des écoles normales dès le XIX^e siècle répondait à un souci de formation des instituteurs et institutrices mais aussi à « une compétence et moralité devant être contrôlées par l'État » (Escolano Benito 1982 : 57). Après l'instauration des « écoles pour maîtres » en Allemagne, France et Grande Bretagne, les écoles normales se sont peu à peu établies en Espagne dans le dessein de régulariser et de surveiller les pratiques menées dans les écoles élémentaires. Ainsi, des plans d'études se sont dressés ensemble avec des pratiques pédagogiques développées dans des établissements « expérimentaux ». Le plan d'études des écoles normales de 1914 en Espagne ne diffère pas trop de celui que l'on connaît à l'heure actuelle dans nos universités : réparti sur quatre ans, il incluait en troisième et quatrième années l'apprentissage de la LE, à savoir le français. Les manuels Massé quant à eux ont été utilisés avec succès par l'armée espagnole entre 1914 et 1930 et le roi Alphonse XIII lui-même tient à « remercier M. Raoul Massé, auteur des méthodes Massé, des excellents résultats obtenus par les officiers de l'armée grâce à ses méthodes »⁸. Cependant, aucune orientation n'était donnée pour sa didactique et c'était aux manuels de suggérer l'approche pédagogique et aux professeurs de langues d'élargir leur potentiel didactique. Même dans les années cinquante, le *Cours de langue et de civilisation*

françaises, élaboré sous l'égide de l'Alliance Française dès 1953 et édité en Espagne pour les maîtres de français en 1967, suggère dans sa préface (volume I, page V) qu'il faudrait « laisser au professeur une liberté d'allure que nous croyons féconde ». Ce n'est que récemment que les consignes d'E/A pour le FLE en Espagne et en Andalousie sont apparues. Après la LOGSE (loi du 3 octobre 1990), qui prônait une approche communicative sans faille pour l'enseignement des langues au secondaire, d'autres lois éducatives ont suivi, comme l'actuelle LOMCE qui adhère plutôt aux postulats actionnels. L'Ordonnance du 1^{er} Juillet 2016 (Bulletin Officiel de la Junta de Andalucía du 8 juillet, modifiée le 25 juillet 2018) a prévu l'instauration graduelle de l'enseignement du FLE à l'école élémentaire en proposant un parcours plutôt direct et proche de la méthode naturelle, ce qui nous ramène aux contenus de la matière *Lengua Extranjera y su Didáctica* dans les universités andalouses. Dans ce cursus, l'emploi d'une méthode simple, directe et naturelle auprès des enfants pour l'acquisition du FLE est suggérée, pourvu qu'elle soit apte à représenter facilement la réalité, proche du C x ou contexte d'utilisation réelle de la LE.

Reprise de la MD en contexte universitaire

- 20 L'approche *naturelle* que nous explorons dans cet article se veut en même temps déclencheur de l'activité pédagogique en domaine universitaire et facilitateur des apprentissages en éducation élémentaire, soit un parcours qui propose l'inclusion de la MD en tant que *méthode-outil* (utilisée par les professeurs universitaires) et *méthode-cible* ou méthode-objet (à l'usage futur des nouveaux enseignants au Primaire). Dans ce sens, l'expérience du « français précoce » en Espagne, retracée parmi d'autres par Gil-Cepeda (1992), nous rappelle les pratiques menées dans les écoles normales. En effet, le cadre d'action en éducation élémentaire et maternelle, tout comme la considération institutionnelle de la LV2, est vraiment favorable aux systèmes directs d'apprentissage, simples et motivants ; les enfants concernés ont entre 3 et 10 ans et « acceptent volontiers de ne pas tout comprendre et n'attendent pas d'explication » (Gil-Cepeda 1992 : 99), ce qui favorise l'acquisition naturelle d'une LV2 au travers d'une MD « outil » appuyée sur certaines stratégies ou points d'ancrage :
- 21 a) L'action et la désignation, qui comportent le mouvement, l'expression par les gestes et l'expression du visage d'une part, et l'indication du doigt ou du regard d'autre part, comme des indicateurs des objets et des réalités présentes ou absentes. Dans ce sens-là, certains extraits de la méthode Mangold (1960 : 8, 12, 15) essaient d'expliquer la langue du point de vue de l'acquisition des règles de grammaire en mettant l'accent sur la stratégie de la lecture et la répétition des phrases, ensuite accompagnée par des dynamiques d'action, de désignation ou de mimique.
- 22 b) Les cartes et les cartes vivantes ou « *humaines* », qui entraînent une évolution des tableaux auxiliaires tout en permettant d'y amalgamer certains aspects de la méthode-série de Gouin : elles fonctionnent comme un système de signes qui devient communication linguistique à travers l'image et la parole qui l'appuie sans l'intermédiaire de la LM ou de l'écrit (voir par exemple les fiches-tableaux chez Pujulà, 1957). La désignation y est également présente pour assurer un lien entre la réalité montrée par la carte et la réalité « réelle ». La corrélation avec celle-ci devient ainsi plus vigoureuse et s'approche davantage du contexte réel C x que l'on cherche à reproduire.

- 23 c) La construction du discours sur la base des paires adjacentes : succession de questions/réponses, d'affirmations/répliques ou d'actions/réactions comme les ont analysées Duncan (1972) ou Bange (1992). Ces séquences de paires adjacentes s'érigent comme le processus d'échange communicatif le plus simple dans les interactions de classe, apparaissant dans la plupart des manuels à inspiration directe utilisés en Espagne (parmi d'autres la méthode Solano en 1923 ou la méthode Massé de 1963) comme facilitateurs des pratiques d'expression corporelle ou théâtrales à caractère imitatif (Puren 1998 : 273-275).

Méthode directe et « méthodes directes » en contexte universitaire

- 24 La MD comme méthode « cible » pour les futurs enseignants de FLE introduit sans doute un fort potentiel de réflexion dans la didactique des langues. Sans, ou aux côtés d'autres méthodes, l'approche méta-textuelle de la MD s'avère être nécessaire et peut être abordée suivant deux démarches différentes : d'une part, une MD classique, où l'on a affaire à un enseignement académique, soit *LE* y dans un contexte également académique *C* y, sans l'intermédiaire d'une LM qui ne serait utilisée que pour expliciter certains aspects non saisis. D'autre part, une MD mise à jour dans le cadre d'une méthodologie éclectique, en favorisant son association à la méthode de grammaire-traduction ou aux approches communicatives et actionnelles prônées par le CECRL (2001 : 121 ss). Cette MD « active » permettra à l'apprenant de se plonger dans l'utilisation pleine du FLE comme deuxième langue étrangère, avec le risque de « noyade » bien sûr (Coste 1979 : 9), mais favorisant la concentration sur l'oralité, sur l'apprentissage naturel, sur la simplicité, sur la langue appuyée par le geste et par la LM.

La transposition de la MD « universitaire » en éducation élémentaire

- 25 S'il est vrai qu'une démarche prônant la MD originale et classique est à envisager en *C* y (contexte académique-universitaire), il n'en reste pas moins que cette MD peut évoluer lorsqu'elle est encadrée en domaine scolaire. En effet, l'enjeu réside dans la considération du contexte d'application. Si l'on s'en tient à des images et à des listes issues d'un inventaire clos, l'enfant ne réussira sûrement pas à acquérir une compétence communicative réelle, sauf si des stratégies ayant trait à la *modélisation* (Germain et Netten 2010 : 528-529) sont mises en œuvre. Par contre, en modifiant les paramètres d'application contextuelle grâce à des activités hors classe, à l'utilisation de la désignation (voir Poyatos 1994a : 197-198) qui accompagne la parole, à l'emploi des cartes et à leur intégration théâtrale, à l'utilisation de la langue avec des locuteurs « extérieurs » ou peut-être à l'occasion des échanges linguistiques périodiques dès l'âge de 10 ans, on a éventuellement affaire à une MD renouvelée et prête à l'usage. La « matière première » qu'est la MD telle qu'apprise par l'étudiant universitaire n'est pas non plus un objet qu'il faut fixer et réutiliser tel quel, mais qu'il faut intégrer, modifier ou développer lors du déroulement de sa future pratique pédagogique. Ainsi, la méthode doit chercher l'épanouissement de l'activité mentale : l'enfant ciblé par cette pratique, apprenant de FLE, doit être constamment encouragé à (se) poser des questions (Puren 1989 : 76-82), à s'amuser avec les sons et la prononciation, à interroger ses camarades, à construire des dialogues pour recycler ses structures préalables et acquises par le biais de l'imitation et de la répétition, à se déguiser et à

utiliser son corps afin de découvrir une excuse pour changer les traits de sa voix dans ses propos (volume, timbre, hauteur, intensité, débit). Enfin, ces outils et stratégies, préconisés il y a plus de cent ans par les pionniers de la méthode, déboucheraient sur la création ou l'improvisation de petites pièces de théâtre dont la langue et la thématique utilisées seront proches d'un contexte C x.

Conclusion

- 26 Nous nous retrouvons face au défi paradoxal que suppose la volonté de réintroduire une méthode datant de plus de cent ans dans un monde où les TICE l'emportent à toute allure et les nouvelles méthodes actives, parmi lesquelles les classes inversées ou l'approche actionnelle, semblent avoir atteint le sommet de la pratique pédagogique en LE. Bien que les puristes de la didactique contemporaine soient à même de dévaloriser la MD, de la considérer comme ancienne ou dépassée, on a bien prouvé que beaucoup de ses principes s'accordent tout naturellement avec les objectifs de l'étape d'éducation élémentaire prônés par les lois éducatives les plus récentes⁹ et avec les considérations majeures sur l'exposition à la langue établies dans le CECRL (2001 : 112-116). Enfin, nous ne sommes pas loin de déduire que le document réglant en Andalousie l'enseignement de la LV2 au Primaire témoigne d'une connexion voulue ou inconsciente avec certaines des consignes pédagogiques « directes », explicites et sous-jacentes, retrouvées dans les manuels de français de la première moitié du XX^e siècle en Espagne : dans les uns, notamment ceux de Solano, Mauger ou Mangold, à l'usage des adultes formés aux écoles normales, où la langue française a toujours assuré sa place depuis la *Loi Moyano* de 1857 ; dans les autres, comme ceux de Bruño ou Pujulà, destinés à être exploités auprès des enfants dans le cadre d'un apprentissage *précoce* du FLE.
- 27 Il est trop tôt pour évaluer l'application d'une MD mise à jour (telle que nous l'avons sommairement définie plus haut) avec nos étudiants du *Grado en Educación Primaria*. Il faudra pour cela mesurer les degrés de maîtrise orales et écrites de la LE, et également la maîtrise pratique quant aux techniques de travail en classe de langue ainsi que le savoir théorique d'ordre didactologique. Nous pouvons cependant affirmer que cette expérience jouit de l'acceptation pleine de la part des étudiants, qu'elle les sensibilise à une approche historique de la didactique des langues, et qu'elle allie la formation théorique (didactologique) et pratique (compétence langagière et maîtrise des techniques d'E/A), qui étaient auparavant séparées dans deux matières différentes. Autant d'atouts qui nous encouragent à poursuivre dans cette voie.

BIBLIOGRAPHIE

Sources premières

BRUÑO, G.M. (1910). *Método intuitivo de lengua francesa hablada. Curso preparatorio, elemental y superior*. Madrid : Bravo Murillo.

DESSAGNES, P. (1913). *Le français enseigné par la méthode intuitive et directe*. Paris : Masson et Cie. Éditeurs.

MANGOLD, W. (1960). *Mon premier cahier de français I : de la pratique orale à la pratique écrite*. Madrid : Eds. Pedagógicas Mangold.

MASSÉ, R. (1963). *Méthode de français*. Barcelona : Ed. Massé.

MAUGER, G. (1959). *Cours de Langue et de Civilisation Françaises*. Paris : Hachette.

PUJULÁ REBOURS, G. (1957). *Petits enfants*. Barcelona : Farré.

SOLANO, A. (1923). *Méthode de français*. Madrid : Imp. Hijos de Benigno Ayora.

SOLER TATXER, A. (1957). *El francés por el método directo*. Barcelona : Gráficas García.

Sources secondaires

BANGE, Pierre. (1992). *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*. Paris : Hatier-Didier.

BATTANER, María Paz (2012). « Y por algo había que empezar : la metodología didáctica de la lengua y la literatura en 1961 ». In Felix Rodríguez González, F. (éd.), *Homenaje a Manuel Seco*. 537-560.

CASO, José de (1889). *La enseñanza del idioma*. Barcelone : Librería de Juan y Antonio Bastinos.

CATROUX, Michèle (2002). « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XXI, n° 3, 8-20.

COLLARD, François (1904). *La méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes*. Bruxelles : Maison d'Édition Albert Castaigne.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

CORDER, Stephen Pit (1968). « Advanced study and the experienced teacher ». In G. Perren (ed.), *Teachers of English as a second language: their training and preparation*. Londres : CUP, 73-86.

COSTE, Daniel (1970). « Renouveau pédagogique dans l'enseignement du français langue étrangère ». In Ali Bouacha, *La pédagogie du FLE*. Paris : Hachette, 2-17.

DELOBEL, Georges (1913). « Les langues étrangères ». In *La méthode positive dans l'enseignement primaire et secondaire : leçons faites à l'École des hautes études sociales*. Paris : Librairie Félix Alcan, 151-188.

DUFFY, Loretta (1935). *La Méthode Directe dans l'Enseignement du Français*. Master's Theses. En ligne : [http://ecommons.luc.edu/luc_theses/458] (consulté le 29 août 2018).

DUNCAN, Starkey (1972). « Some signals and rules for taking speaking turns in conversation ». *Journal of Personality and social Psychology*, 23, 283-292.

ESCOLANO BENITO, Agustín (1982). « Las escuelas normales : siglo y medio de perspectiva histórica ». *Revista de Educación*, 269, 55-76. En ligne : [<https://laescueladelarepublica.es/wpcontent/uploads/2017/09/sigloymediodeperspectivahistorica.pdf>] (consulté le 3 mars 2020).

FERNÁNDEZ FRAILE, María Eugenia & SUSO LÓPEZ, Javier (1999). *La enseñanza del francés en España (1767-1936). Estudio histórico : objetivos, contenidos y procedimientos*. Granada : Método Ediciones.

GERMAIN, Claude & NETTEN, Joan (2010). « La didactique des langues : les relations entre les plans psychologique, linguistique et pédagogique ». *Actes du CMLF*, 519-527. En ligne : [https://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/pdf/2010/01/cmlf2010_000100.pdf] (consulté le 15 décembre 2018).

GIL-CEPEDA PÉREZ, Maria Ángeles (1992). « Consideraciones sobre la enseñanza del francés y experiencias de la enseñanza precoz en preescolar y ciclo medio de EGB ». *Encuentro : revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*. 5], 95-101. En ligne : [<http://hdl.handle.net/10017/4234>] (consulté le 20 mars 2020).

GOUIN, François (1880). *Exposé d'une nouvelle méthode linguistique. L'art d'enseigner et d'étudier les langues*. Paris : G. Fischbacher.

LANSON, Gustave & alii (1909). *L'enseignement du français. Conférences du Musée Pédagogique*. Paris : Imprimerie nationale.

PIAGET, Jean & INHELDER, Bärbel. (2006 [1966]). *La psychologie de l'enfant*. Paris : P.U.F.-Quadrige.

POYATOS, Fernando (1994). *La comunicación no verbal I : Cultura, lenguaje y conversación*. Madrid : Ediciones Istmo.

PUREN, Christian (1989). « Méthode interrogative et commentaire de textes : de la perspective historique à la prospective ». *Langues modernes* 2, 76-91.

PUREN, Christian (1998). « Concepts et conceptualisation en Didactique des Langues : pour une épistémologie disciplinaire ». *Didáctica* 10, 271-288.

SECO, Manuel (1966 [1961]). *Metodología de Lengua y Literatura Españolas en el Bachillerato*. Madrid : Dirección General de Enseñanza Media.

SUSO LÓPEZ, Javier (2017). « Método directo ». In Juan F. García Bascuñana, (coord.). *Diccionario de historia de la enseñanza del francés en España (siglos XVI - XX) (DHEFE)*. Universitat Rovira i Virgili. En ligne : [<https://www.grelinap.recerca.urv.cat/projectes/diccionario-historia-ensenanza-frances-espana/>] (consulté le 20 mars 2019).

TARDIEU, Claire (2014). « Résurgence et rémanence des méthodes au fil du temps : réflexion sur les méthodologies de l'enseignement de l'anglais en France ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XXXIII, n° 2, 12-33.

NOTES

1. Accompagnant le manuel *Mon premier livre de français ; cours pratique de langue française en méthode directe*, les T.A.D. Bordeaux : maison d'édition G. Delmas.
2. Études accueillies à la Faculté d'Humanités et des Sciences de l'Éducation, héritière des écoles normales et qui assurent, comme autrefois, la formation des futurs instituteurs et institutrices en langue française dans les écoles maternelle et élémentaire.
3. Année 2017-2018 (Université de Jaén).
4. Voir à cet égard Corder (1968) et surtout Catroux (2002), qui fait de son côté une excellente synthèse de cette démarche de recherche.
5. Bien sûr, ces réflexions étaient complétées postérieurement avec les propositions propres à l'approche communicative et actionnelle.
6. Arrêté 97/2015 du 3 mars, qui développe le curriculum d'éducation élémentaire en Andalousie.

7. Le chiffre correspond à la numérotation des Objectifs de Langue Étrangère, dans le programme fourni par la Junta de Andalucía pour l'éducation élémentaire.

8. Propos repris assez souvent en guise de « publicité » dans les prologues des publications Massé.

9. Ordonnance du 25 juillet 2018 remplaçant celle du 1er juillet 2016, qui établit le calendrier de mise en place de la LV2 en éducation élémentaire en Andalousie.

RÉSUMÉS

Dans cet article nous explorons les fondements de la méthode directe (MD) pour y rechercher des liens possibles avec les besoins pédagogiques des apprenants universitaires, futurs professeurs de FLE en éducation élémentaire, en considérant la MD comme méthode-cible et méthode-outil. L'analyse des anciennes pratiques et des perspectives modernes concernant l'enseignement à travers la MD, ainsi que sa transposition en éducation primaire, supposent un renouveau de cette méthodologie qui cherche à rendre « naturelle » l'étude du FLE comme deuxième langue étrangère en Andalousie.

In this paper we look into the foundations of direct method (DM) in order to search for possible links related to our university students' pedagogical needs, as FFL future teachers in Primary Education. Considering DM both as target-method and as tool-method, we check possible shared didactical features between old and current ways of DM teaching, as well as their transfer into Primary Education, thus promoting a renewal of this methodology, whose aim is to « naturalize » FFL study as a second foreign language in Andalusia.

INDEX

Keywords : direct method (DM), French as a foreign language-teaching (FFL), language interference, cards method, designation, drama

Mots-clés : méthode directe (MD), enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE), interférences linguistiques, méthode des cartes, désignation, théâtre

AUTEUR

FRANCISCO DE ASÍS PALOMO RUANO

Université de Jaén
fpalomo@ujaen.es