Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde

45 | 2010
Langue française, identité(s) et école(s) : le cas de la minorité catholique au Levant (milieu XIXe-XXe siècles). Représentations identitaires et apprentissage des langues : Europe, bassin méditerranéen (XVIe-XXe siècles)

Irene Finotti. *Lambert Sauveur à l'ombre de Maximilian Berlitz. Les débuts de la méthode directe aux États-Unis.*

Bologne : CLUEB, 2010, 119 p. Quaderni del CIRSIL – 7 (2008). Alma-DL. Quaderni di ricerca. ISBN 978-88-491-3344-8. Version électronique : http://amsacta.cib.unibo.it/2739/1/Finotti_Quaderno_7.pdf

Henri Besse

Édition électronique
URL : https://journals.openedition.org/dhfles/2492
DOI : 10.4000/dhfles.2492
ISSN : 2221-4038

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

Édition imprimée
Date de publication : 1 juin 2010
Pagination : 232-239
ISSN : 0992-7654

Référence électronique
Henri Besse, « Irene Finotti. *Lambert Sauveur à l'ombre de Maximilian Berlitz. Les débuts de la méthode directe aux États-Unis.* », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 45 | 2010, mis en ligne le 31 août 2013, consulté le 27 mai 2021. URL : http://journals.openedition.org/dhfles/2492 ; DOI : https://doi.org/10.4000/dhfles.2492

Ce document a été généré automatiquement le 27 mai 2021.

© SIHFLES

Irene Finotti. *Lambert Sauveur à l'ombre de Maximilian Berlitz. Les débuts de la méthode directe aux États-Unis.*

Bologne : CLUEB, 2010, 119 p. Quaderni del CIRSIL – 7 (2008). Alma-DL. Quaderni di ricerca. ISBN 978-88-491-3344-8. Version électronique : http://amsacta.cib.unibo.it/2739/1/Finotti_Quaderno_7.pdf

Henri Besse

1 L'histoire de ce qu'on a appelé en France, à partir surtout du début du XXe siècle, la méthode directe, reste à écrire, en particulier quant à ses antécédents au XVIIIe siècle et quant à sa diffusion un peu partout dans le monde dans la seconde moitié du XIXe siècle, alors qu'elle était encore plutôt qualifiée de méthode maternelle, naturelle ou « de la réforme ». Quelles que soient ses dénominations, cette méthode s'oppose à celle qui, au moins depuis que les grammairiens ont doté de règles « savantes » les langues vulgaires de l'Europe (fin du XVe siècle pour certaines, XVIe et XVIIe siècles pour la plupart), recourt à deux techniques : celle de la « traduction », entre la langue des élèves (leur L1) et la langue qu'ils commencent à apprendre (la L2), et celle de la « grammaire ». Cette dernière y est entendue comme l'enseignement explicite, par un maître ou un manuel usant de la L1 des élèves, de règles relatives à la L2 enseignée, règles qui portent, essentiellement, sur l'oralisation en L2 des lettres (latines) que les élèves savent, en général, déjà lire à haute voix dans leur L1 (ce qu'on appelait et qu'on appelle encore parfois la « prononciation ») et sur certaines régularités morphosyntaxiques de la L2, comparées ou non avec celles de la L1. C'est cette méthode qui sera dite, surtout à partir de la seconde moitié du XXe siècle, de grammaire-traduction. On a souvent souligné ses ressemblances avec celle traditionnellement utilisée pour enseigner le latin devenu une langue morte ou savante, en ce qu'elle ne s'apprenait plus (sauf rares exceptions) en dehors de l'école. Qu'elle fût utilisée pour enseigner une langue morte ou une langue vivante, cette méthode supposait des

maîtres ou des manuels plus ou moins bilingues (L1-L2) et savants (aptes à enseigner la science des grammairiens), et des classes dont les élèves partageaient plus ou moins la même L1. Quand ces deux conditions n'étaient pas réunies, il fallait nécessairement recourir à d'autres démarches, n'exigeant pas l'usage par le maître ou le manuel d'une L1 pour enseigner la L2. Ainsi, dans le *libro quinto* de sa *Grammática de la langua castellana* qui traite de son enseignement aux étrangers, Elio Antonio de Nebrija propose-t-il, en 1492, d'enseigner les régularités morphosyntaxiques du castillan sans avoir à les expliciter dans les différentes L1 des élèves, par la simple pratique de paradigmes d'exemples les illustrant. On ne fera de ces démarches empiriques, pratiquées depuis des siècles, une véritable méthode que lorsqu'on cherchera à les appliquer dans des classes où ces deux conditions étaient remplies, c'est-à-dire en des lieux (élèves partageant une même L1, maîtres initiés au savoir des grammairiens et plus ou moins bilingues L1-L2) où la méthode grammaire-traduction pouvait être utilisée. En d'autres termes, quand on fera de ce qui n'était qu'une simple nécessité pédagogique une vertu méthodologique.

2 Diverses publications ont certes, durant ces deux ou trois dernières décennies, esquissé l'histoire de la méthode directe. Christian Puren lui consacre, dans son *Histoire des méthodologies* (1988), une centaine de pages, où il la qualifie de « méthodologie directe ». Mais il s'en tient à l'enseignement scolaire des « langues vivantes » en France, c'est-à-dire à l'enseignement des langues autres que le français dans une institution française, où tous les élèves étaient alors supposés déjà pratiquer le français L1 quand ils commençaient à apprendre, au début du secondaire, une première L2, et où les enseignants de cette L2 étaient, par formation professionnelle, des bilingues plus ou moins savants L1-L2. Claude Germain, dans son *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire* (1993), s'en tient à deux courts chapitres, l'un portant sur « la méthode des séries » de François Gouin qui usait un peu de la L1 de ses élèves dans ses premières leçons, et l'autre sur « la méthode directe » proprement dite, chapitres qu'il regroupe sous le titre « Tentatives de réforme (dernier quart du XIXe siècle) », tentatives posées par lui comme ne relevant pas de « l'ère scientifique » de l'enseignement des langues. Le nom de Lambert Sauveur n'apparaît qu'une seule fois chez ces deux auteurs, à propos de son *De l'enseignement des langues vivantes* (1881) chez Puren, et de ses *Causeries avec mes élèves* (1875) chez Germain. Deux ouvrages plus récents d'Anthony Philip Reid Howatt & Richard C. Smith (*Foundation of Foreign Language Teaching*, en 2000 ; *Modern Language Teaching : The reform movement*, en 2002) en tiennent bien davantage compte. À ces ouvrages synthétiques, il faudrait, bien entendu, ajouter ceux rédigés dans d'autres langues (en particulier en allemand), et les nombreux articles portant sur la méthode directe publiés dans des revues spécialisées, dont la présente revue de la SIHFLES, durant ces vingt ou trente dernières années. Mais, à notre connaissance, aucune publication récente ne traite spécifiquement des propositions de Sauveur et des rapports qu'elles peuvent entretenir avec celles de Berlitz. C'est là, comme l'indique clairement son titre, tout l'intérêt de la monographie d'Irene Finotti.

3 Elle comporte une étude d'une cinquantaine de pages (p. 7-61), suivie de six « appendices » couvrant également une cinquantaine de pages (p. 63-114). Sa bibliographie distingue les « textes » (trente et un titres, dont dix-huit publiés par Sauveur, et cinq par Berlitz) des « études » (également trente et un titres, dont les

quatre cités ci-dessus) utilisées par Finotti dans l'analyse de ces textes, ainsi qu'une courte sitographie (cinq sites). Aucun index.

4 L'étude, divisée en dix-sept parties de quelques pages chacune, rappelle d'abord « le contexte historique », entendu par Finotti comme étant plus didactique qu'institutionnel : il y est question des Français, Joseph Jacotot ou François Gouin, d'Allemands immigrés aux États-Unis, Maximilian Delphinus Berlitz ou Theophilus Gottlieb Heness, ou ayant milité en Allemagne pour une réforme de l'enseignement des langues vivantes dans le secondaire (Wilhelm Viëtor), et surtout de l'ouvrage de Charles Schweitzer & Émile Simonnot : *Méthodologie des langues vivantes* (1917). Deux des citations que Finotti en fait (p. 10-11) sont à relever, parce qu'elles portent sur le contexte institutionnel nord-américain. Pour Schweitzer & Simonnot, dans les universités anglo-américaines, les professeurs, « trop éloignés de l'Europe pour y parfaire leurs études », ont des « défauts de prononciation » que les lecteurs étrangers ne parviennent pas toujours à corriger chez les élèves. Par contre, « dans les écoles privées et surtout dans les écoles Berlitz », on a recours à des « professeurs étrangers », c'est-à-dire à des natifs de la L2 qu'ils enseignent sans être toujours à même de pratiquer la L1 de leurs élèves. Écoles qui sont fréquentées soit par des adultes désireux d'apprendre à *parler* une L2, soit par des écoliers dont les parents souhaitent qu'ils y « complètent l'enseignement des écoles secondaires », c'est-à-dire très généralement par des publics non captifs (non contraints de suivre les cours par l'institution) qu'il s'agit d'abord d'intéresser et de retenir, ce qui n'est pas sans effet sur la manière de leur enseigner une L2. Il nous semble que Sauveur, qui se dit « docteur ès lettres et en droit » et « directeur de l'École normale de langues », a eu d'abord affaire à ces deux types de publics. D'où peut-être la prédilection de cet enseignant d'origine française, dans les titres de ses manuels, pour les termes de *causeries* ou d'*entretiens* (*talks* ou *chats* en anglo-américain), alors que l'enseignant d'origine allemande qu'était Berlitz préférait titrer les siens *Méthode Berlitz* (ou *The Berlitz Method*).

5 Finotti évoque plus longuement, dans une seconde partie intitulée « La vie et les ouvrages », cette *French Normal School*, ouverte en 1869 à Boston par Sauveur et Heness, où l'on « enseignait aussi l'allemand, l'italien, l'espagnol, le grec, à côté du latin, du grec ancien, du sanscrit et de l'hébreu » (p. 13, note 20) – langues mortes dont on aimerait savoir si elles y étaient enseignées comme les langues vivantes. Il y est aussi question de « la première *Summer Language School* » à Plymouth (New Hampshire) en 1876 (p. 12), où Sauveur se fera plus largement reconnaître. La troisième partie (« Les origines de la méthode ») rappelle ce que Sauveur doit à celui qui l'a initié à cette méthode, dès son arrivée aux États-Unis peu après 1860 alors qu'il parlait encore très peu l'anglais, cet immigré d'Allemagne qu'était Heness. Car si Sauveur cite, dans son *De l'enseignement des langues vivantes* (1881), Rabelais, Montaigne, les méthodologues de Port-Royal ou Rousseau, il est clair qu'il doit aussi beaucoup à la didactique des langues vivantes telle qu'elle s'était développée en Allemagne avant même que Viëtor, alias *Quousque tandem*, n'en propose une théorisation militante en 1882.

6 Les deux parties qui suivent comparent d'ailleurs les « causeries » de Sauveur à la « Méthode Berlitz », en soulignant leur parenté quant à la « théorie » de la langue et de l'apprentissage qu'elles engagent. Et les suivantes analysent la conception que Sauveur et Berlitz se font du « syllabus et [de la] progression », de « la littérature », des « matériels », du « lexique », du rôle des « images », de la « structure des leçons », des « techniques » qu'ils recommandent pour développer chez leurs élèves d'abord leur

habileté à parler la L2 avant de les aider à en développer les habiletés écrites. Il y est question d'« imitation et répétition », de « mimique » mais aussi de « traduction », laquelle est pratiquée par Sauveur non durant les cours mais en tant que devoirs à faire « à la fin de chaque séance même pour les débutants » (p. 50). Quant à la « phonétique », Sauveur s'en tient à ce qu'on appelle parfois la « prononciation restituée » : « Vous prononcez mal ; imitez-moi et dites *cheuvelure* » (p. 55). Pour « la grammaire », Sauveur souligne bien, en particulier dans ses *Entretiens sur la grammaire* (1875), que ce qu'il appelle son « système d'enseignement » consiste d'abord « à apprendre à parler une langue vivante [il s'agit pour lui du français L2] sans les secours de la grammaire, et sans que jamais un mot d'anglais soit prononcé », autrement dit sans « traduction » (au moins magistrale) et sans « grammaire » (sans grammaire explicitée par le maître). Mais il ajoute que lorsque « les élèves parlent, lisent et écrivent, quand leur pratique de la langue les a mis en possession du génie de la France, et qu'ils sont devenus familiers avec ses idiotismes, le moment est venu pour eux d'étudier les lois du langage français » (cité p. 57), autrement dit la grammaire française. En conclusion, Finotti résume ce « système d'enseignement », que Sauveur qualifie aussi de méthode « naturelle » ou « des mères », à « la priorité accordée à la langue orale, (à) l'importance attribuée au langage du corps, (à) l'interdiction d'utiliser dans la communication en classe une langue autre que celle qu'on est en train d'apprendre » (p. 61). Ce sont des propositions voisines que Berlitz codifiera peu après dans sa méthode et dans ses multiples manuels de L2, dont il ne faut pas oublier qu'ils étaient d'abord destinés à guider des enseignants souvent occasionnels, qui n'avaient souvent pas d'autre compétence professionnelle, tout comme les lecteurs étrangers dans les universités, que d'être des natifs de la langue qu'ils enseignaient en tant que L2.

7 Les six appendices, trois extraits des manuels de Sauveur et trois des manuels de Berlitz, éclairent bien les propos de l'étude. Le premier reprend quatre leçons extraites des *Causeries avec mes élèves* (1874) et des *Causeries avec les enfants* (1875), mais en y disposant « les répliques du professeur et celles des élèves sur deux colonnes différentes pour faire ressortir la structure dialoguée et pour pouvoir donc mieux évaluer les rôles des deux parties dans l'échange communicatif » (p. 63). On y voit d'emblée que les élèves sont réduits à reprendre, à bon escient, soit les mots de la question que leur pose le maître, soit ceux qu'ils ont appris dans les leçons précédentes. Et à côté de leçons pour débutants qu'on retrouve dans la plupart des manuels appliquant la méthode directe (« Les bras » ; « Les mains »), on est surpris de découvrir, pour des élèves plus avancés, une leçon intitulée « Pascal. – Le sublime », leçon qui débute par la lecture du fameux passage sur les deux infinis, expliqué ensuite longuement par un maître qui n'est que très brièvement (les *oui* les *non* y abondent) interrompu par ses élèves.

8 Finotti apporte ainsi sa pierre à une histoire de la méthode directe qui reste à écrire. Méthode dont on ne souligne pas assez qu'elle s'est imposée en un temps où les « grands » (et les moins « grands », telle la Belgique) États européens, les États-Unis et le Japon s'octroyaient le droit de coloniser, un peu partout dans le monde, nombre de peuples qui, à leurs yeux de « civilisés », relevaient d'une « civilisation » inférieure à la leur, et auxquels il fallait, pour les « civiliser », enseigner une L2 plus « civilisée » que les diverses L1 que ces peuples pratiquaient nativement. C'est dans ce contexte éminemment « impérialiste », y compris à l'intérieur de chaque État-nation (qu'on pense à l'enseignement du français aux petits Bretons ou aux Flamands), que s'est

imposée et que s'est diffusée, dans l'une ou l'autre de ses variantes, la méthode directe. Ne permettait-elle pas aux simples natifs des langues « civilisées », y compris sans formation professionnelle (comme souvent dans les écoles Berlitz), d'enseigner leur propre L1 à des non-natifs de celle-ci sans pour autant devoir apprendre la leur ?

9 Finotti estime, à juste titre, que les « causeries » de Sauveur « constituent la partie la plus originale de sa production » (p. 14). C'est que le discours constitutif de ses « causeries » tel qu'il apparaît dans ses manuels ne diffère probablement que peu, même s'il s'y trouve idéalisé (maître et élèves y échangent des répliques sans reprises ou hésitations), de celui qu'il tenait lui-même, *hic et nunc*, dans ses propres classes, dont les apprenants, adultes ou enfants, ne se sentaient pas moins « civilisés » que le natif qui leur enseignait sa propre L1 en tant que L2. C'est, nous semble-t-il, cette égalité de « civilisation » entre le maître et ses élèves qui explique que les « causeries » de Sauveur recourent beaucoup moins que d'autres manuels directs au modèle des relations mère-enfant qui souvent revient à infantiliser les élèves. On y trouve une politesse un peu surannée (le maître s'adresse à un élève en disant « mon ami », rappelle à l'ordre un autre en lui disant : « Vous êtes distrait, monsieur, vous montrez la plume ») ; une langue très surveillée où l'inversion interrogative est constante (« N'y a-t-il rien sur la table ? » ; « Succombe-t-elle, monsieur ? ») ; diverses considérations sur le sublime reprenant Pascal ou Victor Hugo ; et surtout un constant souci d'expliquer et de justifier la méthode suivie (ainsi dans une leçon portant sur « les oreilles » : « Les livres s'adressent-ils à votre oreille ? — Non. — Eh bien ! ne vous adressez pas à eux non plus. Quand votre oreille sera française, à la bonne heure ! Vous ouvrirez les livres alors [...] »). Souci dont les manuels actuels, qu'ils soient dits « communicatifs » ou « actionnels », ne s'inquiètent pas suffisamment.

10 Finotti note aussi fort justement, et les deux colonnes (une bien remplie pour le maître, une très sporadique pour les élèves) de son premier appendice en attestent clairement, que dans le « système » de Sauveur « les apprenants gardent finalement une certaine passivité : ils ne prennent jamais d'initiatives, leurs activités étant généralement canalisées par le professeur » (p. 56). Autrement dit, chez Sauveur comme chez Berlitz ou même dans la première génération des manuels SGAV, le temps de la classe où chaque élève est à même de « parler » la L2 est infime par rapport à celui que se réserve le maître.

11 Une remarque pour conclure. Finotti, après bien d'autres, parle de Jacotot et de Gouin comme s'ils étaient des précurseurs de la méthode directe. S'il ne fait pas de doute que leurs propositions sont, sur bien des points, proches de celle des tenants de cette méthode, il ne faut pas oublier que l'un et l'autre avaient recours à la L1 de leurs élèves, au moins dans les tout débuts de leur apprentissage. Jacotot, réfugié à l'université de Louvain sous la Restauration, utilisa pour enseigner le français L2 à des élèves majoritairement néerlandophones (L1) une édition bilingue (française–néerlandaise) du *Télémaque* de Fénelon au moyen de laquelle il entraînait ses élèves, aidé par un élève plus ou moins bilingue qui leur communiquait ses consignes, à comprendre la prose de Fénelon et à la répéter jusqu'à ce qu'ils la sachent plus ou moins par cœur. Et Gouin traduisait dans la L1 de ses élèves au moins le verbe-pivot des phrases qu'il leur demandait de répéter, par « séries », en L2. Autrement dit, ni Jacotot ni Gouin ne commençaient à enseigner, à strictement parler, « directement » la L2, c'est-à-dire au seul moyen d'elle-même. Mieux vaudrait faire appel à l'article en français de Marcus Reinfried sur « Les origines de la méthode directe en Allemagne » (*Documents*, n° 6,

septembre 1990, p. 128-156) ou à sa thèse en allemand (*Das Bild im Fremdsprachenunterricht*, Gunter Narr Verlag Tübingen, 1992). Il y précise que, dès la seconde moitié du XVIIIe siècle, Johann Bernhard Basedow (1724-1790) et ses disciples, Ernst Christian Trapp et Christian Heinrich Wolke, ont fait des propositions, qualifiées par eux de « Méthode propre à accélérer sans traduction l'intelligence des mots de chaque langue étrangère » ou bien de *versinn-lichende Sprachlehrmethode* (« méthode par l'intuition sensible »), qui ne sont guère éloignées, même si elles tombèrent dans un oubli presque complet au XIXe siècle, de celles qui y (ré)émergeront, dans la seconde moitié de ce même siècle, sous les dénominations de *Anschauungs-methode* (« méthode par la vue des choses sensibles ») puis de *neusprachliche Reformbewegung* (« mouvement de la réforme »). Propositions nettement « directes » (enseignement d'abord oral de la L2 sans que le maître ou le manuel utilise la L1 des élèves) que ni « M. Le professeur Th. Heness » (p. 16), le premier mentor de Sauveur lors de son arrivée aux États-Unis, ni l'industrieux Maximilian Berlitz, dont « l'ombre » masque encore ce que Sauveur a apporté à la didactique des L2, ne pouvaient totalement ignorer. Ce qui n'enlève rien aux mérites méthodologiques de Sauveur que Finotti a si justement et heureusement rappelés.

AUTEUR

HENRI BESSE

École normale supérieure de Lyon