



**HAL**  
open science

# Écrit et méthode directe d'enseignement des langues : des innovations pédagogiques ?

Marie-Odile Hidden

► **To cite this version:**

Marie-Odile Hidden. Écrit et méthode directe d'enseignement des langues : des innovations pédagogiques ?. Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde, 2020, La méthode directe d'enseignement des langues, 64-65, 10.4000/dhfles.7471 . hal-04425682

**HAL Id: hal-04425682**

**<https://hal.science/hal-04425682>**

Submitted on 5 Feb 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License



## Écrit et méthode directe d'enseignement des langues : des innovations pédagogiques ?

*Are there any pedagogical innovations in the direct method of language teaching when learning to read and write ?*

**Marie-Odile Hidden**

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/dhfles/7471>

DOI : 10.4000/dhfles.7471

ISSN : 2221-4038

### Éditeur

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

### Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2020

ISSN : 0992-7654

### Référence électronique

Marie-Odile Hidden, « Écrit et méthode directe d'enseignement des langues : des innovations pédagogiques ? », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 64-65 | 2020, mis en ligne le 21 juin 2021, consulté le 25 mars 2023. URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/7471> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dhfles.7471>

---

Ce document a été généré automatiquement le 25 mars 2023.

Tous droits réservés

---

# Écrit et méthode directe d'enseignement des langues : des innovations pédagogiques ?

*Are there any pedagogical innovations in the direct method of language teaching when learning to read and write ?*

Marie-Odile Hidden

---

## Introduction

- 1 L'objectif de la Méthode directe d'enseignement des langues (dorénavant : MD) étant d'entraîner l'apprenant à penser directement en langue étrangère et à utiliser cette langue pour communiquer, la langue orale y occupe une place de choix, d'où un changement important dans l'ordre des acquisitions : « Avec les anciennes méthodes on apprenait une langue vivante pour la *lire*, l'*écrire* et 'au besoin' pour la *parler*. Nous [les méthodologues partisans de la MD] renversons les termes et nous commençons par la *parler* pour apprendre ensuite à la *lire* et à l'*écrire*. » (Rochelle 1903b : 5) Ce renversement des priorités a eu des répercussions méthodologiques notoires sur l'enseignement de l'oral avec l'introduction d'un entraînement systématique à la prononciation et l'émergence de nouvelles approches pédagogiques (intuitive, interrogative, audio-orale, etc.), répercussions qui ont bien évidemment attiré l'attention des historiens des méthodologies. Une question a cependant été peu traitée concernant la MD : l'enseignement de l'écrit, quoique différé, a-t-il également bénéficié de cette innovation pédagogique ? La réponse est sans doute plutôt négative si, comme l'affirme Germain, « l'écrit [dans la MD] n'est pas considéré comme un système autonome de communication » (1993 : 127). Cependant, une des variantes de la MD a été la « méthode du livre de lecture » dans laquelle un ou des texte(s) constitue(nt) le support de la leçon (Reinfried 1999). De plus, la traduction ne représentant plus le moyen privilégié pour accéder au sens des textes, certains méthodologues ont élaboré une approche nouvelle des textes écrits : la « lecture directe ». En quoi consiste cette

nouvelle approche de la lecture et est-elle préconisée par tous, notamment par les auteurs de manuels ? Enfin, les méthodologues qui expriment une certaine défiance vis à vis de l'écrit, disent pourtant que la MD « comporte (...) un certain nombre d'exercices écrits qui jouent un rôle très important. » (Rochelle 1904 : 4) De quels exercices s'agit-il et quel(s) rôle(s) joue(nt)-il(s) dans la MD ?

- 2 Afin de répondre à ces questions, nous analyserons dans un premier temps la place de l'écrit dans les écrits des méthodologues et dans les manuels de la MD puis, toujours à la lumière de ces deux sources, nous nous pencherons tour à tour sur la lecture et sur les exercices écrits dans le but de déterminer s'ils ont eux aussi connu des transformations innovantes.

## Place de l'écrit selon les méthodologues et dans les manuels de la MD

### Présentation des sources

- 3 Afin de mieux saisir la place et le rôle de l'écrit dans la MD, nous avons, pour l'analyse, constitué un corpus qui contient plusieurs types de documents : des manuels d'une part, des articles ou ouvrages rédigés par des méthodologues prônant la MD d'autre part. Il peut sembler paradoxal d'analyser les manuels d'une méthode selon laquelle ces derniers jouent un rôle moins important que l'enseignant et qui préconise de commencer l'enseignement à livre fermé. Mais comme le dit très justement Finotti (2010) à propos de la méthode Berlitz, le manuel peut représenter un modèle pour les enseignants qui procèdent selon cette méthode. De plus, les manuels sont souvent précédés d'une ou même plusieurs préfaces permettant à l'auteur d'explicitier sa conception de l'enseignement d'une langue et de donner des conseils aux enseignants : notre analyse a donc porté également sur ces préfaces qui constituent une source d'information précieuse sur la MD.
- 4 Concernant le choix des manuels, on a privilégié quatre manuels (ou ensembles de manuels) emblématiques de la MD (Berlitz, Camerlynck-Guernier & Camerlynck, Dubrule et Marchand<sup>1</sup>) dans leurs éditions parmi les plus anciennes (fin XIX<sup>e</sup> – début XX<sup>e</sup> siècle) ; c'est pourquoi le manuel d'allemand de Marchand – premier à être publié par cet auteur - a également été analysé<sup>2</sup>.
- 5 La deuxième partie du corpus pour cette recherche comprend tout naturellement la conférence de Godart sur la « lecture directe », publiée en 1903 dans la *Revue de l'enseignement des Langues vivantes*. S'y ajoutent trois ouvrages qui traitent la MD dans son ensemble : Collard 1904, Passy 1899 et les conférences faites par Rochelle (1904) à l'Université de Bordeaux<sup>3</sup>.
- 6 L'analyse du corpus a d'abord porté sur la place de l'écrit dans le discours des méthodologues : l'enseignement de l'écrit est-il abordé ? Si oui, quelle place est réservée à cet enseignement ?

### Place de l'écrit selon les méthodologues de la MD

- 7 L'ouvrage de Passy sur la MD (1899) porte principalement sur l'enseignement de l'oral et la seule fois où la lecture est évoquée, l'auteur indique qu'il vaut mieux y avoir

recours « avec prudence » (22), c'est-à-dire seulement dans un deuxième temps : lorsque le texte a été étudié à l'oral, compris par l'élève et que ce dernier sait le prononcer correctement ; de plus, l'auteur préfère ne pas encore prendre position sur la part à réserver à la lecture dans le premier enseignement. Comme Passy, les trois autres auteurs sont d'avis que l'écrit doit être différé mais – sans doute parce que leurs ouvrages sont postérieurs de plusieurs années – ils consacrent à l'enseignement de l'écrit une part importante de leur ouvrage : ainsi, des quatre conférences de Rochelle sur la MD, deux portent sur cet enseignement, respectivement sur la lecture et sur les « exercices écrits ».

- 8 Godard explique que la MD revêt des formes différentes selon le moment d'enseignement/apprentissage : si dans la première période<sup>4</sup>, par la méthode intuitive (*Anschauungsmethode*), l'élève tire « les matériaux de son langage » de la réalité ambiante, c'est du livre imprimé qu'il les tire, dans la deuxième période, d'où le nom de « méthode par la lecture » (*Lesebuchsmethode*) pour cette deuxième forme. Collard, citant Simonnot (1901), ajoute que la méthode intuitive est excellente pour la transmission du vocabulaire concret, mais s'avère insuffisante pour la langue abstraite, d'où le recours au livre de lecture. La lecture permet donc à la MD de « se prolonger dans les classes supérieures<sup>5</sup> » et devient à partir de la deuxième période « le centre de l'enseignement » (Godard 1903 : 1).
- 9 Concernant l'écriture, les auteurs sont moins explicites sur la place qu'il convient de lui réserver. Si elle semble moins centrale que la lecture, elle est présentée comme concomitante à cette dernière : « A partir du moment où nous ouvrons le livre, ils [les exercices d'écriture] n'ont plus grand inconvénient. » (Rochelle 1904 : 31).
- 10 En résumé, les méthodologues insistent sur la nécessité de différer l'enseignement de l'écrit, mais accordent ensuite à la lecture un rôle de premier plan et conseillent aussi de proposer alors aux élèves des exercices écrits. Ces préconisations des méthodologues sont-elles suivies par les auteurs de manuel ?

## A partir de quand l'écrit est-il introduit dans les manuels ?

- 11 Le manuel de Dubrulle se distingue clairement des trois autres, car même si la leçon 1 commence uniquement à l'oral, on y trouve déjà un exercice écrit (exercice de copie) et à partir de la leçon 3, chaque leçon comprend une « lecture » et une « rédaction ». Bien que les exercices oraux soient plus nombreux que les exercices écrits, ces derniers sont donc peu différés.
- 12 Les manuels de Berlitz et de Camerlynck-Guernier & Camerlynck (dorénavant : les Camerlynck) en revanche suivent les préconisations des méthodologues de la MD, puisqu'ils sont divisés en deux parties : « des leçons préparatoires » où est appliquée la méthode intuitive et qui doivent commencer livre fermé, sont suivies par des leçons reposant sur la lecture d'un texte. L'auteur qui reporte le plus longtemps l'écrit est sans conteste Berlitz chez qui la lecture ne commence qu'à la leçon 8 ; c'est également à cette leçon qu'est introduit le thème de l'écriture et donc aussi l'alphabet et la ponctuation. Dans le manuel des Camerlynck également, l'alphabet n'est donné qu'à la leçon 11, même si les leçons précédentes comprennent déjà des exercices qui peuvent se faire à l'écrit ou à l'oral. Enfin, le manuel de Marchand propose des exercices écrits (le fameux « devoir » sur lequel nous reviendrons) à partir de la leçon 12 et les

« morceaux de lecture » seulement à partir du premier livre de lecture (qui permet de réviser les acquisitions du manuel 1 et de préparer celles du 2).

- 13 Une innovation de la MD – prônée par les méthodologues et mise en pratique par les auteurs de manuels – consiste donc à faire commencer l'enseignement exclusivement par l'oral : l'élève n'est confronté dans un premier temps qu'avec les sons de la langue étrangère. Le moment et les modalités pour introduire l'écrit varient selon les manuels, mais on constate qu'ensuite la lecture devient le point de départ de la classe de langue. Cherchant à limiter le plus possible le recours à la traduction en langue maternelle, la MD se devait de proposer une nouvelle approche des textes.

## La lecture dans la MD

### Une nouvelle approche des textes ?

#### La « lecture directe » selon les méthodologues

- 14 Godart propose une approche innovante de la lecture, la « lecture directe » par laquelle l'élève est amené « à comprendre un texte en langue étrangère, directement, c'est-à-dire sans le secours de la langue maternelle » (1903 :1). Il oppose cette nouvelle approche à ce qu'il appelle la « lecture grammaticale » qui se pratiquait jusqu'alors, un travail analytique et lent pour traduire le texte en langue maternelle et en découvrir ainsi le sens. La lecture directe, au contraire, donne à l'élève « la révélation immédiate du sens du passage. D'un coup d'œil, il embrasse la phrase lue (...). Même s'il ignore certains mots, il a, dès le premier instant, la perception plus ou moins claire du sens général et de l'ordonnance de l'ensemble. » (*ibid.*).
- 15 Cette nouvelle conception de la lecture est partagée par Rochelle et Collard ; ce dernier reprend d'ailleurs la définition de la lecture directe donnée par Godart (*cf.* ci-dessus) en faisant explicitement référence à l'article de 1903 ; Rochelle, lui, donne les mêmes explications que Godart en nommant cette démarche « lecture expliquée », autre appellation donc de la lecture directe. Ajoutons que Rochelle n'introduit cette nouvelle démarche qu'à la deuxième période d'apprentissage : pendant la première période, il préconise en effet une lecture plus analytique. Il rejoint en cela le point de vue de Godard, selon lequel, la lecture directe ne peut se faire que lorsque l'élève connaît un peu la langue étrangère, donc pas en tout début d'apprentissage.
- 16 Enfin, la compréhension des textes devant se faire dans la mesure du possible sans passer par la traduction en langue maternelle, Godart et Collard suggèrent tous les deux de substituer aux dictionnaires bilingues des lexiques en langue étrangère.

#### Les activités de lecture dans la MD : des buts contradictoires ?

- 17 En préconisant une approche tout d'abord globale du texte ainsi que la compréhension des mots en contexte, la lecture directe favorise la mise en place par l'élève de stratégies de compréhension efficaces : émission puis vérification d'hypothèses sur le sens, inférences, *etc.* Toutefois, il est aussi manifeste dans le discours des méthodologues que l'activité de lecture n'a pas seulement pour but de faciliter la compréhension écrite, mais elle doit encore montrer à l'élève comment prononcer et aussi lui permettre de s'entraîner sur ce point. Or, si lors de la première lecture du texte faite par l'enseignant, l'apprenant doit prêter attention à la prononciation des

mots, il lui sera difficile de se focaliser en même temps sur le sens général du texte. De même, s'il lui est ensuite demandé de lire le texte à haute voix, il devra porter son attention sur la prononciation au détriment de la compréhension du texte. Qui plus est, si comme le suggère Godart, lors de cet exercice de lecture à voix haute, chaque élève, l'un après l'autre, lit une phrase du texte, puis la suivante *etc.*, le texte s'en trouve d'autant morcelé. Godart semble conscient de cette difficulté puisqu'il dit lui-même : « l'élève qui, pour la première fois, débrouille un texte ne comprend généralement pas ce qu'il lit, parce qu'il est exclusivement préoccupé des mouvements à accomplir pour produire les sons correspondants aux mots imprimés. » (3). Cependant, il n'envisage pas de dissocier dans le temps ces deux finalités de la lecture (compréhension du texte et entraînement à la prononciation), sans doute parce que le travail phonétique est prioritaire dans la MD.

- 18 Les méthodologues de la MD considèrent donc surtout la lecture comme l'oralisation (la mise en sons) d'un texte écrit, voire sa théâtralisation : l'élève doit se tenir debout afin non seulement de bien prononcer les mots, mais aussi de lire le texte « avec intelligence, dans un ton juste » (Godart : 7), avec « un débit (...) presque déclamé ; il s'agit d'associer le geste à la parole » (Collard : 40).
- 19 Qu'en est-il dans les manuels ? Les auteurs donnent-ils des conseils méthodologiques sur la lecture aux enseignants et si oui, lesquels ?

### L'approche de la lecture dans les manuels

- 20 Malgré le titre de ses manuels pour le français qui inclut le terme « lecture directe », Marchand n'évoque pas cette approche de la lecture dans la préface de ses manuels ; il ne fait d'ailleurs aucune préconisation concernant les activités de lecture, pas même dans ses deux recueils de textes de lecture : *Erstes deutsches Lesebuch* et *Initiation à la littérature et à la science française*. Notons toutefois que le premier de ces recueils commence par une partie intitulée « Prononciation-orthographe » qui passe en revue les voyelles, diphtongues et consonnes de la langue cible pour en indiquer la prononciation tout en donnant des exemples de mots comprenant le phonème en question ; en plus d'aider l'élève à prononcer la langue étrangère, cette partie lui permet aussi de comprendre l'appariement phonème/graphème dans cette langue. La présence de cette leçon dans ce livre de lecture laisse penser que l'auteur du manuel, tout comme les méthodologues, vise une lecture oralisée des textes proposés.
- 21 C'est aussi le cas de Dubrule qui est en outre à peine plus prolix que Marchand concernant l'approche de la lecture à adopter : elle note seulement dans ses « *Suggestions to teachers* » que chaque texte de lecture est lu et expliqué par l'enseignant, puis répété phrase après phrase par les élèves ; l'approche préconisée ici paraît donc plus analytique que synthétique, sans doute parce qu'il s'agit du début de l'apprentissage.
- 22 Les Camerlynck et Berlitz donnent, eux, des conseils méthodologiques concernant la lecture. Les premiers sont les seuls à faire explicitement référence à la lecture directe dans la préface de leur manuel 2 en expliquant qu'il s'agit de « faire comprendre [les textes] sans avoir besoin de recourir d'abord à la traduction. » (5) Toutefois, il existe dans les leçons de révision de ce même manuel des exercices de traduction en langue maternelle qui ont sans doute pour fonction de vérifier la compréhension du texte qui précède. Bien que les auteurs ne donnent aucune précision au sujet de ces exercices de

version, il semble donc que l'approche synthétique de la lecture directe (lors de la lecture du texte en classe) fasse place à une approche plus analytique, lors du contrôle des connaissances. En outre, les manuels 1 et 2 des Camerlynck comprenant la reproduction en API du texte des leçons, des poésies et des chansons, il est manifeste que là encore c'est une lecture à voix haute qui est recherchée.

- 23 Enfin, la méthodologie préconisée par Berlitz pour les activités de lecture semble allier procédés de la MD (explication d'un mot par le contexte, par d'autres mots connus, par un exemple, *etc.*) et approche analytique, puisqu'il n'est jamais spécifié que l'élève doit tout d'abord se focaliser sur le sens général du texte.
- 24 En résumé, seuls Berlitz et les Camerlynck conseillent le recours aux procédés de la MD pour expliquer les textes et aucun auteur de manuel ne mentionne explicitement l'approche synthétique préconisée par les méthodologues. En revanche, il ressort que, à l'instar des méthodologues, tous les auteurs du corpus privilégient une lecture oralisée des textes.
- 25 Il nous reste à nous demander quels étaient les critères de choix pour les textes de lecture.

### Quels textes faire lire aux élèves ?

- 26 Afin que la compréhension écrite soit possible selon les principes de la lecture directe, il convient, selon Godart, que les textes soient simples et ne comprennent pas trop de mots nouveaux : ainsi, dans la préface à son premier livre de lecture pour l'allemand, Marchand précise que le vocabulaire utilisé est constitué presque uniquement de termes déjà étudiés.
- 27 En conséquence, la plupart des textes de lecture proposés en début d'apprentissage dans les quatre manuels du corpus sont des textes fabriqués de type narratif/descriptif, avec parfois du discours direct (Camerlynck, Dubrule) et quelquefois de genre épistolaire (Camerlynck, Marchand). Notons que dans les manuels des Camerlynck et de Marchand, les textes des leçons constituent une lecture suivie sur une famille, sorte de fil rouge permettant de relier ces textes entre eux.
- 28 Dans la deuxième période d'apprentissage, on voit apparaître des textes authentiques encore courts : des histoires drôles et des fables dans le *Erstes deutsches Lesebuch* de Marchand ; des poésies et chansons dans la partie 2 de son manuel 1 pour le français ; des proverbes et des poèmes à la fin du manuel 1 et dans le manuel 2 des Camerlynck ; des extraits de textes littéraires à partir de la leçon 22 du manuel de Dubrule, *etc.*
- 29 Au fur et à mesure que l'élève progresse, le but de la lecture n'est plus seulement d'accroître ses connaissances lexicales et grammaticales, mais aussi de lui faire découvrir les mœurs et coutumes du pays étranger, son histoire, sa géographie, sa vie politique, économique, industrielle, culturelle, artistique, *etc.*, d'où la nécessité, selon Collard, de constituer des « chrestomathies », des recueils de morceaux choisis en fonction de l'âge de l'élève afin de l'instruire et de le divertir en même temps. Le manuel *Initiation à la littérature et à la science françaises* de Marchand en est un bel exemple : il regroupe un grand nombre de textes authentiques ou adaptés de textes authentiques ou encore fabriqués, accompagnés d'illustrations et d'explications des mots nouveaux, sans aucune autre consigne ou exercice. L'ambition étant de faire connaître à l'élève les multiples aspects du pays étranger, ce recueil revêt un caractère

très hétéroclite : à côté de textes littéraires en prose et en vers, on trouve en effet des contes et légendes de France, des anecdotes sur l'histoire de France (par exemple « Henri IV et le paysan »), des textes, souvent adaptés d'une encyclopédie sur les sciences, regroupés dans le chapitre « Science française anecdotique », et même un chapitre intitulé « Commerce et industrie » où se côtoient des textes très variés, par exemple des modèles de lettres commerciales avec leurs réponses (« Ordre pour expédition de sucre et de café »). Si selon l'auteur, il s'agit par ce livre de lecture de faire passer l'élève « du langage courant au style littéraire et scientifique » (5), on note cependant que les extraits choisis concernant l'histoire et la science revêtent un caractère plus anecdotique que réellement scientifique.

- 30 D'après Rochelle, la lecture expliquée de la deuxième période doit ensuite déboucher sur une « lecture libre », choisie par les élèves, où la littérature trouvera une place de choix. Pour faciliter cet accès aux textes littéraires, Godart appelle de ses vœux l'élaboration « d'éditions pratiques des auteurs nouveaux, faites selon les principes fondamentaux de la MD, avec un commentaire et des notes en langue étrangère, avec les simplifications et arrangements qui s'imposent » (10). Enfin, Collard suggère également que les élèves lisent un journal dans la langue cible, « composé à leur usage » (37).
- 31 Avec le souci de proposer des textes adaptés au niveau des élèves, la MD a donc entraîné l'élaboration de textes de lecture simplifiés, annotés et illustrés et a introduit dans la classe de langue une grande variété de genres non littéraires.
- 32 Si donc avec la MD, les activités de lecture se trouvent en partie renouvelées tant au niveau de l'approche (synthétique) qu'au niveau du choix des textes à faire lire aux élèves, il nous reste à présent à nous demander si ce renouvellement méthodologique concerne également les activités d'écriture.

## Les « exercices écrits » dans la MD

### Une « deuxième révision » de la leçon

- 33 Force est de constater que les méthodologues sont moins diserts sur la démarche à adopter pour la rédaction que pour la lecture. Rochelle explique néanmoins que les exercices écrits varient selon la période d'apprentissage et que, dans les deux premières périodes, « ils constituent (...) la deuxième révision » de la leçon (31), la première ayant été faite par la lecture. Cette révision par l'écrit peut se faire sous plusieurs formes ; deux exemples illustrent des variantes possibles d'une leçon selon la MD.
- 34 Dans le manuel de Dubrule, on constate qu'un contenu très similaire est traité à plusieurs reprises par l'élève : tout d'abord à l'oral en compréhension (l'élève écoute l'enseignant), puis en production (mémorisation et récitation d'une partie de la leçon), enfin trois fois à l'écrit mais sous des modalités différentes : en reproduction (copie du texte mémorisé), en compréhension (activité « lecture ») et en production (activité « rédaction »). Les activités écrites et notamment celles de production permettent donc de fixer les notions lexicales et grammaticales présentées et travaillées tout d'abord à l'oral.

- 35 Dans le manuel de Marchand ainsi que dans celui des Camerlynck, la répétition/mémorisation de la leçon se fait grâce au « devoir » qui vient clore chaque leçon ; il s'agit d'un ensemble assez hétérogène regroupant des :
- 36 - questions pour vérifier la compréhension de la leçon et permettre à l'élève de la répéter à l'écrit ;
- 37 - exercices de grammaire ;
- 38 - transpositions de textes (« mettez au présent de l'indicatif le morceau de lecture ci-dessus ») ;
- 39 - questions personnelles adressées à l'élève pour lui faire réemployer les mots nouveaux ;
- 40 - exercices lexicaux ;
- 41 - rédactions de phrases ou de textes réemployant des éléments de la leçon (« Faites des phrases avec *sur, sous, entre, au milieu de* »).
- 42 Avec la MD, les exercices écrits – bien que très variés – ne semblent donc pas voulus pour eux-mêmes (acquérir une compétence d'écriture en langue étrangère), mais principalement au service de la mémorisation du lexique et de la grammaire ; c'est pourquoi, ils sont toujours placés à la fin de la leçon.
- 43 Le fait que le même contenu puisse être traité indifféremment à l'oral ou à l'écrit pose cependant la question des spécificités de chaque ordre : oral et scriptural<sup>6</sup>.

### Oral et écrit : quelles spécificités ?

- 44 Le « devoir » du manuel de Marchand est le pendant écrit de « l'exercice » qui, lui se fait en principe à l'oral et qui lui ressemble beaucoup ; cependant, dans la préface au manuel de français 1<sup>ère</sup> partie, l'auteur précise que « le professeur peut toujours transformer les exercices en devoirs ou inversement. » (IV). De même, nous venons de voir comment dans le manuel de Dubrulle, un énoncé identique est exprimé tour à tour à l'oral puis à l'écrit, comme s'il n'existait pas de spécificités pour chacun de ces ordres.
- 45 Si tout message peut en effet se réaliser à l'oral (actualisation phonique) ou à l'écrit (actualisation graphique), il est manifeste pourtant que des facteurs spécifiques entrent dans la construction de ce message, selon que l'on choisit l'une ou l'autre voie : notamment, « le scriptural exige, pour que le destinataire perçoive et décode parfaitement le texte, nombre d'éléments que l'énoncé oral peut économiser » (Peytard 1970 : 43). Or, ces différences entre chaque ordre n'apparaissent aucunement dans les manuels de la MD, ce qui conduit Germain (1993 : 127) à affirmer que l'écrit y est « une langue orale 'scripturée' ne faisant que reproduire la langue orale », sans doute parce que les exercices écrits sont toujours postérieurs aux activités orales. Toutefois, si l'on observe de plus près – et notamment au niveau syntaxique – les énoncés produits par l'enseignant puis par les élèves à l'oral, on pourrait se demander s'ils correspondent réellement à l'ordre oral ou s'ils ne s'apparentent pas plutôt à de l'écrit oralisé, surtout lorsque la leçon commence par la lecture à voix haute d'un texte (méthode par la lecture).
- 46 Quoi qu'il en soit, si les spécificités de l'écrit et de l'oral semblent gommées au moins en début d'apprentissage, c'est sans doute parce que le contenu de chaque leçon doit respecter de fortes contraintes lexicales et grammaticales afin que l'élève puisse

comprendre « directement », sans recours à la traduction (introduction très progressive de nouveaux mots et de nouvelles structures). Ce respect d'une progression très stricte concerne également les modalités des exercices écrits.

## Un apprentissage progressif de la rédaction

### Exercice écrit ou exercice de rédaction ?

- 47 Collard (1904 : 35) conseille de « ménager les forces des élèves, de les amener peu à peu, de difficulté en difficulté, à écrire dans la langue étrangère. » En conséquence, dans la première période d'apprentissage, l'élève se voit proposer peu de véritables créations de textes : comme on l'a vu plus haut, les activités écrites sont soit des exercices de vocabulaire ou de grammaire, soit des exercices de copie, soit des créations de phrases ou des réponses à des questions, soit enfin des reconstitutions de texte, les fameux exercices à trous qui constituent avec les transpositions les activités phares de la MD.
- 48 D'autre part, bien que Collard évoque aussi la dictée parmi les exercices écrits possibles, seul le manuel de Dubrule en comprend quelques-unes.

### Un apprentissage par imitation

- 49 Comme on l'a déjà évoqué plus haut, chaque leçon du manuel de Dubrule comprend une activité intitulée « rédaction » où l'on demande à l'élève soit de décrire l'image qui illustre la leçon, soit de décrire une autre scène, mais très proche de celle décrite dans la leçon ; la consigne se présente souvent sous la forme d'un titre évocateur (par exemple : « Un jour de cirque ») accompagnée de « suggestions » qui constituent une sorte de canevas pour le texte à écrire. En conséquence, l'élève dispose de très peu de liberté en ce qui concerne le contenu de son texte. De plus, le choix des mots est également contraint, car l'auteur indique dans sa préface qu'il faut faire en sorte que l'élève n'utilise pas de mots nouveaux, ni de formes nouvelles. Cette activité de « rédaction » ressemble donc plus à une reconstitution du texte de lecture qui précède qu'à une réelle composition et les textes à rédiger sont de type narratif/descriptif, à l'instar des textes de lecture proposés.
- 50 Dans les autres manuels du corpus, les consignes de rédaction sont plus rares : les Camerlynck proposent par exemple quelques rédactions de lettres, amicales ou formelles (par exemple : une réservation de chambres dans un hôtel). Il s'agit à nouveau d'une écriture par imitation, car des modèles de lettres ont été présentés auparavant aux élèves ; dans le manuel de Marchand, on trouve même une partie intitulée « Quelques formules épistolaires » (195) dans laquelle M. Durand explique à Fritz quelle formule il doit utiliser pour commencer et terminer une lettre en fonction du destinataire.
- 51 Notons que ces consignes de rédaction de lettres sont les seules qui attirent l'attention de l'élève sur la nécessité d'adapter son message au destinataire de l'écrit. En effet, les autres consignes, non contextualisées, ne le permettent pas : il s'agit le plus souvent de faire rédiger des textes descriptifs (« Vous êtes dans le train pour un long voyage, vous regardez par la portière. Que voyez-vous ? ») ; plus rarement, on demande à l'élève d'exprimer son goût en justifiant sa réponse : « quelle profession préférez-vous, pourquoi ? » (Camerlynck-Guernier & Camerlynck 1922 : 69).

- 52 Bref, les consignes de rédaction sont peu nombreuses dans les manuels de notre corpus (hormis dans celui de Dubrule) et visent principalement – comme les autres exercices écrits – à faire réutiliser les acquisitions lexicales et grammaticales de la leçon. Elles laissent donc peu de liberté au scripteur tant pour le contenu que pour les termes et structures syntaxiques à utiliser, et entraînent la rédaction de textes a-situés (sauf les quelques lettres proposées), comparables aux textes fabriqués des leçons.
- 53 Dans la deuxième période d'apprentissage, l'exercice de rédaction s'autonomise-t-il de la répétition de la leçon ?

### La rédaction à partir de la 2<sup>e</sup> période

- 54 Rochelle (1904 : 34) parle de « rédaction personnelle » à partir de la deuxième période d'apprentissage et cite – à côté d'exercices déjà présents dans la première période – deux nouveaux exercices d'écriture qui constituent un travail à partir d'un texte ou d'un plan de texte déjà existant : poésies à mettre en prose et plans de narrations et de dissertations à développer.
- 55 Collard (1904 : 35) propose d'autres exercices qui découlent de l'activité de lecture, en lien soit avec la lecture de textes littéraires (« l'analyse des différentes parties d'une tragédie, la marche de l'action, le nœud, un résumé ») ou d'un proverbe (« donner à développer un proverbe »), soit avec la découverte des différents aspects du pays étranger : « des sujets de l'histoire, de la géographie ou des sciences naturelles ». De plus, il précise que la correction des textes d'élèves « portera non seulement sur la grammaire, mais aussi sur le style. » (36) Il semble donc qu'à partir de la deuxième période, les activités d'écriture ne constituent plus comme avant une simple répétition de la leçon, mais qu'elles visent à améliorer la compétence d'écriture en langue étrangère : Collard insiste d'ailleurs sur l'importance de faire rédiger des lettres véritables en prônant la « correspondance interscolaire internationale », échange régulier de lettres entre les élèves des écoles des deux pays concernés.

## Conclusion

- 56 Quoique dans une moindre mesure que pour l'oral, le renouvellement pédagogique opéré par la MD a également eu, semble-t-il, des répercussions notoires sur l'enseignement de l'écrit.
- 57 En différant le recours à l'écrit dans le temps de l'apprentissage, la MD instaure des phases bien distinctes dans l'enseignement d'une langue étrangère, ce qui constitue une première nouveauté : aux débuts d'apprentissage sans écrit, succède une première période où l'écrit sert avant tout à renforcer les acquisitions linguistiques faites à l'oral puis une deuxième période où les activités de lecture et écriture s'autonomisent en vue de se développer et de se diversifier. Si le rôle de l'écrit évolue donc en fonction des phases, on constate que la place qui lui est réservée est importante dès la première période d'apprentissage, notamment lorsque la lecture devient le point de départ de la classe de langue.
- 58 Les principales innovations en matière d'écrit concernent surtout l'approche méthodologique de la lecture et le choix des textes à faire lire et à faire produire par les élèves. Les méthodologues préconisent une approche innovante, la lecture directe, qui vise à faire comprendre le sens global et la structure des textes (notamment grâce au

contexte), puis à en expliquer le détail selon les procédés de la MD (sans recours à la langue maternelle) ; si cette approche synthétique est peu suivie d'effets dans les manuels, c'est sans doute parce qu'elle est peu compatible avec la priorité donnée à la prononciation et donc avec l'oralisation des textes. Elle a pourtant pour corollaires d'autres nouveautés : le travail sur des textes (*cf.* lectures suivies des manuels) et non uniquement sur des mots et phrases isolés, le recours aux lexiques en langue étrangère (au lieu des dictionnaires bilingues) et l'élaboration de textes de lecture simplifiés et annotés. Avec la MD, de nouveaux genres textuels sont également introduits dans la classe : aux textes ou extraits de textes littéraires s'ajoutent des anecdotes, lettres commerciales, chansons, articles de presse...

- 59 Même si les méthodologues de la MD sont moins disert sur l'écriture que sur la lecture, on peut noter que – toujours dans le but d'éviter l'utilisation de la langue maternelle – ils créent de nouveaux exercices écrits pour la première période, notamment les reconstitutions de textes. Ces exercices très contraints font ensuite place à des exercices d'écriture plus libres et plus variés.

## BIBLIOGRAPHIE

### Sources primaires

#### Manuels

BERLITZ, Maximilian (1887). *Méthode Berlitz pour l'enseignement des langues modernes. Partie française. Premier livre*. New York : Worch et Pendergast.

CAMERLYNCK-GUERNIER, Gabrielle & CAMERLYNCK, Guillaume (1921). *Méthode directe de français avec notation phonétique. France. 1<sup>ère</sup> année*. Paris : Didier.

— (1922). *Méthode directe de français avec notation phonétique. France. 2<sup>e</sup> année*. Paris : Didier.

DUBRULE, Noëlia (1919). *Le français pour tous par la méthode directe*. Boston : Ginn and Company.

MARCHAND, Louis (1909). *La méthode intuitive illustrée. Allemand. 1<sup>ère</sup> année*. Deutsches Lehrbuch. Paris : Larousse.

— (1914). *La méthode intuitive illustrée pour l'enseignement des langues vivantes par la lecture directe et le phonographe. Erstes deutsches Lesebuch (1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> année d'allemand)*. Paris : Larousse.

— (1920). *La méthode intuitive illustrée pour l'enseignement des langues vivantes par la lecture directe et le phonographe. Le premier livre de français ou la famille Dupond. 1<sup>ère</sup> partie*. Paris : J. Mersch.

— (1922). *Le premier livre de français ou la famille Dupond. Seconde partie*. Paris : J. Mersch.

— (1925). *La méthode intuitive illustrée pour l'enseignement des langues vivantes par la lecture directe et le phonographe. Die Familie Müller. Geschichte einer deutschen Familie in den ersten Jahren des 20. Jahrhunderts. II. Deutsches Lehrbuch. Allemand. 2<sup>e</sup> livre de cours (3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année)*. Paris : Larousse.

— (1936). *Méthode intuitive illustrée pour l'enseignement des langues vivantes par la lecture directe et le phonographe. Second livre de français. Initiation à la littérature et à la science française*. Fontenay-aux-roses : Louis Belenand et fils.

## Ouvrages et article de méthodologues

COLLARD, François. (1904, 3<sup>e</sup> édition). *La méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes*. Bruxelles : Alfred Castagne.

GODART, Adrien (1903). « La lecture directe. Conférence pédagogique du 27 novembre 1902 à Nancy ». *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes*, 11 janvier 1903, 471-486. En ligne : [<https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/042/>].

PASSY, Paul (1899). *De la méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes*. Société pour la propagation des langues étrangères en France, Concours de 1898, mémoire. Paris : Armand Colin et C<sup>ie</sup> Editeurs.

ROCHELLE, Ernest (1904). *La méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes. Quatre conférences faites aux auditeurs étrangers des Cours de l'Alliance Française à l'Université de Bordeaux (Faculté des Lettres)*. Bordeaux : G. Delmas.

— (1903a). *Livret explicatif des tableaux auxiliaires Delmas pour l'enseignement pratique des langues vivantes par la méthode directe et par l'image*. Bordeaux : Delmas.

— (1903b). *Tableaux auxiliaires Delmas pour l'enseignement pratique des langues vivantes par l'image. Français*. Bordeaux : Delmas.

## Sources secondaires

BESSE, Henri (2010). « La 'méthode Marchand' ou le parcours professionnel d'un chargé de cours à l'EPPFE durant l'entre-deux-guerres ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 44, 55-78. En ligne : [<http://dhfiles.revues.org/2745>].

FINOTTI, Irene (2010). *Lambert Sauveur à l'ombre de Maximilian Berlitz. Les débuts de la méthode directe aux États-Unis*. Bologna : CLUEB.

GERMAIN, Claude (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.

HIDDEN, Marie-Odile (2018). « La place de l'écrit dans la méthode structuro-globale audiovisuelle (SGAV) ». In Nicola McLelland & Richard Smith (dir.). *The History of Language Learning and Teaching* (vol. 2 : 19<sup>th</sup>-20<sup>th</sup> Century Europe). Oxford : Legenda, 217-230.

PEYTARD, Jean (1970). « Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques ». *Langue française*, 6, 35-47.

PUREN, Christian (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Clé International.

REINFRIED, Marcus (1999). « Le mouvement réformiste et la méthode directe en Allemagne : développement, fondement théorique, variations méthodologiques ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 23, 204-226. En ligne : [<http://journals.openedition.org/dhfiles/3045>].

SIMONNOT, Émile (1901). « Comment les langues vivantes sont enseignées à l'étranger », *Revue pédagogique*, 2, 18-40.

## NOTES

1. Bien que Marchand critique la MD, Besse (2010) est d'avis que ses manuels relèvent bien de cette méthode, ce que confirme l'analyse qui suit dans cet article.
  2. Cf. Bibliographie primaire, manuels.
  3. Cf. Bibliographie primaire, ouvrages et article de méthodologues.
  4. La « première période » désigne le début de l'apprentissage de la langue étrangère.
  5. Les méthodologues résolvent donc ainsi un problème qui se posera à nouveau avec la méthode structuro-globale audio-visuelle : le délicat passage au niveau 2 après une entrée exclusivement orale dans la langue étrangère (cf. Hidden 2018).
  6. Voir la distinction faite par Peytard (1970) entre « l'ordre oral » et « l'ordre scriptural ».
- 

## RÉSUMÉS

Inversant l'ordre des apprentissages – oral avant écrit –, la méthode directe d'enseignement des langues a introduit des innovations pédagogiques majeures dans l'enseignement de l'oral qui ont attiré l'attention des historiens des méthodologies. Il reste pourtant à se demander si l'enseignement de l'écrit – bien que différé – a également bénéficié de ce courant novateur. À la lumière d'un double corpus d'analyse – des manuels emblématiques et des écrits de méthodologues – l'auteure de l'article analyse la place et le(s) rôle(s) de l'écrit (lecture et exercices écrits) dans la méthode directe. Elle met ainsi en lumière plusieurs transformations innovantes concernant notamment l'approche de la lecture et le choix des textes à faire lire ou écrire.

By inverting the order in which skills are acquired – oral before written skills – the direct method has led to major pedagogical innovations in teaching how to speak which attracted the attention of researchers of methodology. It doubtless remains to be asked whether teaching how to read and write also benefited from this innovative approach. In the light of a double corpus analysis – emblematic handbooks and methodologists' writings – this article looks at the place and the role(s) of written skills (reading and written exercises) in the direct method. It highlights several innovative changes, particularly regarding reading methodology and how to choose texts to read or write.

## INDEX

**Keywords** : written skills, direct method, reading, written exercises, pedagogical innovation

**Mots-clés** : écrit, méthode directe, lecture, exercices écrits, innovation pédagogique

## AUTEUR

MARIE-ODILE HIDDEN

Université Bordeaux Montaigne [marie-odile.hidden@u-bordeaux-montaigne.fr](mailto:marie-odile.hidden@u-bordeaux-montaigne.fr)