

L'oral selon la *Didactique des langues vivantes* de François Closset (1950) : savoirs et techniques nécessaires à l'enseignant

Michel BERRE¹

Comme le souligne l'argumentaire du présent ouvrage, « les rapports entre l'oral et l'écrit ont *toujours* représenté une pierre angulaire des différentes méthodes de langues [...] » (nous soulignons). Il paraît dès lors intéressant de questionner ce « toujours » et de voir quelle place pouvait occuper l'oral dans les discours portant sur les méthodes d'enseignement des langues vivantes (désormais L2²) dans le second tiers du 20^e siècle, période durant laquelle le germaniste François Closset a élaboré, en lien avec ses activités d'enseignement, une réflexion sur l'enseignement / apprentissage des L2 synthétisée dans sa *Didactique des langues vivantes* (1950 ; désormais *DLV*). Cet ouvrage, traduit dans plusieurs langues et adapté à différents contextes d'enseignement, propose des principes et des techniques d'enseignement qui se veulent transversaux aux langues enseignées.

Quel traitement la *DLV* de Closset réserve-t-elle à l'oral dans une période dite parfois de transition (1918-1950) succédant à la méthode directe (à l'élaboration de laquelle les phonéticiens ont largement contribué) et précédant de quelques années la parution du *Français fondamental* (1954), premier corpus de français parlé, qui a contribué au développement de la méthode structuro-globale audio-visuelle ? Si une dizaine de pages sont spécifiquement consacrées à la prononciation, des considérations sur l'oral, le passage à l'écrit, le langage parlé, etc. sont développées dans d'autres endroits de l'ouvrage. Nous avons jugé opportun de les rassembler sous trois chefs principaux, à savoir : faut-il apprendre / enseigner l'oral et, si oui, avec quels objectifs ? (3.1.) ; que recouvre la notion d'oral pour Closset ? (3.2.) ; et, comment l'enseigner ? (3.3.).

Avant cela, nous présenterons succinctement l'auteur (1) ainsi que son ouvrage et ses principes méthodologiques (2). Nous concluons (4) sur la place qu'un ouvrage tel que la *DLV* est susceptible d'occuper dans l'historiographie de l'enseignement des L2.

1. Quelques mots sur Closset et sur sa *DLV* (1950)

1. 1. L'auteur

À l'instar de la plupart des méthodologues belges de l'enseignement des L2, Closset n'a guère retenu l'attention des historiens. L'on ne dispose que de quelques notices publiées dans des biographies générales, dans le *Liber Memorialis* de l'Université de Liège (où Closset accomplit sa carrière universitaire de 1934 à 1964) ou encore dans la *Revue des langues vivantes* l'année qui suivit son décès (1964) ainsi que de quelques allusions dans des ouvrages commémoratifs sur l'histoire de la philologie germanique à l'Université de Liège. Par ailleurs, les principales notices sont toutes les trois de la main du même auteur, Mathieu Rutten, également professeur à l'Université de Liège (°1906 †1987), lequel reconnaît son peu de compétence dans le domaine de la didactique des L2 :

¹ Université de Mons, Service Cultures et Médiations linguistiques.

² Les sigles L1 et L2 servent à désigner les notions de langue première et de deuxième ou troisième langue apprise.

Ik acht me persoonlijk onbevoegd enig oordeel uit te spreken nopens de wijze waarop, in de geschiedenis van het vak te onzent en in het buitenland, bewuste vrije, disponibele, humanistische methodiek van François Closset, werkelijk braanbrekend, in het bijzonder nieuw geweest is, of nog is. Ik laat dit aan de historici van de discipline over³.

François Closset est né à Herstal en 1900 (province de Liège). Il effectue son parcours scolaire dans l'enseignement officiel : école communale de Herstal, athénée royal de Liège, université de l'État à Liège en 1919 (philologie germanique) où il est promu candidat en philosophie et lettres deux ans plus tard. En 1923, il obtient le titre de docteur en philosophie et lettres avec une thèse, rédigée en néerlandais, sur un auteur allemand (Jean Paul Fr. Richter).

Il entre alors dans l'enseignement moyen comme professeur de langues germaniques dans les athénées royaux de trois villes wallonnes, successivement Bouillon (1923-24), Dinant (1924-27), puis Huy (1927-36). En plus de cette charge, il se voit confier l'enseignement du néerlandais à l'École normale moyenne de l'État à Liège (de 1933 à janvier 36), puis des langues germaniques à l'Institut supérieur de commerce à Mons (1936-39). Il a également effectué de nombreux voyages d'études en Allemagne, aux Pays-Bas et en Angleterre.

Sa carrière universitaire débute en 1934 lorsqu'il est désigné comme chargé de cours de troisième catégorie (mi-temps) pour la méthodologie spéciale de l'anglais, de l'allemand et du néerlandais et pour les exercices qui s'y rapportent, à la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université de Liège⁴. Il devient chargé de cours de première catégorie (temps-plein) en 1939 (avec, dans sa charge, un cours d'*Orthophonie des langues germaniques*) ; il est promu professeur ordinaire en 1942.

Selon Rutten,

ce sont ses débuts dans l'enseignement secondaire [...], aussi son passage dans l'enseignement normal [...] et l'enseignement supérieur de commerce à Mons, qui allaient préparer François Closset à sa tâche de pédagogue et de méthodologue⁵.

Dans un premier temps, Closset a élaboré et publié des manuels pour l'enseignement de la langue néerlandaise usuelle : *Door Nederland* (1930)⁶ ; ensuite pour l'enseignement du néerlandais et de l'allemand commercial et économique : *De kleine Correspondent* (1931), *Deutscher Handel und Wandel* (1934)⁷, *Kantteekeningen bij "Door Nederland"* (1938), *Nederland's Handel en Verkeer* (1941), etc. Il est également l'auteur d'une *Phonétique de la langue néerlandaise* (1938). Ses collègues de la section des langues germaniques, Victor Bohet et A.-L. Corin, ont élaboré des ouvrages similaires pour

³ RUTTEN, Mathieu, « François Closset », dans *Jaarboek van de Maatschappij der Nederlandse Letterkunde, te Leiden*, 1965, p. 128-139, ici p. 133-134 [Je me considère personnellement incompétent pour exprimer un quelconque jugement concernant la manière dont, dans l'histoire de la discipline, chez nous et à l'étranger, la méthode de Closset, libre, à l'écoute, humaniste, a été réellement révolutionnaire et particulièrement nouvelle et peut l'être encore. J'en laisse le soin aux historiens de la discipline] (notre traduction).

⁴ La loi sur l'enseignement supérieur de 1929 prévoyait pour les étudiants qui se destinaient à l'enseignement des langues germaniques une préparation pédagogique spéciale et demandait la désignation d'un professeur chargé de cet enseignement. Closset a été le premier à occuper ce poste à l'université de Liège (d'après SIMON et WITMEUR, 1950, p. 17).

⁵ M. RUTTEN, « François Closset », *Biographie nationale* t. 41, 1980, p. 119-133, ici p. 124.

⁶ L'ouvrage comprenait trois tomes dont le premier a eu, entre 1930 et 1950, sept éditions.

⁷ En collaboration avec A.-L. Corin.

respectivement l'enseignement de anglais et de l'allemand⁸.

Closset – dont le premier article sur l'enseignement des L2 date de 1933 et porte sur les échanges épistolaires – a été particulièrement actif dans le domaine de l'enseignement des langues, de la politique de la jeunesse et des accords culturels entre pays. Il a fondé, avec son maître puis collègue A.-L. Corin, le *Bureau belge pour l'échange estudiantin* (1930), placé sous le patronage du Ministère de l'Instruction publique⁹. En 1933, il a réorganisé l'*Association des professeurs de langues vivantes de Belgique* – dont il est devenu le président – et a lancé l'année suivante, avec le concours de la succursale bruxelloise de la Librairie Marcel Didier, la *Revue des Langues Vivantes – Tijdschrift voor Levende Talen* (1935-1979)¹⁰. Ses premières contributions concernent le *Basic-English*, l'usage du gramophone, l'emploi de la méthode *Linguaphone*, etc. Closset a également été actif au niveau international en tant que président de la Commission des Mouvements de Jeunesse de l'UNESCO, président de la Fédération internationale des Organisations d'Échanges scolaires, président d'honneur de la Fédération internationale des Professeurs de Langues vivantes (FIPLV), etc.¹¹

À la fin des années trente, avec son expérience d'enseignant et d'auteur de manuels, Closset se considère comme suffisamment outillé pour proposer une première synthèse de ses conceptions en matière de méthodologie. D'après nos recherches, le premier ouvrage qu'il publie dans cette direction est une brochure de 68 pages intitulée *Enkele aspecten van het onderwijs in de levende talen* [Quelques considérations sur l'enseignement des langues vivantes] et publiée par M. Didier dans la série des langues vivantes (n° 6) en 1942¹². L'année suivante (datation fournie par le fichier manuscrit de la Bibliothèque royale) sort une *Introduction à une didactique spéciale des langues vivantes*, Bruxelles, M. Didier, s. d.), laquelle comprend une quarantaine de pages et semble très proche de l'ouvrage publié en néerlandais vu les très nombreuses correspondances entre les deux textes : ainsi le chapitre Prononciation de l'*Introduction* renvoie aux chapitres III, VII et XIII de *Enkele aspecten...*, celui sur le Vocabulaire aux chapitres IV, V, VII et VIII, etc.¹³ Enfin, en 1950, Closset sort sa *Didactique des langues vivantes* (187 p.).

1.2. Quatre éditions (1950, 1953, 1956, 1961) et quatre traductions (néerlandais, serbo-croate, espagnol et allemand)

La *DLV* de Closset a été rééditée trois fois : 1953, 1956, 1961¹⁴. Le texte de la *DLV* est incontestablement inspiré de celui de l'*Introduction* de 1943 (plan, structure interne des

⁸ Pour les titres, cf. SIMON et WITMEUR, 1950.

⁹ Cet organisme est devenu en 1945 *La Jeunesse belge à l'étranger* (cf. SIMON et WITMEUR, 1950, p. 30).

¹⁰ Cette association de professeurs de L2 n'est pas la première du genre en Belgique. À la fin du 19^e siècle, l'angliciste Thomas Hegener avait déjà fondé une assez éphémère *Union des professeurs de langues modernes* dotée d'une publication propre *L'enseignement des langues modernes* (1885-1896).

¹¹ Cf. Rutten, « François Closset », 1980, p. 130. Sur l'histoire de la FIPLV, cf. FREUDENSTEIN, R. (éd.), *History of the Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes*, Tübingen, G. Narr, 2009.

¹² En 1949, la série, dirigée par Closset, comprenait 24 titres (L. Michel, *La Phonologie...* ; É. Buysens, *Les six linguistiques de F. de Saussure* ; G. de Poerck, *Essai sur la morphologie du verbe français...* ; A. Boileau, *Le problème du bilinguisme et la théorie des substrats*, etc.).

¹³ L'on trouvera une liste de ses publications dans Galderoux (1965, p. 12-23), liste jugée « très complète » par Rutten (1980), mais où ne figurent pourtant pas certains titres (*Enkele aspecten...*, 1942 ou l'*Introduction...*, 1943) et où plusieurs publications sont mentionnées sans date, notamment la *DLV*.

¹⁴ Certaines éditions ont aussi fait l'objet de plusieurs réimpressions. Quelques historiens donnent 1949 comme date de première édition. Nous avons suivi l'avis de Rutten qui indique 1950.

chapitres, similarité de certains passages, etc.), mais vu la différence d'ampleur des deux publications (40 p. pour la première, près de 200 pour la seconde), nous avons considéré qu'il s'agissait de deux ouvrages différents (en ne suivant pas l'avis de Rutten 1980 qui fait de la *DLV* de 1950 une deuxième édition de l'*Introduction*)¹⁵.

Au cours de ses rééditions, l'ouvrage a subi une série de transformations qui témoignent de son « internationalisation ». La première partie de l'ouvrage consacrée initialement à une présentation de la formation pédagogique des professeurs de L2 en Belgique a été remplacée par une « esquisse du développement de l'enseignement des langues vivantes »¹⁶ évoquant quelques « grands noms » de la didactique des L2. Les exemples en langue néerlandaise ont été changés par des exemples en anglais ou en allemand. Par ailleurs, les appendices bibliographiques qui ne concernaient dans l'*Introduction* de 1943 que les trois langues germaniques incluent également, dans l'édition consultée, des ouvrages destinés à l'enseignement du français L2. Enfin, sans doute dès la deuxième édition, l'ouvrage a été préfacé par Fernand Mossé, angliciste et professeur au Collège de France. Ainsi, au fil des éditions, cette « didactique spéciale des langues vivantes, destinée [...] aux enseignants des langues germaniques dans l'enseignement secondaire de la partie francophone du pays [la Belgique] »¹⁷ s'est progressivement affirmée comme une didactique *générale* des L2.

Les traductions qui en ont été proposées témoignent du même mouvement d'élargissement de l'audience. En 1953, M^{elle} Marinka Brujić donne de la 2^e édition une version en serbo-croate (*Metodika nastave živih jezika*, Zagreb, Pedagoško-književni zbor, 1953, 112 p.). L'on notera un nombre de pages réduit de moitié par rapport au texte original. En 1954, Closset a lui-même traduit la deuxième édition en néerlandais (*Inleiding tot de didactiek van de Levende Talen*, Amsterdam, Meulenhoff, 1954). D'autres versions, avec des réviseurs hollandais ont paru ultérieurement aux Pays-Bas (1955, 1961²). En 1958, c'est la troisième édition (1956) qui est traduite et adaptée au contexte espagnol par Julio Lanfo Alonso sous les auspices du Ministère de l'Éducation nationale (*La Enseñanza de los Idiomas Modernos*, Madrid, Ministerio de Educacion nacional, Guías Didacticas, Publicaciones de la Revista « Enseñanza Media », 234 p.). Enfin, un an après la mort de Closset, une version en langue allemande est établie par J. Vandenrath à partir de la 4^e édition : *Didaktik des neusprachlichen Unterrichts* (München, Max Hueber Verlag, 1965).

Deux remarques encore avant d'aborder plus spécifiquement la place de l'oral, à propos d'une part de l'emploi du terme « didactique » et d'autre part sur les choix méthodologiques de Closset.

2. À propos du terme 'didactique' et des notions d''enseignement actif' et de 'méthode éclectique'

2.1. Sur l'emploi du terme 'didactique'

Plusieurs auteurs l'ont déjà signalé, le substantif *didactique* n'est guère usité par les pédagogues français avant le dernier tiers, voire le dernier quart, du 20^e siècle. Besse y voit un « dédain de la didactique dans la tradition française » aux 19^e et 20^e siècles, ce

¹⁵ Nous n'avons malheureusement pas consulté les différentes éditions ayant dû travailler, pour des raisons de commodité, sur une édition non datée, vraisemblablement une réimpression de la quatrième.

¹⁶ CLOSSET, 1950, p. 11-21. Vu le nombre élevé de références à cet ouvrage, nous y renvoyons désormais par simple mention du nom de l'auteur.

¹⁷ Cf. RUTTEN, « François Closset », 1980, p. 123-124.

mépris concernant autant le mot que la chose¹⁸. Quant à Sarremejane, il précise que lorsque le terme apparaît sous la plume de pédagogues français au carrefour des 19^e et 20^e siècles, il est associé à une provenance étrangère, généralement l'Allemagne¹⁹. Le terme semble avoir été acclimaté plus précocement en Belgique. Il s'y utilise en tout cas, au début du 20^e siècle, sans référence explicite au voisin germanique, aussi bien dans des contextes liés à la formation des instituteurs (écoles normales)²⁰ qu'à celle des professeurs (universités)²¹. Nous n'avons toutefois pas trouvé d'application au domaine spécifique de l'enseignement des L2 avant Closset. Une influence directe allemande est ici vraisemblable (cf. notamment l'ouvrage de W. Hübner, *Didaktik der neueren Sprachen*, Frankfurt, 1933 spécialement recommandé par Closset dans les bibliographies spéciales qui achèvent chacun des chapitres)²².

Par ailleurs, le sens donné au terme *didactique* en pédagogie expérimentale et celui retenu (mais non explicité) par Closset n'est pas identique. Alors qu'en 1935, Buyse confiait à la didactique expérimentale le soin d'« étudier directement et scientifiquement les réactions des élèves, à même la classe, dans les divers cas pratiques de son apprentissage du savoir »²³, Closset est très sceptique sur la possibilité de « chiffrer » ou de « mettre en formule » l'enseignement et sa nécessaire adaptation aux diverses étapes du développement de l'enfant. Les idées qu'il a condensées dans sa *DLV* n'ont pas été vérifiées expérimentalement, mais sont fondées sur « [sa] réflexion personnelle, [son] commerce constant avec les écoles et les livres [et le] hasard de conversations avec des collègues, des élèves, des parents »²⁴. Ce lien (non interrogé dans ses fondements) entre pratique professionnelle et réflexion a été bien mis en évidence par le préfacier F. Mossé (nous soulignons) :

Après avoir exercé lui-même dans un athénée, [M. Closset] donne depuis un certain nombre d'années un enseignement de méthodologie des langues vivantes [...]. Nul n'était donc mieux préparé [...] à condenser dans un livre *l'essentiel de ses leçons*²⁵.

¹⁸ BESSE, Henri, « Contribution à l'histoire du mot didactique », dans J. BILLIEZ (dir.), *De la didactique des langues à la didactique des plurilinguismes*, Grenoble, Université Stendhal-Grenoble III, 1998, p. 17-30, ici, p. 29.

¹⁹ SARREMEJANE, Philippe, « Didactisme et méthode didactique en France : la rationalité de la méthode et l'influence allemande, au début du XX^e siècle », dans *Paedagogica Historica* xxxvii-3, 2001, p. 607-628, ici p. 609.

²⁰ Cf. l'ouvrage du directeur de l'École normale de l'État à Liège, Hippolyte Temmerman (°1847 †1930), intitulé *Traité de didactique appliquée à l'enseignement primaire* (Gand, 1903).

²¹ Cf. la fondation en 1928, à l'université de Louvain, d'un « Laboratoire de didactique expérimentale » (avec une collection intitulée *Travaux du Laboratoire de didactique expérimentale*) par Raymond Buyse, docteur en pédagogie de l'Université libre de Bruxelles (1919) et promoteur de la pédagogie expérimentale (*L'expérimentation en Pédagogie*, Bruxelles, 1935). Sur Buyse, l'on consultera DEPAEPE, M. et D'HULST, L., *Un pèlerinage psycho-pédagogique aux Etats-Unis*, Leuven, 2011. Toujours à Louvain, Jan Gessler (°1878 †1952), titulaire de la chaire d'histoire de la pédagogie et de méthodologie, intitulée en 1939 son syllabus *Didactique ou méthodologie générale de l'enseignement secondaire* ; dans la version en néerlandais du même syllabus, l'auteur parle seulement d'« algemeene methodiek ».

²² Resterait à préciser le rôle de médiation joué par Closset entre les traditions germanique et française dans la progressive acclimatation du terme dans la réflexion française sur l'enseignement / apprentissage des L2 à partir des années soixante (quelques pistes dans BESSE H., « Contribution à l'histoire du mot didactique », 1998).

²³ Buyse cité par Sarremejane, « Didactisme et méthode didactique en France », 2001, p. 621.

²⁴ CLOSSET, p. 8.

²⁵ Dans CLOSSET, p. 6. Point de vue confirmé par les assistants dans leur hommage à leur maître : « Sa méthode [...] il l'avait élaborée patiemment, au contact quotidien de l'expérience, dans ce dialogue qu'il entretenait avec ses élèves, et, plus tard, avec ces générations de jeunes professeurs qui ont reçu de lui une

Mossé estime encore que la *DLV* doit devenir « en France le vade-mecum de tous les jeunes professeurs »²⁶. En 1968, l'ouvrage est toujours une référence pour les enseignants de L2 en France, à en croire Maurice Antier qui rappelle aux lecteurs des *Langues modernes* tout ce qu'ils doivent, dans le domaine, à M. Closset²⁷.

Le but des réflexions de Closset n'est pas d'étudier les pratiques des maîtres, mais de les guider. Il s'agit donc d'un discours « prescriptif » même si le prescriptivisme des propos est quelque peu « tempéré », dans sa présentation, par l'esprit humaniste de l'auteur et par son éclectisme méthodologique.

2.2. Enseignement actif et méthode éclectique

Les historiens de l'enseignement des L2 réservent à Closset une place assez marginale²⁸. Titone insiste sur l'orientation « pragmatique-éclectique » de sa méthode²⁹ et Stern met en évidence l'absence de lien entre les ouvrages scientifiques de références et les principes et conseils prodigués³⁰. Pour Puren, la *DLV* de Closset illustre la « méthodologie active »³¹. À tel point que les deux principales notions retenues par Closset dans ses principes (enseignement actif, méthode éclectique) sont mot pour mot les mêmes que ceux mis en avant par les Instructions officielles parues la même année en France (1950).

Closset expose ses principes méthodologiques dans la première partie de sa *DLV*, plus particulièrement dans le deuxième chapitre intitulé « La méthode ». Il y exprime son souci de proposer une réflexion « qui tiendrait compte de la réalité des choses et de la psychologie de l'enfant, en observant *l'ordre naturel qui conduit de la perception à l'assimilation du savoir, et transforme le savoir en possession effective* »³². Il réfute l'idée qu'une méthode « unique et uniforme » puisse y suffire³³ et avance plusieurs arguments : la diversité des buts – pratique, culturel et éducatif – de l'enseignement des L2³⁴ ; la complexité de l'étude d'une L2 ; les différences de nature entre les langues (analytique ou synthétique) ; la grande variété des dispositions des élèves,... Tout cela justifie l'emploi d'une méthode éclectique conciliant « les meilleurs procédés directs et indirects ; ainsi évitera-t-on la dispersion des efforts tout en maintenant la nécessaire diversité des activités »³⁵.

L'objectif de cette méthode éclectique est de maintenir les élèves toujours en action

empreinte ineffaçable » (LEMAIRE, Michel, « *In Memoriam* François Closset (1900-1964) », dans *Revue des Langues Vivantes*, 1965-1, p. 2-7, ici p. 5).

²⁶ Dans CLOSSET, p. 6.

²⁷ ANTIER, Maurice « Didactique des langues vivantes », dans *Les Langues modernes* 6, 1968, p. 72-73.

²⁸ Sans doute, une histoire de l'enseignement des langues moins centrée sur les théories de références et les innovations méthodologiques et accordant plus de place aux techniques d'enseignement (y compris les « moyens extrascolaires » tels la radio, le gramophone, le magnétophone, les échanges estudiantins, la correspondance scolaire, etc.) réserverait-elle à Closset une place plus importante.

²⁹ TITONE, *Teaching foreign languages*, 1968, p. 79.

³⁰ STERN, *Fundamental Concepts of Language Teaching*, 1983, p. 156.

³¹ Méthodologie en usage dans l'enseignement scolaire en France, des années 20 aux années 60. Cf. PUREN, *Histoire des méthodologies*, 1988, p. 212.

³² CLOSSET, p. 25. La même phrase est énoncée une deuxième fois p. 180.

³³ CLOSSET, p. 25.

³⁴ CLOSSET, p. 24. Par exemple, selon Closset, la méthode directe permet d'atteindre le premier de ces objectifs, mais pas les deux autres.

³⁵ CLOSSET, p. 27.

pour aboutir à une possession réelle, à une spontanéité effective³⁶. Pour ce faire, il convient d'introduire le « principe actif dans les cours de langues vivantes ». Cela demande une organisation particulière de la classe, une attitude empathique du maître et l'emploi d'une série de procédés « habitu[ant] les élèves à *interroger*, à *corriger les fautes* et à *deviner* »³⁷. Plus particulièrement, pour l'enseignement d'une L2, il convient d'encourager l'élève à « découvrir » et à « deviner » le sens des mots, les règles de grammaire... car « on retient mieux ce que l'on a acquis activement »³⁸.

3. L'enseignement de l'oral selon Closset

3.1. De la nécessité d'enseigner l'oral et d'obtenir une « prononciation agréable »

L'élève doit-il être capable de parler la L2, d'en oraliser les signes écrits ? Closset envisage le cas de scientifiques pour lesquels le développement de compétences linguistiques uniquement en lecture pourrait suffire. Mais le germaniste liégeois, sur base de ce que l'on peut appeler une conception humaniste de l'enseignement des L2, rejette rapidement cette hypothèse : un tel enseignement ampute en effet la connaissance de la langue de ce qui en constitue l'essentiel à savoir « le domaine de la littérature et de la pensée [...]. Il faut être capable de prononcer la langue étudiée [pour] tirer un profit maximum de ses lectures ». Par ailleurs, il rappelle que « le son est l'essence même du langage » et conclut que « comprendre et [...] prononcer [le langage] avec correction doit être la base de toute étude d'une langue vivante, quel qu'en soit le but »³⁹.

Mais ne suffit-il pas à l'élève d'imiter ce qu'il entend pour s'appropriier, sans autre guide, la prononciation de la L2 ? Closset s'oppose à « l'opinion courante suivant laquelle l'assimilation des sons étrangers pourrait se faire par l'imitation pure »⁴⁰. Cette conception, dit-il, « repose sur une méconnaissance totale de la tâche difficile de l'enseignement des langues vivantes ». Tout d'abord « l'imitation n'est guère profitable une fois que les habitudes d'articulation de la langue maternelle sont prises [...] » – ce qui revient à dire que les processus d'appropriation d'une L2 ne sont pas assimilables à ceux d'une L1. Closset met également en doute les capacités auditives de la majorité des étudiants (« le nombre des élèves de type auditif est [...] fort peu élevé [...] », précise-t-il) et rappelle que la science met aujourd'hui à la disposition des enseignants des « moyens » (qui seront précisés plus loin) pour faciliter le travail des élèves. Enfin, selon Closset, les résultats que peuvent donner l'imitation et la répétition ont peu de stabilité. Autant de raisons qui rendent l'enseignement de la prononciation non seulement *nécessaire* mais aussi *possible* vu les progrès de la science.

Si le natif peut servir de modèle, il ne constitue pas un objectif d'apprentissage. Pour Closset, « la correction absolue est impossible, [et] il n'y a pas deux prononciations semblables ». Toutefois, précise-t-il, « il y a une "norme" minima »⁴¹. Cette norme, c'est le respect des oppositions phonologiques : « Qu'au moins, si l'articulation n'est pas entièrement correcte, les oppositions phonologiques propres à une langue donnée

³⁶ CLOSSET, p. 27.

³⁷ CLOSSET, p. 27-33.

³⁸ « La matière doit véritablement [...] devenir partie intégrante de son être intellectuel, de sa substance pensante » (CLOSSET, p. 33).

³⁹ CLOSSET, p. 93 pour les deux dernières citations.

⁴⁰ CLOSSET, p. 94-95 ainsi que pour l'ensemble des citations du chapitre.

⁴¹ CLOSSET, p. 94.

soient clairement perçues »⁴². D'un point de vue plus pragmatique, il traduit cela dans une formule qui nous paraît assez heureuse : il convient, dit-il, d'obtenir de l'élève une « prononciation agréable [...] qui ne distrairait pas l'attention de l'indigène de ce qui est exprimé »⁴³.

La tâche qui attend maître et élèves est cependant particulièrement ardue. En effet, arriver à une « prononciation agréable » demande un « “reconditionnement” de l'appareil auditif [car] en général, on n'entend bien que les sons qui nous sont familiers » et un « “reconditionnement” de l'appareil phonateur [...], les sons de la langue maternelle tend[ant] à colorer ceux de la langue étrangère, surtout ceux qui offrent une certaine similitude d'une langue à l'autre ». Cela implique un enseignement spécifique, méthodique et, dans le chef des enseignants de L2, une connaissance du système phonétique des langues en présence⁴⁴.

3.2. Enseigner l'oral, c'est enseigner... quoi ?

Que recouvre la notion d'oral chez Closset ? Philologue de formation, le germaniste liégeois n'ignore évidemment pas les phénomènes de variation. Il estime ainsi utile de sensibiliser les élèves aux « parlers locaux » à travers les interviews d'un homme d'affaires, d'un étudiant, d'un employé, etc.⁴⁵ Le rôle du gramophone et de la radio dans ce domaine est primordial. « Le disque est capable de fournir une facile et agréable initiation à la langue “vécue”, parlée, nuancée par la sensibilité et les intentions d'un étranger dont elle est la langue maternelle »⁴⁶. Alors que le « professeur doit ralentir son débit, mettre l'accent outrancièrement sur les mots difficiles », le disque constitue une sorte de photographie du réel grâce auquel l'élève peut accoutumer son oreille à « la cadence normale et à la musique réelle d'une langue »⁴⁷. Quant à la radiodiffusion, elle donne aux élèves « l'occasion d'entendre la conversation spontanée et vivante, la langue d'un peuple dans sa structure et sa prononciation modernes ». Le but est ici autant culturel que linguistique : il s'agit de familiariser les auditeurs « avec la mentalité, les coutumes du peuple qui parle cette langue ; le conférencier devant son microphone représente un type de civilisation »⁴⁸.

Mais cet enseignement – en particulier l'emploi de la radio – ne peut être que « récréatif, en tout cas purement supplétif »⁴⁹. Il y a chez Closset – sans que cela soit discuté – le postulat d'une langue unique qui doit constituer la base de l'enseignement au moins pendant les premières années. Son attitude à l'égard des « vocabulaires de base » est révélatrice à cet égard et l'allusion au *Français fondamental* transparente⁵⁰ :

⁴² CLOSSET, p. 100.

⁴³ CLOSSET, p. 94. Cf. aussi les critiques de Galazzi sur le principe du « tant que le message passe » (GALAZZI, E., « La méthode verbo-tonale de correction phonétique : mise en perspective historique », dans Michel BERRE (éd.), *Linguistique de la parole et apprentissage des langues*, Mons, CIPA, 2005, p. 21-42).

⁴⁴ CLOSSET, p. 94.

⁴⁵ Cf. CLOSSET, p. 195. Les exemples indiquent clairement que la variation est limitée à certains groupes sociaux.

⁴⁶ CLOSSET, p. 195.

⁴⁷ CLOSSET, p. 194-195. Les professeurs eux-mêmes dont la prononciation est gâtée par l'exercice même du métier tireront le plus grand profit de ces auxiliaires, en particulier quand ils n'ont pas l'occasion de faire de longs séjours à l'étranger dans le pays dont ils enseignent la langue.

⁴⁸ CLOSSET, p. 194 pour les deux dernières citations.

⁴⁹ CLOSSET, p. 190.

⁵⁰ Cf. la troisième partie de l'Appendice (p. 249-259).

On se demande parfois si les aspects écrit et parlé des langues ne devraient pas être enseignés séparément et parallèlement, à l'aide de textes différents et de listes de vocabulaire spéciales, textes et listes choisis dans un but déterminé, et destinés à des périodes scolaires différentes. [Mais] il serait pratiquement peu utile de faire porter les dépouillements uniquement sur des conversations réellement tenues⁵¹.

En effet,

les éléments à enseigner au cours des premières années doivent être de toute façon ceux qui sont communs aux langages écrit et parlé et [...] l'attention des élèves ne peut à aucun moment être dispersée⁵².

La langue à enseigner est donc « une » et enseigner l'oral, c'est enseigner la « forme » donnée par chaque langue à la substance sonore.

3.2.1. La phrase comme point de départ

Cette « forme sonore » se compose de « sons », de « phénomènes d'assimilation », de « nuances d'intensité », de « modulations variées »⁵³ et se réalise non dans les mots isolés, mais dans les phrases.

Beaucoup de mots [...] n'ont pas d'existence phonétique séparée ; ils ne reçoivent leur accord que dans leur étroite union avec les mots auxquels ils se rapportent pour constituer avec eux des "groupes phonétiques" intimement soudés ; et les autres mots, eux aussi, reçoivent de leur place dans la phrase, de leur importance, de leur valeur affective une intonation qui s'ajoute à leur accent propre⁵⁴.

Autrement dit, « celui qui veut enseigner aux élèves à bien parler une nouvelle langue doit prendre la phrase comme point de départ »⁵⁵. La phrase constitue donc le « moyen le plus sûr de percevoir et de reproduire les variations de l'accent tonique, par conséquent aussi, de distribuer les voyelles faibles et d'arriver à l'intonation correcte »⁵⁶. D'où cette recommandation de Closset :

Apprenons, dès le début, à nos élèves à souder ensemble les mots qui font corps les uns avec les autres, à les grouper en syntonie, à appuyer dans chaque groupe sur les temps forts, en battant la mesure.

Un peu plus loin, il conseille d'attirer l'attention des élèves sur « les différences d'intensité de l'accent dans les différentes langues, sur la place de l'accent tonique dans le mot dans la phrase, sur les coupures de sons, les groupes de souffle » ; avec une mise en garde : « Faute d'observer la succession liée ou isolée des sons, on peut fausser en partie ou complètement le rythme de la phrase ». Mais, peu de procédés concrets sont proposés et Closset s'en remet volontiers à l'imitation (« le rôle de l'imitation est ici plus important ») pourtant jugée insuffisante dans la présentation des principes (*cf. supra*).

3.2.2. Le son comme unité de travail

En effet, si la phrase est à la fois le point de départ et l'objectif, le travail phonétique proprement dit exige, au nom de « raisons pédagogiques », que le son soit rapidement isolé :

⁵¹ CLOSSET, p. 254.

⁵² CLOSSET, p. 254.

⁵³ CLOSSET, p. 100.

⁵⁴ CLOSSET, p. 64 (« Remarque importante »).

⁵⁵ CLOSSET, p. 64.

⁵⁶ *Cf.* CLOSSET, p. 100-101 pour les citations du paragraphe.

Bien que le son [...] existe [...] seulement dans le corps du mot ou de la phrase, et qu'il n'obtienne sa valeur réelle que par voisinage, nous devons, pour des raisons pédagogiques, traiter d'abord le son tel quel, à l'état "pur". Si nous procédions autrement, si nous le [le son] considérons dans les mots, nous pourrions le rencontrer en relation avec d'autres sons qui n'auraient pas encore été expliqués⁵⁷

Seuls feront l'objet d'un enseignement les sons de la L2 qui « résistent » à l'élève⁵⁸. Parmi ceux-ci, Closset distingue les « difficiles » et les « ressemblants »⁵⁹. Les premiers sont bien mal nommés puisqu'ils ne sont difficiles qu'en apparence ; tout à fait différents de ceux de la L1 de l'étudiant, ce sont « les plus faciles à apprendre ». Quant aux « ressemblants » (avec les sons de la L1), ce sont de fait « les plus difficiles, car on doit résister aux habitudes acquises »⁶⁰.

3.3. Présentation et assimilation des sons

Les sons sont présentés oralement, par le maître (et non par une machine auxiliaire), conformément aux principes de la méthode directe, c'est-à-dire « dans la langue étrangère, *tous livres et cahiers fermés* »⁶¹. Le maître parle aux élèves « en phrases complètes [...] montrant le rythme typique de la langue nouvelle, et entraînant leur oreille »⁶². Les premiers énoncés concernent des objets et actions en classe. « L'élève écoute et exécute des ordres en silence » ce qui est un moyen à la fois d'aider et de contrôler la compréhension⁶³.

Mais la présentation du son ne suffit pas, « c'est surtout l'assimilation qui importe »⁶⁴. Le principe de base est qu'« il ne peut être question de créer, dès le début, des automatismes : il faut *créer, consciemment, de nouvelles habitudes* »⁶⁵. Le passage dans l'inconscient se fera graduellement, par l'exercice. Ce principe posé, comment le maître procédera-t-il ?

3.3.1. Apprivoiser l'étranger

Tout d'abord, il exposera les principales caractéristiques phonétiques de la L2. Par exemple, pour l'anglais, « sans tomber dans le pédantisme », le professeur peut « "fai[re] comprendre" dans une brève introduction la différence de base d'articulation entre la langue maternelle et celle dont on commence l'étude » ou expliquer « que les mouvements de la langue sont moins énergiques, moins précis qu'en français, que les lèvres ne jouent guère de rôle, contrairement au français »⁶⁶. L'objectif est de réduire l'étrangeté de la L2 en la comparant avec la L1 de l'élève et en aidant ce dernier à y

⁵⁷ CLOSSET, p. 97.

⁵⁸ C'est une constante dans l'enseignement des L2 (peu interrogée, nous semble-t-il, par la réflexion didactique contemporaine), l'on n'y enseigne que ce qui est identifié comme « problématique » pour l'élève. Ces « nœuds » (qu'ils soient d'ordre phonétique, morphologique, lexical, syntaxique, etc.) dépendent évidemment des langues en présence, mais aussi des cadres interprétatifs (notamment métalinguistiques) dont disposent les étudiants, et sans doute aussi du nombre de L2 apprises.

⁵⁹ CLOSSET, p. 97 pour l'ensemble des citations du paragraphe.

⁶⁰ La visée générale de l'ouvrage explique que Closset ne détaille pas davantage son propos, la sélection et la progression à suivre dans l'enseignement des sons dépendant évidemment des langues en présence.

⁶¹ CLOSSET, p. 76.

⁶² CLOSSET, p. 97.

⁶³ CLOSSET, p. 96.

⁶⁴ CLOSSET, p. 41.

⁶⁵ CLOSSET, p. 94. Ces automatismes, précise ailleurs l'auteur, sont « nécessaires à l'expression spontanée dans la langue d'aujourd'hui » (p. 52).

⁶⁶ CLOSSET, pp. 95-97.

identifier ce qui devra faire l'objet de toute son attention. Cet exposé se fait en L1 et sera répétée au besoin.

3.3.2. Trois « phases » de travail : audition, explication, production

Chaque son difficile est étudié séparément (idéalement pas plus d'un son difficile par leçon). Selon Closset, cette étude se fait en trois « phases » : l'élève écoute sans parler, le maître fait ensuite « voir » le son, enfin l'élève répète. Mais à la lecture des explications données, il s'agit davantage, selon nous, d'un travail syncrétique sollicitant simultanément l'audition, la visualisation et la production.

Pour Closset, le professeur doit rendre l'élève conscient de l'organisation des mécanismes de phonation et d'articulation, ceci pour pallier les carences de l'audition-imitation. Cette prise de conscience peut s'effectuer de différentes manières. D'abord une sorte d'observation mimétique du maître : ainsi dès la première audition, l'élève est invité à observer le professeur et à « ébaucher des mouvements d'accompagnement du professeur »⁶⁷. Elle se fera ensuite par l'explication du mécanisme du son en termes non techniques « sans [...] rien emprunter au jargon scientifique »⁶⁸. Sont ici utilisés les tableaux phonétiques (*lauttafel*), les schémas, les diagrammes qui explicitent le positionnement des organes, donnent des indications très simples sur la physiologie de la parole, montrent des reproductions des appareils phonateurs⁶⁹. Chaque fois que l'on rencontre un son difficile, « il faut que le maître montre d'abord comment on doit manœuvrer les organes de la parole pour l'obtenir », rappelle l'auteur⁷⁰.

Cette phase d'audition et de « visualisation » du son doit s'accompagner très rapidement d'une phase de production⁷¹. L'élève pourra faire usage d'un miroir de poche pour observer la position de ses propres organes. La répétition du son se fera individuellement ou en chœur, ce dernier procédé requérant de la part du professeur une capacité à repérer les « fausses notes »⁷². Quant à la correction, si elle est dans un premier temps nécessairement magistrale, l'on aura recours, dès que possible, à la correction par les pairs (principe de la méthode active).

3.3.3. Autres procédés

D'autres procédés sont proposés par Closset, le professeur recourant au plus efficace en fonction des difficultés rencontrées (principe de la méthode éclectique) :

- la mise en contraste du son dans des environnements similaires qui permettent d'éviter la distraction (*cf.* le principe des paires minimales ; *seat, sit, set*)⁷³ ;
- la comparaison avec la L1 : « Le professeur fera constamment des rapprochements avec la langue maternelle, car l'essentiel est que l'élève "sente" les mots et qu'il saisisse les ressemblances, les différences et le caractère original des sons nouveaux étrangers à

⁶⁷ CLOSSET, p. 95.

⁶⁸ « Tout au plus est-il utile de montrer à l'élève qu'[...] il a des lèvres, des dents, une langue, et c'est le jeu de ces organes qui lui permet de parler chaque jour [...]. Il faut que l'enfant [...] sache quel parti on peut tirer des organes » (CLOSSET, p. 95-96).

⁶⁹ CLOSSET, p. 63 et p. 98.

⁷⁰ CLOSSET, p. 96.

⁷¹ « En même temps que l'on exerce l'oreille, il est recommandé de procéder très tôt à l'étude intuitive des sons et à l'exercice des organes » (CLOSSET, p. 98).

⁷² CLOSSET, p. 100.

⁷³ CLOSSET, p. 98.

la langue maternelle »⁷⁴. Cela implique du professeur qu'il se constitue un matériel sérieux qui permette cette comparaison (mots géographiques, mots étrangers adoptés dans la L1, noms de nombre, etc.) ; Closset conseille également de faire prononcer « à l'étrangère » des mots de la L1 ;

— le rapprochement avec des sons analogues en L1 : « il ne sert à rien d'exercer l'oreille des élèves pour enseigner la prononciation du *th* anglais [...]. Mais il m'a suffi de présenter le premier [le *th* sourd] comme un *s* zézayé (avec la langue entre les dents) et le second [*th* sonore] comme un *z* zézayé pour obtenir une prononciation satisfaisante »⁷⁵ ;

— la transcription phonétique : même si « les sons doivent surtout être entendus et prononcés », la transcription phonétique permet « de pallier par la vue les insuffisances du sens auditif des élèves [...]. [Elle] est un précieux aide-mémoire ». Il convient cependant d'en user avec modération car elle risque de détériorer l'orthographe de l'élève ;

— la constitution d'une liste de mots-types : Closset conseille de prendre pour chaque son isolé un mot-type qui servira de « guide » à l'élève. Il convient après toute explication de noter et de faire noter le son nouveau (en recourant éventuellement à la transcription phonétique)⁷⁶.

— l'emploi du magnétophone : parmi les nouvelles technologies de l'époque (films muets ou parlants, disques en L2, émissions radiophoniques, etc.), Closset insiste particulièrement sur l'intérêt du magnétophone pour l'enseignement de la prononciation ; ses métaphores révèlent l'espèce de fascination que le nouvel outil exerçait sur cette génération de professeurs.

Celui qui entend sa propre voix enregistrée a l'impression d'être placé devant un *miroir sonore* ; le son de sa voix, ses fautes de prononciation l'étonnent : c'est que ses oreilles deviennent sensibles⁷⁷.

Le didacticien belge demande qu'un tel appareil se trouve dans chaque classe, de façon à permettre au professeur

de rendre « palpables » et comme « visuelles » pour l'oreille de ses élèves les qualités (et les défauts) de leur prononciation et de leur diction, après enregistrement de la lecture d'un texte préalablement appris par cœur⁷⁸.

À ces techniques et procédés relativement spécifiques à l'enseignement des L2 (Closset évoque encore la récitation de morceaux faciles, le chant, etc.) viennent s'ajouter des considérations d'ordre pédagogique : « ne point accumuler les difficultés », « ne point s'attarder trop longtemps sur un son difficile », « ne point attacher [...] trop d'importance aux détails, aux finesses [...] »⁷⁹.

3.3.4. Des sons aux vocables et aux phrases

Une fois la correction obtenue, l'élève passera aux mots dans lesquels le son appris

⁷⁴ CLOSSET, p. 98. Ce procédé et d'autres témoignent d'un assouplissement des techniques de la méthode directe, tout comme le recours dans certains cas à la traduction ou à l'explicitation grammaticale.

⁷⁵ CLOSSET, p. 95.

⁷⁶ CLOSSET, p. 98-99.

⁷⁷ CLOSSET, p. 197.

⁷⁸ CLOSSET, p. 101.

⁷⁹ CLOSSET, p. 99.

apparaît, puis aux phrases entières. Selon Closset, il est très probable que cela provoquera une détérioration du son. Dans ce cas, « il faudra sans cesse revenir au mécanisme du son isolé », via notamment la liste de mots-types⁸⁰.

L'enseignement de la prononciation ne se limite pas au premier cycle de l'enseignement secondaire (trois premières années), mais doit se poursuivre tout au long du cursus. Durant le second cycle, une fois que l'élève est en « possession des automatismes essentiels », l'attention se porte davantage sur la correction des aspects suprasegmentaux (groupes phonétiques, rythme, intonation, etc.)⁸¹.

3.3.5. Un passage à l'écrit différé

Le passage à l'écrit suppose la maîtrise préalable des sons : « Pendant les premières leçons, aucun texte ne peut contenir de sons inconnus ; chaque son nouveau doit avoir été enseigné au préalable »⁸². La crainte évidemment, c'est que les signes écrits de la L2 ne soient oralisés conformément aux habitudes prises en L1⁸³. La lecture à haute voix n'est cependant pas proscrite : une fois que le son est maîtrisé, la lecture peut servir d'exercice de prononciation⁸⁴.

4. Conclusion

Closset a publié d'autres ouvrages sur l'enseignement de la prononciation et il serait bien sûr fort utile d'aller voir dans ces ouvrages comment certains principes et techniques ici énoncés sont mis en œuvre. Tel n'était pas notre objectif. Ce qui nous a intéressé dans la *DLV* de Closset, c'est précisément son souhait de vouloir tenir un discours méthodologique *généraliste*, non indépendant de l'objet enseigné (L2), mais non lié à des langues en particulier. La possibilité de tenir un tel discours nous semble constituer une des conditions de scientificité de la didactique des L2. Closset apporte à la reconnaissance de cette didactique des L2 sa contribution⁸⁵ et le germaniste liégeois a sans doute aussi favorisé la diffusion du terme *didactique* dans le monde francophone.

Alors que l'oral est, au moins depuis le 19^e siècle, volontiers associé aux notions de spontanéité et d'authenticité tout en étant investi d'une forte charge contestataire (combien de réformes dans l'enseignement des L1 et des L2 n'ont-elles pas été entreprises au nom de l'oral ?), Closset reste à l'écart de ces mouvements en raison, nous semble-t-il, de ses conceptions humanistes. Cette position idéologique a le mérite de rappeler que la langue orale (quel que soit le rôle qu'on lui octroie) est un objet relativement « incontournable » pour l'enseignant de L2 et que son enseignement requiert des connaissances scientifiques (notamment dans le domaine de la phonétique) et des compétences méthodologiques (maîtrise de techniques spécifiques). Sans elles, sans la capacité à mettre en œuvre ces techniques (et quelle que soit l'efficacité qu'on reconnaît à celles proposées par Closset), le risque est grand de voir les élèves allophones livrés à eux-mêmes sur le long et lent chemin qui conduit à la « prononciation agréable » souhaitée par Closset.

⁸⁰ CLOSSET, p. 98.

⁸¹ CLOSSET, p. 81.

⁸² CLOSSET, p. 97. Ailleurs : « L'exercice écrit *suit* toujours la partie orale de la leçon » (CLOSSET, p. 77).

⁸³ Crainte formulée à au moins deux endroits, cf. CLOSSET, p. 73 et p. 97.

⁸⁴ CLOSSET, p. 77.

⁸⁵ « Puisque maintenant l'idée s'affirme qu'il y a une technique de l'enseignement, *puisque cette technique est reconnue plus nécessaire encore pour les langues vivantes que pour les autres matières*, ce livre très documenté vient à son heure » (nous soulignons) ; dans CLOSSET, p. 6.

Enfin, Closset ne s'adresse pas aux didacticiens, mais aux enseignants avec pour ambition de les aider à apporter des réponses aux questions que pose leur pratique. Il n'est ni un précurseur (ses techniques sont pour l'essentiel une adaptation à l'enseignement scolaire des L2 des procédés mis au point par les méthodologues directs), ni un théoricien (il n'anticipe pas le mouvement de théorisation des didactiques disciplinaires). D'où un discours qui se justifie par son utilité (proclamée) et qui ne s'inquiète pas trop de ses propres incohérences : flou terminologique, redondance dans le plan d'exposition, répétitions, contradictions... Peut-être Closset estime-t-il que ces caractéristiques sont inhérentes aux disciplines d'intervention ? Aux maîtres de naviguer entre des principes dont les imprécisions et incohérences⁸⁶ ne sont que le reflet des contradictions de l'action et des difficultés de la didactique à « parler des pratiques », que ce soit dans une perspective prescriptive ou analytique.

Bibliographie

ANTIER, Maurice « Didactique des langues vivantes », dans *Les Langues modernes* 6, 1968, p. 72-73.

BERRE Michel (éd.), *Linguistique de la parole et apprentissage des langues. Questions autour de la méthode verbo-tonale de P. Guberina*, Mons, Centre international de phonétique appliquée, 2005.

BESSE, Henri, « Contribution à l'histoire du mot didactique », dans Jacqueline BILLIEZ (dir.), *De la didactique des langues à la didactique des plurilinguismes. Hommage à Louise Dabène*, Grenoble, Université Stendhal-Grenoble III CDL-LIDILEM, 1998, p. 17-30.

CLOSSET, François, *Enkele aspecten van het onderwijs in de levende talen*, Brussel, Marcel Didier (série Langues vivantes, 6), 1942.

— *Introduction à une didactique spéciale des langues vivantes*, Bruxelles, Marcel Didier, s. d. [1943].

— *Didactique des langues vivantes. Buts, méthodes, procédés et matériel de cet enseignement*. Bruxelles – Paris, Marcel Didier, s.d. [1950].

DEPAEPE, Marc et D'HULST, Lieven, *Un pèlerinage psycho-pédagogique aux États-Unis. Carnet de voyage de Raymond Buyse, 1922*, Leuven, University Press, 2011.

FREUDENSTEIN, R. (éd.), *History of the Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes*, Tübingen, G. Narr, 2009.

GALAZZI, Enrica, « La méthode verbo-tonale de correction phonétique : mise en perspective historique », dans Michel BERRE (éd.), *Linguistique de la parole et apprentissage des langues. Questions autour de la méthode verbo-tonale de P. Guberina*, Mons, CIPA, 2005, p. 21-42.

GALDEROUX, R., GILLET L., LEMAIRE, M., QUENON, J., « Publications de François Closset », dans *Revue des Langues Vivantes*, 1965-1, p. 12-23.

LEMAIRE, Michel, « In Memoriam François Closset (1900-1964) », dans *Revue des*

⁸⁶ Quelques exemples : « au début, en matière de prononciation toute négligence est fatale » ; « il ne faut point s'attarder trop longtemps sur un son difficile » ; « il ne sert à rien de répéter devant les élèves les sons étrangers et de leur dire d'en imiter la prononciation » ; « les sons doivent surtout être entendus et prononcés » (cf. CLOSSET, respectivement p. 94, 99, 95 et 99).

Langues Vivantes, 1965-1, p. 2-7.

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

RUTTEN, Mathieu, « François Closset », dans *Jaarboek van de Maatschappij der Nederlandse Letterkunde, te Leiden*, 1965, p. 128-139.

— « François Closset », dans *Liber Memorialis Université de Liège*, 1967, p. 204-214.

— « François Closset », *Biographie nationale* t. 41, 1980, p. 119-133.

SARREMEJANE, Philippe, « Didactisme et méthode didactique en France : la rationalité de la méthode et l'influence allemande, au début du XX^e siècle », dans *Paedagogica Historica* XXXVII-3, 2001, p. 607-628.

SIMON, Irène et WITMEUR, Émile, *Soixante années de philologie germanique à l'Université de Liège*, Liège, Faculté de Philosophie et Lettres, 1950.

STERN, H. H., *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford, University Press, 1983 [1991].

TITONE, Renzo, *Teaching foreign languages. An historical sketch*. Washington, Georgetown University Press, 1968.