**Résumés – Interventions**

**(par ordre alphabétique)**

**Colloque International : « La Méthode directe d’enseignement des langues ».**

**Granada (Espagne), 16 et 17 mai 2019**

Facultad de Filosofía y Letras. Université de Grenade

**COFFEY, Simon** (*School of Education, Communication & Society, King’s College London*) – simon.coffey@kcl.ac.uk

**Titre**: « Patriotism and patriarchy as obstacles to the adoption of Reform methods in the English school system»

The Reform Movement has often been framed as a “remarkable display of international and interdisciplinary co-operation” (Howatt, 1984, p. 169), yet adoption of the Movement’s core principle that “the spoken language should be emphasised” (Howatt & Smith, 2002, p. ix) met with considerable opposition in the teaching of modern languages in English schools and universities. In this paper I consider how the aims of the Reform were circulated and debated in England through the newly established professional fora of conferences and journals (Linn, 2018), and I examine these aims against the discursive and structural formations that inhibited the adoption of Reform methods. In particular, I focus on the cultural belief that ‘speaking’ foreign languages was “unmanly, even unpatriotic” (Bayley, 1998, p. 56; Cohen, 2003) and on the concomitant institutional bias against native-speakers (McLelland, 2017) as the teaching profession anglicised at the end of the 19thC (Radford, 1985) seeking to match the prestige of the classics through emphasising modern languages as a liberal rather than a utilitarian discipline.

**Bibliography**

Bayley, Susan (1998) The Direct Method and modern language teaching. *History of Education* 27/1: 39-57.

Cohen, Michèle (2003) French conversation or “glittering gibberish”? Learning French in eighteenth-century England. In Natash Glaisyer & Sara Pennell (Eds.) *Expertise Constructed: Didactic Literature in England 1500–1800.* (pp. 99-117). Aldershot: Ashgate.

Howatt, Anthony P. R. (1984) *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Howatt, Anthony P. R & Smith, Richard, C. (2002) Introduction to volume II. In Anthony P. R Howatt & Richard, C. Smith (Eds.) *Modern Language Teaching: The Reform Movement. II*. (pp. ix-xlviii). London: Routledge.

Linn, Andrew (2018) The role of journals in the Reform Movement. In Nicola McLelland & Richard C. Smith (Eds.) *The History of Language Learning and Teaching. II. 19th-20th Century Europe.* (pp. 45-60). London: Legenda.

McLelland, Nicola (2017) The history of language learning and teaching in Britain. *Language Learning Journal* 46/1: 6-16.

Radford, Harry (1985) Modern languages and the curriculum in English secondary schools. In Ivor Goodson (Ed.) *Social Histories of the Curriculum Subjects.* (pp. 203-237). Lewes: Falmer Press.

**Keywords:** Reform Movement, English education system, patriarchy, patriotism, professionalisation of teaching.

\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*

**CORTIER, Claude** (*UMR ICAR université de Lyon*) – claude.cortier@gmail.com et **BERDOUS, Nadia** (*Université de Bouira*)  – n\_berdous@yahoo.fr

**Titre** : « Enjeux politiques et didactiques de la méthode directe au Maghreb pour l’enseignement du français, du berbère et de l’arabe (1880-1940) »

L’article bien connu de l’Inspecteur Irénée Carré (*Revue pédagogique,* XVIII, 1891*)* : « *De la manière d’enseigner les premiers éléments du français aux indigènes, dans les colonies et pays soumis à notre protectorat »* est à l’origine de cette étude, puisque, au-delà des régions françaises alloglottes, la méthode directe verra son application étendue aux colonies et protectorats. Recommandée par le Ministère de l’Instruction publique, La ligue de l’enseignement et l’Alliance française car elle procure des résultats « *absolument sûrs »,* elle est applicable *« aux petits Flamands, aux petits Basques, aux petits Bretons, comme aux petits Arabes et aux petits Berbères. […] C’est la méthode maternelle*» (Perrin, *Revue pédagogique*, 1894 : 108, Cortier et al., 2016).

Si la primauté accordée à l’oral quasi exclusivement en « langue cible », pouvait se justifier pour l’enseignement des langues vivantes étrangères, son application dans les régions allophones a été largement contestée dans les régions françaises et même très tôt en Tunisie, où Machuel préconise un enseignement « bilingue » pour ne pas interrompre le développement intellectuel des enfants. La *Revue pédagogique* se fera l’écho de ces premières contestations, plus particulièrement entre 1885 et 1894 (cf. *Revue Pédagogique* I, II, 1894 ; Cortier, 2001 ; Cortier et al., 2016), mais les pédagogues du catalan, de l’occitan et du corse s’élèveront également contre la méthode directe dans les années 1900-1920, au nom des bienfaits du comparatisme (Verny & Lieutard, 2007).

La confrontation que nous proposons de réaliser grâce à des études plus récentes portant sur les manuels de langue berbère (Boulifa in Berdous, 2016 : 199) et de langue arabe « pour lesquelles le modèle de l’enseignement du latin cède peu à peu le pas à la méthode directe » (Messaoudi, 2013 : 79) montre des points de vue contrastés sur la façon de concevoir les langues et variantes concernées et les enjeux politiques indéniablement liés à ces choix didactiques.

**Références bibliographiques**

Berdous, N., 2017, « La question du kabyle en Algérie. Individuation sociolinguistique et processus d’élaboration didactique », Thèse de doctorat, Université de Corse

Cortier C., Di Meglio, A., Ottavi, P., 2016, « Langues minorées dans l’ensemble méditerranéen. Sociodidactique et convergences contextuelles », dans Messaoudi L., Rispail, M., *Cahiers de linguistique,* 2016-41-1, Des langues minoritaires dans l’espace plurilingue francophone. Mélanges offerts à A.Boukous. 11-40.

Machuel,Louis,1885, *Méthode de lecture et de langage à l’usage des étrangers de nos colonies* (traduite en langue annamite, arabe et italienne), A. Colin.

Messaoudi, A., 2013, « Progrès de la science, développement de l’enseignement secondaire et affirmation d’une « méthode directe » (1871-1930), dans Larzul,S. Messaoudi, A.*Manuels d’arabe d’hier et d’aujourd’hui*, BNF éditions, 79-104

Verny, M.J., Lieutard H. (2007) *L’école française et les langues régionales XIXe et XXe siècles*, Montpellier : P.U.M.

**Mots clés :** méthode directe, langues régionales, manuels de langues française, berbère, arabe, politiques coloniales.

\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*

**GERMAIN, Claude** (*Professeur émérite, Département de didactique des langues, UQAM - Université du Québec à Montréal; professeur émérite, UNCS - Université Normale de Chine du Sud; et membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante – Université du Québec CRIFPE-UQ*

**Titre** : « La méthode directe dans une perspective épistémologique : une demi-révolution ».

Après avoir défini ce que nous entendons par « didactique des langues » et par « méthode », et en nous plaçant sur le double plan de l’épistémologie historique (inspirée de Kuhn, 1970/1983) et de la logique de la découverte scientifique (inspirée de Popper, 1959/1973), nous considérerons qu’il y a *révolution* lorsqu’il y a *rupture*, c’est-à-dire remise en question des idées reçues ou des croyances antérieures et adhésion à une nouvelle vision du domaine étudié, à un nouvel ensemble de croyances et de valeurs, c’est-à-dire constitution d’un nouveau « paradigme » partagé par une certaine communauté de chercheurs (en termes kuhniens : une nouvelle « matrice disciplinaire »).Dans cette perspective, la méthode directe (MD) représente une certaine rupture avec la méthode grammaire-traduction (MGT). Toutefois, il n’y a eu que rupture partielle puisque ce sont les deux concepts de *grammaire* et de *traduction* qui caractérisent la MGT. Or, sous l’impulsion de la science phonétique en émergence, la MD n’a remis en cause que le concept de *traduction*, tout en conservant celui de *grammaire* (bien qu’alors abordée de manière inductive plutôt que déductive). En ce sens, on peut dire que la MD n’est qu’une demi-révolution. Ce n’est qu’un siècle plus tard, avec l’avènement des neurosciences – en particulier la neurolinguistique – que le concept même de grammaire pourra également être mis en cause dans l’apprentissage de la dimension orale de la langue.

**Références bibliographiques**

BESSE, Henri (2012).«Éléments pour une ‘archéologie’ de la méthode directe ». *Documents pour l’histoire du français langue étrangère ou seconde*, 49, 11-30

GERMAIN, Claude (1993). *Évolution de l’enseignement des langues : 5000 ans d’histoire*. Paris : Clé International.

KUHN, Thomas S. (1970, 2e éd. 1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.

POPPER, Karl, R. (1973, 1959). La logique de la découverte scientifique. Paris : Payot.

PUREN, Christian (1993). « 31 mai 1902 : genèse d’une révolution méthodologique ». *E.L.A.* 90, 51-60.

**Mots-clés** : Épistémologie, Méthode directe (MD), Méthode grammaire-traduction (MGT), paradigme, révolution

\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*

**DEBONO, Marc** (*Université de Tours*) – marc.debono@univ-tours.fr et **RUBIO, Clementine** (*Université de Tours*) – clementine.rubio@univ-tours.fr

**Titre** : « Archéologie du fonds Ferdinand Brunot et Méthode Directe ».

La bibliothèque de l’Université de Tours détient depuis 50 ans une importante collection d’ouvrages (près de 15 000 documents) issue de la bibliothèque personnelle de Ferdinand Brunot. D’abord composé de la collection d’études littéraires et grammaticales de Charles-Louis Livet, dont Brunot est devenu possesseur au début du 20ème siècle, ce fonds reflète les importants apports de Brunot dans des domaines très divers qui lui ont notamment permis d’écrire sa monumentale *Histoire de la langue française des origines à 1900*.

Un projet démarré en 2018 au sein de l’équipe Dynadiv vise à explorer et valoriser ce que ce fonds peut nous donner à voir de l’histoire de la diffusion et de l’enseignement des langues. Dans le cadre du colloque de la SIHFLES et de ses partenaires, l’occasion nous est donnée de prendre la Méthode Directe comme une entrée d’exploration de ce fonds documentaire constitué d’une grande diversité d’ouvrages : grammaires, méthodes, essais sur l’enseignement des langues, etc.

Ce travail exploratoire, largement prospectif, vise à proposer un parcours interprétatif de ce fonds documentaire, avec comme *projet* (un point sera ici nécessaire sur la conception de l’histoire que nous retenons, inspirée par les travaux de Veyne, De Certeau, Marrou) de le confronter à l’idée « *que bien des pratiques pédagogiques à l’occasion présentées comme tout à fait innovantes ont en fait derrière elles une déjà longue histoire* » (Coste, 1990 : 10). Ainsi, nous nous inscrivons dans la lignée de ce que l’« archéologie de la Méthode Directe » d’Henri Besse suggérait en 2012 : « *les techniques les plus caractéristiques de la méthode directe ont été mises en pratique, décrites voire théorisées des siècles avant que ses tenants ne la promeuvent, vers 1900, en tant que telle* ». Dans quelle mesure les documents du fonds Brunot, témoins des interrogations, des évolutions et des tendances en matière de diffusion et d’enseignement des langues (et du français en particulier), peuvent-ils nous éclairer sur l’histoire dans laquelle s’est inscrite la Méthode Directe ?

*Mots clés : Fonds Ferdinand Brunot, Méthode Directe, innovation, épistémologie de l’histoire.*

**Bibliographie** :

BESSE, H., (2012), *Varia: Éléments pour une « archéologie » de la méthode directe*, Documents pour l’histoire du français langue étrangère ou seconde, 49.

 BESSE, H., (1995) Henri. *Ferdinand Brunot, méthodologue de l'enseignement de la langue française*. Histoire Épistémologie Langage, tome 17, fascicule 1. COSTE, D. (1990), *Pour ne plus se raconter d’histoires*, ELA, n°78, pp. 5-17. CHEVALIER, J.-C. (2010), *Ferdinand Brunot et les débuts de l’École de préparation des professeurs de français à l’étranger*. Documents pour l’histoire du français langue étrangère ou seconde, 44.

VEYNE, P. (1996), *Comment on écrit l'histoire*, Paris, Seuil.

\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*

**HAßLER, Gerda** (*Université de Potsdam*) - – gerda.hassler@uni-potsdam.de Titre : « Le tournant de l’enseignement des langues étrangères chez Wilhelm Viëtor et son contexte dans la linguistique de l’époque ».

L’écrit polémique de Wilhelm Viëtor (1850-1918) *Der Sprachunterricht muss umkehren* (‘L’enseignement des langues doit rebrousser chemin’ 1882) se considère souvent comme acte de naissance de la méthode directe dans l’enseignement des langues. On lui attribue l’idée de l’usage exclusif de la langue étrangère et l’exclusion absolue de la langue maternelle. Cette idée inclut l’enseignement inductif de la grammaire. En considérant que que Viëtor avait inventé la méthode directe, on méconnaît qu’il y avait des écrits antérieurs qui avaient proposé d’enseigner les langues à partir de leur usage. Ainsi, par exemple, Gottlieb Heness, dans son *Leitfaden für den Unterricht der Deutschen Sprache* (‘Guide pour l’enseignement de la langue allemande’), avait souligné la communication naturelle comme activité centrale de l’enseignement de la langue, et Claude Marcel, dans *L’art de penser dans une langue étrangère* avait décrit l’apprentissage d’une langue par la compréhension orale et écrite. Le professeur de langue François Gouin publia en 1880 *L’art d’enseigner et d’étudier les langues* où il propageait l’enseignement des langues étrangères sans règles et sans traduction, mais à l’aide de visualisations et d’activités ludiques en relation avec des situations quotidiennes. La méthode de l’enseignement de la langue par l’usage était un phénomène très répandu pendant le dernier tiers du XIXème siècle. Dans cette contribution, le contexte linguistique de ce courant sera étudié. Le tournant vers la langue parlée peut-être expliqué par le développement de la phonétique et par l’intérêt que portaient leurs représentant à l’enseignement. Un autre support de la méthode directe était la conception de la langue comme une activité, provenant de la théorie linguistique de Humboldt. Mais cette théorie qui avait proclamé l’identité du langage et de la pensé et, par cela, une vision du monde déterminée par les langues particulières, se trouvait en conflit avec un enseignement de langues étrangères qui refuserait de prendre en compte la langue maternelle. En ce qui concerne Viëtor, sa formation linguistique était largement influencée par la linguistique historico-comparative. Cet auteur commença sa carrière par l’étude du dialecte de sa région et il continua avec des travaux sur des textes anciens et sur la phonétique. Dans son écrit polémique, il cite plusieurs linguistes, sans toutefois analyser leurs théories. Il témoigna une haute estime au linguiste naturaliste August Schleicher (1821-1868) qu’il considérait comme une autorité importante. La conception de la langue comme un être organique soumis aux lois de l’évolution était compatible avec la voie inductive de l’apprentissage d’une langue.

**Références bibliographiques:**

Schleicher, August (1860/1888) : *Die Deutsche Sprache.* Stuttgart, J. G. Cotta (1860); überarbeitet und neu herausgegeben von Johannes Schmidt. Stuttgart: J. G. Cotta (1888).

Viëtor, Wilhelm (21982) : Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage von Quousque Tandem. Zweite um ein Vorwort vermehrte Auflage. Heilbronn: Henninger.

Besse, Henri (2012) : ‟Éléments pour une ‘archéologie’ de la méthode directe”. Documents pour l’histoire du français langue étrangère ou seconde 49, 11-30.

Christ, Herbert (1990) : ‟Pour et contre la méthode directe : Les débats au sein de la l’Association Allemande des Professeurs de Langues Vivantes entre 1886 et 1914”. Études de Linguistique Appliquée 90, 9-22.

**Mots-clés**

Méthode directe, phonétique, linguistique naturelle, linguistique historico-comparative, activité

\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*

**HIDDEN, Marie-Odile** (*Université Bordeaux Montaigne, TELEM EA 4195*; *Responsable du DAEFLE- Diplôme d'aptitude à l'enseignement du FLE)* – marie-odile.hidden@u-bordeaux-montaigne.fr

**Titre** : « Quelles conceptions de l’écrit dans la Méthode directe d’enseignement des langues?».

L’objectif de la Méthode directe d’enseignement des langues 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. Comme le souligne Puren, « direct » dans l’intitulé de cette méthode signifie non seulement que les mots étrangers sont enseignés sans passer par l’intermédiaire de leurs équivalents en langue maternelle, mais aussi que l’enseignement de la langue orale se fait « sans passer par l’intermédiaire de sa forme écrite » (1988, p.95) : afin d’assurer une prononciation correcte et d’éviter les interférences dues au code orthographique, le début de l’apprentissage doit en effet se dérouler livre fermé. L’enseignement de l’écrit est donc différé et surtout, selon Germain, subordonné à l’oral : l’écrit se limiterait à être une « langue orale "scripturée", ne faisant que reproduire la langue orale » (1993, p. 127) et ayant pour fonction essentielle de renforcer la mémorisation.

Cependant, comme pour toute méthode d’enseignement des langues, la Méthode directe a connu différentes variantes : en Allemagne, notamment, la variante la plus répandue à la fin du 19ème siècle était, selon Reinfried (1999), la « méthode du livre de lecture » où les textes constituaient le support de la conversation à l’oral : l’enseignant posait des questions sur un texte du livre aux élèves qui devaient donc le lire pour y rechercher les réponses attendues. De plus, si l’autre variante appelée dans ce contexte « méthode par l’aspect » s’apparente à la méthode toute orale présentée ci-dessus, l’auteur ajoute que ces deux variantes étaient parfois associées dans la pratique des classes. Il semblerait donc que l’écrit ne soit pas systématiquement différé dans la Méthode directe ou bien uniquement dans les tous premiers temps de l’apprentissage de la langue étrangère.

D’autre part, si dans la seconde et troisième période directe la méthode orale reste prépondérante, on assiste alors à une généralisation du texte comme support didactique et donc à une augmentation des activités de compréhension et production écrites. De façon tout à fait significative, Puren délimite d’ailleurs les trois périodes en fonction du type de lecture pratiquée : « lecture-reprise » dans la première période, « lecture expliquée » dans la 2ème et « lecture spontanée » dans la 3ème (1988, p. 168-169).

A partir du discours des méthodologues mais aussi de l’analyse de certains manuels et matériels pédagogiques, nous nous interrogerons, dans cette communication, sur la place et les modalités des activités écrites dans la méthode Directe et sur les conceptions de l’écrit qu’elles reflètent. En adoptant un angle d’analyse inhabituel quand on pense à cette méthode – l’observation des activités de lecture et d’écriture – nous chercherons à en faire ressortir certains aspects peu soulignés jusqu’à présent.

**Références bibliographiques**

Besse H. (2012), « Eléments pour une "archéologie" de la méthode directe », *Documents pour l’histoire du français langue étrangère et seconde,* 49, 11-30*.*

Germain C. (1993), *Evolution de l’enseignement des langues : 5000 ans d’histoire,* Cle International, Paris

Puren C. (1988), *Histoire des méthodologies de l’enseignement des langues,* col. « Didactique des langues étrangères, Clé International

Reinfried M. (1999), « Le mouvement réformiste et la méthode directe en Allemagne : développement, fondement théorique, variations méthodologiques »*, Documents pour l’histoire du français langue étrangère et seconde* [online], 23.

\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*

**KAKOYIANNI-DOA, Fryni** (*Université de Chypre*) - frynidoa@ucy.ac.cy et **MONVILLE-BURSTON, Monique** (*Université Technologique de Chypre*) - monique.burston@cut.ac.cy.

**Titre** : « La méthode directe en Grèce : regard particulier sur les niveaux avancés ».

Suivant l’emploi du temps publié par le Ministère de l’Éducation et de la Justice du gouvernement grec en 1901, la méthode directe (MD) est imposée pour l’enseignement du français en première année du secondaire. Les habiletés en grammaire, lecture et écriture sont réservées aux classes suivantes (1901 : 10). Selon les décrets publiés dans le *Journal du gouvernement du royaume grec* des années qui suivent 1914-1939, la MD est appliquée progressivement dans les trois classes suivantes. Entre les années 40 et 50, la situation semble se maintenir pour le français, la MD étant recommandée pour l’allemand, l’italien, l’anglais langues étrangères nouvellement introduites). Concernant les niveaux avancés (cinquième et sixième années), qui font l’objet principal de notre étude, les priorités sont plus traditionnelles : l’accent est mis sur la lecture, la compréhension des grands classiques et la grammaire. La pratique de l’oral vient cependant avant celle de l’expression écrite.

Dans la première partie de notre communication nous examinerons le contenu des instructions ministérielles qui s’échelonnent entre 1901 et 1960 pour

a) analyser ce que recouvre le terme ‘εξ άμεσου εποπτικής διδασκαλίας’ (*eks amesou epoptikis didaskalias*, équivalent de MD) dans ces documents : quels aspects de la MD (démarches directe, orale, active, interrogative, répétitive, intuitive) sont recommandés dans les écoles secondaires, quelles activités de classe sont privilégiées, quels types d’exercices sont prescrits.

b) déterminer comment évoluent ces instructions au fil des ans;

c) voir comment la progression qui se fait à travers les cinq/six niveaux d’apprentissage, avec un regard particulier sur les instructions concernant les niveaux avancés. On sait en effet que pédagogues et professeurs ont parfois émis des doutes sur l’applicabilité et l’efficacité de la MD à ces niveaux.

Dans une seconde partie nous analyserons le manuel le plus avancé (dit ‘complémentaire’) de la série *Le français par la lecture et la conversation* dont l’auteur, Georges Dimitracopoulos est un partisan convaincu de la MD. Nous considérerons la structure de l’ouvrage, le format des leçons (texte support –conversation, texte littéraire/culturel, texte grammatical–, exercices et autres activités), en nous demandant comment les composantes de ces leçons étaient exploitées par les enseignants. En effet même si on observe, dans le cours de Dimitracopoulos, une uniformité du format des leçons, du niveau préparatoire aux niveaux avancés, il va de soi que l’application de la MD intégrale est moins aisée aux niveaux avancés et que des adaptations sont requises. Le texte support, qui organise autour de lui les activités, ne peut plus être le point d’arrivée de l’enseignement, mais en devient le point de départ (Puren 1988) : on fait de la « lecture expliquée » la base de l’acquisition de toutes les compétences, de la phonétique à la littérature et à la culture.

**Références bibliographiques**

Dimitracopoulos Georges D. (circa1955). *Le français pas la lecture et la conversation – Cours complémentaire*. Athènes : Éditions Georges. (8ème édition illustrée).

Puren Christian (1988). *Histoire des méthodologies de l’enseignement des langues*. Paris : Nathan CLE International.

**Mots clés** : méthode directe; Grèce ; méthode directe aux niveaux avancés

\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*

**KLIPPEL, Friederike** (*Ludwig-Maximilians-Universität München - Germany*) - klippel@lmu.de

**Titre** : « Arguing about teaching method in the Reform Movement ».

When modern languages were firmly established in school systems in Europe in the second half of the 19th century, new curricula were developed, the numbers of language teachers rose, teacher education courses were drafted and implemented, and the teachers began to organise themselves in professional associations, e.g. the "Allgemeiner Deutscher Neuphilologenverband (ADNV)" in Germany. Associations like these were an important platform for professional discourse and exchange. During the three decades of the Reform Movement from about 1880 to the outbreak of World War I the question of how modern languages were to be taught was hotly debated at the annual meetings of language teachers in Germany, Austria and Switzerland.

My paper aims to analyse these discussions of teaching method as mirrored in the proceedings of the sixteen (bi-)annual meetings of the German "Neuphilologen" from 1886 onwards. My aim is to present both an overview of the development of this discussion and the salient arguments for and against certain classroom procedures. By taking into consideration the authorship of particular points of view, e.g. whether they are held by practitioners or academics, by reformers or anti-reformers, by assessing the frequency and salience of certain argumentations and the degree of controversy and debate they evoke, a more differentiated picture of the direct method in the Reform Movement should emerge. Those aspects of method which are not controversial and those which are not even considered in this discourse are also of interest. By going back to the original debates I hope to give those a voice who were in the thick of educational practice and development.

\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*

**LOMBARDERO, Alberto** (Centro de Enseñanza Superior Alberta Giménez, CESAG) – alombardero@cesag.org

**Titre** : « Retracing the direct method’s presence in Spain: supporters and opponents »

The present communication surveys the presence of the Direct Method (henceforth, DM), in late nineteenth-century and early twentieth-century Spain despite the fact that the mainstream methodology in foreign language learning and teaching was primarily deductive; that is, based on the study of grammar and the practice of translation exercises.

However, a closer look at the manual output for the teaching and learning of modern languages over the first decades of the twentieth century yielded a myriad of methods (eg. Gaspey-Otto-Sauer, Deinhardt, George Duphin, Lewis Th Girau, etc.), among which the DM also made its way, though more timidly. We will narrow down our study to the particular case of English manuals published in Spain.

My purpose, therefore, is to outline some implicit or explicit traces of or references to the DM in manuals and reviews of the time. In this regard, we have found some manual writers and specialised publications that had a say on the DM or ‘scientific method’, as it was also known in Spain, thus proving that the DM became a debating topic although to a lesser extent compared to other European countries. This presentation is based mainly on little or never previously studied sources.

**Bibliography**

BILE (Boletín de la Institución Libre de Enseñanza).

El Guaita [Eugeni d’Ors]. 1915. ‘Simulació’. Quaderns d’Estudis. Barcelona, Año 1, nº 1.

Wheeler, Max W. 2006. ‘Introducció a la Gramàtica Anglesa de Pompeu Fabra’ [Introduction to Pompeu Fabra’s ‘Gramàtica anglesa’]. In: Mir, J. and Solà, J. (eds.) Obres completes de Pompeu Fabra. Vol. 3. Institut d'Estudis Catalans

**Key Words:** Direct Method, Spain, English language learning and teaching, late nineteenth and early twentieth centuries, inductive and deductive methodologies.

\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*

**MYTALOULIS, Constantinos** (*Université Ouverte Hellénique de Patras ; Diltec, Paris III*) – comytal@yahoo.com

**Titre** : « La méthode directe à travers les manuels de français pour des anglophones dans la collection Kallianiotis de la Bibliothèque Historique d’Andritsaina ».

Cette communication vise à présenter l’application des principes de la méthode directe sur les manuels de français pour des anglophones, publiés aux États-Unis et ailleurs que nous retrouvons dans la collection Kallianiotis de la Bibliothèque historique d’Andritsaina. Une importance sera donnée aux images qui facilitent ce type d’enseignement/apprentissage.

Evangelos Kallianiotis (1888-1981) ayant quitté son pays la Grèce, pour un long séjour de 65 ans à Boston, s’est engagé comme légionnaire à l’armée américaine et est allé en France. Grand bibliophile et collectionneur de livres avide a créé une bibliothèque privée constituée de 4341 volumes. En 2004, l’Association panhellénique des Amis de la Bibliothèque d’Andritsaina (Fribourg- Athènes) a fait don du mobilier qui abrite aujourd'hui la collection « E. Kallianiotis ».

Notre communication comprendra trois parties. Dans la première partie nous allons présenter les principes de la méthode directe née en 1886 au Congrès de Stockholm qui a réuni entre autres, les linguistes Otto Jespersen, Adolf Noreen, Johan Storm et Paul Passy. Nous allons nous intéresser aussi à la méthode directe «française» utilisée comme outil de diffusion de la langue française par Irénée Carré, l’inventeur de la première méthode de FLE pour les Bretons en 1899 (et ensuite pour les Arabophones), deux ans après sa conférence faite à Pontivy sur les problèmes des élèves ne parlant que le patois ou un français corrompu. Dans ce cadre, nous allons faire référence à d’autres méthodes contemporaines comme la méthode Gouin, la méthode Cortina, la méthode Pernot ou même les manuels de Mathurin Dondo qui a fait des études à l’université de Grenade.

 Dans la deuxième partie, nous allons présenter brièvement la Bibliothèque d’Andritsaina et quelques manuels de langue française de la collection Kallianiotis qui s’étendent sur une période entre 1851 et 1957.

Notre troisième partie comprendra la présentation, l’analyse à titre indicatif, de certains livres de français appartenant à cette collection, rédigés par des auteurs anglais ou américains. Qu’il s’agisse de Charles Reigner, de William Alden Douglas, de Paul Eugène Edmond Barbier ou du Canadien F.C.A Jeanneret, la méthode directe a influencé d’une façon «directe» leur production de manuels bien que F. E. Nurse, parlant de son livre *Very Easy French Reader* (1930, Boston) précise que «this book is not confined to one specific method».

**Références bibliographiques**

BARBIER, Paul Eugène Edmond, (1910), *Pictorial French Course with Pictures Descriptions Conversations and Grammar*, Little, Brown & Company, New York.

CHAPUZET, M.I. and DANIELS, W.M, (1940), *Mes premiers pas en français, New edition with grammar rules and direct method exercises*, D.C. Helth & Co Publishers, Boston, New York, Chicago.

CHRIST, Herbert, COSTE, Daniel (coord.), (avril-juin 1993), Études de linguistique appliquée, n° 90, « Pour et contre la méthode directe. Historique du mouvement de réforme de l’enseignement des langues de 1880 à 1914 ».

PUREN, Laurent, (mars 2004), « La question bilingue en Alsace-Lorraine pendant l’entre-deux-guerres (1918-1939) : polémiques syndicales autour de la méthode directe », Cahiers du Français Contemporain, n° 9.

VÉRONIQUE, Daniel, (1992), « Sweet et Palmer : des précurseurs de la linguistique appliquée la didactique des langues ? », dans Cahiers Ferdinand de Saussure, n° 46, p. 173- 190.

<https://journals.openedition.org/reperes/390?lang=en>

<http://www.andritsainalibrary.gr/>

**Mots-clés :** Méthode directe, manuels, images, États-Unis, français pour anglophones, Kallianiotis

\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*

**PALOMO RUANO, Francisco de Asís** (*Universidad de Jaén*) - fpalruan@hotmail.com

**Titre** : « La méthode directe dans la formation des enseignants en FLE. De l’université à l’école primaire ».

La méthode directe (MD) a souvent été décrite au début, ne serait-ce qu'inconsciemment, par rapport au contexte linguistique particulier du pays d'application et pas du point de vue de la langue étrangère (LE) enseignée. Dans ce sens, des auteurs et/ou des professeurs comme Collard (1904) ou Vial (voir Lanson, 1909) repéraient dans la LE (allemand ou anglais) l'interférence fréquente de la LM (français), comme système linguistique désormais inhérent et difficilement effaçable chez l'apprenant. Pour éviter cette identification, alors que Collard proposait l'inclusion d' activités complémentaires ou extrascolaires comme prolongement de l'enseignement à travers la MD, telles la pratique théâtrale ou la conversation en LE dans les temps de récréation, Vial y préconise la coexistence de deux systèmes, voire deux méthodes différentes pour l'enseignement des langues, soit grammaticale et analytique pour la LM et directe, orale et synthétique pour la L2, ce qui favoriserait sans doute la création de structures psycholinguistiques différenciées pour chaque langue ainsi que la mise en œuvre d'une temporalisation et d'un cadrage spécifiques. Quant à Berthoneau (1913), il est à même de résoudre le problème en rapprochant la langue enseignée, à travers la MD, de la langue orale de tous les jours, du quotidien, ce qui nous amène également à l'inclusion de pictogrammes, cartes ou tableaux, dont nous pouvons trouver les origines chez Gouin ou Delmas. Tout cela peut sans doute déboucher sur la considération et mise en exergue du rôle actif de l'élève comme le suggère Dassagnes dans la préface de son manuel (1913). De son côté, Duffy trouve (1935) qu'il faudrait chercher un équilibre entre « la vieille » et « la nouvelle » MD, en recourant de façon sporadique à l'écrit ou à l'utilisation de la LM. Enfin, tenant compte de ces considérations historiques sur les enjeux de la MD, nous explorons les différentes possibilités de son application en domaine universitaire à l'heure actuelle (formation en didactique de la langue française des futurs professeurs des écoles), aussi bien comme « méthode-cible » que comme « méthode ­outil », en empruntant par conséquent des voies et des stratégies plus directes et économiques comme peuvent l'être les cartes vivantes, la désignation ou le théâtre et essayant de rendre plus universelle (quelle que soit la LE ciblée) la MD classique.

**Références bibliographiques**

BERTHONEAU, M (1913). *La méthode positive dans l'enseignement primaire et secondaire : leçons faites à l'école des Hautes Études Sociales*. Paris : F.Alcan

COLLARD, F (1904). *La méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes.* Bruxelles : Maison d'édition Alfred Castaigne.

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

DUFFY, L (1935). *La Méthode Directe dans l'enseignement du français*". Master's Theses*.* Disponible sur <http://ecommons.luc.edu/luc_theses/458> Consulté le 29 août 2018 LANSON, G (1909) « La crise des méthodes dans l'enseignement du français ». *L'enseignement du français : conférences du Musée Pédagogique*. Paris, 1-24.

**Mots-clé** *: désignation, didactique, image, langues étrangères, théâtre*

\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*

**RJÉOUTSKI, Vladislav** (*Deutsches Historisches Institut Moskau*) - rjeoutski@gmail.com. **Titre** : « Utilisait-on la méthode directe dans l’enseignement des langues en Russie au XVIIIe siècle ? ».

Il est commun de se référer à la méthode directe comme à un mouvement formulé dans la deuxième partie du XIXe siècle. Qui a été le véritable initiateur de cette approche reste sujet à discussion : Heness, Louvier, Gouin, Schweitzer, Viëtor, Rambeau et plusieurs autres sont cités parmi ceux qui ont contribué à faire de cette approche une véritable école. Cependant, certains éléments de la « méthode directe » étaient utilisés dans la pratique de l’enseignement des langues bien avant. Par exemple, dans *Orbis Pictus* de Comenius (1657) les images sont l’outil principal de la compréhension du vocabulaire. On pourrait objecter que les manuels de Comenius sont basés sur au moins deux langues et qu’il ne voulait pas exclure la langue maternelle de l’élève. Or, en pratique, la version latino-allemande de son *Orbis Pictus* pouvait être utilisée par des élèves ne maîtrisant ni le latin ni l’allemand, cas qu’on voit en Russie au XVIIIe siècle.

La langue maternelle de l’élève était souvent exclue dans l’enseignement des langues dans les principaux établissements scolaires russes (Corps des cadets nobles, école de l’Académie des sciences, plus tard les écoles attachées à l’université de Moscou et l’université elle-même), et à plus forte raison dans l’enseignement privé. Cette approche ne s’explique pas seulement la rareté d’enseignants maîtrisant le russe, mais trouve aussi une justification de la part de certains enseignants (de façon récurrente à l’Académie des sciences). Elle se rapproche de celle préconisée par la *Ratio Studiorum* pour l’enseignement du latin et du grec, ou encore des méthodes de l’abbé Pluche et de Wolke1. Wolke, qui a donné une assise théorique à sa méthode, a fait un séjour de plusieurs années en Russie où il a diffusé ses idées notamment par l’intermédiaire de manuels qu’il a préparés. Ce système « naturel » était fortement concurrencé par une approche basée sur la traduction. Or la traduction (de LV2 vers LV3 et vice versa car les enseignants ignoraient souvent le russe) venait comme l’étape de perfectionnement dans l’apprentissage des langues. Pour les débutants, la communication directe, en contournant la langue maternelle de l’élève, parfois avec l’appui sur l’image (comme dans le cas de *Philantropinum*), devait faciliter l’étude de la langue. On le voit aussi sur l’exemple de la famille impériale : Frédéric-César de La Harpe préparait lui-même des cartes avec des images pour son élève, le futur empereur Alexandre Ier, et n’utilisait évidemment pas dans son enseignement le russe qu’il ignore.

Nous analyserons une série de cas, relevant de l’enseignement public et privé, qui montrent les similitudes et les différences entre la « méthode directe » avant la lettre, telle qu’elle était pratiquée en Russie au XVIIIe siècle, et celle qui a été consacrée sous ce nom dans la deuxième moitié du XIXe.

**Henri**Besse, « Éléments pour une « archéologie » de la méthode directe », Documents pour l’histoire du français langue étrangère ou seconde, 49, 2012, URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/3386>, ici paragraphe 12.

**Références bibliographiques**

**Henri**Besse, « Éléments pour une « archéologie » de la méthode directe », Documents pour l’histoire du français langue étrangère ou seconde, 49, 2012, URL: <http://journals.openedition.org/dhfles/3386>

Derek Offord, Vladislav Rjéoutski, Gesine Argent, *The French language in Russia : A Social, Political, Cultural, and Literary History* (Amsterdam: AUP, 2018), chapitre 2.

Georg Opitz, « Die pädagogischen Kontakte zwischen Anhalt-Dessau und Rußland in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts », *Zwischen Wörlitz und Mosigkau. Schriftenreihe zur Geschichte der Stadt Dessau und Umgebung,* H. 33. Dessau, 1991, S. 18-45.

**Mots-clé**: méthode directe ; Russie ; langue maternelle ; images ; enseignants étrangers

\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*

**RUYFFELAERT, Ariane** (*Université de Grenade*) -  – aruyffelaert@ugr.es

**Titre** : « The direct method in the United States ».

 In the 1880s, a modern language teaching reform movement arose mainly in Germany and Scandinavia. This revolutionary movement, called the "direct" method (to avoid using the mother tongue during teaching-learning) is opposed to the one defined as grammar-translation. It then spreads throughout the rest of Europe and also to the United States.

On the one hand, this study describes the direct method according to Lambert Sauveur (1826-1907), one of the precursors of this method in the United States in the 19th century. Indeed, Sauveur is one of the first to adopt and therefore introduce the direct method in the United States. He devotes his career mainly to teaching the French language. The aim was for the student to learn to express himself directly in a foreign language, without the intermediary of a mental translation. This work focuses on Sauveur’s books and publications, the specific characteristics, the interrogative approach, the techniques and the resources used in his foreign language teaching. His method is based on active oral interaction in the target language, without using the students' mother tongue. Thus, the courses are given in the form of a dialogue between the teacher and his students. Indeed, Sauveur uses questions (using gestures, drawings and objects) as a way to introduce and stimulate the use of the foreign language. Repetition also plays an important role and it is only when students have a considerable knowledge of the spoken language that they move on to the study of written language and inductive grammar instruction. On the other hand, this work gives an overview of other advocates of the direct method, teaching French in the United States, such as Maximilian Berlitz, known for the Berlitz Schools, James Worman, Joseph Gaillard, Charles Hall, John Matzke and others.

In conclusion, this study describes the direct method in the United States with (and after) Lambert Sauveur, whose fundamental principles are the priority given to oral language and, the importance given to body language and the use of the target language in the classroom.

**Bibliography**

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

FINOTTI, I. (2013).«Le sauveur de la grammaire ou la grammaire de Sauveur? L’enseignement des normes d’après l’initiateur de la méthode directe ». *Documents pour l’histoire du français langue étrangère ou seconde*, 51.

HANDSCHIN, C.H. (1913). *The Teaching of Modern Languages in the United States.* Washington.

HOWATT, A. P. R. & SMITH, R. (2000). *Foundations of Foreign Language Teaching: Nineteenth-century Innovators*. *v. 1. Joseph Jacotot and James Hamilton*. *v. 2. Claude Marcel (1). v. 3. Claude Marcel (2). v. 4. Thomas Prendergast. v. 5. Lambert Sauveur and Maximilian Berlitz. v. 6. François Gouin*. London: Routledge.

WATTS, G.B. (1963). The Teaching of French in the United States. A History. *The French Review*, 37.

**Keywords:** Direct method, Lambert Sauveur, United States, foreign language teaching, French as a foreign language

\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*

**SANTOS, Ana Clara** (*Université d’Algarve*) – anaclaravsantos@gmail.com.

**Titre** : « Méthode directe et réforme de l’enseignement des langues vivantes au Portugal ».

Notre but dans cette intervention est de démontrer l’impact de la réforme propulsée par les adeptes de la méthode directe dans le champ pédagogique portugais du début du XXe siècle. Nous interrogerons, à cet effet, les données disponibles dans la réglementation de l’Instruction publique de l’État et dans les livres de réflexion pédagogique, ainsi que dans les manuels publiés par certains professeurs de langues vivantes de l’époque, notamment Teixeira Botelho, considéré par Maria José Salema (2014 : 173) comme le théoricien à qui on doit « la première systématisation de la didactique des langues étrangères modernes au Portugal ».

Nous verrons alors que l’introduction de la méthode directe au Portugal est un peu plus tardive que dans certains pays européens d’avant-garde. Alors que « la querelle réformiste commence à s'apaiser en Allemagne » (Reinfried, 1999) à l’aube du XXe siècle, et que les discussions sur la méthode naturelle ou analytique de la fin du XIXe siècle ont laissé certaines semences dans la pratique pédagogique des langues vivantes, certains spécialistes, suivis par l’Etat portugais, prônent l’application de la méthode directe dans les lycées au Portugal. À l’image de ce qui se passa dans d’autres pays, la façon dont est préconisée la nouvelle méthode et la façon dont elle rompt avec les principes de la méthode grammaire-traduction constitue ce que Puren appelle « un véritable coup d’Etat pédagogique » (Puren, 1988 : 41). Nous attacherons une particulière importance aux directives qui laissent entrevoir une conception pratique de l’enseignement des langues basée sur la connaissance de la civilisation étrangère à travers l’implantation du livre de lecture. Celui-ci, totalement innovant par la nature des extraits et des procédés qu’il présente (surtout par l’introduction inédite d’images et de questionnaires visant le contrôle des connaissances et le déclenchement de la conversation), ouvre le débat sur une des questions les plus controverses de l’époque, à savoir le questionnement sur la formation des professeurs de langues vivantes et leur rôle dans la salle de classe.

**Références bibliographiques**

Botelho, José Justino Teixeira (1911). *Quousque Tandem: programas, livros e materiais de ensino das línguas vivas*. Lisboa: Livraria Férin Editora.

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.

Salema, Maria José (2014). « Teixeira Botelho e a renovação do ensino das línguas modernas estrangeiras em Portugal ». *In* Sónia Duarte, Fátima Outeirinho, Rogelio Ponce de León (org.). *Dos Autores de Manuais aos Métodos de Ensino das Línguas e Literaturas Estrangeiras* em Portugal (1800-1910). Porto: Universidade do Porto.

Mots-clés : méthode directe, réforme éducative, lecture.

\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*

**SCLAFANI, Marie-Denise** (*Université de Palerme*)  – mariedenise.sclafani@unipa.it

**Titre** : « Le manuel *Corso di Lingua francese a base intuitiva* de Romeo Lovera ».

La communication se propose d’analyser les trois volumes du manuel de Romeo Lovera*, Corso di Lingua francese a base intuitiva*, qui étaient destinés à l’enseignement de la langue française dans les écoles secondaires. Le manuel est publié pour la première fois en 1902 à Venise par la maison d’édition *Libreria editrice del Bollettino di Filologia Moderna*,avec la mention «*ediz. A. per le scuole maschili*». Romeo Lovera est le plus grand partisan, en Italie, de la réforme méthodologique de l’enseignement des langues étrangères ; il divulgue, par le biais du *Bollettino di Filologia Moderna,* les nouvelles théories, les méthodes scientifiques et leurs applications didactiques. Dans ses articles il prône la méthode intuitive, tout en critiquant les programmes obsolètes et incomplets adoptés par l’école italienne et le vieux système déductif ou grammatical d’enseignement des langues. Au moyen de son manuel, Romeo Lovera a l’intention de faire connaître la langue française en tant qu’ « organisme vital » en bannissant le système « de la comparaison entre la langue étrangère et la langue maternelle ». Il s’agit donc de l’application de la méthode orale directe tournée vers la pratique de la langue, la méthode intuitive ou directe. Lovera précise, dans la préface de son manuel, que « L’enseignement doit être essentiellement oral […]. Avant de frapper l’œil de l’élève avec l’écrit il faut frapper son oreille avec le son ». Ainsi, dès la première leçon, à travers l’intuition directe et indirecte de la langue étrangère, l’élève pourra commencer à parler la langue française en étudiant les expressions et les phrases les plus usuelles et en apprenant la grammaire de manière inductive. L’on décrira le *Corso di Lingua francese a base intuitiva* en mettant en évidence les objectifs de compétence linguistique que l’auteur se proposait d’atteindre à travers l’application de la méthode intuitive.

**Références bibliographiques**

BESSE, Henri (2012). «Éléments pour une ‘archéologie’ de la méthode directe ». Documents pour l’histoire du français langue étrangère ou seconde, 49, 11-30

MINERVA, Nadia (1996). « Manuels, maîtres, méthodes. Repères pour l’histoire de l’enseignement du français en Italie ». Bologne : CLUEB.

PELLANDRA, Carla (2004). «Le radici del nostro mestiere Storia e storie degli insegnamenti linguistici ». Bologne: Quaderni del CIRSIL 3.

PUREN, Christian (1988). « Histoire des méthodologies de l’enseignement des langues ». Paris: Nathan, Clé International.

**Mots-clés :** enseignement de la langue française, Corso di Lingua francese a base intuitiva, méthode directe, méthode intuitive, Romeo Lovera

\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*

**SMITH, Richard** (*University de Warwick*) – R.C.Smith@warwick.ac.uk

**CONFÉRENCE PLÉNIÈRE**

**Titre** : « Historical fact, fallacy and fiction: the elusive Direct Method »

There have been different views of what the Direct Method is or was, depending on time and place. It is, in this sense, quite ‘elusive’. Here I will concentrate on its reception within the field of ELT (English Language Teaching for speakers of other languages), making reference also to modern language teaching in the UK. Some conceptions of it can be considered factually false – as ‘fallacies’ which can be corrected by means of historical research – but it is perhaps equally interesting and useful for the historian to look into the process by which, and the reasons why, particular conceptions of this or any other ‘method’ became established as myths, or ‘fictions’ in the language teaching field. The history of the reception of the Direct Method, and of the reductive way it has often been viewed, provides insights which may be useful less for ‘reclaiming’ or even ‘re-establishing’ the Direct Method than for moving forward the way truth claims are established or falsified in the field.

\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*

**SUSO LÓPEZ, Javier** (*Universidad de Granada*) – jsuso@ugr.es et **VALDÉS MELGUIZO, Irene** (*Universidad de Granada*) – ivaldes@ugr.es

**Titre** : « La grammaire dans la méthode directe »

Les méthodologues directs (W. Viëtor, O. Jespersen, E. Rochelle, M. Breál, M. Laudenbach, H. Sweet, Ch. Schweitzer, F. Collard...) remettent en question globalement la manière où la langue vivante est enseignée/acquise, ainsi que l’ordre dans lequel les différents contenus d’enseignement langagier étaient fournis aux élèves. S’ils critiquent durement la façon traditionnelle d’enseigner la grammaire, on ne devrait pas tirer de là la conclusion selon laquelle ils s’opposent à la grammaire, ou bien qu’ils veulent la supprimer, reproche que leurs opposants vont lancer pour discréditer les nouvelles façons de faire. En s’appuyant sur « le mode d’acquisition naturel » d’une langue (Laudenbach, 1899 : 4), ils soutiennent que, dans la démarche d’acquisition directe et intuitive d’une LVE, on peut distinguer différentes périodes (ou phases) : trois chez M. Bréal, E. Rochelle et F. Collard; six chez H. Sweet, qu’il nomme *stages* ; deux chez Ch. Schweitzer.... Dans la première période, les élèves acquièrent ainsi une grammaire de manière intuitive, qui devient explicite et même inductive au cours de la deuxième et troisième périodes. De ce fait, ils proposent une nouvelle sélection et détermination des contenus grammaticaux, ainsi qu’un nouvel ordonnément et présentation de ceux-ci (couplée sur le vocabulaire à apprendre). Mais aussi, ils ont construit des concepts nouveaux, tels que « grammaire intuitive » et « grammaire inductive », où les méthodologues directs montrent des points de vue divers, et qui comportent des implications importantes quant aux procédés/techniques de travail de classe proposés.

**Références bibliographiques**

BRÉAL, Michel (1893). *De l’enseignement des langues vivantes. Conférences faites aux étudiants en lettres de la Sorbonne*. Paris, Hachette.

COLLARD, F. (31903). *La méthode directe dans l’enseignement des langues vivantes*. Bruxelles, Alfred Castaigne.

JESPERSEN, O. ([1904] 21956): *How to teach a foreign language*. London, Swan Sonnenschein & Co. Ltd; New York: The MacMillan Co.

LAUDENBACH, H. ; PASSY, P. ; DELOBEL, G. (1899). *La méthode directe dans l’enseigne­ment des langues vivantes*. Paris, A. Colin. Concours de 1898. Mémoires de MM. Laudenbach (1er prix), Passy (2è prix), Delobel (3è prix). Société pour la propagation des langues étrangères en France. Paris, A. Colin.

ROCHELLE, E. (1906). *La méthode directe dans l’enseignement des langues vivantes. Conférences.* Bordeaux, G. Delmas.

SCHWEITZER, Ch. (1903a). *Méthodologie des Langues Vivantes.* *Notes prises aux Conférences faites à la Sorbonne*.Paris, Armand Colin.

-(1903b). « Communication faite à la Société des Professeurs de Langues vivantes ».

\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*

**TAMUSSIN, Catherine** (*Université Calviniste Gáspár Károli – Budapest – Hongrie. Membre de l’équipe de recherche PLIDAM EA4514 – INALCO – Paris*) – catherine.tamussin@yahoo.fr

**Titre** : « Trois grandes figures de la méthode directe en Hongrie : Sámuel Brassai, Gyula Theisz, Amália Arató ».

En nous appuyant sur leurs écrits (manuels, monographies, articles), nous évoquerons ces trois grands pédagogues qui ont joué un rôle déterminant dans l’histoire de la méthode directe en Hongrie. Leurs idées originales étaient même parfois à l’avant-garde. Leur pratique pédagogique transparaît dans leurs œuvres à travers une synthèse méthodologique d’inspiration franco-allemande tout à fait singulière.

Polyglotte appartenant à une tradition ancienne de savoir encyclopédique, Sámuel Brassai (1800-1897) enseignait les sciences naturelles, l’allemand, le français et le latin à l’Université de Kolozsvár, en Transylvanie. S’il écrit en allemand en 1881, sa monographie *Der Reform des Sprachtunterrichts in Europa: ein Beitrag zur Sprachwissenschaft*, c’est justement pour permettre une plus large diffusion de ses idées vu le peu d’écho qu’elles avaient rencontré en Hongrie. Comme nous le verrons, il est sûr que Wilhelm Viëtor avait lu cette monographie publiée un an avant le célèbre manifeste marquant le début du mouvement réformiste. Redécouvert a posteriori dans son propre pays, Sámuel Brassai sera considéré comme le précurseur de la méthode directe en Hongrie dans les ouvrages pédagogiques de l’entre-deux-guerres.

Gyula Theisz (1855- 1939), est né en Haute-Hongrie, dans un territoire multilingue et multiculturel, intégré à la Slovaquie en 1920. Dans sa jeunesse, il entre en contact avec les idées réformistes. Polyglotte dès l’enfance, professeur d’allemand et de français, dans son manuel, *École de langue française*, il s’inspire des plus grands noms allemands et français de la méthodologie directe (Philipp Rossmann, Ferdinand Schmidt, François Gouin, Irénée Carré, Charles Schweitzer, Edmond **Rocherolles),** en privilégiant la variante par l’image et par l’aspect**. De plus,** il développe une approche inductive multilingue très originale pour enseigner la grammaire et utilise la phonétique d’une façon peu banale. **La longévité de son manuel, maintes fois réédité de 1885 à 1934, en dit long non seulement sur les qualités pédagogiques de l’auteur mais aussi sur l’impact de la méthode directe en Hongrie.**

Amália Arató (1883-1944) fait partie de cette minorité très active d’enseignants qui, pendant l’entre-deux-guerres, est restée fidèle à la méthode directe sans céder à l’éclectisme prônant un retour à des techniques plus traditionnelles. Diplômée de l’université, dans la double spécialité français-latin, elle gravit tous les échelons d’une carrière prestigieuse encore difficilement accessible aux femmes. Elle est l’auteure d’une étude européenne écrite en français sur l’enseignement secondaire aux jeunes filles et d’une monographie dans laquelle elle décrit très précisément sa pratique pédagogique. Les productions d’élèves incluses révèlent l’usage de moyens artistiques dans l’apprentissage de la langue. Fervente partisane de la méthode directe, Amália Arató intervient dans le débat pédagogique pour répondre à certaines critiques qu’elle juge injustifiées. Les arguments qu’elle développe sembleront de nos jours évidents mais, à l’époque, parler de faire jouer les élèves et de les faire bouger était peu courant !

**Bibliographie**

Arató, Amália. A direkt módszer a középiskolai francia nyelvtanításban [La méthode directe dans l’enseignement du français dans les lycées]. *Országos Középiskolai Tanáregyesületi Közlöny*, 1928/10, 314-325.

BRASSAI, Sámuel. *Der Reform des Sprachtunterrichts in Europa: ein Beitrag zur Sprachwissenschaft.* Kolozsvár : Stein, 1881.

PUREN, Christian. *Histoire des méthodologies de l’enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE International, 1988.

REINFRIED, Marcus. Le mouvement réformiste et la méthode directe en Allemagne : développement, fondement théorique, variations méthodologiques. *Documents SIHFLES, 1999/*23, 204-221.

THEISZ, Gyula. *Francia nyelviskola [École de langue française]*. Budapest : Lampel, 1885 [1893, 1900, 1901, 1904, 1906, 1907, 1908, 1909, 1911, 1913, 1921, 1922, 1924, 1925, 1927, 1928, 1929, 1932, 1934].

\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*\*

**VÉRONIQUE, Daniel** (*Université de Marseille*) – Georges.Veronique@wanadoo.fr

**CONFÉRENCE PLÉNIÈRE**

Titre : « Néo-grammairiens et phonéticiens dans la rénovation de l’enseignement des langues vivantes (1880 – 1920) : les contributions d’Henry Sweet (18451912), de Paul Passy (1859-1940), et d’Otto Jespersen (1860-1943) ».

Cette intervention propose une réflexion sur la genèse et le développement du mouvement de réforme de l’enseignement des langues que connaît l’Europe entre 1880 et 1920, à travers l’étude des contributions de trois grammairiens et phonéticiens : Sweet, Passy et Jespersen. Elle tente de reconstruire l’horizon de rétrospection et de projection (Auroux 1995, Chiss & Puech 1999, Merlin-Kajmann 2014) de ce mouvement pan-européen, en s’intéressant tout particulièrement aux apports des ‘sciences du langage’.

Le mouvement de réforme de l’enseignement des langues modernes en Europe s’inscrit dans un moment historique marqué par le développement industriel et le capitalisme, par des rivalités impériales dans une Europe à l’apogée de son expansion coloniale, et par l’extension de l’enseignement public, non sans débats selon les territoires (cf. Bréal 1872). Le développement de la discipline scolaire de l’enseignement des langues vivantes s’affirme (Kuhn 1911). En matière de sciences humaines et sociales (*geisteswissenschaft*), on assiste à l’émergence et au développement de disciplines nouvelles : la phonétique, la grammaire historique et comparée, la psychologie, et les nouvelles philologies *inter alia*.

La situation scolaire, universitaire et pédagogique est différente selon les territoires européens. Le Royaume-Uni, les états et empires germaniques, le France et les pays scandinaves ne présentent pas les mêmes configurations éducatives et ne connaissent pas les mêmes débats philosophiques et éducatifs comme le rappellent fort justement Howatt & Smith (2002). Pourtant, aiguillonné par des « stimulants pratiques » (Mounin 1970) et des innovations scientifiques, le mouvement de réforme de l’enseignement des langues vivantes se déploie dans toute l’Europe à partir des années 1880.

Viëtor (1850-1918) est réputé avoir lancé le mouvement par la publication de son pamphlet, *Der Sprachunterricht muss umkehren*. La plupart de ceux qui participent au mouvement pour la rénovation de l’enseignement des langues vivantes, à titre personnel ou à travers diverses associations (*Quousque tandem* en Scandinavie, l’Association de phonétique Internationale (Galazzi 2000) etc.), sont des néo-grammairiens (*junggramatiker*) ou des néo-phonéticiens (*jungphonetiker*) – Viëtor (1850-1918), Johan Storm (1836-1920), A.H. Sayce (1846-1933), E. Sievers (1850-1930), Lundell (1851-1940), Bréal (1832-1915), Sweet, Jespersen et Passy etc. Les néo-grammairiens allemands sont souvent engagés dans les débats de la *krise der Wissenschaft*, autour de l’idéalisme, du positivisme et de la Neuphilologie (Amsterdamska 1987 : 164 et suiv).

Les rénovateurs allemands, en premier lieu, sont également marqués par l’associationnisme idéaliste de Johann Friedrich Herbart (1776 -1841) (Reinfried 1999). Ces travaux en sciences du langage s’inscrivent d’ailleurs, comme le rappellent de Palo et Formigari (2010 : 5), à la charnière des XIXe et XXe siècles, dans une dispute autour du psychologisme et de l’antipsychologisme. On utilise le terme de « psychologisme linguistique » pour désigner toute conception du langage posant que les catégories linguistiques sont fondées sur des catégories psychologiques.

Il n’est pas exclu que les rénovateurs, allemands notamment, aient également rencontré le mouvement germanique de la *Reformpädagogik,* inspiré par le mouvement philanthropique, issu des travaux de Basedow (1724-1790) (Reinfried 1990, Pehnke 1995).

Le mouvement de rénovation de l’enseignement des langues vivantes est fondé sur plusieurs convergences : i) la rencontre entre une démarche sensualiste dans l’enseignement, qui semble remonter au moins à Comenius, et une volonté de rationnaliser cet enseignement par une limitation et une structuration de la matière à enseigner ; ii) une démarche psychologique qui prône l’associationisme (Herbart, mais également Bain (1818-1903), voire Wundt (1832-1920)) et iii) un intérêt pour la langue parlée contre l’écrit.

Dans un premier temps, je tenterai de saisir des éléments d’élaboration du mouvement de la méthode directe à travers ses modes d’historicisation (Auroux 1995). De par leur horizon de rétrospection et de projection, les protagonistes du mouvement de la reforme constituent assurément une « communauté de discours » (Linn 2011).

L’examen des écrits de Sweet, Jespersen et Passy concrétisera ces analyses. Trois thèmes seront abordés : i) le traitement de l’oral et la place de l’écrit dans l’enseignement des langues vivantes, ii) l’accès au sens en langue étrangère, et iii) leurs conceptions de l’apprentissage linguistique. À la suite d’Amsterdamska (1987 : 9), pour conclure, j’interrogerai le mouvement de la méthode directe en tant qu’« école de pensée », à l’instar de l’école néo-grammairienne.

**Références bibliographiques**

**Sources primaires**

BREAL (1872). *Quelques mots sur l’instruction publique en France.* Paris : Hachette.

JESPERSEN Otto (1894). *Progress in Language with special reference to English.* London, New York : Swann Sonnenschein & Co., The Macmillan Co.

JESPERSEN Otto (1904). *Lehrbuch der Phonetik.* Leipzig & Berlin : Teubner.

JESPERSEN Otto (1904). *How to teach a Foreign Language.* London, New York : Swann Sonnenschein & Co., The Macmillan Co.

JESPERSEN Otto (1922 / 1968). *Language, its nature, Development and Origin.* London : Allen & Unwin.

PASSY Paul (1906). *Petite phonétique comparée des principales langues européennes.* Leipzig & Berlin : Teubner.

SOCIÉTÉ POUR LA PROPAGATION DES LANGUES ÉTRANGÈRES EN France (1899). *De la méthode directe dans l’enseignement des langues vivantes. Mémoires de MM. LAUDENBACH (1er Prix), PASSY (2e Prix), DELOBEL (3e Prix).* Paris : Armand Colin

SWEET Henry (1982). *A primer of phonetics.* Oxford : Oxford University Press.

SWEET Henry (1999/ 1964). *The practical study of language. A Guide for teachers and Learners.* London : Oxford University Press.

**Sources secondaires**

AMSTERDAMSKA Olga (1987). *Schools of Thought. The Development of Linguistics from Bopp to Saussure.* Dordrecht : D. Reidel

BOUTAN Pierre (1998). *De l’enseignement des langues. Michel Bréal linguiste et pédagogue.* Paris : Hatier.

CHEVALIER Jean-Claude (1997). « Phonétique expérimentale et Cours pour étrangers en France à la fin du 19e siècle ». In HAMMAR Elisabet. Phonétique et pratiques de prononciation. L’apprentissage de la prononciation : chemin parcouru jusqu’à nos jours. Actes du colloque de Linköping/ Vadstena du 22 au 25 mai 1996. *Documents pour l’histoire du français langue étrangère ou seconde* 19, 158- 165.

CHRIST Herbert (2005). Du maître de langue au « *Neuphilologe*»*.* La formation des enseignants de français en Allemagne au cours du 19e siècle. In LÉPINETTE Brigitte, JIMÉNEZ Marie Elena, PINILLA Julia (éds). L’enseignement du français en Europe autour du XIXe siècle. Histoire professionnelle et sociale. *Documents pour l’histoire du français langue étrangère ou seconde* 33/34, 47-62.

DE PALO, Marina et FORMIGARI, Lia, 2010) (éds.). « Sciences du langage et psychologie à la charnière des 19e et 20e siècles », *Histoire Épistémologie Langage,* 22 / 2.

GALAZZI Enrica (1997). « Physiologie de la parole et enseignement de la prononciation fin 19e / début 20e siècles ». In HAMMAR Elisabet (éd.) Phonétique et pratiques de prononciation. L’apprentissage de la prononciation : chemin parcouru jusqu’à nos jours. Actes du colloque de Linköping/ Vadstena du 22 au 25 mai 1996. *Documents pour l’histoire du français langue étrangère ou seconde* 19, 166- 183.

GALAZZI Enrica (2000). « L’association phonétique internationale ». *In* Sylvain Auroux (dir.). *Histoire des idées linguistiques.* Tome 3. Sprimont : Mardaga, 499-516.

HASSLER Gerda (1992). « Philologie romane et enjeu du français à l’école : la prise de conscience d’une contradiction de Karl Voretzsch ». In GIROUD Annick (éd.) Aspects de l’histoire de l’enseignement des langues : 1880-1914. *Bulletin CILA* (numéro spécial) 56, 75-82.

HOWATT, A.P.R. & SMITH Richard (2002). *Modern Language Teaching : The Reform movement. V. 1. Linguistic Foundations. V2. Early years of reform. V3. Germany and France. V4. Britain and Scandinavia. V5. Bibliographies and Overviews.* London : Routledge.

JUUL Arne, NIELSEN Hans F. (1992). « Otto Jespersen and the introduction of new language-teaching methods in Denmark ». In GIROUD Annick (éd.) Aspects de l’histoire de l’enseignement des langues : 1880-1914. *Bulletin CILA* (numéro spécial) 56, 91-105.

KUHN Maurice (1911). « Langues vivantes ». InBUISSON Ferdinand (dir.). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d’instruction primaire.* Edition électronique. Institut français de l’éducation (http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3175)

LINN Andrew (2011). « Impact : Linguistics in the Real World ». Linguistique appliquée et disciplinarisation. *Histoire, Epistémologie, Langage* XXXIII : 1, 15-27.

LINN Andrew, CANDEL Danielle, LÉON Jacqueline (2011). « Présentation ». Linguistique appliquée et disciplinarisation. *Histoire, Epistémologie, Langage* XXXIII : 1, 7-14.

MERLIN-KAJMAN Hélène (2014). « La « perpétuité » de la langue française : horizon de rétrospection et horizon de projection. In ARCHAIMBAULT Sylvie, FOURNIER Jean-Marie, RABY Valérie (eds.). *Penser l’histoire des savoirs linguistiques. Hommage à Sylvain Auroux.* Lyon : ENS Éditions, 193-206.

MINERVA Nadia (1994). « Qu’est-ce que la philologie moderne ? Le débat sur une discipline universitaire au moment de sa création. *Documents pour l’histoire du français langue étrangère ou seconde* 13, 91- 103.

MOUNIN Georges (1910). *Histoire de la linguistique des origines au XXe siècle.* Paris : PUF.

NEHRLICH Brigitte (1991). De la phonétique à la phonologie. Éléments pour une histoire de la « Science des sons ». *La licorne* 19 : 45-70.

PUECH Christian, CHISS Jean-Louis (1997). *Fondations de la linguistique. Études d’histoire et d’épistémologie.* Bruxelles : Duculot.

PUREN Christian (1988). *Histoire des méthodologies de l’enseignement des langues.* Paris : Cle International.

REINFRIED Marcus (1990). Les origines de la méthode directe en Allemagne. In CHRIST Herbert, COSTE Daniel (éds.). Contributions à l’histoire de l’enseignement du français. Actes de la section 3 du Romanistentag d’Aix-la-Chapelle du 27 au 29 septembre 1989. *Documents pour l’histoire du français langue étrangère ou seconde* 6, 126-156.

REINFRIED Marcus (1997). « La phonétique et le mouvement réformiste dans l’enseignement du français en Allemagne 1897-1910 ». In HAMMAR Elisabet (éd.) Phonétique et pratiques de prononciation. L’apprentissage de la prononciation : chemin parcouru jusu’à nos jours. Actes du colloque de Linköping/ Vadstena du 22 au 25 mai 1996. *Documents pour l’histoire du français langue étrangère ou seconde* 19, 184- 197.

REINFRIED Marcus (1999). « Le mouvement réformiste et la méthode directe en Allemagne : développement, fondement théorique, variations méthodologiques ». SALEMA Maria José, KAHN Gisèle, TEIXERA Luis Felipe (éds). L’enseignement de la langue et de la littérature françaises dans la seconde moitié du XIXe siècle. *Documents pour l’histoire du français langue étrangère ou seconde* 23, 204- 226.

SECHEHAYE Albert (1908). *Programme et méthodes de la linguistique théorique – Psychologie du langage*. Paris : Honoré Champion.

VÉRONIQUE Georges Daniel (1983). *Analyse contrastive, analyse d’erreurs. Une application de la linguistique à la didactique des langues II*. Thèse, U. de Provence.

VÉRONIQUE Georges Daniel (1992). « Sweet et Palmer : des précurseurs de la linguistique appliquée à la didactique des langues ? *Cahiers Ferdinand de Saussure* 46, 173-190.