

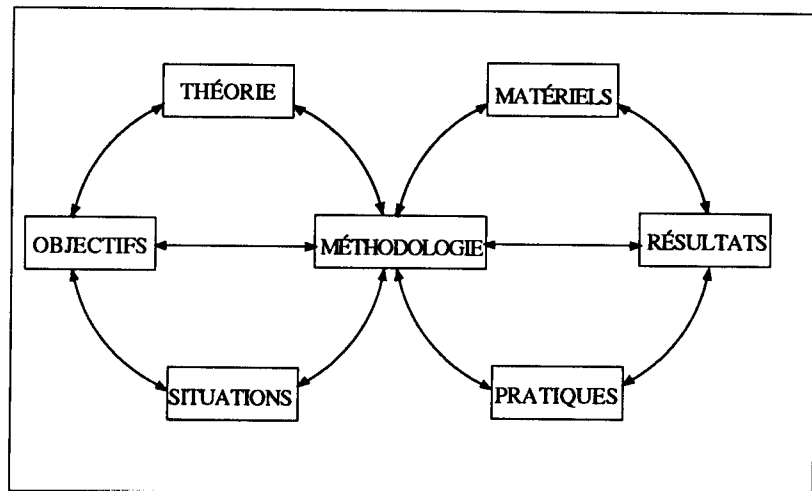
CONTINUITÉS, RUPTURES ET CIRCULARITÉS DANS L'ÉVOLUTION DE LA DIDACTIQUE DES LANGUES ÉTRANGÈRES EN FRANCE

Le titre de cet article suggère que l'évolution de la didactique des langues étrangères (DLE) peut apparaître à l'observateur sous les trois formes différentes de la continuité, de la rupture et de la circularité.

La simple expérience pratique nous apprend que la perception du mouvement d'un objet dépend étroitement de la façon dont on le considère. Rien de plus statique qu'un arbre, par exemple, si l'on fixe son lieu d'enracinement et son tronc, rien de plus mobile par contre, sauf absence exceptionnelle de tout souffle d'air, si l'on porte son attention sur ses feuilles. Et si l'on jette un regard sur lui tous les cinq ou dix ans, on le voit encore bouger énormément, mais de façon toute différente.

Il en va de même pour la DLE : l'importance des évolutions historiques et les formes sous lesquelles elles apparaissent dépendent étroitement de la manière dont on observe son champ, et donc de la manière dont on le conçoit. Je reprendrai ici la schématisation proposée in Puren C, 1989a, p. 9 :

Tableau n° 1
CHAMP DE LA D.L.E.



A l'intérieur de la *méthodologie*, conçue comme l'espace même où s'exerce la pensée didactique par la confrontation permanente entre les différentes composantes du champ didactique, sont apparues, au cours de l'histoire, des *méthodologies constituées* (telles que, récemment, la méthodologie audio-orale américaine [MAO] et la méthodologie audiovisuelle française [MAV]), qui correspondent aux moments où cette pensée didactique s'est formée en système et s'est figée en doctrine¹.

Si l'on considère, à l'intérieur des méthodologies constituées, l'évolution des *méthodes*², c'est l'impression de continuité qui domine, avec des évolutions si lentes qu'elles peuvent échapper aux « révolutions » méthodologiques. Je prendrai ici deux exemples aux niveaux extrêmes des instructions officielles et des pratiques de classe, et aux époques éloignées de la seconde moitié du XIX^e siècle et de l'actualité.

■ Les trois instructions officielles de septembre 1840, 1863 et 1890 semblent s'opposer radicalement du point de vue des méthodologies, la première recommandant une méthodologie de type « grammaire-traduction », dite « traditionnelle » (MT), la seconde la « méthode maternelle » (qui correspond en réalité, dans l'esprit du rédacteur de cette instruction, à un modèle de méthodologie constituée avec ses objectifs, ses principes pédagogiques, ses contenus, etc.), et la troisième ébauchant historiquement la méthodologie directe (MD). Mais si l'on porte son attention sur le niveau des *méthodes*, le phénomène qui s'impose d'abord est celui de la continuité de la *méthode orale*, dont la constante montée en puissance (d'abord à l'intérieur de la MT elle-même) est confirmée par l'analyse des manuels de la seconde moitié du XIX^e siècle : l'un des premiers exercices oraux imaginés dans l'Enseignement scolaire des langues vivantes étrangères (LVE) fut ainsi la reprise par oral des exercices écrits de traduction.

■ La méthode interrogative (le schéma *questions du professeur/réponses des élèves/évaluation du professeur*) est restée systématiquement utilisée dans la pratique :

– aussi bien de la MD, où elle était exigée à l'époque par les « méthodes actives », qui y fonctionnaient comme principale théorie de référence ;

– que de la MAV, alors que ne l'impliquaient au niveau des pratiques d'enseignement ni la théorie behavioriste, ni la théorie « structuro-globale » de Petar Guberina ;

– et de l'« approche communicative », bien que celle-ci, telle du moins qu'elle a été présentée en France, aurait théoriquement exigé son abandon : Sophie MOIRAND note dans sa thèse de 1988 que chez les professeurs de français langue étrangère (FLE), « le fait d'utiliser un document authentique (un texte de presse, une publicité, voire une vidéo-cassette) ne change en rien la structure ternaire *question du professeur/réponse de l'élève/évaluation du professeur* » (p. 234, note 1)³.

Si l'on considère maintenant les *méthodologies constituées*, l'impression dominante est celle de la rupture, dont l'amplitude diffère cependant du tout au tout suivant que l'on prend comme point de repère l'une ou l'autre de leurs trois composantes :

Si l'on s'en tient seulement aux projets des méthodologues, on a l'impression d'une succession de ruptures brusques et radicales. C'est parce qu'à ce niveau, toute méthodologie n'est qu'un discours, dont la cohérence ne peut se construire – consciemment ou inconsciemment, explicitement ou implicitement – que par référence à la méthodologie antérieure qu'elle prend à la fois comme tremplin et comme repoussoir.

– On voit clairement ce mécanisme à l'œuvre dans l'élaboration de la MD, dont les méthodologues vont prendre systématiquement le contre-pied de la MT, quitte à camper sur certains principes intenable dans la pratique, tels que l'interdiction absolue de tout usage de la langue française en classe⁴.

– Un autre exemple récent nous est fourni par l'ouvrage de Robert GALISSON, *D'hier à aujourd'hui. La didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme* (1980), où l'auteur s'efforce de construire une nouvelle méthodologie, dite « fonctionnaliste », en l'opposant terme à terme, dans deux colonnes distinctes, à la MAO et à la MAV.

Quand on analyse les outils didactiques, par contre, le mouvement paraît avoir déjà beaucoup moins d'amplitude, à tel point qu'il est souvent difficile de retrouver dans un manuel les intentions déclarées dans la préface, l'avant-propos ou l'avertissement.

Et si l'on considère enfin les pratiques d'enseignement et d'apprentissage dans leur ensemble, la vitesse et l'amplitude du mouvement sont si faibles qu'elles ne sont perceptibles que dans la longue durée, comme la croissance de notre arbre.

Preons un exemple transversal, celui des exercices structuraux des années 1970 :

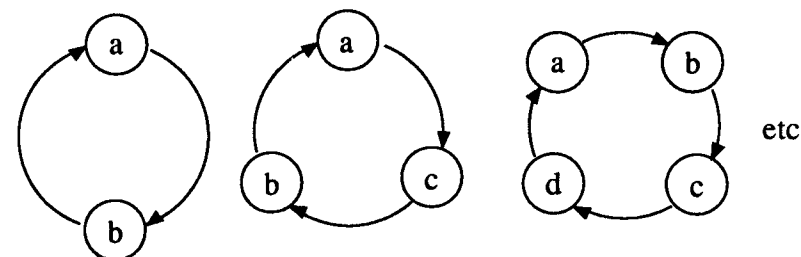
– Ils sont radicalement nouveaux si l'on se réfère à la théorie behavioriste dont se réclament les méthodologues audio-oralistes.

– Tels qu'ils apparaissent dans un livret d'exercices de laboratoire, ils ressemblent fortement aux exercices grammaticaux des manuels directs du début du siècle, qui proposaient généralement un nombre élevé de *stimuli*, les méthodologues directs étant convaincus de la nécessité des répétitions intensives pour obtenir ce qu'ils appelaient déjà la « fixation » des structures.

– En ce qui concerne enfin leur mise en œuvre pratique, Henri BESSE et Rémy PORQUIER ont montré dans *Grammaire et didactique des langues* (1985) que ces exercices structuraux n'ont pu fonctionner dans la pratique que comme un enseignement inductif de règles dont on aurait simplement censuré l'explicitation finale.

Si l'on considère enfin les *différentes composantes du champ didactique*, c'est l'impression de circularité qui s'impose, avec des déplacements périodiques à l'intérieur de séries limitées d'éléments (généralement deux, parfois trois, plus rarement davantage) qui aboutissent par conséquent tôt ou tard à des retours à des positions antérieures :

Tableau n°2



Ces déplacements circulaires ont lieu :

■ **A l'intérieur des composantes elles-mêmes du champ de la DLE :**

1. **Les théories de référence :** méthodes actives pour la MD et la méthodologie active (MA)⁵, description linguistique pour la MAO et la MAV, à la fois nouvelle description linguistique (l'« approche notionnelle-fonctionnelle ») et méthodes actives (la « centration sur l'apprenant ») dans l'actuelle « approche communicative ».

2. **Les objectifs prioritaires des débuts de l'apprentissage :** objectif formatif dans la MT, objectif pratique dans la MD, équilibre entre objectifs formatif, culturel et pratique dans la MA, à nouveau objectif pratique dans la MAV. Actuellement, nous sommes entrés en Enseignement scolaire dans une nouvelle phase de priorité à l'objectif formatif (par la réflexion sur la langue), alors que la didactique du FLE s'est orientée vers une reprise en compte de l'objectif culturel.

3. **Les situations d'enseignement/apprentissage,** en particulier le public et le niveau d'enseignement visé :

– *public principalement visé* dans les manuels de grande diffusion : public adulte et audiodidacte au XVIII^e et XIX^e siècles ; public de l'Enseignement secondaire avec la MD et la MA ; public à nouveau adulte mais en situation scolaire au début de la construction de la MAV. Tout récemment, l'intérêt de la recherche en FLE semble se reporter sur les élèves de l'Enseignement secondaire.

– *niveau d'enseignement visé :* c'est ainsi que l'on assiste, dans la pensée didactique, à une alternance constante entre la méthodologie des débuts de l'apprentissage et celle du perfectionnement : l'instruction de 1908 cherche à étendre l'application de la MD à l'enseignement de la littérature et de la civilisation en second cycle ; dans la MA, c'est inversement la version et l'explication littéraire du second cycle qui vont envahir la méthodologie du premier cycle : inversement encore, dans les années 1960, c'est sur le modèle du « niveau 1 audiovisuel » que va d'abord être conçue la méthodologie du « niveau 2 ». Le début des années 1970 verra ce que l'on appellera le « choc en retour du niveau 2 sur le niveau 1 », avant que les travaux du Conseil de l'Europe et les « Niveaux-seuils » ne ramènent l'intérêt sur les débuts de l'apprentissage.

4. **Les matériels :** pour l'enseignement de la langue dans les débuts de l'apprentissage, la MT utilise des textes littéraires, la MD des textes fabriqués sur des situations de la vie quotidienne, la MA des textes littéraires, mais sur ces mêmes situations, et la MAV reprend les textes fabriqués sur les thèmes directs. Depuis une quinzaine d'années enfin, la didactique du FLE a réhabilité les textes littéraires (et autres documents authentiques).

■ **Entre composantes différentes du champ de la DLE :**

La DLE semble s'être constamment déplacée entre deux pôles (on se reportera *supra* au schéma du champ de la DLE) :

1. **Celui des pratiques et des situations :** dans l'Enseignement scolaire des années 1920-1950, par exemple, l'accent mis sur les pratiques finit par créer une véritable idéologie du « professeur chevronné », lequel doit faire preuve d'une souplesse suffisante pour s'adapter à toutes les situations et n'est esclave d'aucune théorie, ni d'aucun matériel donné : les formations actuelles dites « pratiques » en CAPES de LVE me semblent relever directement de ce type de polarisation.

2. **Ou celui des théories et des matériels :**

– prioritairement les théories : c'est le cas de la MAO, où s'impose la logique bien connue de la « Linguistique Appliquée » ;

– prioritairement les matériels : c'est me semble-t-il plutôt le cas dans la MAV, et j'en retiens comme indices le poids de la méthodologie induite par le support audio-visuel dans l'élaboration de cette méthodologie, ainsi que l'importance de la formation à l'utilisation des outils correspondants (les cours SGAV) dans les stages courts du CREDIF à la fin des années 1960 et au début des années 1970.

On est ainsi passé successivement de méthodologies qui cherchaient à s'adapter aux situations et aux pratiques existantes (la MT, la MA), à des méthodologies élaborées à partir de théories différentes et réalisées dans des matériels nouveaux (la MD, la MAV), et qui auraient exigé au contraire des modifications radicales des situations existantes et des pratiques dominantes.

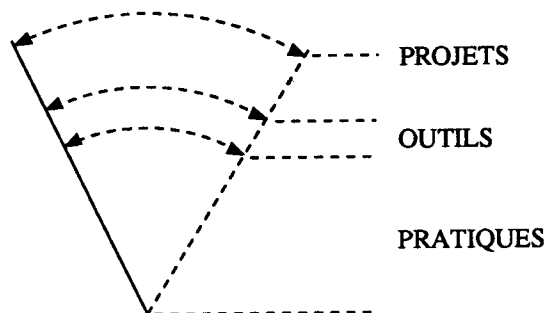
Plus récemment, on a cherché à renouveler l'ensemble de la problématique didactique à partir des **objectifs** (dans l'approche notionnelle-fonctionnelle) ou encore à partir des **pratiques** et des **résultats** (études sur la « grammaire intermédiaire », observations de classe, analyse du discours de classe, etc.) : l'évolution didactique semble se faire beaucoup moins par renouvellement que par déplacements à l'intérieur d'une problématique caractérisée par une grande stabilité.

L'époque actuelle apparaît fortement marquée en didactique du FLE par des phénomènes d'alternance, c'est-à-dire de circularité à l'intérieur d'oppositions binaires ($a \rightarrow b$) : enseignement implicite / explicite de la grammaire ; interdiction / utilisation de la traduction ; documents fabriqués / authentiques ; « centration sur la méthode / sur l'apprenant » (etc. : cf. les deux colonnes de l'ouvrage de R. GALISSON 1980).

C'est sans doute pour cette raison que l'image du pendule ou de balancier revient très souvent sous la plume des didacticiens actuels de FLE. Et ce n'est sans doute pas un hasard si l'on retrouve sous cette image les trois formes de la continuité, de la rupture et de la circularité : à chaque fois que le mouvement du pendule ou du balancier s'inverse, il y a bien rupture par rapport au mouvement précédent, mais cette rupture provoque le retour à une position antérieure. De la même manière en DLE, c'est la succession des ruptures elles-mêmes qui assurent la continuité à l'intérieur de la problématique didactique : après l'interdiction de l'explication grammaticale et du recours à la traduction dans la MAO et la MAV, par exemple, la vogue actuelle de la « conceptualisation grammaticale » et le « retour à la traduction »⁶ ne font que proposer des solutions opposées aux problèmes permanents du rapport entre l'apprentissage réflexif et l'apprentissage mécanique, et de l'usage de la langue maternelle en classe de LVE.

L'image inverse du métronome me paraît elle aussi intéressante, qui a l'avantage de suggérer un rapport entre durée et amplitude du mouvement qui semble bien correspondre à celui de l'évolution didactique : plus les mouvements sont rapides, et moins ils sont importants, les mouvements de grande amplitude n'apparaissant que dans la longue durée. On pourrait y intégrer les trois composantes méthodologiques que je citais plus haut, à savoir les projets, les outils et les pratiques :

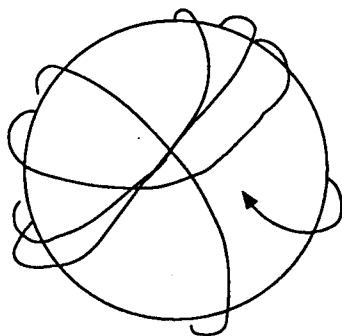
Tableau n° 3



On voit tout de suite l'intérêt de cette schématisation : l'amplitude du même mouvement paraît très forte au niveau des projets, moindre à celui des outils. Quant à l'évolution des pratiques, son amplitude est très variable : certaines s'efforcent de suivre au plus près les recommandations des concepteurs de cours et méthodologues ; d'autres – les plus proches de l'axe sur le schéma – tendent vers une remarquable stabilité, quels que soient le sens et l'amplitude du mouvement de l'ensemble...

Les phénomènes de *circularité* plus complexes que la simple alternance (triple objectif, variétés des publics visés, etc.) m'amènent cependant à proposer une représentation différente des trois formes de l'évolution didactique :

Tableau n° 4



La sphère représente la limitation, la cohérence et la stabilité de la problématique didactique. La ligne qui se déplace à sa surface, les évolutions historiques. On a l'impression de rupture si l'on observe une position donnée par rapport à d'autres qui se situent aux antipodes ; de continuité si l'on prend en compte un déplacement sur une distance limitée ; de circularité, enfin, si l'on considère l'ensemble des déplacements.

J'ai proposé dans *Histoire des méthodologies* (1988, p. 394) une variante concrète de cette schématisation, celle de la terre et des voyages que l'on peut y faire. Elle permet d'illustrer l'intérêt de la réflexion historique en DLE : à force

de se déplacer sur notre terre, on finit par repasser dans des lieux déjà explorés ; et la seule manière de rendre ce nouveau parcours plus riche que celui de nos prédécesseurs, c'est de connaître leur aventure et tenir compte de leur expérience.

Ce n'est pas seulement la DLE qui est de nos jours fortement marquée par des phénomènes de circularité, mais toute la vie intellectuelle française, si l'on en croit Claude ARNAUD, qui remarque, dans un récent numéro de la revue *Le Débat* (n° 54, mars-avril 1989), que le phénomène de « périodicité pendulaire » s'y est vérifié dernièrement « avec une force exceptionnelle » (p. 40). Les différentes analyses sur la culture contemporaine que présente ce numéro suggèrent d'ailleurs constamment des comparaisons avec la situation présente en DLE, et semblent confirmer ce qui m'apparaît comme l'une des principales leçons de l'histoire, à savoir que le débat en DLE est une forme du débat d'idées, et qu'on ne peut le comprendre qu'en l'y replaçant : la « révolution directe » a sans doute quelque chose à voir avec le modèle contemporain de la « révolution politique », la « révolution audiovisualiste » avec celui de la « révolution technologique », la critique actuelle de tout système méthodologique avec ce qu'il est convenu d'appeler la « crise des idéologies », et la centration sur l'apprenant qui caractérise l'« approche communicative », avec l'individualisme contemporain⁷. La DLE en cela fonctionne déjà comme toutes les sciences humaines, et je me demande si ce n'est pas de ce côté-là, et non du côté des sciences exactes, comme le pensent certains didacticiens de FLE, que la DLE devrait réfléchir à son fonctionnement et chercher son modèle de « scientificité ».

En guise de conclusion, je propose à mes lecteurs de tirer eux-mêmes les parallèles possibles entre la situation actuelle en DLE et l'analyse que fait Roland QUILLIOT, dans le même numéro 54 du *Débat*, de ce qu'il appelle « le déclin de l'aventure moderniste ». Il y utilise aussi, et ce n'est sans doute pas un hasard, la métaphore de la terre et des voyages :

Non seulement on a assisté dans de nombreux domaines à une réhabilitation de tout ce que les avant-gardes précédentes avaient décrété périmé et avaient voulu dépasser ou interdire (il y a eu par exemple un retour littéraire de la narration et du romanesque, une remise à l'honneur de la subjectivité de l'individu), mais l'idée même que valeur culturelle et audace révolutionnaire seraient synonymes a cessé de paraître évidente. Cette évolution, qui dans certains cas est donc plutôt un retour en arrière, peut être interprétée de différentes façons : les uns peuvent y discerner le symptôme d'une régression, le signe d'un recul du goût de l'aventure intellectuelle ; tandis que d'autres au contraire peuvent y voir l'indice d'une redécouverte du bon sens après des décennies d'outrance, de démesure et de terrorisme intellectuel.

Il est sans doute plus juste au fond de dire que si l'expérience moderniste touche à sa fin, ce n'est pas parce qu'elle a échoué, mais bien plutôt parce qu'elle a achevé sa tâche. Les territoires qu'elle s'était donnée pour but de parcourir ont presque tous été explorés. Et si l'on accepte d'envisager que l'évolution de la culture est au moins autant affaire de découverte objective que d'invention, on doit admettre que les découvertes effectuables à un moment donné de l'histoire sont toujours finies. Viennent le moment où la terre entière a été parcourue, et où l'on éprouve que la joie des grandes découvertes (ou du moins d'un certain type de découverte) nous est désormais refusée : il n'y a sans doute plus de place pour l'instant pour un Freud, un Proust ou un Picasso (pp. 37-38).

En enseignement des langues de même, il n'y a sans doute plus de place pour l'instant pour un Gouin, un Schweitzer, un Marchand, un Skinner ou un Guberina. Les historiens de la DLE ne s'en plaindront pas : c'est sans doute cela qui leur laisse, dans le débat didactique actuel, un peu plus de place. Pour l'instant...

Christian PUREN
Université de Bordeaux III
URL 4 – INaLF (CNRS)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ARNAUD Claude (1989) : « Le retour de la biographie : d'un tabou à l'autre », *Le Débat* (Gallimard) n° 54, mars-avril, pp. 40-47.
- BESSE Henri, PORQUIER Rémy (1985) : *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier-CREDIF (coll. « Essais »), 183 p.
- GALISSON Robert (1980) : *D'hier à aujourd'hui. La didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris, CLE International (coll. « Didactique des langues »), 160 p.
- Instruction officielle (1908) : *Instructions concernant les Programmes de l'Enseignement secondaire, Instructions relatives à l'enseignement des langues vivantes*, Paris, Ch. Delagrave, 1911, pp. 46-63 [Instruction signée en décembre 1908, mais jamais publiée au *Bulletin officiel de l'Instruction publique et des Beaux-Arts*].
- MOIRAND Sophie (1988) : *Une histoire de discours... Une analyse des discours de la revue Le Français dans le Monde 1961-1981*, Paris, Hachette, 802 p.
- PUREN Christian (1988) : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-CLE International (coll. « Didactique des langues »), 448 p.
- PUREN Christian (1989a) : « L'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères en France au XIX^e siècle, ou la naissance d'une didactique », *Langue Française* n° 82, mai, pp. 8-19.
- PUREN Christian (1989b) : « Méthode interrogative et commentaire de textes : de la perspective historique à la prospective », *Les Langues Modernes* n° 2, pp. 76-92.
- à paraître : – « La « méthodologie active » dans l'histoire des méthodologies de langues vivantes étrangères en France », conférence faite au Congrès du *Romanisten Verband* [Aix-la-Chapelle, 25-27 septembre, 1989].
– « La méthodologie directe, ou la Révolution de 1902 ». *Actes des États Généraux des Langues* [Paris, 26-29 avril 1989].
- QUILLIOT Roland (1989) : « Un nouvel âge de la culture », *Le Débat* (Gallimard) n° 54, mars-avril, pp. 33-39.

NOTES

1. Je ne fais pas là que reprendre la distinction implicite entre *didactique* et *méthodologie* qui me semble apparaître dans l'usage courant des termes de *didacticien* et de *méthodologue*, celui-ci renvoyant à une méthodologie particulière, celui-là à l'ensemble du champ didactique : quand on parle d'un « méthodologue » on précise généralement : « audio-orale », « audiovisuel », etc., alors que le terme de « didacticien » se suffit à lui-même. Globale par définition, la visée du didacticien est donc nécessairement comparative et historique lorsqu'elle se place au niveau des méthodologies constituées. La critique actuelle de tout système méthodologique – on ne parle plus maintenant que d'« approches » et de « démarches » – tend à faire disparaître du discours didactique le terme de « méthodologie », ressenti désormais comme dévalorisant face à celui de « didacticien ». Je pense que c'est dommage, parce que les deux fonctions sont aussi nécessaires l'une que l'autre au bon fonctionnement de la DLE : l'exercice de la critique, s'il n'y a pas par ailleurs recherche systématique de cohérence globale, tend à diffuser un relativisme démissionnaire, voire régressif. Sur ce sujet, et plus généralement sur les risques liés à l'éclectisme actuel en DLE, je renvoie à mon article intitulé « La « méthodologie active » dans l'histoire des méthodologies de langues vivantes étrangères en France » (à paraître).

2. Je reprends ci-dessous textuellement, in PUREN C., 1989a, la note 12 où je présente la distinction entre ces deux mots dans ma terminologie : « *Méthode* au sens d'ensemble de procédés et techniques visant à provoquer chez l'apprenant une attitude ou une activité déterminées : c'est en ce sens que l'on parle en pédagogie générale des « méthodes actives » ou encore de la « méthode interrogative ». Alors que les méthodes sont des constantes de la DLE parce qu'elles visent des objectifs techniques inhérents à tout enseignement/apprentissage linguistique (comprendre le sens, saisir les régularités, répéter, imiter, réutiliser...), les méthodologies correspondent à des configurations historiques de différentes méthodes choisies, dosées et articulées entre elles en fonction d'autres éléments susceptibles de fortes variations dans le temps tels que les objectifs généraux, les objectifs spécifiques (parmi lesquels les contenus), les théories de référence (en particulier la pédagogie générale, la psychologie de l'apprentissage et la description linguistique), ainsi que les situations d'enseignement/apprentissage. [...] Cette distinction entre les notions de *méthode* et de *méthodologie* – que W. MACKEY a clairement posée dès 1966 (pp. 216-217), mais sans proposer malheureusement de distinction terminologique correspondante puisqu'il maintenait l'ambivalence du terme de « méthode » – me semble actuellement pour la DLE tout aussi fondamentale (dans le sens fort du mot) que l'a été la distinction entre *synchronie* et *diachronie* au début du XX^e siècle pour la linguistique » (p. 16).

3. Sur un historique de la méthode interrogative en DLE, et un essai de construction, à partir de cette étude de cas, d'un modèle d'usage formatif de l'histoire, je renvoie à mon article intitulé « Méthode interrogative et commentaire de textes : de la perspective historique à la perspective » (PUREN C. 1989b).

4. « On peut admettre qu'il [le professeur] prépare dans la première classe, à l'aide de la traduction, les questions qu'il posera aux élèves. Mais que dès la seconde classe, ce soit fini, et que **Jamais, jamais** le professeur ne prononce un mot français pour faire acquérir le sens d'un mot : il n'en a pas besoin. Qu'il ne tolère pas non plus qu'un seul mot de la langue maternelle soit dit par un élève » (Instruction de décembre 1908, *souligné dans le texte*).

5. La « méthodologie active », qui tentait une synthèse entre la MT et la MD, a été la méthodologie officielle dans l'Enseignement scolaire français pendant un demi-siècle, des années 1920 aux années 1960.

6. Titre d'un récent numéro spécial de la revue *Le Français dans le Monde* (août-septembre 1987).

7. Je développe ces idées dans « La méthodologie directe, ou la révolution de 1902 » (à paraître).