

PUREN 1993b. « 31 mai 1902: genèse d'une révolution méthodologique ». *Études de Linguistique Appliquée*, n° 90, avril-juin 1993, pp. 51-60. Paris : Klincksieck.

31 MAI 1902: GENÈSE D'UNE RÉVOLUTION MÉTHODOLOGIQUE

Quelle métamorphose s'est accomplie en vingt ans, de 1863 à 1883, depuis le ministère créateur de M. Duruy jusqu'à ce moment où les langues vivantes font partie de tout enseignement et de tout examen! Sous toutes ses formes, nous avons conquis les droits, les garanties, les sanctions qui nous étaient nécessaires.

C'est précisément pour cela que l'enseignement fondé doit désormais atteindre son apogée, en établissant avec netteté sa doctrine.

E. CHASLES 1886

Introduction

Le 31 mai 1902 correspond en France à la publication d'un ensemble de textes officiels concernant "la réforme de l'enseignement secondaire", et plus spécialement les "Programmes de l'enseignement des langues vivantes", lesquels, malgré leur nom, traitent non seulement de la "division et répartition des matières enseignées", mais plus longuement encore de la méthodologie à utiliser.

Ces "Programmes" ne vont pas être ressentis à l'époque par les enseignants comme une "réforme", mais comme une véritable "révolution". Aussi bien d'ailleurs par les partisans de la nouvelle doctrine officielle que par ses adversaires. Parmi ces derniers, E. ASSANT dénoncera en 1907 qu'elle ait été "imposée brutalement" (p. 242), Steck (cité par GIROT 1912, p. 328) parlera de "coupe de force", et Charles SIGWALT, alors (premier) Président de l'APLV, d'"arbitraire administratif", estimant en 1912 que "les professeurs de langues vivantes ont été expropriés de leur liberté en 1902, par un acte d'autorité du ministre" (p. 328 et 329).

Dans mon *Histoire des méthodologies* (C. PUREN 1988), j'énumérais un certain nombre de facteurs dont seule la conjonction me semblait avoir pu provoquer cette révolution méthodologique imposée d'en haut: les nouveaux besoins sociaux, le contexte politique et éducatif, la professionnalisation du corps enseignant, le modèle allemand, la "méthode naturelle", et enfin les recherches en phonétique pratique et en psychologie expérimentale. Et j'écrivais avec circonspection, avant de dresser cette liste hétéroclite de ce que j'appelais les "origines" de la méthodologie directe:

Il semble très difficile d'opérer entre ces diverses "origines" une classification et surtout une hiérarchisation qui ne soient pas largement arbitraires. Dans ce labyrinthe des causes, des sources ou encore des influences qui ont présidé à la nais-

sance, à la vie et à la postérité de la MD, je convie prudemment les lecteurs, au delà du parcours qu'il m'y faut bien tracer, à y dérouler leur propre fil d'Ariane (p. 97).

Mon idée initiale, pour la présente intervention, avait été de revenir sur ces différents facteurs - dont la plupart étaient à l'oeuvre avant 1902, et bien avant pour certains -, pour tenter d'y mettre un peu d'ordre.

Pour cela, j'ai d'une part repris les 308 pages du compte-rendu d'Alexandre RIBOT, rapporteur de la Commission parlementaire d'enquête de 1899 sur l'Enseignement secondaire français¹. Cette commission va "interviewer", comme on ne disait pas encore à l'époque, un très grand nombre de personnalités très diverses. Je pensais qu'à deux ans de la réforme de 1902, ce rapport pouvait permettre de mieux définir le poids des facteurs sociaux, politiques et éducatifs à l'oeuvre.

Et d'autre part, j'ai dépouillé systématiquement les 88 numéros de la seule revue de l'époque spécialisée dans l'enseignement des langues vivantes étrangères (LVE), la *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes*, depuis sa création en mars 1884 jusqu'en 1902. Ce second corpus me semblait particulièrement intéressant pour étudier l'évolution du facteur que j'avais appelé de "professionnalisation", celui du modèle allemand, et enfin l'action de ce que l'on appelle maintenant les "théories de référence" (méthode naturelle, phonétique pratique, psychologie expérimentale).

Facteur prépondérant et facteur décisif

La première conclusion que je tire de ma recherche est qu'il est objectivement possible de distinguer parmi tous les facteurs ceux que j'appellerai *le facteur prépondérant* et *le facteur décisif*.

- *Le facteur prépondérant* est ce qui a constitué le ressort de l'évolution, et c'est la pression publique², très forte dans les années 1880-1890, en faveur d'une plus grande efficacité d'un enseignement "pratique" des LVE.

- *Le facteur décisif* est celui qui a fait que la décision de changement ait été prise en 1902, l'occasion de la rupture: c'est la réforme générale des programmes et des méthodes de l'enseignement secondaire de 1902, dans laquelle se situe la réforme particulière des contenus et méthodes de l'enseignement des LVE.

Le problème de la conception générale de la genèse de la méthodologie directe n'en est pas résolu pour autant. Il n'est que déplacé, puisque l'on peut encore se poser légitimement la question suivante: pourquoi cette occasion de rupture a-t-elle été la réforme de 1902, et non celle de 1990, ou encore celle de 1880, qui toutes ont été des réformes très importantes touchant l'ensemble du système éducatif?

Facteurs externes et facteurs internes

J'en arrive à la seconde conclusion de ma recherche, qui confirme l'idée, que j'ai défendue ailleurs³, de la naissance d'une véritable didactique des langues à la fin du XIX^e siècle: il est possible et nécessaire de distinguer dans l'analyse de cette période les facteurs externes et les facteurs internes à ce que nous appelons maintenant le "champ didactique".

¹. Une analyse synthétique de ce qui dans ce rapport concerne l'enseignement des langues vivantes étrangères a été faite en 1913 par P. CROUZET.

². J'utilise à dessin, au lieu de l'expression courante de "pression sociale", celle plus ambiguë de "pression publique", dans laquelle, comme c'est le cas à ce moment-là en France, les "pouvoirs publics" devancent souvent de manière très volontariste la pression sociale proprement dite.

³. Puren C.1989.

Les facteurs externes sont la pression publique et la réforme générale de 1902, que je présentais ci-dessus respectivement comme le facteur déterminant et le facteur décisif. Les facteurs internes sont ceux que j'appellerai à *implications méthodologiques immédiates*, ceux dont la nature fait qu'il peuvent devenir immédiatement des aliments du débat méthodologique: si je reprends ma liste initiale, ce sont le modèle allemand, la "méthode naturelle", les recherches en phonétique pratique et en psychologie expérimentale.

Ces facteurs internes, en effet, se sont retrouvés aussitôt brassés, rebrassés en tous sens dans l'intense débat méthodologique contemporain, ce qui fait que leur poids individuel dans l'ensemble du débat, et par conséquent dans la décision finale de rupture institutionnelle d'avec la méthodologie traditionnelle, n'est absolument plus mesurable. Et ne le sera jamais: l'historien ne peut plus désormais saisir l'impact de ces différents facteurs internes que sous la forme d'une succession chronologique d'éléments venant constamment réalimenter le même débat méthodologique. De nouvelles recherches pourront toujours en faire apparaître de nouveaux -et mon corpus met par exemple en évidence l'importance des discussions provoquées par la méthode Berlitz⁴, par le rapport Hartmann en 1896⁵, ainsi que par les conférences de Michel BREAL à la Sorbonne⁶-; mais il est et il restera définitivement impossible de les hiérarchiser historiquement.

Genèse et gestation

Ceci m'amène à proposer une distinction qui m'apparaît nécessaire entre *la genèse* de la méthodologie directe, dans laquelle les facteurs externes ont été déterminants et décisifs, et *la gestation* de cette même méthodologie, dans laquelle interviennent les facteurs internes et qui est un processus d'élaboration long et complexe, à l'instar du processus biologique auquel j'emprunte la métaphore. En filant celle-ci, je dirai que l'intense débat méthodologique des années 1880-1890 a généré de multiples "cellules méthodologiques" plus ou moins complexes (procédés, techniques, approches, démarches...), que les méthodologues ont assemblé en un macro-organisme (une méthodologie constituée), et que les décideurs ont mis au monde à la première occasion dès qu'ils l'ont estimé viable...

L'un des thèmes du débat didactique des années 1880-1890 portera d'ailleurs sur le temps nécessaire à cette gestation méthodologique. Pour A. MOUGEOL en 1887, la réforme des méthodes ne peut être que l'aboutissement d'un long processus de formation de ceux qui seront appelés à la mettre en oeuvre:

Il faut quarante ans pour accomplir cette réforme. Pourquoi? Parce qu'il s'agit des choses de l'esprit, et, dans cet ordre, tous les pouvoirs humains sont paralysés ou ralentis par l'impossibilité de transformer, d'un coup de baguette, les

⁴. La "méthode Berlitz" (la première école est fondée aux Etats Unis en 1878) est présentée officiellement en France à l'Exposition Universelle de 1900. Mais elle était déjà connue de certains méthodologues français, comme le prouvent quelques allusions dans plusieurs articles antérieurs. Si cette "méthode" va être très tôt critiquée pour son inadaptation à l'enseignement scolaire, elle n'en constitue pas moins un premier exemple historique de mise en oeuvre viable -pour certains publics-, d'une méthodologie radicalement nouvelle.

⁵. Le rapport du pédagogue allemand Martin Hartmann (*Reiseindrücke und Beobachtungen eines deutschen Neuphilologen in der Schweiz in Frankreich*, Leipzig, 1893) proposait une description et une analyse détaillées de l'enseignement des LVE en France à partir de nombreuses observations de classes effectuées dans plusieurs régions de France. Ce rapport aura une bien plus grande répercussion dans les milieux des enseignants français de langues que la brochure de Viëtor de 1882, qui passera pratiquement inaperçue. Pour un commentaire détaillé de ce rapport par un méthodologue français, voir E. BAILLY 1897. Voir aussi A. WOLFROMM 1897.

⁶. Conférences publiées en 1893. Pour des exemples de réactions à ces conférences, voir les articles de L.M. 1886 et Ch. SCHWEITZER 1892.

esprits, les pensées, les convictions. Il faut modifier les doctrines de la pédagogie. En outre, il faut des hommes nouveaux à une entreprise nouvelle: prenez le temps de former du personnel⁷. [...]

Le second point à obtenir, c'est de réformer les méthodes elles-mêmes d'enseignement et d'exposition en les rendant plus courtes. Cela, vous ne l'obtiendrez que du temps (pp. 6-7).

Dix ans plus tard, et cinq ans avant l'instruction de 1902, E. BAILLY estime encore que malgré l'urgence, il faut encore donner du temps à cette gestation méthodologique:

*Il nous faut nous remuer, progresser et perfectionner nos méthodes. Si **nous n'avons ni une chaire, ni aucune association ou groupe d'études consacré à la pédagogie des langues vivantes**, rien pourtant ne nous empêche d'engager d'utiles disputes pédagogiques. Nous n'étudions pas assez non plus les théories étrangères. A défaut de doctrine, nous pourrions au moins formuler quelques hypothèses. Une grande richesse d'hypothèses vaut mieux qu'une seule certitude qui est peut-être une erreur (je souligne).*

On aura noté dans le passage souligné ci-dessus, comme dans la citation en exergue d'E. Chasles, la pression du facteur de professionnalisation, que je n'ai pas repris depuis mon énumération initiale. C'est qu'il se trouve être d'un statut tout particulier, à la fois externe et interne. Il fonctionne en effet comme une sorte d'interface stratégique qui va permettre la confrontation simultanée des trois éléments autour desquels va se polariser le débat didactique: la demande sociale concernant l'objectif pratique, les situations d'enseignement et la méthodologie.

Le concept de "situation d'enseignement"

Le concept de "situation d'enseignement" est à l'époque parfaitement rôdé déjà depuis la longue polémique déclanchée en France par l'instruction du 29 septembre 1863, qui recommandait l'utilisation de la "méthode naturelle" en classe. Exemple parmi des dizaines d'autres apparaissant dans mon corpus, cette citation du fondateur et directeur de la *Revue de l'Enseignement des Langues vivantes*, A. WOLFROMM:

*Nous ne croyons pas à l'efficacité d'une méthode qui appliquerait à la première étude d'une langue étrangère, exactement, mais exclusivement les procédés de l'enseignement maternel. **Il y a effet, entre la situation de la mère et du professeur à l'égard de l'enfant**, entre l'enfant lui-même au moment où sa mère l'initie aux premiers éléments de sa première langue, et l'enfant au moment où nous essayons de lui faire placer, à côté de ces éléments, les éléments d'une nouvelle langue, il y a, disons-nous, **des différences qui nous paraissent appeler des différences dans la matière et le mode d'enseignement** (1897, p. 82)⁸.*

La troisième conclusion de ma recherche concerne précisément le rôle pivot que jouent les situations d'enseignement dans le débat didactique des années 1880-1890: les deux principales stratégies professionnelles de l'époque vont s'opposer en effet sur les rapports qu'elles vont établir d'une part entre la demande publique et les situations d'en-

⁷. Le conseil ne sera pas entendu, et l'on ne se préoccupera vraiment de la formation des enseignants qu'après leur avoir imposé la réforme. Cette démarche semble bien être malheureusement une constante de la politique scolaire française.

⁸. Je souligne. On notera la modernité du concept: la situation n'est pas perçue négativement comme une contrainte imposant une utilisation au rabais ou une adaptation d'une méthodologie idéale; elle est conçue au contraire de façon positive, comme un élément à part entière du champ didactique, en d'autres termes comme un élément à prendre en compte dans l'élaboration méthodologique elle-même.

seignement, d'autre part entre ces mêmes situations d'enseignement et l'élaboration méthodologique⁹.

Stratégie révolutionnaire et stratégie réformatrice

Dans la première stratégie, que j'appellerai "révolutionnaire" parce qu'elle recherche -et finira par obtenir- une rupture méthodologique radicale, l'évaluation externe de l'enseignement des LVE et l'objectif pratique que lui assigne l'opinion publique sont pris comme des données à intégrer telles quelles dans la réflexion et l'élaboration didactiques.

Combien d'entre vous¹⁰ [...] débarquant demain à Frankfort ou à Londres, à Zurich ou à Birmingham, seraient en état de demander leur chemin dans la langue du pays, de discuter le prix d'une course avec leur cocher, de donner des ordres au personnel de l'hôtel? [...] La réponse aux questions que je viens de vous poser a été faite depuis longtemps par l'opinion publique. Nous avons tout à gagner à nous soumettre à son verdict, quitte à démontrer ensuite que s'il est vrai que nous soyons dans une fausse voie, nous y avons été engagés malgré nous, et comme par une certaine logique (Ch. SCHWEITZER 1887, p. 255).

L'objectif propre au système scolaire, l'objectif formatif, se retrouve ici subordonné à l'objectif imposé de l'extérieur du système scolaire:

Travaillez en vue d'acquérir des connaissances utiles, de vous armer pour la lutte de la vie, et par surcroît vous aurez assoupli les ressorts de votre intelligence. (id. p. 255).

Dans la seconde stratégie, que j'appellerai "réformatrice" parce qu'elle est favorable à une prudente évolution du système, l'objectif que réclame l'opinion publique est considéré comme irréaliste au vu des situations scolaires d'enseignement. Cette stratégie se présente sous au moins trois variantes différentes. L'une correspond à un refus très net, une fin de non-recevoir concernant la demande sociale:

Avant d'examiner si nous devons apprendre à parler, il faut voir dans quelle mesure nous le pouvons. [...] Si nous admettons par conséquent que le but de notre enseignement est double, qu'il s'agit d'abord de lire et d'écrire, ensuite de parler, nous maintenons toujours que, dans les conditions où nous sommes placés, tant que le but plus modeste n'est pas atteint, l'autre l'est seulement en apparence (L. HIRSCH. 1887, p. 103 et 104).

La seconde variante est plus habile, qui joue sur la hiérarchisation des objectifs en reconnaissant une certaine place à la demande sociale, mais sur un petit strapontin au fond de la salle. On la trouve par exemple dans ce passage d'un discours de L. HALLBERG, dont on remarquera l'ironie fort condescendante:

L'étude des langues vivantes [pour les élèves de l'enseignement classique] [...] me paraît offrir des avantages de plusieurs sortes: elle est une gymnastique de l'esprit, elle a une utilité directe ou indirecte au point de vue des études spéciales, et, enfin, elle procure un charme et un délassement incontestable à l'intelligence. Je ne parle pas, veuillez bien le remarquer, de l'avantage matériel et tout à fait vulgaire, mais considérable cependant, qui peut résulter pour nous du maniement de la langue parlée, au point de vue des voyages, de la conversation, des relations internationales (1887, pp. 25-26).

⁹. Pour présenter ces deux stratégies professionnelles, j'ai retenu la forme d'un montage commenté de citations représentatives.

¹⁰. Ch. Schweitzer s'adresse à des élèves dans un discours de distribution des prix.

Une troisième variante, la plus subtile sans doute et appelée à une longue carrière qui l'amènera jusqu'à nos jours, allume une sorte de contre-feu en mettant en avant un objectif intermédiaire lié à la fois à l'objectif pratique demandé par la société et à l'objectif formatif propre au système scolaire :

Si l'étude d'une langue vivante au lycée ne saurait donner qu'exceptionnellement les résultats directement utiles qu'on attend de notre zèle, on nous accule à une impossibilité en croyant pouvoir les exiger, et il est bon d'éclairer sur ce point la religion des élèves, des parents et des faiseurs de promesses. (p. 263). [...]

Il ne faut attendre de l'Université plus qu'une sorte de dégrossissement premier des esprits, l'assimilation d'un commencement de vocabulaire, l'usage de quelques locutions des plus routinières; somme toute, simplement assez de connaissance des règles et des mots, pour que l'élève soit plus ou moins en état d'achever de lui-même son éducation le jour où ses goûts ou ses besoins particuliers pourront se satisfaire sans entrave (E. VEYSSIER 1886, p. 265).

Elaboration méthodologique et situations d'enseignement

Nous retrouvons nos deux stratégies opposées sur le second rapport, celui que le discours didactique doit établir entre l'élaboration méthodologique et les situations d'enseignement.

Dans la stratégie "révolutionnaire", c'est la mise en oeuvre d'une nouvelle méthodologie qui doit permettre d'obtenir les résultats attendus. C'est par exemple la position défendue par G. HALBWACHS (1886), qui, après avoir pourtant signalé le poids très lourd des contraintes situationnelles de l'enseignement scolaire, n'en affirme pas moins :

Quoiqu'il en soit, mes chers collègues, il nous faut, à tout prix, sortir de l'ornière où notre roue tourne sans avancer. Il nous faut répondre par des résultats palpables aux attaques justes et injustes dont notre enseignement est l'objet (p. 247).

Et la solution qu'il propose est une innovation qui serait imposée officiellement à tous les enseignants :

La seule innovation, [...] c'est l'adoption obligatoire d'un vocabulaire et d'un précis grammatical uniformes, autour duquel devraient se grouper, dans la mesure du possible, les exercices multiples dont se compose notre enseignement (p. 244).

Cette position volontariste et autoritariste, selon laquelle l'innovation méthodologique permettra de répondre à la demande sociale **malgré** les situations d'enseignement défavorables, est la position défendue à l'époque par l'inspecteur général Emile Chasles (Cf. sa citation en exergue du présent article); c'est elle qui sera reprise dans les instructions de 1890 et 1902, qui opèreront très clairement ce que nous appellerions aujourd'hui une "centration sur la méthode".

Dans la seconde stratégie, "réformiste", l'accent est mis non sur la méthodologie, mais sur les situations scolaires d'enseignement, qui sont présentées comme les premières responsables des mauvais résultats de l'enseignement des LVE. Critiquant ainsi ceux qui considèrent que les "résultats déplorables" obtenus en classes de 8^e et 7^e sont à mettre au compte "de la méthode suivie par le professeur", N. M. Maigrot affirme pour sa part :

Je continue en toute liberté à dire nos faiblesses, qui n'ont d'autre source que l'organisation très défectueuse de l'enseignement des langues vivantes (1988)¹¹.

Et je ne résiste pas au plaisir de reproduire la plus belle métaphore filée que j'aie rencontrée dans le débat sur la "méthode naturelle":

Que de gens pourtant font fi de la grammaire! Pour un grand nombre il suffit tout bonnement de jeter les enfants en plein allemand, comme on jette, selon la recommandation du proverbe, les gens à l'eau pour leur apprendre à nager. Et d'abord ce proverbe nous paraît un de ceux qu'il serait peut-être dangereux de prendre au pied de la lettre; mais de plus, la comparaison ne nous semble pas exacte. Où le prendre, ce plein d'allemand? Pas en classe assurément. Un verre d'eau n'est pas un fleuve; et si l'on dit qu'on peut se noyer dans un verre d'eau, nous n'avons pas encore entendu dire que l'on pût apprendre à y nager. (M. GIRARD 1884, p. 145).

La gestation de l'éclectisme

Une quatrième conclusion de ma recherche est qu'au cours de ce débat des années 1880-1890 apparaissent déjà chez les réformistes du moment -avant même que la position révolutionnaire ne se soit imposée- les composantes essentielles que l'on retrouvera dans l'éclectisme post-révolutionnaire des années 1920. On y voit en effet affirmer avec force comme des principes:

a. le réformisme:

En face des théoriciens et idéologues qui, s'enflammant d'un beau zèle exclusif pour des innovations, souvent spécieuses, rejettent en bloc les anciens procédés, nous tenons à affirmer l'utilité, la nécessité de ce genre d'exercices [thèmes et versions], pratiqués sans exagération, mais avec un judicieux discernement - uti, non abuti-. (A. ELWALL 1884, p. 50)

b. l'éclectisme méthodologique:

Le seul principe général d'une saine pédagogie, c'est qu'il n'y a pas de méthode merveilleuse, pas de recette infaillible applicable à tous les cas; c'est que l'enseignement doit se modifier selon que changent les circonstances, et c'est pour cela qu'il y a des professeurs et un art d'enseigner. (L.M. 1886, p. 46)

c. et le pragmatisme:

¹¹. Je schématise ici le débat pour les besoins de la démonstration. En fait, on peut trouver à l'époque chez certains professeurs des réflexions complexes où se retrouvent simultanément des analyses relevant des deux stratégies opposées. C'est le cas de G. HALBWACHS, dont nous avons vu plus haut qu'il prenait le parti de l'innovation méthodologique, mais qui écrit par ailleurs:

Cette insuffisance des résultats [de l'enseignement des LVE], que je ne crois pas contestable, et qui est le grand cheval de bataille de nos nombreux adversaires, on a cherché à l'expliquer de plus d'une façon, nos détracteurs par la critique de nos méthodes, nos vrais amis par l'insuffisance du temps qui nous est accordé. Tout en partageant l'opinion de ces derniers, je vois devoir chercher la vraie cause dans la nature des épreuves qui sanctionnent notre enseignement, ou pour préciser, dans les compositions écrites et orales du baccalauréat (1887, pp. 56-57).

Nous ne voulons pas faire de la théorie pure. Pour nous, le problème est celui-ci: comment, dans le temps et avec les moyens dont nous disposons, arriverons-nous à apprendre aux élèves le plus d'allemand possible? (A. WOLFROMM 1897, p. 80)

Conclusion

Au delà de la genèse d'une révolution méthodologique qui ne durera guère plus d'une génération d'élèves (1902-1909) et à laquelle n'adhéreront vraiment qu'une infime minorité d'enseignants, l'intérêt de l'intense débat méthodologique des années 1880-1890 en France me semble résider dans cette gestation simultanée d'une révolution (la méthodologie directe telle que cherchera à l'imposer l'instruction du 31 mai 1902) et de son futur dépassement (l'éclectisme mi-traditionnel mi-direct tel que le définiront les instructions du 2 septembre 1925 et du 30 septembre 1938). On sait qu'à chaque moment le débat d'idées consiste essentiellement à régler ses comptes avec le passé et à préparer l'avenir: rarement sans doute dans l'histoire de la didactique des langues le paradoxe aura été plus vrai qu'en cette fin du XIX^e siècle.

Le rôle joué dans ce débat par les situations d'enseignement apparaît comme essentiel. Elles fonctionnent en effet d'une part comme pivot temporel, en maintenant le présent au centre des réflexions sur le passé et l'avenir; d'autre part comme pont entre le méthodologique et le didactique, en imposant la prise en compte permanente des données institutionnelles, et au delà politiques et idéologiques.

Au risque de me faire accuser, par certains directeurs de conscience (épistémologique), de persévérer diaboliquement dans une funeste hérésie, je terminerai par une réflexion sur l'avenir à partir de cette portion de notre passé: au moment où en didactique des langues triomphe à nouveau l'éclectisme, la réflexion sur les situations d'enseignement (/apprentissage) redevient une exigence première, leur prise en compte une priorité disciplinaire.

Christian PUREN
IUFM de Paris et Paris III
U.R.L.4 - I.Na.L.F. (C.N.R.S.)

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ASSANT E. 1907: "Intransigeance ou libéralisme", *Les Langues Modernes*, n° 6-7, juin-juil., pp. 242-245.

BAILLY E. 1897: "Une enquête sur l'enseignement des langues vivantes en France", *Revue Universitaire*, t. 2, pp. 149-166.

CHASLES Emile 1886: "La réforme des grammaires", *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes*, vol. 1, n° 11, févr. 1886, pp. 338-343.

CROUZET Paul 1913: "L'enquête parlementaire sur la réforme de 1902", *Revue Universitaire*, n° 6, pp. 15-29.

ELWALL A.: Rapport de A. ELWALL, prof. au lycée Henri IV: "De l'enseignement des langues vivantes dans les lycées et collèges. Ce qu'il a été, ce qu'il est, ce qu'il doit être". *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes*, vol. 1, n° 1, mars 1884, pp. 4-15.

GIRARD Maurice 1884: "De la méthode dans les classes élémentaires" pp. 143-146). *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes*, vol. 1, n° 5, juil. 1884.

GIROT 1912: "La méthode directe en France. A propos des élections au Conseil supérieur de l'Instruction publique du 17 mai 1912", *Die Neueren Sprachen*, Band XX, Heft 6, oktober, pp. 325-337.

HALBWACHS G. 1886: "Quelques mots sur la question des langues vivantes (suite et fin)", *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes*, vol. 3, 1886-1887, pp. 193-198 et pp. 241-247.

HALLBERG L. 1887: "Les langues vivantes. Discours prononcé le 16 décembre 1886, à la Séance de rentrée des Facultés des Lettres et des Sciences de Toulouse, par M. Hallberg, Professeur de Littératures étrangères à la Faculté des Lettres, *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes*, vol. 4, 1887-1888 [n°1, mars 1887], pp. 24-29.

HIRSCH Léon 1887: "L'enseignement des langues vivantes a-t-il pour objet principal la conversation?", *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes*, vol. 4, 1887-1888, pp. 103-106.

L.M. "Conférence de M. Bréal" ["Comment on apprend les langues étrangères"], *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes*, vol. 3, 1886-1887 [avril 1886], pp. 44-49.

MAIGROT N.M. 1888: "Suppression de l'enseignement des langues vivantes dans la classe de neuvième. Faut-il le conserver en huitième et en septième?", *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes*, vol. 4, 1887-1888, pp. 497-504.

MOUGEOL A.: "L'enseignement secondaire spécial et les langues vivantes", *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes*, vol. 4, 1887-1888, pp. 1-7.

PUREN Christian 1988: "Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues", Paris, Nathan-Clé International, 447 p.

PUREN Christian 1989: "L'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères au XIXe siècle, ou la naissance d'une didactique". *Langue française*, n° 82, mai 1989, pp. 8-19.

RIBOT Alexandre 1900: *La réforme de l'Enseignement secondaire*, Paris, 308 p.

SCHWEITZER Charles 1887: "Discours de M. SCHWEITZER, Professeur d'Allemand au collège Rollin et à l'Ecole spéciale Militaire de Saint-Cyr, à la Distribution des Prix du Collège Rollin, le 30 juillet 1886". *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes*, vol. 4, 1887-1888, pp. 254-260.

SCHWEITZER Charles 1892: "Conférences sur la pédagogie des langues vivantes faites à la Sorbonne par M. Bréal", *Revue Universitaire*, t. 2, pp. 51-56.

SIGWALT Charles 1912: [Circulaire du 27 avril 1912 aux collègues électeurs pour l'élection du 17 mai 1912 d'un représentant des professeur agrégés de langues vivantes au Conseil supérieur de l'Instruction publique], reproduite pp. 326-332 in GIROT 1912.

VEYSSIER E. 1886: "Le procès du latin. Observations sur le livre de M. Raoul Frary par G.A. Heinrich, doyen de la faculté des Lettres de Lyon. Paris, 1886." *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes*, vol. 4, 1887-1888, pp. 261-165.

WOLFROMM A. 1897: Editorial [Réaction au rapport d'inspection de Hartmann], *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes*, n° 11, févr.