Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde

64-65 | 2020

La Méthode directe d'enseignement des langues

Le mouvement réformiste (ou « méthode directe ») en milieux européen et américain vers la fin du XIX^e siècle en didactique des langues : une révolution ?

The reform movement (or "direct method") in European and American language didactics towards the end of the 19th century: a revolution?

Claude Germain

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/dhfles/7287>

DOI : 10.4000/dhfles.7287

ISSN : 2221-4038

Éditeur

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

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2020

Pagination : 7-45

ISSN : 0992-7654

Référence électronique

Claude Germain, « Le mouvement réformiste (ou « méthode directe ») en milieux européen et américain vers la fin du XIX^e siècle en didactique des langues : une révolution ? », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 64-65 | 2020, mis en ligne le 03 mars 2021, consulté le 27 mars 2023. URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/7287> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dhfles.7287>

Ce document a été généré automatiquement le 27 mars 2023.

Tous droits réservés

Le mouvement réformiste (ou « méthode directe ») en milieux européen et américain vers la fin du XIX^e siècle en didactique des langues : une révolution ?

The reform movement (or "direct method") in European and American language didactics towards the end of the 19th century: a revolution?

Claude Germain

Au cours du présent article, il s'agira d'examiner si le mouvement réformiste européen (MRéf), ainsi que les conceptions de quatre novateurs individuels du milieu américain (Nov/Amerq), Gottlieb Heness, Lambert Sauveur, Maximilian Delphinus Berlitz et François Gouin, vers la fin du XIX^e siècle, peuvent effectivement être considérés comme des révolutions en didactique des langues (DDL). Il me faudra donc dans un premier temps justifier brièvement pourquoi, alors qu'il est question de « révolution », je me référerai au modèle épistémologique de Larry Laudan plutôt qu'à celui, plus connu, de Kuhn. Puis, après avoir présenté les origines du mouvement en milieu européen, j'identifierai, suivant la perspective de Laudan, le problème *conceptuel* majeur qui s'est posé à la DDL et les problèmes *empiriques* récurrents du domaine, afin de voir quelles solutions ont été proposées. Je ferai alors ressortir l'importance des débats que cela a suscités, après quoi il sera possible d'en apprécier les retombées positives ainsi que les nouvelles *anomalies* engendrées par ces activités novatrices. J'adopterai ensuite la même démarche pour examiner la situation en milieu américain, après quoi suivront quelques observations sur les liens entre la pensée didactique européenne et les idées novatrices du milieu américain, au cours d'à peu près la même période. En conclusion, il s'agira de déterminer dans quelle mesure le MRéf européen ainsi que les Nov/Amerq peuvent être qualifiés de révolutionnaires.

Introduction

Dès qu'il est question de « révolution », on pense immédiatement à *La structure des révolutions scientifiques* et au concept de « paradigme » de Kuhn (2008 [1962]). Deux raisons nous empêchent de recourir à ce modèle. La première est que l'épistémologie kuhnienne ne peut s'appliquer qu'aux sciences de la nature, comme le reconnaît Kuhn lui-même dans sa Préface. La raison majeure : l'adhésion à un paradigme commun ou universel est une impossibilité car dans les sciences sociales il y a, et il y aura toujours, une prolifération d'écoles de pensées rivales puisque le chercheur est membre de la société qu'il étudie et qu'il ne s'agit donc pas d'un objet qui lui est externe. Un deuxième motif de rejet est qu'avec le modèle de Kuhn, les sciences sociales seraient condamnées en quelque sorte à être toujours traitées comme un domaine sous-développé puisque l'étape préparadigmatique des sciences se caractérise par une multiplicité d'écoles de pensée, ce qui est considéré dans les sciences de la nature comme le signe d'une science immature.

Dans les circonstances, il a paru opportun de faire plutôt appel à un post-kuhnien, Laudan (1987) [1977]). Celui-ci propose de s'intéresser, dans le développement des disciplines, au concept de *traditions de recherche*, qui peuvent être constituées de plusieurs théories, écoles de pensée ou mouvements. L'intérêt principal de ce modèle est qu'il peut s'appliquer non seulement aux sciences de la nature et aux sciences sociales, mais également à « toute discipline intellectuelle » comme la théologie, la critique littéraire, etc. (33) et, partant, à la DDL dont le statut de scientificité paraît encore incertain.

D'entrée de jeu, il convient de préciser qu'en recourant au concept de traditions de recherche, Laudan privilégie le principe de la continuité, contrairement à Kuhn qui insiste plutôt sur les ruptures. Toutefois, cela ne signifie pas que Laudan rejette le concept de révolution puisqu'il l'intègre dans son modèle. Selon lui, les révolutions font tout simplement partie du développement normal des disciplines, quelles qu'elles soient : dans les disciplines intellectuelles, les révolutions ne sont pas du tout quelque chose d'exceptionnel (comme le croit Kuhn, avec son concept de *crise*). De plus, précise Laudan, le but de toute discipline est de chercher à résoudre des problèmes, qui sont de deux ordres : des problèmes *conceptuels* (dont Kuhn ne tient pas compte) et des problèmes *empiriques*. Dans la recherche de solutions à des problèmes, c'est la présence de nombreux débats, l'apparition de nouvelles publications, de nouvelles revues ou la formation de nouvelles associations qui sont les marques externes d'une apparente révolution. Enfin, selon Laudan, toute révolution engendre de nouveaux problèmes, tant conceptuels qu'empiriques, appelés *anomalies*¹.

La situation en milieu européen

Muni de cet appareillage conceptuel et méthodologique, je puis donc maintenant étudier la question de la nature soi-disant révolutionnaire des différents événements qui se sont produits dans le dernier quart du XIX^e siècle en DDL. Pour cela, il me faudra donc examiner les problèmes conceptuels et empiriques à résoudre à l'époque.

Origines

En Europe, au cours des années 1890, une vingtaine d'expressions servaient à qualifier la situation en DDL : *the new method, the direct method, the reform method, the living method*, et ainsi de suite (Jespersen 1904). Par convention, j'ai opté pour l'expression générique de MRéf pour désigner la situation. Concernant les débuts de l'évènement, même si c'est en 1882 que Wilhelm Viëtor publie anonymement, en allemand, son document-choc intitulé *Quousque Tandem*, il m'a paru préférable d'opter pour l'année 1880 afin de mieux mettre en évidence l'important rôle joué dans le mouvement par la phonétique prônée quelques années plus tôt par le Britannique Henry Sweet (1877), à laquelle Viëtor (1882) fait d'ailleurs explicitement référence. C'est également en 1880 qu'est recommandée « la méthode maternelle » en Belgique (Berré 2001).

Dans le cas particulier de la France, le mouvement a pris naissance dans l'Enseignement secondaire avec l'Instruction officielle de 1863 (sous l'appellation de *méthode naturelle*), puis peu après, de *méthode orale*, pour aboutir en 1902 à la *méthode directe* (Instructions officielles 1863, 1890 et 1902). C'est alors que l'expression méthode directe s'est répandue pour désigner, à tort, l'ensemble du mouvement². En France, c'est afin de répondre à la demande des adultes (autodidactes, écoles de commerce, écoles militaires, etc.) que de nombreux « cours traditionnels à objectif pratique » s'étaient développés (CTOP – pour reprendre la terminologie de Puren, 1988) : qui dit cours traditionnel, dit méthode grammaire-traduction (MGT). Et l'*objectif pratique* devient un objectif de l'Instruction officielle de 1863 également pour le milieu scolaire – dans les lycées impériaux – ce qui marque les débuts lointains de la MDir en tant que méthode dite *naturelle* : « Nous enseignons à nos enfants (...) les langues vivantes pour leur apprendre à les parler. (...) La méthode à suivre est (...) la méthode naturelle : peu de grammaire... mais beaucoup d'exercices parlés... » (Instruction officielle 29 septembre 1863 : 35-36). Quant à l'Instruction de 1902, qui survient vingt ans après le « coup d'éclat » de Viëtor, elle a été vue comme un véritable « coup d'État » pédagogique imposé par les autorités (Puren 1988 : 88). Il s'agit cependant d'un geste de nature administrative qui entraînera des débats sur la liberté de l'enseignant plutôt que sur de véritables enjeux méthodologiques, comme cela avait été surtout le cas auparavant, peu après 1863.

Ainsi, le MRéf européen comprend deux grandes variantes, diachroniquement et géographiquement distinctes : la *méthode par les textes* (MTxt) qui émane du document de Viëtor, comportant un volet oral et phonétique (notamment en Allemagne, en Angleterre et dans les pays scandinaves³), et la *méthode directe* entendue au sens étroit (MDir), en Belgique en 1895 et en France en 1902, où elle a été précédée de la méthode dite *naturelle* puis *orale* (MNat-orale) :

Le MRéf européen			
Durée :	1880 - 1910	1863 - 1910 (France)	
MÉTHODE :	par les textes (MTxt)	naturelle/orale (MNat-orale)	directe (Mdir)

Toutefois, en se plaçant du point de vue des praticiens, on pourrait vraisemblablement ajouter une autre variante : la méthode « analytique-directe-imitative » (Gilbert 1954 : 11 ; Howatt & Smith 2002, vol. III : x-xi)⁴. Mais dans une perspective plus globale, ce genre de distinctions paraît plus difficile à illustrer concrètement. Je m'en tiendrai donc uniquement ici aux deux seules grandes variantes mentionnées ci-dessus, la MTxt et la MNat-orale/MDir (pour le milieu américain, ce sera différent, comme on le verra plus loin).

Quant à une date de clôture du MRéf, la plupart des auteurs réfèrent à l'année 1914. Pour ma part, j'ai plutôt retenu l'année 1910, date à laquelle les débats méthodologiques paraissent prendre fin graduellement. Ainsi, en tant que tel, dans l'une de ses variantes, le MRéf européen n'aura duré qu'une trentaine d'année, d'environ 1880 à 1910, mais dans sa variante française, aura évolué sur plus d'une quarantaine d'années.

Problème conceptuel

C'est dans ce contexte que se pose en Europe, dans le dernier quart du XIX^e siècle, un problème conceptuel majeur, celui de la finalité de l'enseignement/apprentissage d'une langue. Jusque-là, c'est la MGT utilisée pour faire apprendre les langues mortes qui avait servi de modèle d'enseignement des nouvelles langues vivantes (Germain 1993 : 57). On en était alors venu à retenir cette idée que l'apprentissage d'une langue, morte ou vivante, contribuait surtout à développer les facultés d'analyse et de raisonnement de l'élève, et était une sorte de « gymnastique intellectuelle » – un « instrument de culture de l'esprit », écrira Paul Passy (1899 : 516).

À l'époque étudiée, d'un côté, afin de répondre à de nouveaux besoins de communication découlant de la révolution industrielle du XIX^e siècle et à cause du désir de recevoir un enseignement pratique plus efficace, il paraît nécessaire d'enseigner une langue parlée quotidiennement – c'est la finalité pratique – ; mais d'un autre côté, se pose la question de la valeur formatrice d'un enseignement scolaire, centré sur la langue orale quotidienne, dite vulgaire, de peu de prestige. À l'époque, la méthode des gouvernantes, des bonnes d'enfants ou des portiers d'hôtels n'a pas sa place à l'école, croit-on (Puren 1988 ; Bayley 1998 : 42). À quelques rares exceptions près, l'habileté à converser est vue comme un accomplissement insignifiant ne pouvant être acquis qu'à la maison à l'aide de tuteurs ou lors d'un séjour de quelques mois dans le pays étranger. Il s'agit de croyances profondes chez des gens qui ont tous été eux-mêmes formés dans la tradition classique de l'enseignement des langues. La majorité des débats sur l'enseignement des langues, notamment en Allemagne, en Angleterre (Gilbert 1953), en France et dans les pays scandinaves, tournent autour de la détermination de la valeur « formatrice » que l'on peut accorder à l'étude scolaire du parler quotidien⁵. Un profond changement de mentalité allait devoir s'opérer pour s'ouvrir à de nouvelles finalités. En règle générale, c'est l'enseignement explicite des règles de grammaire qui est vu essentiellement comme un moyen de parfaire la formation intellectuelle de l'élève. Pas étonnant que cela n'ait pu se produire en l'espace d'une génération.

Problèmes empiriques

En plus de ce problème conceptuel, suivant la perspective épistémologique de Laudan il faut également s'intéresser aux problèmes de nature empirique que le MRéf a eu à affronter, problèmes auxquels se sont heurtés de tous temps les didacticiens des langues⁶. C'est à Stern que revient le grand mérite d'avoir identifié quatre problèmes empiriques *récurrents*, tout au long de l'histoire de l'enseignement des langues (1983 : 400-405), problèmes repris par Besse, qu'il reformule dans des termes « moins polémiques » (2001 : 135). Je me suis permis, à mon tour, de reformuler quelque peu la manière de désigner ces problèmes, tout en y ajoutant un cinquième, celui de l'enseignement de la prononciation qui m'apparaît comme récurrent, tel que constaté par Kelly (1969) qui y consacre une trentaine de pages. Ainsi, j'en arrive à cinq problèmes empiriques, auxquels les réformistes ont dû s'attaquer.

Problèmes empiriques récurrents en DDL			
	Formulation de Stern	Formulation de Besse	Formulation de Germain L'ENSEIGNEMENT...
1.			de la prononciation
2.	les rapports L1-L2 [L1 : langue première ou maternelle et L2 : langue seconde ou étrangère]	enseigner le « sens » étranger	du sens
3.	l'option explicite-implicite	enseigner la « grammaire » d'une langue étrangère	de la grammaire
4.	le dilemme code-communication	comment présenter la langue étrangère	du code langagier et/ou de la communication
5.	le mode de répartition des quatre compétences langagières [compréhension orale; compréhension écrite; production orale; production écrite]	dans quel « ordre » enseigner la L2 ?	des quatre compétences langagières (leur ordre)

Dans la perspective de Laudan, il convient d'examiner, pour chacun de ces problèmes, la position des réformistes comparativement à celle de la MGT : dans quelle mesure y a-t-il opposition radicale, c'est-à-dire référence à une tradition didactique vraiment différente ? Dans le cas de l'enseignement de la phonétique, alors que dans la MGT la prononciation n'est l'objet d'à peu près aucune préoccupation, elle constitue l'une des thèses centrales du mouvement, dans ses deux grandes variantes.

Pour l'enseignement du sens, si l'enseignant est un locuteur natif (de L2) qui ne connaît pas la L1 des apprenants, il va de soi que la technique monolingue est la réponse à une nécessité pratique (Besse 2012 : 12). Avec la MTxt, le recours à la L1 est rejeté d'emblée, sauf dans quelques cas particuliers. Dans la variante MNat-ORALE/MDir, le recours aux

objets et à l'image remplace la traduction. Il y a donc ici une certaine opposition entre les vues de la MGT et du MRéf.

Pour l'enseignement de la grammaire, dans la MGT on recourt à une démarche déductive d'apprentissage, alors que dans le MRéf on prône plutôt le recours à une démarche inductive⁷. Toutefois, malgré les apparences, il ne s'agit pas de deux traditions didactiques opposées ou écoles de pensée rivales. Strictement parlant, un enseignement « grammatical » s'opposerait à un enseignement « a-grammatical ». Il ne s'agit donc que de deux variantes relevant d'une même tradition.

Pour la présentation générale de la langue, dans la MGT tout l'apprentissage est centré sur la langue écrite et non sur la communication (dans le sens de conversation ou d'utilisation de la langue parlée quotidiennement). Dans la variante MTxt, la langue utilisée en classe est la version orale d'un texte écrit. Quant à la variante MNat-orale/MDir, il s'agit d'une langue orale, mais elle est de nature descriptive (*C'est une table...*), sans interactions communicatives. Dans ses deux variantes, l'enseignement reste effectivement centré sur le code langue, avec des nuances, et non sur la communication.

Enfin, concernant l'ordre de présentation des quatre compétences langagières, dans la MGT toute leçon commence par l'énoncé d'une règle grammaticale en L1, illustrée de quelques exemples d'application. Suivent alors des exercices de traduction : version et/ou thème. Autrement dit, alors que la primauté est accordée à la langue écrite dans la MGT, dans le MRéf la primauté est accordée à la langue orale sous la forme, soit d'une langue écrite oralisée, soit d'une langue descriptive.

En somme, si on fait le bilan des options du MRéf qui sont aux antipodes de la MGT, on se rend compte que cela se produit dans trois des cinq problèmes empiriques étudiés : dans l'enseignement de la phonétique, du sens et des quatre compétences langagières. Toutefois, dans l'enseignement de la grammaire et du code langagier/communication, les options du MRéf se présentent plutôt comme des variantes d'une même tradition didactique. Ainsi, on peut considérer que dans plusieurs cas, il n'y a pas véritablement d'opposition nette entre les options de la MGT et celles du MRéf. Inversement, il y a effectivement révolution dans un peu plus de la majorité des cas seulement. Globalement, on peut donc dire qu'il s'agit d'une révolution « partielle », sur le plan empirique.

Débats

En recourant aux caractéristiques de l'épistémologie de Laudan, on se rend compte que, sur le plan conceptuel, l'épineuse question de la finalité de l'enseignement/apprentissage d'une langue et de l'enseignement des règles grammaticales qui y est associé provoque des débats variables et passionnés entre les « traditionalistes » et les « réformistes ». Par exemple, dans le seul cas de l'Allemagne, les débats au sein de l'Association allemande des professeurs de langues vivantes, entre 1886 et 1914, ont connu diverses phases (Christ 1993).

Quant aux débats sur les questions empiriques, ils se déroulent surtout entre « réformistes » de différentes allégeances. Par exemple, entre eux les réformistes tentent de déterminer s'il faut réserver seulement aux enseignants de langue ou imposer aux élèves l'Alphabet Phonétique International (API). Il s'agit donc de débats au sein d'une même école de pensée. Même le recours à des textes suivis plutôt qu'à des

phrases détachées donne lieu à très peu de débats de fond. Là encore, il s'agit de débats internes, en quelque sorte, au sein d'une même tradition didactique.

Apports et anomalies

Sur le plan conceptuel, le principal mérite du MRéf est d'avoir semé le doute, chez certains, concernant l'idée que l'apprentissage d'une langue vivante orale à des fins utilitaristes serait dénué de tout intérêt intellectuel. Du coup, cela ouvrait la porte, bien que très timidement à l'époque, à l'idée que son enseignement pourrait reposer sur d'autres bases que la grammaire et la traduction. Comme le fait remarquer Bréal dans ses conférences à la Sorbonne, « les langues vivantes ne doivent pas être enseignées comme des langues mortes » (Bréal 1893 : 19)⁸. Une autre retombée positive du MRéf est que les universités, restées jusque-là plus ou moins à l'écart du mouvement, ont fini par être sensibilisées à l'importance de l'oral quotidien, mais là encore, il faudra attendre de nombreuses années avant que cette idée n'aboutisse. Ce n'est que lorsque le système des examens cessera d'être contrôlé par les universités que certains changements verront le jour, notamment à partir de 1900. En règle générale, l'importance de la langue parlée quotidienne est une idée qui va peu à peu germer et finir par porter fruit, mais seulement vers le milieu du XX^e siècle.

Sur le plan empirique, certes l'enseignement des langues a pu s'améliorer ici et là. En Angleterre, par exemple, les compositions guidées ou libres remplacent dans certains cas les exercices de traduction, ce qui contribue à un meilleur équilibre entre les quatre compétences langagières de base. En Allemagne, alors qu'en 1890 le manuel de Ploetz, qui représente la MGT, était largement utilisé dans beaucoup d'écoles supérieures, en 1898 très peu d'écoles s'en servaient (Reinfried 1999, note 19). Quant aux débats du MRéf, ils ont été accompagnés de la formation de diverses associations d'enseignants de langues étrangères, de la création de plusieurs revues et de la publication de nombreux pamphlets et documents de toutes sortes, ce qui est, selon Laudan, le signe d'un mouvement soi-disant révolutionnaire. Pour se faire une idée de l'ampleur des activités intellectuelles suscitées par le MRéf, on notera que dans les pays de langue allemande, sur une période d'une trentaine d'années, de 1876 à 1909, on compte près de 1 300 études théoriques (livres, brochures, etc.) sur la réforme (Christ 1993 : 10). Tout cela témoigne, en tout cas, d'un certain impact social vraisemblablement relié au mouvement (Berré 2001 : 6).

Ce qui ne signifie pas que le MRéf n'ait pas donné lieu, à son tour, à de nouvelles problématiques. Comme anomalie de nature conceptuelle/terminologique, pour désigner l'évolution du mouvement il a alors été question de méthode combinée, méthode mixte, méthode de compromis, méthode éclectique, etc. Dans les pratiques de classes, les enseignants ont fini par combiner certains traits de la MGT et du MRéf. Ainsi, sur le plan empirique on a graduellement réduit l'importance accordée à la phonétique en enseignant systématiquement plus de grammaire et en accordant plus d'importance au vocabulaire (Bayley 1998 : 54). À l'époque, la MGT paraît indélogeable. Il faut dire que les enseignants avaient tous reçu une formation de nature grammaticale, philologique et littéraire. On comprend que, pour passer à un type d'enseignement qui accorde désormais la primauté à la langue orale et à la phonétique, cela aurait nécessité une profonde réforme, alors que rien de tout cela n'avait été prévu ou même mentionné initialement chez les réformistes. En tant que science naissante en cette fin du XIX^e siècle, malgré la renommée de certains phonéticiens comme Sweet en

Angleterre et Passy en France, la phonétique ne jouissait pas du prestige que connaîtra la linguistique quelques décennies plus tard. Il s'agissait d'un nouveau défi très difficile à relever, en l'absence de modèle préalable. En France, par exemple, on ne s'occupera de la formation des enseignants « qu'après leur avoir imposé la réforme » (Puren 1993 : 54, note 7). On comprend que, pour de nombreux analystes de la situation, ce soit cette nouvelle difficulté qui a pu être à la source de la brève durée du MRéf. À cela s'est ajoutée la question d'une démarche inductive d'apprentissage qui requiert sur le plan pratique beaucoup plus de temps qu'un enseignement déductif et explicite de la grammaire et dont l'exactitude de la règle formulée par les apprenants a paru très difficile à apprécier.

Le mouvement s'est d'ailleurs vite effrité, surtout dans les quelques années précédant la Première Guerre mondiale qui impliquait l'Allemagne, d'où avait pourtant émané le MRéf une trentaine d'années plus tôt. En ce sens, contrairement à l'optimisme de Jespersen qui croyait au début du XX^e siècle que la méthode réformée était en voie de devenir permanente (1904 : 2), sur le plan empirique le MRéf en tant que tel allait être de courte durée. Ironiquement, ce n'est pas l'ensemble des conceptions novatrices du MRéf qui allaient être reprises par la suite, mais bien la dernière-née des variantes, c'est-à-dire la MDir, comme ce fut le cas en particulier pour l'apprentissage du français dans les colonies et même dans certains pays d'Asie.

Une fragile conjoncture

L'une des questions qui se pose maintenant est celle de savoir pourquoi c'est à ce moment-là, plutôt qu'à un autre, qu'a surgi le MRéf ? Selon Laudan, pour qu'une révolution réussisse, il faut qu'il y ait une conjoncture favorable⁹. Dans le cas de la DDL, c'est à Puren que revient le mérite d'avoir mis en évidence le mécanisme de l'évolution didactique concernant la MDir, du moins dans le cas particulier de la France (1994 : 62-65). Selon Puren, il y a « rupture » lorsqu'on se trouve en présence de nouvelles conjonctures, c'est-à-dire lorsqu'entrent en jeu des forces qui se situent à des niveaux différents : le niveau didactique (théories de référence et situations, *etc.*), le niveau institutionnel (objectifs, principes, *etc.*) et le niveau social (économie, politique, *etc.*)¹⁰. Concrètement, il y a eu conjonction favorable à ces trois niveaux en France, dans le cas de la MDir (Puren 1994 : 45).

Toutefois, si on se place dans la perspective plus générale du MRéf pris dans son ensemble, sur le plan didactique, il ne semble pas que la rencontre ait été particulièrement dramatique et décisive, comme on l'a vu : à ce niveau, la révolution n'est pas une réussite totale, sur le plan empirique. Au niveau institutionnel, dès le milieu du XIX^e siècle les systèmes nationaux forment leurs propres enseignants et, vers 1880, de profondes réformes affectent les écoles. En ce sens, on peut dire qu'on assiste à une sorte d'institutionnalisation des langues vivantes, mais dans certains pays le MRéf est loin d'avoir eu l'assentiment des principales institutions concernées, comme on l'a vu (Bayley 1998 : 55). Sur le plan social, les premiers signes de réactions contre la MGT paraissent effectivement coïncider avec la révolution industrielle du milieu du XIX^e siècle, ce qui intensifie les relations internationales et crée de nouveaux besoins langagiers de nature utilitariste, en même temps que se développe l'enseignement des langues hors de France. Dans certains pays, la promotion de la MDir coïncide avec la montée d'un sentiment nationaliste¹¹. Sur le plan social, la conjoncture paraît donc avoir été véritablement favorable à l'avènement du MRéf en Europe. Toutefois, à cause

notamment de la faiblesse ou de la fragilité du niveau didactique, on comprend qu'il n'ait pu perdurer.

La situation en milieu américain

Origines

Jusqu'ici, il n'a été question que du MRéf en Europe. En milieu américain, quatre auteurs individuels, tous originaires d'Europe, sont susceptibles de jeter un éclairage particulier sur les questions déjà abordées, au cours d'à peu près la même période : Heness, Sauveur, Berlitz et Gouin. Les trois premiers ont effectivement émigré aux États-Unis tandis que dans le cas du quatrième, Gouin, ce sont plutôt ses écrits qui ont « migré » avec beaucoup de succès. On ne saurait apprécier à leur juste valeur les conceptions de ces auteurs sans se référer de prime abord à l'éducateur suisse Pestalozzi – ce qui ne semble pas avoir été suffisamment mis en valeur jusqu'à présent¹². En effet, au tournant du XIX^e siècle, s'intéressant en particulier à l'enseignement de la langue maternelle, fortement inspiré par l'*Émile* de Rousseau, Pestalozzi avait développé une méthode dite *naturelle* étroitement inspirée de la façon dont la mère apprend à parler à son enfant (2009 [1826] : 43). Pareille philosophie de l'éducation reposait donc, avant tout, sur l'*Anschauung* ou *intuition sensible*, qui avait donné lieu à la « leçon de choses ». La technique avait alors été très répandue dans plusieurs pays d'Europe, notamment en Suisse et en Allemagne, mais également en Belgique dans de nombreux pensionnats et maisons d'éducation privées. Et pour l'enseignement de la langue étrangère, Pestalozzi avait déjà lui-même abordé la question dans *Le chant du cygne* (2009 [1826] : 93). Toutefois, en Allemagne, après être tombée presque dans l'oubli, la méthode intuitive de Pestalozzi n'a été reprise et appliquée aux langues vivantes que dans la deuxième moitié du XIX^e siècle. Malgré tout, en règle générale, le MRéf européen n'a été influencé qu'indirectement par Pestalozzi : celui-ci a marqué les conceptions du psychologue allemand Herbart (qui a remis en cause la psychologie traditionnelle des « facultés ») et ce sont ses disciples qui ont marqué le MRéf (Reinfried 1999 : § 17).

C'est donc dans ce contexte qu'il faut situer d'abord Heness, qui réfère explicitement à Pestalozzi. En effet, avant d'émigrer aux États-Unis, Heness enseignait le haut allemand à ses élèves parlant un dialecte allemand du sud en recourant à la « leçon de choses ». Alors établi à New Haven, dans l'État du Connecticut, en 1865 il continue à recourir à la technique de Pestalozzi pour enseigner une langue étrangère (Heness 1875, rapporté dans Larudee 1964 : 123-130). En se référant aux principes de l'éducateur suisse, Heness fonde alors une école privée où il enseigne avec grand succès l'allemand à des enfants de professeurs de Yale, en 1866-1867. Il qualifie sa méthode de « naturelle », basée sur l'intuition et ne faisant pas appel à la traduction (Larudee 1964 : 124-125). Deux ans plus tard, s'ajoutent des cours de français. C'est pourquoi il engage un Français, Sauveur, qui avait fait carrière en Belgique avant son départ pour les États-Unis. Or, Sauveur se distingue par sa façon d'enseigner – ce sont ses *Petites Causeries* (1875) – et acquiert une certaine notoriété suite à la publication d'un ouvrage en anglais (1874b). Dans son *Introduction*, il réfère à Platon, Socrate, Rabelais, Montaigne et Rousseau, sans mentionner expressément Pestalozzi. Mais il reconnaît explicitement sa dette intellectuelle et pédagogique envers Heness et donc, indirectement, envers Pestalozzi :

C'est à lui [M. le professeur Th. Heness] qu'appartient l'honneur d'avoir créé ce nouvel enseignement, aussi admirable qu'il est simple et naturel. Je tenais à faire cette déclaration [...] J'avais à décliner une glorieuse paternité qui n'appartient qu'à mon collègue (Sauveur 1875 : 4 – cité dans Finotti 2010 : 16).

Quant à Berlitz, au début des années 1870, d'Allemagne il émigre aux États-Unis et en 1878 fonde à Providence, dans l'État du Rhode Island, une école privée de langue pour adultes pour y enseigner l'allemand et le français¹³. À son tour, Berlitz reconnaît explicitement sa dette intellectuelle envers Heness (et donc indirectement, envers Pestalozzi), dans un texte de 1889 : « *La méthode Berlitz* est fondée sur un système d'enseignement de la langue appelé 'méthode naturelle' (d'abord utilisée par le professeur Heness) »¹⁴. Plus loin, poursuit Berlitz, dans la pratique, « *La méthode Berlitz* procède dès le début entièrement par des leçons de choses. L'enseignant montre divers objets dans la classe... » (Berlitz 1889 – cité dans Finotti 2010 : 18 et 98). Étrangement, cette reconnaissance de dette envers Heness ne sera cependant plus mentionnée par la suite.

Quant à la naissance de la « méthode des séries » de Gouin (1880)¹⁵, elle est anecdotique, à savoir, l'observation de son neveu devant un moulin à farine (Germain 1993 : 113-114). Comme elle est bien connue, je ne m'y attarderai pas. Toutefois, là encore, il s'agit de recourir à ce que Gouin qualifie à son tour de méthode naturelle (1880 : 6-10) – sans qu'il soit fait explicitement mention, cependant, de Pestalozzi.

Ainsi, les quatre auteurs réfèrent tous à une approche qualifiée de naturelle, reposant sur l'observation de l'enfant qui apprend sa langue première. Au-delà de ce trait commun, on peut considérer que Heness, Sauveur et Berlitz sont tous trois redevables, directement et indirectement, à la méthode de l'intuition sensible de Pestalozzi. Toutefois, faute de référence explicite à Pestalozzi dans les écrits de Gouin, j'ai cru préférable de traiter séparément de cet auteur. Dans les circonstances, on pourrait regrouper ainsi les quatre Nov/Amerq :

Innovations individuelles, en milieu américain (1865 – ...)				
MÉTHODE	De l'intuition sensible [« Leçons de choses »] (Pestalozzi)			
	naturelle (Heness)	des causeries (Sauveur)	directe (Berlitz)	des séries (Gouin)

En milieu américain, la période étudiée ici débute vers 1865, soit une quinzaine d'années plus tôt que le MRéf en Europe – mais, deux ans après l'*Instruction officielle* de France, comme on l'a vu, sans cependant aucune référence explicite à ce document. Toutefois, il s'avère impossible de fixer une date commune marquant la fin de ces tentatives individuelles, car si la grande popularité de la méthode de Heness-Sauveur se situe entre les années 1875 et 1885, celle de Gouin connaîtra son apogée entre 1892 et 1902 (Gilbert 1955 : 6) alors que celle de Berlitz... dure encore.

Problème conceptuel

Explicitement, chacun des quatre novateurs mentionnés a conçu sa méthode d'enseignement en réaction aux lacunes et aux échecs de la MGT. Quant au récit anecdotique de Gouin montrant ses échecs répétés dans l'apprentissage d'une langue

étrangère, cela paraît assez invraisemblable (Howatt with Widdowson 2004 : 183). Il importe aussi de mentionner que, chez chacun, la finalité de l'enseignement n'est que d'ordre pratique, notamment parce que le public majoritairement visé n'est pas, comme en Europe, un public de jeunes élèves du secondaire, mais bien d'adultes : les finalités formative et culturelle ne sont pas prises en compte, sauf quelques rares exceptions, tant chez Sauveur que chez Gouin. Chez tous, la primauté est accordée à la finalité langagière de nature descriptive.

Problèmes empiriques

On peut maintenant se demander ce qu'il advient, chez les novateurs en question, des cinq problèmes empiriques récurrents en DDL, dont il a déjà été question. La prononciation n'est le point de départ de l'apprentissage chez aucun des novateurs. Chez Berlitz, rien de particulier n'est fait pour montrer comment bien prononcer. Quant à Gouin, il s'attribue un rôle de précurseur en affirmant qu'il serait le premier, croit-il à tort, à affirmer que l'oreille est le premier organe du langage : « Vérité à peine soupçonnée malgré son évidence, et que pas un linguiste, jusqu'à ce jour, n'a eu l'idée d'appliquer et d'exploiter » (Gouin 1880 : 107). Toutefois, malgré cette déclaration de principe, dans la pratique Gouin ne fait aucun cas de la phonétique, ce qui lui vaudra d'ailleurs les foudres des phonéticiens Sweet (1899 : 2-3, 84 et 112-113) et Passy (1899 : 497 et 506).

Pour l'enseignement du sens, tout comme Heness, Sauveur recourt aux images, aux actions et surtout à la mimique et aux gestes afin de désigner les objets, la table, la chaise, la porte, etc., ou les parties du corps. Toutefois, même s'il affirme ne pas recourir à la traduction, il le fait malgré tout avec des débutants sous la forme de devoirs, comme moyen de renforcement. Mais, avec des étudiants d'un niveau avancé, « la traduction est une gymnastique intellectuelle, puissante et indispensable » (Sauveur 1875 – cité dans Finotti 2010 : 25). Chez Berlitz (1889), comme chez Sauveur, c'est la « leçon de choses » qui est privilégiée. Chez Gouin, le recours aux objets et même aux illustrations est proscrit, et si le geste se joint à l'action décrite par le verbe, il faut se rappeler qu'il recourt initialement à la traduction, car en salle de classe les séries sont d'abord dites, puis reproduites dans *la langue maternelle des élèves*, avant d'être produites dans la langue étrangère (Germain 1993 : 121).

Concernant la grammaire, Sauveur en reporte l'apprentissage aux niveaux les plus avancés, lorsque le moment sera venu (1874a ; Finotti 2013). Avec la méthode Berlitz, l'apprenant n'apprend pas explicitement de conjugaisons et ne mémorise pas de règles grammaticales : tout cela se fait au moyen d'exercices conçus comme une attrayante conversation (1889 – rapporté dans Finotti 2010 : 99). Quant à la grammaire de Gouin, qualifiée de naturelle, elle se ramène à l'étude du verbe, considéré comme le pivot de la langue (Gouin 1880 : 219-221).

Chez les quatre novateurs étudiés, l'accent est partout mis sur le code langagier plutôt que sur la communication. Dans tous les cas, il s'agit d'une langue descriptive puisque, fondamentalement, on cherche à créer une « association directe » entre un nouveau mot de vocabulaire et un objet ou une action, sans passer d'abord par l'intermédiaire de la L1, de manière à permettre de « penser directement » dans la L2. Pour Gouin, penser, c'est parler : parole et pensée sont identiques. Il faut se rappeler qu'à cette époque pré-saussurienne, une langue est surtout vue comme un moyen d'expression de la pensée.

En ce qui concerne le dernier problème empirique – l’enseignement des quatre compétences langagières de base –, les quatre novateurs étudiés accordent tous la priorité à la langue orale (mais faute de temps, l’étude détaillée, pour chacun, du mode de répartition des quatre compétences langagières, n’a pas pu être faite).

Débats

Avec un public majoritairement adulte, le problème de la valeur formatrice de l’apprentissage d’une langue étrangère ne se pose pas vraiment, comme cela était le cas pour le milieu scolaire en Europe. C’est pourquoi il n’y a pas de débats en milieu américain. À peu près toutes les discussions concernant les novateurs individuels auront lieu en Europe et porteront sur les modalités d’application des méthodes prônées plutôt que sur des principes fondamentaux. Par exemple, vers la fin des années 1890, un débat en Hollande oppose les tenants de la méthode de Gouin à ceux de la méthode Berlitz, mais aucune discussion ne porte sur les principes mêmes des deux approches (Wilhelm 2009 : § 15).

Apports et anomalies

La double question des apports et des anomalies des Nov/Amerq sera abordée ci-dessous, à propos des liens concernant les deux milieux.

Liens entre les situations en milieu européen et en milieu américain

En Amérique, absence d’impact des conceptions du MRéf européen

Pour apprécier à sa juste valeur l’influence de la pensée européenne sur les Nov/Amerq, il faut remonter à la tradition pédagogique de Pestalozzi qui a marqué l’approche naturelle de chacun, comme on l’a vu à travers les tentatives de Heness, puis successivement de Sauveur et de Berlitz. Mais il faut se rappeler que les innovations en milieu américain ont débuté une quinzaine d’années avant le MRéf européen, du moins dans les limites temporelles telle que définies ci-dessus. Pas étonnant, donc, que les conceptions des auteurs les plus en vue du MRéf européen n’aient eu qu’un très faible impact en Amérique, du moins si l’on se fie à l’important *Report of the Committee of Twelve of the Modern Language Association of America*, publié en 1899. Certains enseignants américains et canadiens ont quand même tenté d’importer les méthodes européennes, mais cela a été de courte durée à cause principalement du faible niveau de maîtrise de la langue étrangère des enseignants de langue. En somme, si l’on en croit les nombreuses sources consultées, Heness, Sauveur, Berlitz et Gouin ne paraissent pas avoir été influencés directement par ce qui se passait en Europe vers la même époque, mais bien indirectement par la tradition pédagogique, beaucoup plus ancienne, de Pestalozzi (Gouin excepté).

En Europe, absence de débats théoriques sur les conceptions des Nov/Amerq

Dans le sens inverse, la situation est plus complexe. Concernant Heness et Sauveur, il ne semble pas y avoir de trace explicite d'une influence quelconque de leur pensée chez les auteurs européens. Berlitz, de son côté, a commencé à répandre en Europe ses écoles privées dès 1888, d'abord à Berlin, puis à Paris et à Londres. À l'exposition internationale de Paris, en 1900 (une vingtaine d'années après Viëtor), les participants ont pu assister à des démonstrations de la méthode Berlitz. Suite à cela, il est possible que cette méthode « ait exercé une certaine séduction sur les partisans français d'une méthode directe intégrale » (Puren 1988 : 111). Mais, il est vite apparu que la méthode Berlitz conçue notamment pour des adultes motivés serait tout à fait inadaptée à l'enseignement scolaire, ce qui a servi d'argument aux détracteurs de la MDir. À cet égard, la comparaison entre la méthode Berlitz et la MDir faite par Woleromm dès 1902, et reproduite par Puren dans un tableau synthèse, est tout à fait significative (Puren 1988 : 204).

Le nom de Berlitz ne saurait donc être associé directement au MRéf de l'Europe (comme cela est parfois le cas). J'aurais tendance à croire que c'est plutôt grâce au climat favorable créé par les débats autour du MRéf proprement européen que la méthode Berlitz alors vue – erronément – comme une application pratique des nouvelles idées réformatrices, a pu se répandre si facilement en Europe. Quant à la méthode des séries de Gouin, on se rappellera qu'elle a été publiée en France en 1880. Mais à ses débuts ses succès lui venaient surtout de l'Allemagne. Puis, suite à la traduction de son manuel en Angleterre en 1892, sa méthode connaît de nombreuses applications. Toutefois, malgré une certaine originalité sur le plan linguistique (Germain 1995 : 139), les conceptions de Gouin suscitent peu de débats de fond, ni en Amérique, ni en Europe. Autrement dit, on ne saurait légitimement associer Gouin directement au MRéf européen, de quelque manière que ce soit – même pas en tant que « précurseur », comme le laisse entendre Puren (1988 : 108). Là encore, comme dans le cas de Berlitz, il est fort probable que c'est plutôt Gouin qui a pu tirer grand profit sur le plan pratique d'un climat de pensée favorable à l'accueil de sa méthode, tant en Amérique qu'en Europe.

De façon générale, aucun des quatre novateurs individuels ne semble avoir influencé positivement, de façon décisive, les grands décideurs européens. Sur le plan des principes, leur influence paraît à peu près nulle. Par exemple, dans les écoles de Sauveur et de Berlitz la langue orale en tant que *conversation* a peu à voir avec la langue orale des réformateurs, qui est synonyme de « prose parlée » ou « écrit oralisé », à partir des textes lus. C'est plutôt sur le plan pratique, grâce à leurs manuels, qu'ils auront quelques effets, par exemple en milieu britannique (Gilbert 1955 : 6) ou même en milieu néerlandais (Wilhelm 2009 : § 24).

Ironiquement, l'une des anomalies engendrées par les Nov/Amerq est l'effet négatif sur les conceptions de la réforme en milieu européen, britannique surtout (Howatt & Smith 2002, vol. IV). Par exemple, d'une part la méthode Berlitz a pu laisser croire que le MRéf impliquait le rejet catégorique du recours à la L1 et à la grammaire, d'autre part la méthode Gouin a pu laisser croire que la phonétique, ainsi que les objets et les images, n'étaient pas vraiment importants et, enfin, ces deux méthodes ont pu laisser croire que l'apprentissage d'une langue ne pouvait être entrepris qu'à des fins utilitaristes. Autrement dit, en milieu européen cela a pu contribuer surtout à de nombreuses

incompréhensions du véritable sens de la réforme, à diverses interprétations erronées du mouvement. Cette vision a possiblement eu pour effet de rigidifier certains principes de la réforme dans l'esprit de plusieurs.

En ce sens, en bout de ligne, il semble légitime d'affirmer que les quatre Nov/Amerq ne font pas vraiment partie du MRéf. Il s'agit de tentatives *parallèles*, vers la même époque, en vue d'améliorer l'enseignement des langues étrangères, notamment chez un public d'adultes. De plus, il ne s'agit pas d'un mouvement *collectif* comme cela a été le cas en Europe, mais bien d'innovations *individuelles*. Enfin, il serait inapproprié, dans les termes de l'épistémologie de Laudan, de qualifier les quatre tentatives d'innovations étudiées ici de révolutionnaires.

Conclusion

En fin de parcours, suite à l'application du modèle de Laudan, on se rend bien compte que les quatre novateurs qui ont œuvré aux États-Unis, parallèlement au MRéf européen pendant un certain temps, se situent dans la tradition, très ancienne, des méthodes naturelles (en l'occurrence, la tradition pédagogique de Pestalozzi) qui, au cours de l'histoire, ont été le plus souvent conçues par ce que j'appelle des *intuitifs pragmatiques*, désireux d'obtenir des résultats efficaces. Les événements marquants des Nov/Amerq ont surtout eu lieu entre 1865 et 1880, soit avant même le cri de ralliement de Viëtor en 1882, en milieu européen. Malgré cela, ces novateurs ne sauraient être considérés comme des « précurseurs » du MRéf européen puisqu'ils n'ont pas explicitement influencé positivement la pensée européenne. Ce n'est que par la suite qu'il y a eu quelques relations entre ces deux milieux, dont les deux grands bénéficiaires sur le plan pratique paraissent être Berlitz et Gouin. Ceux-ci font alors figure de grands *opportunists* qui ont su profiter d'un climat propice à l'expansion de leur méthode, tant en milieu américain qu'europpéen.

Inversement, cependant, les réalisations pratiques de ces deux auteurs (absents des débats théoriques) ont même pu avoir, parfois, des retombées négatives sur le MRéf européen, en donnant lieu à des interprétations erronées du véritable sens de la réforme. Il ressort d'ailleurs de l'analyse qui précède que, *sur le plan empirique*, le courant européen apparaît comme une révolution incomplète, avortée et de très courte durée. Toutefois – fait à souligner – le véritable impact, vraiment positif, se situe *sur le plan conceptuel* où le MRéf a toutes les allures d'une *pré-révolution* nécessaire pour préparer les mentalités à éventuellement accepter l'idée d'une valeur formatrice associée à l'apprentissage de la langue orale quotidienne (alors sans prestige) et, par ricochet, à la nécessité d'enseigner les langues vivantes différemment des langues mortes. Les effets positifs de cette pré-révolution, toutefois, ne se feront effectivement sentir qu'un demi-siècle plus tard environ. En ce sens, la contribution du MRéf européen au développement de la DDL apparaît comme une contribution majeure qui devait se produire, tôt ou tard, avec l'avènement des langues « vivantes ».

BIBLIOGRAPHIE

Sources primaires

(1899). *Report of the Committee of Twelve of the Modern Language Association of America*. Boston : D.C. Heath & Co.

BERLITZ, Maximilian D. (1889). *Méthode Berlitz*. Reproduit dans Finotti (2010 : 98-106).

BLACKIE, J. S. (1845). « On the Teaching of Languages ». *The Foreign Quarterly Review*, vol. xxxv, 170-187.

BRÉAL, Michel (1893). *De l'enseignement des langues vivantes*. Paris : Hachette. Reproduit dans Howatt & Smith (2002, vol. III).

GOUIN, François (1880). *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*. Paris : Librairie Fischbacher.

INSTRUCTIONS OFFICIELLES (7 juin 1902 ; 13 septembre 1890). *Bulletin administratif du Ministère de l'Instruction publique*.

INSTRUCTIONS OFFICIELLES (29 septembre 1863). *Instruction relative à l'enseignement des langues vivantes et aux conférences dans les lycées impériaux*. Signée V. Duruy, B.A.I.P., tome XIV.

JESPERSEN, Otto (1904). *How to Teach a Foreign Language*. London : George Allen & Unwin.

PASSY, Paul (1899). *De la méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes*. Paris : Colin. Supplément au Maître Phonétique de mai 1899. Reproduit dans Howatt & Smith (2002, vol. III).

PESTALOZZI, Johann Heinrich (2009 [1826]). *Le chant du cygne*. Traduit de l'allemand par M. Soëtard. Paris : Éditions Fabert.

SAUVEUR, Lambert (1875). *Petites causeries*. Boston : Schoenhof & Moeller, New York : F. W. Christern.

SAUVEUR, Lambert (1874a). *Causeries avec mes élèves*. New York : F. W. Christern, Boston, C. Schoenhof – reproduit dans Howatt & Smith (2000, vol. 5).

SAUVEUR, Lambert (1874b). *Introduction to the Teaching of Living Languages Without Grammar or Dictionary*. New York : Holt. Reproduit dans Howatt & Smith (2000, vol. 5.).

SWEET, Henry (1899). *The Practical Study of Languages*. London : Oxford University Press.

SWEET, Henry (1877). *Handbook of Phonetics*. London : Macmillan and Co. & Oxford University.

VIËTOR, Wilhelm (1882). *Language teaching must start afresh ! [Quousque Tandem ?]*. Traduction anglaise dans Howatt, A. P. R. (1984) – non reproduite dans Howatt with Widdowson (2004).

Sources secondaires

BAYLEY, Susan N. (1998). « The Direct Method and modern language teaching in England 1880-1918 ». *History of Education*, 27/1, 39-57. En ligne : [<https://doi.org/10.1080/0046760980270104>] (consulté le 20 septembre 2020).

BERRÉ, Michel (2001). « Quelques remarques sur l'enseignement des langues étrangères (à l'exception du français) en Flandre au XIX^e siècle ». *Documents pour l'histoire du français langue*

étrangère ou seconde, 26, 105-119. En ligne : [<https://journals.openedition.org/dhfles/2061>] (consulté le 20 septembre 2020).

BESSE, Henri (2012). « Éléments pour une 'archéologie' de la méthode directe ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 49, 11-30. En ligne : [<https://journals.openedition.org/dhfles/3386>] (consulté le 20 septembre 2020).

BESSE, Henri (2001). « Propositions pour une typologie des méthodes de langues ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 26, 120-168. En ligne : [<https://journals.openedition.org/dhfles/2063>] (consulté le 20 septembre 2020).

CHRIST, Herbert (1993). « Pour et contre la méthode directe : les débats au sein de l'Association allemande des professeurs de langues vivantes entre 1886 et 1914 ». *Études de linguistique appliquée*, 90, 9-22.

CHRIST, Herbert & COSTE, Daniel (1993). « Introduction : les débats méthodologiques en didactique des langues entre 1880 et 1914, en Europe et en Amérique ». *Études de linguistique appliquée*, 90, 5-7.

DARIAN, Steven G. (1972). *English as a Foreign Language – History, Development, and Methods of Teaching*. Norman (Oklahoma) : University of Oklahoma Press.

FINOTTI, Irene (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, 179-193. En ligne : [<http://journals.openedition.org/dhfles/3876>] (consulté le 20 septembre 2020).

FINOTTI, Irene (2010). *Lambert Sauveur à l'ombre de Maximilian Berlitz – Les débuts de la méthode directe aux États-Unis*. Bologne : CLUEB. En ligne : [http://amsacta.cib.unibo.it/2739/1/Finotti_Quaderno_7.pdf] (consulté le 20 septembre 2020).

GERMAIN, Claude (1995). « Les fondements linguistiques et psychologiques de la méthode des séries de François Gouin (1880) ». *Histoire Épistémologie Langage*, 17/1, 115-141. En ligne : [<https://uqam.academia.edu/ClaudeGermain>] (consulté le 20 septembre 2020).

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

GILBERT, Mark (1953/1954/1955). « The origins of the reform movement in modern language teaching in England ». *Research Review*, Institute of Education, University of Durham, 4, 5, 6. Part I, II, III.

HOWATT, Anthony P. R. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press. 2^e édition : Howatt, Anthony P. R. with Widdowson, Henry G. (2004).

HOWATT, Anthony P. R. & SMITH, Richard C. (Réd.) (2002). *Modern Language Teaching : The Reform Movement*. 5 volumes. London : Routledge.

HOWATT, Anthony P. R. & SMITH, Richard C. (Réd.) (2000). *Foundations of Foreign Language Teaching – Nineteenth-century Innovators*. 6 volumes. London : Routledge.

KELLY, Louis G. (1969). *Twenty-Five Centuries of Language Teaching*. Rowley, Mass. : Newbury House Publishers.

KUHN, Thomas S. (2008) [1962]). *La structure des révolutions scientifiques*, 2^e édition. Traduit de l'anglais. Paris : Flammarion.

LARUDEE, Faze (1964). *Language teaching in historical perspective*. Thèse de doctorat (PhD), Ann Arbor : University of Michigan.

- LAUDAN, Larry (1987) [1977]. *La dynamique de la science*. Traduit de l'anglais. Liège : Pierre Mardaga, Éditeur.
- NAVARRO RINCÓN, Antonia (2011). *L'enseignement des langues aux sourds. Étude de programmes en Espagne et en France (XVII^e-XX^e siècles)*. Thèse de doctorat, Université de Grenade (655 p.). Résumé dans Documents pour l'enseignement du français langue étrangère ou seconde, 49, 250-253.
- PUREN, Christian (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : CRÉDIF-Didier.
- PUREN, Christian (1993). « 31 mai 1902 : genèse d'une révolution méthodologique ». *Études de linguistique appliquée*, 90, 51-60.
- PUREN, Christian (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : CLE International.
- REINFRIED, Marcus (1999). « Le mouvement réformiste et la méthode directe en Allemagne : développement, fondement théorique, variations méthodologiques ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 23, 204-226. En ligne : [<https://journals.openedition.org/dhfiles/3045>] (consulté le 20 septembre 2020).
- STERN, Hans Heinrich (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press. En ligne : https://www.academia.edu/8375932/_Hans_Heinrich_Stern_Fundamental_concepts_of_lang_Book_Fi_org_ (consulté le 20 septembre 2020).
- TITONE, Renzo (1968). *Teaching Foreign Languages – An Historical Sketch*. Washington, D. C. : Georgetown University Press.
- WATTS, George B. (1963). « The Teaching of French in the United States : A History ». *The French Review*, 37/1, 2^e partie, 11-165.
- WILHELM, Frans (2009). « Breeze or storm? The European Reform Movement and Dutch Foreign Language Teaching, c1880-1920 ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 43, 163-178. En ligne : [<https://journals.openedition.org/dhfiles/881>] (consulté novembre 2019).

NOTES

1. Dans cette perspective, le *progrès* se mesure, non pas en termes de réfutation/confirmation ou de vrai/faux, mais bien à l'efficacité à résoudre des problèmes et au nombre ainsi qu'à l'importance relative des anomalies nouvellement engendrées.
2. Comme le font remarquer Howatt with Widdowson (2004 : 212-214), dès 1845 le terme *direct* est utilisé à quelques reprises par Blackie (1845). Mais, il semble bien qu'on ne puisse pas identifier l'auteur de l'expression *méthode directe* (Reinfried 1999).
3. Le mouvement européen a été suivi de près par les pays scandinaves grâce notamment à la traduction en langue danoise par Jespersen, en 1884, de l'ouvrage psychologique (en allemand) de Franke (Reinfried 1999 : § 16 à 20).
4. Il est à noter qu'au *Congrès international pour l'amélioration du sort des Sourds-Muets* tenu à Milan en 1880, il est question de la « méthode orale pure » ou « méthode perceptive, orale, pure » c'est-à-dire, « celle de l'intuition et de la parole » (Je tiens à remercier Antonia Navarro Rincón pour cette remarque sur l'enseignement aux sourds ; voir Navarro Rincón 2011).
5. Pour les débats dans d'autres pays, voir le numéro des *Études de Linguistique Appliquée* coordonné par Christ & Coste (1993).

6. « L'élément principal de continuité [...], précise Laudan, est la base constituée par les problèmes empiriques... [qui] assurent une stabilité fondamentale dans l'évolution des sciences » (Laudan, 1987 [1977] : 147).
7. À cet égard, il ne saurait être question d'un *enseignement* inductif de la grammaire, comme le mentionnent souvent de nombreux auteurs, puisque *l'induction* est un mécanisme mental d'*apprentissage*.
8. L'idée n'était pas totalement nouvelle puisqu'on la trouve déjà formulée dans l'*Instruction officielle* de 1863, comme on l'a vu, ainsi que dans l'*Encyclopédie* de Diderot et D'Alembert, au XVIII^e siècle, mais dans ses conférences, Bréal n'en fait pas explicitement mention.
9. Selon Laudan, « une révolution réussie n'est [...] rien de plus que la conséquence d'une *rencontre particulièrement dramatique et décisive* entre des traditions de recherche en compétition » (1987 [1977] : 146 – nos italiques).
10. Il y aurait certainement lieu d'examiner la possibilité de prendre en compte un quatrième niveau (ou mieux : « facteur ») : le facteur *individuel*, dans la mesure où à la source de tout mouvement collectif se trouvent des individus, théoriciens ou praticiens, dont les rôles peuvent être déterminants.
11. Toutefois, il faudrait se garder d'établir une relation causale entre ces événements : on ne peut que constater une certaine corrélation.
12. Il y aurait une importante étude à faire concernant l'influence de Pestalozzi sur la DDL.
13. Selon Watts (1963), il est possible que Berlitz ait commencé à enseigner le français en expliquant tout en anglais, comme cela se faisait habituellement. Mais, la suite relève de la légende, dont il y aurait lieu de vérifier la véracité. En effet, comme le font remarquer Howatt & Smith (2000, vol. I : xxxii), il est possible que Berlitz (ou son remplaçant français Nicholas Joly, objet de la légende), ou les deux, aient assisté à des cours pour enseignants donnés à la *Summer Language School* créée en 1876 par Heness et Sauveur à Plymouth, dans l'État du New Hampshire, relativement près. Pour une rectification solidement documentée (mais non acceptée par *Berlitz International*) de la légende créée autour des origines de Berlitz, consulter [<http://www.portraitsofourpast.com/berlitz.htm>].
14. *The Berlitz Method is based on a system of language instruction generally called the "Natural Method" (first used by Professor Heness). (...) 'The Berlitz Method' proceeds from the beginning entirely by object lessons. The teacher shows various objects in the room.*
15. Selon Darian, la méthode de Gouin aurait été la méthode la plus populaire d'enseignement de l'anglais comme langue étrangère aux États-Unis au début du XX^e siècle (1972 : 55 et 75) mais d'après Larudee, elle n'aurait connu qu'une éphémère popularité dans ce milieu (1964 : 129). Pour sa part, Titone mentionne que la méthode de Gouin a littéralement pris d'assaut l'Angleterre et l'Amérique, surtout après sa traduction en anglais en 1892 (1968 : 33), alors que Kelly écrit qu'elle a connu peu de disciples (1969 : 115). Comme l'avait déjà fait remarquer Stern, l'étude de l'influence réelle de Gouin reste à faire (1983 : 98).

RÉSUMÉS

Le mouvement réformiste européen (souvent appelé « méthode directe »), d'environ 1880 à 1910, a toutes les apparences d'une révolution. Pourtant, à l'analyse, il ressort que, sur le plan empirique, il n'aura été qu'une brève révolution partielle, mais sur le plan conceptuel, il aura été

un mouvement majeur, en tant que pré-révolution préparant les mentalités à accepter l'idée, un demi-siècle plus tard, que les langues vivantes peuvent avoir une valeur formatrice et, de ce fait, être enseignées différemment des langues mortes. Enfin, parallèlement à ce mouvement européen, il est question de quatre novateurs individuels (Heness, Sauveur, Berlitz et Gouin) qui, en milieu américain, une quinzaine d'années auparavant, ont proposé des innovations inspirées (sauf chez Gouin) de la tradition pédagogique, ancienne, de l'éducateur suisse Pestalozzi. Cependant, ces novateurs ne sauraient être considérés comme des précurseurs du mouvement européen. Il s'agit d'intuitifs pragmatiques individuels s'adressant surtout aux adultes, qui ont pu bénéficier du climat créé par les débats de la réforme, pour répandre largement leur matériel pédagogique, tant en Europe qu'en Amérique.

The European Reform Movement (often called the « direct method »), from around 1880 to 1910, has all the appearance of a revolution. However, upon analysis, it emerges that, empirically, it will have been only a brief partial revolution but, conceptually, has been a major movement, as pre-revolution preparing mentalities to accept the idea, half a century later, that living languages can have a formative value and, therefore, be taught differently from dead languages. Finally, in parallel with this European Movement, I examine the views of four individual innovators (Heness, Sauveur, Berlitz and Gouin) who, in the American milieu, some fifteen years before the European Movement, proposed innovations inspired (except for Gouin) from the old pedagogical tradition of the Swiss educator Pestalozzi. However, these innovators cannot be considered as precursors of the European Movement. They are pragmatic intuitive individuals aiming mainly at adults, who have benefited from the climate created by the debates of the Reform, to widely spread their teaching material, both in Europe and in America.

INDEX

Keywords : Berlitz, direct method, foreign language teaching, Gouin, grammar-translation method, Heness, Pestalozzi, reform movement, Sauveur, Viëtor

Mots-clés : Berlitz, didactique des langues, Gouin, Heness, méthode directe, méthode grammaire-traduction, mouvement réformiste, Pestalozzi, Sauveur, Viëtor

AUTEUR

CLAUDE GERMAIN

Université du Québec à Montréal - cgclaudegermain2017@outlook.com