



Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde

23 | 1999

L'enseignement de la langue et de la littérature françaises dans la seconde moitié du XIXe siècle

Le mouvement réformiste et la méthode directe en Allemagne : développement, fondement théorique, variations méthodologiques

Marcus Reinfried



Electronic version

URL: <https://journals.openedition.org/dhfles/3045>

DOI: 10.4000/dhfles.3045

ISSN: 2221-4038

Publisher

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

Printed version

Date of publication: 1 June 1999

Number of pages: p.204-226

ISSN: 0992-7654

Electronic reference

Marcus Reinfried, "Le mouvement réformiste et la méthode directe en Allemagne : développement, fondement théorique, variations méthodologiques", *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [Online], 23 | 1999, Online since 26 March 2015, connection on 27 May 2021.

URL: <http://journals.openedition.org/dhfles/3045> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/dhfles.3045>

This text was automatically generated on 27 May 2021.

© SIHFLES

Le mouvement réformiste et la méthode directe en Allemagne : développement, fondement théorique, variations méthodologiques

Marcus Reinfried

I. Panorama des méthodes jusqu'au XIX^e siècle

1.1. Les tendances méthodologiques et leurs contextes institutionnels

- 1 Avant le XIX^e siècle, l'enseignement du français n'était une discipline obligatoire que dans peu d'établissements de l'enseignement supérieur en Allemagne.¹ S'il était dispensé, ce n'était le plus souvent que comme enseignement complémentaire facultatif pour des groupes d'élèves restreints. Des enseignements étaient en outre délivrés dans de nombreuses universités, au sein de petites écoles privées, ainsi que dans le cadre domestique des apprenants.²
- 2 Comme il n'y avait pas de formation universitaire d'enseignants de français, cette matière était souvent enseignée par des maîtres français qui avaient acquis la langue par la voie naturelle. C'étaient des immigrants de première ou deuxième, plus rarement de troisième génération. Mais il y avait aussi à côté de cela les enseignants de français de souche allemande dont la matière principale était le latin et qui avaient appris la langue française, soit dans le cadre scolaire, soit comme langue seconde dans un milieu francophone. En parcourant le *Dictionnaire des enseignants de langues étrangères dans l'aire germanophone* de Konrad Schröder,³ on retire l'impression qu'avant le XIX^e siècle, environ un tiers des enseignants de français étaient d'origine allemande et que deux

tiers étaient des immigrés de provenance française. Environ la moitié des enseignants cités dans le dictionnaire de Schröder ont enseigné dans des établissements d'enseignement supérieur (même si cela n'a constitué qu'une partie de leur emploi du temps), environ un tiers a exercé à l'université, près d'un cinquième avait sa propre école privée et approximativement un dixième a pratiqué comme précepteur dans les familles de la noblesse. S'y sont également ajoutées les gouvernantes qui se chargeaient de l'éducation des jeunes filles et des jeunes garçons en français.⁴

- 3 Le public des apprenants était donc très diversifié. Les écarts entre les différents groupes associés à l'hétérogénéité des connaissances préalables des enseignants de français impliquaient la constitution d'un champ méthodique large. Au fil des siècles, on a vu des enseignants faire traduire beaucoup et faire apprendre des règles de grammaire par cœur, tout comme on en a vu d'autres plus enclins à la méthode naturelle, méthode par laquelle on mettait l'accent sur la pratique orale de la langue. Il arrivait néanmoins aussi fréquemment que les deux techniques soient combinées au sein d'une même leçon ; les cours de conversation, de traduction et de grammaire, ainsi que l'apprentissage de dialogues *in extenso* se succédaient sans qu'il y eût de coordination didactique.⁵ La distance qui séparait la méthode grammaticale et les incitations à la prise de parole a constitué tout au long du XVII^e siècle le problème non résolu dans les réflexions des maîtres de langue française.⁶ Au cours du XVIII^e siècle, on a trouvé plusieurs solutions partielles : les exercices de conjugaison étaient effectués dans des phrases ; on traduisait d'abord les textes français en allemand avant de les discuter en français ; on rendait le contenu des textes dans la conversation en les variant et en les remodelant.⁷
- 4 C'est vers la fin du XVIII^e siècle que la méthode naturelle connut une amélioration notable grâce à l'action des philanthropistes de Dessau. Johann Bernhard Basedow, fondateur d'une école réformatrice à Dessau en Saxe-Anhalt, fit ajouter cent gravures à un manuel encyclopédique⁸ qu'il avait personnellement rédigé. C'est de cette manière que s'établit un support visuel à la méthode par la perception (*Versinnlichungsmethode*) qu'avait développée Christian Heinrich Wolke, un collaborateur de Basedow, pour l'enseignement des langues vivantes. Les gravures étaient commentées en langue étrangère, la sémantisation s'y réalisait par des définitions ostensives en liaison avec des techniques d'explication dans la langue-cible. Basedow et Wolke répandirent le modèle de monolinguisme absolu comme principe didactique dans l'enseignement de départ. On peut les qualifier de premiers représentants d'une méthode directe exclusive dans l'enseignement scolaire.⁹

1.2. Les mutations qui ont précédé la réforme

- 5 La méthode directe des philanthropistes de Dessau est à nouveau tombée dans l'oubli dans la première moitié du XIX^e siècle. Par opposition au principe de monolinguisme initié par Basedow et Wolke, il s'est imposé (surtout dans l'enseignement initial) un modèle bilingue quasi intégral : une place primordiale fut alors accordée à la traduction dans l'enseignement du français à l'école. La gamme des méthodes comprises entre la réflexion linguistique de la langue-cible et l'approche globale de l'idiome s'est partiellement renouvelée : la méthode grammaire-traduction de synthèse qui avait déjà existé les siècles précédents continua de former (de façon améliorée) un des pôles de l'ensemble. Par contre, la méthode dite analytique, une méthode de traduction strictement littérale, constitua la nouvelle pierre angulaire opposée ; dans la

première moitié du XIX^e siècle, elle passe en Allemagne pour la méthode holistique dans l'enseignement des langues vivantes.

- 6 Johann Valentin Meidinger et Carl Ploetz, deux auteurs d'ouvrages scolaires, furent les plus célèbres représentants de la méthode grammaire-traduction de synthèse, méthode où l'on présentait aux élèves le vocabulaire et les règles de grammaire, à la suite de quoi ils devaient les utiliser par le biais du thème et de la version.¹⁰ Cette méthode est - avant tout dans l'enseignement de départ - déductive, atomiste, et utilise majoritairement des phrases indépendantes. A l'opposé, la méthode de traduction dite analytique d'Hamilton qui a trouvé un grand écho en Allemagne est de type holistique ; elle repose sur une conception d'acquisition intuitive et fait usage de textes authentiques.¹¹ D'autres approches méthodologiques connues, qu'on peut relier aux manuels de Seidenstücker et Ahn¹², se trouvent à mi-chemin entre la démarche globale et la démarche synthétique de l'apprentissage des langues vivantes ; ces manuels scolaires mettent en évidence une progression grammaticale adaptée aux élèves et proposent un enseignement de la grammaire par induction qui se limite à un choix des règles les plus importantes.¹³
- 7 Il y a donc eu dans l'enseignement du français au XIX^e siècle un grand nombre de méthodes, même si cette diversité a eu ses limites en raison de la tendance à la traduction. Dans les lycées et les collèges classiques (*Gymnasien* et *Realgymnasien*), mais aussi en partie dans les collèges modernes (*Oberrealschulen*), la tendance d'utiliser la méthode grammaire-traduction de synthèse est restée très intense. L'exemple de la méthodologie de l'enseignement du latin a servi de calque à l'enseignement du français. En revanche, dans les collèges et les écoles de jeunes filles des ébauches de méthode directe purent voir le jour. Dans les années soixante du XIX^e siècle parurent déjà des ouvrages qui recommandaient dans l'enseignement de départ l'utilisation d'objets, de maquettes, d'images et de saynètes.¹⁴ Ce genre de pratiques pédagogiques a gagné progressivement du terrain ; elles restèrent cependant une exception dans les établissements supérieurs qui n'éveilla pas l'attention. Le changement n'interviendra qu'avec le mouvement réformiste de l'enseignement des langues vivantes étrangères.

2. La constitution du mouvement réformiste en tant que phénomène social

- 8 Dans la deuxième moitié du XIX^e siècle, le nombre de collèges où le plus fort contingent d'heures de français et d'anglais était dispensé, s'est accru considérablement. Les maîtres de langue française n'étaient plus autorisés à enseigner dans des écoles allemandes s'ils n'avaient pas obtenu leur examen d'Etat dans une université allemande.¹⁵ Les besoins en personnel qualifié pour l'enseignement des langues vivantes étrangères se faisaient de plus en plus urgents. Le ministère prussien de l'Éducation étendit par étapes successives l'accessibilité à la formation universitaire des maîtres : au début, seuls les élèves diplômés issus des lycées classiques y étaient habilités ; désormais elle était peu à peu élargie à tous les bacheliers.¹⁶ À la même période, des chaires de Lettres et Langues romanes et anglaises ont été créées dans de nombreuses universités¹⁷ : une nouvelle génération d'enseignants a pris naissance qui se définissait par ses études en langues vivantes.

- 9 Beaucoup de ces enseignants se démarquaient de leurs collègues des langues anciennes plus fortement traditionalistes; ils défendaient souvent un autre idéal de formation, plus moderne et plus pragmatique. Pour la majorité des professeurs de français de cette génération, la maîtrise usuelle de la langue était plus importante que la connaissance grammaticale de cette langue. De ce fait, bon nombre d'entre eux ne cachaient pas leur scepticisme à l'idée propagée traditionnellement selon laquelle la grammaire est d'une grande valeur formatrice et constitue un moyen éminent de former le raisonnement des élèves¹⁸. Une minorité militante et engagée d'enseignants de français mena campagne contre la méthode grammaire-traduction de synthèse en état de suprématie dans l'enseignement du français jusque dans les années quatre-vingt-dix¹⁹.
- 10 C'est alors que débuta « la lutte pour l'enseignement des langues vivantes », comme a été nommée la controverse dans un opuscule didactique de l'époque.²⁰ La « bataille » fut menée lors de confrontations d'idées à l'occasion de réunions locales d'enseignants et de sessions régionales et nationales²¹. Par ailleurs, la discussion sur les méthodes s'est répandue au niveau de la publication ; la bibliographie des écrits du mouvement de la réforme catalogués par Breymann et Steinmüller compte 850 titres de livres, brochures et articles en langue allemande pour les deux dernières décennies du XIX^e siècle²².

3. Caractéristiques et variantes de la méthode directe

- 11 Dans les écrits du mouvement réformiste de l'enseignement des langues, le terme de méthode directe est relativement peu utilisé.²³ Ce n'est qu'à l'aube du XX^e siècle, lorsque la querelle réformiste commence à s'apaiser, que le terme se fixe lentement en Allemagne - probablement sous l'influence d'un échange didactique dans le cadre européen²⁴. Pendant le XIX^e siècle, on parle encore de méthode réformée, assez souvent aussi de méthode imitative, naturelle ou analytique. La plus ancienne trace du terme de méthode directe que j'ai trouvée jusqu'ici date de 1884. Elle se trouve dans un essai anonyme paru dans une revue destinée à des professeurs de collège badois.²⁵ Son auteur conçoit un enseignement des langues essentiellement basé sur la lecture de textes proches des intérêts des jeunes et commentés dans des dialogues en langue étrangère. Il refuse un enseignement de la grammaire systématique et la traduction écrite.
- 12 La question reste posée de savoir si l'auteur est l'inventeur du sigle ou d'où il le tire. Le contenu du terme n'est indiqué que de manière très imprécise ; l'auteur le définit pour ainsi dire négativement, en l'opposant à la méthode « indirecte » qui se caractérise par la priorité qu'elle accorde à la traduction comme type d'exercice.²⁶ L'abandon de la langue maternelle en tant que langue d'enseignement n'est toutefois pas encore présenté comme principe général dans cet article, puisque son auteur suggère la traduction littérale comme technique de sémantisation. Somme toute, les projets méthodologiques se situent encore à mi-chemin entre la méthode de traduction littérale de Hamilton-Jacotot²⁷ et un monolinguisme strict élevé au rang d'idéal, un monolinguisme qui est devenu dans les années quatre-vingt-dix le signe de reconnaissance des réformistes « radicaux »²⁸.
- 13 Ces réformistes se sont alors inspirés d'une tradition méthodologique qui, comme cela a déjà été indiqué, s'était constituée dans quelques collèges et écoles déjeunes filles dans les années soixante²⁹ et l'ont appliquée dans des écoles supérieures³⁰. On avait à

cette époque commencé dans l'enseignement à employer des objets, des maquettes et des tableaux, pour stimuler la compréhension et la participation orale, avec un recours minimum à la langue maternelle. On décrivait dans la langue étrangère des choses ou des événements ; les objets ou les supports visuels facilitaient en relation avec des explications en langue étrangère la compréhension de ces descriptions et donnaient aux élèves l'occasion de s'exprimer. Cette méthode par l'aspect représentait une des deux variantes de la méthode directe - quoique la moins pratiquée.³¹

- 14 La variante la plus importante était celle de la méthode du livre de lecture, où les textes représentaient le support de la conversation (tandis que les manuels scolaires qui suivaient la méthode grammaire-traduction de synthèse avaient eu pour contenu essentiel des phrases sans lien les unes avec les autres). La méthode du livre de lecture soulignait comme la méthode par l'aspect la primauté de la langue parlée et la participation des élèves,³² mais mettait quelques limites au principe de monolinguisme - surtout dans la phase de sémantisation - à défaut d'auxiliaire visuel. Un trait commun des deux méthodes a donné lieu à des questions de détail par lesquelles l'ensemble du contenu a été travaillé. Par la méthode du livre de lecture, le professeur posait des questions sur des informations données explicitement dans le texte à l'aide des pronoms et adverbess *qui, que, où, quand, comment, pourquoi* ; au début, les élèves cherchaient les réponses à livres ouverts, ensuite ils devaient répondre à ces mêmes questions, livres fermés, et au terme du cours construire de manière autonome des enchaînements plus élaborés.³³ Dans la méthode par l'aspect, les descriptions d'objets ou d'images étaient introduites par l'enseignant qui notait souvent le vocabulaire nouveau au tableau. Par la suite, les élèves se voyaient poser des questions à propos des descriptions (avec les mêmes questions-standard que dans la méthode du livre de lecture), ou bien ils s'interrogeaient mutuellement. D'autres enseignants faisaient répéter en chœur les réponses exactes d'élèves par l'ensemble de la classe, afin qu'ils s'en imprègnent mieux.³⁴ Pour terminer, les connaissances ainsi acquises donnaient parfois lieu à des interventions libres : les élèves présentaient un petit exposé cohérent au tableau mural ou ils composaient une description ou un résumé personnels.³⁵
- 15 Il ne faudrait pas se représenter les deux variantes de la méthode directe, la méthode du livre de lecture et celle par l'aspect comme deux démarches strictement distinctes l'une de l'autre et absolument incompatibles. Certes, une partie des représentants de la méthode du livre de lecture, dont Viëtor,³⁶ rejetait la méthode par l'aspect. À l'inverse, il n'y a pas eu dans l'autre camp de voix hostile à l'emploi complémentaire de textes de lecture et de textes scolaires - exception faite de l'enseignement de départ exclusivement oral dans les toutes premières semaines. La méthode par l'aspect n'était justement pas une conception de l'enseignement repliée sur elle-même avec des prétentions d'unicité et jamais personne ne lui a réservé à quelque stade scolaire que ce fût une situation de monopole total. En plus des tableaux muraux qui s'étaient imposés dans l'enseignement du français,³⁷ il y avait aussi des textes imprimés qui décrivaient le contenu des images, y proposaient des variantes ou y ajoutaient des compléments ; le traitement de ces textes était intégré aux commentaires sur les illustrations, la durée de la discussion pouvant s'étendre sur plusieurs semaines. De la sorte, la méthode du livre de lecture et la méthode par l'aspect ont été associées dans la pratique. A partir de la troisième année d'apprentissage, le nombre des textes devenait de plus en plus important dans le cours de langue et parallèlement à cela, les descriptions d'illustrations étaient de moins en moins pratiquées.

4. La méthode directe : résultat d'influences scientifiques?

- 16 La méthode directe est une *conception* méthodologique : elle est un modèle conceptuel de l'enseignement qui se traduit dans la formation initiale et continue des maîtres ; c'est une idée complexe qui imprègne les visions de l'enseignement qu'ont les éducateurs (mais, aussi en partie les apprenants), mais qui ne peut être identifiée à l'enseignement réel à une époque déterminée bien qu'elle l'influence. Jack Richards et Théodore Rodgers partent du fait que toute conception méthodologique révèle un domaine théorique qui peut aussi être implicite. Ce domaine englobe avant tout des aspects théoriques linguistiques et d'apprentissage.³⁸ Comment décrire ce domaine théorique dans la méthode directe ? Y a-t-il eu au sortir du XIX^e siècle des emprunts des méthodologues directs aux théoriciens des langues, aux pédagogues ou aux psychologues ?
- 17 Förster, professeur de langues romanes à l'université de Bonn, déclarait dans un discours tenu en 1894 lors du sixième congrès des professeurs de langues vivantes que c'étaient les universités allemandes qui avaient donné le coup d'envoi au mouvement réformiste.³⁹ Cette assertion est très exagérée par sa tendance à la monocausalité, mais n'en est pas pour autant saugrenue. Il faut certainement retenir parmi les facteurs les plus déterminants la psychologie associative de Johann Friedrich Herbart qui eut un grand écho posthume dans le dernier tiers du XIX^e siècle. Les disciples de Herbart ont influencé la théorie de la formation du mouvement réformiste.⁴⁰ Herbart s'était dressé contre la psychologie des facultés qui remontait au XVIII^e siècle. Il avait remis en question ses présupposés de l'existence de dispositions mentales *homogènes en soi* (comme la raison et la mémoire) susceptibles d'être éduquées chez les élèves.⁴¹ Dans son schéma cognitif, les seuls éléments psychiques sont des représentations qui entrent en relation mutuelle selon des lois associatives.⁴² Il souligne le caractère de dépendance qui lie l'acquisition à la spécificité des domaines : « L'entendement grammatical demeure au sein de la grammaire [...] ; l'entendement dans toute autre discipline doit se faire de manière propre à la discipline. »⁴³ Cette argumentation enlevait à la grammaire sa légitimation éducative formelle. Les représentants de la méthode directe⁴⁴ ont également mentionné les analyses de Heymann Steinthal sur la discordance entre logique et grammaire⁴⁵ ; ces réflexions donnaient pour preuve que la grammaire n'a pas d'importance exemplaire dans la formation de l'intellect.
- 18 Hermann Paul, l'unique auteur d'une monographie de linguistique générale parmi les néo-grammairiens,⁴⁶ a adopté certains aspects de la psychologie associative d'Herbart et de la psychologie du langage de Steinthal. Les réflexions de Paul ont elles-même été reprises par les théoriciens de la méthode directe. Ainsi, Félix Franke voit le véritable siège du langage « dans l'âme de l'individu », où il est emmagasiné « dans les sombres remises de l'inconscient ». Il tient le langage pour « une structure psychique extrêmement complexe, composée d'ensembles conceptuels diversement enchevêtrés ». Ce ne sont toujours que de menus extraits de cet enchevêtrement qui s'élèvent au niveau de la conscience lors du processus de compréhension ou d'expression ; le véritable mécanisme qui régule les actes de parole s'accomplit au stade inconscient. Sur la base de ces réflexions, Franke parvenait à la conclusion qu'il existe deux objets d'apprentissage fondamentalement différents : l'exécution langagière objective où la

langue est « la forme de notre pensée » et la réflexion métalinguistique où la langue devient « le contenu de la pensée ». ⁴⁷ Ces deux opérations cognitives, dont l'une se déroule de façon inconsciente et l'autre consciemment, sont pour Franke séparées fondamentalement ; il ne voit pas de transitions entre ces deux dispositions - tout comme Stephen Krashen un siècle plus tard dans son *Monitor hypothesis* ⁴⁸. Cela vient aussi du fait qu'il n'inclut pas précisément le problème de l'analyse dans la réception du langage ⁴⁹. Franke met ainsi en doute l'avantage de principe tiré de la grammaire dans la maîtrise usuelle de la langue. Ce rejet de la grammaire systématique s'exprime de manière encore plus évidente chez Bierbaum, lorsqu'il résume l'argumentation de Franke par le postulat suivant : « Comme la langue ne peut jamais être à la fois fond et forme de la pensée, il s'ensuit naturellement et nécessairement que la grammaire amène à la réflexion *sur* la langue et non *dans* la langue. » ⁵⁰

- 19 Hormis la théorie associative, d'autres thèses sont empruntées à la philosophie idéaliste du langage, pour constituer les fondements de la méthode directe. Franke définit l'apprentissage d'une langue vivante comme « incursion dans une pensée étrangère, dans une culture nationale différente » et il se réfère ici à Steinthal qui avait inauguré avec Moritz Lazarus la psychologie des communautés ethniques. ⁵¹ Steinthal avait pris pour modèle la célèbre thèse de Humboldt qui voyait « dans chaque langue une vision du monde singulière ». ⁵² Le principe de monolinguisme fut déduit du caractère fondamentalement différentiel des langues existantes : une langue étrangère doit se concevoir le plus possible par elle-même, parce que ses structures lexicales et grammaticales sont uniques et que donc toute tentative d'assimilation interlinguistique ne peut qu'égarer. ⁵³
- 20 Pour finir, il s'impose encore d'évoquer le rôle joué par la phonétique dans la méthode directe. Sa découverte au début des années quatre-vingt comme nouveau domaine de recherche par de nombreux linguistes allemands fut contemporaine de l'émergence du mouvement réformiste. Aussi bien la phonétique que la méthode directe partent de la primauté de la langue parlée, et quelques phonéticiens étaient des adeptes de la réforme ⁵⁴. De nombreux enseignants de langues vivantes ont obtenu des connaissances de base en phonétique articulatoire au cours de leurs études. Un débat didactique s'est instauré à l'époque de la réforme, afin de savoir dans quelle mesure ces connaissances devaient aussi être transmises aux élèves aux différents stades de leur cursus. ⁵⁵ Tous les partisans de la méthode directe ne percevaient pas la contradiction entre leur conception de l'apprentissage imitative sur les structures grammaticales et leur conception cognitiviste sur la prononciation ; l'importance que beaucoup d'entre eux accordaient à la phonétique fut aussi renforcée par une attitude d'opposition globale à la méthode grammaire-traduction de synthèse qui avait justement négligé la phonétique.

5. L'application de la méthode directe dans la pratique scolaire

- 21 Les liens de la méthode directe avec les conceptions scientifiques de l'époque avaient probablement un rôle positif pour sa légitimation dans le public des spécialistes. En tout état de cause, les rôles des enseignants et des élèves eurent des répercussions sur son emploi dans le contexte scolaire. Les méthodologistes directs avaient déploré la monotonie de l'enseignement par la méthode synthétique de grammaire et de

traduction.⁵⁶ C'est pourquoi ils propagèrent la conversation plus motivante sur des contenus cohérents. Néanmoins, ils donnèrent forme à des dialogues entre professeur et élèves de manière souvent encore assez schématique.⁵⁷ Les aspects reproductifs dans l'enseignement dépassaient encore très largement les phases productives. L'auto-initiative des élèves ne pouvait s'épanouir que dans des séquences relativement rares de prise de parole libre ; ce n'est que dans les années vingt de ce siècle que leur autonomie connut avec la méthode active des améliorations ; le nouveau contexte démocratique en Allemagne servait de soutien aux courants pédagogiques réformistes qui souhaitaient accroître la participation des élèves et même permettre une certaine cogestion dans l'enseignement⁵⁸.

- 22 Le rôle des élèves au sein de la méthode directe n'était donc pas inhabituel au point de constituer un handicap à son introduction. Par contre, le nouveau rôle de l'enseignant s'est révélé plus problématique. Dans la méthode grammaire-traduction de synthèse, il était encore accordé au manuel une fonction de guide dans l'ensemble du processus d'enseignement; c'est pourquoi on l'appelait aussi « professeur en papier »⁵⁹. Dans la méthode directe par contre, surtout dans la méthode par l'aspect, l'enseignant occupait une position centrale dans le cours. Les exigences d'aisance et d'expression en langue étrangère, d'investissement personnel dans le cours et de préparation des cours étaient devenues plus élevées. Cela devrait avoir dissuadé un grand nombre d'enseignants de s'essayer à la méthode.
- 23 De plus, il ne faudrait pas oublier la récusation des thèses centrales de la méthode directe, massivement répandue chez les professeurs qui considéraient le postulat de monolinguisme et les distances prises avec la grammaire systématique dans l'enseignement comme des inconvénients pour la maîtrise de la langue par les élèves.⁶⁰ Il n'y eut qu'un consensus sur l'utilisation de textes (à la place de phrases isolées) ainsi que sur la méthode inductive dans l'assimilation des règles de grammaire et sur la conduite d'exercices de prononciation. Cette méthode mixte s'imposa chez la majorité des professeurs de français allemands au cours des années quatre-vingt-dix. Le *Manuel élémentaire* de Gustav Ploetz et Otto Kares,⁶¹ qui correspondait à une réforme minimale,⁶² a été utilisé en 1896 à raison de 41 % dans les lycées et collèges prussiens, deux ans plus tard même à 57 %⁶³. Les manuels qui correspondaient expressément à la méthode directe n'avaient été introduits que; dans 5 % de tous les établissements supérieurs en Prusse.⁶⁴
- 24 L'intelligentsia messagère de la méthode directe s'était maintenue dans sa position dominante dans la plupart des congrès de l'Association allemande des professeurs de langue au XIX^e siècle. Au début, du XX^e, sa situation va être de plus en plus minoritaire.⁶⁵ La méthode mixte se consolida, et les anti-réformistes, qui n'avaient pas osé des années durant se présenter publiquement, fondent leur propre revue pour faire entendre leur voix⁶⁶. Une réforme scolaire en Prusse consacra le changement dans l'esprit de l'époque : Guillaume II décrète la parité des trois filières d'enseignement : le lycée classique (*Gymnasium*), le collège ancien (*Realgymnasium*) et le collège moderne (*Oberrealschule*).⁶⁷ Nombreux sont les enseignants des lycées classiques qui se cramponnent aux conceptions formalistes de l'enseignement et aux finalités de formation littéraire dans le but de jeter le discrédit sur leurs concurrents, les parvenus des disciplines « réalistes ». Dans cette situation concurrentielle, les professeurs des collèges anciens et modernes abandonnèrent tout ce qui ressemblait à une formation utilitariste ; ils voulaient maintenant mettre leur scientificité à l'épreuve.⁶⁸ Ce concept

de scientificité a profité d'une mutation paradigmatique qui s'est réalisée au début du siècle dans les Sciences de l'Education et les études de langues. Un paradigme néo-idéaliste qui succédait aux décennies de positivisme et d'empirisme renforça le retour d'options «néo-humanistes ». ⁶⁹ La méthode directe perdit en importance et ne fut que rarement propagée dans les publications didactiques.

BIBLIOGRAPHY

ACKERMANN, Eduard (1883) : « Der fremdsprachliche Unterricht in der höheren Mädchenschule », in *Zeitschrift für weibliche Bildung in Scinde und Haus* 11, 173-184, 217-226.

AHN, Franz (1834, 1839) : *Praktischer Lehrgang zur schnellen und leichten Erlernung der französischen Sprache*, 2 t., Du Mont-Schauberg, Köln.

ANON. (1884) : « Die Reform des Sprachunterrichts in der Schule auf Grund der direkten Methode », in *Badische Schulblätter* 1, pp. 173-190, 205-213.

BASEDOW, Johann Bernhard (1774) : *Das Elementarwerk. Ein Vorrath der besten Erkenntnisse zum Lernen, Lehren, Wiederholen und Nachdenken*, 4 t., Crusius, Leipzig.

BIERBAUM, Julius (1886) : *Die Reform des fremdsprachlichen Unterrichts*, Kay, Kassel.

BIERBAUM, Julius (1887) : *Die analytisch-direkte Methode des neusprachlichen Unterrichts*, Kay, Kassel.

BOHLEN, Adolf (1930) : *Neusprachlicher Unterricht (Handbuch für höhere Schulen zur Einführung in ihr Wesen und ihre Aufgaben 12)*, Quelle & Meyer, Leipzig.

BOHM, C. (1878) : *Das Prinzip der Anschauung angewendet auf den Elementarunterricht in lebenden Fremdsprachen, insbesondere auf den Unterricht im Französischen*, Wreden, Braunschweig.

BREYMAN, Hermann (1895, 1900) : *Die neusprachliche Reformliteratur. Eine bibliographisch-kritische Übersicht*, 2 t., Deichert, Leipzig.

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 », in Christ/Coste 1993, pp. 9-22.

CHRIST, Herbert/Coste, Daniel (éd.) (1993) : *Pour et contre la méthode directe. Historique du mouvement de réforme de renseignement des langues de 1880 à 1914*, Didier, Paris (*Études de Linguistique Appliquée* 90).

CHRIST, Herbert (1996) : « L'enseignement du français en Allemagne entre 1648 et 1815 », in Juan García-Bascuñana/Brigitte Lépinette/Carmen Roig (éd.), *L'universalité du français et sa présence dans la Péninsule Ibérique. Actes du colloque de la SIHFLES tenu à Tarragone (Université Rovira i Virgili) du 28 au 30 septembre 1995 (Documents pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde 18)*, SIHFLES, Paris, pp. 63-83.

CHRISTMANN, Hans Helmut (1985) : *Romanistik und Anglistik ander deutschen Universität im 19. Jahrhundert. Ihre Herausbildung als Fächer und ihr Verhältnis zu Germanistik und klassischer Philologie*

(*Abhandlungen der geistes- und sozialwissenschaftlichen Klasse der Akademie der Wissenschaften und der Literatur, 1985-1*), Steiner, Stuttgart.

COSTE, Daniel (1993) : « Réforme de l'enseignement des langues modernes en Europe : Sur quelques traits marquants de la période 1880-1914 », in Christ/Coste 1993, pp. 111-117.

DORFELD, Karl (1896) : « Französischer Unterricht, geschichtlicher Abriß », in Wilhelm Rein (éd.), *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, t. 2, Beyer, Langensalza, pp. 395-419.

HAMILTON, James (1829) : *The history, principles, practice and results of the Hamiltonian System, for the last twelve years*. Bowler, Manchester.

HAMMAR, Elisabet (1992) : « *La Française* ». *Mille et une façons d'apprendre le français en Suède avant 1807* (Uppsala Studies in Education 41), Uppsala.

HARTMANN, Karl August Martin (1895) : *Die Anschauung im neusprachlichen Unterricht*, Hölzel, Wien.

HERBART, Johann Friedrich (1813/1891) : *Lehrbuch der Psychologie*, 1^{ère} éd. 1813, réimprimé in id., *Sämtliche Werke*, éd. par Karl Kehrbach et Otto Flügel, t. 4, Beyer, Langensalza, pp. 1-249.

HERBART, Johann Friedrich (1831/1964) : « Von der Erziehungskunst », 1^{ère} publ. 1831, réimprimé in id., *Pädagogische Schriften*, éd. par Walter Asmus, t. 1, Kiipper, Dusseldorf, Munchen.

HUMBOLDT, Wilhelm von (1907) : *Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*, 1^{ère} publ. 1836, réimprimé in id., *Gesammelte Schriften* 1/6, de Gruyter, Berlin, pp. 111-303.

KLEIN, Wolfgang (1992) : *Zweitspracherwerb. Eine Einführung* (Athenäums Studienbuch : Linguistik), 3^e éd., Hain, Frankfurt a.M.

KLINGHARDT, Hermann (1892) : *Drei weitere Jahren Erfahrungen mit der imitativen Methode (Obertertia bis Obersecunda)*. Ein Bericht aus der Praxis des neusprachlichen Unterrichts, Elwert, Marburg.

KRASHEN, Stephen D./TERRELL, Tracy D. (1988) : *The natural approach Language acquisition in the classroom*, 1^{ère} publ. 1983, Prentice Hall, New York.

KRON, Richard (1896/1985) : « Zur Verwertung der bildlichen Anschauung im neusprachlichen Unterricht », 1896, réimprimé in Herbert Christ (éd.), *Didaktik des Französischunterrichts* (Wege der Forschung 610), Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, pp. 96-110.

LEHMANN, Ignaz (1868) : *Lehr- und Lesebuch der französischen Sprache nach der Anschauungs-Methode und nach einem ganz neuen Plane, mit Bildern, unter Benutzung der neuesten und besten französischen und deutschen Jugendschriften*, Bensheimer, Mannheim.

LEHMENSICK, Erich (1926) : *Die Théorie der formalen Bildung* (Göttinger Studien zur Pädagogik 6), Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.

LOUVIER, A. F. (1863, 1864) : *Das erste/zweite Jahr französischen Unterrichts. Ein Beitrag zum naturgemäßen Erlernen fremder Sprachen*, 2 t., Grtining, Hamburg.

MACHT, Konrad (1986, 1987) : *Methodengeschichte des Englischunterrichts*, t. 1 : 1800-1880, t. 2 : 1880-1960 (Augsburger I & I-Schriften 35, 39), Universität Augsburg.

MANGOLD, Wilhelm (1902) : « Der Unterricht im Französischen und Englischen », in Wilhelm Lexis (éd.), *Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen*, Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses, Halle a.S.

MEIDINGER, Johann Valentin (1783) : *Practische französische Grammatik, wodurch mon dièse Sprache auf eine ganz neue und sehr leichte Art in kurzer Zeit gründlich erlernen kann*. Meidinger, Frankfurt a.M.

MÜNCH, Rudolf (1927) : *Vom Arbeitsunterricht in den neueren Sprachen. Versuch einer arbeitskundlichen Didaktik*, Teubner, Leipzig/Berlin.

PAUL, Hermann (1880) : *Principien der Sprachgeschichte*, Niemeyer, Halle.

PAULSEN, (1921) : *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht*, t. 2, de Gruyter, Berlin/Leipzig.

PFAU, Johann Adam (1844) : *Der Sprachunterricht nach Hamilton und Jacotot für Lehrer an Gymnasien und Realschulen*, Franke, Quedlinburg.

PLOETZ, Cari Julius (1848) : *Cours gradué de langue française/Lehrbuch der französischen Sprache. Erster Cursus oder Elementarbuch*. Herbig, Berlin.

PLOETZ, Gustav/KARES, Otto (1891) : *Elementarbuch (Kurzer Lehrgang der französischen Sprache)*, Herbig, Berlin.

PUREN, Christian (1988) : *Histoire des méthodologies de renseignement des langues* (Didactique des langues étrangères). Paris : Clé International.

QUIEHL, Karl (1893) : *Französische Aussprache und Sprachfertigkeit. Phonetik sowie mündliche und schriftliche Übungen im Klassenunterrichte. Auf Grund von Unterrichtsversuchen dargestellt*, 2^e édition, Elwert, Marburg.

REICHEL, Georg (1899/1900) : «Die neusprachlichen Lehrbücher an den höheren Lehranstalten Preussens im Schuljahre 1897/98 », in *Die Neueren Sprachen* 7, pp. 385-403.

REINFRIED, Marcus (1990) : « Les origines de la méthode directe en Allemagne », in Herbert Christ/Daniel Coste (éd.), *Contributions à l'histoire de l'enseignement du français*. Actes de la section 3 du Romanistentag d'Aix-la-Chapelle du 27 au 29 septembre 1989 (*Documents pour l'Histoire du Français Langue Etrangère ou Seconde* 6), SIHFLES, Paris, pp. 126-156.

REINFRIED, Marcus (1992) : *Das Bild im Fremdsprachenunterricht. Eine Geschichte der visuellen Medien am Beispiel des Französischunterrichts*, Narr, Tübingen.

REINFRIED, Marcus (1993) : « Et l'image vint. Le mouvement réformiste du XIX^e siècle en Allemagne et l'enseignement par l'aspect », in *Documents pour l'Histoire du Français Langue Etrangère ou Seconde* 11, pp. 3-13.

REINFRIED, Marcus (1997) : «La phonétique et le mouvement réformiste dans l'enseignement du français en Allemagne 1878-1910 », in Elisabet Harnmar (éd.), *Phonétique et pratiques de prononciation. L'apprentissage de la prononciation : chemin parcouru jusqu'à nos jours*. Actes du colloque de Linköping/Vadstena du 22 au 25 mai 1996 (*Documents pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde* 19), SIHFLES, Paris, pp. 184-197.

RICHARDS, Jack C./RODGERS, Théodore S. (1993) : *Approaches and methods in language teaching. A description and analysis*, 6^e éd., Cambridge University Press, Cambridge, New York, Oakleigh.

RODEN, Albert von (1890) : *In wiefern muss der Sprachunterricht umkehren ? Ein Versuch zur Verständigung über die Reform des neusprachlichen Unterrichts*, Elwert, Marburg.

SCHMIDT, Bernhard (1931) : *Der französische Unterricht und seine Stellung in der Pädagogik des 17. Jahrhunderts* (Hallische Pädagogische Studien 13), thèse de doctorat, Klinz, Halle/Saale.

SCHMIDT, Ferdinand (1890) : « Über den Anfangsunterricht im Französischen », in *Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen* 25, pp. 66-79.

- SCHRÖDER, Konrad (1987, 1992, 1994) : *Biographisches und bibliographisches Lexikon der Fremdsprachenlehrer des deutschsprachigen Raumes. Spätmittelalter bis 1800* (Augsburger I & I-Schriften 40, 51, 63), 3 t., Université d'Augsburg.
- SCHUGT, Friedrich (1886) : « Zur Méthode des französischen Unterrichts, insbesondere auf der Höheren Burgerschule », in *Höhere Burgerschule der Stadt Köln. Jahres-Bericht über die Zeit von Ostern 1885 bis Ostern 1886*, Heimann & Zimmermann, Köln.
- SEIDENSTUCKER, Johann Heinrich Philipp (1811,1813): *Elementarbuch zur Erlernung der französischen Sprache*, 2 t., Schultz & Wundermann, Hamm/Leipzig.
- STEPHAN, Gustav (1891) : « Hofmeister und Gouvernanten. Ein Beitrag zur Kulturgeschichte des 18. Jahrhunderts », in *Zeitschrift für Deutsche Kulturgeschichte* 1, pp. 301-316.
- STEINMULLER, Georg (1905, 1909) : *Hennann Breymann s Neusprachliche Reform-Literatur. Eine bibliographisch-kritische Übersicht*, Deichert, Leipzig.
- STEINTHAL, Heymann (1855) : *Grammatik, Logik und Psychologie, ihre Principien und ihr Verhältnis zu einander*, Dummler, Berlin.
- Steintal, Heymann (1860) : *Charakteristik der hauptsächlichsten Typen des Sprachbaues*, Dummler, Berlin.
- STREUBER, Albert (1914) : *Beiträge zur Geschichte des französischen Unterrichts im 16. bis 18. Jahrhundert, t. 1 : Die Entwicklung der Methoden im allgemeinen und das Ziel der Konversation im besonderen* (Romanistische Studien 15), Ebering, Berlin.
- VIËTOR, Wilhelm (1894/95) : « Sechster Neuphilologentag zu Karlsruhe », in *Die Neueren Sprachen* 2, pp. 152-188.
- VIËTOR, Wilhelm (1905) : *Der Sprachunterricht muß umkehren ! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage*, 3^e éd. (1^{ère} éd. 1882), Reisland, Leipzig. Réimprimé in Konrad Schröder (éd.) (1984), *Der Sprachunterricht muß umkehren. Ein Pamphlet aus dem 19. Jahrhundert neu gelesen* (Forum Sprache), Hueber, München, pp. 53-86.
- WAAG, Albert (1905) : « Wie übermitteln die neusprachlichen Schulen gegenüber den altsprachlichen eine gleichwertige Allgemeinbildung ? », in *Verhandlungen des 11. deutschen Neuphilologentages vom 25. bis 27. Mai 1904 in Coin am Rhein*, Neubner, Köln, pp. 39-44.
- WENDT, Gustav (1899/1900) : « Die Wiener Reformthesen », in *Die Neueren Sprachen* 7, pp. 52-54, 371-374, 722-724.
- WILHELM II. (1902) : « Allerhöchster Erlaß vom 26. November 1900 », in Wilhelm Lexis (éd.), *Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen*, Verlag der Buchhandlung des Waisenhauses, Halle a.S., pp. VII-X.
- WOHLFEIL, Paul (1901) : *Der Kampf um die neusprachliche Unterrichtsmethode. Ein offenes Wort über den neusprachlichen Reformunterricht an unseren höheren Schulen* (Flugschriften des Neuen Frankfurter Verlags 4), Neuer Frankfurter Verlag, Frankfurt a.M.

NOTES

1. Cf. Dorfeld(1896 : 397-400).
2. Cf. Christ (1996 : 69-73).
3. Schröder (1987, 1992, 1994).
4. Cf. Stephan 1891 ; Hammar 1992.

5. Cf. Streuber (1914).
6. Schmidt (1931 : 60).
7. Cf. Streuber 1914 : 81-83, 144-146, 154 f., 162.
8. Il s'agit du *Manuel élémentaire* (Basedow 1774). Ce compendium en quatre volumes devait servir à l'enseignement des « réalités » pour les enfants ; dans les premiers chapitres, on y traitait surtout des thèmes comme le corps humain, son alimentation et son habitat, ses activités professionnelles et ses loisirs. On trouvait à la suite des fondements préliminaires de botanique, de zoologie, de géographie, de physique, de mathématiques, de grammaire, d'histoire et d'éthique.
9. Reinfried (1990 : 135-137).
10. Meidinger (1783) ; Ploetz (1848).
11. Hamilton (1829) ; Pfau (1844).
12. Seidenstücker (1811, 1813) ; Ahn (1834, 1839).
13. Cf. aussi Macht (1986 : 105-114).
14. Louvier (1863, 1864) ; Lehmann (1868).
15. Mangold (1902 : 192).
16. Paulsen (1921 : 567).
17. Cf. Christmann (1985 : 24, 28).
18. Cf. p. ex. Bierbaum (1886 : 19-21, 1887 : 59-60) ; Schugt (1886 : 11).
19. En 1890, le *Cours gradué de langue française* de Carl Ploetz (qui en était déjà à sa 38^e édition) était utilisé dans la moitié de toutes les écoles supérieures menant au baccalauréat ; en 1898 par contre, pas plus d'une école sur dix-huit s'en servait (cf. Reichel 1899/1900 : 399).
20. Il s'agit du titre d'une brochure sur le mouvement réformiste de l'enseignement des langues (Wohlfeil 1901).
21. Au colloque de la SIHFLES de Genève, Herbert Christ a déjà reproduit et analysé le débat des partisans et des adversaires de la méthode directe au cœur de l'Association allemande des professeurs de langues vivantes (v. Christ 1993).
22. Cf. Breymann (1900 : 59) ; Steinmüller (1905 : 10-20). - La bibliographie n'est pas complète ; quelques parties ont été volontairement érudées, comme par exemple l'enseignement du français dans les écoles de jeunes filles.
23. Christ (1993 : 11).
24. L'influence française y a probablement joué un rôle important : en France, ce fut la méthode directe qui fut prescrite de manière obligatoire pour l'enseignement des langues vivantes par deux décrets du ministre de l'Éducation Georges Leygues (15.11.1901 et 31.05.1902 ; cf. Puren 1988 : 94-99, 434).
25. Anon. (1884). Le terme de *méthode directe* est même mentionné dans le titre de l'article.
26. *Ibid.* : 176
27. Les représentants de la méthode « analytique », Hamilton, Jacotot et Robertson sont aussi cités dans cette contribution parmi les pionniers d'une méthode d'enseignement naturelle (v. *ibid.* : 175).
28. p.ex. Quiehl (1893 : 107) ; Hartmann (1895 : 13) ; Wendt (1899/1900 : 371-372).
29. rem. 14.
30. Cf- p. ex. Lehmann (1868 : VII, 57).
31. Klinghardt (1892 : 77-79).
32. p.ex. Viëtor (1882/1905 : 123-129) ; von Roden (1890 : 3).
33. Bierbaum (1886 : 67-69) ; von Roden (1890 : 33-35).
34. Cf. Kron (1896/1985 : 105-106) ; Hartmann (1895 : 17).
35. Hartmann (1995 : 17, 19) ; Bohm (1878 : XX).
36. Cf. Viëtor (1882/1905 : 140).
37. Cf. Reinfried (1993 : 4-7).

38. Richards/Rodgers (1986 : 14-19).
39. Viëtor (1894/1895 : 179).
40. Cf. Ackermann (1883 : 175), cité par Bierbaum (1886 : 19).
41. Cf. Lehmsick (1926 : 6-9, 59).
42. Cf. Herbart (1816/1891 : 363-365, 369-383).
43. Herbart (1831/1964 : 173-174).
44. Cf. p. ex. Bierbaum (1886 : 20-21).
45. Steinthal (1855, 1860).
46. Paul (1880).
47. *Ibid.*: 7, 9.
48. Cf. Krashen/Terrell (1988 : 30-32).
49. p.ex. Klein (1992 : 74-90).
50. Bierbaum (1886 : 25-26). Schmidt (1890 : 68-69) défend une position semblable : «La réflexion a aussi peu de valeur dans l'apprentissage de la langue étrangère que dans l'acquisition de la langue maternelle. L'exercice, l'exercice renouvelé est le seul moyen comme pour la marche, qui ne s'améliorerait sûrement pas si l'on faisait des cours sur les os et les muscles des jambes et leur activité aux jeunes enfants. »
51. Franke (1884 : 8) ; Steinthal (1860 : 104).
52. Humboldt (1907 : 42).
53. Franke (1884 : 14-15) ; Bierbaum (1886 : 25).
54. ex. Wilhelm Viëtor, Karl Quiehl und Franz Beyer.
55. Cf. Reinfried (1997 : 186-188).
56. p.ex. Bierbaum(1886 : 57).
57. A l'examen de la littérature méthodique destinée à aider les professeurs lors de leur préparation de cours, j'ai retenu cette impression générale. Cependant, il y avait aussi des professeurs riches en imagination qui ont dépassé un tel schématisme. Un exemple très connu à l'époque est l'infatigable Max Walter qui s'est appliqué à éprouver et à élargir les techniques de la méthode directe pendant des décennies. Le « collègue réformiste » de Francfort dont il a été le proviseur devint temporairement, pour ainsi dire, le pèlerinage de réformateurs passionnés qui assistèrent au cours de français de Walter.
58. Cf. Munch (1927) ; Bohlen (1930).
59. Bierbaum (1886 : 18) qui cite Wilhelm Munch.
60. Steinmüller (1905 : 110-111).
61. Ploetz/Kares (1991). Gustav Ploetz était le fils de Carl Ploetz (mort en 1381). Il a complété l'œuvre de son père comme auteur de manuels scolaires.
62. Dans ce livre étaient imprimés des textes de leçon, complétés par des séries de questions adaptées pour des exercices oraux. En 1901 s'yest ajouté un cours de phonétique et les règles de grammaire ont été séparées des textes, pour permettre un travail grammatical inductif.
63. Calcul des chiffres par M. R. sur la base des indications de Reichel (1899/1900 : 398-399).
64. Il s'agit des ouvrages de Rossmann/Schmidt et de Kühn, cf. Reichel (1899/1900 388-389).
65. Cf. Christ (1993 : 14-21).
66. La première année de parution de la revue *Zeitschrift für französische und englische Unterricht* est 1902.
67. Wilhelm II (1902).
68. p.ex. Waag(1905).
69. Reinfried (1992 : 242-245).

AUTHOR

MARCUS REINFRIED

Pädagogische Hochschule Erfurt