

La motivation dans la méthode directe

« Le grand stimulant de l'étude,
l'intérêt direct et personnel »
(Instructions de 1890,
p. 467)

Notre collègue Christian Puren est hispaniste et il s'est interrogé sur le passé de l'enseignement des langues en France : d'où viennent nos traditions, nos habitudes ? En particulier d'où vient la « méthode directe » (apprentissage entièrement en langue étrangère et par la parole) qui s'est imposée face à la « méthode traditionnelle » (héritée de l'enseignement des langues mortes) ? La méthode directe a subi maintes adaptations, mais elle reste encore un point de référence de notre pédagogie. Quelles en sont les conséquences pour les élèves ? pour le travail du professeur ? Quel rôle joue la motivation dans cette approche ?

Nous entendons ici par « méthode directe » (désormais abrégée en MD) cette méthode d'enseignement des langues modernes officiellement imposée dans l'Enseignement secondaire français par les instructions de 1890, 1901 et 1902 (1). Cette définition historique permet d'écarter un certain nombre de confusions fréquentes dans le discours didactique :

— Le qualificatif de « traditionnel » y est souvent utilisé abusivement pour désigner tout ce qui n'a pas suivi la dernière révolution ou évolution méthodologique. Or, la MD s'est située en rupture avec la méthode héritée de l'enseignement des langues anciennes, à laquelle il conviendrait donc de réserver ce qualificatif.

— La MD y est fréquemment réduite au seul principe qui lui a donné son nom, à savoir celui d'un enseignement sans l'intermédiaire de la langue maternelle des élèves. C'est oublier que les instructions officielles ont toujours conservé un certain rôle à la traduction en français, non seulement comme ultime recours pour l'explication lexicale, mais aussi comme procédé habituel de contrôle de la compréhension des textes et des règles de grammaire. En outre, la MD a été connue un moment, en France ou dans d'autres pays, sous d'autres noms, comme ceux de « méthode phonétique » ou de « méthode intuitive », qui auraient tout aussi bien pu s'imposer pour désigner l'ensemble de la méthode parce qu'eux aussi mettent l'accent sur l'un ou l'autre de ses aspects essentiels.

— La MD est parfois confondue avec la « méthode naturelle » ou « maternelle », dont l'unique principe pourrait se résumer dans la formule : « Parlez, faites parler, il en restera toujours quelque chose ». Mais instructions officielles et méthodologues directs, s'ils reconnaissent s'inspirer de cette méthode naturelle, ont toujours pris grand soin, dès les débuts, de rejeter son empirisme intégral au nom d'une nécessaire prise en compte des conditions particulières de l'enseignement/apprentissage en milieu scolaire.

(1) L'appellation de « méthode directe » apparaît pour la première fois dans la circulaire du 15 novembre 1901 (p. 896).

— Le phénomène éclectique y est généralement ignoré, qui a consisté, au vu des résultats insatisfaisants obtenus par la MD, en une tentative, sinon de synthèse, du moins de compromis, entre cette méthode et la méthode traditionnelle. Des aménagements techniques importants sont proposés en ce sens par les méthodologues directs dès les années 1904-1909, pour répondre à une situation inattendue dans le second cycle des lycées : la nécessité de poursuivre l'**objectif pratique** (apprentissage de la langue en vue d'un usage ultérieur), non atteint au terme des quatre premières années d'apprentissage contrairement aux prévisions initiales, tout en abordant simultanément l'**objectif culturel** (connaissance de la culture et de la civilisation étrangères) pour lequel se sont imposés d'emblée les documents littéraires. Par une sorte de « choc en retour » du second cycle sur le premier cycle (1), ces aménagements se sont rapidement étendus à la MD elle-même, à tel point que l'on peut estimer que dans les instructions du 2 septembre 1925 et du 30 septembre 1938, il s'agit déjà d'une nouvelle méthode, la « méthode éclectique » (2).

Toutes ces confusions ont pour origine commune la méconnaissance du double mouvement historique par lequel va se constituer la MD :

— d'un côté, participation à la réforme générale de la pédagogie scolaire, initiée dans les années 1870 et 1880 avec comme principale théorie de référence la psychologie expérimentale alors en plein essor à l'époque : de la classe maternelle à la classe terminale, la démarche se veut désormais **intuitive** — le modèle en est la « leçon de choses », où à partir du particulier et du concret l'élève découvre les lois générales — et la **méthode active** qui en faisant participer l'élève à cette découverte l'associe à l'élaboration elle-même des connaissances ;

— d'un autre côté, spécification d'une méthode propre à l'enseignement des langues modernes, exigée par le nouvel objectif pratique : « Une langue s'apprend par elle-même et pour elle-même, et c'est dans la langue, prise en elle-même, qu'il faut chercher les règles de la méthode » (Instructions de 1890, p. 466). Ce qui fonde la particularité de cet enseignement, dont le modèle de référence est la méthode naturelle, c'est donc la similitude entre la fin (la pratique effective de la langue après la période d'apprentissage) (3) et le moyen (la pratique effective de la langue pendant l'apprentissage).

Il n'y a pas dans la MD contradiction entre ces deux mouvements, mais au contraire conjonction historique :

— *D'un point de vue théorique*, la cohérence de la MD est assurée par l'homologie, postulée par l'optimisme pédagogique de l'époque, entre la nouvelle

(1) Nous empruntons cette expression à DEBYSER (1977), qui a signalé un phénomène comparable, dans les années 1970, de « choc en retour du niveau 2 » sur le niveau 1 audiovisuel.

(2) Cette méthode éclectique est dans ses grandes lignes celle que préconise encore actuellement l'inspection générale d'espagnol. Pour une analyse détaillée de cette évolution historique, v. PUREN 1984 (pp. 346-375).

(3) « L'objet de l'enseignement des langues vivantes doit être l'acquisition effective d'un instrument dont l'usage puisse être continué après la sortie du lycée ou du collège soit pour des besoins pratiques, soit pour des études littéraires, soit pour l'information scientifique » (Instructions de 1902, p. 779).

pédagogie scolaire et l'éducation naturelle, la méthode scientifique et même la démarche suivie par l'humanité dans son évolution historique vers le progrès :

« Tous ou presque tous les enfants, avant toute éducation, montrent du goût à chanter, dessiner, raconter, inventer ; manier des objets, les déplacer, les modifier, les employer dans des constructions ; en greffant l'éducation sur ces activités naturelles, on profite de l'élan qui est déjà donné par la nature ; elle fournit le mouvement, le maître n'intervenant que pour le diriger. C'est à ce double point de vue que la méthode active affirme sa supériorité, et on peut dire qu'elle reproduit la loi fondamentale de l'évolution ; par elle l'esprit de l'enfant est amené à passer par les mêmes chemins qu'a suivis l'esprit de l'humanité » (A. BINET, cité par RAYNAUD 1982, p. 83).

— *D'un point de vue pratique*, en l'absence de nouvelle description linguistique et de nouvelle théorie de l'apprentissage, c'est aussi sur les apports contemporains de la pédagogie générale, à savoir la démarche intuitive et la méthode active, que les méthodologues directs vont s'appuyer pour élaborer les procédés et techniques appropriés à un enseignement de la langue par la langue : ce n'est pas un hasard si la MD s'est aussi appelée « méthode intuitive » en Allemagne, et si la méthode éclectique, héritière en France de la MD, y a été aussi connue sous le nom de « méthode active » (1).

Dans la MD, c'est en effet la démarche intuitive qui autorise la **présentation et l'explication directes** des documents étrangers, en permettant la participation active des élèves :

— *à la découverte sémantique* : utilisation des procédés dits « intuitifs » d'explication lexicale (le geste, la mimique, la synonymie, le contexte, la situation, etc.) et approche globale des textes (2), qui dispensent de l'intermédiaire de la langue maternelle des élèves ;

— *à la découverte grammaticale* : démarche inductive qui évite dans un premier temps le recours à l'intermédiaire de la « règle » ;

— *à la découverte culturelle*, qui se fait elle aussi directement à partir des documents écrits et/ou visuels, sans l'intermédiaire de résumés écrits ou de présentations magistrales orales de géographie, d'histoire politique, artistique ou philosophique, etc.

D'où la place centrale occupée dans la stratégie d'enseignement direct par le document écrit, le **texte**, qui devient l'outil privilégié de présentation concrète des éléments linguistiques et culturels, et autour duquel va pouvoir se réaliser, dans la « leçon », une véritable intégration didactique.

(1) L'expression de « méthode active » apparaît déjà en concurrence avec celle de « méthode directe » dans les instructions de 1925 (p. 131) et 1938 (p. 171, 173 et 177).

(2) Approche que l'on a redécouverte récemment (v. par ex. MOIRAND 1976), mais que les méthodologues directs avaient déjà développée en France, comme faisant partie intégrante de la MD, sous le nom de « lecture directe ». V. par ex. LAUDENBACH 1903 et GODART 1903.

Quant à la méthode active, qui visera donc à faire participer l'élève à ces découvertes linguistiques et culturelles, elle va imposer dans la MD, comme mode permanent d'animation pédagogique en classe, la **conversation** en langue étrangère, dans laquelle la succession des questions du professeur sollicite constamment les réponses des élèves. Et c'est cette conversation sur le texte, où les formes linguistiques de celui-ci peuvent être réutilisées d'emblée par les élèves pour leur propre commentaire de texte, qui permet l'**exploitation directe** des documents étrangers.

Ce n'est que dans l'ensemble de la stratégie d'enseignement direct, dont nous venons de tenter de dégager les lignes de force, que peuvent être exactement appréciées la place et la fondation de la **motivation** dans la MD. L'analyse du discours des méthodologues directs fait apparaître que la notion de motivation y est fréquemment associée à celle d'activité dans la justification des grands choix méthodologiques, et qu'elles jouent donc conjointement un rôle essentiel dans la cohérence théorique de la méthode. C'est ainsi le cas pour :

— *La sélection lexicale*, effectuée pour les premières années à partir de « centres d'intérêt » comme la famille, la santé, le corps humain, les saisons, la salle de classe et la vie scolaire, etc. Selon FEIGNOUX, les élèves de la MD « sont sensibles à ce que cette méthode a de vivant, à l'appel qu'elle fait sans cesse à leur expérience et à leurs sentiments d'écoliers » (1909, p. 254).

— *L'abondance du vocabulaire* proposé dans ces cadres : « plus le vocabulaire d'un élève est développé, plus celui-ci prend goût à s'en servir, et plus il a l'occasion de s'intéresser et de s'habituer au mécanisme de la phrase » (*Andando*, avertissement, p. 8).

— L'utilisation permanente, même pour les explications lexicales, de la technique de la *conversation* : « Pour que ces explications soient comprises de l'élève, il importe naturellement qu'il y soit activement associé. L'analyse d'un texte, avec l'interprétation des mots nouveaux, doit rester à tout prix une causerie générale, une façon de maïeutique, qui donne à chaque instant aux lecteurs le plaisir de la découverte. Cela est surtout important dans les classes de la deuxième période [= 3^e et 4^e années] où l'attention de la classe, si fuyante et si facilement distraite, a besoin d'être incessamment sollicitée » (GODART 1903, p. 478).

— L'élaboration de la *gradation grammaticale* : la sollicitation de l'activité de l'élève exige que lui soient présentées de réelles difficultés à résoudre, « mais un devoir trop difficile, outre qu'il décourage l'élève, ne laisse rien dans sa mémoire » (Instructions de 1890, p. 471) ; inversement, si la préservation de la motivation de l'élève demande qu'on lui facilite la tâche et que l'on assure les connaissances antérieures par la répétition, il ne faut pas non plus perdre de vue que « l'élève, quel que soit son âge, ne supporte pas le piétinement sur place et se fatigue vite du déjà vu » (*Andando*, avertissement, p. 7).

Cette fréquence de l'association des notions d'activité et de motivation des élèves dans le discours direct provient des rapports de causalité circulaire qui les unissent. La motivation est en effet la source de l'activité :

« Il faut que par des questions habilement posées et graduées, par des phrases intelligemment commencées et volontairement inachevées, par un constant éveil de la curiosité et de l'activité de son auditoire, le maître amène les élèves à prendre confiance en eux-mêmes, à se rendre compte qu'ils *savent* et qu'il leur suffit de *vouloir* « faire passer leur savoir de l'inconscient dans le conscient », à se convaincre qu'ils sont capables — presque sans effort — d'avoir des idées personnelles et de développer en quelques phrases correctes un sujet donné » (*Andando*, avertissement, p. 11).

Et inversement, l'activité est le moteur de la motivation :

« En faisant agir l'enfant, on le conduit à s'intéresser à son œuvre, on lui donne le précieux stimulant des sensations chaudes qui accompagnent l'action et récompensent le succès de l'effort ; et le stimulant sera d'autant plus efficace qu'on tiendra un compte plus exact de ses activités naturelles et de ses aptitudes spéciales » (A. BINET, cité par RAYNAUD 1982, p. 93).

Le couple *passivité/obligation* de la méthode traditionnelle (2), qui impose aux élèves un effort ressenti comme pénible et gratuit (3), est donc remplacé par celui d'*activité/motivation* dans la MD, où les élèves sont censés effectuer librement l'effort nécessaire, parce qu'ils le ressentent comme gratifiant et rentable. *La motivation est ainsi conçue essentiellement par la MD comme une motivation immédiate, une attitude positive de l'élève vis-à-vis de l'apprentissage au moment même de l'apprentissage.* C'est en ce sens qu'il faut interpréter la formule des instructions de 1890 que nous avons placée en exergue à cet article : « Le grand stimulant de l'étude, l'intérêt direct et personnel ». Aussi tous les conseils donnés par les instructions officielles se réfèrent-ils à *l'ici et maintenant* de la classe de langue : susciter l'intérêt des élèves, leur *curiosité*, et maintenir éveillée leur *attention*, toujours fuyante, par un enseignement *agréable, varié et vivant*. Deux innovations directes sont à ce propos très caractéristiques. D'une part l'utilisation du jeu, qui correspond chez l'enfant à la coïncidence, dans l'instant, entre la plus grande activité et la plus grande motivation. D'autre part le soin tout particulier accordé désormais à la présentation matérielle des manuels (mise en page, illustrations, mises en relief typographiques...) où, comme le pensent les auteurs de *Primeros pinitos* (4), « L'œil [doit être] toujours flatté en même temps que l'intelligence satisfaite » (avertissement, p. 10).

Tous les bilans de l'utilisation de la MD en milieu scolaire mettent l'accent sur la baisse progressive des résultats et de la motivation des élèves entre la classe de 6^e et la classe terminale : c'est le constat que dresse déjà SOUILLARD en 1909 (selon FEIGNOUX 1909, p. 248), au moment même où les premiers élèves formés à la MD terminent leurs études secondaires, et que reprend comme en écho BERGER en 1947 (a).

(1) Manuel direct d'enseignement de l'espagnol pour les classes de 5^e (2^e année).

(2) Dans la méthode traditionnelle aussi, ces deux notions sont dans un rapport de causalité circulaire : l'autoritarisme du maître provoque la passivité de l'élève, laquelle à son tour oblige le maître à recourir systématiquement à la contrainte.

(3) PARIGOT conclura un article publié en 1907 dans le journal *Le Temps* par une formule volontairement provocante, mais très significative, qui soulèvera parmi les partisans de la MD une tempête de protestations indignées : « ... Ne disons pas de l'ennui trop de mal. Dans l'ordre intellectuel, il est une force. La valeur d'une intelligence se mesure à sa capacité d'admirer et à sa capacité d'ennui » (p. 145).

(4) Manuel direct d'enseignement de l'espagnol pour les classes de 6^e (1^{ère} année).

La permanence d'un tel phénomène à travers un demi-siècle en oriente les explications vers l'évolution des conditions scolaires d'enseignement/apprentissage tout au long des deux cycles d'études.

D'une part, la MD, construite autour d'un enseignement **pour la langue et par la langue**, privilégie la **motivation immédiate**, dont se contentent effectivement les jeunes élèves dans les premières années d'apprentissage (plaisir de la nouveauté, de la participation au travail collectif, de la découverte personnelle, du jeu...), au détriment de la **motivation médiata ou instrumentale** qui aurait dû la relayer dans le second cycle, où la langue tend à devenir plus outil de connaissance de la civilisation étrangère qu'objet d'étude. Illustration concrète de cette lacune, les difficultés techniques rencontrées par la MD dans l'exploitation des documents culturels en second cycle, et l'adoption finale pour leur traitement pédagogique du modèle d'explication littéraire de texte, dite actuellement « traditionnelle », utilisé déjà dans les classes de français langue maternelle. L'utilisation post-scolaire de la langue étrangère comme instrument de connaissance et de communication ne pouvait pas elle non plus constituer une motivation médiata suffisante pour l'immense majorité des élèves de second cycle : un partisan de la méthode traditionnelle souligne avec pertinence devant la commission nationale d'enquête sur les langues vivantes dans l'enseignements secondaire : « Il ne faut pas croire que le gros du pays ait plus d'intérêt à savoir les langues vivantes qu'à savoir le latin : sur les trente-huit millions d'habitants de la France, combien y en a-t-il qui auront jamais l'occasion de placer un mot d'allemand ou d'anglais ? » (LEROY 1901, p. 403).

D'autre part, le fonctionnement du couple activité/motivation fait que si chaque élément renforce l'autre chez les meilleurs élèves, il installe au contraire chez les plus faibles un cercle vicieux qui provoque irrémédiablement une dégradation progressive de leurs résultats. Aussi tous les méthodologues directs réclament-ils à cor et à cris, dès les premières années d'imposition officielle de la méthode, l'application des deux mesures concrètes qui leur semblent indispensables :

— l'homogénéisation du niveau de chaque classe grâce à des examens de passage : « Plus qu'autrefois, il importe qu'on arrête les ignorants qui, avec la méthode nouvelle, seront encore plus incapables que par le passé et assisteront passivement, en figurants résignés, à des classes inintelligibles » (GODART 1903, p. 485) ;

— et des cours plus intensifs : « La condition essentielle de ces progrès et de l'intérêt des élèves qui en est à la fois la raison et la conséquence, c'est que tout l'enseignement soit intensif, qu'on ait la sensation d'aller vite. Il faut que les leçons soient rapprochées pour que les formes acquises n'aient pas le temps d'être oubliées avant d'être mises en œuvre pour l'acquisition de nouvelles formes » (FEIGNOUX 1909, p. 254).

Mais ces examens ne furent jamais mis en place, la disparité des niveaux allant s'aggravant d'une classe à l'autre, de même que la surcharge des programmes des autres matières et l'amenuisement des horaires de langues vivantes. Or, « la méthode directe exige un effort soutenu qu'on ne peut attendre d'élèves sollicités de toutes parts », remarque BERGER en 1947 (a), et PINLOCHE s'exclame dès 1903, prévoyant déjà l'échec de la méthode si des conditions adéquates

d'application ne lui étaient pas vite concédées : « Mais est-il possible que les pouvoirs publics, qui ont décrété la réforme, continuent de refuser les moyens de la mener à bien ? » (p. 183).

Tous les témoignages de l'époque coïncident aussi sur le faible pourcentage des professeurs appliquant réellement la MD. S'étant mis à l'écoute des « différents sons de cloche », suivant l'expression connue, parmi les réactions professorales à la réforme officielle, PARIGOT dépeint ainsi en 1907 les « cloches directes » : « Elles sont jeunes et (pour user d'un style réaliste et congruent à la méthode même) d'un « métal » inusable, d'une « gorge » résistante, d'un « cerveau » à toute épreuve, sans oublier un terrible « battant ». Car elles endurent d'extrêmes fatigues, mais leur foi s'exprime ainsi » (p. 144).

L'activité et la motivation sont donc dans la MD exigées constamment des professeurs tout autant que des élèves. Qu'on en juge par le portrait — tout-à-fait sérieux cette fois et venant d'un partisan de la méthode — que propose BERGER du professeur direct :

« Si la méthode directe paraît préférable à d'autres, c'est qu'elle permet mieux à l'enseignement des langues d'être ce qu'il doit être : un enseignement actif et vivant, auquel la classe entière participe. De fait, on ne conçoit pas un professeur de langues vivantes qui, par son entrain, son ingéniosité et son enjouement, ne serait pas un animateur infatigable, un alerte meneur de jeu. Il est sans cesse « sur la brèche », soit que, la baguette à la main, il décrive phase par phase quelque tableau mural, soit qu'il mime une action ou dessine « en cinq sec » de suggestifs bonshommes au tableau noir. Physiquement déjà, il doit se donner plus que d'autres, stimulant les indolents, encourageant les timides, arrachant aux gosiers les plus rebelles des lambeaux de réponse qui sont sa meilleure récompense — lambeaux qu'il doit compléter, mettre en forme, faire répéter —, et cela patiemment, inlassablement, tout en évitant de fatiguer les élèves » (1947b, pp. 139-140).

L'unanimité sur ce point est frappante : « Tout le monde reconnaît que notre tâche est devenue particulièrement fatigante depuis la génération de la méthode directe » (POTEL 1905, p. 417) ; « Les méthodes directes entraînent au point de vue pratique un véritable gaspillage d'énergie » (MARCHAND 1911, p. 17). Le destin de la MD était ainsi scellé dès sa naissance : méthode exigeant une véritable **vocation** au lieu d'être d'abord, comme toute méthode, un outil au service d'une **profession**, elle était d'emblée vouée de la part de la majorité des praticiens sinon au rejet — il s'agit de la « méthode officielle »... — du moins au contournement permanent.

Les objectifs, les grands principes pédagogiques et les conditions de l'enseignement des langues vivantes n'ont pas radicalement changé dans l'Enseignement secondaire français depuis l'époque de la MD, et pour cette raison l'interprétation de l'expérience historique de cette méthode constitue à nos yeux un élément indispensable de toute réflexion actuelle en didactique scolaire des langues.

L'échec de la MD est à mettre en grande partie au compte de ce volontarisme excessif qu'elle partage avec le mouvement de rénovation pédagogique au début du siècle : or, si toute méthode scolaire doit nécessairement intégrer dans sa stratégie la création et le maintien d'une motivation maximale chez les élèves, elle doit tout aussi nécessairement autoriser un fonctionnement et une rentabilité encore satisfaisants dans le cas, que l'on sait le plus général dans nos classes, d'une motivation moindre à l'apprentissage... et à l'enseignement. Mais les solutions qui per-

mettent de satisfaire à cette double exigence contradictoire ne sont pas du ressort de l'histoire, mais de celui de la recherche et de l'innovation présentes.

Christian PUREN

Ecole Normale Supérieure d'Abidjan

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Andando

Classes de 2^e année. Par E. Dibié et A. Fouret. Paris/Toulouse, Didier/Privat, 8^e éd., 1932, 300 p.

BERGER, Paul

1947a « Méthodes des langues vivantes. Coup d'œil rétrospectif », *Pédagogie (Education et Culture)* (2), févr. 1947, pp. 81-91.

1947b « Méthodes des langues vivantes. Simples suggestions », *Pédagogie (Education et Culture)* (3), mars 1947, pp. 138-151.

DEBYSER, Francis

1977 « Le choc en retour du niveau 2 », *Le Français dans le Monde* (133), nov-déc., pp. 38-42.

FEIGNOUX, F.

1909 « La « crise » des Langues Vivantes », *Les Langues Modernes* (7), juil., pp. 248-257.

GODART, A.

1903 « La lecture directe », *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes* (1), janv., pp. 471-486.

Instructions officielles

1890 « Instructions et règlements. Enseignement des langues vivantes », *Bulletin Administratif de l'Instruction Publique*, supplément au n° 922, année 1890, pp. 463-474.

1901 — « Circulaire du 15 novembre relative à l'Enseignement des langues vivantes », *Bulletin Administratif de l'Instruction Publique*, n° 1495, 23 novembre 1901, pp. 895-897.

— « Instructions [du 23 nov. 1901] relatives à l'Enseignement des langues vivantes dans les lycées et collèges, annexées à la circulaire du 15 novembre 1901 », *Bulletin Administratif de l'Instruction Publique*, n° 1522, 7 juin 1902, pp. 789-791.

1902 « Arrêté du 31 mai 1902 concernant les programmes d'enseignement des classes secondaires dans les lycées et collèges de garçons. Programmes de l'enseignement des langues vivantes (allemand, anglais, espagnol, italien, russe), *Bulletin Administratif de l'Instruction Publique*, n° 1522, 7 juin 1902, pp. 779-789.

1925 « Instructions du 2 septembre 1925 relatives à l'application des programmes de l'Enseignement secondaire dans les lycées et collèges. Instructions relatives à l'enseignement des langues vivantes », *Bulletin Administratif de l'Instruction Publique*, pp. 127-150.

1938 « Instructions du 30 septembre 1938 relatives à l'enseignement des langues vivantes », *Bulletin Administratif de l'Instruction Publique*, pp. 167-190.

LAUDENBACH

1903 Intervention dans un débat à la suite d'une communication de M. Schweitzer, *Les Langues Modernes* (3), juil.

LEROY(-BEAULIEU), Paul

1901 Propos tenus devant la commission nationale d'enquête sur les langues vivantes dans l'Enseignement secondaire, *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes*, mars.

MARCHAND, Louis

1911 « L'enseignement des langues vivantes par la « lecture directe » (suite) », *Les Langues Modernes* (1), janv., pp. 13-21.

MOIRAND, Sophie

1976 « Approche globale des textes écrits », *Etudes de Linguistique Appliquée* (23), juil.-sept., pp. 88-105.

PARIGOT, Hippolyte

1907 « La méthode directe », *Les Langues Modernes* (4), avr., pp. 143-145. (Article publié initialement dans le journal *Le Temps*).

PINLOCHE, A.

1903 « De la constitution des groupes d'élèves », *Les Langues Modernes* (6), déc.

POTEL

1905 « Trois ans de méthode directe. Expériences et résultats », *Les Langues Modernes* (27), déc.

Primeros pinitos

Classes de 1^e année. Par E. Dibié et A. Fourret. Paris/Toulouse, Didier/Privat, 9^e éd., 1927. 244 p.

PUREN, Christian

1984 *La Didactique de l'espagnol en France : évolution historique, situation actuelle et nouvelles perspectives*. Thèse pour le Doctorat de 3^e cycle, Univ. de Toulouse II. 2 t., 767 p., multigr.

RAYNAUD, Philippe

1982 « L'éducation spécialisée en France, 1882-1982 », *Esprit* (5), mai.