

DOCUMENTS

POUR L'HISTOIRE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE
OU SECONDE



LES
VRAIS PRINCIPES
DE
LA LANGUE FRANÇOISE.

Neue
Französische
Grammatik

für die Deutschen

von
einer Gesellschaft Gelehrter beyder Nationen,

Mit dem. Kaufpreisen allerzudigsten Preioldespen.

Berlin, 1785.

bey Christian Friedrich Hinburg.

MANUELS DE LANGUE
ET RECHERCHE HISTORIQUE

 Société Internationale pour l'histoire du
Français Langue Etrangère ou Seconde
SIHFLES

DÉCEMBRE 1989

N° 4

SOMMAIRE

Présentation. Elisabet Hammar, Christian Puren	2
--	---

INTRODUCTION

L'historien face aux manuels. Alain Choppin	4
---	---

IDÉOLOGIE ET DIDACTIQUE

Le manuel français de Meidinger. Konrad Macht	8
Un cas d'adaptation dans l'enseignement colonial en Algérie. Christiane Achour	14

ÉCHANTILLONS

Les manuels anglais du XVI ^e siècle. Douglas A. Kibbee	18
Les premières grammaires françaises en Italie. Mario Mormile	21
Comenius versus Webbe. Jean Caravolas	25
Un jardin orné d'acerinées variegates. Carmen Roig	29
Sur les guides de conversation. Niels Haastrup	33

DISCUSSION

Méthodologies, analyse de manuels et pratiques de classe en recherche historique. Christian Puren	39
Projets — outils — pratiques. Elisabet Hammar	43

PERSPECTIVES

Peut-on parler de progrès à propos des manuels de langue vivante ? Yves Bertrand	46
--	----

Ce numéro spécial sur
Manuels de langue et recherche historique
a été coordonné par Elisabet Hammar et Christian Puren.

Présentation

Ce numéro spécial de *Documents...* sur le thème des manuels en recherche historique est pour la S.I.H.F.L.E.S. la première publication de quelque ampleur. Ce n'est pas un hasard : face au problème de la reconstitution de l'enseignement des langues étrangères dans le passé, les chercheurs n'ont souvent que les manuels comme seules sources d'information : eux au moins ne se cachent pas dans les archives oubliées ou les endroits inaccessibles, comme le font d'autres types de documents lorsqu'ils n'ont pas été jetés au feu comme dénués de tout intérêt.

S'il est facile de connaître le nombre d'éditions de la plupart de ces manuels, nous restons souvent par contre dans l'incertitude en ce qui concerne les tirages, et nous ignorons le nombre d'exemplaires qui furent vendus et *a fortiori* de ceux qui furent *effectivement* utilisés. Sans parler de la manière dont ils le furent...

On peut penser cependant que les ouvrages édités à plusieurs reprises servirent à un assez grand nombre d'élèves. Le succès suppose un certain degré d'efficacité, et le chercheur peut donc légitimement s'interroger sur la méthode induite par ces manuels, ou celle qui fut vraisemblablement suivie avec eux. A travers les manuels publiés dans un pays, ou dans un ensemble de pays, il est possible par conséquent de suivre dans une certaine mesure le développement de la didactique des langues. Pour les époques très reculées, ils constituent de toutes manières pour l'historien la principale source d'information.

La contribution d'Alain Choppin ouvre de manière très large ce numéro dont les articles sont orientés soit vers la description, soit vers

l'analyse des problèmes théoriques que pose l'utilisation des manuels comme source historique.

Elle est suivie par deux contributions qui portent sur des situations dissemblables (fin XVII^e siècle et fin XIX^e siècle — Allemagne et Algérie), mais qui ont en commun de mettre en relation idéologie et didactique. Konrad Macht s'interroge sur le succès de la grammaire de l'Allemand Johann Valentin Meidinger, parue en 1783, Christiane Achour découvre des implications du même ordre à propos d'un livre de lecture destiné aux enfants indigènes algériens et qui devait leur permettre de s'adapter à la culture française.

Cinq articles sont avant tout descriptifs, Douglas A. Kibbee nous emmène au début du XVI^e siècle en Angleterre, à une époque où la langue française, après avoir été la seule langue parlée par les classes supérieures, devenait peu à peu une langue étrangère. Mais c'est aussi le tournant où intervient l'imprimerie, une technique dont Kibbee analyse avec précision les apports. En Italie, au siècle suivant, les premiers manuels de français étaient aussi simultanément des manuels d'espagnol : situation parfois ambiguë qu'analyse Mario Mormile.

Avec l'article du Canadien Jean Caravolas, nous entrons sur le terrain de la discussion didactique : pourquoi le manuel *Janua linguarum reserata*, du Tchèque Johann Amos Comenius, publié pour la première fois en 1631, a-t-il eu tant de succès, aux dépens des auteurs contemporains ? Pour l'Espagne, Carmen Roig nous fait un rapide survol de la période 1840-1938, puis se penche plus en détail sur un manuel de français de 1927. Le Danois Niels Haastrup se

pose la question de savoir pourquoi les guides de conversation ont été si méprisés par les lexicologues ; ils apportent pourtant des informations historiques très précieuses sur la langue parlée — si mal connue — des époques anciennes.

Christian Puren et Elisabet Hammar s'interrogent, s'opposant ou se complétant, à propos de la place des manuels dans la recherche en didactique des langues, et les méthodes d'analyse utilisables.

Il nous a paru roboratif de clore cet ensemble de travaux par l'article d'Yves Bertrand. L'auteur

articule par rapport au présent le problème du manuel dans l'évolution didactique : est-il possible de parler de « progrès » à propos de ces manuels ?

Le fait même que l'on puisse poser une telle question prouve, s'il en était besoin, que dans le domaine qu'explore ce numéro de *Documents...* bien des problèmes de fond sont encore à aborder ; nous serions déjà satisfaits si ce numéro pouvait contribuer à les poser.

**Elisabet Hammar
et Christian Puren**

INTRODUCTION

L'historien face aux manuels

Le manuel scolaire est un objet complexe dont les fonctions sont multiples. Dépositaire d'un contenu éducatif, il a d'abord pour rôle de transmettre aux jeunes générations les savoirs et les savoir-faire dont, dans un domaine et à un moment donnés, l'acquisition est jugée indispensable par la société. Mais, au-delà de ce contenu objectif dont les programmes officiels constituent la trame, le manuel véhicule de manière plus ou moins subtile un système de valeurs morales, religieuses, politiques, une idéologie qui renvoient au groupe social dont il est l'émanation. Il est, aussi, un outil pédagogique, dans la mesure où il met en œuvre des méthodes et des techniques d'apprentissage dont les instructions officielles ou les préfaces ne donnent que les objectifs ou les principes directeurs. Il est, enfin, en tant qu'objet fabriqué, assujéti aux contraintes techniques de son époque et participe d'un système économique dont les règles ont nécessairement une influence sur sa conception et sa réalisation matérielle.

DANS la mesure où sa diffusion s'est progressivement étendue, avec la généralisation de la fréquentation scolaire, à l'ensemble de la jeunesse, public particulièrement réceptif et sans cesse renouvelé, le manuel scolaire constitue un enjeu politique, économique, religieux, moral et pédagogique. Il se trouve régulièrement au centre des conflits et des polémiques dont l'institution scolaire est l'objet. Il peut être, en effet, tout à la fois un instrument de propagande au service d'un pouvoir politique ou religieux, un modèle pédagogique plus ou moins contraignant pour les enseignants, un canal privilégié pour informer les familles sur ce qu'apprennent — tout au moins en théorie — leurs enfants et un produit de consommation particulièrement lucratif.

Aussi, par la complexité des fonctions qu'il assume et la multiplicité des publics auxquels il s'adresse, le manuel se prête-t-il à des études

ou des critiques très nombreuses et très variées : sociologues, économistes, scientifiques, politiques, linguistes, pédagogues... mais aussi parents d'élèves ou journalistes y trouvent du grain à moudre, qu'il s'agisse de dénoncer l'obsolescence d'une théorie, la présentation dévalorisante d'un groupe social, l'interprétation tendancieuse d'un événement historique ou, plus simplement, des coûts jugés excessifs.

Du point de vue de l'historien, le manuel constitue une source privilégiée.

En premier lieu, il se situe à la charnière entre les prescriptions arides, abstraites et générales des programmes officiels — quand ils existent — et le discours certes varié, mais par essence éphémère, des enseignants dans leur classe. Le manuel constitue donc un témoignage écrit infiniment plus élaboré, plus détaillé, plus riche que les instructions qu'il est censé mettre en œuvre. Comme nous savons par

diverses sources — circulaires émanant de l'administration, rapports d'inspection, témoignages ponctuels — que le manuel, jusqu'à une époque récente, fut utilisé sans grand discernement par la plupart des enseignants, nous pouvons aussi affirmer qu'il a longtemps constitué la base principale de leurs pratiques quotidiennes.

Le manuel s'inscrit par ailleurs dans la continuité : sauf dans le cas où une discipline vient à être définitivement supprimée des programmes, la production des manuels ne se tarit jamais. Le renouvellement naturel des générations et l'usure matérielle des ouvrages suffiraient à justifier le nombre des rééditions qui caractérisent la production scolaire. Mais la réédition n'entraîne pas nécessairement la répétitivité. Le manuel n'est pas en effet un produit immuable, même si cette affirmation peut paraître paradoxale quand on connaît la longévité de certains ouvrages. La similitude des titres n'entraîne pas nécessairement la conformité de toutes les éditions, et les modifications n'interviennent pas seulement lors des changements de programme. L'historien *attentif* peut ainsi suivre, sur le long terme, au travers des différents titres ou au travers des diverses éditions d'un même titre, l'apparition et l'évolution d'une notion scientifique, d'un fait historique, d'une méthode pédagogique, d'une technique d'impression...

Mais l'historien doit tenir compte de l'environnement du manuel et des limites que présente cette source.

Il faut distinguer tout d'abord le cas où le manuel représente et développe *le* discours de l'institution — quand l'administration a recours à un manuel officiel, conçu et diffusé par ses soins — de celui où le manuel en constitue une interprétation plus ou moins originale, une lecture plus ou moins fidèle — quand la conception des ouvrages de classe relève de l'initiative privée. L'étude d'un livre scolaire officiel n'apprend guère à l'historien qu'il ne sache déjà : le fruit est sec ! Il manifeste en revanche un intérêt plus marqué pour la seconde catégorie, dans la mesure où se révèlent, à travers une série

d'ouvrages contemporains, des tendances et des conceptions diverses, voire opposées.

L'historien doit également avoir à l'esprit le public ciblé par le manuel. Si l'on met à part le manuel officiel, dont l'usage est obligé, les livres scolaires doivent instruire et plaire et, depuis plus d'un siècle, davantage plaire qu'instruire. La réglementation en vigueur, souvent ignorée ou du moins méconnue, constitue en effet une donnée essentielle : la conception et la réalisation d'un ouvrage scolaire varient considérablement suivant que le choix des ouvrages appartient à l'administration, *via* des commissions de spécialistes, ou à l'enseignant de base, assurément moins informé, moins critique, mais plus sensible aux artifices de la présentation et à la séduction de l'image et de la couleur, ou encore aux familles qui, y recherchant le plus souvent la trace de leur propre expérience scolaire, sont vite rebutées par toute innovation excessive : en définitive, le succès ou l'échec d'un manuel ne peut découler qu'indirectement de l'opinion qu'en ont les élèves, dans la mesure où ils n'en sont jamais eux-mêmes les prescripteurs.

Le manuel présente par ailleurs une vision déformée, voire idyllique de la réalité : il en constitue une épure. Le livre de classe est nécessairement réducteur, mais les choix qui sont opérés ne sont pas neutres, et les silences sont révélateurs. Il impose une hiérarchie dans le domaine des connaissances, une langue et un style. Il tend enfin, pour des raisons d'ordre pédagogique, à la schématisation, voire à l'inexactitude par simplification ou omission, notamment quand il s'adresse aux niveaux les moins élevés. D'une manière générale, le manuel présente d'une réalité complexe une image réduite, organisée, souvent simpliste, voire stéréotypée.

Dans la mesure enfin où son principal intérêt commercial réside dans la longévité, il fige la réalité qu'il décrit. La logique économique ne fait donc qu'accroître l'écart entre savoir savant et savoir enseigné. Cette constatation vaut pour toutes les périodes, mais elle est aujourd'hui

particulièrement pertinente pour certaines disciplines telles les sciences ou les langues vivantes, dans la mesure où l'accélération des découvertes scientifiques ou le développement des techniques de communication font très rapidement du manuel un produit obsolète, quand ce n'est pas un produit mort-né.

Depuis une trentaine d'années, le manuel est devenu un objet d'étude de plus en plus fréquemment sollicité par les historiens, soit pour lui-même, soit au sein d'une recherche plus vaste dont il constitue une source essentielle.

Il y a près de dix ans, nous avons été amenés à faire le point sur les tendances de la recherche française en ce domaine⁽¹⁾. Nous constatons notamment la prééminence des analyses de contenu, le plus souvent dans une perspective sociologique, la faveur dont jouissaient alors les disciplines littéraires, et tout particulièrement l'histoire, l'intérêt manifesté pour les ouvrages de l'enseignement primaire et pour la fin du siècle dernier.

Il apparaît aujourd'hui que si la production d'articles et d'ouvrages est restée globalement stable — une vingtaine de titres chaque année — cette stabilité quantitative masque des transformations profondes. Certes, l'analyse du contenu idéologique des manuels demeure un secteur actif, surtout si l'on prend en compte les nombreux travaux universitaires, maîtrises ou D.E.A. — rarement publiés — qui s'acharnent à redécouvrir les évidences. Mais, sans entrer dans le détail des publications, force est de constater qu'aujourd'hui les perspectives de la recherche se sont diversifiées et que, par voie de conséquence, son champ d'application s'est considérablement étendu.

C'est principalement l'intérêt récent manifesté pour l'histoire des contenus et des méthodes d'enseignement qui a, d'une part, renouvelé l'analyse des ouvrages des disciplines traditionnellement sollicitées et qui a, d'autre part, focalisé l'attention de nouveaux chercheurs sur les manuels de disciplines jusque-là délaissées parce que peu propices à une étude des contenus idéologiques (géographie, mais surtout sciences

physiques et mathématiques et langues vivantes). *Ipsa facto*, tous les niveaux et toutes les périodes où ces disciplines furent enseignées se sont trouvées concernées.

Mais d'autres domaines ont été défrichés, notamment l'histoire législative du manuel, l'histoire des éditeurs et de l'édition scolaire, avec la publication des premières synthèses⁽²⁾. Il convient aussi de signaler les premières tentatives d'une mise en perspective des manuels produits dans les différents pays du monde⁽³⁾.

Dans le cas, de loin le plus fréquent, où il ne prend pas pour objet d'étude le corpus squelettique que constituent les manuels scolaires officiels d'un pays comme l'U.R.S.S., le Mexique ou la Tunisie, l'historien se trouve confronté à toute une série de problèmes.

Dans les pays où la conception et la diffusion des livres de classe sont du ressort des éditeurs privés, la production des manuels, parce qu'elle représente un marché fort lucratif, est très abondante : la France, qui détient certainement un record en la matière, a produit environ 80 000 titres en deux siècles. La première difficulté que rencontre l'historien est de recenser tous ceux qui l'intéressent. Généralement, on le comprend, il y renonce.

Pour peu qu'il persiste dans son intention de constituer un corpus exhaustif, il se heurte alors à un second obstacle, celui que constituent les rééditions : il y a les vraies, celles qui contiennent effectivement des modifications par rapport aux textes antérieurs, et les fausses, celles qui ne sont que de simples augmentations de tirages, des réimpressions conformes en tout point à l'édition précédente.

La grande majorité des chercheurs jugent cet investissement hors de proportion avec le cadre de leur étude, surtout si le manuel n'est pas leur source unique. Ils préfèrent procéder par échantillonnage, et le critère qu'ils retiennent le plus fréquemment est le « succès » du manuel.

Remarquons au préalable que le choix de ce critère peut être fondé si l'on s'intéresse, dans le cas d'une analyse de contenu de type idéologique, à l'impact que les manuels sont censés

avoir eu sur les jeunes générations ; on raisonne alors en terme de quantité. Il est éminemment plus contestable quand la recherche porte sur l'émergence et l'évolution d'une méthode pédagogique ou sur l'appropriation par la littérature scolaire des innovations techniques. Un tel choix est par ailleurs délicat car le chercheur ignore généralement le chiffre des tirages — il doit faire l'hypothèse qu'un manuel longuement et fréquemment réédité doit être retenu de préférence aux autres — et toujours le taux de réemploi du manuel.

Force est de constater — et de déplorer — que la majorité des études historiques qui concernent les livres scolaires, sauf dans le cas où la population des manuels concernés est très restreinte, se fondent, sous couvert de prétendues justifications méthodologiques, sur les seuls ouvrages que le chercheur a pu trouver dans les bibliothèques qu'il a fréquentées. En définitive, le plus complet des corpus théoriques se réduit toujours aux ouvrages susceptibles d'être effectivement consultés.

Pour tenter de résoudre ces difficultés, nous menons depuis dix ans au Service d'histoire de l'éducation de l'Institut national de recherche pédagogique, un vaste programme de recensement des manuels scolaires français. Une banque de données informatisée multicritères, EMMANUELLE, vise à la fois à recenser l'intégralité des manuels publiés, dans toutes les disciplines et tous les niveaux, sur le territoire national de 1789 à nos jours, à signaler toutes les éditions ou rééditions connues et à indiquer leurs principaux lieux de conservation.

La diffusion des informations s'effectue soit par interrogation sur ordinateur, soit par la publication de répertoires exhaustifs⁽⁴⁾. Les collections des trois principales bibliothèques détentrices de manuels — la Bibliothèque nationale, la bibliothèque de l'I.N.R.P. et celle du Musée national de l'éducation — sont déjà systématiquement intégrées et mises à jour. Mais une enquête menée auprès des bibliothèques de province nous a montré la richesse jusque-là insoupçonnée des collections nationales. Nous œuvrons à présent pour faire de cet instrument de recherche un véritable catalogue collectif national des manuels scolaires afin d'aider les chercheurs à surmonter ce qui constitue le principal obstacle à l'étude des livres de classe, leur consultation.

Alain Choppin

Service d'histoire de l'éducation
Institut national de recherche
pédagogique (I.N.R.P.). Paris

(1) Alain Choppin. *L'histoire des manuels scolaires : une approche globale*. Histoire de l'éducation, n° 9, décembre 1980, pp. 1-25.

(2) Voir la contribution de Dominique Julia et la mienne, in Histoire de l'édition française, Paris, Promodis, T. II (1984), pp. 468-497 et T. IV (1986), pp. 281-306.

(3) Notamment l'ouvrage de Marc Ferro. Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier. Paris, Payot, 1981, 316 p.

(4) Trois volumes ont d'ores et déjà paru, édités conjointement par l'I.N.R.P. et les Publications de la Sorbonne, dans le cadre de la collection EMMANUELLE. Le premier est consacré au grec (204 p.), le deuxième à l'italien (132 p.), et le dernier au latin (528 p.). Les deux prochains volumes seront consacrés à la production des manuels d'allemand et d'anglais.

IDEOLOGIE ET DIDACTIQUE

Le manuel français de Meidinger

Quand, en 1783, Johann Valentin Meidinger (1756-1822), maître de langues à Francfort-sur-le-Main, publia un manuel de français avec le titre « Kurzgefaßte und sehr deutliche praktische französische Grammatik » (intitulé plus tard « Praktische französische Grammatik, wodurch man diese Sprache auf eine ganz neue und sehr leichte Art in kurzer Zeit gründlich erlernen kann »), le succès du nouveau manuel fut immédiat et complet. En peu d'années, il se répandit dans toute l'Allemagne et son autorité était tellement incontestée que Debonale pouvait écrire en 1828 : « Cette rapsodie a joui de toute sa gloire et de la plus haute réputation pendant un espace de 17 ans. En effet, jusqu'à l'époque de 1797, tous les maîtres d'école et de langue allemands... se servoient de la Meidinglette pour enseigner le français et là regardoient comme un chef-d'œuvre... C'est un fait certain, qu'avant moi nul individu n'a publié la plus légère critique contre la Meidinglette... » (Debonale 1828 : 502).

LE livre de Meidinger n'était pas seulement un succès en lui-même ; il est aussi le point de départ d'une nouvelle époque dans la méthodologie des langues en Allemagne. Très tôt des imitateurs essayèrent de participer à la mode nouvelle. Le colérique Simon Debonale les attaque l'un après l'autre. Peu à peu, la méthode de Meidinger se trouve dans les manuels italiens et anglais (par exemple Praktische Englische Sprachlehre de Johann Christian Fick, 1793), de sorte que l'enseignement de toutes les langues modernes se trouva sous l'influence de la méthode de Meidinger.

Ce succès étonnant excite notre curiosité. Quelles peuvent être les raisons de la popularité d'un livre qui même du point de vue de la méthodologie du XVIII^e siècle ne contenait rien de particulièrement révolutionnaire ? En quête d'une explication, nous étudierons d'abord la nature de l'innovation méthodologique du manuel de Meidinger, ensuite il sera nécessaire d'examiner la situation idéologique et politique de l'époque.

LA MÉTHODOLOGIE DU XVIII^e SIÈCLE ET L'INNOVATION DE MEIDINGER

C'est un fait bien connu que le roi Frédéric II de Prusse (1740-1786) aimait et parlait le français mieux que l'allemand. Généralement, l'aristocratie allemande cherchait à imiter les Français dans leur comportement et dans leur langue. Il n'était pas difficile de trouver un maître de français, car depuis la révocation de l'édit de Nantes (1685), un grand nombre de Français étaient venus en Allemagne, particulièrement en Prusse. Beaucoup de ces Français gagnaient leur pain en enseignant leur langue maternelle. Or, la plupart de ces maîtres de langue n'avaient pas été formés pour enseigner. Ils étaient donc prêts à adopter une des méthodes d'enseignement coutumières en Allemagne à cette époque.

a) La méthode de conversation devait être utilisée par tous ceux qui parlaient très bien le français, mais n'avaient pas de connaissance des règles de description concernant cette langue. Un cas extrême est la bonne ou la gouvernante dans les familles bourgeoises et aristocratiques. L'efficacité de leurs efforts fut souvent mise en doute par les maîtres plus ou moins directement influencés par la grammaire : « Le plus mauvais moyen, sans doute, et qui cependant est très commun, c'est de mettre auprès des enfants des domestiques ou d'autres gens sans éducation, tirés de la populace des provinces, où l'on parle un jargon que les honnêtes gens ne comprennent point. » (De la Veaux, 1790 : IX). Par contre, De la Veaux exige : « Ces maîtres doivent être nationaux, ou du moins avoir demeuré assez longtemps dans le pays, et dans un âge où leur organe avait encore assez de flexibilité pour se former à la bonne prononciation. » (De la Veaux, 1790 : X).

b) La méthode de lecture. Beaucoup de maîtres sentaient le besoin de fonder leur enseignement sur des textes écrits, parce que de cette manière les élèves pouvaient plus facilement être convaincus qu'ils faisaient des progrès. Parfois, c'étaient des manuels de conversation, parfois aussi des ouvrages littéraires dans le goût du temps qui formaient le centre d'un tel enseignement.

c) La méthode de grammaire. Soit les maîtres français, soit les professeurs allemands se servaient fréquemment d'un manuel de grammaire pour dispenser un enseignement systématique. Particulièrement dans l'instruction scolaire c'était là le procédé habituel. Le manuel de grammaire le plus répandu était la Nouvelle et parfaite grammaire royale française et allemande de Des Pepliers.

Je concède qu'une telle subdivision des méthodes d'enseignement en trois catégories est fort schématique. Beaucoup de maîtres et professeurs, probablement les meilleurs d'entre eux, auront utilisé la lecture aussi bien que la grammaire et la conversation. Ainsi nous lisons dans le journal de Friedrich Delbrück, éducateur du futur roi Frédéric Guillaume IV de Prusse :

4 juin 1804 : Je lus à prince Fritz le commencement de « Le Petit Grandisson » (d'Arnaud Berquin).

5 juin 1804 : Répétition de la section du « Petit Grandisson » en ces termes : Guillaume Dubois était née (*sic!*) en Hollande à Amsterdam. Il perdit son père de bonne heure...

7 juin 1804 : Prince Fritz fait des extraits du « Petit Grandisson » : il n'y a pas une ville qui soit aussi grande de la moitié. Ils parlent de lui comme d'un enfant on ne peut plus beau...

15 juin 1804 : Répétition de toutes les expressions extraites du « Petit Grandisson ». Prince Fritz en savait 23 de 26.

19 juin 1804 : Prince Fritz doit traduire des expressions extraites du « Petit Grandisson » de l'allemand en français (Schuster, 1907 : 144-148).

Plusieurs auteurs de manuels s'étaient aperçus des avantages d'une telle méthode combinée et avaient publié des livres consistant d'une part en règles de grammaire et d'autre part en dialogues écrits et en textes. Le représentant le plus populaire de ce type de manuel était « Le vray et parfait guidon de la langue française » de Nathanael Duez (1669).

Le livre de Meidinger est au fond très conventionnel en ce qu'il imite le procédé adopté par Duez plus de 100 ans plus tôt, à savoir : une section avec des règles de grammaire suivie d'une deuxième section contenant des lettres, un vocabulaire français-allemand, des dialogues et quelques anecdotes. Ni les paradigmes morphologiques, ni les règles de grammaire, ni l'ordre de présentation ne peuvent être considérés originaux. C'est là la tradition de la grammaire latine, ordonnée autour des différentes parties du discours.

Ce qui est différent des grammaires précédentes, c'est l'idée d'ajouter à chaque groupe de règles un nombre de phrases allemandes que l'élève doit traduire en français. Chacun de ces exercices de traduction limite les difficultés linguistiques aux règles apprises auparavant. Jusqu'à la publication de *Praktische französische*

Grammatik, c'était la coutume de faire apprendre aux élèves tous les éléments de grammaire en bloc et ensuite de lire des textes français (Cf. la présentation très convaincante à ce sujet d'Elisabet Hammar 1980 : 44-56), ou bien d'intercaler la grammaire dans la lecture, ou bien inversement d'intercaler la lecture dans la grammaire. Sans doute, les élèves devaient aussi traduire des textes de l'allemand en français, mais la traduction n'avait pas été utilisée d'une manière si conséquente et systématique comme exercice d'application de règles de grammaire.

Pour Meidinger, l'apprentissage d'une langue était comparable au travail de bâtir une maison : il est nécessaire de se concentrer sur chacune des différentes parties de la construction séparément et d'y demeurer non seulement pour la projeter, mais aussi pour la former. Un des résultats de cette conception méthodologique était que désormais les cours de langue prenaient un caractère gradué. Ce n'était pas que les règles de grammaire aient été présentées d'une manière différente, mais la complexité toujours croissante des phrases d'exercices donnait à l'élève l'impression que sa faculté linguistique était en train de s'améliorer continuellement. Par exemple :

- Der Vater des Sohnes (premier exercice).
- Der Ludwig beklagt sich über den Caspar, und der Caspar über den Ludwig (vingtième exercice).
- Frankfurt ist eine schöne Stadt, worin sich befinden große Häuser, schöne Kirchen, artige Gärten und sehr reiche Leute (quarantième exercice).

Au cours d'une de ces harangues contre la « Meidinglette » (c'est-à-dire les manuels de Meidinger et de ses imitateurs), Simon Debonale cite le journal « Allgemeine deutsche Bibliothek » de l'année 1798 (p. 411) : « Il ne nous est pas inconnu de quelle réputation la grammaire de Meidinger jouit et quel est le degré de sa diffusion. Mais nous voudrions demander comment il se pouvait passer qu'un livre si mauvais, abondant en fautes de toute espèce fut recommandé et reçu si favorablement. Un phénomène vraiment inexplicable, si l'on n'en trouvait pas

la cause dans l'ignorance de tant de maîtres de langues, de précepteurs et même de professeurs » (Debonale, 1828 : 605).

Sans doute, les manuels de Meidinger et ceux de ses imitateurs contenaient des fautes, particulièrement dans le domaine de la prononciation. Pour les auteurs de la critique dans l'« Allgemeine deutsche Bibliothek », cela suffisait pour refuser ces ouvrages. Ils ne pensaient qu'à des critères linguistiques et méthodologiques. Or, il a paru qu'avec ces seuls critères, il n'était pas possible de comprendre la popularité des manuels à la Meidinger. Ni la perspicacité des descriptions linguistiques, ni les innovations méthodologiques ne peuvent expliquer d'une manière convaincante le succès prodigieux de ces ouvrages. Pour trouver une explication plus probable nous devons regarder au-delà de la méthode et examiner la situation idéologique et politique de l'époque.

LES COURANTS IDÉOLOGIQUES ET LA POSITION DE MEIDINGER

Pendant le XVIII^e siècle, la philosophie française avait été reçue très favorablement en Allemagne. Frédéric II et Joseph I sont des incarnations des idées émanées des Lumières françaises. Même dans le monde cléricale catholique, un certain libéralisme et rationalisme avait pris pied, comme nous montre l'exemple de l'archevêque électeur Clemens Wenceslaus de Trèves (Cf. Schüller, 1914). Dans le domaine de l'éducation, les idées des Lumières donnèrent naissance en Allemagne à des écoles de caractère réaliste et pratique, comme la Heckersche Realschule à Berlin (1747), le Philanthropinum à Dessau (1774) et la Schulz'sche Handlungsschule à Berlin (1791). Dans ces écoles, l'enseignement de la langue française suivait une méthode pratique, comme l'indique C. W. Kolbe en 1791 : « Selon cette méthode, les leçons consistent en une conversation continue du maître avec ses élèves. Les

sujets de cette conversation sont dérivés des tableaux accompagnant le livre élémentaire de Basedow. Le maître déploie ces tableaux devant la classe et il les décrit et explique dans la langue qu'il veut enseigner. » (Cité d'après Gilow, 1906 : 120). Pour enseigner le français de cette manière, il fallait être français, et en effet, il y avait des Français enseignant leur langue à tous les niveaux, des leçons privées jusqu'à l'université.

Cet état de choses changea avec la Révolution. Partout les aristocrates commençaient à être effrayés de l'esprit libéral émanant de la France. Les Français étaient suspects. Un exemple typique nous le montre : en 1791, la position de maître de français au Collège Illustre de Tübingen devint vacante. Le conseil ecclésiastique proposa le professeur Langlois. Le duc Karl Eugen de Württemberg lui aussi était convaincu de la compétence linguistique de M. Langlois et il n'aurait pas hésité à lui donner la position vacante « s'il n'était pas un national français à qui sous les circonstances présentes l'enseignement de jeunes gens ne peut pas être confié ». (Cité d'après Schröder, 1985 : 242). Le Collège Illustre devait chercher un maître parmi les enfants du pays. Ce n'est qu'en 1792 que le choix tomba sur le professeur Johann Heinrich Emmert de Göttingen. M. Emmert enseignait outre le français aussi l'anglais (sa langue favorite) et l'italien.

Les craintes des aristocrates que les maîtres français pourraient propager des idées révolutionnaires n'étaient pas entièrement injustifiées. A Pâques 1791, l'examen d'Abitur à Berlin demandait aux étudiants de faire une composition sur le thème : Quels gouvernements ont été les plus malheureux pour la France et sur quels rois la nation française a-t-elle par conséquent la plus grande cause de se plaindre ? Les étudiants étaient très décidés et unanimes à condamner le despotisme et la monarchie. Ils traitaient Louis XVI de roi simple d'esprit, indolent et flegmatique. Ils accusaient la reine de gaspiller l'argent et d'entretenir de nombreux amants. Bref, ils se montraient insubordonnés, et dès cette année, il n'y eut plus de compositions sur des thèmes politiques à Berlin.

La suspicion des princes ne se limitait pas aux Français. Tout contact direct avec la France était considéré comme dangereux. L'archevêque Clemens Wenceslaus de Trèves par exemple interdit les cercles littéraires (« Lesegesellschaften ») en 1790, et il confisqua tous les livres suspects. Dès le 1^{er} janvier 1790, le journal Coblenzer Intelligenzblatt ne pouvait plus publier des nouvelles de France.

En raison de ces limitations, l'enseignement du français par la méthode de la conversation ou par la méthode de la lecture n'était plus désirable. Par contre, le manuel de Meidinger était complètement innocent du point de vue politique. Il ne contient rien de révolutionnaire, rien de philosophique, rien d'actuel : en fait, il ne contient rien du tout. Les phrases n'ont pas de rapport l'une avec l'autre, et elles n'expriment que des platitudes. D'ailleurs, voilà un manuel qui pouvait être utilisé par tout le monde. Il ne fallait pas être un Français de France pour expliquer en allemand les règles de la grammaire française et traduire quelques phrases allemandes en français. Du point de vue politique, le manuel de Meidinger pouvait être recommandé.

Vers la fin du XVIII^e siècle, le courant de la philosophie allemande s'éloigna de plus en plus du réalisme et utilitarisme liés aux Lumières. On essayait de considérer le monde sous l'angle idéaliste. La direction philosophique nouvelle est associée à des noms comme celui du philosophe Hegel, du poète Goethe et des éducateurs Niethammer et Humboldt. Le rêve des penseurs de la nouvelle époque était de former des hommes capables de développer en eux-mêmes toutes les facultés de l'âme et de l'intellect. On admirait les langues classiques. On voulait former la jeune génération au moyen du génie des langues anciennes. C'est pourquoi l'étude des phénomènes de grammaire prit une importance nouvelle. D'une part la connaissance du système d'une langue était considérée comme un but en elle-même, d'autre part cette connaissance formait une base solide pour l'étude approfondie de la littérature.

Occasionnellement, nous trouvons dans les écrits des intellectuels idéalistes une note critique

Ouvrages cités

Debonale, Simon : Cours de langue française. Ein Übungsbuch mit Erläuterungen. Hamburg : Campe 1828 (7^e éd. ; 1^{re} éd. 1798).

De la Veaux, M. : Leçons méthodiques de langue française pour les Allemands. Stuttgart : Collegium Carolinum, 1790 (1^{re} éd.).

Des Pepliers : Nouvelle et parfaite grammaire royale française et allemande. Schaffhausen, 1775 (1^{re} éd. probablement 1689 ; 70^e et dernière éd. 1811).

Duez, Nathanael : Le vray et parfait guidon de la langue française. Amsterdam : Elzevier, 1669 (1^{re} éd.).

Gilow, Hermann : Das Berliner Handelsschulwesen des 18. Jahrhunderts. Berlin : Hofmann, 1906.

Hammar, Elisabet : L'enseignement du français en Suède jusqu'en 1807. Méthodes et manuels. Stockholm : Akademielitteratur, 1980.

Mager, Karl : « Die moderne Philologie und die deutschen Schulen ». Pädagogische Revue, 1840 : 1-80.

Meidinger, Johann Valentin : Practische französische Grammatik. Frankfurt : chez l'auteur, 1792 (8^e éd. ; 1^{re} éd., 1783).

Schröder, Konrad : Linguarum Recentium Annales. Der Unterricht in den modernen europäischen Sprachen im deutschsprachigen Raum. Band 4 (1771-1800). Augsburg : Universität, 1985.

Schüller, Andreas : Die Volksbildung im Kurfürstentum Trier zur Zeit der Aufklärung. Sonderabdruck aus Trierer Jahresberichte IV, V, VI. Trier : Lintz, 1914.

Schuster, Georg. (éd.) : Die Jugend des Königs Friedrich Wilhelm IV. von Preußen und des Kaisers und Königs Wilhelm I. Tagebuchblätter ihres Erziehers Friedrich Delbrück (1800-1809). I. Teil (1800-1806). Berlin : Hofmann, 1907.

à l'égard de l'influence française. Ainsi Johann Gottfried Herder, philosophe et poète célèbre, directeur du gymnasium de Weimar, écrit en 1793 qu'à son avis la langue française n'était utile que pour ceux qui voulaient faire fortune dans la société galante. Dans ses « lettres d'humanité », Herder lança des appels pressants contre la « gallicomanie » de son temps et plaida

pour la libération de l'esprit allemand de la prédominance française.

L'occupation de la Rhénanie par les armées françaises en 1792-1793 marqua une étape nouvelle dans le développement scolaire en Allemagne. La plupart des écoles supérieures en Rhénanie et ailleurs se trouvaient sous l'égide de l'Église ou des monastères. Les révolutionnaires français étaient hostiles à l'Église. Les ordres furent supprimés, les biens de l'Église furent confisqués, et ainsi presque toutes les écoles du pays devaient fermer. En 1806, un décret de Napoléon créa pour tous les professeurs et instituteurs de la France et des territoires occupés « l'université impériale », donnant au système scolaire une organisation militaire et patriotique. Cela s'appliqua aussi à la Rhénanie. Dans les écoles primaires, dans les collèges et dans le lycée à Mayence, spécialement dans les pensionnats rattachés à ces écoles, la discipline militaire, la langue, la pensée et les coutumes françaises étaient donc les objectifs pédagogiques.

Un effet significatif des campagnes militaires et de l'occupation de certaines régions allemandes par les troupes françaises était le réveil général de sentiments nationaux et par suite l'affaiblissement des sympathies pour les Lumières. La réaction cléricale et aristocratique gagna beaucoup d'adeptes. Dans la lutte de la philosophie idéaliste contre le réalisme des Lumières de provenance française (« Aufklärung »), c'étaient les événements politiques et militaires qui ont ramené la décision en faveur de l'idéalisme.

Les défaites des armées autrichiennes et prussiennes rendirent nécessaires des réformes d'État assez radicales. Une pierre angulaire de ces réformes en Prusse fut la réforme scolaire après 1809 sous le ministre Wilhelm von Humboldt. Humboldt avait été élève du philanthrope J. H. Campe. Il représente les désillusionnements de beaucoup d'intellectuels allemands par rapport aux idées des Lumières et leur enthousiasme croissant pour l'idéal classique de l'humanitas. Humboldt créa en Prusse une éducation secondaire basée sur le latin et le grec. Les langues modernes étaient admises au gymnasium seule-

ment à condition de s'intégrer au système d'enseignement des langues anciennes. Pour garantir cet enseignement à base philologique, l'État prussien introduisit un examen *pro facultate docendi* (1810), stipulant que pour enseigner dans une école secondaire, il serait désormais nécessaire de passer un examen universitaire sur des questions philologiques, historiques et mathématiques. Il n'est pas exagéré de voir dans cet examen la victoire définitive de l'idéalisme sur les Lumières.

La réforme de Humboldt fut approuvée par le clergé et l'aristocratie, parce qu'elle était diamétralement opposée au caractère laïque et égalitaire des Lumières. Par un édit de 1812 et un règlement de 1816, l'enseignement du français était pratiquement interdit dans les gymnasies prussiens. Après le Congrès de Vienne, les autres territoires allemands (par exemple la Bavière et le Palatinat) se hâtèrent de réorganiser leurs écoles à l'exemple de la Prusse.

L'introduction d'un examen universitaire allemand avait l'effet d'exclure tous les nationaux français de l'enseignement de leur langue dans une école allemande. En général, le corps enseignant était en plein accord avec cette évolution. Ainsi Karl Mager, par ailleurs un homme très libéral, écrit : « Les maîtres honorables peuvent

sans doute faire leurs élèves traduire et parler, mais ils ne peuvent pas former le caractère, ils ne peuvent pas transmettre l'humanitas. » (Mager, 1840 : 26). C'était l'opinion dominante que le français ne pouvait former le caractère que si un philosophe germanique l'analysait comme une langue morte.

Ici encore, le manuel de Meidinger avait fait mouche. Sa doctrine exprimée dans l'introduction disait : « Tous les experts savent que le chemin le plus court et le plus sûr pour apprendre le français, c'est d'apprendre les règles ». Les éducateurs néo-humanistes à la Humboldt étaient convaincus qu'il s'agissait ici d'un manuel philologique capable de former le caractère de la jeunesse.

La crainte d'exposer les élèves aux idées révolutionnaires par le contact avec des Français et des lectures actuelles ainsi que l'idéologie néo-humaniste encouragée par la réaction cléricale et aristocratique : voilà les causes profondes du succès du manuel de Meidinger. Sa neutralité politique lui permit une édition nouvelle presque chaque année entre 1783 et 1800. Son caractère philologique et abstrait le recommandait à l'esprit allemand.

Konrad Macht

Un cas d'adaptation dans l'enseignement colonial algérien

Le livre de lecture courante de l'écolier indigène (1), de P. Bernard et A. Veller est une des réponses pédagogiques des partisans de l'enseignement pour les indigènes (E.P.I.) aux critiques qui leur sont faites (depuis l'extension des lois scolaires à l'Algérie en 1883) et qui ont donné lieu à un débat houleux au Parlement puis au Sénat en 1895. *Le B.E.I.A.A.* (2) s'en fait l'écho, proposant aux instituteurs, sous la plume de C. Jeanmaire et de Paul Bernard, une synthèse de ce débat.

« **F**AIT-ON des déclassés ? Des révoltés ? Les indigènes sont-ils réfractaires à l'instruction ? Doit-on remplacer les écoles primaires par des écoles professionnelles ? » La réponse de P. Bernard, Directeur de l'École Normale de Bouzaréa, depuis 1897, est claire : l'école indigène ne recherche pas « l'assimilation », mais une cohabitation efficace, car « l'indigène sans instruction est un déplorable instrument de production », « le bon élève d'école indigène saura soutenir en français une conversation simple, rédiger à peu près une lettre et faire un compte ; il connaîtra les intentions bienveillantes de la France à l'égard de ses coréligionnaires, il aura une idée élevée de ses forces militaires, et de sa puissance économique. Notre élève saura greffer, marcotter, bouturer, se servir de la pioche, de la scie et du rabot, réparer ses outils et raccommo-der ses meubles. Les Français ne lui auront apporté ni la science ni la fortune, ils lui auront simplement appris à mieux travailler ! » (3)

Ce manuel est important puisque, comme le précise l'« Avertissement » aux directeurs et instituteurs, « il est indispensable à l'école indigène. C'est le seul livre dont la dépense est obligatoire pour les communes mixtes (Arrêté gouvernemental du 22 juin 1895) ». Les auteurs précisent également : « Ce livre est le premier qui s'adresse à la clientèle des écoles d'indigènes

de l'Algérie. Nous osons croire que les instituteurs, appréciant notre désir de leur être utiles, l'accueilleront avec sympathie. »

Indispensable et novateur ? Est-ce désir d'auteurs ou réalité d'une diffusion ? Il suffit, pour répondre par l'affirmative au second terme de notre question, de se reporter au B.E.I.A.A.. Dans le n° 68 de décembre 1898, donnant des instructions complémentaires pour la réadaptation contenue dans les nouveaux programmes, C. Jeanmaire propose une liste de livres utiles pour le maître et annonce la parution de deux ouvrages, en 1899 :

« *Le livre de lecture à l'usage des écoles d'indigènes*, par MM. P. Bernard et A. Veller, et *l'Algérie (histoire, géographie, administration)*, par P. Bernard et F. Redon. Le premier sera destiné aux élèves, le second aux maîtres et aux bibliothèques scolaires.

Les noms des auteurs seront une garantie pour tous les instituteurs de l'Algérie. »

Effectivement, les instituteurs ne peuvent pas ne pas connaître ces auteurs, particulièrement P. Bernard qui signe la plupart des articles et dans des domaines très diversifiés (4), jusqu'à son départ d'Algérie en 1909. Le livre que nous présentons est donc LE livre de lecture de l'école en Algérie, au moment de l'installation de l'école républicaine, période particulièrement importante de l'introduction du français dans ce pays (5).

Ce livre de lecture a une ambition idéologique puisqu'il essaie d'être un précis de plusieurs matières en insistant surtout sur la pratique écrite et orale de la langue (exercices de langage et de composition française). Héritier direct de la réflexion pédagogique du XIX^e siècle, P. Bernard note un intérêt particulier à l'apprentissage de la lecture, mission essentielle de l'école primaire. Les pédagogues de la Rénovation pédagogique se sont élevés contre une pratique mécanique de l'acte de lire : « Le mot est porteur de sens. Il renvoie à une réalité dont il est le signe. L'enfant doit, par la médiation du signe, atteindre le réel » (6). Tout l'effort porte sur la compréhension pour faire de la lecture un apprentissage intellectuel et réflexif. La lecture « courante » va de pair avec la lecture « expliquée » ou « raisonnée ». Apprendre à lire, c'est apprendre à comprendre et à communiquer. Le déchiffrage n'est qu'une introduction à la lecture courante. Dans notre manuel, une typographie différenciée marque la progression d'une lecture plus syllabique à une lecture courante. Syllabes détachées pour les vingt premiers textes.

(1) Le livre de lecture courante de l'écolier indigène (pays de langue arabe), par P. Bernard et A. Veller (260 gravures-récits moraux et instructifs, leçons de choses, exercices de langage et de composition française), librairie A. Colin, 1899 (1934, 19^e édition).

(2) Organe central de l'E.P.I., redéfini après les lois scolaires de J. Ferry appliquées à l'Algérie (décret du 13-02-1883); concrétisé, sur place, par une équipe « militante », républicaine et laïque, autour de Charles Jeanmaire, recteur de l'Académie d'Alger, nommé en 1884; puis de son bras droit, Paul Bernard, nommé directeur de l'École Normale de Bouzaréa (bastion de formation de l'élite indigène) en 1897; Emile Scheer, inspecteur, Emile Masqueray, directeur de l'École des Lettres d'Alger. Le B.E.I.A.A. (Bulletin de l'Enseignement des Indigènes de l'Académie d'Alger) publié, à partir de mai 1893, était, en quelque sorte, le livre de chevet de « l'instituteur du bled » pour reprendre l'appellation de M. Feraoun. Cf. notre thèse, Abécédaires en devenir, Alger, Enap, 1985, p. 166 et sq.

(3) P. Bernard, B.E.I.A.A., n° 57, janvier 1898.

(4) Il intervient sur tout : sur des questions institutionnelles (débat parlementaire, appréciations de concours, relations entre maîtres indigènes et français, appréciation de l'exposition universelle, etc.), sur des questions plus pédagogiques (méthodes d'enseignement des langues, exercices de français divers, leçons-modèles détaillées), sur des questions plus « civilisationnelles » (apiculture, greffe des oliviers, reboisement, médecine pratique), sur toutes les matières « idéologiques » (histoire, morale, etc.).

(5) Il n'est pas possible de développer ce point ici; nous nous permettons de renvoyer à notre article, « Enseigner les indigènes », Le Français aujourd'hui, n° 63, 1983, sept.

(6) La « Rénovation pédagogique » marque, entre 1850 et 1880, le passage de la pédagogie d'Ancien Régime à celle des écoles primaires d'Octave Gréard, de Jules Simon et de Jules Ferry, et constitue le temps fort de la « Naissance de la pédagogie primaire » au XIX^e siècle, in Pierre Giolitto, Histoire de l'enseignement primaire au XIX^e siècle. II. Les méthodes d'enseignement, Nathan, 1984, p. 4. Citation suivante, même ouvrage, p. 9.

1. — Aux é l è ves.

Chers en fants,

L'an pas sé, vous a vez ap pris à con naî tre les let tres et à les as sem bler en mots et en pe ti tes phra ses.

Cet te an née, vous al lez li re cou ram ment dans ce beau li vre tout plein d'i ma ges.

Ce li vre vous ra con te ra des his to riet tes; il vous ap pren dra



Fig. 1. — L'a. passé.

2 LECTURE COURANTE DE L'ÉCOLIER INDIGÈNE

les noms, les qua li tés et les u sa ges des cho ses qui vous en tou rent.

Ain si, il vous a mu se ra et vous ins trui ra.

En mè me temps, si vous sui vez bien les con seils qu'il ren fer me, cha cun de vous de vien dra un hon nê te hom me.



Fig. 2. — Cette année.

Maxime : *Un bon livre est un ami sûr et fidèle.*

Pour les leçons 21 à 48, les textes sont écrits en caractères typographiques plus petits, mais les mots ne sont plus écrits syllabiquement. La typographie glisse insensiblement vers des caractères courants et devient la règle à partir de la leçon 60. La préférence semble donnée ici à une méthode de lecture de type synthétique sans épellation, nécessitant : « la mémorisation préalable de tous les éléments de lecture », ce qui est loin d'être évident, particulièrement pour un enfant en situation d'apprentissage d'une langue étrangère (cf. note 5). Le pédagogue pallie cette difficulté par l'usage courant d'images, dont par ailleurs, dans le B.E.I.A.A., P. Bernard ne cesse de faire l'éloge : « L'enseignement intuitif n'est possible qu'à cette condition : l'œil, répétons-nous ici, est devenu le sens scolaire par excellence. » L'idéal serait de montrer tous les objets auxquels les mots correspondent. » Mais si complet que soit un musée scolaire, il ne pourrait jamais suffire à la matérialisation de tous les termes d'un vocabulaire même enfantin. Il faut des images... » (7).

Par cet aspect, notre manuel s'apparente aux méthodes de lecture « attrayantes » que défendent les pédagogues de la Rénovation, se situant dans la perspective de la méthode intuitive. Il faut noter, enfin, dans notre livre comme dans de nombreux manuels de l'époque, l'insertion non systématique de quelques principes d'une méthode analytique. Les conseils pédagogiques du B.E.I.A.A. insistent aussi sur la rectification de la prononciation et la chasse aux accents « provinciaux » (il existe beaucoup d'histoires savoureuses sur les écoliers à l'accent chantant de Grande Kabylie...), la surveillance de l'articulation et du rythme de lecture. Les trois stades de la lecture courante sont bien cernés : lecture correcte, « intelligente », « expressive ».

L'apprentissage de la lecture, c'est aussi une formation intellectuelle et morale : nous sommes dans les principes même de l'école républicaine : langue française, morale et insertion sociale sont intimement liées. Pour ce faire, au lieu d'opter pour un livre organisé autour d'une aventure unique (du type *Tour de la France par deux enfants* de G. Bruno en 1877), les auteurs préfèrent un recueil d'historiettes et d'anecdotes sociales et morales qui permet une plus grande variété de thèmes et de connaissances.

Le choix des textes doit aussi répondre à des impératifs d'ordre scientifique et technique. Le livre de lecture est un manuel « d'instruction générale », auxiliaire de toutes les autres disciplines. De nombreux manuels de ce type sont publiés entre 1870 et 1880 : « il s'agit, le plus souvent, de recueils de textes abordant les sujets les plus divers, avec prédominance de ceux se rapportant à la vie rurale » (8).

Le maître-mot de la méthode qui est encore un transfert de la métropole vers la colonie, est celui d'« adaptation » : si, en France, la lecture est un prétexte à un cours complet d'enseignement ouvertement et volontairement orienté, en Algérie, cet objectif est fortement accentué, car « l'instituteur est moins un maître d'école qu'un propagateur de civilisation élémentaire » (9) selon la formule de P. Bernard. S'il faut s'inspirer des méthodes pédagogiques de la Métropole, il faut aussi savoir les adapter, car ce qui a été fait « à l'intention de Gavroche » ne s'applique pas « à Mohammed ni à Kaddour » (10). Jusqu'à son départ, P. Bernard insistera sur la différenciation entre l'école métropolitaine et l'école indigène, qu'il a mise en pratique dans son manuel : « Là, c'est un futur citoyen à qui des "clartés de tout" sont nécessaires. Ici, c'est un pauvre Fellah à qui il importe de donner, dans le moins de temps possible, des connaissances positives et pratiques immédiatement utilisables (...). L'école d'indigènes s'inspirant du milieu développe son action dans le cadre de la vie indigène. Elle fait progresser sans dérouter, elle améliore sans troubler. Elle prépare à la vie en se tenant très près des besoins locaux, elle est affectée, puis-je dire, d'un coefficient régional très élevé » (11).

Dans cette adaptation, les maximes coraniques donnent une coloration inattendue à ce manuel républicain et laïc ! « Nos maximes morales, dont beaucoup sont tirées du Coran, seront l'occasion de petites causeries », précise l'avertissement. Ce n'est qu'en février 1906 qu'on demandera au professeur d'arabe, M. Soualah, de traduire dans le B.E.I.A.A. ces maximes, ce qui montre, d'une part que le livre est largement utilisé, et que, d'autre part, la compétence linguistique des maîtres français, en arabe, s'amenuise d'année en année.

Ainsi, si au niveau des principes méthodologiques et techniques, le manuel présenté s'appuie sur les acquis les plus modernes de l'époque dans l'apprentissage de la lecture, la volonté d'adaptation (l'école ne doit pas déterminer une promotion, mais une stabilisation plus rentable dans le milieu d'origine) a déterminé un enseignement qui met, sans cesse, ses propres exigences au niveau politique, équilibrant les aspirations humanistes et les intérêts des colons. Cet « équilibre » peut se traduire par les quatre qualificatifs de l'E.P.I. : élémentaire, utilitaire, pratique et professionnel. On comprend qu'une telle pédagogie pratiquée dans l'hostilité du lobby colonial ait eu des effets quantitatifs limités mais certains effets qualitatifs, dont les textes littéraires produits par des

Algériens, à partir de 1925 (environ), et qui sont, dans leur génération même, un dialogue plus ou moins ouvert avec l'école républicaine (12).

Christiane Achour
Université d'Alger

(7) P. B. : « A propos de l'enseignement du français. Tableaux de leçons de choses et de langage », B.E.I.A.A., juillet 1901.

(8) P. Giolitto, op. cit., p. 63.

(9) P. B. : « Morale occasionnelle », B.E.I.A.A., n° 104, décembre 1901.

(10) P. B. : « Adaptation », B.E.I.A.A., n° 59, mars 1898.

(11) P. B. : B.E.I.A.A., avril 1908 ; reproduction de son article publié dans le Bulletin de la Mission laïque française, n° 6, décembre 1907.

(12) Cf. dans ma thèse, l'étude faite sur l'intertextualité scolaire dans l'écriture de Mouloud Feraoun.

LE LIVRE

DE LECTURE COURANTE

DE L'ÉCOLIER INDIGÈNE

UTILITÉ DE L'INSTRUCTION

23. — Utilité de l'instruction.

Le vieil Abdallah pris au piège.

Les chacals causaient beaucoup de ravages dans la basse-cour de la ferme. Chaque jour, c'était quelque poule ou quelque canard qui disparaissait.

Pour attraper les pillards, le fermier tendit des pièges le long d'une haie par où ils pénétraient. Afin de prévenir les passants, il avait placé aux deux extrémités de la haie un poteau qui portait ces mots : « Ici, il y a des pièges. »

Le vieil Abdallah s'en allait un jour à la ferme pour vendre des œufs. Arrivé à la haie, il vit bien le poteau indicateur et la planchette sur laquelle étaient tracées des lignes



Fig. 41. — Il se sentit la jambe prise.

66 LECTURE COURANTE DE L'ÉCOLIER INDIGÈNE

noires; mais, comme il ne savait pas lire, il continua sa route sans s'inquiéter autrement.

A peine avait-il fait quelques pas, qu'il se sentit la jambe prise comme dans un étoupe. Des dents d'acier pénétraient dans sa chair et le sang coulait abondamment. On accourut à ses cris et on le délivra.

Il fut plusieurs jours malade.

Au milieu de ses souffrances, il songeait à l'utilité de l'instruction : « Je suis trop vieux pour aller à l'école, se disait-il, mais j'y enverrai mes deux enfants. L'ignorant est semblable à l'aveugle : il ne peut éviter ni les pièges ni les précipices dont la vie est semée ».

MALIKU : Le plus grand bien qu'un père puisse laisser à ses enfants, c'est une bonne instruction.

ECHANTILLONS

Les manuels anglais du XVI^e siècle et l'imprimerie

Le seizième siècle a marqué un tournant important dans l'enseignement du français. Les élèves, leurs origines sociales et les objectifs qu'ils se proposent, d'une part ; le milieu scolaire, et notamment la coexistence d'un enseignement individualisé (préceptorat) et d'un enseignement collectif (école des langues), d'autre part ; enfin, la conception pédagogique des manuels, tout a évolué, tout a été modifié au cours du XVI^e siècle.

Douglas A. Kibbee étudie plus particulièrement ici les conséquences de l'introduction de l'imprimerie sur l'élaboration des manuels scolaires.

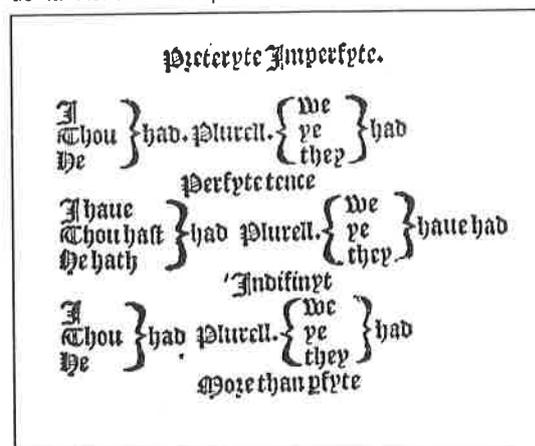
D' APRÈS les similarités entre les manuscrits du XVI^e siècle et avant, celles décrites par Arnold (1937) pour les lettres modèles ou par Sturzinger (1884) pour les *Orthographia Gallica*, il est vraisemblable que la méthode, disons médiévale, de transmission, était une sorte de longue dictée. C'est la seule méthode possible avant l'invention de l'imprimerie.

L'invention de l'imprimerie ne se fait pas sentir immédiatement. Les premiers manuels imprimés diffèrent peu des recueils médiévaux. Ce n'est qu'à partir de Palsgrave (1530) que les auteurs des manuels s'appliquent à tirer le plus grand profit de la nouvelle technologie.

UNE INFORMATION BEAUCOUP PLUS ABONDANTE

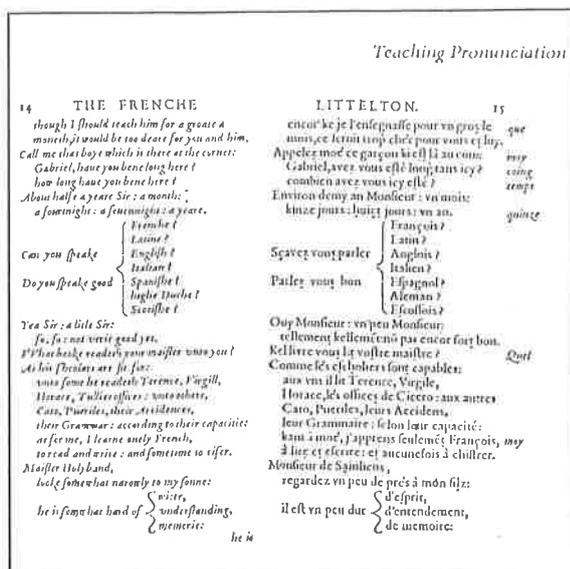
Tout d'abord, la révolution technologique permet d'inclure dans le manuel une quantité de renseigne-

ments jusque-là inconnue. L'ensemble du programme médiéval ne compte pas plus de cinquante pages. L'immense tome de Palsgrave a presque mille pages. La méthode de transmission ne limite plus la taille du texte. Ce fait se reflète surtout dans les parties consacrées à la morphologie verbale et au vocabulaire. Dans le manuel de Valence (1528), qui ne compte que 128 pages, s'étalent plus de 100 pages de tableaux de verbes. Les vocabulaires du Moyen Age comprennent de 1 000 à 2 000 mots, les dictionnaires de la Renaissance plus de 20 000.



LA VISUALISATION DE LA PHONÉTIQUE

L'imprimerie permet également la différenciation visuelle des contrastes linguistiques, notamment phonétiques. Chez Palsgrave, l'anglais et le français se présentent en caractères différents. Estimant que pour les débutants le plus grand problème en français est le grand nombre de lettres que l'on ne prononce pas, Claude de Sainliens a mis une petite croix en-dessous de chaque lettre muette. Libéré ainsi par l'imprimerie, il peut garder l'orthographe traditionnelle



et en même temps supprimer toute explication phonétique. Eliot, dans les transcriptions phonétiques de son *Ortho-Epia Gallica* (1593), crée de nouveaux caractères pour les sons que l'alphabet romain ne représente pas. Par exemple, il invente le « zi » pour représenter le [z]. En effet, les efforts de transcription phonétique obligent les auteurs des manuels à reconnaître l'insuffisance de l'alphabet pour l'analyse phonétique du français. La phonétique ne se limite plus à la présentation des correspondances entre lettre et son, comme dans les *Orthographiae gallicae* du Moyen Age.

La disposition des matières sur la page permet d'autres changements dans le style et le contenu des manuels. John Eliot offre à l'étudiant deux moyens d'éviter de lourdes règles de prononciation. D'abord, il ajoute une colonne de transcription phonétique entre les textes français et anglais de la moitié de ses dialogues. Deuxièmement, il insère dans les marges des autres dialogues un résumé des correspondances lettre-son en français.

UNE GRAMMAIRE ALLÉGÉE

Profitant d'un des avantages topiques de l'imprimerie : une disposition plus claire des matières, les auteurs des manuels de la deuxième moitié du XVI^e siècle rejettent la forme antérieure des manuels. En Angleterre, tous les auteurs (sauf Guillaume Ledoyen de la Pichonnaye) omettent les définitions des parties du discours et les listes de leurs accidents. Comme l'a remarqué Mathurin Cordier « those who introduce children to languages by means of definitions and other obscure and difficult things act contrary to reason » (1556). Chez certains cette révolution s'étend jusqu'à l'élimination de toutes les règles de grammaire. Certes, la réaction contre ce point de vue est très forte, comme nous voyons chez Bellot (1588) :

There bee some holding this opinion, that the most expedient, & certaine way to attaine to the knowledge of tongues is to learne them without any observation of rules: But cleane the contrary I doe thinke that he which is instructed in any tongue what so ever by the onely roate, is like unto the Byrd in a cage, which speaketh nothing but that which is taught unto him, and (which is much worse) not understanding that which he sayth, because he is voyde of all foundation of good an certaine doctrine: and these Instructors without rules, may be well compared to those builders, which (looking not to the profit of them which doe set them to worke, but to their own lucre, & peculiar profit) doe plant their buildinges, not upon the stable and assured ground, but upon the movable and insolide sand... And because the better and faithfuller mean to instruct in any tongue what so ever, is to give by certaine rules, the knowledge thereof unto them which are desirous of the same [...]

UNE PRATIQUE OUVERTE... VERS D'AUTRES OUVRAGES

Mais les partisans des règles eux-mêmes préfèrent la pratique de la langue à la répétition de concepts grammaticaux. Pichonnaye, par exemple, le seul après Palsgrave à inclure les définitions des parties du discours, défend la primauté de la pratique sur les règles :

By cause that it is a small matter to have the knowledge of rules without practise, I thought good at the end to this my treatise to advertise you to practise the same, as you learne them. And for the dooing hereof, you must get some litle French bookes to beginne withall, which touche the matters that you are desirous of (e.g., la Bible).

La pratique préférée des maîtres de français au XVI^e siècle est la lecture de bons auteurs enfin facilitée avec l'imprimerie et la traduction. Parmi les auteurs cités, on trouve Boaiustauu, Sleidan, Commynes (« when he is corrected »), Ronsard, Marot, Du Bartas, Belleau, de Portes, Calvin, Marguerite de Navarre, Rabelais. Quant à la traduction, on suggère le plus souvent la version suivie du thème :

It followeth then next, that I set downe the Reader a good course to take some fruit of this my booke, which if he will learne, he must get the true meaning of the French, conferring it word for word with the English, and then when he hath so conferred it that in reading he doth understand the French well, let him begin after one months progress a little and a little to lay his hand on the French to hide it, and looking only on the English, trie with him selfe how

Bellot, 1588, *The Preach Method*.

THE FRENCH	
<i>Same is englisched what,</i>	<i>Example,</i>
<i>Que voulez vous</i>	<i>What will you</i>
<i>vuou?</i>	<i>have?</i>
<i>Demandez vous que</i>	<i>Doe you ask what I</i>
<i>ie veux?</i>	<i>will?</i>

swiftly he is able to Frenchifie the English, and if he misse, let him revise and correct himselfe still by his booke, till he be perfect and get some habit of the tongue that way. This I have learned by long experience to be the readiest way to attaine the knowledge of any language, for that we of Englishmen make French, and not of French learn English (B 2 recto).

Ce programme reconnaît l'indépendance de l'acte d'apprendre par rapport à l'acte d'enseigner. L'auteur d'un manuel est désormais un maître qui ne connaît pas ses élèves. C'est peut-être là la plus grande révolution pédagogique du XVI^e siècle.

Douglas A. Kibbee
University of Illinois

L'auteur tient à remercier M^{lle} Karin Egloff pour ses suggestions.

Bibliographie

Sources primaires

- Bellot**, James, 1588. *The French Method, wherein is contained a perfitte order of Grammar for the French Tongue*. London : Robert Robinson.
- Eliot**, John, 1593. *Ortho-Epia Gallica. Eliot's Fruits for the French*. London : John Wolfe.
- Hollyband**, Claude (Claude de Sainliens, a Sancto Vinculo), 1573. *The Frenche Schoolemaister, wherein is the most plainlie shewn the true and most perfect way of pronouncing of the frenche tongue, without any helpe or teacher, set forth for the furtherance of all those which doo studie privately in their owne study or house: Unto which is annexed a vocabularie for all such wordes as bee used in common talkes*. London : Willeam How.
- La Pichonnaye**, Guillaume Ledoyen de, 1576. *A Playne Treatise to learne the Frenche tongue*. London : H. Denham.
- Palsgrave**, John, 1530. *Lesclairissement de la langue francoyse*. London : R. Pynson.
- Valence**, Pierre, 1528. *Introduction in Frensche for Henry the Yonge, erie of Lyncoln, sonne of the most noble and excellent princesse Mary*. London : Wynken the Worde (?).

Sources critiques

- Arnold**, Ivor D. O., 1937. « Thomas Sampson and the *Orthographia Gallica* ». *Medium Aevum*, 6, 193-210.
- Kibbee**, Douglas A., 1989. « L'enseignement du français en Angleterre au XVI^e siècle ». *La pensée linguistique*, 2, 37-53.
- Kibbee**, Douglas A., 1989. « Enseigner la prononciation du français au XVI^e siècle ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 3, 15-20.
- Sturzinger**, 1884. *Orthographia gallica. Ältester Traktat über französische Aussprache und Orthographic* (= Altfranzösische Bibliothek, 8). Heilbronn : Henninger.
- Swiggers**, Pierre, 1986. « Le *Donait français* : la plus ancienne grammaire du français. Édition avec introduction ». *Revue des langues romanes*, 89, 235-251.

Les grammaires françaises en Italie dans la première moitié du XVII^e siècle

Il y a tout lieu de croire que la première grammaire française destinée aux Italiens et rédigée en leur langue est celle qui parut à Rome en 1625. De l'auteur, nous savons seulement qu'il était français et qu'il écrivait sous le nom évidemment italianisé de Pietro Durante.

L' APPARITION du premier ouvrage de ce genre peut sembler tardive, surtout si l'on considère que, par contre, la première grammaire italienne publiée en France apparaît bien avant, favorisée par l'épanouissement que l'humanisme avait donné à la culture et à la langue italienne. C'est en 1548 que Jean-Pierre De Mesmes publie sa *Grammaire italienne composée en François*, encouragé probablement aussi par l'idée qu'une Italienne, Catherine de Médicis, reine de France depuis quelques mois, donnerait de l'essor à l'étude de l'italien. C'est ce qu'espérait ouvertement le Nivernais François Guédan lorsqu'il dédia son *Institution de la langue florentine et toscane* (1602) à Marie de Médicis, installée depuis peu sur le trône avec Henri IV, en rappelant l'offre analogue que Frosino Lapini avait faite de son texte *Institutionum florentinae linguae* à la mère de Marie, la grande-duchesse Jeanne d'Autriche, lors de son arrivée à Florence en 1565 pour épouser François I^{er} de Médicis.

On peut supposer que le premier quart du XVII^e siècle passe avant que se dissipe complètement en Italie l'impression que la langue française n'avait pas totalement réalisé son programme de « défense » et d'« illustration » afin que « les étrangers ne nous appelleront plus barbares »,

comme écrivait Etienne Dolet⁽¹⁾ avant même qu'apparaisse le fameux manifeste de Joachim du Bellay⁽²⁾. On sait qu'encore à la fin du XVI^e siècle et même après, plusieurs écrivains français s'appliquaient à « illustrer » leur langue en cherchant d'en trouver les liens avec les langues classiques. C'est le but que visaient surtout Abel Matthieu, Henri Estienne, Etienne Pasquier, Léon Trippault et d'autres⁽³⁾.

Le prestige de la langue française est donc encore en formation et l'intérêt des Italiens va alors plutôt à l'espagnol, qui est à cette époque, la langue des dominateurs.

D'ailleurs, il faut croire que la demande d'apprentissage du français était suffisamment satisfaite par les grammaires françaises rédigées en latin parues au siècle précédent (Cauchie ou Lentulus, par exemple), auxquelles s'ajoutèrent au début du XVII^e siècle les *Praecepta gallici*

(1) De la manière de bien traduire, 1540.

(2) Défense et illustration de la langue française, 1549.

(3) A. Matthieu, Devis de la langue françoise, 1559 ; H. Estienne, Traité de la conformité du langage français avec le grec, 1565 et De la Précellence du langage français, 1579 ; E. Pasquier, Recherches de la France, 1560-1615 ; L. Trippault, Preuve en général de la descende de notre langue et Celt-Hellenisme ou Étymologie des mots français tirés du grec, 1580 ; E. Guichard, L'Harmonie étymologique des langues, 1606, etc. Cf. M. Mormile, Storia polemica tra italiano e francese, Roma, Dipartimento di Scienze del linguaggio, 1986.

sermonis de Philippe Garnier (1607), le *Linguae Gallicae et Italicae hortulus* de A. De Lafaye (1608), et les *Gemmulae gallicae linguae* (1616), également de Garnier qui fut aussi l'auteur de textes pour l'enseignement de l'italien en France⁽⁴⁾. Ceux qui désiraient perfectionner leur français pouvaient aussi avoir recours à la *Grammaire française* que Charles Maupas en 1607 destinait expressément aux étrangers amateurs de la langue française⁽⁵⁾.

En 1625 apparaît donc en Italie le premier manuel rédigé en italien pour enseigner le français. L'ouvrage semble être une tentative timide, car la *Grammatica italiana per imparare la lingua francese* de Durante⁽⁶⁾ est vraiment modeste : une petite brochure de 40 pages seulement qui ne contiennent qu'une partie exigüe de la matière grammaticale française, même si l'auteur assure qu'il a recueilli ce qui lui a paru nécessaire chez les auteurs qui ont écrit sur la langue française, tout en voulant garder la brièveté que tout le monde apprécie. En effet, il a été bref, non pas en condensant la matière, mais en choisissant quelques traits essentiels et en présentant toute la prononciation en un seul tableau. Il s'agit donc plutôt d'une sorte de liste d'éléments morphologiques, accompagnés d'une quinzaine de remarques.

Une véritable « grammaire » est le texte qui paraît l'année suivante (1626), à Rome même, chez le même éditeur Corbinelli, sous le titre de *Grammatica per imparare la lingua italiana, francese e spagnola*⁽⁷⁾, rédigée par le Père Antoine Fabre, qui écrit — dit-il — pour les « historiens, secrétaires et traducteurs ». Son ouvrage débute par une quinzaine de pages où Michel Faggio, un « antiquaire de la ville de Rome, professeur de l'une et de l'autre langue », présente des règles grammaticales tirées des « meilleurs auteurs et professeurs de langue française ».

Après de courtes introductions de l'italien à l'espagnol, de l'espagnol au français, de l'espagnol à l'italien, chacune rédigée dans la langue de présentation, on trouve encore un « bref précepte en langue française pour la terminaison de la

prononciation orthographe italienne » et une « Introduction française à la langue espagnole », suivie dans cet exemplaire d'un petit traité de 12 pages tout à fait inattendu, où l'on écrit en latin, à des lecteurs de langue allemande, la prononciation italienne.

La partie grammaticale est exposée sur trois colonnes : en français, en italien et en espagnol. On a d'abord les déclinaisons de l'article présentées en tableaux très détaillés. Vient ensuite la conjugaison complète de nombreux verbes, même irréguliers, qui occupent plus de cent pages. Suivent des remarques sur les différences des trois langues dans l'usage des adverbes, prépositions, interjections et conjonctions. L'ouvrage contient en outre, toujours en trois langues sur trois colonnes, un long dialogue entre des cavaliers, et cinq autres « colloques » de conversation courante.

Peut-être, en comparaison avec le livret de quelques notes grammaticales de Durante, l'ouvrage de Fabre doit-il être considéré comme la véritable première grammaire française pour les Italiens, bien que réunie à une grammaire espagnole. Son succès est indiscutable : alors que l'ouvrage de Durante n'eut aucun retentissement, la « *Grammatica* » de Fabre fut immédiatement réimprimée l'année suivante, 1627, non seulement à Rome, mais aussi à Venise, où le même éditeur la reproposa en 1637 et un autre la rééditera encore en 1664⁽⁸⁾.

La formule qui réunissait la grammaire des trois langues en un seul volume avait été suivie peu après également à Paris, où le Père H. de P. C. publiait en 1628 une *Grammaire Italienne Française ou Espagnole*, qui n'eut aucune suite et qui ne gêna aucunement le succès de la grammaire italienne de César Oudin, ouvrage fréquemment réimprimé jusqu'à 1670.

Après Durante et Fabre, c'est Gio Alessandro Lonchamps qui se charge de présenter un nouvel ouvrage pour l'enseignement du français en Italie, conjointement avec une *Grammaire italienne mise et expliquée en français*. Il y ajoutera en 1655 la grammaire espagnole rédigée par Lorenzo

Franciosino, un enseignant de français et de castillan à Sienne, qui avait déjà publié en 1624 à Venise un vocabulaire italien-espagnol destiné à être réédité jusqu'en 1796.

Lonchamps était professeur de langues et interprète d'abord à Milan, puis à Rome, où il publie ce *Trattato della Lingua Francese e Italiana* à une date certainement antérieure à 1638, mais qui n'est pas la première puisque le livre se présente comme « *nuovamente composto* »⁽⁹⁾.

L'ouvrage de Lonchamps commence par traiter la prononciation de chaque lettre ; l'on remarque que l'auteur indique que le « b » devient « p » dans des mots comme « subtiliser », « subtilité », etc., devançant ainsi de plus récentes études de phonétique combinatoire sur l'assimilation consonantique. La matière grammaticale est très détaillée : par exemple, les noms y sont distingués en « propres, appellatifs, adjectifs, substantifs, primitifs, dérivatifs » et classés en quatre genres : « masculin, féminin, commun, épïcène ». Les autres parties du discours sont décrites de même avec de nombreuses déclinaisons et conjugaisons complètes. L'édition de 1655⁽¹⁰⁾ présente — outre la grammaire italienne et l'espagnole — une adjonction qui constitue la quatrième partie — *Interprete sinottico* — rédigée par le « Signor Angelo da Firenze, maestro veterano di lingue e belle lettere in Roma ». Il s'agit d'un vocabulaire trilingue, non pas italien-français-espagnol, comme on s'attendrait, mais italien-français-latin. L'édition de 1664, revue par Jean Le Page, contient aussi des « colloques » en espagnol, avec la traduction française et italienne. Ce sont les mêmes que l'on trouvait dans l'ouvrage d'Antoine Fabre.

Les éditions du manuel de Lonchamps, après celle de 1664, se succèdent rapidement en 1667, 1668, 1669, 1673⁽¹¹⁾. En outre, puisque d'autres auteurs apparaîtront de plus en plus nombreux (Paris, Berti, Gomicourt, Lanfredini, etc.), il nous semble que l'édition de Lonchamps en 1664 marque le début de l'âge d'or des manuels italiens pour l'enseignement du français en Italie. On pouvait d'ailleurs s'attendre à ce que l'intérêt

des Italiens pour la langue française augmente considérablement à ce moment, à mesure que s'accroît le prestige de la France, non seulement à la suite des succès militaires qui marquent en 1659, par la Paix des Pyrénées, le déclin de l'Espagne comme grande puissance européenne, mais aussi par le prestige culturel des premiers grands chefs-d'œuvre qui illustrent admirablement la langue française presque définitivement réglée⁽¹²⁾.

Nous croyons pouvoir considérer la période antérieure comme celle des débuts de l'enseignement du français en Italie, caractérisée par la lente montée de la demande d'apprentissage de cette langue, demande arrivée à un point suffisant pour stimuler l'offre de manuels et qui a provoqué en 1625 la présentation du premier essai. Cette période qui à notre avis s'étend sur une quarantaine d'années après 1625, se distingue par une faible production de manuels italiens pour l'étude du français, manuels que les éditeurs joignent prudemment à des manuels d'espagnol, parce que celle-ci est encore la langue des dominateurs.

On peut comprendre que, pendant toutes ces années, où la culture et la langue françaises accroissaient leur prestige et leur diffusion surtout

(4) Le bibliophile G. V. Pinelli demandait à ses amis en France, Jacopo Corbinelli et l'avocat au Parlement de Paris, Claude Dupuy, des grammaires françaises en latin. Cf. A. M. Raugé, Un abbozzo di grammatica francese del 500, le note di G. V. Pinelli, *Fasano/Paris, Schena/Nizet*, 1984.

(5) « Messieurs — dit Maupas — la peine et le soin et la diligence que vous employez à apprendre la naïveté de notre langue, me semble redonner à son honneur et exaltation et généralement de toute la nation, et donc obliger tout gentil cœur François à favoriser vos études à son possible. »

(6) Un exemplaire se trouve à la Biblioteca Angelica de Rome.

(7) A Paris, Bibl. Nat. ; à Lyon, Bibl. Mun.

(8) L'édition de Rome, 1627, se trouve à la Biblioteca Archiginnasio de Bologne ; celle de Venise, même année, à la Biblioteca Estense de Modène ; l'édition de Venise, 1637, se trouve à Florence, Biblioteca Marucelliana ; celle de 1664 à l'Estense de Modène et à la Municipale de Bordeaux.

(9) A la Biblioteca Nazionale de Florence.

(10) A Rome, Biblioteca Angelica ; à Lyon, Bibl. Mun.

(11) Les éditions de 1664, 1667, 1668 se trouvent à la B.N. de Paris ; celle de 1669 à Troyes, Bibl. Mun.

(12) Pour tous les manuels parus jusqu'en 1815, voir M. Mormile, *L'italiano in Francia, il francese in Italia (avec un Répertoire chronologique)*, Turin, 1989 (Albert Meynier editore, via Confienza, 5 I-10121 Torino).

dans les pays de l'Europe du nord, les italiens soient les moins enclins à reconnaître que leur glorieux toscan cède sa primauté jusqu'alors incontestée.

A ce propos, l'on peut citer Tallement des Réaux, suivant lequel l'Académie romaine des « Umoristi » se demandait encore en 1639 si la langue française avait atteint un degré de perfection aussi haut que l'italien. Le défi fut relevé par Jacques Bouchard « cleric du sacré concistoire et gentilhomme du cardinal Antoine Barberini » ; il s'offrit de traduire en français — pour en prouver la perfection — la *Congiura dei Fieschi*, d'Agostino Mascardi, auteur célèbre en ce temps-là ⁽¹³⁾.

Mais vers la moitié du siècle, la diffusion en Italie devait être déjà bien avancée puisque, dans l'édition de l'ouvrage de Lonchamps, parue à

Venise en 1655, on trouve la note d'un certain Francesco Arigone, qui justifie la rédaction en français de la partie concernant la grammaire italienne en affirmant que le français est alors si commun dans toutes les nations, qu'il y en a désormais peu qui ne l'emploie pour interpréter une autre langue *.

Mario Mormile
Université de Rome

(13) Les Historiettes de Tallement des Réaux, 2^e éd., par M. Monmerqué, Paris, Garnier Frères, s.d., tome X, p. 20.

* L'histoire des grammaires françaises en Italie, de la Renaissance au début du XIX^e siècle, fait l'objet d'un livre qui vient de paraître : Mario Mormile, L'italiano in Francia, Il francese in Italia, 297 pages, Albert Meynier, Turin, 1989 (avec répertoire chronologique).

L'éclipse des manuels de Webbe par la Janua de Comenius

Les révolutions en didactique des langues ne sont pas l'apanage de notre époque. Le XVII^e siècle en a connu au moins deux. La première, selon V. Salmon (1976 : p. 26), commence aux environs de 1600, en Allemagne avec Eilhard Lubinus⁽¹⁾ et Wolfgang Ratichius/Ratke. La seconde, selon J.-Cl. Chevalier (1968 : p. 391), a lieu en France, avec la publication de la *Nouvelle Méthode latine*⁽²⁾ de Claude Lancelot (1644).

A ces trois noms il faut ajouter la pléiade de réformateurs : W. Bathe, J. Webbe, J. Milton, le P. Condren, pour ne citer que quelques-uns qui avec leurs projets, leurs livres et leurs « nouvelles » méthodes tenteront de sortir la pédagogie des langues de la crise (chronique ?) dans laquelle elle se débattait. Mais ce sont les idées de J. A. Comenius qui domineront la discipline et ses manuels qui jouiront pendant longtemps de la plus grande popularité auprès du public.

POUR comprendre son extraordinaire succès il eût été nécessaire de comparer les manuels de Comenius avec au moins ceux des innovateurs cités ci-dessus.

Faute d'espace, nous nous limiterons à la comparaison de *Janua Linguarum Reserata*, le manuel le plus célèbre de Comenius, avec les manuels de Joseph Webbe, « principal représentant anglais de la nouvelle façon d'enseigner le latin » (R. F. Jones, in : Salmon, 1979, p. 15). Auparavant cependant nous aimerions dire quelques mots sur la didactique de Ratke, Comenius et Webbe ayant subi son influence.

Wolfgang Ratke (1571-1635) jugeait que l'enseignement des langues ne devrait être introduit qu'après la maîtrise « à fond » de la langue maternelle. « Tout, d'abord dans la langue maternelle... De la langue maternelle aux autres langues » (*Ibid.*, p. 60). Celles-ci doivent être apprises par « induction », en lisant les auteurs. Commencer par les « règles » et la « nomenclature », dit-il, est un « préjugé ». Il condamne également la mémorisation mécanique et les astuces de la mémoire artificielle, très en vogue à l'époque. Enfin, il exige qu'à l'école « tout le travail incombe

au maître » et que pendant la leçon « l'élève conserve un silence pythagoricien » (*Ibid.*, p. 65).

Ratke croyait qu'il était possible d'apprendre le latin, « avec joie, tout en se divertissant », à partir des comédies de Térence. En 1619 parut à Gothen son manuel pour débutants : *Publii Terentii Comædie sex*. Le maître lisait le texte à trois reprises, un acte par jour, deux fois avec la traduction allemande mot à mot, la troisième fois sans traduction. Le samedi il lisait la comédie en entier.

Dans une deuxième étape il reprenait le texte pour enseigner les conjugaisons et les déclinaisons, expliquées dans un petit livre de grammaire rédigé en allemand. Dans la troisième étape il consacrait un mois à chaque comédie pour expliquer les règles de grammaire, la syntaxe, le sens et

La recherche pour cet article et d'autres travaux sur l'histoire de la didactique des langues a été subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

(1) E. Lubinus (1563-1621), pédagogue allemand injustement oublié. Dans la préface de son édition du Nouveau Testament (1614), il exposa des idées originales sur la manière d'enseigner les langues.

(2) Voir : J. Caravolas : *Les Méthodes de Port-Royal ou Lancelot et l'enseignement des langues*, in Bulletin de l'A.C.L.A., 1988, vol. 10, n° 2 ; La Janua de Bathe et celle de Comenius (à paraître) et Milton, maître des langues (à paraître).

l'étymologie. Ce n'est qu'alors que les élèves pouvaient faire des exercices d'imitation et de version (le thème étant défendu) et à jouer les rôles de la comédie.

Les idées de Ratke sur l'enseignement des langues exercèrent une influence considérable sur les pédagogues de l'époque, particulièrement dans les pays réformés. Néanmoins sa manière d'enseigner le latin « se révéla moins profitable » (Garin, p. 263). Elle assurait la compréhension mais rendait la tâche du maître très lourde. Surtout, elle condamnait les élèves à l'ennui et à la passivité.

Webbe, que Salmon appelle « un des plus intelligents de tous les érudits qui travaillaient dans le domaine de la langue au dix-septième siècle » (1979, p. 4) avait passé plusieurs années sur le continent et connaissait la didactique de Ratke. Il adopta son approche bilingue et l'intégra dans sa méthode, bien différente de celle de l'Allemand.

Dans l'*Appel à la Vérité* (1622), Webbe demande qu'on laisse les auteurs classiques nous raconter leurs histoires et nous enseigner leur latin. Le reste, dit-il, dépendra du choix des auteurs et de l'usage que nous en ferons. Comme Ratke, il trouve que l'auteur de qui nous pouvons apprendre le latin le plus pur et élégant c'est Térence, mais la méthode est tout à fait différente.

Se référant à Haloinus Cominius (xvi^e siècle), il proclame que pour l'acquisition des langues la grammaire est inutile et même nuisible. Sa méthode se veut « une nouvelle méthode sans règles », la meilleure façon d'apprendre les langues étant par l'usage et la coutume (« by use and custom »). C'est en lisant, en écrivant et en parlant selon l'ancienne coutume, répète-t-il, que nous apprendrons, sans peine ni effort, les trois choses les plus importantes dans une langue : décliner, conjuguer, etc. ; parler la langue avec élégance ; développer le « jugement de l'oreille ».

La meilleure manière d'y parvenir est de découper le texte en séquences (« clauses »). Dans la préface de son *Cicero ad Atticum*, il définit la séquence comme un membre parfait du discours, consistant « en un ou plusieurs mots correctement joints à d'autres membres, soit avant, soit après, aussi bien avant qu'après ». L'élève apprend à dire ces séquences pour les utiliser plus tard dans les

English	Latin	Latin	Latin
Soone Ioseph,	2. 1.	Ioseph filius,	
sonne,	2. 2.	mi filius,	
wy Ioseph,	2. 3.	mi Ioseph,	
what would you?	2. 4.	Quid vis?	
'Tis time to life.	2. 5.	Est tempus surgendi,	
I beseech	2. 6.	oro,	
you	2. 6.	obsecro,	ad hoc postulatum requisico.
let me rest yet a little while.			
You haue slept enough.	2. 7.	Dormisti uel satis.	
arise,	2. 8.	surgere,	
my sonne.	2. 9.	mi filius,	
How many howes haue I slept?	2. 10.	Quot horas dormisti?	
almost ten,	2. 11.	ferme decem	
too-long,	2. 12.	nimiam diu,	
I would I might sleepe my fill.	2. 13.	utinam liceret ad saturationem dormire.	

situations qui ressemblent à celles décrites dans les textes étudiés.

Mais on ne comprendra pas la signification des séquences latines si on les traduit mot à mot, l'ordre des mots dans chaque langue n'étant pas le même. Il faut donc les traduire et les assembler dans l'ordre naturel de la langue nationale. Pour résoudre ce problème central de sa méthode, Webbe imagina une série d'arrangements et de signes typographiques, dont on voit ci-dessus deux exemples. Cependant ni lui, ni ses contemporains n'étaient complètement satisfaits des résultats.

Pourtant il demande qu'on examine sa méthode et si on trouve qu'elle ne surpasse pas toutes les autres « que nous soyons, elle et moi, solennellement bannis » (Webbe, 1629). Hélas, elle n'eut que peu de succès et après la mort de Webbe elle fut complètement oubliée. Howatt la trouve stérile (1984,

p. 34). Salmon la juge trop centrée sur la signification (1979, p. 31). Un autre facteur, non moins important, était le manque de rigueur dans le découpage du texte en séquences, que lui reprochaient déjà ses contemporains. Il ne faut pas oublier aussi les faiblesses de la structure de ses leçons.

Dès le premier jour le maître lit le texte à haute voix en latin et en anglais et les élèves répètent après lui. Puis ils apprennent à traduire les séquences anglaises en latin et inversement, jusqu'à ce qu'ils les maîtrisent parfaitement et soient capables de les dire dans l'ordre et le désordre, dans les deux langues. Ensuite ils les répètent jusqu'à ce qu'ils les apprennent par cœur et à la fin ils les écrivent dans leur cahier pour qu'elles restent dans leur mémoire.

Webbe pensait probablement qu'en répétant ainsi les séquences *ad nauseam* les élèves finiraient par intérioriser les règles de grammaire sans grammaire. Il ne semble pas cependant y avoir trop réussi puisqu'il se croit obligé d'écrire, dans la préface de *Cicero ad Atticum*, qu'il n'a jamais été contre la grammaire, qu'il faut l'étudier, qu'il veillera à ce que ses enfants l'étudient, mais après avoir appris la langue par l'usage.

Selon Salmon, la méthode de Webbe « fut supplantée, avant d'avoir eu la chance de faire ses preuves », parce qu'à la même époque avait lieu une réforme pédagogique beaucoup plus générale, dont le principal représentant était Comenius (1979, p. 31). Cette réforme culmine avec la publication de *Janua Linguarum Reserata* (1631), un petit manuel de lecture de 1 000 phrases brèves, composées avec les 8 000 mots latins les plus usités, sélectionnés selon des critères précis (voir : J. Caravolas, 1981). L'ouvrage est conçu de telle manière que l'élève trouve dans le texte tout ce qu'un bon chrétien devrait connaître sur la nature, la société et Dieu. Le but n'est pas d'enseigner un latin élégant mais d'ouvrir à l'élève la porte qui lui montre graduellement et de manière méthodique les rudiments de la langue, les auteurs classiques n'ayant pas écrit leurs ouvrages pour des enfants ni pour des lecteurs dont la langue maternelle n'est pas le latin.

Avec la *Janua* Comenius voulait accoutumer l'élève à « exprimer de paroles autant de choses seulement comme il en comprend » (*sic*). Il considérait que cela n'était possible que si « les sens et la langue » s'accompagnent toujours et si la langue étrangère s'appuie sur la langue maternelle. Ainsi, bien que le texte fût en latin seulement l'auteur le composa avec à l'esprit une traduction prochaine en langue tchèque et éventuellement des éditions bilingues.

En accord avec la philosophie empiriste de Bacon et la linguistique du XVII^e siècle, qui de plus en plus met l'accent sur la nomenclature et le sens (Padley, 1976), Comenius associe dans la *Janua* l'apprentissage de la langue avec l'acquisition d'un savoir pratique (les mots ensemble avec les choses). En effet, plus de la moitié des cent chapitres du manuel (XXX-LXXXI) sont consacrés aux arts, aux métiers et aux sciences. Lui-même, il appelle son manuel une « encyclopediola » et un épitomé de la langue.

Contrairement à Ratke qui condamnait l'élève à écouter et à se taire pendant des semaines et des mois, Comenius demandait au maître d'assurer dès le début la participation active des enfants. Sa théorie didactique est fondée sur trois principes : tout doit s'apprendre par « autopsie » (voir, sentir les choses dont on parle), dans « l'ordre » naturel (de manière systématique), et par autolexie (dire et faire soi-même ce qu'on a appris).

Pour apprendre à lire, à prononcer et à comprendre le latin, les élèves lisaient trois fois la leçon sous la direction du maître, qui en outre profitait de chaque occasion pour attirer leur attention sur la morphologie du latin. Ensuite les élèves lisaient le texte sept autres fois, pour apprendre à le traduire dans leur langue, à le retraduire en latin, à le réciter par cœur et à répondre aux questions.

Afin que les élèves puissent faire tous les exercices prévus Comenius compléta la *Janua* d'un lexique, d'un dictionnaire étymologique et d'un manuel de grammaire. Mais la grammaire, sans être négligée, occupait dans le programme d'études une place secondaire. Comme la méthode se voulait universelle, Comenius essayait de combiner l'approche grammaticale, employée pour enseigner

les langues anciennes, avec l'approche « naturelle » (directe), courante dans l'apprentissage des langues vivantes. Il répétait donc avec Quintilien : peu de règles et beaucoup d'usage.

Le livre de Comenius eut tout de suite un succès sans précédent. Il fut traduit immédiatement en anglais et en français, puis dans presque toutes les langues européennes et dans beaucoup de langues orientales.

Il y eut plus de 250 éditions, dont plusieurs pirates. Il était employé dans les pays protestants aussi bien que catholiques. Même les jésuites l'utilisaient. Quarante ans après sa publication *Janua* était toujours, selon Pierre Nicole, « l'idole » des Européens (1670).

Pourtant c'était un manuel assez difficile. Les élèves devaient, en un an, apprendre plus de 8 000 mots d'une langue étrangère, ce qui représente beaucoup plus que le vocabulaire des natifs adultes (4 539 mots pour les Anglais et 7 500 pour les Français, in Mackey : 1971, p. 171).

Comenius en était conscient et l'année suivante il publia pour les débutants *Vestibulum*, composé des 1 000 mots les plus usités. Il apporta aussi plusieurs corrections à la *Janua* et en 1648 il renia même complètement l'édition originelle et la remplaça par une version très différente. Mais les écoles et le public continuèrent pendant longtemps à utiliser son petit manuel. Encore en 1898, par exemple, C. Vernier en publie une « traduction entièrement nouvelle » intitulée *Janua Linguarum — La Porte d'Or de la langue française*.

C'est que malgré ses faiblesses et ses défauts *Janua* est un manuel de langue, conçu pour des écoliers, par un pédagogue de génie, « probablement le seul que l'histoire de l'enseignement des langues puisse revendiquer » (Howatt : 1984, p. 38). Elle est le fruit mûr d'une longue réflexion théorique exposée dans la *Didactique tchèque* (1628 ?). Par sa structure, son contenu et ses objectifs elle répondait mieux que les autres manuels aux besoins de l'époque.

Condren et Lancelot enseignaient surtout la grammaire et l'éloquence, Bathe et Webbe le

vocabulaire et la signification. Comenius avec sa *Janua* donnait à l'enseignement des langues une orientation plus pratique : apprendre graduellement les mots avec les choses qu'ils désignent afin d'acquérir des connaissances utiles et de pouvoir communiquer avec les étrangers. Les élèves qui continueraient leurs études apprendraient les finesses de la langue dans *Atrium*, *Artis Ornatoriae* et les autres manuels composés pour les niveaux supérieurs.

Jean Caravolas

Bibliographie

- Caravolas J.** (1981) : Comenius Unlocking the Gate of Language, in *Harvard Educational Review*, vol. 51, n° 2, pp. 309-313.
(1988) : Les **Méthodes** de Port-Royal ou Lancelot et la didactique des langues, in *Bulletin de l'A.C.L.A., actes*, 19^e Colloque.
Chevalier J.-Cl. (1968) : *Histoire de la syntaxe. Naissance de la notion de complément dans la grammaire française (1530-1750)*. Genève, Droz.
Comenius, J. A. (1628 ?) : Didactica jest umeni umelelêho vyucovani, in *Opera Omnia 11*, C.S.A.V., Praha, 1973.
(1631) : *Janua Linguarum Reserata*, Lesnae.
(1643) : *La Porte ouverte des langues* (tr. E. Courcelles), D. Elzevir.
Garin E. (1968) : *L'éducation de l'homme moderne*, Paris, Fayard, pp. 264.
Howatt, A. P.R. (1984) : *A History of English Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, pp. 394.
Mackey, W. F. (1971) : *Language Teaching Analysis*, Bloomington, Indiana University Press, pp. 562.
Nicole P. (1670) : *Traité de l'éducation d'un Prince*, Paris, chez la veuve Charles Savreux.
Padley G. A. (1976) : *Grammatical theory in Western Europe 1500-1700. The Latin tradition*. Cambridge, Cambridge Press.
Rioux G. (1963) : *L'œuvre pédagogique de Wolfgangus Ratichius (1571-1635)*, Paris, Vrin, pp. 315.
Salmon V. (1979) : *The Study of Language in 17th-Century England*, Amsterdam, John Benjamins B. V., pp. 206.
Webbe J. (1627) : *Lessons and Exercices out of Cicero ad Atticum*, Imprinted at London by F. K.
Pueriles Confabulatiunculae, or Childrens Talke, Imprinted at London by F. K.
(1629) : *The First Comedy of Pub. Terentius called Andria or The Woman of Andros*, London, Printed by Felix Kyngston.

Un jardin orné d'acérinées * variégates au lycée San Isidro de Madrid

Aborder l'histoire des manuels qui ont servi de support à l'enseignement du français en Espagne n'est pas chose aisée. Certes les amateurs de pittoresque trouveront de quoi nourrir leur curiosité en fouinant dans les bibliothèques. Mais si on cherche à avoir une vue d'ensemble des ouvrages ayant été utilisés dans le système scolaire on se heurte à la dispersion et au chaos. Tout est à faire : l'inventaire des bibliothèques susceptibles de posséder des fonds intéressants, le relevé systématique de ces fonds éparpillés et classés souvent sous des rubriques hétérogènes, l'établissement de critères de classement et d'analyse. En somme un travail de longue haleine.

NOUS avons commencé la tâche par la consultation des fonds du Museo Pedagógico de Madrid ⁽¹⁾ qui, à notre connaissance, conserve la plus riche collection de manuels scolaires du XIX^e siècle. Il est impossible, dans le cadre de ce travail, de rendre compte de la richesse de ce fonds. Pour la seule période allant de 1840 à 1938, nous avons recensé 280 volumes dont un survol rapide amène un certain nombre de constatations et autant de questions. Presque un tiers de ce fonds est constitué par des ouvrages publiés en France et en Belgique. Quelle utilisation en a-t-on fait ? Pour ce qui est des manuels espagnols, nous identifions des auteurs consacrés et de parfaits inconnus. La dispersion des maisons d'édition est frappante, géographique d'abord, puisque chaque « Catedrático » de lycée de province avait son propre livre de textes, mais aussi la variété infinie des libraires-imprimeurs, prestigieux les uns, inconnus le plus grand nombre. Rien de comparable à la situation en France et dans les pays voisins où l'édition scolaire est déjà fortement spécialisée et associée à des entreprises solides.

Aussi les questions surgissent-elles en chaîne : quel était le tirage de certaines éditions presque artisanales ? Leurs auteurs pensaient-ils à proposer

un instrument de travail adéquat ? A renouveler le genre ? Ou cherchaient-ils plutôt à arrondir leur maigre salaire par la vente directe du manuel de classe ? Et quelle était leur formation ? Étaient-ce des linguistes ? Des pédagogues ? Des didacticiens ? Des philologues ? Certes, dans la présentation de leurs ouvrages, ils ne nous font pas grâce de leurs titres. Il y a même quelque chose de naïf dans l'étalage de leurs palmés académiques qui vont du simple « Bachiller » jusqu'au « Doctor en Filosofía y Letras » ou en « Derecho Civil y Canónico ». Les plus nombreux sont des « Catedrático Numerario de Lengua Francesa », c'est-à-dire des fonctionnaires ayant réussi le concours d'accès. Mais le titre de « Profesor Mercantil » ou de « Perito Mercantil » accompagne souvent celui de « Catedrático », si bien

* *Acérinées* : famille de plantes phanérogames angiospermes dont le type principal est l'érable.

(1) Le Museo Pedagógico Nacional aujourd'hui Biblioteca de Pedagogía du C.S.I.C., est une création de l'Institución Libre de Enseñanza (I.L.E.) fondée en 1876 par Francisco Giner de los Rios comme une institution de réforme pédagogique. En 1881, les responsables de la I.L.E. créent ce musée à l'instar des modèles européens et particulièrement du modèle français, dans le but de faire connaître les innovations étrangères en didactique et de promouvoir des activités de même nature parmi les enseignants espagnols. Dès sa création, le service de publications et la bibliothèque ont été les principaux moyens de son action de diffusion. Voir A. Molero Pintado, *La I.L.E. un proyecto español de renovación pedagógica*, Madrid, Anaya, 1985.

qu'on se demande si le passage par une de ces écoles professionnelles ne constituait pas une première étape habituelle avant d'accéder au lycée. Mais ce qui frappe surtout, c'est l'accumulation de tâches et leur caractère hétérogène. Nous relevons au passage des « catedráticos » qui sont en même temps des avocats, des archivistes, des prêtres et même un antiquaire. Ceux de la capitale cumulent également plusieurs postes d'enseignement, dans les lycées, comme titulaires de chaire, mais aussi dans les Écoles Normales et à la « Escuela Central de Idiomas » et un peu partout dans les écoles professionnelles de commerce ou « Escuelas de Comercio ». Tant de mérites nous laissent pourtant sceptiques quant aux compétences réelles cachées sous une si belle rhétorique, puisqu'on sait par ailleurs que ni la linguistique, ni la philologie des langues étrangères, ni la didactique de ces langues ne figuraient encore au programme de l'université espagnole.

Cette diversité d'auteurs ouvre des perspectives intéressantes pour une étude des enseignants eux-mêmes : de leur formation, du système de recrutement, de leur statut et rôle sociaux. Celle des manuels n'est pas moins prometteuse. La variété de leurs titres reflète les différentes conceptions que leurs auteurs se font du français, en tant que discipline scientifique et en tant que matière d'enseignement. Nous trouvons des « Tratados » de prononciation, de phonétique, de conjugaison, et surtout des grammaires sous une diversité inouïe de dénominations. Certaines dénotent le souci normatif : « Compendio de sintaxis », « Compendio razonado de gramática francesa », « Gramática Francesa reducida a reglas generales », « Gramática razonada histórico-crítica de la Lengua Francesa ». D'autres sont plus sensibles à la dimension pratique de l'enseignement : « Novísima Gramática Francesa teórico-práctica para uso de los españoles », « El idioma francés al alcance de todos : demostración del mecanismo de la Gramática Francesa », « Programa explicado de la asignatura de Lengua Francesa ». D'autres, plus rares, se font l'écho des courants méthodologiques internationaux : « El idioma francés puesto al alcance de todos o Método Natural ». Il y en a même qui semblent relever du pur galimatias, telle cette « Gramática francesa teórico-práctica, ele-

mental y filosófica ». Et il y faut ajouter le florilège des « Crestomatías » et des morceaux choisis de tout genre, de ces lectures « modernas », « clásicas », « selectas », « escogidas », « nuevas » y « novisimas » proposées à la lecture et à la prononciation, mais surtout à la traduction, dont la diversité d'auteurs et de genres va du calembour ou du pittoresque le plus banal aux tragédies de Racine.

De cet ensemble hétérogène, nous avons retenu un manuel paru en 1927, « Lengua Francesa » de E. Ugarte Blasco, professeur dans le lycée San Isidro, le plus prestigieux de la capitale, pour une analyse plus approfondie⁽²⁾. L'ouvrage illustre ce que pouvaient être les pratiques de classe effectives. Il nous renseigne également sur l'idée que se faisaient de l'enseignement les professeurs qui, occupant des postes-clés, étaient en mesure d'imposer leurs vues aux responsables ministériels, et dont les ouvrages constituaient une référence pour les enseignants de l'ensemble du pays. Le manuel est destiné aux élèves de la deuxième année de français, âgés de onze ans, de ce centre. Il paraît à la suite de la dernière instruction officielle réformant l'enseignement des L.V. et précisant ses objectifs, méthodes et programmes⁽³⁾.

En guise de sommaire, l'auteur place le programme officiel ou « Cuestionario de Lengua Francesa » qu'il se limite à développer. Mais aucun avertissement ou préface ne rappelle le long préambule où le législateur s'étend sur le débat méthodologique des décennies précédentes, précise ses choix, conseille un certain nombre de pratiques inspirées de la méthode directe et rappelle les objectifs à atteindre et les erreurs à éviter. Et l'auteur n'a pas tort de passer sous silence ce préambule, car ni le programme officiel, ni son manuel ne répondent en rien aux déclarations de principe du législateur et on a du mal à imaginer que l'instruction ait pu associer des textes aussi contradictoires.

Le cours est divisé en vingt-sept leçons dont chacune comprend deux parties : « Vocabulario » et « Gramática ». Le vocabulaire est présenté par thèmes sans aucune illustration, et disposé en deux colonnes avec la traduction sur celle de droite à la manière traditionnelle. Il est censé reprendre la réalité familière aux élèves. En fait, il constitue un étalage d'érudition

lexicale qui paraît plutôt répondre à un souci d'exhaustivité. La leçon première, sous la rubrique « Materias que estudia el alumno » propose toutes les matières de l'enseignement secondaire, de la « Grammaire » à la « Trigonométrie ». La deuxième est consacrée au vocabulaire de la santé, « Vocabulario usual relativo a la salud, higiene, enfermedad, invalidez y la muerte »; et nous y trouvons : « La maladie », « L'infirmité », « La convalescence », « L'invalidité », « Le décès », « La mort », « Le cercueil », « Le croque-mort », « Le deuil », « Les obsèques », « Les funérailles » et « Le cimetière ». L'auteur est plus discret dans l'inventaire des maladies. « L'arthritisme », « Le lymphatisme », « Le rhume » et « Le catarrhe » semblent les seules affections susceptibles d'altérer la vie quotidienne des élèves. Il est vrai que « La prophylaxie », « L'asepsie », « L'antisepsie »

et « La thérapeutique » sont là pour parer à toute éventualité. Et je laisse au lecteur le soin d'imaginer à quelle frénésie lexicale peuvent conduire des thèmes aussi suggestifs que « Los comestibles : carne, aves, caza, pescados, legumbres, postres de leche, repostería, frutas y bebidas » (4).

Chaque leçon se déroule suivant le schéma classique de la méthode Grammaire et Traduction. Deux textes, l'un en français, l'autre en espagnol

(2) Eduardo Ugarte Blasco, Lengua Francesa, Segundo Curso. Obra adaptada al programa oficial publicado en la Gaceta del 13 de agosto de 1927 y muy especialmente al vigente en el Instituto de San Isidro, Madrid, Hijos de M. G. Hernández, 1927, 2 vols.

(3) Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 63, 9 agosto 1927, pp. 219-229 « Asuntos Generales. Aprobando los cuestionarios de las materias de idiomas ».

(4) Lengua Francesa, pp. 14, 15, 22, 33.

— 146 —

cétera; que je rie, que nous rions; Pret. imp.: *Que yo riera o riese*; que je rissais, que nous rissions. Participe activo: *Riendo*, riant. Part. pas.: *Ruido*, ri.

Como *rire* se conjuga *sourire*, *souvenir*.

188. Complementos circunstanciales de distancia y medida.—El circunstancial de distancia contesta a la pregunta *à quella distancia?* ¿a qué distancia? El de medida, a la pregunta *de combien?* ¿de cuánto? V. g.:

Tolède est à quatre-vingt-onze kilomètres de Madrid. *Toledo está a noventa y un kilómetros de Madrid.*

La longueur de ce couloir est de six mètres. *La largura de este pasillo es de seis metros.*

EJERCICIO DE ANÁLISIS

Analice el alumno la frase siguiente:

Une ligne de peupliers au bord d'un champ ressemble à une bande de frères.

189. Sufijos despectivos.—Añaden al primitivo una idea de desprecio, entre otros, los siguientes:

Aille, como en *canaille*, *canalla*.
Asse, como en *paperasse*, *papelote*.

LECCION 12.

VOCABULARIO

Léxico relativo al jardín.

(Revisión del léxico de esta lección en el primer curso.)

La rose	La rosa	Le bosquet	El bosquerito
La fleur	La flor	La serre	El invernadero
Le parterre	El cuadro de un jardín	La santoline	La santolina
Le bassin	El pilón, el estanque	Le buis	El boj
En quinconce	En quinconce, al tresbolillo	La greffe	La acción de injertar
Le pelouse	La alfombra de yerba	Le lis	El lirio
Le massif	El macizo	La violette	La violeta
La plate-bande	La platebanda	L'odeur	El olor
L'allée	La calle de árboles	L'azalée	La azalea
Le gazon	El césped	Le géranium	El geranio
Le trèfle	El trébol	La pivoine	La peonía
La pervenche	La binea	Le chrysanthème	El crisantemo
La prairie	La pradera	Le dahlia	La dalia
Le rosier	El rosal	La tulipe	El tulipán
La roseraie	La rosaleda	La jacinthe	El jacinto
L'arbrisseau	El arbolito	La clochette	La campanilla
		La giroflée	El aloli
		La gloxinie	La gloxinia
		Le coquelicot	La amapolta
		Le narcisse	El narciso

proposent aux élèves des exercices de traduction directe et inverse. Les deux sont fabriqués de toute pièce et constitués par des phrases juxtaposées destinées au réemploi du lexique étudié du type : « L'hygiène collective comprend la propreté et la désinfection générales et la déclaration obligatoire des maladies contagieuses. » Parfois, de courts dialogues sont insérés dans le texte en espagnol : « ¿Cuántos cursos de francés se estudian en el bachillerato? — Tres, en el grado elemental. — » Dans ces cas, on se borne au réemploi de l'information donnée par le texte en français déjà traduit. Mais ils sont rares. Le plus souvent, il s'agit de phrases prétendument usuelles, mais sans connexion : « Las familias que están de luto llevan vestidos negros. — Las costumbres moderadas y la higiene prolongan la vida », ou bien des sentences ou proverbes : « Una hermosa muerte honra toda una vida » et même des questions en chaîne qui ne semblent pas attendre de réponse, mais uniquement leur traduction ⁽⁵⁾.

L'auteur n'a pas pourtant oublié la pratique orale de la langue. Il a prévu des poésies proposées à la récitation volontaire et deux types de « Ejercicios de elocución » : l'élève est invité à formuler oralement des phrases analogues à celles dont il vient de faire la traduction, ou bien c'est au professeur de l'interroger sur les mêmes textes. S'agit-il d'une récupération *in extremis* de la méthode interrogative ? De faire semblant de répondre aux directives de l'instruction officielle ? On reste rêveur devant la conversation susceptible de s'engager autour de textes du genre : « On emploie comme bordure des jardins la santoline et plusieurs variétés naines de buis. — Parmi les plantes qu'on emploie le plus pour orner les jardins se trouvent les acérinées variégates » ⁽⁶⁾.

L'explication grammaticale occupe une place de choix. Elle se fait en espagnol et suit le modèle du cours de grammaire en langue maternelle : l'énoncé de la règle et des cas particuliers est illustré par des exemples, toujours accompagnés de leur traduction sur la colonne de droite. Très nombreux, ils sont tantôt inventés, tantôt tirés des auteurs classiques. Le seul exercice de grammaire prévu par l'auteur est l'analyse d'une phrase complète qui est

souvent une citation d'auteur. Mais à aucun moment l'élève n'est invité à faire l'application de la règle en formant des phrases analogues. La grammaire n'est qu'une abstraction à comprendre et à analyser. La grammaire d'usage est exclue. Parallèlement, mais sans lien avec le thème grammatical ou le lexique, l'étude des verbes se poursuit d'une leçon à l'autre. On étudie tous les groupes et à tous les temps sans en exclure les irréguliers ou ceux qui ne sont plus guère en usage. L'exercice de conjugaison se fait d'une façon répétitive sans jamais former des phrases, chaque temps est présenté à la première personne et sa traduction en espagnol suit entre parenthèses. La leçon 10 présente la conjugaison du verbe « gésir », la 12 celle du verbe « confire » et l'élève est invité à conjuguer « Je confis », « Que je confise », « Que je confisse ». Il est vrai que pour cette dernière forme, l'auteur précise qu'elle est peu usitée ⁽⁷⁾.

En somme, dans ce manuel de 1927, l'intégration didactique se fait encore selon la formule traditionnelle autour de la Grammaire et de la Traduction. Pour l'auteur, il s'agit de deux activités séparées, sans lien entre elles, car les textes à traduire ne sont pas une illustration des règles grammaticales, leur objectif étant purement lexical. L'objectif grammatical à son tour se limite à la compréhension et à la mémorisation des règles et des exemples sans envisager leur application. C'est un enseignement qui se situe à mi-chemin entre celui du latin et celui de la L.M. Quant aux objectifs culturels et pratiques qui figuraient parmi les priorités des buts ministériels, ils n'ont même pas été considérés par l'auteur. Aussi, bien que conçu pour répondre aux nouvelles orientations officielles, le manuel consacre en fait la persistance des pratiques traditionnelles. Face à la volonté de renouveau du ministère, la résistance au changement du corps professoral s'affirme avec force.

Carmen Roig
Universida de Cantabria
Santander (Espagne)

(5) *Ibid.*, pp. 23, 16, 25.

(6) *Ibid.*, pp. 149.

(7) *Ibid.*, pp. 153.

Sur les guides de conversation

Les dialogues dans les manuels d'enseignement des langues semblent être une source méconnue dans un domaine méconnu de la linguistique et de la lexicographie historiques, c'est-à-dire l'histoire de la conversation et de la langue parlée (cf. Hastrup, N. 1988).

Ceci est particulièrement valable pour une série de guides de conversation danois-français de haute qualité, datant du XVIII^e siècle.

Voilà pourquoi j'ai pris l'initiative d'un projet de recherches dans le cadre de ma spécialité qui est la langue danoise. Celui-ci a en premier lieu pour objet d'établir un registre des œuvres contenant de tels dialogues. Ceux-ci portent au Danemark le nom à l'allure française de « parleur » (= guide de conversation).

J'établis un registre de ces manuels ayant le danois comme langue de départ ou « langue-étalon » et j'y joins comme élément capital le registre des situations de conversation incluses dans ces manuels.

LE GUIDE DE CONVERSATION EN TANT QUE GENRE : QU'EST-CE QU'UN GUIDE DE CONVERSATION ?

Définition générale du guide de conversation

L'essentiel du guide de conversation est la présentation de conversations idéalisées. Elles sont prévues pour fonctionner comme des modèles de conversation orale dans des situations bien définies comme par exemple un repas au restaurant (Ehlic, 1972, Coulmas 1981).

Diverses variantes

Les dialogues apparaissent imprimés à part ou font partie des manuels d'enseignement. Il existe un large éventail de variantes remontant jusqu'aux temps anciens : Dialogues en latin entre lycéens de l'époque, premiers moyens de secours pour immigrants et commerçants en voyage dans la lingua franca de l'époque, etc. (Howatt, A.P.R., 1985), mais le domaine

central dans le genre d'autrefois est constitué par les « manuels d'enseignement » qui indiquent le standard international de la classe supérieure pour ce qui est de l'approche des langues et ceci au moyen de modèles de conversation « civilisée » — ou si l'on veut souligner leur côté éducatif — « à but civilisateur » (Elias, N., 1969, Hammar, 1980, Schröder, 1980, Streuber, 1914, Strosetzki, 1984). Assurément un genre à présent éteint. Les guides de conversation qu'on imprime aujourd'hui sont simplement des auxiliaires pratiques pour touristes et immigrants.

L'aspect contrastif

Les matériaux des guides de conversation que j'étudie — c'est-à-dire les guides impliquant la langue danoise — sont toujours à deux ou plusieurs langues (Svanholt, 1968). Il en est apparemment de même pour des pays comme l'Allemagne et les pays scandinaves qui se trouvaient dans la périphérie des centres prédominants à une époque plus moderne, l'Italie ou la France. Si l'on jette un regard en arrière sur l'histoire des guides de conversation, qui à ma connaissance n'a pas encore été écrite, on trouvera une différence capitale avec le manuel de correspondance, qui est le parallèle du guide de conversation

pour la langue écrite. Le manuel de correspondance, lui, est le plus souvent à langue unique, c'est-à-dire dépourvu de texte parallèle.

Les guides de conversation peuvent aussi nous fournir d'importants matériaux d'information sur les contacts internationaux et interculturels, sur les contacts par la langue et tout particulièrement les connaissances linguistiques contrastives de l'époque (Bobé, 1935, Skautrup, 1944 sq.). Mais ceci n'est pas l'objet de notre intérêt ici.

Le texte parallèle danois

Les textes parallèles en danois des guides de conversation peuvent nous informer sur l'usage de nombreux mots, phrases ou expressions du langage courant. Peut-être même que ces textes parallèles ont fait fonction de modèles intrinsèques pour la conversation en danois.

Dans les pays périphériques, tels que le Danemark, la plupart des guides de conversation ont une langue étrangère comme langue-étalon. Les rares manuels qui ont le danois comme langue-étalon ne sont pas de très haute qualité, mais il s'en trouve aussi à niveau élevé (Hagerup, M. 1797).

Malheureusement il semble que les textes parallèles danois soient souvent des remaniements provenant non pas directement de la langue-étalon mais de la traduction parallèle d'une édition destinée aux germanophones. Il est généralement facile d'identifier ces modèles auxquels il est souvent référé directement, mais ces livres sont difficiles à trouver même s'ils sont enregistrés par Stengel (1890) et Niederehe (1976).

Si nous voulons utiliser les matériaux de langue danoise des guides de conversation, il nous faut donc nous préparer à un important travail de dépistage philologique pour éclaircir les rapports avec ces « intermédiaires » étrangers, tout comme il nous est nécessaire d'analyser les rapports de précédentes du genre, avec un texte similaire en langue danoise.

La mauvaise réputation des guides de conversation

Le guide de conversation peut se comparer à un texte dramatique bien qu'il soit destiné à la scène

de la réalité. Mais il se distingue du texte entre autres par le fait que le guide de conversation suppose que le personnage principal est maître de la situation et peut dominer ses interlocuteurs. Le guide de conversation prescrit aussi bien les questions qu'il pose que leurs réponses et il est bien rare que les interlocuteurs aient leur propre guide sous la main. Les conséquences absurdes n'en deviennent évidentes que pour le lecteur du guide à la confrontation du dialogue du guide avec une situation réelle, comme le démontre *La Cantatrice chauve* de Ionesco avec ses profondes implications esthétiques ou philosophiques (Ionesco, E., 1954 et '60; Haastrup, N., 1988).

Il n'est pas si étrange que les guides de conversation aient acquis une mauvaise renommée, si on les utilise comme scénarios dans la réalité. Tôt ou tard, on se heurtera à un besoin fondamental de pertinence — (Gricean principle of relevance, Brown, 1987) — c'est uniquement pour des rites totalement prévus, services religieux, audiences et visites d'hommes d'État, etc., qu'on peut avoir la chance de garder toute la situation sous contrôle.

LE GUIDE DE CONVERSATION EN TANT QUE SOURCE POUR LA LINGUISTIQUE ET LA LEXICOGRAPHIE HISTORIQUES

Pourquoi utilise-t-on si rarement les guides de conversation comme sources ?

Le point de vue normatif

Les grands dictionnaires nationaux des XIX^e et XX^e siècles devaient être scientifiques, c'est-à-dire descriptifs et non pas normatifs comme les dictionnaires basés sur le principe académique français. Si l'on prend le Dictionnaire de la Langue Danoise (D.L.D.) (en danois O.D.S. : Ordbog over det danske Sprog), il se trouve qu'on y choisit rarement des sources de type normatif dans la mesure où il s'agit de normes de langage. On a l'impression que si le

dictionnaire pouvait citer un exemple de langage réel et authentique, il donnerait la préférence à celui-ci plutôt qu'à une source qui recommanderait ou prescrirait un langage précis. Cette caractéristique n'est sans doute pas seulement vraie dans le cas du dictionnaire national danois.

Conséquence possible de ce point de vue, on peut trouver des citations dans le D.L.D. sur les règles et les idées d'un meilleur langage pris dans des livres anciens sur la rhétorique ou la stylistique du XVIII^e siècle ou du début du XIX^e siècle mais leur liste d'abréviations ne contient pas énormément de manuels d'enseignement de langage de notre siècle. Serait-ce un manque de volonté envers les textes normatifs qui serait la cause que les guides de conversation, selon toute apparence, n'ont pas trouvé leur place parmi la liste de sources ? Je ne le crois pas. Les manuels de correspondance qui sont tout aussi normatifs, sinon plus, s'y trouvent cités largement.

Le point de vue nationaliste ?

Une autre raison pourrait être que les guides de conversation présentent généralement des traductions en danois d'une langue étrangère. Le sens contraire se trouve rarement dans les temps anciens. Si cela était la raison, il faudrait constater l'inconséquence du D.L.D. Le D.L.D. cite souvent les grands dictionnaires étrangers, notamment notre première grande œuvre imprimée le Dictionnaire français-danois et danois-français d'Aphelen (Aphelen, H.v. 1759 et ultérieurement).

Le D.L.D. cite même le grand dictionnaire danois-français de ce siècle (Blinkenberg et Thiele, 1930 et ultérieurement) et ne paraît pas hésiter à utiliser d'autres dictionnaires étrangers d'utilité. Pourquoi alors éviter les guides de conversation ?

Le point de vue professionnel

Une troisième raison pourrait être que les guides de conversation ne sont pas considérés comme un travail professionnel, qu'on ne les juge pas dignes de foi. Une telle raison ne serait pas surprenante quand il s'agit des guides de conversation de ce

siècle-ci ou de la fin du siècle précédent que les lexicographes ont peut-être connus par expérience personnelle.

Mais si nous comparons la qualité de dictionnaires de la fin du XVIII^e siècle avec les meilleurs guides de conversation de la même époque, il est difficile d'accepter de les voir rejetés sur de telles bases. Peut-être les lexicographes ont-ils simplement projeté en arrière dans le temps leur manque de respect pour les guides de conversation. Car ils ne se gênent pas le moins du monde pour citer des traductions de langues étrangères même s'ils cachent le véritable auteur derrière son traducteur. Nous ne trouvons pas Voltaire, Cervantès, Shakespeare, Byron ni Goethe dans la liste d'abréviations mais... Biehl, Lembke et Rahbek.

La conversation familière méconnue

On suspecte que la raison véritable pour laquelle les guides de conversation ne sont pas utilisés comme sources, est le manque d'intérêt pour les conversations familières, plus généralement la langue usuelle.

Bien que la langue parlée soit mentionnée formellement comme un domaine qui a été traité (D.L.D. vol. I, p. XXII), il semble que les routines de langage ne fassent pas partie du langage qu'un grand dictionnaire national est supposé pouvoir traiter, à moins d'être couvertes par des citations venant d'un auteur dramatique reconnu.

LES CONVERSATIONS DANS LES DICTIONNAIRES ?

Si l'on veut produire un dictionnaire de langue parlée moderne, on peut prendre son magnétophone et enregistrer de véritables dialogues, choisis et classés dans un certain nombre de situations typiques qui peuvent être décrites très exactement dans diverses catégories sociologiques sur la base d'études empiriques approfondies. On peut par la suite supprimer toutes les imperfections, bref les faire paraître sous forme présentable en donnant une

indication de leur validité et de leur solidité en ce qui concerne aussi bien le choix des situations que les mots de vocabulaire et tournures employés.

En travaillant avec un dictionnaire de la langue ancienne, une telle procédure s'avère impossible. Les guides de conversation apparaissent alors comme une base de documentation possible concernant leur période. Ils peuvent nous fournir une documentation datée non seulement pour les mots de vocabulaire et les phrases ainsi que leur succession dans le développement de la langue, mais aussi et surtout pour un choix de conversations quotidiennes de leur époque — dans diverses situations.

Un tel système de situation serait normalement impossible à établir sur une base raisonnable. C'est pourquoi il serait plus simple d'accepter le message de l'époque et ensuite de le critiquer et le compléter en partant de la connaissance qu'on a de la vie quotidienne de l'époque donnée.

UN EXEMPLE HISTORIQUE

Prenons un exemple :

Si nous consultons le D.L.D. au mot de salut danois *goddag* (= bonjour), (D.L.D. III, 1921, colonne 416) au mot *dag* (= jour) et VI (1924, col. 1183) à *god* (= bon), nous trouvons très peu d'indications sur l'aspect pragmatique. On ne peut bien sûr pas s'attendre à trouver toute une gamme dans la variation que nous avons de nos jours (1986) environ 60 ans après, (on y trouve *da* et *g'da* mais pas *dav*) mais on aurait pu y trouver quelque chose sur ce que l'on répondait quand quelqu'un vous disait bonjour et quand on se rencontrait pour la première fois, quand on se rencontrait pour la seconde fois (rebonjour, Harms Larsen, P., 1974), quand on se rencontrait de bonne heure ou tard le soir, quand le salut normal aurait été *bonjour* ou *bonsoir*, quand l'interlocuteur vous était connu ou inconnu, s'il vous était supérieur ou inférieur, s'il était plus vieux ou plus jeune que vous, et on devait peut-être réfléchir s'il fallait choisir une autre variante que celle utilisée par l'interlocuteur pour souligner comment on considérait soi-même les relations sociales avec la personne en question.

Si l'on consulte le Dictionnaire Royal d'Aphelen

(Aphelen, H. v., 1772 et ultérieurement) ou le Dictionnaire de la Société Royale des Sciences (D.S.S.), (en Danois : V.S.O. : Videnskabernes Selskabs Ordbog), on trouve le même modèle, le même manque de renseignements sur les variantes et les séquences. La tradition ne contient aucun éclaircissement de ce genre.

Mais autrefois on n'était pas toujours perdu si on avait besoin d'un compte rendu des aspects pragmatiques. Il y a deux siècles, le lecteur du dictionnaire de v. Aphelen aurait très certainement consulté son guide de conversation et il y aurait trouvé pas mal de choses.

J'ai choisi de montrer (document à l'appui) non pas un guide de conversation ordinaire qui apporte simplement une suggestion qu'on peut accepter ou refuser, mais un de ces rares exemples dans le genre que je connais au Danemark, qui apportent eux-mêmes sujets à discussion des situations et des relations entre interlocuteurs et n'impliquent pas seulement un livre d'étiquette.

CONCLUSION

J'espère avoir apporté une base pour qu'on comprenne qu'il est tout à fait possible d'utiliser des guides de conversation pour autre chose et davantage que l'histoire de la didactique linguistique, malgré leur mauvaise réputation et malgré l'important travail nécessaire pour les mettre en état d'utilisation.

Ceux-ci peuvent nous fournir une importante documentation qui nous manque si nous désirons donner une description pragmatique des routines de conversation d'autrefois.

Ainsi qu'il est mentionné ci-dessus, les guides de conversation du XVIII^e siècle, qui étaient tout particulièrement soumis à la forte influence française — même si l'allemand a souvent servi d'intermédiaire — semblent apporter leur précieuse contribution.

Je me réserve le plaisir de présenter dans une occasion ultérieure le registre que je suis en train d'élaborer sur tous les guides de conversation impliquant la langue danoise et notamment la partie de ce registre qui donnera la possibilité de consulter toutes les situations qu'on peut trouver dans ces guides de conversation.

L'aspect synchronique (la distribution dans chaque guide et les guides de chaque époque) et l'aspect diachronique (les transformations au cours des siècles dans [approximativement] la même situation) seront particulièrement intéressants.

Le dernier point exigera une systématique des catégories supérieures, ce qui apportera sans doute certaines difficultés et fera surgir pas mal

de nouvelles questions. Mais celles-ci seront probablement justement de type à rendre actuels les renseignements donnés par d'autres sources aptes à une étude de l'histoire des routines dans la conversation, et de ce fait aptes à consolider ce domaine méconnu de la linguistique et de la lexicographie historiques.

Niels Hastrup

R.U.C. Inst. VI Roskilde (Danemark)

DOCUMENT A L'APPUI

Danske og Franske Samtaler for Viderekomme... ved M. Hagerup... Kbhv., 1811 (= Conversations Danoises et Françaises pour Étudiants avancés, tenant particulièrement compte des Danismes par rapport à la langue française. Constamment accompagnées de remarques instructives sur ce qui constitue pour nous les difficultés de cette langue pure, par M. Hagerup, Conseiller de Guerre, Copenhague, 1811 :

VED AT TILTALE EN LIGEMAND I EN CEREMONIEL TONE

Ærbodig Tjener
luer ; eller : *j'ai l'honneur* (1).
Jeg takker Dem meget ;
Jeg takker Dem mangfoldig ;
Jeg er Dem meget forbunden.

POUR ABORDER UN ÉGAL SUR LE TON DE LA CÉRÉMONIE

Votre serviteur très humble ;
eller : *j'ai l'honneur de vous souhaiter le bon jour*
Vous me faites honneur,
beaucoup d'honneur ;
Vous êtes bien bon ;
Je vous suis sensiblement obligé,
infiniment obligé. A vous servir.
A vous rendre service.
A votre service. A vous rendre mes devoirs.

(1) *J'ai l'honneur de vous saluer, og j'ai l'honneur de vous souhaiter le bon jour siges i fransk naar man skilles ad lige saa vel som naar man mødes (etc.).*

TIL EN STANDSPERSON,
EN OVERMAND ELLER EN DAME.

Underdanige Tjæner,
Madame,
Deres Excellence,
Deres Naade !

A UN PERSONNAGE DISTINGUÉ
A UN SUPÉRIEUR, A UNE DAME.

Monseigneur (2), *Monsieur*
je vous présente mes hommages
je vous présente l'hommage de mon respect, je
vous salue respectueusement.

(2) *Udtrykket votre Excellence, ligesaa vel som votre Majesté og votre Altesse kunne ikke bruges i Vokativet, men vel i de andre Kasus ; altsaa kan man vel sige i Nominativet : votre Excellence a bien de la bonté ; i Dativet, je prends la liberté de faire observer à votre Excellence ; i Accusativet : j'ai l'honneur d'assurer votre Excellence ; men ikke i Vokativet som : oui eller non votre Excellence. I Vokativet siges til en Konge Sire, til en Prinds eller en af de højeste Excellencer Monseigneur ; til en Dronning eller en Prinsesse Madame ; til andre Mandfolk : Monsieur le comte, etc. eller blot Monsieur, eller endelig Monsieur med enkelte Embedstitler, som Monsieur le Général, Monsieur le Président ; thi med alle Embedstitler kan Monsieur saaledes slet ikke bruges.*

MOD EN UNDERMAND

God Dag ; eller
god Morgen, Hr. !

A L'ÉGARD D'UN INFÉRIEUR

Bon jour, Monsieur ! eller :
Monsieur, je vous salue.

Ouvrages cités

- Aphelen**, H. v., 1759, *Den Kgl. Ordbog, Dansk og Fransk*, Kbhv.
- Aphelen**, H. v., 1772-75, *Dictionnaire Royale. Fransk-Dansk, Dansk-Fransk*, Kbhv.
- Bibliotheca Danica**, vol. Isq., 1877 sq. par Chr. Bruun, Kbhv.
- Blinkenberg**, A. & M. Thiele, 1930 sq., *Dansk-Fransk Ordbog*, og *Dansk-fransk Suppleringsordbog*, 1953, Kbhv.
- Bobé**, Louis & Ruth Lachmann, 1935, *Le Danemark dans ses rapports avec la France*, Kbhv. Publié à l'occasion du cinquantenaire de l'Alliance Française de Copenhague.
- Brown**, P. & St. Levinson, 1987, *Politeness, Some universals in Language Usage*, Cambridge University Press.
- Coulmas**, F. edit., 1981, *Conversational Routines*, Haag.
- D.L.D. : O.D.S. : Ordbog over det danske Sprog 1-28, 1918-1956.**
- D.S.S. : V.S.O. : Videnskabernes Selskabs Ordbog**, vol. I-VIII, 1793-1905.
- Ehlich** et al., 1972, *Das Speiserestaurant (Wunderlich, D. edit. Linguistische Pragmatik, Akad. Verl. Gesch.)*.
- Elias**, N., 1969, *Über den Prozess der Zivilisation*, I-II, Bern.
- Haastrup**, N., 1988. On Phrasebooks, the phrasebook as 1) a genre, 2) a source 3) and a model, pag. 389-409, in *Symposium on Lexicography III*, proceedings of the third international symposium on lexicography, May 14-16, 1986 at the univ. of Copenhagen, edited by K. Hylgaard Jensen und A. Zettersten, Tübingen.
- Hagerup**, Matth., 1797, *Principes généraux de la langue danoise. Avec un abrégé des curiosités de la ville de Copenhague et des environs de cette capitale. En danois et en français*, Cph.
- Hagerup**, Matth., 1811, *Danske og Franske Samtaler for Viderekomne med specielt Hensyn paa Danismer mod det franske Sprog, Helt igjennem ledsagede med udviklende Anmærkninger over det der udgjor hint ægte Sprog egentlige Vanskeligheder for os*, ved M. Hagerup, Krigsraad, Kbhv.
- Hammar**, E., 1980, *L'enseignement du français en Suède jusqu'en 1807, Méthodes et manuels*, Stockh.
- Howatt**, A. P. R., 1985, *A History of English Language Teaching*, Oxon.
- Ionesco**, E., 1954, *La cantatrice chauve*, in *Le Théâtre de E. Ionesco*, Paris. Ionesco, E., 1960. *The tragedy of Language*, in *The Tulane Drama Review*, vol. 4, n° 3, New Orleans.
- Schröder**, Konrad : *Linguarum Recentium Annales*, Bd 1sq., in *Augsburger I-& I-Schriften Bd. 10 sq.*, Augsburg 1980 sq.
- Skautrup**, P., 1944 sq., *Det danske Sprogs Historie I-V*, Kbhv.
- Stengel**, E., 1890, *Chronologisches Verzeichnis französischer Grammatiken vom Ende des 14. bis zum Ausgang des 18. Jahrhunderts nebst Angabe der bisher ermittelten Fundorte derselben*, Oppeln. Reprint mit Nachträgen bei Niederehe, 1976, Amsterdam.
- Streuber**, A., 1914, Beiträge zur Geschichte des französischen Unterrichts im 16. bis 18. Jahrhundert in *Romanische Studien XV*. Vgl. *Die neueren Sprachen*, 22, S. 448-61 und 579-596.
- Strosetzki**, Christoph, 1984. Rhétorique de la Conversation. Sa dimension littéraire et linguistique dans la société française du XVII^e siècle, *Biblio 17* (20), 1984. ISSN-0343-0758 (edit. allemand, 1978).
- Svanholt**, O., 1968, *Boger og metoder i dansk fremmedsprogsundervisning, en historisk fremstilling*, Kbhv.

DISCUSSION

Méthodologies, analyse de manuels et pratiques de classe en recherche historique

Les manuels se trouvent être, en didactique des langues étrangères (D.L.E.), dans une position charnière qui rend très délicate mais aussi particulièrement intéressante leur utilisation en tant que documents historiques.

Ils représentent en effet la mise en œuvre de certaines théories d'enseignement/apprentissage (en particulier pédagogiques, psychologiques et linguistiques, qu'elles soient conscientes ou non), en même temps qu'ils constituent le support concret des pratiques de classe.

ILS se retrouvent ainsi au centre même de la *méthodologie*, conçu ici comme l'espace même de confrontation et de compromis entre :

— le *projet* ; ce que les méthodologues ont voulu faire, leur construction théorique ;

— l'*outil* : dont la forme historiquement la plus élaborée est le *manuel*, où sont dans un seul livre de classe présentés des matériels didactiques et mis en œuvre une méthodologie, qui sont conçus comme nécessaires et suffisants à l'enseignement/apprentissage⁽¹⁾ ;

— et les *pratiques* : celles programmées par les concepteurs de cours, celles induites par l'outil, et enfin celles effectivement réalisées par les enseignants.

C'est dans cet espace de réflexion méthodologique que sont apparues au cours de l'histoire des constructions différentes, que j'appelle des *méthodologies constituées*, et qui ont toutes correspondu à leur heure, dans l'Enseignement scolaire français, à des projets officiels.

Une *méthodologie constituée*, c'est historiquement à la fois tout cela, ainsi que les rapports entre ces

différents éléments (qui commencent à se nouer d'ailleurs dès la phase d'expérimentation de toute méthodologie en cours d'élaboration), et enfin les distorsions repérables entre eux⁽²⁾.

(1) Dans ma terminologie, le manuel est une forme du cours, lequel peut se présenter en plusieurs volumes (recueil de textes + grammaire + exercices par exemple), ou plus récemment comme un ensemble multimédia (livre de l'élève + cassettes audio + cassettes vidéo, par exemple). Le cours est une forme de l'outil, lequel peut être un dictionnaire, une grammaire, un recueil de vocabulaire choisis par l'apprenant lui-même en dehors de tout ensemble pédagogique préconçu et utilisés comme il le veut et quand il le veut. L'outil est lui-même une forme du matériel, lequel peut être un document « authentique », i.e. non produit à des fins didactiques — roman, affiche publicitaire, émission radio... — rencontré par hasard et utilisé spontanément par l'apprenant. Ces quatre termes de matériel, outil, cours et manuel sont donc dans un rapport d'inclusion réciproque, et de progression du niveau d'intégration didactique, voir schéma final.

(2) Une telle définition de la méthodologie, avec ses trois composantes, n'est pas originale : on la trouve déjà, entre autres, dans un ouvrage de 1985 de Henri Besse, *Méthodes et pratiques des manuels de langue* (Didier-C.R.E.D.I.F.). Là où je me sépare de cet auteur, c'est sur le refus de toute hiérarchisation entre ces trois composantes, et c'est ainsi lorsque je considère que les interprétations, les mises en œuvre et les pratiques déviantes, voire « aberrantes », auxquelles a donné lieu tel ou tel projet méthodologique font partie de plein droit de ce qu'a été historiquement la méthodologie correspondante.

Prenons le cas récent de la méthodologie audio-visuelle française. Dans les premiers cours, dits « de la première génération », les différences au niveau du projet sont très sensibles entre ceux d'inspiration béhavioriste et ceux de filiation S.G.A.V. (*Structuro-Globale Audio-Visuelle*)⁽³⁾, et les méthodologues S.G.A.V. ont encore parfaitement raison de les rappeler. Il n'en reste pas moins que ces différences sont déjà moins sensibles au niveau des matériels, lorsqu'on les analyse sans *a priori*. Et l'on sait enfin que certains praticiens (*horresco referens* !) n'ont jamais fait la moindre différence entre les uns et les autres. Que ces praticiens se soient « trompés » aux yeux des théoriciens S.G.A.V. (qu'ils n'aient pas compris leur projet) ou qu'ils l'aient consciemment ou inconsciemment « subverti » ne change strictement rien au fait que leurs pratiques à eux, toutes « aberrantes » qu'elles aient pu paraître aux yeux de ces théoriciens, constituent une composante à part entière de ce qu'à été historiquement la méthodologie audio-visuelle française.

Si on les replace à l'intérieur des *méthologies constituées* ainsi définies, les manuels me semblent pouvoir collaborer efficacement, avec d'autres sources, à la reconstitution historique des pratiques de classe.

En premier lieu, lorsque les manuels ont mis en œuvre le projet officiel du moment, ils ont dû tendre à imposer de par leur seule utilisation les pratiques programmées par leurs concepteurs ou induites par la nature et la présentation du matériel. Je suis ainsi tout-à-fait d'accord avec Élisabet Hammar pour estimer probable qu'à partir de la fin du XIX^e siècle, quand se renforce le mouvement d'intégration didactique à l'intérieur des manuels de langue⁽⁴⁾, beaucoup de professeurs, par facilité, absence de formation, ou respect des consignes officielles, ont essayé d'en appliquer les démarches ainsi proposées.

C'est vraisemblablement un tel phénomène qui explique ce que l'on peut appeler la *conversion collective* des professeurs français de langues vivantes étrangères en France, dans les années 1970, à un certain nombre de principes tels que

la primauté/priorité à la langue orale sur la langue écrite et à la pratique de la langue sur la réflexion grammaticale. Ces principes se sont ainsi imposés, à ce qu'il me semble, beaucoup moins par l'effet de la formation institutionnelle (on sait que celle-ci est particulièrement déficiente dans le système scolaire français), que par un *effet de méthodologie induite*, l'utilisation des cours audio-visuels amenant constamment à mettre en pratique de tels principes.

En second lieu, les mises en pratique de mêmes manuels, ou de manuels semblables, peuvent varier suivant le projet auquel elles se réfèrent⁽⁵⁾.

Je prendrai ici trois exemples :

— les listes de vocabulaire groupé par thèmes de la vie quotidienne avec leur traduction française en regard se multiplient à partir de la fin du XIX^e siècle sur le modèle des *Mots latins groupés d'après le sens et l'étymologie* de Michel Bréal et Anatole Bailly (Hachette, 1882). Ces listes peuvent apparaître de prime abord à l'observateur contemporain comme des outils caractéristiques de la méthodologie dite « traditionnelle », alors qu'ils ont été conçus explicitement à l'époque dans une perspective de développement de la méthode orale. Le rédacteur du Programme officiel des Écoles normales primaires (*Arrêté du 26 mars 1887*) prévoit comme exercice de classe : « Liste de mots et conversation sur ces mots », et les auteurs des *Mots allemands groupés d'après le sens* (7^e éd., 1891), dont l'un est inspecteur général, écrivent dans leur préface que « l'essentiel, dans l'enseignement des langues, c'est que tout aboutisse à la parole vivante, qui est à la fois le but et le moyen, et le centre de toute la méthode » ; un matériel d'origine « traditionnelle » est donc ici en quelque sorte « subverti » par ses auteurs eux-mêmes au service d'un nouveau projet.

Par contre, à partir de l'imposition officielle de la méthodologie directe, en 1902, lorsque la méthode orale a été essentiellement mise en œuvre, dans le projet des méthodologues et dans les manuels, par la conversation en classe (leçons de choses puis commentaire dialogué

des textes), on peut penser que ces listes de mots ont généralement donné lieu à une utilisation plus « traditionnelle » (apprentissage par cœur avec leur traduction, puis récitation).

— Dans les années 1920-1940, certains cours que j'ai appelés *éclectiques-traditionnels* (C.E.T.), cherchent à mettre en œuvre un compromis entre les méthodologies directe et traditionnelle qui soit plus favorable à cette dernière que la nouvelle méthodologie, elle aussi éclectique. Techniquement, ces manuels sont presque identiques à d'autres que j'ai désignés sous le terme générique de *cours traditionnels à objectif pratique* (C.T.O.P.), et que l'on rencontre à la fin du XIX^e siècle⁽⁶⁾. Ce qui les différencie historiquement, c'est le projet dans lequel ils se sont situés à leur époque ; les C.T.O.P. représentent une avancée en direction de la méthodologie directe, alors que les C.E.T. correspondent au contraire à une réaction contre cette méthodologie directe.

— Une observation similaire pourrait être faite concernant les différences entre les manuels directs et les « cours actifs à orientation pratique » (C.A.O.P.) : différences « objectivement » minimales (j'ai d'ailleurs commis très fréquemment des erreurs de classification, au début de mes recherches, lorsque j'ignorais la date de la première édition...), mais capitales si on les restitue dans les différents projets : recherche d'une cohérence maximale et donc tentative d'application d'une méthode directe intégrale d'un côté, éclectisme de principe de l'autre.

Si mon hypothèse initiale est exacte, à savoir l'existence de configurations historiques de projets, d'outils et de pratiques douées d'une autonomie relative (les *méthodologies constituées*), alors les pratiques effectives à partir de ces matériels pourtant très semblables (C.T.O.P. et C.E.T. d'un côté, manuels directs et C.A.O.P. de l'autre), ou même à partir d'un matériel identique (listes de vocabulaire groupé par thèmes) mais utilisé en référence à des projets différents, ces pratiques effectives devraient être néanmoins sensiblement différentes, et susceptibles d'être reconstituées avec une assez grande marge de probabilité.

Il faut bien en troisième lieu tenir compte des cas de « déviations » (volontaires ou non, conscientes ou non) par rapport au projet des méthodologues et des concepteurs de manuels. Elles ne sont sans doute pas rares dans l'histoire des pratiques de classe, et beaucoup d'indices amènent à penser, par exemple, qu'elles ont été la règle à l'époque de la méthodologie directe française, entre 1902 et 1914. Mais il me semble possible de les reconstituer dans une large mesure, et avec une marge d'erreur acceptable, à partir de trois éléments différents :

1. à partir des problèmes internes au projet des méthodologues et concepteurs de manuels : étant donné l'inflation lexicale incontrôlée de termes souvent très techniques dans les manuels directs, il est inévitable que la traduction en langue maternelle ait continué à être beaucoup plus généralement employée comme procédé d'explication lexicale que ne le permettait l'instruction officielle de 1908 ;

2. à partir d'autres méthodologies constituées qui interfèrent avec les projets des méthodologues et concepteurs de manuels : on peut ainsi imaginer sans trop risquer de se tromper les diverses possibilités d'usage « traditionnel » d'un manuel direct ;

3. à partir aussi des caractéristiques d'ouvrages publiés à la même époque mais non conformes au projet officiel :

(3) Le prototype en est le cours bien connu de français langue étrangère, Voix et Images de France (C.R.E.D.I.F., Didier, 1^{re} éd. expérimentale, 1958).

(4) Qui finissent par proposer une sorte de kit didactique par leçon, c'est-à-dire une succession immuable de supports d'activités d'enseignement disposés dans un ordre et dosés dans une proportion supposés optimaux.

(5) Elisabet Hammar a raison de signaler que les projets qui s'inscrivent dans les pratiques de classe sont multiples, et interagissent entre eux : c'est celui des méthodologues, des concepteurs des cours et des enseignants, bien sûr, mais aussi bien celui des élèves... et des parents d'élèves. La même observation, d'ailleurs, pourrait être faite en ce qui concerne les outils et les pratiques (qui sont tout autant d'apprentissage que d'enseignement...). Le problème est que plus un modèle d'interprétation se veut complet, plus il devient complexe... et difficile à manier.

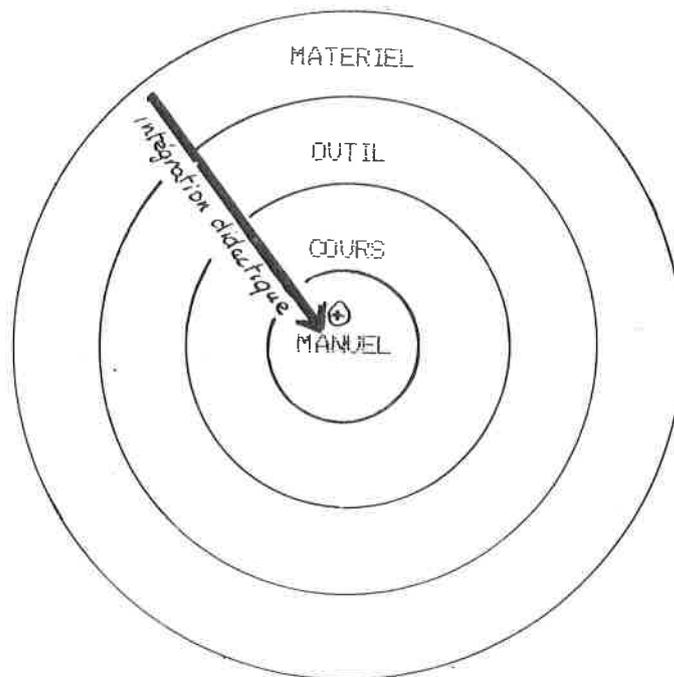
(6) Pour plus de détails, je renvoie les lecteurs à mon Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris, Nathan-Clé International, 1988, 448 p.

— soit des manuels, tels les Cours éclectiques-traditionnels (C.E.T, cf. ci-dessus) ;
— soit des ouvrages complémentaires destinés à être utilisés parallèlement au manuel, telles les listes de vocabulaire dont j'ai parlé plus haut, qui apparaissent dans les années 1880 mais qui continueront, malgré les multiples condamnations officielles des pratiques qu'elles induisaient désormais, à être publiés (et donc utilisés...) jusque dans les années 1950. Certains de mes lecteurs se souviennent peut-être comme moi de la collection *Les mots espagnols (ou allemands, anglais, italiens...)* groupés d'après le sens (Hachette).

Mes lecteurs auront peut-être été surpris de la fréquence avec laquelle j'ai utilisé, dans le

présent article, des modalisations du type « ...ont dû... », « ...sans doute... », « ...vraisemblablement... », « ...il me semble... », « ...on peut penser que... », etc. La raison en est, bien entendu, que toutes mes réflexions ne reposent que sur une hypothèse. Mais c'est aussi parce que la recherche collective en histoire de l'enseignement des langues étrangères n'en est qu'à ses débuts. Et qu'en particulier, le statut même du manuel et autres outils didactiques n'y a pas encore été discuté. J'estimerais avoir atteint ici mon principal objectif, si j'avais au moins contribué à le poser.

Christian Puren
Université de Bordeaux III



Projets - Outils - Pratiques

On a trop oublié d'établir une distinction entre d'un côté la pensée didactique et, de l'autre, la pratique. Une distinction qui pourrait constituer le point crucial dans l'histoire de l'enseignement des langues, du moins si l'on désire que nos connaissances du passé soient utiles pour les générations à venir. Il est temps, peut-être, de nous demander ce que nous voulons obtenir par nos recherches : faire le bilan des visions des méthodologues, des chercheurs, des enthousiastes, ou bien nous intéresser aux résultats de l'enseignement ? Ou encore faut-il se pencher sur les relations entre l'idée et la réalité, établir le degré de décalage entre les deux, essayer d'en trouver les mécanismes ?

PRENONS un exemple concret : le nombre d'heures prévues pour l'enseignement d'une langue, comparé au nombre de minutes d'enseignement réel, compte tenu du manque de discipline et des élèves en retard ; des journées d'études pour les professeurs, des activités sportives pour les élèves : initiatives qui suppriment purement et simplement des heures de cours. Autre exemple : comment apprécier l'introduction de la méthode orale à un moment où la plupart des professeurs manquaient de formation pour effectuer un tel enseignement ?

On a défini ici-même (voir l'article de Christian Puren, p. 39) le champ méthodologique comme étant constitué de trois composantes : *Projet*, *outil* et *pratique*, le projet correspondant à ce que les « méthodologues » (terme vague !) ont voulu faire, les outils représentés essentiellement par les manuels, et la pratique ce qui a effectivement été réalisé, autant qu'il nous est possible de l'établir. Or, à l'évidence, la deuxième composante occupe une place centrale, quelle que soit l'optique que l'on choisit d'adopter.

Pour montrer la difficulté de distinguer le « projet », ou la pensée didactique, et la « pratique », je ferai référence à la typologie utilisée

par Christian Puren pour les « cours de langue aux XVIII^e et XIX^e siècles ⁽¹⁾.

Le lecteur est amené à croire que les quatre catégories proposées par l'auteur : GRAMMAIRE/traduction, traduction/GRAMMAIRE, grammaire/TRADUCTION et TRADUCTION/grammaire représentent quatre méthodes différentes et que celles-ci seraient les seules envisagées à l'époque. Sans s'attarder sur le fait que ce n'était pas du tout le cas, et que la délimitation de l'ordre et de l'importance respectifs de la grammaire et de la traduction doit être extrêmement difficile à établir, je constate que les manuels les plus fréquents pour apprendre le français en Suède et dans beaucoup d'autres pays au XVIII^e siècle, se situent en dehors de cette typologie, notamment le *Télémaque* de Fénelon, l'*Orbis sensualium pictus* de Comenius, et le *Magazin des enfants* de Madame Le Prince de Beaumont. Et comment établir la méthode utilisée si on s'est servi de deux ou de plusieurs manuels en même temps ?

D'où mon propos de chercher à mieux cerner les rapports entre les trois composantes de la méthodologie, le projet, l'outil et la pratique.

(1) Puren Christian, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris, 1988, 62-75.

Tout d'abord, le terme de *projet* couvre un terrain extrêmement vaste. S'agit-il du projet des linguistes ? De celui des didacticiens ? Ceux des programmes d'études, de l'école en question, des parents ? Celui de l'auteur du manuel ? Celui du professeur ou de la gouvernante ? Celui, finalement, de l'apprenant ? Il me semble que beaucoup de chercheurs dans notre domaine présupposent un enseignement bien réglé, conscient, alors qu'une attitude plus sceptique me semblerait s'imposer. La grande masse d'enseignants et d'apprenants nagent dans un océan d'indifférence, d'inspiration fortuite. Le corps des enseignants n'a jamais été discipliné, et, pendant de longues périodes, il n'avait même pas de consignes à suivre. Une « réaction » contre une méthode constituée pouvait être exprimée par une personne qui n'avait même pas entendu parler de cette méthode. Certes sous un gouvernement despotique, disposant d'un contrôle rigoureux et dans un pays où tout enseignement des langues est soumis à ce contrôle, l'étude est plus facile, le champ étant alors plus restreint. Encore faut-il que ce gouvernement possède les moyens de diffuser idées et directives parmi les enseignants en poste, et que les didacticiens et les futurs enseignants entretiennent des rapports étroits.

Le « projet », à l'intérieur de la *pensée didactique*, existe, me semble-t-il à plusieurs niveaux ⁽²⁾ :

- Les données scientifiques dans les domaines, par exemple, de la linguistique, de la pédagogie, de la psychologie, de la sociologie, de la technique ;
- La discussion didactique ;
- Les programmes d'études pour les écoles publiques de tout un pays, pour une école particulière, ou pour un seul enfant ;
- Les manuels, les « outils » ;
- Les enseignants ;
- Les apprenants.

Dans la pensée didactique, les manuels occupent une place extrêmement significative. Ils constituent la forme concrète du « Projet », jettent

un pont entre l'idée et son application. Si l'on se préoccupe du résultat de l'enseignement donné, ils sont des sources de connaissances précieuses, étant donné le peu de renseignements disponibles quant aux projets de nos deux derniers niveaux, celui des enseignants et celui des apprenants.

Pour la même raison, car les renseignements sur les *pratiques* des enseignants et des apprenants sont aussi difficilement accessibles que ceux qui concernent leurs « projets », les manuels/outils occupent une place primordiale dans l'histoire de la pratique de l'enseignement des langues.

Un manuel *peut* constituer un cours « complet » de langue où les procédés didactiques sont passablement perceptibles. Il *peut* avoir été le seul manuel employé dans une classe/école/province à une période donnée. Pourtant ce sont là des cas exceptionnels. Si l'on veut arriver à une reconstitution passablement véridique de ce qui s'est passé, dans une classe, dans une série de classes, dans un certain contexte et pendant une période limitée, l'analyse d'un manuel demeure quasiment dépourvue d'intérêt pratique si l'on ne peut répondre même partiellement aux questions suivantes :

- Où, quand, dans quelle mesure le manuel a-t-il été utilisé ?
 - Comment a-t-il été utilisé ? A-t-on appris tout, ou seulement une partie ? Dans quel ordre ? Comment les différents éléments ont-ils été présentés ? Quels ont été les exercices ? Combien de temps a été consacré à chaque élément, à tout le manuel ? Quel était le rôle des révisions ?
 - S'est-on servi d'autres manuels en même temps ?
- Quels sont les rapports entre ces manuels et le manuel principal ?
- D'autres moyens d'apprentissage ont peut-être précédé ou se sont intercalés, la leçon de choses, les chansons, les jeux ?
 - Quelle a été la formation de l'enseignant(e) ? A-t-il/elle pris part ou été conscient/e de la discussion didactique de son temps ? A-t-il/elle

laissé des jugements sur les méthodes de l'enseignement des langues, des comptes rendus de ses cours ?

● Quelle était la personnalité de l'enseignant(e) ? Quel était le nombre d'élèves dans la classe ? Comment était l'atmosphère, la discipline ? Quelle était la motivation des élèves ?

Bien entendu, il est rare qu'on puisse répondre à toutes ces questions. Il n'en est pas moins nécessaire qu'elles soient présentes à l'esprit du chercheur tout au long de l'analyse. Cependant, le manuel reste le plus souvent au centre. Même au niveau des répercussions des différents « projets » dans la salle de classe, je hasarde la hiérarchie suivante :

1. le « projet » de l'auteur du manuel principal ;
2. celui de l'enseignant ;
3. celui de l'idéologie en vogue.

Dans son analyse de la méthodologie, Christian Puren part de l'hypothèse qu'il existe des « méthodologies constituées ». A mon avis, il y a et il y a eu une quantité considérable de pratiques d'enseignement qui n'entre pas dans le cadre d'une méthodologie constituée. Il est donc tout à fait concevable d'imaginer d'autres niveaux d'analyse. Par exemple, suivre le développement, l'ampleur, la ténacité d'un procédé, comme le commentaire dialogué, la démarche inductive en grammaire, les dramatisations, la leçon de choses, l'enseignement du vocabulaire par thèmes. Peut-être y a-t-il des procédés qui, par leur efficacité, leur facilité, leur capacité à amuser les élèves, doivent être développés, recommandés plus que les autres ? Il se peut qu'il y ait des techniques qui méritent mieux le nom de « naturelles » que celles que nous appelons ainsi. Elles se présentent, pour ainsi dire, par la force des choses :

la définition ostensible (la leçon de choses), la répétition, la copie, la substitution, la traduction, le jeu, les questions/réponses. Ces techniques-là ont sans doute toujours existé, à côté des autres techniques ou méthodes.

Christian Puren admet dans les « méthodologies constituées » « les pratiques déviantes, voire aberrantes », et souligne qu'elles en font partie de plein droit. J'irai plus loin : il se peut que ce soit dans « l'aberration », ou dans les pratiques plus ou moins intuitives, que se trouve ce qui devrait être le noyau dur de la recherche sur l'histoire de la didactique des langues. Si l'une des raisons de cette recherche est l'espoir d'améliorer l'enseignement dans nos écoles d'aujourd'hui, si, d'autre part, nous imposons certaines méthodes à tous les professeurs de l'ensemble des cours, ou de tout un pays, ne devrions-nous pas nous interroger sur les raisons pour lesquelles les professeurs ne les suivent pas, et nous demander pourquoi il a existé des méthodes mieux adaptées à la situation, plus faciles à utiliser que les autres ? Ce sont peut-être ces méthodes-là qu'il faut développer et étudier en profondeur. Si elles sont efficaces, comment élaborer des manuels qui les faciliteraient ? Si d'autres s'avèrent fondamentalement mauvaises, comment trouver une solution pour les éliminer ?

Elisabet Hammar

Institut des Langues Romanes
Université de Stockholm (Suède)

(2) Il n'est cependant pas nécessaire, pour que ce projet ait des répercussions dans la pratique, qu'il passe par tous ces niveaux.

PERSPECTIVES

Peut-on parler de progrès à propos des manuels de langue vivante ?

A vouloir parler de progrès à propos des manuels de langue vivante, on court au moins trois risques :

1. un risque de naïveté, celui de confondre tout changement, toute évolution, toute innovation avec un progrès ;
2. un risque de subjectivité, celui de prendre pour progrès tout ce qui va dans le sens de ses désirs ;
3. un risque de partialité, celui de ne pas voir le coût du « progrès », le prix qu'il faut payer pour obtenir ce qu'on souhaite et le prix de ce qu'on perd en abandonnant l'ancien pour le nouveau.

ON pourrait se borner à parler de progrès *interne* si les manuels allaient de plus en plus et de mieux en mieux vers leurs objectifs et si les applications pratiques coïncidaient avec les principes méthodologiques. Comme ces objectifs et ces principes sont ceux de l'institution (en France du moins), il y aurait donc un progrès immanent. Mais cette avancée pourrait être en réalité un recul si les objectifs et les principes ne correspondaient ni aux besoins et aspirations des apprenants ni aux capacités et qualifications des enseignants ni au cadre rigide des conditions de travail. Le manuel se trouverait ainsi décalé au sein du système didactique : par exemple un manuel trop en avance scientifiquement pour des élèves en retard pédagogiquement.

On pourrait aussi parler de progrès *externe*, c'est-à-dire d'une plus grande efficacité de l'enseignement des langues. Autrement dit : les manuels seraient meilleurs s'ils permettaient à

nos élèves d'apprendre mieux que leurs aînés. Il est aisé de poser la question, il est difficile d'y répondre : ce ne sont plus les mêmes élèves qu'il y a 10, 20 ou 30 ans, on ne dispose pas des enregistrements sonores des examens de jadis et de naguère, les épreuves écrites ont changé de nature. Aussi la comparaison est-elle impossible. Enfin, même si l'on pouvait mesurer ce « progrès », il ne tiendrait pas uniquement aux manuels mais à d'autres variables, voire à l'ensemble du système. A la limite, il pourrait y avoir progrès malgré le manuel.

La prudence s'impose donc. Et pourtant, comment ne pas parler de progrès ? C'est d'abord une nécessité pour les auteurs. En effet, il est douteux qu'on désire créer un manuel pour des raisons uniquement alimentaires. Le novateur est toujours habité par la conviction que son œuvre l'emportera sur celle de ses prédécesseurs. On ne peut créer sans croire au progrès. Ensuite, c'est une nécessité pour les utilisateurs : la

lassitude dans l'utilisation des manuels existants ne suffit pas à expliquer qu'on souhaite en employer de nouveaux, car répudier un instrument dont on connaît bien les ressources suscite quelque angoisse. N'est-il pas en effet souvent fort pénible de renoncer à son confort intellectuel pour les aléas d'un nouvel outil ? Enfin, cette notion de progrès est nécessaire pour la recherche. Toute science postule un « certains sens de l'Histoire » et si l'on progresse dans tous les domaines de la connaissance, y compris en sciences de l'éducation, en linguistique, en civilisation et en littérature, donc dans toutes les disciplines qui inspirent et nourrissent les manuels, pourquoi ne pourrait-il y avoir progrès dans ces manuels mêmes. Donc cette idée de progrès est bien le moteur tant de la recherche que de l'action.

Conscient (du moins nous l'espérons) des risques mais aussi de la nécessité de parler d'un progrès dans les manuels, essayons de voir en quoi ceux d'aujourd'hui ont avancé par rapport à ceux d'hier. Parler ainsi n'implique pas que tous les manuels ont progressé mais qu'un mouvement d'ensemble se manifeste. Germaniste, nous penserons surtout au progrès des manuels d'allemand.

1. Tout d'abord, il y a un progrès technique qui ouvre des perspectives didactiques inconnues jusqu'alors. C'est ainsi que la couleur permet des reproductions de tableaux incomparablement plus belles et plus expressives que les pâles et tristes images en noir et blanc. On peut désormais initier les classes à la peinture étrangère. On peut, plus généralement, donner une vision plus variée et plus motivante de la civilisation de l'autre. Plus généralement encore, le progrès technique enrichit et élargit le manuel traditionnel : accompagné de documents visuels et de documents sonores, le voilà devenu « méthode audiovisuelle (plus ou moins) intégrée ». Enfin, ce progrès technique s'accompagnant dans une deuxième phase d'un abaissement des coûts, c'est un nombre accru d'apprenants qui peuvent ainsi accéder à la langue étrangère par le truchement des manuels. Car la démocratisation reste lettre morte dans la misère.

2. Un autre progrès consiste dans la composition des équipes d'auteurs. On note une triple tendance qui constitue incontestablement un plus, à condition que règne l'harmonie entre des coauteurs talentueux et complémentaires :

a) une division du travail : un linguiste, un civilisationniste, un littéraire et un praticien coopèrent et l'on a ainsi les bienfaits de l'association de spécialistes et de généralistes ;

b) une synergie de l'enseignement supérieur et de l'enseignement secondaire : les spécialistes sont souvent des universitaires, les généralistes des hommes de terrain et un inspecteur veille éventuellement à la bonne coordination ;

c) une internationalisation. Dans un manuel d'allemand pour francophones on fera appel à des germanophones, qui garantiront l'authenticité du manuel sur le plan de la langue et de la civilisation d'outre-Rhin. On constate donc une alliance bénéfique entre l'université française, un institut étranger, l'inspection et les enseignants de base.

On peut regretter que la tendance à inclure d'autres personnalités (un poète pour *Passport to English*, un homme de théâtre, Ionesco, pour *Mise en train*) n'ait pas résisté aux considérations économiques. De même il est dommage qu'on n'ait pas encore donné suite à la tentative de Ralph Kaisers (avec *Schüler wie wir*) pour faire rédiger des dialogues par des étrangers du même âge que nos élèves.

3. Un troisième progrès, qui découle d'ailleurs du précédent, est une meilleure prise en compte des résultats obtenus dans les disciplines qui fécondent les manuels. Ceux-ci, par exemple, ne sont plus en retard d'une linguistique. Mais la médaille a parfois son revers : on va trop loin dans l'application incontrôlée des théories nouvelles et surtout de leur terminologie. Mais qu'il puisse y avoir abus là où il devrait seulement y avoir usage n'empêche pas de constater un pas en avant, dans la mesure où l'application sur le terrain n'est plus coupée de la recherche, même si, là encore, la prudence s'impose autant que l'audace.

4. Un quatrième progrès a été une meilleure prise de conscience de ce que l'on peut demander

à un apprenant à une certaine phase de son apprentissage. On peut certes critiquer tel ou tel point de détail des programmes grammaticaux ou des listes de vocabulaire préconisés par les textes officiels, il n'en reste pas moins qu'un auteur de manuel, comme ses confrères, sait exactement ce qu'il doit enseigner. Il se crée ainsi une base minimale commune qui, sans empêcher l'originalité de chaque manuel, permet aux élèves de ne pas être trop perdus en changeant de « méthode ».

5. Il y a progrès aussi dans le rejet de tout sexisme à l'égard des personnages présentés. Il va de soi qu'il ne faut pas tomber dans l'excès inverse et diminuer les hommes pour mieux valoriser les femmes, d'autant que la satire des femmes, comme celle des hommes, apporte un élément de comique bienfaisant et motivant. A ce propos, on note que les manuels d'aujourd'hui sont plus drôles et en général plus vivants que ceux du passé. On nous pardonnera de voir là un progrès.

6. Il est un point sur lequel nous hésitons. C'est l'ouverture vers des domaines nouveaux, en particulier lorsqu'il s'agit de sortir du monde conventionnel et un peu trop douillet de la pédagogie, ce « heile Welt der Pädagogik », où l'on ne trouve que des familles heureuses et des gens « normaux ». Ce serait en soi un progrès que d'avoir ouvert les manuels à de grands problèmes de notre époque : la violence, le racisme, la destruction de notre environnement. Hélas, on n'a pas toujours tenu compte de la lassitude qu'éprouvent les élèves à voir traiter ces problèmes dans leur langue maternelle, puis en première langue étrangère, puis encore dans la deuxième langue, pour ne pas parler de la presse, de la radio et de la télévision. De même, on oublie trop souvent leur désir de découvrir à l'École ce qu'on ne leur offre guère ailleurs : des valeurs culturelles sûres parce que durables. Disons-le : les grands auteurs et les grandes œuvres. En d'autres termes : le progrès que constitue l'intérêt pour le monde actuel se paye trop cher par l'abandon de modèles permanents, modèles qui nous offrent pourtant à bien des égards une actualité réelle, ce qui permettrait de rattacher le passé au présent tout en évitant la fragilité et la fugacité des modes.

7. Là où l'on ne constate pas encore de progrès, c'est dans la recherche d'une pédagogie différenciée, à l'intérieur même du manuel. Comme la classe, le manuel de langue reste trop souvent un lit de Procuste, qui s'adresse en fait à un élève moyen idéal sans problème affectif ou cognitif majeur. Dans les exercices aussi bien que dans les textes, on ne trouve guère d'efforts d'adaptation aux extrêmes des classes hétérogènes et l'on s'en remet trop vite à l'enseignant. Certes, on ne peut demander aux manuels plus que ce qu'ils sont en mesure de donner, mais il nous semble que cette mesure n'est pas encore atteinte.

C'est qu'on touche en fait aux limites du progrès. Limites du talent des auteurs, limites qu'imposent les impératifs économiques (un manuel est une marchandise soumise aux lois du marché), limites que sont la routine de biens des enseignants qui n'aiment la nouveauté que lorsqu'elle ne bouleverse pas trop leurs habitudes et la paresse de bien des élèves qui ne souhaitent le neuf que dans ce qu'on leur offre mais non dans ce qu'on leur demande, limites enfin des contraintes de l'évaluation : les manuels préparent à des examens et à des concours, donc à des épreuves qui ne sont pas toujours valides et fiables. Un manuel de langue est par conséquent une variable dépendante et ses progrès sont indissolublement liés aux progrès des autres variables du système. D'un autre côté, en pesant à leur tour sur le système, les manuels permettent de le modifier et de le bonifier.

Il nous faut parler enfin du progrès possible des manuels. Ceux-ci ont cessé d'être de simples produits, ils deviennent de plus en plus des objets d'étude, ce qui est en soi un progrès, et ils prennent ainsi une importance qu'ils n'avaient pas quand ils n'étaient considérés que comme de purs outils de travail. On peut donc raisonnablement espérer que la recherche sur l'instrument permettra d'améliorer cet instrument. C'est peut-être à partir de cette réflexion progressant elle-même qu'on pourra dépasser la phase des progrès restreints pour parvenir au stade d'un progrès généralisé.

Yves Bertrand
Université de Paris X

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

SIHFLES

9, rue Lhomond F-75005 PARIS