

La didactique scolaire des langues à l'ère pré-applicationniste : Grammaire et linguistique dans les années 1880-1890¹

Christian Puren
Université Jean Monnet - Saint-Étienne
France



Synergies Algérie n° 2 - 2008 pp. 35-54

Résumé : *C'est dans les années 1870-1900 que la première didactique scolaire des langues vivantes se construit en France, en se démarquant de l'enseignement scolaire du latin langue morte. On se propose dans cet article d'apporter un éclairage historique sur la question de « l'applicationnisme » en didactique des langues, en examinant la manière dont ont été pensées à cette époque les relations entre linguistique, grammaire et enseignement-apprentissage des langues. Entre les « traditionalistes » (défenseurs de la méthodologie grammaire-traduction), les « empiristes » (partisans de la dite « méthode naturelle » ou « maternelle » et les « éclectiques », c'est chez ces derniers que la réflexion sur ces rapports est la plus riche. Les fonctions qu'ils attribuaient à la grammaire en classe de langue sont multiples: outil de formation général; propédeutique à l'apprentissage pratique ultérieur de la même langue; aide à l'apprentissage de la langue étrangère; outil de compréhension en langue étrangère; outil de production en langue étrangère et outil d'enseignement de la langue maternelle.*

C'est pourquoi ils ne la concevaient pas en référence à une description linguistique de la langue in se et per se, mais en référence aux besoins de l'apprentissage, et donc soumise aux exigences, en particulier, de simplicité et de progressivité. À mille lieux de tout applicationnisme, ce qui intéressait ces professeurs de langues, ce n'était pas une grammaire « scientifique » à laquelle ils cherchaient à adapter leurs pratiques d'enseignement ou même qu'ils adapteraient à ces pratiques, mais une grammaire didactique conçue d'emblée en fonction de leurs pratiques d'enseignement, des pratiques d'apprentissage, et des besoins correspondants des enseignants et des apprenants.

Mots clés : *didactique des langues-cultures, Linguistique Appliquée, linguistique, grammaire, applicationnisme*

Introduction

Depuis un demi siècle, dans les pays occidentaux tout au moins, deux types de théories ont été à tort ou à raison considérées comme centrales pour la didactique des langues : celles concernant le fonctionnement de la langue (les “ théories linguistiques ”), et celles concernant le fonctionnement des mécanismes mentaux d'apprentissage linguistique (les “ théories de l'apprentissage ”). C'est pourquoi,

lorsque deux théories de chaque type se sont trouvées entrer en cohérence, les spécialistes ont eu le sentiment d'avoir enfin découvert les clés de l'enseignement scientifique des langues.

Ce phénomène ne s'est produit pour l'instant qu'une seule fois, dans la période dite de la " linguistique appliquée " des années 1950-1960, avec deux théories de référence, le distributionnalisme et le béhaviorisme, qui se trouvaient reposer sur le même postulat anti-mentaliste : dans les exercices structuraux qui constituaient la technique essentielle de la méthodologie correspondante (la " méthodologie audio-orale "), les apprenants étaient invités à réutiliser d'emblée de manière automatique certaines structures pour les " automatiser "2, c'est-à-dire en faisant la même impasse sur le sens que celle qu'avaient faite auparavant les linguistes pour sélectionner et analyser ces mêmes structures. C'est donc plus exactement de " linguistique et psychologie appliquées " que l'on devrait parler.

L'échec somme toute très rapide de ce projet, d'une part - invalidé en moins de vingt ans tout autant par l'apparition de théories opposées que par les réactions négatives des apprenants et leurs résultats décevants -, et d'autre part le souvenir exécrable laissé chez les didacticiens français par ce qu'ils ont légitimement considéré comme un " terrorisme généralisé " des linguistes (Ladmiral, J.-R. 1975), ont fait naître chez ces didacticiens une forte sensibilité " anti-applicationniste " qui les ont amenés depuis lors à remplacer en France le terme de " linguistique appliquée " par celui de " didactique des langues ".

De sorte que l'expression de " linguistique appliquée " n'est actuellement plus de mise parmi les didacticiens français. Ils la considèrent même, pour paraphraser une expression bien connue, comme " didactiquement incorrecte " parce qu'elle renvoie désormais dans leur esprit à une position " méta " occupée par les linguistes, qui serait censée leur permettre de dicter, au nom d'une connaissance scientifique de l'objet langue et de ses mécanismes d'apprentissage, à la fois les principes, les contenus, une méthodologie et même la mise en place de conditions particulières d'enseignement/apprentissage de la langue.

Les espoirs se sont reportés après la méthodologie audio-orale sur d'autres modèles moins centraux, en particulier la technologie (l'audiovisuel, la vidéo, l'informatique)³, la communication (dans l'approche communicative), et plus récemment leur combinaison dans ce que l'on appelle parfois la " connectique " (Minitel, courrier électronique, Internet...). Je passe sur des modèles encore plus périphériques telles le *Silent Way*, la Suggestopédie et autres " didactiques non conventionnelles ", que je qualifierai ici, au risque allègrement assumé de paraître cette fois " politiquement incorrect ", comme étant exactement à la didactique des langues-cultures ce que les sectes sont aux religions : la foi et l'enthousiasme qu'elles peuvent susciter chez leurs adeptes (enseignants et apprenants) est à l'exacte mesure du simplisme des principes dont elles se réclament et des techniques qu'elles utilisent.

Plus sérieusement, un certain nombre de didacticiens anglicistes français - assez influents pour avoir orienté fortement les dernières instructions officielles concernant cette langue -, cherchent depuis une quinzaine d'années à construire une méthodologie basée, à l'inverse de l'anti-mentalisme de la méthodologie audio-orale, sur une conjonction entre l'hypothèse cognitive et la linguistique de l'énonciation⁴.

L'avenir de cette tentative, cependant, m'intéresse moins ici que la permanence historique de ce qu'elle traduit, à savoir cette croyance en l'existence d'une "vérité en soi" du fonctionnement de la langue et de celui du cerveau humain confronté à son apprentissage, et sur laquelle il serait possible de fonder des principes didactiques universels dont la mise en œuvre, dans toutes les situations d'enseignement/apprentissage existantes et imaginables, ne serait en tout état de cause que de l'ordre de l'adaptation.

L'objectif du présent article n'est bien sûr pas de faire la démonstration inverse, mais plus simplement et concrètement (ces deux adverbes n'étant pas choisis ici au hasard, comme on le verra par la suite) de rapporter et d'interpréter - avec tous les risques inhérents à l'opération - le témoignage de nos premiers collègues qui ont eu en France, dans les années 1870-1890, à construire de toutes pièces une didactique scolaire spécifique aux langues vivantes, et à y déterminer la place et la fonction de la "science du langage".

Mon article s'appuiera sur la centaine de numéros publiés pendant ses dix premières années (de 1884 à 1893, donc) de la *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes* (désormais siglée *RELV*), laquelle a été, depuis la date de sa création jusqu'à la fin du siècle, la seule revue professionnelle (mensuelle) consacrée à l'enseignement des langues vivantes. Ces 10 années correspondent à une époque d'intense débat concernant la nature, le statut, la place et la méthodologie de la "grammaire" en classe de langue. Et elles encadrent la publication de l'instruction officielle du 13 septembre 1890 qui marque pour moi la naissance d'une véritable didactique scolaire des langues vivantes en France au moyen d'une déclaration de principe qui en fonde l'autonomie : "Une langue s'apprend par elle-même et pour elle-même, et c'est dans la langue, prise en elle-même, qu'il faut chercher les règles de la méthode."

1. Grammaire et Didactique Scolaire

Cette formule célèbre (du moins mériterait-elle amplement de l'être !...) de l'instruction du 13 septembre 1890 demande cependant d'être interprétée très précisément en fonction de la terminologie et dans le cadre des débats de l'époque. Elle ne signifie absolument pas pour les contemporains que la description linguistique doit fonder les règles méthodologiques de son enseignement/apprentissage, mais que la langue doit désormais être enseignée/apprise pour ce qu'elle est en dehors de ses exploitations uniquement scolaires, c'est-à-dire en tant (dirions-nous de nos jours) qu' "outil de communication" ; et que par conséquent cet enseignement ne doit plus, comme dans la méthodologie traditionnelle, servir de prétexte à un enseignement grammatical théorique et à un enseignement de l'histoire littéraire, mais être conçu à la fois par et en vue de son utilisation **pratique**.

En raison de la conception de la littérature et de l'explication littéraire en vigueur à l'époque, et en l'absence de toute théorie linguistique textuelle, seul l'enseignement de la grammaire était susceptible de faire appel aux descriptions linguistiques. C'est pourquoi je commencerai par présenter ici les conceptions du moment sur la place et la fonction de la grammaire en didactique des langues.

1.1 Les positions en présence

Les positions sur ce problème peuvent être schématisées par deux positions extrêmes et une position intermédiaire, qui correspondent d'ailleurs chacune à des orientations officielles successives (instructions de 1840, 1863 et 1890).

a) Les “ traditionalistes ”

Les “ traditionalistes ” étaient partisans d'utiliser “ les procédés éprouvés des langues anciennes ”, c'est-à-dire, comme la dénonçait François Gouin en 1880, “ la méthode classique, celle de la grammaire, du dictionnaire et de la traduction ” (p. 57), ou comme Michel Bréal en 1889, “ la méthode usuelle ou méthode grammaticale et de traduction ” (p. 530). En 1888, Adrien Pinloche décrit en ces termes ses collègues traditionalistes : “ séduits par les succès d'une doctrine qui a pour elle l'expérience des siècles, [ils] entendent appliquer à ces langues [vivantes] la même méthode qu'aux langues mortes, et font de la grammaire la part essentielle de leur enseignement ” (p. 71).

Cette méthodologie avait été officiellement recommandée par la première instruction officielle qui ait abordé les problèmes méthodologiques, celle du 18 septembre 1840, dans les termes suivants :

La première année, comme je l'ai déjà dit, sera consacrée toute entière à la grammaire et à la prononciation. Pour la grammaire, les élèves apprendront par cœur pour chaque jour de classe la leçon qui aura été développée par le professeur dans la classe précédente. Les exercices consisteront en versions et en thèmes, où sera ménagée l'application des dernières leçons. Les exercices suivront ainsi pas à pas les leçons, les feront mieux comprendre, et les inculqueront plus profondément.

b) Les “ empiristes ”

Les “ empiristes ” voulaient appliquer strictement à l'enseignement scolaire les procédés de la “ méthode maternelle ” ou “ naturelle ”, c'est-à-dire n'enseigner la grammaire qu'implicitement par la seule pratique de la langue en classe. Les instructions officielles ne sont jamais parvenues à cette position extrême, mais elles ont malgré tout évolué fortement entre les années 1840 et 1860 vers un rééquilibrage en faveur, comme l'on disait à l'époque, de “ l'enseignement de la grammaire par la langue ”, aux dépens de “ l'enseignement de langue par la grammaire ” :

- Si l'instruction du 15 novembre 1854 concernant l'“ enseignement spécial ” (à orientation scientifique) conserve un enseignement systématique *a priori* de la grammaire par l'enseignant (avec la progression analytique traditionnelle de l'analyse des parties du discours à la syntaxe de la phrase, en passant par la morphologie), les rédacteurs précisent que “ l'application orale et immédiate des règles doit être substituée aux exercices systématiquement calqués sur les procédés abstraits de la grammaire ”.

- L'instruction du 29 septembre 1863 est celle qui ira le plus loin vers la position des empiristes :

La méthode à suivre est ce que j'appellerai la méthode naturelle, celle qu'on emploie pour l'enfant dans la famille, celle dont chacun use en pays étranger : peu de grammaire, l'anglais même n'en a pour ainsi dire pas, mais beaucoup d'exercices parlés, parce que la prononciation est la plus grande difficulté des langues vivantes ; beaucoup aussi d'exercices écrits sur le tableau noir ; des

textes préparés avec soin, bien expliqués, et qui, appris ensuite par les élèves, leur fourniront les mots nécessaires pour qu'ils puissent composer eux-mêmes d'autres phrases à la leçon suivante.

L'inspecteur général d'anglais Émile Chasles définit ainsi ironiquement, en 1886, la position respective des empiristes et des traditionalistes :

Il y a aujourd'hui deux méthodes opposées : l'empirisme, qui ne donne pas de règles, et la théorie qui donne trois cents règles, doublées de mille exceptions. L'empirisme dit : " Quand seras-tu arabe ? " Le grammairien s'arrête sur le futur interrogatif, et alors : " Je vous prie, Monsieur, de lire tout ce qui a été écrit sur cette question " (p. 340).

c) Les " éclectiques "

La grande majorité des enseignants (du moins de ceux qui écrivent à l'époque dans la revue) sont favorables à une position intermédiaire, c'est-à-dire à un éclectisme pragmatique auquel ils sont eux-mêmes parvenus par expérience personnelle dans leurs classes, et dans lequel les deux démarches sont utilisées, leur équilibre variant en fonction des contraintes des situations d'enseignement/apprentissage telles qu'ils les analysent. L'instruction du 13 septembre 1890 reprendra d'ailleurs cette position sans doute majoritaire, conseillant de combiner les méthodes traditionnelles (enseignement grammatical *a priori* et traductions d'application) avec certaines des méthodes qui seront par la suite systématisées dans la méthodologie directe⁵ (en particulier la " leçon de mots " empruntée à la " leçon de choses " alors en vigueur dans l'enseignement primaire du français langue maternelle). Il s'agit, comme l'écrit Adrien PINLOCHE en 1888, de chercher à " combiner les avantages que peuvent offrir les deux systèmes ". C'est cette position éclectique que j'analyserai dans cet article, avec les arguments échangés entre ses différents partisans dans un débat forcément ouvert puisque la position intermédiaire de principe peut varier concrètement à l'infini, sur un continuum entre ses deux extrêmes, en fonction de la diversité des paramètres pris en compte.

1.2 Les fonctions de l'enseignement grammatical en didactique scolaire

La majorité des enseignants accepte le nouvel objectif " pratique " (d'acquisition de la langue comme instrument de communication) officiellement assigné à l'enseignement scolaire des langues, mais continue à attribuer une place centrale à l'enseignement explicite de la grammaire comme moyen pour y parvenir. Il ne pouvait en être autrement, parce qu'en didactique scolaire, à l'époque, l' " enseignement grammatical " se voyait attribuer toute une série de fonctions essentielles :

1) La grammaire comme outil de formation générale⁶

Les citations correspondantes (comme d'ailleurs celles concernant les autres fonctions attribuées à l'enseignement grammatical) sont très nombreuses dans mon corpus. J'en choisis une parmi les plus symptomatiques parce que tirée d'une série d'articles consacré à " La méthode dans les classes élémentaires " (classes de 9^e-8^e-7^e, élèves entre 8 et 11 ans)⁷, et donc concernant un enseignement où l'on pourrait attendre *a priori* que la place accordée à l'enseignement explicite de la grammaire soit très réduite :

Par elle [la grammaire] l'enfant pénètre dans la raison des choses. Elle le force à faire appel non plus seulement à sa mémoire, mais à toutes les forces de son intelligence. Elle l'habitue à l'analyse de la pensée, elle l'oblige à étudier le mécanisme de l'instrument dont il va se servir. Ce qu'il dit n'est plus la répétition machinale de ce qu'il a entendu, mais l'expression consciente raisonnée de ce qu'il conçoit. Il exerce son aptitude à comprendre dans la décomposition des phrases, sa force de créer dans leur reconstitution. Il développe en lui le goût de chercher, d'inventer, de faire quelque chose qui soit son œuvre propre⁸ (Girard, M. 1884c, p. 145).

Chacun des types de traduction (étroitement liés méthodologiquement à l'enseignement grammatical, puisque considérés comme exercices privilégiés d'entraînement dans le paradigme de référence⁹), se voit ainsi attribuer des vertus formatives spécifiques qui leur sont restées jusqu'à nos jours dans l'enseignement des langues à l'Université : " La version est un exercice de sagacité, le thème un exercice de méthode et d'application ", écrit ainsi Georges Halbwachs en 1887 (p. 147).

Et il est assez amusant¹⁰ de lire cette argumentation de A. Biard, enseignant d'anglais, critiquant en 1892 le nouveau plan d'études de l'enseignement moderne fixé par l'Arrêté du 15 juin 1891, qui rendait l'allemand obligatoire en 6^e et 5^e et repoussait le début de l'enseignement de l'anglais en 4^e, classe où cette langue entrait en concurrence directe avec l'italien et l'espagnol :

La défaveur dont la langue anglaise semble être l'objet dans certaines sphères proviendrait, paraît-il, de ce qu'elle est considérée, en raison de sa grande simplicité grammaticale, comme peu propre à servir au développement des facultés intellectuelles. C'est là une appréciation injustifiée contre laquelle votre délégué [au Conseil Supérieur de l'Instruction Publique] ne doit pas craindre de protester énergiquement. L'étude de l'anglais nécessite, au contraire, un effort intellectuel incessant et un travail de comparaison de la plus haute valeur éducative, pour l'emploi judicieux de ces formes analytiques qui, en décomposant la pensée en ses éléments premiers, marquent les progrès de la conception abstraite et la marche en avant du langage vers un idéal de simplicité logique (p. 98).

2) La grammaire comme outil de formation à l'apprentissage linguistique

L'enseignement grammatical est supposé donner, suivant l'expression consacrée, les " bases " indispensables à tout processus d'apprentissage de la langue. On peut en trouver chez l'un de nos auteurs une formulation que ne renieraient sans doute pas les partisans actuels de la formation au *Language Awareness* :

On peut dire en faveur de la connaissance du mécanisme grammatical que seule elle développe chez l'élève cette aptitude générale de l'esprit à l'étude complète de la langue, et cette aptitude s'acquiert pour la vie (Alceste, S. 1891, p. 100).

3) La grammaire comme propédeutique à l'apprentissage pratique ultérieur de la même langue

Cette fonction propédeutique, en cohérence avec la fonction antérieure, est très souvent citée par des auteurs différents, parce qu'elle avait l'avantage de contourner la critique la plus fréquente de la part de l'opinion publique, à

savoir que les élèves ne maîtrisaient pas la langue étrangère à leur sortie du système scolaire (la même critique est toujours de rigueur actuellement, et le même argument toujours utilisé pour s'en protéger). Pour E. Veyssier, par exemple :

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

Et Léon Hirsch renchérit l'année suivante :

Pour savoir nager, il faut se jeter à l'eau. En attendant l'eau nous formons les muscles de nos jeunes gens et nous leur apprenons à se mouvoir. Qu'on choisisse. Devons-nous construire des phonographes qui répéteront dès à présent un certain nombre de phrases que nous y emmagasinons, mais rien hors de là ? Ou devons-nous plutôt mettre nos jeunes gens en état de lire une langue vivante, et de la parler avec intelligence après quelques mois de séjour à l'étranger ? (1887, p. 105).

4) La grammaire comme aide à l'apprentissage de la langue étrangère

La grammaire d'une langue était bien entendu considérée également pour l'aide qu'elle apportait au processus même d'apprentissage scolaire de cette langue, processus dans lequel on ne pouvait concevoir à l'époque que l'intelligence ne jouât pas un rôle décisif. C'est le cas de Charles Schweitzer¹¹ :

Par la précision des formules, par les modèles qu'elle vous offre, la grammaire vous aidera à mieux fixer dans votre mémoire les règles que vous appliquerez par habitude : c'est elle qui coordonnera les faits particuliers que, chemin faisant, vous aurez rencontrés dans la conversation, et les groupera sous des lois générales (1887, p. 259).

5) La grammaire comme outil de compréhension en langue étrangère

Dans les années 1880 encore, le poids de la littérature, hérité de la didactique des langues mortes, était tel que beaucoup d'enseignants ne pouvaient imaginer que l'enseignement de la langue ne se fasse non seulement avec pour objectif l'enseignement de la littérature, mais encore au moyen même de cet enseignement. L'un d'eux, auteur d'une longue série d'articles publiée dans des numéros successifs de la revue, écrit ainsi en 1891, sous le pseudonyme de " Steph. Alceste " :

Plus que jamais nous avons besoin de pénétrer l'âme des nations étrangères pour pouvoir surprendre en elles, comme elles essayent de surprendre en nous, les possibles et presque certains ennemis de demain. Or comment pourrions-nous élargir à ce point de vue l'horizon intellectuel de la jeunesse française, si ce n'est en lui faisant expliquer à fond les textes les plus probants des civilisations rivales de la nôtre ? Cela revient à dire que nous faisons de la littérature utile au moyen de la linguistique et de la linguistique agréable au moyen de la littérature. Voilà notre méthode (1891a, p. 52).

On remarquera dans cet extrait - outre la référence, surprenante sans doute pour mes lecteurs mais commune à l'époque, à l'espoir de revanche militaire contre

l'Allemagne -, une utilisation du terme de “ linguistique ” dans le sens large d'*étude* (y compris scolaire, comme ici) *de la langue*, et non dans le sens restreint actuel d'*étude scientifique de la langue*¹². Dans un article postérieur, le même enseignant s'oppose aux auteurs et partisans des toutes récentes instructions du 13 septembre 1890 (qui avaient clairement pris parti pour la première fois contre la pratique très répandue qui faisait de l'enseignement de la langue littéraire une priorité par rapport à l'enseignement de la langue orale de communication quotidienne¹³) en critiquant chez eux “ une théorie d'autant moins pédagogique qu'elle relève plus exclusivement de la linguistique pure ” (1892, p. 370).

Philippe Kuhff était pour sa part un partisan de ces instructions, et il analyse ainsi très clairement, la même année, les effets de cette orientation littéraire en termes d'inflation de l'enseignement grammatical :

C'était, en grammaire, le mécanisme de la phrase discursive, voire même de la période qui devait être appris à fond, avant que l'élève tirât parti pour l'étude de la langue personnelle, du mécanisme grammatical de la proposition simple. C'était le même mécanisme, uniquement destiné à interpréter les grandes pages des auteurs, mais nullement utilisé, ni autorisé à régler la parole, nullement appliqué à la prise de possession de la langue familière (1892c, p. 251).

6) La grammaire comme outil de production en langue étrangère

Ce point constitue l'argument le plus fréquemment évoqué pour contrer les “ empiristes ”, accusés de ne vouloir enseigner aux élèves que des formules toutes faites. Réagissant à une conférence pédagogique que venait de faire Michel Bréal à la Sorbonne, dans laquelle il avait prôné la “ méthode naturelle ”¹⁴, Léon Morel écrit en 1886 :

Au fond, la querelle entre M. Bréal et nous porte ici sur ce point. Il voudrait qu'on apprit de toutes pièces aux enfants toutes les phrases qu'ils pourront avoir à employer. Nous croyons plus simple à la fois et plus rationnel de leur fournir les formules dans lesquelles ils sauront placer à chaque occasion les termes voulus. [...] Ne vaut-il pas mieux décomposer devant l'enfant une ou deux de ces phrases anglaises, lui en faire toucher du doigt le mécanisme, et lui en donner la formule grâce à laquelle il saura lui-même trouver sûrement les cent figures que revêt en anglais notre n'est-ce pas ou notre vraiment ? (1886, p. 48).

Il est vrai qu'à l'intérieur du paradigme de la traduction en vigueur à l'époque (selon lequel parler couramment une langue étrangère, c'est traduire instantanément à partir d'un “ penser ” en langue maternelle : cf. *supra* note 8), la grammaire jouait un rôle indispensable de guidage dans les débuts de l'apprentissage, puisque c'était elle qui permettait, comme on le disait à l'époque, de “ combiner les mots selon les besoins ”. Comme le rappelle à des élèves Charles Schweitzer (pourtant l'un des partisans les plus convaincus d'un enseignement “ pratique ” des langues vivantes), dans un discours de distribution des prix :

C'est encore la grammaire, et son auxiliaire, l'analyse, qui vous enseigneront à décomposer une pensée en ses divers éléments, à déterminer le rôle de chaque mot,

pour pouvoir plus sûrement lui assigner sa place dans la phrase, et le revêtir de la forme particulière qui est l'indice de sa fonction (1887, p. 259).

Le problème était que l'existence d'une épreuve de thème écrit au baccalauréat maintenait et renforçait même cette exigence dans le second cycle des études, comme s'en plaint, à l'instar de nombreux enseignants, Théodore Beck en 1889 :

A partir de la troisième, que dis-je, à partir de la cinquième, sinon plus tôt, nos pauvres enfants sont presque exclusivement préoccupés de cette épreuve finale, j'allais dire de cette épreuve brutale qui s'appelle le thème anglais ou allemand. [...] [Or] le thème du baccalauréat, fait à coup du lexique mal compris, nous oblige à adopter une méthode d'enseignement que nous sommes à peu près unanimes à condamner. Nous sommes obligés de faire de la grammaire et de la syntaxe la base de l'enseignement, ce que nous désapprouvons absolument (pp. 361-362)¹⁵.

7. La grammaire comme outil d'enseignement de la langue maternelle

En particulier pour se défendre contre les critiques de leurs collègues de latin et de français, qui les accusaient fréquemment de mettre en péril le bon apprentissage de la langue maternelle, les enseignants de langues vivantes ont assigné à l'époque à leur discipline un objectif de meilleure maîtrise du français. On voit, dans la citation suivante de Charles Schweitzer (s'adressant à des élèves), comment cet objectif est relié à celui de formation intellectuelle, et comment l'apprentissage explicite de la grammaire en est considéré naturellement comme le principal outil :

Je reconnais même volontiers avec les partisans de la gymnastique intellectuelle que rien n'est plus propre à assouplir vos jeunes intelligences, à développer en vous l'habitude d'analyser, d'observer, de comparer, de généraliser, que de vous rendre attentif au mécanisme d'une langue étrangère, morte ou vivante, et que vous posséderez d'autant mieux votre langue maternelle que vous en aurez comparé l'organisme à celui d'une autre langue (pp. 259-260).¹⁶

2. Linguistique et Grammaire Historique

L'introduction d'une " question de langue " à l'agrégation de langue vivante en 1885 donna lieu pendant quelques numéros suivis de la RELV à une polémique dont j'extraits les cinq passages suivants, qui me paraissent donner une bonne idée du contenu du débat :

1) *Certainement l'agrégation des langues est une épreuve sérieuse et il faut l'entourer de grandes difficultés. On oublie qu'on n'a pas affaire à une agrégation de lettres, mais de grammaire. Pour cette dernière, nous réclamons un caractère philologique plutôt que littéraire, et alors les difficultés du genre ne sont pas loin : il y a l'étymologie et la linguistique comparée et l'histoire des langues et de leurs dialectes et tutti quanti, qui fournissent une abondante matière pour l'examen (" X. ", 1886, p. 289).*

2) *Est-ce pour rire que M. X. réclame un caractère philologique plutôt que littéraire pour l'examen [de l'agrégation des langues] ? [...] Croit-il donc que les instruments de travail qu'il trouve insuffisants en province pour la préparation littéraire, y soient plus abondants et plus accessibles pour la linguistique ? [...] Il n'existe pas actuellement de grammaires historiques résumant les résultats de la science pendant les vingt dernières années ; ces résultats se trouvent disséminés dans une foule de revues et de livres spéciaux,*

souvent difficilement accessibles, même pour les linguistes de profession. Et de plus, la linguistique traverse en ce moment une crise, où il est et où il sera encore longtemps difficile de s'orienter. Ce n'est donc que sous la direction d'un guide sûr et expérimenté qu'on peut aborder ces études, et il n'y a évidemment aussi qu'un spécialiste qui ait la compétence nécessaire pour examiner et juger un candidat en ces matières.

Or il n'y a dans les deux jurys d'agrégation des langues vivantes¹⁷ pas un seul philologue ! On croit rêver, mais c'est ainsi (A. Bauer 1887a, p. 315, souligné dans le texte).

3) Mais où donc et dans quel document officiel l'auteur de l'article a-t-il vu que les agrégations des langues sont des agrégations de grammaire ? Il n'est pas davantage prouvé que le rôle du professeur de langues soit de faire du thème à mort.

Si nous avons réellement affaire à des agrégations de grammaire, à quoi bon philologie, linguistique, histoire des dialectes et " tutti quanti " ??? Est-il nécessaire que les élèves sevrés de littérature soient nourris de patois alsacien ? D'ailleurs, à l'agrégation de grammaire on demande assez de lettres et peu de limousin (" X.Y. " 1887, p. 316).

4) En tant que la linguistique concerne les professeurs de langues, cette science se réduit à la connaissance de la place que l'anglais et l'allemand occupent dans la famille indo-européenne, de leur premiers types, à savoir : le gothique, l'anglo-saxon et le vieux-haut-allemand, et des étymologies qui en résultent ; enfin à la distinction entre formes synthétiques et analytiques. C'est là un terrain parfaitement limité et nullement difficile à explorer. Les renseignements sont contenus entre autres dans le livre de M. Max Muller, sur la Science du langage, dont la traduction par MM. Harris et Perrot date de 1864 et se trouve à la portée de tout le monde. Pour les détails, il suffit de consulter les nombreuses grammaires historiques anglaises ou allemandes, qu'on se procure facilement (" X. ", 1887, p. 53)¹⁸.

5) [M. X.] réduit ici les dialectes à trois, en oubliant le moyen haut-allemand. C'est déjà une différence très notable. Mais, même ainsi réduite, la tâche est encore considérable, pour des raisons qui ne sont malheureusement pas à la portée de M. X, comme il le prouve en ajoutant naïvement : " C'est là un terrain parfaitement limité et nullement difficile à explorer " ! Quelles sont donc ces limites ? M. X. a raison de n'en rien dire, parce qu'il n'en sait rien.

Voyons maintenant les instruments de travail recommandés, toujours avec cet aplomb fourni par une ignorance qui, ne sachant rien, ne doute de rien. [...] Depuis le grand travail préparatoire de Grimm, d'ailleurs inachevé, et depuis l'esquisse de Schleiher, on n'a publié aucune grammaire allemande qui se donne réellement comme historique. Celles, par exemple, de Koch et d'Engelien tiennent compte dans une certaine mesure du développement historique de la langue ; mais, même dans ce qu'elles donnent, elles offrent un mélange confus de théories grammaticales anciennes et modernes. Je le répète, la linguistique subit depuis une quinzaine d'années une transformation radicale, et il est fort difficile de s'y orienter (A. BAUER 1887b, pp. 213-214).

Les lecteurs me pardonneront cette longue série de citations, qui a pour moi l'avantage de m'épargner un long discours sur l'un des points essentiels de mon article : ce qui a statut de véritable " science du langage " à l'époque en France et est de ce fait jugé digne de figurer au programme de la prestigieuse agrégation, c'est exclusivement la grammaire historique. Or toute la réforme de l'enseignement des langues est en train de se construire à la même époque à la fois sur le nouvel objectif de l'enseignement pratique de la langue parlée contemporaine, et sur deux principes de pédagogie générale (le principe

“ actif ” et celui de l'homologie fins-moyens¹⁹) qui fondent désormais l'action didactique sur l'**activité langagière de l'élève en classe**. Et c'est pourquoi la didactique des langues s'élabore forcément, à ce moment décisif de son histoire, en dehors de tout applicationnisme linguistique.

3. Linguistique et Grammaire Didactique

A. Wolfrohm, directeur de la RELV, exprime sans aucun doute l'avis de l'immense majorité de ses collègues “ éclectiques ” lorsqu'il écrit, à la suite de la publication d'une circulaire (en date du 22 août 1891) demandant aux enseignants de se réunir à la rentrée d'octobre pour choisir une grammaire unique “ dans toute la série des classes ” :

Si les professeurs d'allemand ne s'entendent pas sur le choix d'une grammaire unique, ils s'entendent au moins sur le point suivant : c'est qu'il n'existe encore aucune bonne grammaire de la langue qu'ils enseignent. [...] Affirmer qu'aucun de ces ouvrages, par sa rédaction simple, courte et claire, ne convient d'une manière parfaite dans les classes des langues vivantes des lycées et collèges, affirmer qu'aucun même ne répond d'une manière satisfaisante aux besoins d'élèves groupés par série de dix à trente et capables seulement de retenir l'essentiel d'une langue, c'est exprimer l'opinion commune de tous les collègues désintéressés dans la question.

Il serait donc urgent de provoquer la publication d'une grammaire allemande plus en rapport avec les exigences bien connues du personnel enseignant (1891, p. 339).

Sur la nature de cette grammaire, par contre, on peut repérer deux positions assez tranchées, selon que les enseignants adoptent une approche centrée sur la langue elle-même (je les appellerai les “ scientifiques ”), ou sur sa didactique (je les appellerai les “ pédagogues ”).

a) Les “ scientifiques ”

Les “ scientifiques ” sont les moins nombreux, mais non pour autant les moins influents, en raison souvent de leur statut d'inspecteurs généraux ou de professeurs d'Université. Ils mettent l'accent sur l'inadéquation radicale des grammaires de langues vivantes alors disponibles, qui empruntent leurs modèles aux grammaires du latin langue morte. Comme l'écrit clairement A. Mougeol en 1887 (et on remarquera comment le travail que nous appelons maintenant de “ pédagogisation ” des grammaires est pour lui postérieur à celui de son remaniement par ceux que nous appelons maintenant les “ linguistes ”) :

Les grammaires modernes de toute l'Europe sont calquées sur la grammaire latine, c'est-à-dire sur un modèle qui n'est pas fait pour elles : il faut non seulement les ramener à leurs vraies lois, mais ce qui est plus difficile, faire accepter la vérité, si on la trouve, des auteurs et des éditeurs qui ont intérêt à la repousser. Il y a donc un grand travail de linguistique à accomplir, et à exécuter un autre travail, celui-là de pédagogie, pour pouvoir enseigner plus vite et mieux les langues vivantes. On peut dire la même chose de presque tous les enseignements : pour les rendre plus courts il faut les rendre plus vrais, et pour les rendre plus vrais, il faut que la science ait marché (p. 7).

On voit aussi que la “ scientificité ” de la linguistique est conçue classiquement par A. Mougeol (dans la pure lignée cartésienne), en termes d'adéquation à la “ vérité ”, la recherche scientifique consistant à dégager les lois qui régissent rationnellement la “ réalité ” en soi des choses.

Ceux qui adoptent cette position épistémologique adoptent du coup l'un de ses grands principes, celui de simplification. L'inspecteur général d'anglais Émile Chasles, auteur dans les années 1880 d'une grammaire d'anglais qu'il cherchait naturellement à diffuser au maximum parmi les enseignants²⁰, affirme ainsi :

Étudiez la langue d'un peuple telle qu'elle est, sans idée préconçue, vous y trouverez bientôt la loi principale d'où découlent tous ces phénomènes que l'on appelle " idiotismes " pour n'avoir pas à les expliquer. Vous effacerez deux cents règles secondaires pour y substituer la règle décisive. Vous abrégerez en éclairant (p. 341).

Le même inspecteur général revient quelques années plus tard sur la question. Je le cite longuement, parce que la nature, les implications et la stratégie de l'applicationnisme linguistique (qui consiste essentiellement à prendre pouvoir sur la pratique didactique des enseignants au nom d'une connaissance extérieure affirmée comme la seule " scientifique ") s'y révèlent très clairement :

Selon moi, il nous manquait une doctrine. Or, il en faut une, pour que tous les élèves marchent ensemble ; en outre, il faut une doctrine simple pour rattacher les exemples flottants. Il faut une doctrine graduée pour assurer la marche des divers cours ; enfin, il faut une doctrine admise, c'est-à-dire fondée sur la vérité, pour que les professeurs ne se contredisent pas.²¹

*La vérité, on n'en voulait pas. On préférerait les petits procédés.*²²

Par exemple on disait que tous les monosyllabes anglais forment leur comparatif à l'aide de la terminaison -er, et que tous les polysyllabes forment leur comparatif à l'aide de l'adverbe more. C'est faux, mais c'est commode. Quand les exemples contredisent la règle, on les traite cavalièrement d'exceptions, et tout est dit. Aussi les grammaires sont-elles farcies d'exceptions. J'ajoute : aussi les élèves détestent-ils les grammaires.

Cependant, il faut être juste. Aller chercher la vérité au fond de son puits est une grosse affaire, qui exige beaucoup de temps, et des connaissances antérieures, et le courage de braver les opinions reçues. [...] Toucher aux rudiments est un rôle ingrat. De plus, c'est un travail de longue haleine, à peu près impossible pour des professeurs absorbés par des devoirs quotidiens.

Ce qu'on n'avait pas le temps de faire, je l'ai essayé, en appliquant aux langues la méthode des sciences naturelles, c'est-à-dire en soumettant à une analyse patiente les langues modernes, sans aucun parti pris d'opinion. [...] Et ce travail d'érudition une fois terminé [j'ai pu] dégager les lois simples et lumineuses de ce qu'on appelle la grammaire. Ce travail exige de vingt à trente ans (1889, pp. 158-160).

b) Les " pédagogues "

Les " pédagogues " prennent au contraire leurs distances vis-à-vis d'une description purement linguistique, *in se et per se*, de la langue, au nom des exigences de l'enseignement/apprentissage. Les deux principales, comme l'écrit A. Pey en 1886, sont la progressivité et la simplicité :

Ce que l'on doit attendre d'un livre élémentaire, c'est en premier lieu qu'on y ait su discerner parmi les nombreuses notions grammaticales celles qui doivent être exposées les premières ; en second lieu, que ces notions y soient exposées succinctement, clairement, simplement (p. 302).

Les arguments que ces “ pédagogues ” avancent sont, comme nous le dirions aujourd’hui, “ centrés sur les apprenants ”. Ce sont, concrètement :

- les difficultés prévisibles des élèves, telles qu’une analyse contrastive peut les définir :

[...] nous avons pris ces notions, non au hasard, comme les empiriques, mais dans un ordre qui ne pouvait être non plus celui des grammairiens [...]. Et l’ordre le plus simple dans lequel les notions à acquérir puisse être présentées [à l’élève] nous a paru tout indiqué par la proportion naturelle de la difficulté qu’il doit y trouver, c’est-à-dire par la proportion dans laquelle elles s’éloignent du français (Pinloche, A. 1888, pp. 73-74).

- leur motivation, qui limite structurellement l’importance que l’enseignant peut accorder en classe à l’étude théorique de la langue :

La science grammaticale, comme nous le savons tous, ne présente par elle-même que peu d’attrait à la plupart de nos élèves : réduite à sa plus simple expression, elle a beaucoup de peine déjà à se faire accepter (Hartman, L. 1888, p. 47).

- et leurs besoins d’expression en cours d’apprentissage :

L’élève n’a que faire de l’ordre didactique qui satisfait les linguistes. Une grammaire faite pour ces derniers devrait épuiser l’étude des mots déclinables avant de mentionner un seul verbe. Quant à notre commençant, ce qu’il lui faut, c’est d’avoir à sa disposition, de très bonne heure, à la fois les noms et les verbes (C. Havet, cité par Ph. Kuhff 1892b, p. 204).

On touche bien la spécificité des orientations épistémologiques de ces “ pédagogues ” dans la conception qu’ils ont de la “ simplicité ” d’une règle de grammaire. Cette simplicité n’est pas pour eux, contrairement à ce qu’elle était pour Émile Chasles (cf. la citation *supra*), le résultat final du réductionnisme scientifique, mais la simplification introduite par l’enseignant de manière à ce que l’élève puisse découvrir et s’approprier lui-même une partie du fonctionnement de la langue :

*Qu’est-ce, en effet, qu’une règle de grammaire ? Ce n’est pas autre chose que la constatation d’un fait, le résultat d’une observation, le fruit d’une expérience. Tout élève qui aura vu, par exemple, ces quatre phrases : Der Vater ist **gut** ; Die Mutter ist **gut** ; Das Kind ist **gut** ; Der Vater, die Mutter und das Kind sind **gut**, n’aura pas de peine à découvrir de lui-même ce fait important : que l’adjectif **gut** reste invariable ; et à en dégager cette loi non moins importante : que l’adjectif qui dépend d’un verbe est invariable. Voilà une règle de grammaire, et lorsqu’elle aura été énoncée en termes claires et précis, il ne pourra pas l’oublier et l’appliquera aisément dans tous les cas semblables (Pinloche, A. 1888, p. 72).*

Conclusion

À la fin du XIX^e siècle, seules les propositions de certains enseignants concernant le recours à l’étymologie pour l’enseignement/apprentissage du vocabulaire se trouvaient être en rapport direct avec les recherches linguistiques de l’époque. On voit dans la citation suivante comment le recours à cette partie de la linguistique historique était, comme le recours à la grammaire, mis au service d’un apprentissage rationnel et par là même formatif :

[Grâce à l’étymologie] ce n’est plus la mémoire seule qui fait effort : c’est la réflexion, le raisonnement, c’est la pensée toute entière qui est sollicitée par la

méthode étymologique. La mémoire en souffre-t-elle ? Loin de là. Mais elle a mieux que de simples sons à retenir, désormais elle s'enrichit d'idées ; elle s'adjoint comme auxiliaires d'autres facultés de l'esprit, et sa force en est au moins doublée. [...] L'esprit d'analyse des générations actuelles reconnaîtra [à la science étymologique] toujours plus d'importance, d'abord comme discipline générale de l'esprit, ensuite comme le complément indispensable de l'usage dans l'étude du vocabulaire (Anonyme, 1889, pp. 36-37 et p. 40).

Ces propositions resteront malgré tout isolées et sans grand écho dans les pratiques d'enseignement, pour autant qu'on puisse (prudemment) en juger à partir des instructions officielles et des manuels publiés à l'époque.

En ce qui concerne la théorie didactique, en pleine effervescence en cette fin du XIX^e siècle, il n'existait *a priori* qu'une seule alternative scientifique permettant d'articuler le projet didactique avec le postulat historiciste dominant dans la recherche linguistique contemporaine (la vérité d'un objet présent se découvre dans la compréhension de son évolution passée), et c'était l'analyse historique des "grammaires" qui s'étaient succédé dans l'histoire, depuis le mythique *Donat* du IV^e siècle jusqu'à l'actualité, en passant par le *Despautère* (1450), la *Grammaire de Port-Royal*, celles de Dumarsais, de Lhomond, et qui toutes proposaient précisément une description du fonctionnement de la langue conçue dans une perspective d'enseignement.

Le seul auteur de notre corpus à l'avoir tentée est Philippe Kuhff, qui signe de mai à août 1892 une série de quatre articles très longs et très denses consacrés, comme il l'annonce lui-même, à "la didactique des langues vivantes parlées [dans] les conditions de la transmission scolaire" (1892a, p. 103). Il me semble très significatif pour mon propos qu'il en arrive *in fine* à une position didactique caractérisée par un relativisme épistémologique clairement affirmé. Celui-ci apparaît particulièrement dans son interprétation des "catégories" de Dumarsais, "grammairien-philosophe". Il le considère comme le précurseur de la grammaire moderne des langues²³, mais il lui reproche d'avoir donné à ces catégories une "dimension métaphysique"²⁴ :

Or le premier et très important caractère de ces catégories, est qu'elles s'offrent sous des formes diverses à la pensée de l'homme, selon que celle-ci est plus ou moins mûre. Pour l'enfant, elles sont de simples intuitions, incorporées dans les faits sensibles ; dans un âge plus avancé elles lui apparaissent comme la matière de son jugement ; pour le logicien ce sont les outils de son raisonnement ; pour le philosophe, le penseur, elles sont finalement l'objet même de ses spéculations métaphysiques.

Elles se réduisent de la sorte à prendre les apparences de plus en plus simples, à mesure que l'on descend l'échelle des âges et des intelligences. Elles se dérobent de plus en plus sous les faits, selon que l'intelligence est naïve et peu cultivée. Pour l'enfant, pour l'homme illettré, elles sont des intuitions immanentes à sa pensée, suscitées par les faits, mais non révélées dans leur caractère essentiel. C'est à cette condition qu'elles sont les directrices de la pensée humaine. Il serait étrange qu'il en fût autrement. Si ce sont les lois fondamentales de l'entendement où les faits primordiaux auxquels toutes les données sont réductibles, il est nécessaire que, pour les divers degrés de la culture, elles se présentent réduites aux proportions de la pensée (1892b, pp. 199-200).

Bien que Philippe Kuhff soit le seul à l'explicitier de la sorte, il me semble que sa position correspond, toutes tendances confondues, à celle de la majorité de ses collègues "éclectiques" : la grammaire en didactique des langues vivantes est conçue

par les enseignants de l'époque, suivant la formule consacrée, comme " l'étude du mécanisme de la langue " non pas tel que ce mécanisme fonctionnerait en lui-même, mais tel qu'il puisse servir directement l'apprentissage de leurs élèves tout au long de leur cursus²⁵, dans les conditions concrètes d'enseignement/apprentissage, et en fonction des objectifs visés. Ce qui intéresse ces professeurs de langues, ce n'est pas une grammaire " scientifique " à laquelle ils chercheraient à adapter leurs pratiques d'enseignement ou même qu'ils adapteraient à ces pratiques, mais une grammaire didactique conçue d'emblée en fonction de leurs pratiques d'enseignement, des pratiques d'apprentissage, et des besoins correspondants des uns et des autres.

En d'autres termes plus modernes, nous dirions que ces enseignants ne sont pas à la recherche de théorisations linguistiques même transposées pour les besoins de l'enseignement et de l'apprentissage (le concept de « transposition », né en didactique des mathématiques, me paraît épistémologiquement non fondé en ce qui concerne la conception des savoirs sur la langue en classe de langue), mais de modélisations grammaticales²⁶. Ils ne cherchent pas à répondre à la question " Comment la langue est-elle structurée " (centration sur les experts et orientation produit), mais à la question " Quelle structuration de la langue pouvons-nous proposer qui aide et guide *hic et nunc* le processus de structuration de la langue chez nos élèves ? " (centration sur les apprenants et orientation processus).

En définitive, cette grammaire didactique était au processus d'enseignement, sur lequel toute la pédagogie générale était centrée à l'époque, ce que l'interlangue est de nos jours au processus d'apprentissage. Le projet de " grammaire de l'enseignant " était aussi épistémologiquement différent de celui de la grammaire des linguistes que ne l'est actuellement celui de la " grammaire de l'apprenant ".²⁷

Pour rester en cohérence avec cette orientation épistémologique - si spécifiquement et fondamentalement didactique qu'elle a pu passer d'un siècle à l'autre (comme elle passera et même s'imposera, j'en suis persuadé, dans le prochain), et qu'elle s'est retrouvée au-delà d'orientations internes aussi opposées que celles de la " centration sur l'enseignant " et celle de la " centration sur l'apprenant " -, j'ai choisi, dans cet article, de donner le plus possible la parole aux enseignants eux-mêmes. Et c'est pourquoi je leur laisserai aussi le dernier mot, dans un ultime montage de citations :

L'enseignement réellement pratique d'une langue vivante suppose beaucoup de temps, un petit nombre d'élèves dans chaque classe, un grand nombre de professeurs et beaucoup d'argent. La réalisation de ces conditions est une impossibilité matérielle dans les circonstances présentes. Et pourtant, la nécessité s'impose de plus en plus de trouver une solution (" A.B. " [A. Biard] 1885, p. 287).

Nous ne voulons pas faire de la théorie pure. Pour nous le problème est celui-ci : Comment, dans le temps et avec les moyens dont nous disposons, arriverons-nous à apprendre aux élèves le plus d'allemand possible ? (M. Girard, 1884a, p. 80).

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

Notes

¹ Cet article a fait l'objet d'une première publication dans *Cauce, Revista Internacional de Filología y su Didáctica (Faculté des Sciences de l'Université de Séville, Espagne) N° 29, 2006, pp.359-38.*

² Il y avait déjà là application de l'homologie fins-moyens, principe de cohérence interne par ailleurs présent dans toutes les méthodologies au cours de l'histoire de la didactique des langues, tout simplement parce que c'est sur lui que repose cette cohérence minimale qui leur donne à nos yeux statut de méthodologie constituée. Ainsi la "méthodologie active" - dominante dans l'enseignement scolaire français entre 1920 et 1960, mais dont le seul théoricien est paradoxalement un belge, François Closset (1950) - se donne-t-elle pour objectif la formation des élèves au commentaire de textes littéraires et comme principale méthode correspondante le commentaire de textes littéraires en classe. Aux lecteurs auxquels le principe apparaîtrait comme une curiosité historique tellement il est simpliste, je signale que c'est le même qui fonde l' "approche communicative", laquelle l'applique à la communication : on enseigne aux apprenants à communiquer en les faisant communiquer en classe (d'où, parmi les exercices, la place et le statut privilégiés accordés aux simulations et autres jeux de rôle.

³ L'idéologie technologique s'était déjà combinée au positivisme scientifique dans la méthodologie audio-orale, la mise en œuvre des exercices structuraux s'y étant faite, comme on le sait, par le recours massif au magnétophone (dans le "laboratoire de langues").

⁴ Dans une version directement inspirée des travaux du linguiste Antoine Culioli.

⁵ La méthodologie directe sera officielle imposée par une instruction datée du 31 mai 1902.

⁶ L'expression de "formation générale" correspond traditionnellement dans l'enseignement scolaire français aux formations intellectuelle, éthique et esthétique.

⁷ Cet enseignement obligatoire a été créé en 1880 et a duré plus de 10 ans. Il constitue donc la première tentative de généralisation, en France, de l'enseignement dit "précoce" ou "d'initiation" aux langues vivantes étrangères. La RELV recueille régulièrement des demandes de suppression de cet enseignement, avec des arguments qu'il n'est pas le lieu d'analyser ici, mais qui sont identiques à ceux utilisés de nos jours. Les enseignants finiront par obtenir satisfaction...

⁸ On voit ici la liaison étroite établie entre deux objectifs formatifs, celui de formation intellectuelle et celui de formation éthique, ce dernier étant lui-même relié aux méthodes actives. En termes modernes, nous dirions que la formation d'un citoyen actif et responsable passe par son activité et sa responsabilisation dans son propre processus d'apprentissage.

⁹ Il s'agit du paradigme de la traduction. "Par quoi - feint ainsi de s'interroger Louis MOREL en 1893 - pourrait-on bien remplacer ces exercices aux noms mal sonnants ["version" et "thème"]? Écouter un étranger pour interpréter sa pensée, c'est faire une version ; lui répondre en sa langue, c'est faire un thème. Nous serions curieux d'apprendre quel travail on pourrait imaginer qui ne se réduise en dernière analyse à l'une ou l'autre de ces deux opérations : traduire une pensée étrangère dans notre langue, ou notre pensée dans une langue étrangère" (p. 220). La rupture paradigmatique introduite par la méthodologie directe va consister à considérer, au contraire, que parler (et apprendre à parler) une langue étrangère, c'est penser en parler (et apprendre à penser et à parler) simultanément en langue étrangère. C'est sur ce dernier paradigme ("direct") que la didactique des langues a continué à fonctionner jusqu'à aujourd'hui, même si l'hypothèse cognitive l'a fortement fragilisé.

¹⁰ Amusant du moins pour un didacticien français qui observe les efforts actuels des anglicistes pour "durcir" l'enseignement grammatical de leur discipline scolaire, dans le but plus ou moins avoué de lutter contre l'image socialement dominante de l'anglais "simple" langue de communication internationale...

¹¹ Professeur d'allemand d'origine alsacienne, Charles Schweitzer est à l'époque l'un des méthodologues les plus connus. Il l'est maintenant moins que son petit-fils, Jean-Paul Sartre...

¹² Jusqu'au moins les années 1950, en France, les "enseignants linguistiques" ou même, en contexte non ambigu, les "linguistes", ont désigné les professeurs de langues. La disparition

de cette expression n'est sans doute pas sans rapport avec les prétentions scientifiques des spécialistes universitaires des langues à partir de cette époque : la légitimité passe de l'action, du processus (l'enseignement des langues) à la description d'un produit (la langue comme système). Il faudra attendre l'émergence de la notion d' " interlangue ", dans les années 1970, pour voir se brouiller cette frontière commode pour les hiérarchies universitaires (dans l'hypothèse cognitiviste de l'apprentissage, la langue de l'apprenant est à la fois le produit de son processus d'apprentissage, et ce processus même appliqué au système linguistique auquel il est exposé). Mais les conséquences de cette nouvelle " rupture épistémologiques " sont encore loin d'avoir été tirées dans notre discipline. En particulier parce qu'elle a coïncidé, en ce qui concerne tout au moins le français langue étrangère, avec un mouvement qui en contrariait directement les effets, celui de l' " universitarisation " de la recherche et de la formation.

¹³ Le premier chapitre de cette instruction s'intitule " L'étude de la langue doit précéder l'étude littéraire ", le second, " Il faut commencer par la langue usuelle ".

¹⁴ On pourra trouver cette conférence publiée avec d'autres dans Bréal, M. 1893.

¹⁵ Le remplacement de cette épreuve de thème écrit par une épreuve de commentaire oral de document, en 1990, suscitera encore plus d'opposition, beaucoup d'enseignants estimant que le niveau d'exigence de l'épreuve était ainsi abaissé, et du coup l'importance officielle attribuée aux langues étrangères, la motivation des élèves... et leur statut d'enseignants.

¹⁶ Notons que cette fonction de l'enseignement/apprentissage grammatical est constamment resté présent, de manière plus ou moins explicite dans les instructions françaises jusqu'à nos jours. On la trouve ainsi clairement énoncée, avec deux autres fonctions tout aussi historiques qu'essentielles (de formation générale et de formation à l'apprentissage linguistique), dans l'Arrêté du 14 novembre 1985 concernant les programmes des collèges : " La pratique raisonnée d'une langue étrangère intègre une réflexion grammaticale directement utile à la formation intellectuelle. Elle renforce et explicite la compétence en français et rend plus aisé et plus efficace l'apprentissage d'autres langues étrangères. "

¹⁷ Il s'agit des agrégations d'allemand et d'anglais (note de C. Puren).

¹⁸ On aura compris qu'il ne s'agit pas de la même personne que l'auteur du premier texte, lui aussi anonyme.

¹⁹ Selon ce principe d'homologie appliqué à l'objectif " pratique ", la pratique de la langue s'acquiert par la pratique de la langue en classe.

²⁰ Comme quoi les détestables coutumes actuelles viennent de loin, ce qui bien sûr ne les excuse ni justifie en rien.

²¹ Remarquons au passage cette série convergente d'arguments, aujourd'hui aussi pédagogiquement que " politiquement " et épistémologiquement très incorrecte, mais qui était d'une grande force dans le contexte idéologique de l'époque. *Sic transit...*

²² Ces deux phrases sont l'un des exergues auxquels mes lecteurs ont échappé pour cet article. Elles me semblent en effet correspondre exactement à l'impression naïve que beaucoup de linguistes actuels ont vis-à-vis du bricolage conceptuel des enseignants dans leur pratique grammaticale en classe.

²³ Dumarsais, estime Ph. Kuhff, est celui qui a initié l'arrachement de la grammaire moderne à la grammaire ancienne en la faisant passer d'une vision formelle et atomiste à une vision signifiante et synthétique. Il utilise ainsi pour caractériser les mots non plus leur cas (nominatif, accusatif, datif, ablatif) mais leur fonction (" sujet ", " complément " associé à la notion correspondante telle que " cause ", " conséquence ", etc.) ; et il met en avant non plus les " catégories du discours " traditionnelles (article, substantif, adjectif, préposition, adverbe, verbe), mais la phrase et ses parties (avec les notions de " proposition principale " et " proposition incidente ").

²⁴ Le reproche semble parfois s'adresser plutôt aux interprètes postérieurs de Dumarsais, mais ces nuances n'ont pas d'importance ici.

²⁵ À l'époque de la classe de 9^e à la classe de rhétorique, soit entre 8 et 17 ans.

²⁶ En épistémologie moderne, le " modèle " vise une représentation de la réalité en fonction de

l'action que l'on veut mener sur elle, alors que la " théorie " vise une représentation de cette réalité telle qu'elle existerait en elle-même. Les critères décisifs sont dans le premier cas la pertinence et l'efficacité, dans le second, l'exactitude et la vérité.

²⁷ Comme le remarque très pertinemment Klaus Vogel (1995), toute la linguistique moderne depuis Saussure s'appuie pour la description de la langue comme objet social établi sur des principes (la cohérence interne, la distinction synchronie/diachronie et la distinction langue/parole, en particulier), qui ne sont pas adéquats pour la description de la langue de l'apprenant en tant que processus individuel de construction.

Bibliographie

N.B. : *RELV* = *Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes*.

Alceste, Steph. [pseudonyme]

- 1891a : " Deuxième causerie sur l'enseignement des langues vivantes ", *RELV*, n° 2, avril, pp. 49-53.

- 1891b : " Troisième causerie sur l'enseignement des langues vivantes ", *RELV*, juin, vol. 8, 1891-1892, pp. 87-102.

- 1892 : " Une explication ", *RELV*, vol. 8, 1891-1892, pp. 370-372.

Anonyme [signé " X. "], 1886

" Quelques observations sur les concours d'agrégation ", *RELV*, 15 déc. 1886, vol. 3, 1886-1887, pp. 288-291.

Anonyme [signé " X.Y. "], 1887

[sans titre], *RELV*, vol. n° 3, 1886-1887, pp. 316-317.

Anonyme [signé " X. "], 1887

" Être et paraître ", *RELV*, vol. 4, 1887-1888, pp. 49-53.

Anonyme [Rédaction de la Revue], 1889

" Certification d'aptitude (anglais et allemand). Composition commune. "Utilité de l'étymologie pour l'étude du vocabulaire", *RELV*, vol. 6, 1889-1890, pp. 35-40.

Bauer, Alfred

- 1887a : " Les agrégations de langues vivantes ", *RELV*, vol. n° 3, 1886-1887, pp. 315-316.

- 1887b : " Encore la linguistique à l'Agrégation (Réponse à un Anonyme) ", *RELV*, vol. n° 4, 1887-1888, pp. 213-214.

Beck, Théodore, 1889

" Discours prononcé à la Séance de fin d'année, à l'École Alsacienne, par M. Beck, Professeur agrégé d'allemand à l'École Alsacienne ", *RELV*, vol. 5, 1889-1890, pp. 356-365

Biard, A.

- 1885 : " A propos du livre de M. Raoul Frary. La Question des Langues Vivantes et la Question

d'Argent ", *RELV*, n° 10, déc., pp. 287-289.

- 1886 : " Cluny et les langues vivantes ", *RELV*, n° 3, août, pp. 162-165.

- 1892 : " Chronique électorale. Circulaire de M. Biard ", *RELV*, n° 3, mai, pp. 98-99.

Bréal, Michel

- 1889 : " Les langues vivantes dans l'Enseignement primaire ", pp. 502-532 in *Recueils de monographies pédagogiques publiées à l'occasion de l'exposition universelle de 1889*, Paris, Ministère de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, 790 p.

- 1893 : *De l'enseignement des langues vivantes. Conférences faites aux étudiants en Lettres de la Sorbonne*, Paris, Hachette, 1893.

Chasles, Émile

- 1886 : " La réforme des grammaires ", *RELV*, n° 12, février, pp. 338-343.

- 1889 : " De l'enseignement des langues étrangères. Lettre à un anglais sur l'enseignement des langues vivantes ", *RELV*, vol. 6, 1889-1890, pp. 156-160.

Girard, Maurice - 1884a : " De la Méthode dans les Classes Élémentaires [I] ", *RELV*, n° 3, mai, pp. 80-84

- 1884b : " De la Méthode dans les Classes Élémentaires [II] ", *RELV*, n° 4, juin, pp. 107-110.

- 1884c : " De la Méthode dans les Classes Élémentaires [III] ", *RELV*, n° 5, juillet 1884, pp. 143-136.

- 1885 : " De la Méthode dans les Classes Élémentaires [IV] ", *RELV*, n° 11, janvier, pp. 311-313.

- 1886, " Méthodes dans les Classes élémentaires. La conversation ", *RELV*, févr., pp. 344-348.

Gouin, François 1880 *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*, Paris, G. Fichbacher, 589 p. [trad. angl. *The Art of teaching an Studying Languages*, London, 1892].

Halbwachs, Georges 1887 " L'enseignement des langues vivantes. A-t-il pour objet principal la conversation ? ", *RELV*, vol. n° 4, 1887-1888, pp. 103-106.

Hartman, L. 1888 " Moins d'originalité et plus d'unité ", *RELV* n° 1, mars 1888, pp. 46-49.

Hirsch, Léon 1887 " L'enseignement des langues vivantes. A-t-il pour Objet principal la conversation? ", *RELV*, vol. n° 4, 1887-1888, pp. 103-106.

Kuhff, Philippe - 1892a : " L'Enseignement Prénotionnel de l'Allemand Parlé et ses origines classiques ", *RELV*, vol. 9, 1892-1893, n° 3, mai 1892, pp. 103-107.

- 1892b : " L'enseignement Prénotionnel de l'Allemand Parlé et ses origines classiques (Suite) ", *RELV*, n° 5, juillet, pp. 193-200.

- 1892c : " L'enseignement Prénotionnel de l'Allemand Parlé et ses origines classiques (Suite) ", *RELV*, n° 6, août 1892, pp. 244-253.

Ladmiral, Jean-René 1975 " Linguistique et pédagogie des langues étrangères ", *Langages*, n° 39, sept. pp. 5-18.

Morel, Louis - 1886 : “ Conférence de M. Bréal ”, *RELV*, vol. n° 3, 1886-1887, pp. 44-49 [signé “ L.M. ”].

- 1892 : “ Les Langues modernes dans les Études secondaires ”, *RELV*, vol. 8, 1891-1992, pp. 218-223.

Mougeol, A. 1887 “ L’enseignement secondaire spécial et les langues vivantes ”, *RELV*, vol. 4, 1887-1888, pp. 1-7).

Pey, Alexandre 1886 “ [Compte-rendu de :] *Les éléments de la langue allemande*, par MM. A. Bossert et Th. Beck ”, *RELV*, vol. 3, 1886-1887, p. 302).

Pinloche, Adrien 1888 “ De la méthode d’enseignement des langues vivantes ” [Préface des Leçons pratiques de langue allemande, 1^e partie], *RELV*, n° 2, avril, pp. 71-76.

Schweitzer, Charles 1887 “ Comment apprendre les Langues vivantes. Discours de M. Schweitzer, Professeur d’Allemand au Collège Rollin et à l’École spéciale Militaire de Saint-Cyr, à la Distribution des Prix du Collège Rollin, le 30 juillet 1886 ”, *RELV*, vol. n° 4, pp. 254-260)

Vogel, Klaus 1995 *L’interlangue, la langue de l’apprenant*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1995, 324 p.

Veyssier, É. 1886 “ Le procès du latin. Observations sur le livre de M. Raoul Frary par G.A. Heinrich, Doyen de la Faculté des Lettres de Lyon. Paris ”, 1886, *RELV*, vol. 4, 1887-1888, pp. 261-265.

Wolfrohm, A. 1891 “ Circulaire ministérielle sur l’adoption d’ouvrages nouveaux à l’usage des classes ”, *RELV*, vol. 8, 1891-1892, pp. 339-340.