Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde

33/34 | 2005

L'enseignement du français en Europe autour du XIXe siècle. Histoire professionnelle et sociale

Le rôle des « maîtres » dans la construction du français langue étrangère comme discipline scolaire

Javier Suso López et Universidad de Granada

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/dhfles/1702>

DOI : 10.4000/dhfles.1702

ISSN : 2221-4038

Éditeur

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

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2005

ISSN : 0992-7654

Référence électronique

Javier Suso López et Universidad de Granada, « Le rôle des « maîtres » dans la construction du français langue étrangère comme discipline scolaire », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 33/34 | 2005, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 27 mai 2021.
URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/1702> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dhfles.1702>

Ce document a été généré automatiquement le 27 mai 2021.

© SIHFLES

Le rôle des « maîtres » dans la construction du français langue étrangère comme discipline scolaire

Javier Suso López et Universidad de Granada

1. Introduction

- 1 Quel a été le rôle des maîtres dans la construction du français comme discipline scolaire? telle est la question ici posée. La construction d'une discipline (ou matière) d'enseignement ou « *disciplinarisation* » est un processus long et complexe, comme le font voir de nombreux chercheurs en histoire et en didactique des disciplines, tels que Yves Chevallard (1985), André Chervel (1988), Alain Choppin (1992), Michel Develay (1992), ou Yves Alpe (2002). L'histoire du français langue étrangère, et en tant qu'un de ses chapitres, sa disciplinarisation, ou encore la professionnalisation de l'activité exercée par les maîtres de langue, s'inscrit ainsi dans une « *histoire en valeur longue* », comme la voulaient des historiens tels que Marc Bloch (1961), Fernand Braudel (1969), Philippe Ariès (1954), Guy Michaud et Edmond Marc (1981), ou encore Jacques Le Goff (1974). Rappelons brièvement la cadre général de cette histoire dans laquelle insérer le cas particulier du français langue étrangère.
- 2 On peut définir sommairement la *disciplinarisation* comme le processus de naissance, de mise en place et de transformation d'un savoir, d'une science, d'une branche des connaissances humaines (par exemple, la physique, la psychologie), d'un savoir-faire (parler une langue, dessiner, peindre, savoir faire des meubles), ou encore d'une activité (l'éducation physique, par exemple) en matière ou objet d'études à un échelon précis du système scolaire (du primaire et du secondaire, en principe). Ce processus doit passer par certaines étapes ou conditions, qu'il ne faut nullement concevoir comme successives, mais qui s'interpénètrent les unes les autres selon les matières et les pays. Les chercheurs du domaine ont ainsi fixé un schéma dynamique de constitution d'une discipline scolaire qui est composé par trois axes:

- 3 -tout d'abord, l'établissement d'un savoir savant de référence, que les spécialistes du domaine particulier construisent en tant qu'« objet » externe, descriptible ;
- 4 -en second lieu, et en même temps, la construction de la légitimité sociale du savoir à enseigner (ou « ancrage social de la discipline »), étape qui coexiste dans le temps avec la première, avec toutefois un léger décalage temporel ;
- 5 -finalement, son introduction dans le système scolaire. Même si l'établissement du français (langue vivante étrangère) comme matière obligatoire des lycées se produit au cours du XIX^e siècle, ce processus se fait sous des modalités diverses selon les pays, et ce fait est annoncé ou préparé dès la fin du XVII^e siècle et le long du XVIII^e siècle dans certains pays et certains types de collèges (de nobles), comme de nombreux chercheurs de la SIHFLES ont mis en relief¹. La question maintenant serait la suivante : quelles modifications se produisent sur les agents (professeurs) et sur cette matière devenue discipline scolaire à partir de ce moment-là ?
- 6 Pour mesurer la distance qui a été franchie au cours des trois étapes du processus de *disciplinarisation*, et dans le cas spécifique qui nous concerne, disons que l'« objet à créer » était à l'origine (XVI^e-XVII^e siècles) un simple savoir-faire, une habileté personnelle (celle consistant à parler une langue vivante étrangère : le français) ; et que, à la fin du XIX^e siècle, cette habileté s'est doublée d'un savoir officiel, reconnu par un diplôme, sur lequel elle s'appuie et qui l'atteste, ou même qui devient nécessaire à l'exercice de la profession. Notre discipline a ainsi parcouru le chemin qui sépare, en gardant les distances, le guérisseur du médecin, le chaman du cardinal, le magicien du savant. Il faudrait ainsi établir quelle importance ont eu les agents de l'enseignement (les maîtres de français) dans l'ensemble du processus, dans chacune des trois étapes signalées (création de l'« objet », reconnaissance sociale, *disciplinarisation* et création du savoir scolaire), dans cette colossale transformation subie par le « français langue étrangère ».
- 7 Parler de ce processus exige l'adoption tout d'abord d'une perspective européenne des évolutions qui se produisent ; notre civilisation est avant tout une civilisation commune, et ce qui se fait ici se répercute là-bas ou ailleurs. Le cadre des recherches dépasse donc très largement les limites d'un article, et des clivages (selon le temps, selon le lieu) sont à effectuer dans une étude approfondie. Malgré les risques de simplification, nous voulons essayer de nous risquer dans l'établissement de quelques repères ou points d'attache pour des recherches plus précises, dans la perspective d'une unification du domaine de l'histoire de l'enseignement du français. Nous voulons ainsi, en répondant aux souhaits formulés par D. Coste (1990 : 3), contribuer modestement à dépasser le stade des recherches caractérisées par leur cloisonnement dans des « cohérences » régionales, et avancer vers des hypothèses maîtresses, des principes organisateurs et des synthèses transversales. Nos réflexions porteront seulement sur la première étape du processus signalé, pour des raisons évidentes d'espace-papier et d'espace-temps.

2. La constitution d'un savoir savant en français langue étrangère (XVI^e-XVIII^e siècles)

- 8 Transformer une branche des études, un savoir-faire ou une activité en discipline scolaire est lié tout d'abord à la constitution préalable d'un « produit (ou artefact)

culturel » digne d'intéresser et d'être pris en considération par la société des « consommateurs » potentiels, pour parler en termes d'une sociologie du marché appliquée aux productions linguistiques (Bourdieu).

- 9 Dans le cas de la langue, une difficulté complémentaire s'y ajoute, à savoir la définition même de cet « objet » : est-ce un savoir, une branche de la connaissance, ou bien est-ce une habileté, un savoir-faire propre à un natif ? Comme le fait voir A. Reboullet (1992 : 9, 1), au début du processus (XVI^e-XVII^e siècles), parler une langue étrangère était une habileté ou un savoir-faire propre aux habitants d'un certain « pays » ou contrée (les « natifs »), et c'était dans des régions frontalières (actuellement : l'Alsace, les Pays-Bas, la Suisse) que cette faculté devient un moyen de « gagner sa vie » pour certains natifs qui doivent s'exiler pour des raisons religieuses (des protestants chassés des territoires français suite aux guerres de religion en France) ou qui, pour des raisons économiques, « avaient été obligés de séjourner ou à s'installer en terre étrangère » (Reboullet, 1992 : 9, 1). Parler une langue vivante était un fait consubstantiel à la nationalité du maître, et personne d'autre ne possédait cet attribut. Dans ces régions, surgit ainsi un métier nouveau, et une première typologie de maîtres se constitue : des frontaliers, des aventuriers, des exilés, des émigrés protestants notamment (Reboullet, 1992 : 9, 1 ; Gerbod, 1988 : 2, 8-11 ; Kibbee, 1991).
- 10 La considération de la possession de la langue vivante comme une faculté ou une habileté spéciale consubstantielle à la naissance et à la personne était appuyée à l'époque par le mépris envers les langues vernaculaires en tant qu'objets de science : notamment, Érasme, frontalière remarquable (originaire des Pays-Bas actuels) qui préconisait le retour à un latin classique pour construire une Europe humaniste et surpasser les préjugés moyen-âgeux. Les gens cultivés de l'époque (notamment Vivès, ou Montaigne) pensaient en outre qu'« une langue vivante s'apprend mieux et plus rapidement par un bain linguistique : il est inutile de formuler des règles » (Glatigny, 1987 : IX-1, p. 137). Dans ces conditions, transformer une « habileté » en un objet descriptible, analysable, qu'on peut toucher, apprendre et enseigner n'était guère une entreprise facile. Comment décrire une langue vernaculaire, étant donné sa variabilité géographique, la non-observance de règles, l'existence d'une écriture tellement éloignée de l'oral ? Duwez se moque de ceux qui, comme Palsgrave, prétendent trouver des règles dans le français :

[...] Iay fait mon pouoir et debuoir de persecuter & chercher tout ce quy ma semble a ce propos seruir : Sy nay ie toutefois peu trouver regles infalibles (pource quil nest possible de telles les trouver) cest a dire telles qui puissent seruir infailliblement comme font les regles composeez pour apprendre Latin Grec & Hebrieu et aultres telz langages [...] (*Préface*, in Caravolas 1995 : 293).
- 11 Le cas de l'Angleterre va faire beaucoup avancer les choses, dans notre domaine: depuis le Moyen Âge, il existait des contacts personnels et économiques avec le nord de la France en dehors des circuits du latin, par le maintien du français anglo-normand parmi l'aristocratie anglaise. Cela créait une demande d'une langue vivante à l'intérieur d'un pays qui parlait majoritairement une autre langue vivante. Si le stage dans le pays était le meilleur moyen d'apprendre une langue (comme le fit Palsgrave lui-même), tout le monde n'avait pas les moyens de « voyager » dans le pays, et il existait ainsi des conditions d'élaboration et de constitution d'un « objet dépersonnalisé » pouvant être enseigné, donc d'un savoir transmissible.

- 12 P. Meyer (1903 : XXXII, 18-120) signale ainsi l'existence de plusieurs ouvrages destinés à l'apprentissage du français en Angleterre au XV^e siècle : des dialogues français-anglais (qui donnent naissance à la tradition de *manières de langage*), composés en 1415, un traité d'orthographe, des formules de politesse, des modèles de lettres, un petit traité de conjugaison française, et même un opuscule intitulé *Femina*, où il apparaît déjà une traduction interlinéaire (après chaque paire de vers), ainsi que des appels en note au pied de page qui contiennent des remarques sur la façon où il faut lire (donc prononcer) certains mots, et sont ainsi le germe d'une première transcription phonétique.
- 13 Mamlberg également se fait écho des « *Donaits français* et de *Manières de langage*, manuels de conversation avec des observations rudimentaires sur la déclinaison et la conjugaison », auxquels on ajoutait des listes de mots par matières (1991: 162). Comme M. Glatigny (1987 : IX-1, 136-137) et Douglas A. Kibbee lui-même (1991 : 133-181) le remarquent justement, l'importance de ces *Donaits françois* (dont le plus connu est le *Donait Burton*) et de ces traités n'est pas à négliger: ce sont précisément les premières ébauches de grammaire française, et ils serviront de base à l'élaboration d'ouvrages postérieurs plus complets, consacrés à la prononciation et l'orthographe, tel celui de Barkeley (*The introductory to write and pronounce frenche*), ou bien à la description morphologique du français : c'est le cas de l'*Esclaircissement* de Palsgrave (1530), et de *An Introductorie [...]* (1532 ou 1533) de Gyles Duwes, « manuel de conversation avec quelques paradigmes et des listes de mots » (Malmberg, 1991: 162), ou « une conjonction de [...] listes de vocabulaire, des suites de phrases de type proverbial, des difficultés grammaticales inscrites dans des phrases modèles, des tableaux de conjugaison, des modèles de lettres et de dialogues empruntés à la vie d'une cour royale » (J.-Cl. Chevalier 1988 : 24).
- 14 On peut en dire presque autant des régions frontalières du Nord de la France (avec les actuels Pays-Bas, les pays du Rhin), où il existait une demande de français pour des raisons économiques (commerçants) et pour des raisons de voyages (nobles surtout), comme l'a fait voir Kibbee notamment (1991), depuis le Moyen Âge également, et comme l'atteste l'existence de nombreux « guides de conversation » ou « livres de dialogues » : par exemple, *Le livre des mestiers [...]* (publié par H. Michelant, 1875), dialogues qui seront repris en version anglo-française par William Caxton (1480) dans ses *Dialogues in French and English*; ou encore, le *Vocabulaire [...]* de Noël de Berlaimont (1511), réédité et augmenté constamment le long du XVI^e siècle. Si nous regardons les titres de plus près, nous pouvons voir que ces ouvrages à finalité pédagogique, destinés à enseigner le français à des étrangers, posaient déjà les 4 *skills* composant l'habileté langagière!
- 15 En outre, nous ne devons pas voir dans ces ouvrages un joyeux amalgame ou un mêle-tout anarchique qu'on pourrait expliquer par une absence de méthode qui permettrait des improvisations de tout ordre. Comme le montre J.-Cl. Chevalier (1998 : 22, 17-26), les colloques remontent à une tradition dans l'enseignement du latin fort puissante au Moyen Âge. « L'apprentissage par dialogues entre dans un système pédagogique composé de plusieurs éléments cohérents » qui va se perfectionner à la Renaissance (1998 : 22, 17-18). Nous serions ainsi en présence de deux filières principales : d'un côté, les listes de vocabulaire, qui sont groupées selon un ordre précis (groupements thématiques, synonymes, homonymes, adjectifs qu'on peut joindre à des noms courants...); de l'autre, les dialogues, qui « sont l'écho de la vie et de la culture des

établissements d'enseignement et s'étendent aussi à la vie de l'extérieur ». C'est cette tradition des vocabulaires et des colloques latins qui sera reprise avec des éditions en langues vernaculaires pour l'enseignement des langues vivantes, en les adaptant aux publics et contextes nouveaux :

- 16 Par extension, des dialogues en langues indigènes, destinées aux adultes, juristes, commerçants, militaires, seront composés à partir du XIV^e siècle pour répondre à des besoins très variés ; ainsi les dialogues en français seront utiles pour les militaires [...], pour les juristes anglais [...] pour les gens cultivés qui s'initient à la culture antique au travers des traductions françaises, pour les commerçants qui parcourent les foires du continent » (J.-Cl. Chevalier, 1998 : 22, 18).
- 17 Ce procédé d'apprentissage des langues ayant donné ses fruits, des ouvrages similaires furent composés par de nombreux auteurs dans divers pays le long du XVI^e et du XVII^e siècle, et édités dans des versions plurilingues : il suffit de rappeler les noms de Gabriel Meurier (*Colloquia familiares*, Anvers, 1568) et de Noël de Berlaimont (*Colloquia et dictionarium octo linguarum*, 1598, avec des rééditions nombreuses en Hollande, Allemagne, Belgique, Angleterre).
- 18 Aussi, nous pouvons voir que les premiers maîtres de français ne limitent pas leur travail à la constitution d'une « grammaire » au sens strict du mot ; l'élaboration de l'objet « français langue étrangère » va comprendre dès ses débuts (XVI^e et XVII^e siècles) des vocabulaires ordonnés thématiquement², des phraséologies, des colloques³, des traités de correspondance, des textes de lecture (des passages de la Bible, des fragments d'histoire), voire même des tables de conversion des monnaies, des poids, des mesures..., comme divers chercheurs ont fait voir (J.-Cl. Chevalier, A. Reboullet, N. Minerva et J. Lillo principalement) qui ont participé au numéro 22 de *Documents*, consacré aux dialogues (1998), ou encore, Douglas A. Kibbee pour l'Angleterre (1991 : 133-181), F. Aubert pour la Hollande (1993), ou Jean-Antoine Caravolas pour l'ensemble de l'Europe (1995).
- 19 Le relevé de tous ces ouvrages occuperait plusieurs volumes : leur mérite est important, puisqu'ils ont constitué certainement le germe des dictionnaires bilingues postérieurs, mais aussi des grammaires. Voilà leur énorme mérite, selon l'optique d'une histoire de la langue⁴, puisqu'ils constituent une source empirique inestimable pour la détermination de la langue parlée et des règles d'usage. Mais aussi, d'un point de vue méthodologique, ces ouvrages sont indicateurs d'une orientation pratique et utilitaire de l'enseignement des langues vivantes à l'époque (apprentissage de la langue orale pour être capable de « communiquer » avec des gens du pays pour des raisons de commerce ou dans des voyages). Car, en fin de compte, ils répondent à une conception de ce que constitue une langue (vivante) et donc de ce que doit être le « savoir scolaire », c'est-à-dire, le « savoir » que l'élève doit acquérir quand il veut apprendre une langue étrangère. Tous ces ouvrages essayent de rendre compte de ce qui conformait jusque-là une habileté indéfinissable, irréductible à tout apprentissage : un savoir-faire qui jusque-là ne pouvait être appris (on devrait dire « acquis ») qu'au sein maternel, ou bien lors d'un séjour plus ou moins long dans le pays étranger correspondant. Aucune description n'avait été faite jusque-là des composantes de cette habileté qui permettait à un locuteur de parler dans une langue quelconque. Et ces maîtres s'y sont efforcés. Et leur constatation est importante : la grammaire, les règles de grammaire n'y sont pas l'élément essentiel, puisqu'on ne parle pas selon des règles.

- 20 Dans le cas du français, la constitution d'un « savoir savant » de référence va être une tâche particulièrement difficile, et cela pour plusieurs raisons :
- 21 -tout d'abord, les *a-priori* de la discipline linguistique de l'époque, trop axée, du point de vue de la méthode d'analyse et de description, sur le modèle du latin : d'une part, quant aux tentatives de description de la langue française, elle conservait les cadres d'analyse du latin (parties du discours d'où on excluait les articles ; déclinaisons ; conjugaisons ; réduction de la syntaxe aux questions de concordance et de régime), et elles ne dépassent pas le stade d'une grammaire formelle, avec toutes ses carences, comme le fait voir J.-Cl Chevalier (1968) ; d'autre part, quant aux entreprises théoriques, elles gardait l'héritage de la grammaire spéculative médiévale, héritage qui refait surface avec la *Grammaire Générale* de Port-Royal ;
- 22 -la variabilité diachronique de la langue vernaculaire « française », qui continue fortement d'évoluer, pas seulement du point de vue phonétique jusqu'à la fin du XVIII^e siècle⁵ : les descriptions faites doivent continuellement être corrigées. Aux changements diachroniques, il faut ajouter la forte variabilité diatopique (ou géographique) et diastratique (registres de langue fortement marqués), ainsi que les réformes successives de l'orthographe sur des questions importantes : ce n'est qu'en 1835, à la sixième édition du *Dictionnaire*, que l'Académie française remplace, par exemple, la graphie *-oi-* par *-ai-* dans les nombreux cas où elle avait une prononciation e ouvert [ɛ] et réintroduit le *t* dans les pluriels *enfants*, *contens* et d'autres cas ;
- 23 -les difficultés que connaît la langue française dans sa codification : aucune des grammaires composées ni au XVI^e siècle (celles de Ramus, Meigret, Bovelles, Henri Estienne, Robert Estienne, etc.) ni au XVII^e siècle n'a réussi à s'imposer comme ouvrage commun de référence⁶, et n'a joui du prestige de celle de Nebrija en Espagne, par exemple, n'ayant aucun auteur la prérogative accordée par un pouvoir public officiel, et n'étant aucun d'eux la « personne indiquée » ou désignée par un quelconque pouvoir politique pour ce faire. Cela produira l'édition d'une infinité de « grammaires », de traités, de remarques, d'observations, de nouvelles remarques et de nouvelles observations, où la démarche habituelle va suivre le modèle établi par Vaugelas : « Ne dites pas, mais dites plutôt... ». La grammaire se dissout en catalogue d'expressions, de manières de dire, donc en dictionnaire... Cette pression (exercée d'abord par l'aristocratie sur ses propres membres, puis sur la bourgeoisie) s'étend à tous les citoyens français avec la Révolution française, étant donné qu'on considère que l'égalité (juridique, égalité des chances) passe par l'égalité linguistique. L'ensemble des Français doit alors réapprendre la langue maternelle selon la façon de parler de Paris. Ainsi Urbain François Domergue, qui compose un *Manuel des étrangers amateurs de la langue française ; ouvrage utile aux Français eux-mêmes* (1805), « n'hésite pas à inclure parmi les étrangers tous les provinciaux, Français mais non francophones, soit, à cette époque, une grande partie de la population de la France », comme le signale A. Reboullet (1993 : 11, 21).
- 24 Pour conclure cette partie de l'analyse, on peut dire que les maîtres de langue française ont joué un rôle important, aux XVI^e et XVII^e siècles, dans la constitution et l'élaboration de l'objet « savoir savant ». Ainsi, dans notre discipline, fait totalement inusuel dans le processus de *disciplinarisation* habituel des autres « matières », l'élaboration de l'objet « savoir scolaire » se constitue :
- 25 -de façon préalable et/ou contemporaine à celle du savoir savant : le savoir scolaire « devance » le savoir savant ;

- 26 -de façon différentielle et spécifique, puisqu'aucun savoir savant n'existait encore comme référence, et qu'il a possédé une approche plus complète de l'objet à décrire.
- 27 Le savoir savant ne possédait pas la suprématie (dans la description théorique de l'objet) dont il jouissait dans les autres disciplines, spécialement dans les langues mortes, où il constitue un savoir savant fossilisé, inchangeable. Et il faut souligner le rôle des maîtres de français langue étrangère dans cette constitution parallèle du savoir savant et du savoir scolaire : on peut dire qu'ils possédaient à juste titre la qualité de « maîtres de langue ». Voilà une première conclusion -que nous mettons en relief comme particularité- dans cette première étape du processus de *disciplinarisation* du français comme langue étrangère.

3. La méthode d'enseignement comme élément constitutif de la discipline français langue étrangère

- 28 Le deuxième axe de la réflexion concerne la question de la méthode de l'enseignement des langues, qui est présente dès le XVI^e siècle, qui gagne continuellement du terrain comme objet de réflexion, et devient le lieu d'un débat passionné au XVIII^e siècle. S'il existe une idée centrale dans l'œuvre de J.-Cl. Chevalier (1968), c'est bien celle-là : le rapport entre la pédagogie du latin et l'élaboration des grammaires latines, mais aussi des grammaires françaises, puisque les maîtres-grammairiens se fixaient pour tâche, surtout à partir de la deuxième moitié du XVII^e siècle, autant de faire apprendre le latin à leurs élèves que de les exercer dans la connaissance de la langue française (par comparaison avec le fonctionnement de la langue latine, la pratique du français à travers les traductions, etc.).
- 29 On trouve couramment l'affirmation selon laquelle l'enseignement des langues vivantes s'est calqué sur l'enseignement du latin : ce qu'on dit moins de fois, et J.-Cl. Chevalier insiste sur ce fait, c'est que les mouvements réformateurs de l'enseignement du latin, au début de la Renaissance, puis à nouveau dès la fin du XVII^e siècle, prenaient comme modèle la façon d'apprendre les langues vivantes puisque l'enseignement du latin n'atteignait plus l'objectif de « parler latin ». Il se crée ainsi un puissant mouvement réformateur dans l'enseignement du latin (Locke, Fleury, Du Marsais, Frémy, d'Açarq, Pluche...) qui multiplie les appels en faveur d'un renouvellement des façons de faire inspirées de la méthode « pratique », et concentre ses attaques sur l'exercice de composition (ou thème), par lequel de nombreux professeurs de grammaire latine débutaient l'enseignement.
- 30 Et paradoxalement, en ce qui concerne les langues vivantes, une tendance inverse (« théorique ») s'affermir à mesure que l'enseignement du français fait son entrée dans le sein de l'institution scolaire de l'époque, tout d'abord dans des collèges de nobles ou des écoles militaires, nautiques, « pratiques » ou « professionnelles »⁷. Dans un premier temps, comme de nouveaux chercheurs (tout d'abord, Carla Pellandra, 1990 : 6, 73-81.) ont montré, cette nouvelle matière était rangée à côté des arts chevaleresques (la danse, la musique, l'escrime...), et était considérée par là comme une habileté à acquérir simplement par la pratique. Puis, comme l'ont remarqué très justement E. Hammar (1980), Franz-Rudolf Weller (1990 : 6, 103-125) ou E. Fernández Fraile ([1995] 1999), quant à leurs pays respectifs, la Suède, l'Allemagne et l'Espagne, pourtant si lointains entre eux, un même phénomène se produit : l'« enseignement du français »,

qui possédait une méthodologie ou une façon de faire traditionnelle de type pratique, depuis la Renaissance, subit un choc très fort lors de cette première et timide institution comme discipline scolaire. En Espagne, ainsi, la grammaire devient de plus en plus volumineuse le long du siècle : si celle de Joseph de Núñez (1728) gardait encore une taille moyenne, Galmace y ajoute bientôt des règles qui manquaient (1745); Chantreau complète la grammaire avec les descriptions de Du Marsais, Wailly et d'autres : sa distinction du contenu grammatical en trois catégories, selon les objectifs d'apprentissage des élèves, selon le niveau ou la classe va être oubliée dans les rééditions de l'*Arte...* du XIX^e siècle : dès lors, les élèves devront apprendre par cœur toute la grammaire française (voir Bergnes par exemple) ! En Allemagne, Meidinger va avoir l'idée d'« ajouter à chaque groupe de règles de grammaire 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 » (K. Macht, 1989 : 4, 9). Le caractère gradué de la présentation des règles (selon les niveaux) et des exercices d'application deviennent ainsi l'une des caractéristiques principales de cette méthode théorique de l'enseignement de français.

- 31 Une démarche éclectique commence à gagner les esprits, cependant, à la veille de la généralisation de l'institution de la matière dans le système scolaire (les collèges du « secondaire »), dans de nombreux pays. En reprenant des paroles de H. Düwell à propos de la *Lettre* de de Villiers : « on peut tout de même constater dans cette pluralité de méthodes différentes une certaine réussite de la méthode dite 'méthode traduction-analyse grammaticale' » (1988 : 2, 5). Cette façon de faire est recommandée par de Villiers lui-même (in Düwell, 1988 : 4) ; c'est elle qu'on pratique surtout dans l'Italie du XVIII^e siècle, selon N. Minerva et C. Pellandra : « la méthode pratiquée est une méthode lecture-traduction » (1992 : 7). Nous pourrions de même inclure l'Espagne dans cette appréciation (Galmace, Chantreau). Bien sûr, les dosages entre méthodologie théorique et méthodologie pratique prennent des proportions très diverses quant aux choix des composantes : la méthode préférée de Jean-Baptiste Daulnoye « était la traduction et la comparaison des deux systèmes langagiers » ; il insiste sur « une solide instruction grammaticale, les parties du discours, la syntaxe, le style » (H. Christ, 1992 : 21), conception qui nous semble proche de celle de Chantreau : dans les deux cas, une solide formation théorique (grammaticale) est appuyée par une forte composante pratique (traduction, analyse et comparaison de deux systèmes langagiers, contact avec des textes divers (historiques, littéraires au sens large)).
- 32 Au-delà du débat méthodologique (quelle méthode était utilisée par les uns et les autres, caractéristiques de chaque méthode, etc.), nous voulons arriver à une conclusion, aussi importante. Une communauté de réflexion et de pratique se constitue peu à peu, le long du XVIII^e siècle, qui théorise sur une pluralité de propositions et d'idées, mais qui essaye aussi de les mettre en pratique et crée des matériels conformes à ces idées. Ces débats vont faire avancer beaucoup les choses quant à la constitution d'un savoir scolaire d'ordre méthodologique, adapté à la nouvelle situation d'enseignement. Cette communauté s'inspirait de lectures très diverses, composées par les grands philosophes et penseurs contemporains (Condillac, Voltaire, Condorcet), mais aussi des époques antérieures (Montaigne, Locke, Fontenelle). À leur façon, les maîtres de langue participaient au débat d'idées de leur temps, et jouissaient d'une culture générale profonde. Communauté où les jalousies et les rivalités servaient parfois à une émulation honnête, mais où se produisaient également des rivalités où tous les coups étaient permis, ou du moins donnés, dans un marché vorace, non encore

réglé à travers la reconnaissance des droits d'auteur. Comme l'atteste H. Düwell en Allemagne : « Sur le plan méthodologique, par suite d'une situation de concurrence entre les maîtres de langue, chacun de ces précepteurs essayait de promouvoir sa méthode » (1988 : 2, 5). Il est aussi normal de vanter son propre ouvrage que d'attaquer les faiblesses voire les erreurs de l'auteur concurrent, à qui on a emprunté bon nombre de choses (sans le reconnaître).

- 33 Nous pouvons affirmer ainsi que la question méthodologique possède dès le début un statut central dans les préoccupations des maîtres de langue, au point de devenir le deuxième pilier constituant du savoir savant de notre discipline. La réflexion linguistique et la pédagogie des langues (mortes et vivantes) ont été toujours associées l'une l'autre dans notre monde occidental, comme J.-Cl. Chevalier a montré (1968).
- 34 Pour conclure cette partie de l'analyse, avant même l'institution de la discipline, avant même la constitution d'un savoir savant de référence, les questions de méthode d'enseignement viennent se poser au premier rang de la réflexion des maîtres de langues. D'un côté, l'activité enseignante concernant les langues (latin, mais aussi français langue étrangère) devient un lieu particulier de recherche et de travail, qui se distingue profondément des autres modes de production et de diffusion des connaissances. De l'autre, et pour le dire avec des termes modernes, le profil professionnel du maître de la fin du XVIII^e siècle n'est pas constitué seulement par la sphère du savoir (savoir savant concernant la matière) mais par la sphère du savoir-faire (savoir savant concernant la méthodologie de l'enseignement et de l'apprentissage). Ce n'est pas par hasard si Chantreau intitule, dans sa préface à son *Arte* (1781 : XVII-XX), les réflexions sur la méthode à suivre de la façon suivante : « Méthode que doit suivre le professeur dans son enseignement et l'élève dans son apprentissage » (nous traduisons).
- 35 Ce qui confère à ces grammairiens-pédagogues un statut remarquable à nos yeux : celui de praticiens réflexifs. J.-Cl. Chevalier (1968) distingue les praticiens des théoriciens, qualité supérieure qu'il réserve à ceux qui ont fait avancer la science grammaticale. Pour nous, les maîtres de langues qui composaient un ouvrage, même si les descriptions linguistiques et l'ordre de présentation du contenu sont de faible portée du point de vue de la science linguistique, étaient des individus de qualité, qui s'étaient efforcés de réfléchir sur la langue française, mais aussi sur leur tâche en tant que maîtres de langue, sur la façon d'améliorer une façon de faire, qui se hasardaient peu ou plus dans le terrain de l'innovation⁸. Nous réservons pour eux la dénomination de praticiens réflexifs, face aux praticiens tout court, qui se limitaient à donner leurs cours à partir d'ouvrages composés par d'autres. Il est hors de doute que les individus d'exception ont existé ; il faudrait cependant déterminer si telle ou telle idée qu'ils ont réussie à faire rayonner n'était point apparue dans l'humble ouvrage d'un collègue oublié.

4. La dimension éthique de l'activité enseignante

- 36 A. Novoa (1987 : 70) montre que la professionnalisation de l'activité enseignante a besoin de « l'élaboration d'un corps de savoirs (concernant la discipline) et de savoir-faire (concernant la pédagogie, les méthodes de travail). Nous croyons avoir montré quelques éléments à ce sujet concernant notre domaine. Pour pouvoir parler de « profession », il faut cependant qu'une deuxième dimension investisse ce groupe professionnel en voie de constitution : celle de l'« élaboration d'un ensemble de

normes et de valeurs » : les enseignants doivent adhérer à une éthique, à un système normatif commun. Même si aucun « code déontologique » n'a été rédigé, il est évident que, à un certain moment de leur histoire collective, les enseignants ont intégré ce discours éthique.

- 37 Pour ne destiner que quelques lignes à un sujet passionnant, nous nous contenterons de dire que le code déontologique des enseignants ne s'est pas constitué seulement de l'extérieur (l'Église, l'État), mais à travers les réflexions des propres maîtres de langue. Différents chercheurs de la SIHFLES ont ainsi tracé des profils modéliques de certains maîtres de langues, qui ont exercé une puissante influence sur des générations postérieures (Reboullet, par exemple, à propos de Claude de Sainliens, 1992 : 4), ou bien qui se font l'écho d'ouvrages des maîtres de langues eux mêmes qui décrivent leur activité sous les yeux de l'idéal à atteindre. Pour nous limiter à la période historique étudiée (XVI^e-XVIII^e siècles), nous nous référons à H. Düwell, qui retrace les idées de Dominique de Villiers (1988 : 2, 5), à E. Hammar qui nous fait parvenir le portrait du maître anonyme, tel qu'Erik Eklund le conçoit (1988 : 1, 11-16), et surtout à Nadia Minerva (1992 : 9, 8-9), qui met à jour deux documents précieux qui configurent un profil idéal du maître au XVIII^e siècle⁹. Dans ces documents, le maître est institué en facteur premier en importance : c'est de lui que dépend la réussite de l'apprentissage ; il doit posséder les qualités suivantes, dont l'ordre d'exposition est significatif : d'abord, sa « politesse » (n'être pas grossier ni ignorant) : « pour un maître de langues seront désormais requis la naissance, la politesse, l'usage du grand monde, les voyages » (Minerva, 1992 : 9, 8-9) ; ensuite l'aspect religieux et moral : le maître doit avoir une conduite morale irréprochable ; ce n'est qu'en troisième lieu que sont présentées les compétences linguistiques exigées : la connaissance de la rhétorique, la connaissance de la langue de l'élève, une prononciation parfaite, selon le modèle de l'aristocratie parisienne, et où sont rejetés expressément les intonations et prononciations provinciales et populaires, et une diction sans fautes (sans défauts, sans barbarismes), selon le modèle du *Bon usage* de Vaugelas.
- 38 N. Minerva peut ainsi conclure le portrait de ce maître de langues de l'époque :
- Sensible au succès de ses élèves, fier d'enseigner une langue prestigieuse, conscient de l'importance de son enseignement et des valeurs extra-linguistiques qu'il peut transmettre, le maître de français exprime –timidement encore, à la fin du XVIII^e siècle, avec assurance et non sans un ton doctoral, le siècle suivant – toute une civilisation qu'il contribue à perfectionner (1992 : 9, 9).
- 39 J'oublie certainement d'autres études qui ont été faites: je prie leurs auteurs de m'en excuser.

Conclusions

- 40 Pour résumer les apports de cet article, nous nous sommes efforcés de montrer que le français se constitue aux XVI^e, XVII^e et XVIII^e siècles comme un terrain de réflexion théorique et d'élaboration de propositions pratiques doté des caractéristiques suivantes :
- 41 - spécifique dans sa genèse quant aux autres savoirs scolaires : le contact empirique d'une série de maîtres (qu'ils soient des grammairiens, des praticiens réflexifs, des praticiens tout court, natifs ou non natifs, ils étaient tous en contact avec le terrain d'application, et possédaient une formation académique en grammaire) leur a permis la

réalisation d'ouvrages (grammaires, grammaires bilingues ou contrastives, vocabulaires, dialogues, correspondances, refrains...) qui, bien que destinés à la constitution du savoir à enseigner, participent aussi à l'élaboration du savoir savant (description de la langue).

- 42 -tourné continuellement vers la réflexion méthodologique, vers les pratiques de classe. Notre discipline se caractérise ainsi par l'intégration précoce de la réflexion sur la langue et sur les aspects pédagogiques et méthodologiques, et devient par là une matière totalement spécifique, d'autant plus que les besoins des situations d'enseignement scolaires et l'approche contrastive des grammaires destinées aux étrangers (LM-L2) vont permettre de s'éloigner progressivement du cadre analytique du latin (quant à la constitution du savoir), ainsi que de la pédagogie du latin (quant à mise en œuvre du savoir-faire).
- 43 -axé, également depuis le début, sur l'élaboration de matériels adaptés à la spécificité de la discipline et à l'option méthodologique choisie.
- 44 -constitué par des maîtres soucieux de la dimension éthique de leur activité, qui se construit à la charnière des discours des Églises (dont l'« éthique protestante du travail ») et des États (à travers les Universités, les Collèges, etc.), mais aussi par l'analyse réflexive de leur propre activité, de leur rôle et des demandes sociales.
- 45 Ces quatre caractéristiques constituent pour nous l'assise que les maîtres de langue laissent aux professeurs à l'aube de la disciplinarisation du français langue étrangère au XIX^e siècle.
-

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie¹⁰

ALPE, Yves (2002), « Savoirs savants et disciplines scolaires : peut-on enseigner des 'sciences sociales' ? », Communication proposée au Colloque de Clermont-Ferrand, mars 2002. [Date de consultation : 5 mai 2004. <<http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/ses/didactique/savsav.html>]

ARIÈS, Philippe (1960), *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Paris, Seuil. Nouv. éd., 1973.

AUBERT, Françoise (1993), « Apprentissage des langues étrangères et préparation au voyage [...] », *Documents pour l'Histoire du français langue étrangère ou seconde*, 11, 14-20.

BERLAIMONT, Noël (1511), *Vocabulaire pour apprendre à bien lire, écrire et parler françois et flameng*, Anvers, Guillaume Vorstermann.

CARAVOLAS, Jean-Antoine (1994), *Précis d'histoire de la didactique des langues (1450-1700)*, Montréal, PU de Montréal/ Tübingen, Gunter Narr Verlag

----- (1995), *Le point sur ... l'Histoire de l'enseignement des langues (~3000-1950)*, Anjou (Québec), CEC.

- (2000), *Histoire de la didactique des langues au siècle des Lumières*, Montréal, PU de Montréal / Tübingen, Gunter Narr Verlag.
- CHERVEL, André (1988), « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'Éducation*, 38, 59-119.
- CHEVALLARD, Yves (1985), *La transposition didactique*, Grenoble, La pensée sauvage.
- CHOPPIN, Alain (1992), *Les manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris, Hachette.
- (1995), « Langues vivantes et manuels : l'exemple de l'allemand », *Documents pour l'Histoire du français langue étrangère ou seconde*, 15, 175-185.
- COSTE, Daniel (1990a), « Pour ne plus se raconter d'histoires », *Études de Linguistique Appliquée*, 78, 5-16.
- (1990b), « Questions sur le statut et la spécificité d'une histoire de l'enseignement des langues », *Documents pour l'Histoire du français langue étrangère ou seconde*, 6, 9-29.
- DEVELAY, M. (1992), *De l'apprentissage à l'enseignement*, Paris, ESF.
- DÜWELL, Henning (1988), « Une lettre du XVIII^e siècle contre l'abus de la grammaire », *Documents pour l'Histoire du français langue étrangère ou seconde*, 2, 2-5.
- FLEURY, Claude (1687), *Traité du choix et de méthode des études*, À Paris, chez Pierre Aubouin, Pierre Emery et Charles Clousier.
- GERBOD, Paul (1988), « L'enseignement de la langue française en Grande-Bretagne au XIX^e siècle », *Documents pour l'Histoire du français langue étrangère ou seconde*, 2, 8-13.
- GLATIGNY, Michel (1987), « À l'aube de la grammaire française : Sylvius et Meigret », *Histoire, Épistémologie, Langage*, IX-1, 135-155.
- GONZALEZ CAÑAVERAS, Juan Antonio (1794), *Modo de enseñar las lenguas y ciencias [...] ó Plan de Estudios*, Cádiz, Oficina de D. Benito Cano. Réédition corrigée et complétée d'un ouvrage de 1767.
- HAMMAR, Elisabet (1990), « Histoire de l'enseignement du français en Suède. Résultats et problèmes de la recherche », *Documents pour l'Histoire du français langue étrangère ou seconde*, 6, 63-72.
- (1991), *La « Française ». Mille et une façons d'apprendre le Français en Suède avant 1807*, Stockholm, Almqvist & Wiksell International.
- KIBBEE, Douglas A. (1991), *For to speke frenche trewely. The french Language in England, 1000-1600. Its status, Description, and Instruction*, Amsterdam/ Philadelphia-Philadelphia, John Benjamins.
- LÉPINETTE, Brigitte (1986), « La visée pédagogique et ses conséquences dans la Grammaire de Maupas (édition de 1618) », *Estudios de Lengua y Literatura Francesas*, 125-136.
- (2000), *L'enseignement du français en Espagne au XVIII^e siècle dans ses grammaires*, Münster, Nodus Publikationen.
- MALMBERG, Bertil (1991), *Histoire de la linguistique*, Paris, PUF.
- MANDICH, Anna Maria (1991), « L'insegnamento del francese eni collegi parmensi tra Sei e Settecento », *Documents pour l'Histoire du français langue étrangère ou seconde*, 8, 35-49.
- MEYER, Paul (1903), « Les manuscrits français de Cambridge », *Romania* 1903, XXXII, 18-120.
- MICHELANT, H. éd. (1875), *Le livre des mestiers. Dialogues français-flamands, composés au XIV^e siècle par un maître d'école de la ville de Bruges*, Paris, Librairie Tross.

MINERVA, Nadia (1992), « Le profil du maître à travers les dialogues et les lettres des manuels de français à l'usage des Italiens (XVII^e et XVIII^e siècles) », *Documents pour l'Histoire du français langue étrangère ou seconde*, 9, 5-9.

MORMILE, Mario (1989), « Les grammaires françaises en Italie dans la première moitié du XVII^e siècle », *Documents pour l'Histoire du français langue étrangère ou seconde*, 4, 21-24.

PELLANDRA, Carla (1990), « L'enseignement du français dans quelques collèges de jésuites du XVII^e siècle au XVIII^e siècle », *Documents pour l'Histoire du français langue étrangère ou seconde*, 6, 73-81.

REBOULLET, André (1992), « Hollyband ou l'archétype », *Documents pour l'Histoire du français langue étrangère ou seconde*, 9, 1-4.

SIMÓN DÍAZ, J. (1952-59), *Historia del Colegio Imperial de Madrid*, Madrid, CSIC.

SWIGGERS, Pierre et VANVOLSEM, Serge (1987), « Les premières grammaires vernaculaires de l'italien, de l'espagnol et du portugais », *Histoire, Épistémologie, langage*, IX-1, 157-181.

WAKELY, Richard (1990), « Aspects de l'enseignement du français en Écosse avant 1800 », *Documents pour l'Histoire du français langue étrangère ou seconde*, 6, 82-102.

WELLER, Franz-Rudolf (1990), « L'enseignement du français en Allemagne à la veille de la Révolution française », *Documents pour l'Histoire du français langue étrangère ou seconde*, 6 : 103-125.

NOTES

1. Voir notamment Carla Pellandra (1990 : 6, 73-81 ; Anna Maria Mandich (1991 : 8, 35-49) ; Franz-Rudolf Weller (1990 : 6, 103-125) ; et Richard Wakely (1990 : 6, 82-102).
2. Voir à ce sujet la thèse de B. Quémada (1967), *Les dictionnaires du français moderne (1539-1863). Étude sur leur histoire, leurs types et leurs méthodes*. Paris, Didier. Ces vocabulaires ont tout d'abord la forme de *dictionariolum*, de petits dictionnaires ou répertoires de mots communs d'usage quotidien, classés par ordre alphabétique ; ils intègrent aussi parfois des expressions « idiomatiques » (qu'on appellera plus tard *phraséologie*), ou encore des lettres de commerce.
3. Les *Colloquia* (1518) d'Érasme jouirent d'un succès extraordinaire dans toute l'Europe (rééditions en 1522, 1523, 1524, 1526...) : l'intérêt du contenu se doublait d'un intérêt pédagogique, étant donné qu'ils constituaient un outil remarquable pour apprendre le latin classique. Après la Contre-réforme, cet ouvrage d'Érasme fut banni des collèges latins catholiques, et remplacé par d'autres « colloques » latins.
4. Les premières grammaires françaises ont été ainsi rédigées à des fins d'enseigner le français à des étrangers, par exemple : *Lesclaircissement de la langue françoise* (1530), de Palsgrave, et *An Introductory for to lerne to rede to pronounce and to speke french trewly* (1532 ou 1533) de Gyles Duwes. De nombreuses grammaires sont autant destinées à des étrangers qu'aux « ressortissants » français (parlant des dialectes) qui veulent apprendre le français de Paris, ainsi : *The French Schoolmaster* (1609) ou *The French Littleton* (1639), de Charles de Sainliens (Holyband), ou *The Compleat French Master* (1694) d'Abel Boyer ; ou encore, celles de Maupas (1607, 1625) et de A. Oudin (1632, 1640). Il est certain que ces grammaires ont contribué à la constitution de la « grammaire française » (voir J.-Cl. Chevalier 1968 : 470-477 et 420-432 ; ou encore, B. Lépinette, 1986).
5. C'est seulement à la fin du XVIII^e siècle (ou même au début du XIX^e siècle) que se généralise par exemple la prononciation en [wa] pour la graphie -oi- ; que se produit l'ouverture de [e] fermé provenant de la diphtongaison du a tonique libre du latin (*mare* – *mer*) ; ou encore que

disparaît le trait de longueur de nombreuses voyelles finales, servant à marquer une opposition entre singulier et pluriel ; ou encore que le l palatal se transforme en yod...

6. La *Grammaire* de l'Académie française ne verra le jour qu'en 1932 !

7. Le processus d'institutionnalisation du français comme matière scolaire commence à la fin du XVII^e siècle : il ne concerne tout d'abord que certains établissements qui accueillaient des enfants de nobles ; ainsi, les Collèges jésuites italiens introduisent les cours de français « dans tous les collèges d'éducation entre 1670 et 1680 » parmi les matières à option qui conformaient les arts chevaleresques : « il tirar di spada, giuocare di Picca, e Bandiera, saltare il Cavallo, suonare diversi instrumenti, parlar Francese, et altri Essercitji Cavallereschi, essendovi per ogni essercitio i suoi Maestri » (Carla Pellandra, 1990 : 6, 73).

8. Et il ne faut pas oublier que surtout à cette époque défendre des innovations trop hardies faisait encourir à son auteur des dangers certains : Dominique de Villiers maintient ainsi l'anonymat quant à la rédaction de sa *Lettre* et confie à son élève que si ses confrères « lisaient [sa] lettre, ils publieraient partout que je ne suis qu'un âne ; aussi je vous supplie de ne la communiquer à personne (p. 38) » (in H. Düwell, 1988 : 2, 5).

9. Il s'agit de la *Lettre d'une Dame de condition, à un Monsieur, pour le prier de lui donner l'idée d'un bon Maître de langue françoise, pour enseigner ses enfans*, et la réponse correspondante (*Réponse, qui renferme les bonnes qualités, & les défauts d'un Maître de langue*).

10. Nous limitons nos références aux ouvrages cités, pour raisons d'espace.

RÉSUMÉS

Le français se constitue aux XVI^e, XVII^e et XVIII^e siècles comme un terrain de réflexion théorique et d'élaboration de propositions pratiques doté des caractéristiques suivantes : (i) spécifique dans sa genèse quant aux autres savoirs scolaires : le contact empirique d'une série de maîtres leur a permis la réalisation d'ouvrages (grammaires, grammaires bilingues ou contrastives, vocabulaires, dialogues, correspondances, refrains...) qui, bien que destinés à la constitution du savoir à enseigner, participent aussi à l'élaboration du savoir savant (description de la langue) ; (ii) tourné continuellement vers la réflexion méthodologique, vers les pratiques de classe ; (iii) axé, également depuis le début, sur l'élaboration de matériels adaptés à la spécificité de la discipline et à l'option méthodologique choisie ; (iv) constitué par des maîtres soucieux de la dimension éthique de leur activité, mais aussi par l'analyse réflexive de leur propre activité, de leur rôle et des demandes sociales. Ces quatre caractéristiques constituent pour nous l'assise que les maîtres de langue laissent aux professeurs à l'aube de la disciplinarisation du français langue étrangère

During XVI, XVII and XVIII centuries, the teaching of French became a land of theoretical and pedagogical reflection. The following four features characterize of French as foreign language before its disciplinarization in the XIX century: (i) specific, if we compare it with other types of scholar knowledge: the empirical contact of teachers with language allows them to develop different kinds of materials (grammars, dictionaries, vocabularies, dialogues...). These, in turn, help to determine what to know (or "savoir savant") and what to teach ("savoir à enseigner"); (ii) Continuously focused on methodological reflection and on action in the classroom; (iii) directed to the elaboration of specific materials according to the prevailing methodological

options; (iv) developed by teachers and concerned about the social demands and about the ethical dimension of their work.

INDEX

Keywords : disciplinarization, teaching materials, french as a foreign language, grammars, dictionaries, vocabularies, dialogues, what to know, what to teach, XVIth, XVIIth and XVIIIth centuries

Mots-clés : disciplinarisation, outils d'enseignement, grammaires, grammaires bilingues ou contrastives, vocabulaires, dialogues, savoir savant, savoir scolaire, XVIe, XVIIe et XVIIIe siècles