Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde

24 | 1999

Les auteurs classiques français dans l'enseignement du F.L.E. (18^e et 19^e siècles)

Littérature française et formation esthétique et morale dans les manuels de français de la fin du 19^e siècle

Javier Suso López

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/dhfles/3025>

DOI : 10.4000/dhfles.3025

ISSN : 2221-4038

Éditeur

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

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 1999

Pagination : p.205-221

ISSN : 0992-7654

Référence électronique

Javier Suso López, « Littérature française et formation esthétique et morale dans les manuels de français de la fin du 19^e siècle », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 24 | 1999, mis en ligne le 04 février 2015, consulté le 27 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/3025> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dhfles.3025>

Ce document a été généré automatiquement le 27 mai 2021.

© SIHFLES

Littérature française et formation esthétique et morale dans les manuels de français de la fin du 19^e siècle

Javier Suso López

- 1 Le français est incorporé au plan d'études de 1845, par un gouvernement libéral modéré, en tant que matière «moderne», destinée à compléter, avec les mathématiques ou la physique, les valeurs des «humanités classiques»:¹

« Los contenidos de instrucción tratan de armonizar lo tradicional con lo moderno. Así, se mantienen las ciencias exactas, la física, las lenguas vivas, etc. pero también se refuerzan las humanidades clásicas con predominio de la lengua latina » (Puelles 1980: 120).

- 2 Et les auteurs de grammaires ou de manuels, eux-mêmes, attestent cette volonté pratique et instrumentale de la langue française: ainsi, F. Anglada peut affirmer:

« Es una necesidad del siglo, que tiende a hermanar los individuos, como las vías férreas están hermanando las naciones. Las lenguas son en la actualidad el único tropiezo de que falta libertar, individualmente hablando, las operaciones mercantiles » (1853: Prólogo).

- 3 Cependant, les gouvernements autoritaires postérieurs transforment le français en matière complémentaire (R.O. du 24 juillet 1846), puis volontaire (plan d'études du 28 août 1850). Tout le long du 19^e siècle, la place du français comme matière d'enseignement dans le cursus de l'enseignement secondaire sera sujette à de semblables oscillations: schématiquement, les libéraux défendront un traitement favorable des langues vivantes dans les plans d'études; les conservateurs essaieront en général d'en réduire le rôle. Ainsi, *La Ley General de Instrucción Pública* (1857, ou loi Moyano), résultat d'un compromis entre conservateurs et libéraux, rétablit l'enseignement du français comme matière obligatoire, dans les études générales (pendant 2 ans d'étude, 3 heures par semaine), face aux autres langues vivantes (anglais, italien) qui faisaient partie des études d'application (pré-professionnelles).

Mais les règlements et les décrets postérieurs vont éliminer peu à peu ce caractère de matière fondamentale que possédait le français dans la loi Moyano: en 1861, le français est réduit à une seule année d'études; en 1866: son étude devient volontaire, les élèves n'étant obligés qu'à passer un examen de traduction pour obtenir le diplôme du baccalauréat ès arts; en 1868, on élimine même cet examen² Le français ne subsiste que comme matière volontaire, hors du plan d'études, dans très peu de lycées. Et, où il subsiste, cet enseignement fait partie des études d'application (voir Simón Díaz, 1952-59, vol. II: 233).

- 4 Malgré ce va-et-vient, les objectifs assignés au FLE connaissent une grande homogénéité: l'orientation pratique est mise en relief dans toutes les instructions;³ le décret du 21 août 1861 détermine, pour le français, «une méthode non pas théorico-générale, mais spéciale et pratique». Le français est considéré comme une matière moderne, dont les objectifs (parler, traduire) portent des valeurs instrumentales.
- 5 Les plans d'études du dernier tiers du 19^e siècle maintiennent et renforcent même cette même conception du français, en rapport à ce qui se passe dans toute l'Europe, qui débat des objectifs et des méthodes de l'enseignement des langues.⁴ On réintroduit, cette fois définitivement, le français comme matière obligatoire dans le plan d'études de 1880 (2 ans, 3 h. par semaine). Le plan d'études de 1894 redéfinit les objectifs généraux des études du baccalauréat et le concept de chaque matière (objectifs, indications méthodologiques, programme résumé). On met en relief l'objectif pratique prévu: l'enseignement de la langue étrangère
 «no debe tener ningún fin teórico, sino exclusivamente el del manejo práctico de aquel idioma para los usos ordinarios de la vida».⁵
- 6 La langue est conçue d'une façon utilitaire; le programme est axé sur le contenu linguistique, et il n'y apparaît nulle part un contenu de formation culturelle ou littéraire. On prescrit des activités de classe pratiques pour l'enseignement des langues, ce qui voulait dire: lecture, traduction, analyse, dialogue (questions-réponses pour contrôler la mémorisation des règles grammaticales).⁶ Des indications similaires se répètent en 1898 ou 1899. Ainsi,
 «no hay necesidad de consignar hasta qué punto debe ser práctico el trabajo de estudiarlas (las lenguas extranjeras)».⁷
- 7 Le décret du 18 août 1900, qui établit les bases pour la rédaction d'un programme unique, insiste sur cette conception de la langue étrangère:
 « Francés e inglés. Estas lenguas vivas no han de estudiarse con un fin de cultura filológica, sino con un fin práctico de aplicación a los usos de la vida. Cuanto al francés, traducirlo y hablarlo; cuanto al inglés, bastará con leerlo y traducirlo ».⁸
- 8 Le fait est donc clair: les programmes officiels montrent une nette orientation pratique et instrumentale dans l'enseignement des langues; parler et traduire étaient consignés comme les objectifs à atteindre par les élèves. Voyons maintenant ce qu'il en est quant aux ouvrages (manuels, recueils de textes) destinés à l'enseignement du français.
- 9 Les orientations des plans d'études de 1857-66, la réduction des heures de classe, et l'influence des méthodologues tels que Robertson ou Ollendorf, déterminent, vers le milieu du 19^e siècle, une tendance vers la simplification des contenus grammaticaux et le développement d'une orientation pratique de l'étude ou du travail scolaire, à travers des collections de textes en français et de phrases «simples» en espagnol (ou thèmes de traduction), qui sont disposés selon leur degré de difficulté. Ainsi, sont édités des

grammaires «théorico-pratiques» et des ouvrages orientés vers la traduction, sous forme de phrases simples ou de textes divers très courts.⁹

- 10 Le recours à des textes littéraires est en conséquence une pratique peu fréquente: ils sont trop difficiles à comprendre et à traduire, étant donné les horaires diminués destinés à l'enseignement du français. Ou alors, ils sont utilisés à des fins d'analyse morphosyntaxique, comme le *Télémaque*, dans le cas du *Novísimo Chantreau*, de Bergnes de las Casas (1852).
- 11 Ou encore, il s'agit d'un registre littéraire très spécial: le *Nuevo Método del Dr. Ollendorf... adaptado al francés por Eduardo Benot* (1852), reproduit en effet, à la fin de sa grammaire, une pièce de théâtre burlesque, «comédie mêlée de chant en un acte», ou «zarzuela», de Rosier, intitulée *Brutus, lache César*. Ce n'est pas le contenu «littéraire» qui a présidé au choix de cette pièce (ou alors c'est son caractère d'«antilittérature»), mais les besoins de la compréhension et la motivation des jeunes élèves. L'apprentissage linguistique devrait sûrement bien fonctionner grâce aux situations drôles contenues dans cette parodie (*Brutus* c'est un concierge, et *César*, c'est un chien!). Et c'est en effet l'objectif linguistique qui est visé, à travers la traduction, selon la méthode «récemment adoptée par une société scientifique de Paris, qui consiste en deux traductions d'un même fragment, l'une juxtalinéaire littérale et l'autre libre ou selon le sens» (1852: «Arte de Traducir», Supplément ou 2^e partie du manuel), qui nous rappelle la différenciation entre version et traduction selon RN. Chantreau.
- 12 Si les manuels du milieu du siècle sont axés sur des objectifs linguistiques, les grammaires et autres ouvrages destinés à l'enseignement du français du dernier tiers du 19^e siècle transforment par contre le français en moyen de formation intellectuelle, culturelle et stylistique. Malgré les instructions contenues dans les plans d'études, la plupart des auteurs, normalement des *Catedráticos* de lycée, postes qui sont pourvus à nouveau, veulent doter leur enseignement de buts plus dignes et élevés: ils mépriseront les collections antérieures de phrases en espagnol (*temas*), dénuées de tout contenu culturel et moral; quant aux textes variés d'auteurs français destinés à la traduction, ils vont les choisir en fonction de leur caractère hautement moral. Exemple net de cette évolution: la 8^e édition de la *Gramática francesa* de E. Benot (1880) élimine la comédie burlesque que nous venons de signaler: la littérature ne pouvait plus être l'objet de parodie ni de burlesque aux yeux déjeunes élèves.
- 13 Cependant, dans les prologues de leurs ouvrages, les auteurs affirment tous qu'ils orientent leur enseignement d'une manière pratique (autrement, leurs manuels n'auraient pas obtenu l'autorisation pour servir de «livres de texte»). Ce qui voulait dire, selon la méthode grammaire-traduction de l'époque: mémorisation des règles grammaticales et du lexique, analyse d'un texte, application déductive des règles apprises, spécialement dans le cas du thème (ou traduction espagnol-français), et traduction. Ainsi, J. Tarazona affirme:

« los tiempos han cambiado, y con ellos las necesidades sociales. La masa de nuestra población escolar está, ante todo, interesada en el conocimiento de la lengua de los negocios. Por eso debe ser eminentemente práctica su enseñanza... El patriotismo nos impone este deber » (1893: VI).
- 14 Juan Galicia Ayala critique pour sa part la

«manía de erudicionar en los libros dedicados a la enseñanza, o de llenarlos de cosas sin plan ni concierto, o bien de poca utilidad para una enseñanza práctica, útil é inmediata» (1894: 7).

- 15 Mario Méndez affirme que son livre est «exento de toda disquisición erudita, ajeno a todo alarde científico», étant donné les exigences du plan d'études en vigueur,
« limita el aprendizaje de la lengua francesa en su estado actual y para fines de mera aplicación... No cabe hacer más que limitarse al fin mere-práctico procurando que los alumnos hablen y escriban francés en el menor plazo y con la mayor corrección posibles » (1894: 6).
- 16 Malgré ces déclarations, les ouvrages qu'ils éditent sont formés de collections de textes littéraires à haut contenu culturel, moral, voire philosophique; quant aux grammaires, elles regorgent de maximes, et sont accompagnées également de textes à traduire, dès les premières leçons. La formation instrumentale, ou utilitaire de la langue («pratique», selon les instructions ministérielles) est subordonnée à la formation culturelle. L'outil d'apprentissage (le texte à traduire) se dédouble quant aux objectifs à atteindre: à l'objectif linguistique, on ajoute le contenu stylistique, culturel et moral, ce qui net en question l'appropriation efficace de la langue.
- 17 Le modèle à suivre est constitué par les *Selectas francesas*, de Joaquín Mendizábal (1864), professeur agrégé du lycée de Saragosse, qui réadapte selon ses goûts les collections antérieures d'Alemaný (1835, 1844) et de Tramarria (1839). Il s'agit d'une «modeste collection de textes choisis entre tout ce qu'il y a de bon en français, pour que ceux qui étudient cette langue s'exercent à la lecture et la traduction [...Elle] est abondante en modèles, variée dans ses styles, graduée quant aux difficultés, correcte dans la forme, et morale quant au fond» (1864, Prologue: III).
- 18 Si on examine de près le contenu de cet ouvrage, on trouve un peu de tout : des maximes et des phrases célèbres, des leçons d'histoire naturelle, des apologues en prose («plus simples que les fables en vers»), des anecdotes, «qui excitent par les hauts exemples de vertu». Après quoi, «une fois arrivés ici, les élèves sont en mesure d'entreprendre l'étude des bons modèles, en prose et en vers, aussi bien du siècle d'or de la langue française, comme du siècle suivant et de notre époque»: sont proposés ainsi des textes de Bossuet, Bourdaloue, Boileau, Delille, Florian, Voltaire, les deux Rousseau. Lacépède, Buffon, Vauvenargues, Hugo, Guizot, Lamartine, etc., textes «choisis entre ce que ces illustres génies ont écrit de meilleur» (1864: V). Tout à la fin, Mendizábal propose divers modèles de lettres et des dialogues familiers.
- 19 Les objectifs de formation de ces *Selectas* sont axés sur trois éléments: le linguistique (l'essentiel est d'apprendre la langue: les textes doivent servir à la lecture et à la traduction, il faut donc qu'ils soient accessibles à la compréhension des élèves); le littéraire (c'est-à-dire, la langue littéraire et le style des auteurs), et, surtout, le contenu moral. Les textes choisis sont révélateurs à cet égard. Parmi les textes en prose, Mendizábal propose les suivants: «L'existence de Dieu», «La mort», «Le riche et le pauvre», «Le monde», «L'avarice», «Le duel», «Le suicide», «La fin de la vie», «L'exécution de Charles 1er d'Angleterre», «Le combat des Thermopyles...». Les poésies choisies sont les suivantes: «Manière de faire des vers», «L'existence de Dieu», «Essence et majesté de Dieu», «À ma fille», «Satire de l'homme», «Le danseur de corde», «La charité», «Le miroir», «Le café», «Le convoi d'un enfant», «Lusignan à sa fille...». Le nom des écrivains respectifs n'est pas mentionné.
- 20 Cette constatation oblige à redéfinir le «littéraire», à partir des critères de l'époque, ou du moins des critères du système scolaire espagnol, et non pas des nôtres. L'institution sociale qu'est la littérature, à la fin du 19^e siècle espagnol, est ainsi plus large, et très différente de la nôtre. Le littéraire devait inclure des éléments d'instruction culturelle

et de formation morale. C'était un littéraire classique, universel, où l'influence du romantisme se laissait peu sentir, et où les courants réaliste ou symboliste étaient écartés ou inconnus. Et de même, le littéraire gratuit, l'art pour l'art, n'étaient nullement considérés comme une valeur à proposer aux élèves.

- 21 Selon nos «critères» actuels, on ne peut pas être surpris que Bossuet, Boileau, Voltaire, Rousseau, Hugo, ou Lamartine soient choisis parmi les écrivains célèbres. Mais quelle histoire actuelle de la littérature place au premier rang des écrivains tels que Bourdaloue, Vauvenargues, Buffon, Delille, Florian, Lacépède, Guizot, ou le second Rousseau? Et cependant, on ne peut contester que les textes du jésuite et orateur Bourdaloue (17^e siècle) sont remarquables par leur éloquence et leur précision logique; Vauvenargues, militaire et diplomate, mort à 32 ans (1747) écrivit des *Réflexions* et des *Maximes*, fut un des premiers à s'opposer à la tyrannie de la raison et accorda au sentiment une valeur toute nouvelle («les grandes pensées viennent du cœur», *Maxime* 127); Florian connut un vif succès de son vivant par ses œuvres de théâtre, ses romans chevaleresques et pastoraux, ses fables; Buffon soutenait que le style était la marque de l'intelligence individuelle et qu'il conférait quelque chose de personnel aux descriptions des sciences naturelles; le naturaliste Lacépède, continuateur de Buffon quant à l'histoire naturelle et aux études sur les animaux, était à la fois passionné par l'art, et publia une *Poétique de la musique*; les poèmes descriptifs de Delille sont magnifiques dans leur classicisme; la prose historique de Guizot est remarquable par sa clarté et sa précision... Quant à Jean-Baptiste Rousseau, dont l'entrée à l'Académie française fut objet de veto, au début du 18^e siècle, et qui fut même condamné à l'exil, à cause de certains vers qu'on lui attribua; il était considéré, par ses *Odes* et ses *Cantates*, comme le nouveau Pindare, œuvres qui exercèrent une énorme influence jusqu'à l'avènement du romantisme...
- 22 Le littéraire est constitué ainsi par des textes où les valeurs littéraires classiques (éloquence, clarté, précision) sont inséparables des valeurs morales, de la réflexion, de la pensée philosophique, de la formation en histoire, de la culture générale. On n'a pas de difficulté à retrouver là les idéaux de la formation humaniste de la Renaissance.
- 23 Voyons d'autres ouvrages. La *Crestomatía francesa*, nouvelle édition corrigée et augmentée par R.T.C. (1883)¹⁰ se compose de deux parties. Vu les difficultés pour réussir la traduction des *Fables* de la Fontaine ou de *Télémaque*, l'auteur paraît se résigner à proposer d'abord une sélection de textes «faciles» (5-176). Cela ne veut aucunement dire qu'il s'agisse de textes futiles, au contraire: «on a choisi ce que les auteurs français ont de meilleur, en commençant par le plus facile et en continuant par le plus difficile» (Prefacio). Il s'agit d'une série de textes historiques (à fort contenu idéologique: «Sources des malheurs du genre humain», «Ignorance des anciens peuples», «Imperfection des arts dans l'antiquité», «L'esclavage chez les Anciens....»), géographique («La terre», «Les continents», «Les montagnes», «Les fleuves, l'Europe», «Les pays principaux...») ou de sciences naturelles (le corps, l'âme, les sens, les plantes, les tissus...), des histoires instructives et morales («Le nègre Eustache», «Mort de saint Louis», «Égarement et repentir», «Faute avouée et réparée», «Noble émulation et basse jalousie», «Bonne conscience et mauvaise conscience...»), des biographies (Amyot, Sixte Quint, Mme. de Maintenon, Bemadotte, L'Électeur de Saxe, Scipion, Jeanne d'Arc...).
- 24 La deuxième partie, outre les fragments des *Aventures de Télémaque*, et d'*Aristonous*, ordonne les textes choisis en fonction des genres littéraires: le genre épistolaire, le lyrisme, la narration, les discours et morceaux oratoires (de style noble et de style

familier), le dialogue, le portrait, la description, la fable, le conte, l'idylle et l'épique, l'épigramme, l'épître, la satire, l'ode, la cantate et le cantique, l'hymne, la religion et la morale (177-386). Dans tous les cas, un premier texte est destiné à jeter les bases du genre en question, à l'aide de préceptes. Sont présentés finalement, comme dans Mendizábal, des modèles de lettres de commerce (387-408). L'influence de l'ouvrage de François J.M. Noël et De la Place: *Leçons françaises de littérature et de morale* (Paris, 1838, 24^e éd.) et celui de M. Chapsal: *Modèles de Littérature française* (Paris, Hachette, 1848, 2^e éd.) est évident; modèles que L. d'Alemany avait rejetés en son temps, estimant que ces textes d'auteurs sublimes ne s'accommodaient pas au niveau des élèves. Chez R.T.C., par l'ordonnement des textes en fonctions des genres, et les préceptes d'écriture correspondants, on voit une nette volonté de développer chez les élèves des qualités d'écrivains: l'objectif littéraire s'oriente vers la compréhension (et l'explication) du stylistique et le goût pour la lecture et l'écriture.

- 25 La *Crestomatía francesa*, de Baltasar Champsaur, professeur agrégé du lycée de Gerona (1898), est aussi une «collection de textes français» très variés, à caractère culturel («Les saisons», «Les hirondelles», «L'horloge», «Le temps», «Les végétaux», «L'enseignement moderne», de Jules Lemaître, «Les découvertes de Pasteur», «Lettre du Congo», «Combat de taureaux», «L'oiseau-mouche», de Buffon, «De l'Espagne sous la monarchie wisigothe», «La photographie artistique»), mais aussi moral («L'enfant et la châtaigne», «La citrouille et le palmier», «L'hirondelle et les petits oiseaux...»), ou bien encore divertissant (anecdote d'Alexandre Dumas, faits divers et informations de journaux...). Les textes littéraires, situés pêle-mêle avec les autres, sont choisis non pas parmi les meilleurs textes des meilleurs écrivains, mais en fonction de la capacité présumée (linguistique et culturelle) des élèves: «Les contes de ma mère l'oie» (d'Anatole France), «La genèse de Pierrot» (conte blanc, de Jérôme Doucet), «La première leçon de bicyclette» (G. Courteline), «Mélancolie» (G. Sand). «Paul et Virginie» (Bernardin de Saint Pierre), «Grandeur et décadence des Romains» (Montesquieu)... A la fin sont placés une douzaine de textes en vers, de Racine, Corneille, Boileau, Victor Marguerite, Jérôme Doucet, Florian, Victor Hugo, Paul Deroulède, Lamartine («Le lac»). Champsaur ne renonce pas au littéraire, mais il l'adapte à la capacité de compréhension et aux «centres d'intérêt» des élèves.
- 26 Gervasio Tarazona y Dolz, professeur agrégé du lycée de Valence», dans sa *Nueva Crestomatía francesa*, (1893), défend pour sa part ouvertement le besoin de l'étude «des littératures étrangères [...] qu'on ne doit pas bannir des centres de l'enseignement secondaire» (1893: V); dans son choix des morceaux de lecture et de traduction, «Définitions et pensées morales, développements philosophiques et moraux», textes de géographie et d'histoire, etc.,
 «hemos tenido en cuenta, además de la pureza y corrección de estilo, la belleza y la amenidad; descartando con severa mano todo aquello que pudiera falsear el juicio o corromper el gusto literario y las buenas costumbres de la juventud » (1893: VI).
- 27 Le «goût littéraire»: la langue littéraire, quant à ses composantes esthétiques, est incorporée à l'enseignement du français, de façon explicite. La langue française n'est pas celle qu'on parle en France, c'est la langue de Fénelon et de Chateaubriand, de la même façon que l'espagnol, c'est la langue de Cervantes et de Granada (voir le verso de la couverture du *Curso de idioma francés*, de José Casadesús, Barcelone, Imp. de José Cunill, 1899), composé de «Gramática, Ejercicios, Florilegio». R.T.C., Champsaur, et Tarazona offrent donc des exemples concrets (textes) avec lesquels ils cherchent à atteindre cet objectif, à des degrés divers. On pouvait encore faire un pas de plus: créer

théoriquement ce goût littéraire, en insérant des cours théoriques de littérature française, et d'histoire de la littérature française, ce que fera Fernando de Araujo.

- 28 Fernando de Araujo, professeur agrégé du lycée de Tolède, vante sa *Gramática razonada histórico-crítica de la lengua francesa* (1892) avec l'argument qu'elle peut servir «autant pour la préparation élémentaire de l'élève que pour la préparation magistrale d'un capétien», étant donné le traitement extrêmement érudit et «philologique» qu'il donne à la langue. Il fait précéder la grammaire d'un Résumé de l'histoire de la littérature française (1897, 3e éd. 2-48), puis d'un traité linguistico-historique de la langue française. La grammaire est divisée en Analyse (orthophonie, orthographe, ortholexie; étude des mots, où, en plus des questions morphologiques, sont enseignées certaines figures -par ex. l'aphérèse: Colas, Bastien, pour Nicolas et Sébastien-, et la néologie), en Syntaxe (étude des propositions: concordance, régime, construction) et Phraséologie («Théorie du discours»: étude des phrases). Cette dernière partie possède un objectif rhétorique et stylistique très net: on y étudie la «composition» (coordination, subordination), l' *idiología* (locutions idiomatiques, modismes) et la *tropología* (figures de diction: synecdoque, métonymie, métaphore...). Une quatrième partie est destinée à offrir un traité de versification (ou art métrique) française, où il introduit des exemples de vers de nombreux poètes français: Boileau, La Fontaine, Delavigne, Rapin, Voltaire, Chénier, Lamartine. Marot, Malherbe, J.-B. Rousseau, Béranger, Régner, Desmarais, Racine, Corneille...
- 29 Il édite d'autre part des *Temas de traducción*, pour la version et le thème, en deux volumes (pour une 1e et une 2e année) où il rassemble anecdotes historiques, charades, lettres, fragments de biographies d'hommes célèbres, et aussi des fragments d'écrivains de différentes époques, choisis en fonction de leur contenu formatif, culturel et moral explicite. On trouve ainsi des textes de La Bruyère (*Caractères*: le fat, le riche, le pauvre...), des *Fables* de Fontaine («La Cigale et la fourmi», «L'Ane vêtu de la peau du lion», «la Grenouille qui veut se faire aussi grosse que le bœuf»), des poésies de Malherbe («Ta douleur, du Périer, sera donc éternelle?»), des fragments de Bossuet, de Fénelon, de La Rochefoucauld, de Richelin, des *Lettres* de Mme de Sévigné, de Victor Hugo; des fragments d'œuvres théâtrales de Molière, de Racine, de Corneille; des préceptes littéraires de Malherbe ou de Boileau, etc., mais aussi des textes philosophiques et moraux; «L'amour propre», «L'amour de la patrie», «Le bonheur fugitif et le bonheur durable», «Conseils au prince», «Le prix de la trahison», «L'histoire et la providence», «Le bonheur de l'homme obscur», «L'amour et la haine», etc. Par rapport aux *Selectas* de Mendizábal, les *Temas* de Araujo sont beaucoup plus courts et les auteurs beaucoup plus nombreux.
- 30 D'autres exemples; Juan Galicia Ayala, professeur agrégé du lycée de Mahón, introduit au long de sa grammaire *Le Gaulois, método completo para la enseñanza de la lengua francesa*, une série de textes à caractère littéraire, culturel et moral (mais il n'élimine pas pour autant les exercices traditionnels de «temas»); Mario Méndez, professeur agrégé du lycée de Grenade» incorpore à son manuel *Primer curso de Lengua francesa*, un long traité grammatico-philologo-étymologique de la langue française, et, à la fin de son manuel, il propose même des textes en ancien français!
- 31 Aux objectifs déclarés d'enseignement pratique (lire, parler, traduire), aux objectifs de formation intellectuelle visés par l'apprentissage de la grammaire et la pratique de la traduction (mémorisation, déduction, développement de la capacité de raisonnement et d'abstraction, compréhension, analyse...), les auteurs de manuels de la fin du 19^e

siècle ajoutent ainsi un net objectif de formation culturelle (connaissance de la littérature, connaissance générale historique), esthétique (la rhétorique, le style) et morale ou éthique. Pourquoi cette évolution? Et encore, ces objectifs, étaient-ils atteints?

- 32 Cette volonté d'élargissement de la fonction du FLE dans le cursus de l'enseignement secondaire est à mettre en rapport, comme le fait Christian Puren (1988: 52-61), avec une série de phénomènes d'ordre socio-psychologique: l'attraction du modèle global partagé par tout le système scolaire, le prestige des humanités classiques, le désir ou le besoin d'une intégration dans un collectif (la loi d'«isomorphisme»), le désir de rehausser la catégorie de leur matière et de leur tâche: questions compréhensibles si l'on considère que le professeur de langue étrangère était tenu à l'écart des réunions de *clausuro*, était moins payé, et avait une considération professionnelle inférieure, similaire à celle du professeur de dessin et de gymnastique, n'ayant pas besoin d'avoir fait des études supérieures pour être engagé ou même de passer un concours de recrutement.
- 33 Mais aussi, dans le cas de l'Espagne, à travers la sélection de textes, on voit s'exprimer le rejet d'une certaine littérature/culture française et la fabrication d'une image littéraire et culturelle de la France en fonction de certains critères idéologiques. Il faudrait ainsi ajouter aux explications antérieures le désir des professeurs d'éliminer tout élément de suspicion envers la langue française en tant que moyen de transmission possible d'idées «dangereuses» (*Les Lumières*, l'Encyclopédie, la raison, la république, la liberté, la constitution...). Les démons du début du siècle continuent donc d'être présents au cœur de ce choix. Le français expurgé de tout ce qui pouvait «corrompre» la jeunesse (Tarazona): le voilà digne d'être enseigné dans l'institution scolaire.
- 34 Quant à la deuxième question, l'exploitation pédagogique de ces textes, c'est-à-dire les procédés ou les activités de classe prévus ou pratiqués par les professeurs, nous laissent-ils percevoir leur degré de réussite dans l'obtention des objectifs escomptés?
- 35 Les courtes indications de méthode que ces auteurs placent dans leurs avertissements ou prologues (voir notamment le «Modo de enseñar por esta gramática», de Araujo; ou le Prologue à la 1^e et la 2^e année du *Gaulois* de Galicia Ayala) font voir qu'ils pratiquaient la méthode grammaire-traduction, telle qu'elle a été décrite par Christian Puren (1988: 62-75): ils faisaient mémoriser aux élèves, en courtes doses, les règles contenues dans la grammaire, puis, à partir de la traduction d'un texte (travail pratique donc), ils questionnaient l'élève au sujet des règles appliquées ou des caractéristiques linguistiques ou stylistiques présentes dans le texte traduit.
- 36 On peut affirmer que l'exploitation pédagogique du texte littéraire ne se situe pas dans son prolongement linguistico-pragmatique-culturel. Les activités décrites (analyse, traduction, questions-réponses sur des aspects linguistiques ou stylistiques) sont des activités d'ordre métalinguistique qui situent l'exploitation du texte dans le cadre pédagogique strict de la classe, et non pas dans le cadre des échanges langagiers «authentiques».
- 37 On ne peut qu'être d'accord avec H. Besse quand il affirmait, il y a déjà une quinzaine d'années, qu'on ne peut parler «de la cohérence et [...] de l'efficacité d'une pédagogie des documents authentiques» qu'en rapport à la manière où sont intégrés les composantes d'une définition de l'authentique: l'intégrité matérielle du document, les conditions de production et de réception primitives (conditions spécifiques quant aux

textes littéraires: «la communication littéraire», comme l'affirme H. Besse (1982: 27) «se caractérise d'abord par son autonomie relativement à la situation concrète d'échange: l'environnement spatio-temporel immédiat y joue un rôle particulièrement faible»), le degré d'authenticité de la tâche demandée aux étudiants, et la réception du document par les étudiants étrangers (1982: 16-17).

- 38 Lire un extrait d'une œuvre littéraire quelconque, ou d'une œuvre complète, en raconter un résumé ou des impressions à d'autres personnes, ou encore engager un dialogue à son propos... sont des activités qui se situent au cœur du statut premier du texte; mais pas les activités signalées, ou d'autres procédés d'exploitation plus récents, comme l'explication de texte, la reconstitution de texte à travers le jeu oral de questions, ou la critique littéraire, qui est faite «d'un discours métalinguistique [...] d'ordre lansonien, humaniste, stylistique ou nouvelle critique» (sémiotique ou narratologique) (Besse, 1982: 14).
- 39 Les professeurs de la fin du 19^e siècle, tout possédés qu'ils étaient de leurs hautes fonctions, renversent la pyramide logique de l'apprentissage; leur mépris de la langue instrumentale, conversationnelle, coupait la littérature de son ingrédient premier: la parole. Tout discours, comme la linguistique actuelle l'a montré, est signifiant d'une manière complexe, possède des composantes énonciatives, pragmatiques et cognitives (usages socio-culturels, aspects connotatifs et culturels, présence d'implicites et de présupposés...).
- 40 L'option d'une authenticité dans le fonctionnement langagier implique ainsi un traitement de la langue complexe: la langue n'est (presque) jamais uniquement un outil de communication, mais aussi d'analyse, de connaissance, de représentation culturelle/ idéologique, d'interaction sur les autres. Cette réalité, inhérente à la langue, est présente dans n'importe quel document: un simple dialogue dans la rue, une petite annonce, ou une recette de cuisine, pour prendre des exemples limites, admettent un traitement culturel, puisque l'expression linguistique est toujours associée à un univers de représentations hé à une certaine civilisation ou culture. Mieux encore: c'est leur traitement «culturel» qui les rend compréhensibles. Apprendre une langue signifie, depuis le début, développer de nouveaux éléments de référence et d'intérêt, s'engager dans de nouvelles attitudes culturelles, et c'est à l'intérieur de cette réflexion ou de cette découverte qu'il faut placer le littéraire, dans sa complexité renforcée par le caractère virtuel et artistique de l'univers représenté. Procédés de découverte qu'il faut savoir doser et introduire en fonction du développement de l'étudiant: la lecture, le résumé, l'interprétation, la discussion, la communication des impressions ou des jugements, etc. -procédés qui se situent dans la lignée de l'authentique-, constituent des activités cognitivement très exigeantes.
- 41 Même si les objectifs didactiques (apprentissage de la langue et de la littérature/culture françaises) et pédagogiques (formation intellectuelle, esthétique et morale) étaient louables, le moins qu'on puisse dire est que les activités de classe permettant d'accéder à ces objectifs ne concordaient pas avec les habiletés et capacités des élèves, sauf dans quelques cas particuliers (et cela parce que ces habiletés étaient développées en correspondance avec d'autres matières, telles que la langue maternelle et le latin). Ce n'est pas la linguistique (la langue) qui les intéressait, mais le littéraire (la langue littéraire) comme véhicule de formation idéologique et morale. Pourquoi alors faire du français? De bonnes traductions auraient mieux fait l'affaire.

- 42 Prendre comme outil d'apprentissage des textes «authentiques», sans adopter le rapport authentique à la langue que nous avons décrit, mène, comme dans l'ensemble de l'apprentissage traditionnel, à «percevoir la LE comme un surcodage (changement d'étiquettes) de l'univers langagier habituel des apprenants» (Besse, 1984: 17) et, par là, on rend les élèves inaptes à intérioriser une seconde culture, ce qui devient un frein à son tour pour le développement d'une connaissance profonde de la langue.
- 43 C'est pour cela que nous manifestons une attitude critique à l'égard du mode d'exploitation pédagogique des textes littéraires dans cette fin du 19^e siècle, qui s'est prolongé jusqu'aux années cinquante. Il se produit une nette coupure entre culture/littérature et langue, une dissolution du caractère solidaire entre ces deux composantes du langage. Le contenu culturel/littéraire tend à estomper sa participation à la compétence ethno-socioculturelle pour devenir un simple savoir référentiel, externe, au même titre que la géographie, l'histoire ou la physique.
- 44 Danger présent aussi dans de nombreux manuels communicatifs ou interactifs actuels, qui proposent le contenu culturel en tant que savoirs externes, quantifiables (par exemple la gastronomie: types de fromages; les fêtes; monuments, etc.). Danger qui procède d'une réflexion inverse: la toute-présence de la communication mène à croire que la langue n'est qu'un instrument d'échange, outil. Or, si nous admettons ce que dit John Schumann (1978: 34), la langue est un aspect de la culture; et la littérature est une composante de la culture à deux degrés: par sa condition linguistique (elle est formée par des mots) et sa condition de représentation idéologique et esthétique. Colin Baker dit de même: «Enseigner la langue sans la culture qu'elle comporte est comme présenter un corps sans le cœur» (1993:97). Ou encore, comme le dit Henri Besse, n'établir qu'un rapport linguistique au texte/discours, «gommer la dimension interculturelle de la classe en réduisant l'approche de la langue étrangère à l'acquisition de formes linguistiques nouvelles servant à coder autrement la «vision du monde» de départ des étudiants» est une entreprise appauvrissante, source d'options erronées, puisqu'elle ne conçoit l'apprentissage d'une LE que comme «l'acquisition d'une simple compétence linguistique étrangère à partir d'une compétence communicative demeurée inchangée, celle acquise avec la langue de départ» (Besse, 1984: 17).
- 45 C'est par contre la prise en compte de la complexité du document langagier qui est le seul facteur pouvant mener à l'«authenticité» dans l'apprentissage, ou dans l'acquisition de la LE, «en tant qu'engagement personnel, aussi bien pour l'élève que dans les rapports enseignant-apprenant» (Stem, 1984: 84). Tout document -et non pas seulement le texte littéraire- doit être pris ainsi comme «un lieu d'apprentissage où les étudiants peuvent explorer tous les possibles (acoustiques, graphiques, morphosyntaxiques, sémantiques) de la langue étrangère, et toutes les virtualités connotatives, pragmatiques et culturelles qui s'inscrivent en elle» (Besse, 1982: 34). Il reste qu'il faut être raisonnable quant au choix des documents, et quant aux procédés d'exploitation, en fonction des capacités des étudiants, et du maintien d'une authenticité globale dans la démarche de l'apprentissage: de quoi il s'agit, et surtout avec les textes littéraires, c'est d'ouvrir de nouveaux horizons chez les étudiants, et de donner le goût de la lecture. Et pour cela, plutôt que de recourir, par exemple, aux versions faciles qui détruisent toute la complexité du littéraire, quoi de meilleur que de commencer par les romans d'aventures, les nouvelles, les anecdotes, les histoires

merveilleuses, les romans policiers, la science-fiction..., au risque de redéfinir, pour l'étape de l'enseignement secondaire, la «littérature française».

BIBLIOGRAPHIE

- ANGLADA, F. (1853): *Gramática francesa*, Barcelona, J. Verdaguer.
- ARAUJO GÓMEZ: F. (1891): *Gramática razonada histórico-crítica de la lengua francesa*, Toledo, Impr. de Rafael Gómez.
- BAKER, C. (1993): *Fundamentos de educación bilingüe y de bilingüismo*, Madrid, Cátedra.
- E. BENOT, (1852. 2^eéd.): *Nuevo Método del Dr. Ollendorf para aprender a leer, hablar y escribir un idioma cualquiera, adaptado al francés por Eduardo Benot*, Cádiz, Imp. de D. Filomeno Fernández.
- BESSE, H. (1982): «Éléments pour une didactique des documents littéraires», dans J. Peytard, *Littérature et classe de langue* Paris, Hatier, pp. 13-34.
- BESSE, H. (1984): *Actas de las VHas Jornadas Pedagógicas sobre la enseñanza del francés en España*. Barcelona, ICE de la Universidad Autónoma.
- CHAMPSAUR, B. (1898): *Crestomatía francesa*, Palma de Mallorca, Tip. del Comercio.
- FERNÁNDEZ Fraile, M. E. (1995): *La enseñanza/aprendizaje del francés en España entre 1767 y 1936: objetivos, contenidos y procedimientos* Granada, UP Universidad.
- GALICIA Ayala, (1894): *Le Gaulois, método completo para la enseñanza de. la lengua francesa*, Mahón, B. Fábreguer.
- MÉNDEZ, M. (1894): *Primer curso de lengua francesa*, Granada, Imp. del Comercio.
- MENDIZÁBAL, J. (1864): *Selectas francesas*, Zaragoza. Imp. de Vicente Andrés.
- PUELLES Benítez, M. de (1980): *Educación e ideología en la España contemporánea*, Barcelona, Labor.
- PUREN, Ch. (1988): *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* Paris, Nathan.
- R.T.C. *Crestomatía francesa*. (1883): *Selectas de los escritores más eminentes de Francia, así en prosa como en verso*, Barcelona, Juan Oliveres; Madrid, Lib. G. Hernando.
- SIMÓN Díaz, J. (1952-59): *Historia del Colegio Imperial de Madrid*, Madrid, CSIC, Instituto de Estudios Madrileños.
- TARAZONA y Dolz. G. (1893): *Nueva Crestomatía francesa*, Madrid, J. Góngora.
- UTANDE IGUALADA, M. (1964): *Planes de Estudio de Enseñanza Media*. (Madrid, MEC.

NOTES

1. Voir pour cette question la thèse de Eugenia Fernández (1995): *La enseñanza/aprendizaje del francés como lengua extranjera en España (1776-1939)*, UP Granada; ainsi que l'article: «El objetivo

formativo-cultural en la enseñanza del francés como lengua extranjera: una aproximación histórica», *Lenguaje y Textos* (1994-95), vol. 6-7, pp. 219-228.

2. Les libéraux éliminent en 1868 la traduction pour obtenir le diplôme de baccalauréat ès arts par l'incohérence de l'obligation de passer un examen et en laisser la préparation à l'autodidactisme des élèves ou bien aux soins des professeurs privés. Le plan d'études de la 1^{ère} République, qui prévoyait l'inclusion de deux langues modernes, n'eut pas le temps d'être adopté par le Parlement.

3. L'article 109 des «Disposiciones Generales Relativas a la Enseñanza Secundaria», du 22 mai 1859, *cap. H: Del orden de las clases y método de enseñanza*, prescrit cependant que «Los Profesores de lenguas y Retórica y Poesía harán que los alumnos decoren pasajes de los autores selectos, así en verso como en prosa, para que ejerciten la memoria, adquieran buen gusto literario y corrijan los defectos que puedan tener en la pronunciación». Il faut interpréter ces indications en tenant compte de deux choses: que le verbe «decorar» signifie ici «apprendre de corò» (par cœur) une leçon et la réciter à haute voix; et que, en général, c'est un même professeur qui enseignait les langues française et espagnole (poétique, retórica): l'acquisition du «goût littéraire» revenait donc principalement aux textes littéraires espagnols, que l'élève pouvait comprendre.

4. Voir à ce propos l'excellent numéro «Théories du langage et enseignement/apprentissage des langues (fin du xix^e siècle/début du xx^e siècle)», *Histoire, Épistémologie, Langage*, XVIII, fase. 1, 1995.

5. «Plan de Estudios de 16 de setiembre de 1894, Real decreto reorganizando la segunda enseñanza», *Colección legislativa de España*, vol. 125, pp. 624 et sv., dans M. Utande, *ibid.*, pp. 281-307.

6. «Real decreto introduciendo varias reformas en el actual plan de estudios», *Colección legislativa de España*, vol. 125, pp. 205 et sv., dans Utande Igualada, M. () 964) *Planes de Estudio de Enseñanza Media* Madrid, pp. 271 -277.

7. «Plan de Estudios de 20 de julio de 1900, Real decreto, reformando el plan de estudios de segunda enseñanza», *Colección legislativa de España*, vol. 2^o de 1900, pp. 526 et sv., transcrit dans M. Utande, *ibid.*, pp. 357-369.

8. «Real Orden de 18 de agosto de 1900, fijando el concepto de las asignaturas que comprende la Segunda Enseñanza. Disposiciones dictadas para la reorganización de la Enseñanza, por Antonio García Alix, del 26 de abril al 30 de setiembre de 1900», Madrid, 1900, Impr. del Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos, pp. 295-299.

9. Ainsi, la *Gramática francesa*, de F. Anglada (1844, Barcelona, J. Verdaguer) où il adapte (réduite) le contenu à la «Escuela Industrial» de Barcelona où il enseignait, avec absence de textes littéraires et présence de lettres de commerce), le *Maestro francés, o sea gramática franco-española*, de J.E. Laverdure (1858, Bilbao, Imp y Litografía de Juan E. Delmas), la *Método progresivo de traducción francesa*, de Andrés Ascaso y Pérez (1860, Huesca, Imp. y Librería de Jacobo M. Pérez), el *Curso de lengua francesa*, de Carlos Soler y Arqués (1866, Vich, Imp de Soler Hermanos, basé sur les «méthodes de Ollendorf, Robertson et Ahn»), la *Gramática francesa, según el método de M. Robertson*, de Joaquín Mendizábal (1860, Zaragoza, Imp. de Vicente Andrés), la *Gramática hispano-francesa*, de Léon Chartrou (1866, 2^e édition, Alicante, Imp. de Rafael Jordá), la *Gramática francesa teórico-práctica, elemental y filosófica*, de García de Modino (1862, Valladolid, Imp. Hijos de Rodríguez), ou encore le curieux *Nuevo Método de lengua francesa en 80 días*, de R.E.L. Delaborde (1859, 5^e édition, Madrid, Imp. de Mariano Saint de la Peña; 2^e éd. en 1855: «en 70 días»), les *Selectas francesas, o manual de traducción*, de Javier Offerall (1866, Cádiz, Arjona) les *Ejercicios de traducción gradual del francés al español*, de D.G. Justino et E. Laverdure (1867, Bayona, imp. Lemaignère, 6^e édition), etc. Aussi, on édite à part les *Claves de los temas*. De même, certaines grammaires antérieures, étant donné l'influence d'Ollendorf, incorporent au long de leur descriptions grammaticales, des «Temas» (par exemple, le *Novísimo Chantreau*, de Bergnes de las Casas, 7^e éd., 1860, Barcelona, Juan Oliveres, ainsi que la *Clave de los Temas*, en 1861). D'une manière générale, les textes de

traduction n'ont aucun caractère littéraire, et sont orientés vers une acquisition des difficultés grammaticales, lexicales ou idiomatiques.

10. R.T.C. met à son profit le prestige de Bergnes de las Casas sur la page de couverture, en indiquant qu'il a incorporé l'analyse grammaticale des «Aventuras de Telémaco» de Bergnes de las Casas, «autor de las *Gramáticas y Crestomatías*» en plusieurs langues. L'auteur déclare avoir composé cet ouvrage pour répondre à un engagement dans l'Avis au lecteur de la 18e éd. de la *Gramática* de Bergnes, de 1882.

AUTEUR

JAVIER SUSO LÓPEZ

Université de Grenade