Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde

23 | 1999

L'enseignement de la langue et de la littérature
françaises dans la seconde moitié du XIX^e siècle

La méthode naturelle d'apprendre la langue française dans la première moitié du XIX^e siècle en Espagne

Javier Suso López

Electronic version

URL: <https://journals.openedition.org/dhfiles/3044>

DOI: 10.4000/dhfiles.3044

ISSN: 2221-4038

Publisher

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

Printed version

Date of publication: 1 June 1999

Number of pages: p.185-203

ISSN: 0992-7654

Electronic reference

Javier Suso López, "La méthode naturelle d'apprendre la langue française dans la première moitié du XIX^e siècle en Espagne", *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [Online], 23 | 1999, Online since 26 March 2015, connection on 10 March 2023. URL: <http://journals.openedition.org/dhfiles/3044> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/dhfiles.3044>

This text was automatically generated on 10 March 2023.

All rights reserved

La méthode naturelle d'apprendre la langue française dans la première moitié du XIX^e siècle en Espagne

Javier Suso López

I. Bref aperçu historique (1800-1868)

- 1 Une fois les guerres napoléoniennes finies, et les persécutions contre les « afrancesados » devenant une lutte idéologique entre conservateurs et libéraux, l'enseignement du FLE reprend en Espagne. Au cours de la première moitié du XIX^e siècle, le public qui apprend le français se multiplie de façon extraordinaire. Ce sont des centres privés séculiers (notamment dans les grandes villes) qui prennent en charge la demande croissante d'instruction de la société espagnole¹. Cherchant à satisfaire les demandes concrètes du public, ils adaptent l'organisation et le fonctionnement interne des collèges, et proposent des Plans d'études novateurs. Ainsi, Lista, directeur du « Colegio de San Mateo » de Madrid, organise les études en trois filières : humanités, sciences mathématiques et physiques, sciences philosophiques et politiques. Le gouvernement conservateur fait publier dès son accession (en 1825) un Règlement pour les « Colegios de Humanidades y Escuelas de Latinidad », qui correspondent aux « Colegios menores » des facultés de philosophie. Les « Escuelas de Latinidad » reprennent l'organisation traditionnelle des études du latin (2-3 ans : rudiments, construction, propriétés). Quant aux « Colegios de Humanidades », aucune place n'y est faite aux disciplines scientifiques : on débute avec les « Primeras Letras », puis on fait des études de latin, philosophie, histoire, littérature, dessin et langues vivantes (deux heures par semaine). C'est le germe d'une organisation des études de l'enseignement secondaire qui est établi.
- 2 C'est donc ce Règlement de 1825 que les nombreux collègues séculiers privés qui sont créés à cette époque doivent suivre au pied de la lettre, jusqu'en 1845, quand est publié le « Plan de Segunda Enseñanza », qui distinguera deux degrés (« Elemental », 2 ans ; «

Ampliación », 3 ans, voir Simon Palmer 1972 : 98-101), et qui maintient les langues vivantes. Cependant une disposition postérieure (1848) transforme en volontaire l'étude de la langue vivante, les élèves devant payer à part les professeurs. Quant à la loi Moyano (1857), si elle établit le français comme matière obligatoire, des dispositions postérieures (1861) réduisent à une année l'étude du français, puis, en 1866, obligent l'élève à ne passer qu'un examen de traduction pour obtenir le certificat d'études secondaires (« Grado de Bachiller »). Finalement, la Réforme de 1868 élimine toute mention aux langues vivantes.²

- 3 Si les débuts de la reprise de l'étude du français sont timides - dans la décennie 1820-30, on dénombre seulement une dizaine de professeurs de français à Madrid, donnant des cours particuliers -, vers le milieu du siècle l'essor est spectaculaire : pour nous en tenir à Madrid, le FLE est enseigné dans une vingtaine de collèges privés séculiers et dans une quarantaine d'académies de langues. On recense plus de quarante professeurs de français disposant d'un poste officiel ou bien donnant des cours dans un collège privé, auxquels on doit ajouter plus de soixante qui sont autorisés à donner des cours particuliers. Souvent, un même professeur alterne des cours particuliers, des cours dans un collège privé, et encore des cours dans un établissement public. Souvent aussi, ils sont professeurs de latin, d'humanités, de littérature ou d'histoire ; ou encore, ils enseignent plusieurs langues étrangères (voir Annexe 2). C'est cet essor du français qui porte en lui l'institutionnalisation du français comme matière scolaire lors de la création de l'Enseignement Secondaire Public (Plan de 1845, puis Loi Moyano, 1857).
- 4 L'essor du français nous est montré aussi indirectement. Dès les années trente du XIX^e siècle, la connaissance des langues étrangères devient un atout exalté par les académies ou les collèges, et soumis aux lois de la publicité. Des annonces commencent à apparaître dans la presse de l'époque pour attirer le public. On fait état de l'importance du français comme dépôt de la culture classique (droit, théologie, littérature) et moderne (mathématiques) :

Es muy necesario y útil para toda persona ilustrada en atención a que en él están traducidas todas las obras clásicas de teología, jurisprudencia, matemáticas y los más célebres autores antiguos (Simon Palmer 1972 : 102).
- 5 Des prises de position similaires se trouvent dans leurs prologues chez les auteurs de grammaires, de méthodes ou de cours. Dans cette première moitié du XIX^e siècle, on vante :
 - 6 - la rapidité de l'apprentissage : un professeur anonyme garantit que 8 mois suffisent pour apprendre le français (Simon Palmer 1972 : 338) ; avec la méthode employée par Madame Lafon, « siete meses bastaban al discípulo para saber hablar, traducir y pronunciar perfectamente el idioma y tener un idea de los mejores autores franceses » (1972 : 339) ; une académie garantit que « se enseñaba en seis meses » ; une autre porte plus loin les enchères : « la enseñanza se realizaba en 4 meses por el método de Chantreaux » (1972 : 340). Delaborde garantit l'apprentissage du français en 70 jours (1855, 2^e éd.) si l'élève apprend une leçon par jour ; puis en 80 jours (1859, 5^e éd.).
 - 7 - sa facilité (« enseñaba ambos idiomas por reglas gramaticales muy sencillas » ; « garantizaba que las dificultades de su aprendizaje eran superadas con brevedad y facilidad por el metódico y sencillo sistema de ejercicio de voz viva », 1972 : 338).
 - 8 - le fait d'être employée en France : Madame Lafon « seguía el método adoptado en los mejores colegios de Paris » (1972 : 339).

- 9 - les cours peu nombreux : ce même professeur anonyme établit un nombre maximum de 12 élèves par classe (1972 : 338).
- 10 - son adaptation à divers contextes d'enseignement : différence d'âge (enfants et adultes), de sexe, cours réglés ou particuliers, autodidactisme.
- 11 - la modernité ou la nouveauté de la méthode. Un professeur (anonyme, 1972 : 340) enseigne le français « por enseñanza mutua ». F. Piferrer indique, dans un des textes proposés à l'élève, qu'il suit le « vrai chemin », la « méthode sûre » (1852 : I, 35-36), différente de toutes les autres. Les titres ou sous-titres des ouvrages commencent à prendre position par rapport aux grammaires traditionnelles : *Leçons pratiques ou nouvelle méthode* (M. Bouynot, 1815), *Cours analytico-pratique de français* (1972 : 340), *Cours de thèmes français ou grammaire pratique* (1825, A. Berbreugger), *méthode pratique* (1826, Grimaud de Velaunde), *méthode naturelle* (1852, F. Piferrer), ou tout simplement, *la langue française en 70 jours* (Delaborde).
- 12 - la référence à des auteurs de grammaires ou de méthodes prestigieux : bien sûr, Chantreau occupe une place de choix quant au modèle à suivre, même si on incorpore des nouveautés qui faussent l'esprit de la méthode de Chantreau.
- 13 Les références à d'autres auteurs peuvent être faites pour marquer l'originalité de la démarche. Ainsi, F. Piferrer indique que sa « méthode [...] ne ressemble en rien à celle de Jacotot, à celle d'Hamilton, ni à celle de Robertson, ni aucune autre qu'il connaisse » (1852 : I, 37-38). Très souvent aussi, l'auteur déclare son éclectisme, ayant pris tout ce qu'il a trouvé de bon dans les nombreuses méthodes antérieures (Delaborde).

2. Comment enseigne-t-on le français dans cette première moitié du XIX^e siècle ?

- 14 Au-delà de ce qui est vanté dans la presse, affiché dans les prospectus, annoncé dans les prologues, au-delà des appellations plus ou moins à la mode, quelle(s) méthode(s) sont utilisée(s) pour enseigner le français ?
- 15 Certains auteurs insistent sur l'emploi de la « viva voz », qui rend facile et brève l'étude de la langue étrangère ; d'autres parlent de cours analytiques ; d'autres se limitent à l'objectif de la traduction ; on applique les méthodes d'auteurs étrangers (Hamilton, Jacotot, Robertson) : le collège hamiltonien de Madrid, créé en 1836, connut un vif succès, et la méthode employée - on y apprend plusieurs langues à la fois à travers le procédé de la traduction interlinéaire, dans le cadre général des idées pédagogiques de Pestalozzi - suscita de nombreuses polémiques, comme le montrent les lettres publiées dans les journaux de l'époque par certains élèves qui manifestaient leurs réserves et d'autres qui déclaraient leur soutien (1972 : 102-103).
- 16 Malgré la variété énorme des « systèmes utilisés » (Simon Palmer), malgré la diversité des manuels, des titres, des intentions déclarées, il est possible d'établir des tendances générales méthodologiques, en analysant le contenu à enseigner/apprendre et les procédés employés, ou les pratiques de classe. Jean Antoine Caravolas (1995 : 1301-131) conclut son panorama du XVIII^e siècle avec l'appréciation d'« un rapprochement graduel des deux pédagogies [...] et leur fusion plus ou moins complète ». Les deux pédagogies en question sont - j'adopte les dénominations proposées par M. E. Fernández Fraile dans sa thèse - la méthode traditionnelle théorique (MTT), qui affirme la priorité de l'étude des règles qui régissent la langue (la grammaire), et la méthode

pratique (MP), selon laquelle c'est à travers l'usage (la routine, la pratique) qu'on apprend une langue. Double approche méthodologique, faisant appel chacune à des principes linguistico-philosophiques différents et même opposés (cartésianisme, Port-Royal ; empirisme).

- 17 L'opposition frontale entre ces deux méthodes tend à disparaître au cours du XVIII^e siècle et ne subsiste que si on limite l'enseignement/apprentissage de la LE à un niveau 1, ou bien à un objectif limité (traduire ; parler). Dans le cas où l'institution ou l'élève prévoit un enseignement/apprentissage complet de la LE (lire, parler, traduire, écrire), la complémentarité des deux méthodes est de plus en plus soulignée.
- 18 Cette complémentarité dans le plan de la succession des deux approches méthodologiques (MTT, MP) est le résultat des débats et de la recherche d'un compromis entre cartésianisme et empirisme dans les questions linguistiques, de la part de nombreux philosophes et grammairiens du XVIII^e siècle (Du Marsais, Condillac). Comenius l'avait en tout cas nettement établie : « Les règles... doivent aider et confirmer l'usage ». On doit apprendre les langues « par l'usage avec l'addition de règles ». (1632-1952 : 161-164), de même pour A. Pluche :

Si vous commencez l'apprentissage d'une langue par la pratique, c'est-à-dire par la très constante habitude d'entendre puis de répéter les choses bien dites, et qu'ensuite vous affermissiez cet usage par l'étude des règles, par la connaissance de la Grammaire, voilà le vrai chemin (1751 : 40).
- 19 Mais le rapprochement observé par Caravolas va au-delà d'une simple juxtaposition chronologique ou succession temporelle des deux approches. La complémentarité dans le temps va être remplacée par une intégration, dès le début de l'apprentissage, de la théorie et de la pratique. L'œuvre de Chantreau marque l'avènement d'une nouvelle méthode, que M. E. Fernández Fraile appelle justement méthode traditionnelle théorico-pratique (MTTP), caractérisée par deux éléments :
- 20 - une simplification du contenu grammatical en fonction de son utilité ou de son rendement et en fonction d'une analyse contrastive (on peut donc parler déjà d'une grammaire pédagogique, avec l'idée des trois « repas », ou niveaux successifs) ;
- 21 - le rôle réservé à la pratique, dès le début, dans la compréhension et mémorisation des règles, puis, bien sûr, dans leur application ; donc un démembrement de la grammaire en petites unités ou doses qu'on se met immédiatement à pratiquer. Bouynot, continuateur des idées didactiques de Chantreau, fera un pas de plus que lui : il divisera le contenu en leçons, et proposera des exercices (ou « práctica ») juste après la présentation de chaque règle.³
- 22 Cette tendance au rapprochement entre les deux méthodes s'estompe au début du XIX^e siècle dans certains cas, se poursuit dans d'autres. D'un côté, la MTT reprend sa force, grâce à l'institutionnalisation du français dans les collèges privés, puis par la création des lycées publics. L'*Arte...* de Chantreau, qu'on dépouille de son Prologue (III-XVI) et de son « Método que el Maestro debe llevar en su enseñanza y el discípulo en su estudio » (XVII-XX), dans la plupart des rééditions du XIX^e siècle, et surtout dans les réadaptations par d'autres auteurs, devient malgré lui le modèle pour une MTT qui réaffirme la primauté absolue de l'apprentissage par les règles : c'est le cas des ouvrages de Alemany (1826), Dupuy (1838), Tramarrfa (1829), Domínguez (1844), Bergnes de las Casas (1845), E. Benavent (1876, 2^e éd.).
- 23 D'autres auteurs affichent une volonté d'unir une théorie (simplifiée) à la pratique, et continuent la tendance amorcée par Chantreau et Bouynot. C'est le cas de Grimaud de

Velaunde, de Clément Cornellas et de Antonio Morell. Grimaud de Velaunde (1826), (professeur particulier, professeur à l'« Ateneo » de Madrid) conçoit son ouvrage pour un niveau 1, ou « élémentaire » de l'apprentissage : il réduit fortement le contenu grammatical à apprendre, il propose un texte de *Robinson Crusoé* comme texte d'application (en français familier, mieux adapté au jeune âge que *Télémaque*, de style élevé). La réduction du contenu grammatical et le besoin de la pratique peuvent découler également d'une finalité d'enseignement/apprentissage de la LE limitée à la traduction : c'est le cas de Morell (1835). Quant à Cornellas, il justifie le titre de son ouvrage (*Gramática teórico-práctica*, 1844) de la manière suivante : « a mas de los continuos y extensos ejemplos ilustrativos contiene como unos 140 ejercicios practicos o temas arreglados a la capacidad de los discípulos » (1844 : VI). E Anglada (1853), I. E. Laverdure (1858), A. Ascaso (1860), C. Soler (1866), J. García de Modino (1868) reprennent ce modèle théorico-pratique et l'appliquent au contexte formel des lycées, où l'apprentissage de la LE s'orientait vers la réussite d'un examen de traduction. C. Soler (1866), qui dit s'être basé sur les méthodes d'Ollendorf, Robertson et Ahn, critique pour sa part les méthodes pratiques « que no pueden conseguir resultados positivas » (1866 : Préface), Les règles sont aussi nécessaires que la pratique.

- 24 Mais la caractéristique la plus surprenante de cette première moitié du XIX^e siècle, du point de vue méthodologique, c'est la résurgence de la méthode pratique ou naturelle (ou pratico-théorique, si l'on veut), qui renverse l'ordre traditionnel en commençant l'étude d'une LE par la pratique. On doit voir dans ce phénomène le résultat de l'essor extraordinaire que connaît le public désireux de connaître le français, public qui va se tourner vers les académies de langues privées et les cours particuliers. Contexte d'enseignement où le français ne constitue pas une discipline scolaire, à horaire réglementé ; contexte qui jouit de la liberté, pour le professeur, de s'adapter aux besoins des élèves, à leurs demandes et à leurs difficultés d'apprentissage. Méthode pratique qui ne va cesser d'exercer une influence tout le long du siècle sur les méthodes utilisées dans le contexte réglé d'enseignement (MIT ou MTTP).
- 25 Orientation pratique que les responsables de l'instruction publique espagnole adoptent dans leurs recommandations. Ainsi, la Real Orden du 22-VII-1861 conseille aux professeurs de l'enseignement secondaire « que tracen los cuadros de sus asignaturas de modo que sin fatiga, y dando tiempo a la repetición, ejercicio y práctica, puedan recorrerlos sus alumnos en seis meses ». Quant à la langue française, on se limite à dire que « la única advertencia que debe hacerse es la de que se elija siempre para su enseñanza un método no tanto teórico y general, cuanto especial y práctico », conseils que Mendizábal reproduit dans le prologue de son manuel (1883, 5^e éd.).
- 26 À cet égard, nous devons faire une place de choix à A. Berbreugger, qui avance résolument vers la démarche de la méthode pratique. Son *Curso de temas francesas o gramática práctica*, édité à Paris (1825), est le résultat de nombreuses années d'expérience dans l'enseignement du français à des Espagnols, comme il l'indique dans son prologue. Il n'y a plus de règles que le professeur doit expliquer et que l'élève doit apprendre avant de passer à la pratique ; au contraire, l'explication grammaticale est insérée au cœur même du travail de l'élève sur la langue. Berbreugger propose en effet une « recopilación de temas », gradués selon une progression grammaticale implicite, en y adaptant la technique de la traduction interlinéaire : le texte - composé de phrases indépendantes inventées par l'auteur - est présenté en langue maternelle (l'espagnol) ; en-dessous, Berbreugger présente la traduction uniquement des termes

du lexique nouveau, et inclut des notes situées en bas de page où sont données les explications grammaticales nécessaires pour que l'élève fasse une traduction correcte. Dès le début, l'élève est confronté à une pratique de la langue, sous forme d'exercices de thème (traduction de langue maternelle en langue étrangère), sous forme de phrases inventées, où l'on introduit graduellement le lexique et les questions grammaticales (accords en genre et en nombre, conjugaison, construction, etc.). Démarche qui sera reprise par Ahn, qui poussera bien plus loin cette idée, en présentant au début de chaque thème ou leçon le lexique nouveau et les correspondances grammaticales (type : *vo tengo, yo he* → *j'ai*), dans des phrases inventées bien plus simples, et en réinvestissant constamment le savoir antérieur.

- 27 Une deuxième variante de la méthode pratique est représentée par Francisco Piferrer. Il publie d'abord à Toulouse une *Méthode pour apprendre en peu de jours à lire correctement le français, à l'usage de la jeunesse espagnole* (1843) ; rentré en Espagne, il s'établit à Madrid où il édite un *dictionnaire espagnol-français et français-espagnol*, une méthode d'anglais et une méthode de français (1846). L'édition de 1852 rassemble dans un seul volume un traité de lecture, un traité sur les verbes et les principes grammaticaux pour apprendre le français. Ces ouvrages sont destinés à un public adulte autodidacte : il reproduit des fragments de lettres envoyées par un avocat, un capitaine, un technicien d'un observatoire astronomique, un prêtre... qui vantent sa méthode, ainsi que par le propriétaire d'une académie de langues de Valladolid.
- 28 L'œuvre de F. Piferrer reprend les idées de la méthode pratique sous plusieurs aspects : dans la démarche générale, dans le choix de certains procédés, dans l'objet-langue lui-même offert à l'élève. Sa démarche renverse l'ordre traditionnel : dans le dialogue de la leçon 9, concernant la méthode employée, Piferrer se fait l'écho des critiques que sa méthode a provoquées (notamment, celle consistant à vouloir faire entrer l'élève par la croisée (« *por la ventana* »), en allusion au renversement de l'ordre traditionnel entre la théorie et la pratique. C'est par contre « le vrai chemin », « la méthode sûre ». En effet :

il n'y a rien de plus naturel que d'apprendre chaque jour à lire quelques phrases, à les traduire, et à les recomposer en français. Cet exercice continué pendant quelque temps fournit à l'élève un grand nombre de mots, lui donne l'habitude de les employer avec succès, et le met à même de mieux comprendre les règles grammaticales (1852 : I, 36-37).
- 29 Il défend l'originalité de sa démarche en disant que « cette manière d'enseigner ne ressemble en rien à celle de Jacotot, ni à celle d'Hamilton, ni à celle de Robertson, ni à aucune autre qu'il connaisse » (1852 : I, 37-38).
- 30 Quant aux procédés, il présente l'objet à apprendre sous deux formes : d'abord, en parallèle, sous forme de trois colonnes : le texte français, la prononciation figurée au milieu, et la traduction (fidèle) à droite ; ensuite, sous forme de traduction interlinéaire : texte français en haut, traduction littérale en espagnol. Il rassemble donc les deux techniques traditionnelles de la méthode pratique : traduction en regard (libre) et traduction interlinéaire (littérale, mot à mot). À la fin de chaque leçon, Piferrer présente sous la rubrique « *Teorfa* » les règles de prononciation employées dans les textes en question. La deuxième partie (un Traité sur les verbes) et la troisième partie (des principes grammaticaux) reprennent le modèle de présentation de la méthode théorico-pratique.

- 31 Les activités didactiques (les moments de la classe ou les phases de la leçon, pour employer la terminologie SGAV) sont ordonnées de la façon suivante par Piferrer :
- 32 1 L'élève doit commencer par lire la colonne de la prononciation ;
- 33 2 Il lit la colonne du texte français (pour l'acquisition de la prononciation) en le lisant tel que la prononciation figurée l'indique ;
- 34 3 Il lit la traduction interlinéaire plusieurs fois, jusqu'à ce qu'il soit capable de traduire les mots français en espagnol et l'inverse ;
- 35 4 Il lit de façon alternée le texte et la traduction, jusqu'à ce qu'il soit capable de traduire (du français vers l'espagnol, et de l'espagnol vers le français) sans regarder la colonne correspondante ;
- 36 5 Il copie le texte français, jusqu'à être capable de le reproduire fidèlement en regardant seulement la colonne de traduction.
- 37 Ce qu'il fait en somme, c'est une union particulière de plusieurs techniques prônées et utilisées au XVIII^e siècle par les partisans de la méthode pratique :
- la présentation en regard de la prononciation figurée, technique que Galmace avait déjà employée dans sa *Llave* (1748) ;
 - la présentation de la traduction littérale sous forme interlinéaire de Locke (1693) et de Du Marsais (1722) : texte en langue étrangère en haut, traduction en langue maternelle en bas, technique que Hamilton reprend aussi ;
 - la présentation en regard (dans une troisième colonne) de la traduction libre (la version de la pensée, de Radonvilliers), technique employée depuis longtemps dans l'enseignement des langues étrangères, et notamment par William Bathe avec sa *Janua* (1611), Comenius (1635), Sobrino (1737, 4^e éd. des *Diálogos*), Galmace (1748), et Jacotot (1835). Du Marsais, quant à lui, présentera cette traduction « pure et élégante » dans la page de gauche, en bas du texte original de la langue latine.⁴
- 38 Quant à l'objet-langue proposé à l'élève, les premiers textes de lecture sont composés de listes de phrases d'un style littéraire du type : « Les rois, gâtés par la flatterie, trouvent sec et austère tout ce qui est libre, amical et modéré » (leçon 2, p. 11), ou bien « si l'empire appartenait à la beauté et non à la force, le paon serait sans contredit le roi des volatiles » (leçon 4, p. 15). À partir de la leçon 8, le style change : d'abord un dialogue en langue courante entre Alexandre et un paysan du Caucase (leçon 8), puis des dialogues en langue courante sur la méthode suivie par Piferrer (leçon 9), sur la santé (leçon 10), et sur le temps et l'heure (leçon 11). De la leçon 8 à la leçon 11, il n'y a plus de règles de prononciation, qui ne réapparaissent qu'aux leçons 12 et 13, sous forme d'appendice, sans textes.
- 39 Les textes qui suivent la présentation des verbes (2^e partie) sont par contre des textes authentiques : un fragment de *Télémaque* (1852 : II, 101-110), et un fragment de Lammenais (111-114). Quelques notes en bas de page fournissent certaines explications aux élèves, notamment sur la question du *ne* explétif.
- 40 Quant à D.E.L. Delaborde, il lui revient le mérite d'avoir introduit en Espagne la méthode « Robertson », dans son *Nuevo método de lengua francesa en 70 dias* (1855, 2^e éd.) puis en *80 dias* (1859, 5^e éd.), tout en présentant des nouveautés qui accentuent son caractère de méthode pratique. Comme chez Robertson, chaque leçon est divisée en plusieurs étapes, tout en introduisant plusieurs nouveautés :

- 41 1.Présentation préliminaire d'une règle de prononciation, dans les quarante premières leçons (ou jours), face à Robertson qui concentre les règles de prononciation anglaise dans les sept premières leçons. Comme chez Robertson, les explications se font en Ll.
- 42 2.Lecture : application de la règle en question et des règles antérieures. Le texte en L2 - récit historique, langue standard, ou « trozo selecto del francés », 1859 : VII) - est accompagné d'une série de numéros et de signes graphiques qui renvoient à un tableau initial, dans lequel l'auteur a rassemblé les règles les plus courantes.
- 43 3.Traduction littérale, sous forme interlinéaire, disposant le texte de L2 en haut, et le texte de Ll en cursive. Chez Robertson, les phases 2 et 3 sont rassemblées dans une seule activité.
- 44 4.Traduction espagnole (« castellana »), correspondant à la seconde version de Du Marsais et de Radonvilliers, et à la traduction de Piferrer.
- 45 5.Traduction alternative, en disposant deux colonnes : celle de droite décompose le texte de L2 en courts éléments, et celle de gauche montre l'équivalent littéral en Ll. L'élève devait être capable de retrouver les équivalences de chaque bout de phrase, dans le double sens L2 → Ll, et Ll → L2, en cachant l'une ou l'autre colonne. Robertson présente la traduction alternative avant la traduction en Ll (française dans son cas, puisque son Cours de langue anglaise est destiné aux Français).
- 46 6.Conversation, avec des questions portant sur le texte en Ll sur la colonne de gauche et les réponses en L2 sur la colonne de droite.
- 47 7.Théorie : une règle de « syntaxe comparée » est présentée dans un langage simple, procédé qui se fait tout le long des quatre-vingt leçons.
- 48 8.Exercice synthétique, où l'élève traduit en français des phrases espagnoles, ou des bouts de phrases, inventées pour appliquer les règles de syntaxe antérieurement exposées (thème ou composition).
- 49 A la fin de la première partie (contenant les quatre-vingt leçons), Delaborde place un thème général assez long (508-520) où l'élève doit appliquer toutes les règles de syntaxe en général.
- 50 9.Résumé des règles de prononciation et de syntaxe contenues dans la leçon sous forme de questions en espagnol pour que le professeur puisse contrôler l'apprentissage théorique des élèves.
- 51 Les phases 7 et 9 sont absentes chez Robertson.
- 52 Finalement, dans la deuxième partie de son ouvrage, il rassemble les dialogues des conversations contenues dans les leçons (deux par deux), en réorganisant le lexique et les questions (1-184), numérotés de deux en deux, qui constituent des exercices complémentaires de lecture et de conversation. H y ajoute des morceaux choisis de lecture (185-192 ; 1-56).
- 53 L'ouvrage de Delaborde va être pris comme modèle par de nombreux auteurs de la seconde moitié du XIX^e siècle, spécialement en ce qui concerne l'introduction de l'exercice de thème dès les premières leçons (après les exercices de lecture). C'est le cas de Léon Chartrou (*Gramática hispano-francesa*, 1866, 2^e éd.) et de Joaquin Mendizábal (*Gramática francesa según el método práctico-teórico-analítico de M. Robertson*, 1860, 2^e éd.), qui rejoignent l'influence de Ahn et celle de Robertson dans cette prédominance des activités destinées à la pratique de la langue.

Que conclure ?

- 54 D'abord, la force de cette résurgence de la méthode pratique; et cela, dans les contextes formels d'apprentissage. Même si aucun des auteurs étudiés ne mène jusqu'au bout le renversement de l'ordre traditionnel (d'abord la pratique, puis la théorie), il faut admettre que le principe selon lequel, pour apprendre une LE, il faut la pratiquer de façon intensive, et que les règles sans la pratique ne servent à rien, est nettement posé. L'influence de ces idées s'exercera principalement, en Espagne, à partir des années 1880. On va réduire ainsi, très fortement, la grammaire, qui cesse de précéder, dans certains cas, les apprentissages : à travers des correspondances numériques pour la prononciation, des notes en bas de pages, des procédés visuels pour attirer l'attention sur certaines difficultés (par exemple, des caractères gras), l'exposition interlinéaire - ou en colonnes - des textes pour faire ressortir les différences de construction...
- 55 Cela dit, nous croyons qu'on est très loin encore de la méthode directe. Dans toutes les activités proposées, on passe par la langue maternelle : traduction littérale, alternative ou libre, sous forme de version ou sous forme de thème ; explications grammaticales ; gestion de la classe... Dans tous les cas, le recours à la langue maternelle est considéré comme nécessaire; la langue pénètre par la vue, non par l'oreille. La méthode directe s'appuiera par contre sur une rupture du modèle épistémologique (au sens de Kuhn). Les dialogues ou les exercices de conversation proposés par Robertson (et Delaborde), qui semblent annoncer la méthode directe, impliquent une mémorisation préalable, l'association entre la question posée et la réponse attendue, et donc une reproduction fidèle, nullement une réutilisation libre, spontanée et créative de la langue cible, base de l'apprentissage de la méthode directe. Delaborde indique ainsi que les questions posées aux élèves « están arregladas de manera que se pueda responder emplear otras palabras que las ya conocidas » (1859 : 4). La technique du questionnement sur un texte existait déjà dans la *Ratio Studiorum* des jésuites ; elle sera reprise par la « méthode mixte » : c'est surtout un savoir « sur » un texte ou « sur » la langue qui est mis en jeu. En dehors du contexte scolaire, en dehors du questionnement du professeur, les élèves étaient encore incapables de dire une seule phrase en français.

BIBLIOGRAPHY

BERBREUGGER, Adrien (1825), *Curso de temas franceses, o Gramática francesa*, Paris, J. Duplessis.

BESSE, H. (1996), «Traduction interlinéaire et enseignement des langues (chez Locke, du Marsais, Radonvilliers, Robertson, et quelques autres) », *Documents SIHFLES*, 18 : 293-312.

CARAVOLAS, J.-A. (1995), *L'histoire de l'enseignement des langues (-3000-1950)*, Anjou (Québec), Centre Éducatif et Culturel inc.

DELABORDE, R.E.L. (1859), *Nuevo método teórico y práctico de lengua francesa en 80 días*, Madrid, M. Saint de la Pena.

- FERNÁNDEZ FRAILE, M^a-E. (1995), *L'enseignement-apprentissage du FLE en Espagne (1767-1936) : objectifs, contenus, procédés*. Thèse doctorale, Université de Granada.
- FERNÁNDEZ FRAILE, M^a-E. (sous presse), « Les textes littéraires comme procédé d'enseignement dans les *Chantreaux* du XIX^e siècle », *Documents SIHFLES* - Colloque d'Avila.
- GERMAIN, Cl. (1993), *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 d'histoire*, Paris, CLE International.
- PIFERRER, Francisco (1843), *Tratado Completo de lectura francesa* (ou *Méthode pour apprendre en peu de jours à lire correctement le français, à l'usage de la jeunesse espagnole*), Toulouse, Delsol.
- PIFERRER, Francisco (1846), *El Idioma francés puesto al alcance de todos, o método natural*, Madrid, Boix.
- PLUCHE, A. (1735), *La mécanique des langues et l'art de les enseigner*, Brest, Imp. de Michel. Nous citons l'édition de Paris, Chez la Veuve Estienne et Fils, de 1751.
- PUREN, Ch. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan.
- SIMON Palmer, M^a-C. (1972), *La enseñanza privada seglar de grado medio en Madrid (1820-1868)*, Madrid, Instituto de Estudios Madrilenos.
- SUSO LOPEZ, J. (1996), « La méthode traditionnelle théorico-pratique dans l'enseignement du FLE », *Documents SIHFLES*, 18 : 243-260.

APPENDIXES

Professeurs de français recensés dans la première moitié du XIX^e siècle à Madrid⁵

- Alarcón, Juan (1832). Collèges de Frutos (1846) et de Meana.
- Alcober y Largo, Vicente. Professeur agrégé au lycée de Murcia. En 1854, il établit une école de langues à Madrid.
- Aleman, Lorenzo (1834). Professeur de français à l'Ecole d'ingénieurs. Auteur d'une *Gramática francesa*.
- Andrew de Covert-Spring, D. J. (1837).
- Bardin, Félix (1823).
- Beltrán del Rey, Mariano. Collège de Fernández (1842), Consulat de France, au collège de Feijoo (1846), d'Artero (1849).
- Benavent, Enrique. « Ateneo de Señoras », « Instituto libre de Enseñanza », à l'Université Centrale, Académie de sciences de Don José Sanz de Diego, lycée Benavent ; auteur d'un manuel (1876, 2^e éd.).
- Bes, Braulio. Collège de Parada (1858).
- Betouigh, Pablo. Cours dans une Académie de sa propriété (1842).
- Camarten, Josefa.
- Castellanos, Basilio Sébastien (1828).
- Cayetano, Sixto. Professeur agrégé de littérature et d'histoire à l'Université Centrale. Auteur d'un *Curso de lengua francesa*.
- Cerdá de Villarestan, Manuel. Collège de la Place de San Martin (1842).

Cornellas, Clément. Collège Polytechnique (1848), collège de Meana (1849), collège de Mamaol (1849) ; auteur d'une *Gramática francesa* (1844).

Crisólogo Baretou, Pedro : « enseñaba francés por un método sucinto y fácil y en brève tiempo » (Simon Palmer 1972 : 337).

Dominguez, Ramon Joaquin (1843). Auteur d'une *Gramática francesa* (1844).

Esperalar, Felipe. Collège polytechnique.

Femel, Alejandro. Collège de Iranzo (1861).

Fernández Castaneda, Francisco (1843).

Fournier, Gustavo. Collège de Serra ; auteur d'une *Gramática francesa* (1841).

Gaite, Esteban (ou Gaytté). Collège polytechnique ; auteur d'un manuel (1848).

Garcia, Cayetano Sixto (1823). Professeur d'humanités aux « Reales Estudios de San Isidro », de littérature et d'histoire à l'Université Centrale.

García, Ceferino (1833).

García Ruiz, Manuel (1820-1834).

Gil y Olmo, Juan. Auteur d'un *Compendio gramatical* (1848).

Grimaud de Velaunde, Francisco. « Ateneo español » ; auteur d'un *Método práctico* (1826). Il a un fils qui devient lui-même professeur de français en 1827.

Heredia, Antonio (1834).

Laborde, A. Collège de Garcia Sanz (1841).

Lafon, Joseph Auguste (1822).

Laffon, Madame.

Lemos (1843).

Loyal, M. (1838).

Machinnon, Reinaldo (1821).

Michel, Miguel Juan. Collège Mamaol (1846).

Morell, Agustin (1833). Real Escuela de Veterinaria. Auteur de *El Arte de traducir* (1835).

Novella. Académie de sa propriété. Auteur d'une *Grammaire française* (1813).

Oliván, José (1838).

Ouradou, Anselmo (ou Oradou). Collège de Masarnau (1844). Auteur d'un *Cours* (1864), et d'une *Gramática francesa* (1865).

Peinador, Francisco. Collège de sa propriété (1862).

Pérez, Mariano Nicolas (1826). Real Seminario de Nobes Écoles de S. Antonio Abad.

Pérez del Castillo, José. Collège de Santa Isabel (1869). Philippin (ou Felipen), Mariana (1823, 1829).

Piferrer, Francisco. « Régente » à l'Université de Madrid ; cours particuliers. Auteur de plusieurs Cours (voir bibliographie).

Prota (conte de), Lorenzo Badioli. Auteur du *Método para el estudio del francés*.

Ribera, Patricio (1831).

Rodriguez de Chauveau, Miguel Fr. (1826). Collège de Iturraeta.

Rovira, Miguel. Auteur du *Método Jacotot* (1835).

Rozier, Félix (1844).

Salmerón y Alonso, Nicolas. A vingt ans, professeur auxiliaire de français au lycée de San Isidro. Directeur du Collège international (1866). Professeur agrégé de philosophie à l'Université Centrale (1866). Président du pouvoir exécutif de la 1^{ère} République espagnole.

Sánchez Rivera, Juan. Auteur d'une *Grammaire française* (1821).

Sauzeau (1840). Collège de Gonzalez San Julián (1846). Auteur d'une *Gramática francesa* (1845).

Serrano, Antonio Ambrosio. Académie de sa propriété (1826).

Simon (1843).

Sotos Ochando, Bonifacio. Auteur d'un manuel de prononciation (1835). Torres y

Busquer, José. Auteur d'un *Tratado de pronunciación francesa* (1843).

Tramarria, Francisco. Collège féminin (1825), Real Casa de Caballeros y Pajes, Ecole de Commerce de Madrid ; professeur agrégé au lycée de Noviciado (1846), puis professeur à l'Université Centrale de Madrid. Auteur de la *Gramática francesa* (1829).

Vilella y Font, Sébastien. Collège de Estrada Piquer (1863).

Quant au reste de l'Espagne, de nombreux auteurs publient des grammaires ou des méthodes pour apprendre le français dans cette première moitié du XIX^e siècle (jusqu'en 1868). M^a E. Fernández (1995 : 394-399) établit une bibliographie composée d'une cinquantaine d'auteurs.

NOTES

1. Il existe une vingtaine de collèges privés qui enseignent le français à Madrid dans la première moitié du XIX^e siècle, selon l'étude de M^m Carmen Simon Palmer (1972).
2. Voir la thèse de M^a E. Fernández Fraile (1995 : 88-97) et l'ouvrage de M^a Carmen Simon Palmer (1972 : 98-101) pour connaître en détail ces questions historiques et législatives
3. Voir la thèse citée, ainsi que notre étude : « La MTTP dans l'enseignement du FLE : de P. N. Chantreau à M. Bouynot », *Documents SIHFLES*, 16 : 243-260.
4. Voir l'article de H. Besse, dans la bibliographie, pour une étude détaillée de la technique de la traduction interlinéaire.
5. La date entre parenthèses indique l'année où est autorisée leur activité professionnelle, sous forme de cours particuliers, ou de leur début dans l'établissement en question. Certains d'entre eux enseignaient plusieurs langues étrangères, ou bien d'autres matières, normalement le latin ou le grec, mais aussi l'histoire, la littérature, les mathématiques, etc.

AUTHOR

JAVIER SUSO LÓPEZ

Université de Grenade