De la linguistique française à l'histoire de l'enseignement du français

André Chervel

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/dhfles/3700>

DOI : 10.4000/dhfles.3700

ISSN : 2221-4038

Éditeur

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

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2013

Pagination : 159-169

ISSN : 0992-7654

Référence électronique

André Chervel, « De la linguistique française à l'histoire de l'enseignement du français », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 50 | 2013, mis en ligne le 01 janvier 2017, consulté le 26 mars 2023. URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/3700> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dhfles.3700>

Ce document a été généré automatiquement le 26 mars 2023.

Tous droits réservés

De la linguistique française à l'histoire de l'enseignement du français

André Chervel

- 1 Comment passe-t-on de la linguistique française à l'histoire de l'enseignement du français ? C'est à cette question qu'il m'incombe de répondre puisque, dans la présente table ronde, chacun est invité à s'exprimer sur les « trajectoires intellectuelles » qui l'ont amené à s'engager dans l'histoire de l'enseignement du français langue étrangère ou même, en ce qui me concerne, du français langue maternelle. Comment un professeur de lettres d'un lycée de Marseille recruté, après douze ans dans l'enseignement secondaire, en 1964 à la faculté d'Aix pour diriger des travaux pratiques de grammaire française en vient-il à s'intéresser à l'histoire de l'enseignement du français ? La transition, l'évolution intellectuelle, puis professionnelle, s'est faite à travers l'histoire de la grammaire. Jean Stéfanini dirigeait à Aix la section de linguistique française. C'est lui qui avait été, avec Jean-Claude Chevalier, l'initiateur des recherches et des travaux en histoire de la grammaire. Sa thèse sur la voix pronominale s'ouvrait sur l'exposé de toute la tradition grammaticale qui avait traité le problème depuis le XVI^e siècle, et elle est généralement considérée aujourd'hui comme le point de départ des études d'histoire de la grammaire. Le séminaire qu'il ouvre à Aix en 1964, d'abord consacré aux tout récents *Éléments de linguistique générale* d'André Martinet, s'engage ensuite dans la traduction du *De Causis linguae latinae* de Jules-César Scaliger (1540), qui fut achevée en quelques années, mais dont il ne put assurer la publication. Il était difficile, auprès de « Stef », comme nous l'appelions, de ne pas prendre le virus de l'histoire.
- 2 Deux événements universitaires, historiques eux aussi à leur manière, viennent s'imposer fortement dans la situation aixoise. Le premier, c'est la naissance de la « linguistique française » dans les facultés des lettres au cours des années 1960. Le terme même de « linguistique » était encore très peu utilisé jusque-là dans l'enseignement supérieur. Les témoignages recueillis par Jean-Claude Chevalier et

Pierre Encrevé sont éloquentes : « On l'appelait la philologie », rappelle Georges Straka, qui enseignait à Strasbourg ; « nous n'employions même pas le mot. Nous ne le connaissions pas », lance Jean Dubois qui affirme n'avoir entendu parler de Saussure qu'en 1958. La preuve la plus décisive, c'est le changement de sous-titre de la principale revue sur la langue française, créée par Dauzat en 1933, *Le Français moderne, Revue consacrée à l'étude de la langue française du XVI^e siècle à nos jours*. En 1963, elle devient *Le Français moderne. Revue de linguistique française*. Et en 1967 le certificat auquel nous préparions nos étudiants est rebaptisé à son tour « certificat de linguistique française ». C'est bien dans les années soixante que se diffuse l'expression de « linguistique française ».

- 3 Le second événement remarquable est consécutif à Mai 68, même s'il l'avait parfois anticipé : il s'agit de l'extraordinaire bouillonnement qui s'empare du milieu des linguistes et des grammairiens de tout poil dans les facultés des lettres au cours des années 1970. Le structuralisme et les « exercices structuraux » avaient déjà agité les esprits depuis plusieurs années ; et la grammaire générative de Chomsky avait ensuite pénétré en France, à Aix en particulier où Maurice Gross commence à l'enseigner à partir de 1967.
- 4 Le profond bouleversement de la réflexion théorique ne manque pas d'avoir un effet sur les contenus de l'enseignement primaire et secondaire : comment la grammaire qu'on y enseigne pourrait-elle sortir indemne de toute cette effervescence ? Partout des groupes se créent pour repenser les programmes offerts aux élèves. Une association de professionnels de l'enseignement du français apparaît alors, l'association française des professeurs de français (AFPF), qui deviendra vite l'AFEF (des « enseignants » de français). Et son organe, *Le Français aujourd'hui*, s'impose rapidement comme l'une des plus notables créations de l'époque, qui a vu naître en dix ans plus de dix périodiques spécialisés dans l'enseignement et la grammaire du français, dont la plupart poursuivent aujourd'hui encore leur publication.

1. La grammaire scolaire

- 5 Dans le collimateur de tous ces groupes du type « linguistique et pédagogie », il y avait la grammaire scolaire, dite aussi « grammaire traditionnelle », que tous veulent jeter par-dessus bord, mais sans parvenir à s'entendre sur une théorie et sur une terminologie de substitution. Les manuels rénovateurs des années 1970 instruisent sans relâche le procès de la grammaire scolaire, mais la multiplicité des solutions de remplacement qu'ils proposent leur interdit de pousser très loin leur avantage. Objet d'une réprobation quasi unanime, la grammaire scolaire du français telle qu'elle se présentait alors restait cependant l'enseignement grammatical de base dans toutes les classes, du primaire comme du secondaire. Comment enseigner l'accord du verbe, ou l'accord du participe passé si l'on ne familiarise pas l'élève avec les notions de sujet ou de complément d'objet direct ?
- 6 Mon intérêt pour l'histoire de la grammaire scolaire résulte de cette convergence entre un goût croissant pour l'histoire de la linguistique et un phénomène historique contemporain qui traversait l'ensemble du système éducatif. Cette vieille doctrine qui traîne dans l'école depuis des générations, qui fait désormais l'objet de toutes les critiques, l'historien de la grammaire en herbe que j'étais ne pouvait manquer de la prendre en considération : de quand datait-elle ? Avait-elle été créée d'une seule pièce ?

Quels étaient les grammairiens ou les professeurs qui étaient responsables de telle ou telle partie de cet édifice ? Quels étaient ses rapports historiques avec la grammaire du latin ? Était-elle la transposition pour le français de la grammaire scolaire du latin qui avait occupé une si grande place dans l'enseignement des collèges dès l'Ancien Régime ? À quoi servait-elle concrètement lorsqu'on l'enseignait à l'école et au collège ? Pourquoi tant de pays voisins se sont-ils passés d'une grammaire scolaire autre que la grammaire du latin ? Enfin, et surtout, quelle était la nature exacte des rapports qui unissaient l'enseignement de l'orthographe et celui de la grammaire ?

- 7 Mes recherches sur les filiations théoriques entre la grammaire scolaire et les grandes œuvres grammaticales des siècles passés, menées pour l'essentiel sur les fonds de la Bibliothèque nationale, me conduisaient rapidement à une double conclusion que je formulai dans ma thèse de 1977. La première, c'est qu'il y avait bien eu une continuité entre la grammaire générale du XVIII^e siècle, celle que, dans la tradition de Port-Royal, développent Dumarsais, Beauzée, et Condillac, et le célèbre (en son temps) manuel de Noël et Chapsal (1823), universellement enseigné dans les collèges, dans les institutions, dans les écoles primaires « supérieures » et dans les écoles normales jusque vers 1840. La seconde, c'est que, au cours des décennies suivantes, l'enseignement scolaire et universitaire (l'Université de l'époque, c'est essentiellement le secondaire) s'était totalement débarrassé du *chapsalisme*, que cette grammaire générale scolaire, fondée sur un jeu de figures exigeant une manipulation constante des énoncés, s'était effondrée dans son intégralité au cours de la seconde moitié du siècle, et qu'elle y avait été peu à peu remplacée par une théorie nouvelle, celle précisément qu'on appelle aujourd'hui la grammaire traditionnelle. L'étude minutieuse des manuels permettait certes de désigner, parmi les innombrables manuels¹, celui qui avait utilisé le premier tel ou tel concept grammatical dans le cadre de la nouvelle théorie ; mais, outre que l'innovation conceptuelle n'est pas intrinsèquement attachée à telle ou telle dénomination, la collecte et la confrontation de ces différentes observations ne permettait pas de mettre le nom de tel grammairien ou de tel autre sur les principes généraux de la seconde grammaire scolaire.

2. La transposition didactique

- 8 Restait à tirer toutes les conséquences de cette recherche historique. Pour l'enseignement du français, de son écriture, de son orthographe, le système éducatif s'était successivement débarrassé d'une théorie d'origine savante qui n'avait pas su franchir le seuil de la généralisation de l'enseignement à toute la population scolarisable, puis, dans un deuxième temps, rallié à une présentation moins austère, mais non dépourvue pour autant de toute sophistication. Cette nouvelle grammaire scolaire s'était avérée capable de faire pénétrer jusque dans la France profonde les principes d'une orthographe difficile, comme le prouvaient les pourcentages nationaux des lauréats du certificat d'études primaires, qui pouvaient atteindre 50 % de la population scolaire au cours de la première moitié du XX^e siècle.
- 9 Cette constatation m'a mis définitivement en garde contre une théorie qui n'existait pas encore à l'époque, mais qui a été depuis lors largement diffusée parmi les didacticiens, celle de la « transposition didactique », qui estime que les enseignements donnés à l'école n'ont de valeur et de légitimité que s'ils transposent en direction des élèves le produit des réflexions savantes, et particulièrement celles des universitaires

d'aujourd'hui. Qu'était-ce donc que cette entité culturelle nommée « grammaire scolaire » qui n'avait, elle, rien transposé du tout de la production scientifique du XIX^e siècle, particulièrement abondante en matière de grammaire historique et comparée ? J'avais étudié la grammaire scolaire dans le cadre de l'histoire de la grammaire mais, à l'évidence, elle n'en relevait que très partiellement. À quel ensemble appartenait-elle ? Où fallait-il la classer ?

- 10 Quelle que soit la réponse, il était indispensable de mettre en évidence le rôle créatif de l'école, du système éducatif, dans la constitution de ses propres enseignements. L'idée généralement admise, c'est que l'école reçoit de la société les enseignements qu'elle donne et qu'elle doit faire passer dans les jeunes esprits. L'histoire de la grammaire scolaire montre qu'il faut distinguer d'une part les missions générales qu'elle reçoit, en l'occurrence enseigner les principes et la pratique de l'orthographe, et d'autre part les modalités d'application, où elle ne saurait se conformer benoîtement aux consignes que cherchent à lui imposer des spécialistes qui évoluent dans d'autres sphères. En matière de grammaire, l'école avait bien reçu des concepts comme *le nom* et *le verbe* qui remontent à l'antiquité grecque et latine (et probablement même à l'école grecque ou à l'école romaine), mais elle avait évacué résolument tout le fatras didactique qu'elle avait un moment emprunté à la grammaire générale et surtout elle lui avait substitué une série de nouveaux concepts pour lesquels il était à peu près impossible de désigner un inventeur. Qui a créé le complément d'objet direct (mais voir ci-dessous) ? Qui a inventé le complément circonstanciel, ou le complément d'agent ?
- 11 La grammaire scolaire était donc une grammaire bien différente de toutes les autres : elle était de par sa genèse une « discipline scolaire ». Et puisque, en matière d'enseignement de la langue maternelle, la notion de *discipline* a un sens (depuis guère plus d'un siècle d'ailleurs), il était tentant de vérifier si l'on pouvait étendre aux autres domaines de l'enseignement du français le même concept, le même type d'explication. C'est alors, en 1983, que je suis entré au Service d'histoire de l'éducation, longtemps dirigé par Pierre Caspard, pour y entamer une recherche plus globale sur l'histoire de l'enseignement du français, que je voulais saisir dans sa totalité. Le Service d'histoire de l'éducation, aujourd'hui disparu, avait à son programme des travaux d'« érudition lourde » visant à offrir aux chercheurs du domaine les outils de travail susceptibles de faciliter leurs recherches. C'est dans ce cadre qu'il m'a été donné (ou demandé) de dresser des listes ou des catalogues exhaustifs, qui furent (ou qui seront) publiés ou mis en ligne, concernant les grammaires scolaires publiées entre 1800 et 1914, les textes officiels sur l'enseignement du français à l'école élémentaire (1791-1995), les auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire (1800-1981), les textes officiels sur l'enseignement du français dans le secondaire (depuis 1800), les auteurs et les textes au programme des différents concours et examens du ministère de l'Instruction publique (puis Éducation nationale), les sujets de composition française donnés aux examens et concours du XIX^e siècle, les sujets de composition latine du baccalauréat ès lettres (1853-1880) et les listes nominatives des lauréats des concours d'agrégation (de 1766 à 1950).
- 12 S'agissant de cette recherche sur l'histoire de l'enseignement du français qui commençait en 1983, il n'était plus possible de travailler seulement en linguiste : il fallait devenir historien (et c'est ainsi que j'ai, quelques années plus tard, participé à la création de la SIHFLES). Car s'il existe quelque chose qui porte le nom de « discipline scolaire », ce n'est pas seulement dans les manuels scolaires qu'on pouvait le dégager,

c'est aussi en étudiant et en analysant les enseignements dans leur histoire concrète, à l'intérieur des classes et des salles d'examen, dans les rapports d'inspection, dans les rapports des jurys de certificat d'études, de baccalauréat ou d'agrégation, et dans la succession des textes officiels qui avaient présidé à l'organisation et à l'évolution de ces enseignements. Il fallait bousculer toutes les explications traditionnelles qui ramenaient la création des disciplines aux travaux de tel savant, à tel ouvrage fondateur, à telle influence décisive extérieure à l'école, à la pression exercée par telle congrégation ou par tel groupe de pensée ; il fallait observer dans leur fabrication concrète les mécanismes mêmes de la transmission scolaire des connaissances. Il devenait indispensable de se tourner désormais vers les séries F17 (instruction publique), AJ16 (académie de Paris), 61AJ (École normale supérieure) des Archives nationales et vers d'autres services d'archives (celles de l'École polytechnique, par exemple).

3. Les disciplines scolaires

- 13 Trois exemples permettront de préciser les ouvertures méthodologiques auxquelles ces réflexions donnent accès. Le premier concerne l'histoire de l'enseignement de la lecture, remarquablement illustrée par l'ouvrage récent d'Anne-Marie Chartier, et de ses rapports avec l'histoire de l'orthographe française. Longtemps, la France apprend à lire en latin et la raison qu'en donnent les pédagogues repose principalement sur la difficulté de l'orthographe de leur époque, infiniment plus compliquée que celle d'aujourd'hui, avec la confusion des lettres *i* et *j*, *u* et *v*, avec ses *s* muets (*teste* s'écrit comme *reste*, et *descrire* comme *description*) et bien d'autres difficultés. Chez tous nos voisins, le témoignage des maîtres de français langue étrangère est sans nuance : l'orthographe française est beaucoup trop difficile. C'est la pression que la didactique de la lecture, en France et hors de France, exerce sur les imprimeurs et les éditeurs de l'époque (en particulier les imprimeurs hollandais) qui sera déterminante pour la régularisation et la simplification de notre orthographe. Preuve que l'école est à même non seulement de gérer ses propres didactiques, mais également d'influer sur les objets qu'elle a la charge d'enseigner.
- 14 L'histoire de l'orthographe française depuis le XVI^e siècle a été longtemps subordonnée à l'évolution des normes lexicographiques et surtout aux mutations qu'a connues l'orthographe du *Dictionnaire de l'Académie française*, à laquelle on attribuait traditionnellement le pouvoir de régir notre écriture. Une étude plus précise, menée année après année, des ouvrages sortis des presses françaises et étrangères, montre que l'Académie, bien loin de dicter sa loi au public, s'est en général contentée d'enregistrer, et parfois avec un retard considérable, l'usage orthographique de la librairie et ses évolutions. Quand Jean-Baptiste de La Salle lance en 1706 l'enseignement de la lecture à partir du français, qui mettra au moins un siècle et demi à se généraliser, il ne peut se permettre cette immense réforme pédagogique que parce que l'orthographe vient d'évacuer (vers 1696) tous les *s* muets à l'intérieur des mots, après avoir distingué quarante ans plus tôt (vers 1667) le *i* et le *j*, ainsi que le *u* et le *v*. Le *Dictionnaire de l'Académie* (première édition 1694) n'a donc contribué en rien à cette innovation didactique majeure, puisqu'il continue à pratiquer les lettres muettes, et il en va de même de sa seconde édition (*Nouveau dictionnaire de l'Académie française*) de 1718. C'est seulement en 1740 que l'Académie se rallie, dans la troisième édition de son

dictionnaire, aux formes simplifiées *tête* et *décrire* que, à cette date, la quasi-totalité des imprimeurs pratiquent depuis longtemps.

- 15 Le second exemple concerne l'histoire de l'exercice le plus emblématique de l'enseignement du français : l'explication de texte, également baptisée « explication française ». Il y a sur la question plusieurs idées reçues. L'une attribue à Rollin (*Traité des études*, 1726) l'origine de l'exercice et, de fait, le prestige considérable dont Rollin a joui dans l'université de Paris pendant tout le XVIII^e siècle, puis dans l'Université française au XIX^e, n'autorise pas à faire ici l'impasse sur son nom. Mais entre la prestation à laquelle il se livre sur un extrait de l'*Histoire de Théodose* (1679) de Fléchier et les premières explications de texte du XIX^e siècle, la recherche historique ne découvre aucune continuité. Rollin, fréquemment mentionné comme un exemple à suivre, n'a eu en réalité sur ce plan aucune postérité au cours du XVIII^e siècle. Et c'est également le cas pour la seconde source de l'explication telle qu'elle est fréquemment invoquée : la *praelectio* instituée par les jésuites (*Ratio studiorum*) dès le XVI^e siècle qui serait, selon certains, l'ancêtre lointain de notre explication française. La simple lecture des manuels pédagogiques jésuites montre que l'antique *praelectio* n'est plus, au XIX^e siècle, une pratique vivante mais un idéal pédagogique ancien qu'on évoque avec nostalgie, mais qui est plus ou moins abandonné.
- 16 Plus exacte, plus proche de la vérité en tout cas, est l'interprétation récemment apportée, qui fonde l'« explication d'auteur français », puis « de texte français » sur la réforme du baccalauréat décidée par le ministre Victor Cousin en 1840 : les auteurs français sont ajoutés aux auteurs latins et grecs pour l'épreuve orale d'explication. Mais si l'on prolonge l'observation historique, on constate que la réforme de Cousin recouvre et masque une réalité didactique beaucoup plus riche, à savoir d'une part les nombreuses initiatives prises depuis longtemps dans les classes par les professeurs soucieux d'assurer la compréhension des textes, mais aussi et surtout les débats qui vont s'ouvrir sur la question dans les milieux enseignants en collaboration avec l'inspection académique et l'inspection générale. Quelle est la longueur idéale d'un texte à expliquer ? L'explication doit-elle être littérale ou littéraire ? Doit-elle être la même dans les grandes classes et les petites ? Faut-il ou non se livrer à l'admiration systématique, et comment le faire ? Il faudra trente ou quarante ans pour que l'explication « des auteurs français » qui est bien, formellement du moins, une création de Victor Cousin, devienne graduellement l'« explication de texte » moderne.
- 17 Dernier point : qu'aurait été la thèse du linguiste que j'étais en 1977 si elle avait été écrite et rédigée par l'historien que je suis devenu depuis ? Je n'en retrancherais rien certes, en dehors du ton polémique qui défigure certains passages, mais je l'éclairerais par tout ce que j'ai appris en trente-cinq ans sur l'histoire de l'enseignement réel et concret du latin et du français depuis le XVII^e siècle. Un exemple : je n'avais pas su en 1977 découvrir l'origine du « complément d'objet direct ». Lorsque, écartant l'obstacle des différentes dénominations sous lesquelles il s'est manifesté, on remonte jusqu'à sa première trace (publiée), on arrive au père Buffier, qui lance le complément d'objet direct en 1709 sous l'appellation de « régime absolu » après avoir écarté une formulation propre à certains manuels de latin qui avaient proposé, nous dit Buffier, « régime de la chose », ou plutôt « accusatif de la chose ». Buffier a parfaitement conscience que le concept qu'il cherche à dégager n'est pas identifiable à l'accusatif latin, lequel déborde largement les limites du complément d'objet (quand il est sujet de la proposition infinitive, ou circonstanciel de temps, de lieu, etc.) Et c'est pourtant dans

une grammaire latine, qui vient d'être adoptée quatre ans plus tôt (1705) dans le collège jésuite de Louis-le-Grand où il est employé comme *scriptor librorum* (auteur de manuels scolaires et autres travaux), qu'il trouve la manière de désigner pour la première fois cet « accusatif » qui ne sert que pour l'objet du verbe. Notons en passant qu'ici encore on est loin de la transposition didactique : s'il y a « transposition » elle fonctionne d'une classe (en l'occurrence la classe de latin) à une autre (la classe de français). Et l'exemple n'est pas isolé : sont transposées de même vers les classes de grammaire et vers l'enseignement grammatical les notions d'*analyse* (exercice littéraire de la classe de seconde), de *circonstanciel* (l'un des outils de la rhétorique) et de *proposition* qui nous arrive tout droit de la classe de philosophie.

- 18 Il était donc à peu près impossible d'écrire une « histoire de la grammaire scolaire » complète sans se plonger dans l'histoire des collèges de l'Ancien régime, c'est-à-dire dans l'histoire de l'enseignement.

BIBLIOGRAPHIE

- BUFFIER, le père Claude (1709). *Grammaire française sur un plan nouveau*. Paris : Le Clerc.
- CABANEL, Patrick (2002). *La République du certificat d'études*. Paris : Belin.
- CHARTIER, Anne-Marie (2007). *L'école et la lecture obligatoire*. Paris : Retz.
- CHERVEL, André (1977). *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français, histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Payot.
- CHERVEL, André (1998). *La Culture scolaire. Une approche historique*. Paris : Belin.
- CHERVEL, André (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz.
- CHERVEL, André (2008). *L'orthographe en crise à l'école : et si l'histoire montrait le chemin ?* Paris : Retz.
- CHERVEL, André (2012). « Grammaire scolaire et grammaires savantes : la transposition didactique en question ». In Bernard Colombat, Jean-Marie Fournier & Valérie Raby. *Vers une histoire générale de la grammaire française. Matériaux et perspectives*. Paris : Champion, 325-350.
- CHEVALIER, Jean-Claude & ENCREVÉ, Pierre (2006). *Combats pour la linguistique, de Martinet à Kristeva : essai de dramaturgie épistémologique*. Lyon : ENS Éd.
- CHEVALLARD, Yves (1991 [1985]). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- de LA SALLE, Jean-Baptiste (1819 [1706]). *Conduite des écoles chrétiennes*. Lyon : Rusand.
- Ratio studiorum. Plan raisonné et institution des études dans la Compagnie de Jésus* (1997 [1599]). Éd. bilingue latin-français, présentée par Adrien Demoustier et Dominique Julia, trad. par Léone Albrieux et Dolorès Pralon-Julia, annotée et commentée par Marie-Madeleine Compère. Paris : Belin.

ROLLIN, Charles (1726-1728). *De la manière d'enseigner et d'étudier les belles-lettres, par rapport à l'esprit et au cœur*. Paris : Estienne, 4 vol.

STÉFANINI, Jean (1962). *La voix pronominale en ancien et en moyen français*. Aix-en-Provence : Publication des Annales de la faculté des lettres, éd. Ophrys.

NOTES

1. On peut estimer à plus de 3000 le nombre des titres de manuels de grammaire, d'orthographe et d'exercices qui sont publiés entre 1800 et 1914.

AUTEUR

ANDRÉ CHERVEL

Service d'histoire de l'éducation, Paris