Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde

62-63 | 2019

L'exercice dans l'enseignement des langues

L'exercice dans l'enseignement des langues : s'exercer, ... à quoi bon ?

The exercise in language teaching: what is the point of practising?

Pierre Swiggers

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/dhfles/7027>

DOI : 10.4000/dhfles.7027

ISSN : 2221-4038

Éditeur

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

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2019

Pagination : 519-546

ISBN : 0992-7654

ISSN : 0992-7654

Référence électronique

Pierre Swiggers, « L'exercice dans l'enseignement des langues : s'exercer, ... à quoi bon ? », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 62-63 | 2019, mis en ligne le 12 avril 2020, consulté le 27 mars 2023. URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/7027> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dhfles.7027>

Ce document a été généré automatiquement le 27 mars 2023.

Tous droits réservés

L'exercice dans l'enseignement des langues : s'exercer, ... à quoi bon ?

The exercise in language teaching: what is the point of practising?

Pierre Swiggers

En hommage commémoratif à
Jean-Antoine Caravolas (1927–2018)
Jean-Claude Chevalier (1925–2018)
Marc Wilmet (1938–2018)

Introduction¹

« L'exercice continu, sans être même excessif, contribue beaucoup à hâter la vieillesse, en produisant trop promptement l'oblitération des vaisseaux nourriciers, en faisant perdre leur fluidité aux humeurs plastiques qu'ils contiennent, en desséchant les fibres musculaires, en ossifiant les tuniques des gros vaisseaux : tous ces effets sont aisés à concevoir. [...] Il reste encore à observer deux choses nécessaires pour que l'exercice en général soit utile & avantageux à l'économie animale ; à savoir, qu'il faut régler le tems auquel il convient de s'exercer, & la durée de l'exercice » (*Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, t. VI [1756], p. 245-246).

- 1 Le sujet de l'exercice dans l'enseignement/l'apprentissage des langues² – topique de réflexion séculaire – est une problématique complexe : par son histoire, longue et diversifiée ; par sa matérialité « phénoménologique », multiforme ; par les modalités de sa pratique, s'insérant dans des contextes socio-culturels et politiques variés et variables. La problématique complexe de l'exercice est étroitement liée à l'enchevêtrement d'un conditionnement externe et d'une configuration interne : forme et fonction, insertion et extension de l'exercice sont en étroite relation avec des situations culturelles, socio-économiques et culturelles et en même temps – à travers le prisme de ces situations – à des politiques de langue, à des idéologies langagières et à l'image qu'on se fait de telle ou telle langue et au rôle cognitif et affectif assigné à la symbolisation linguistique.

- 2 La présente contribution n'a d'autre but que d'illustrer certains aspects de cette problématique complexe, à travers quelques exemples concrets, le but général étant de faire participer les lecteurs à des réflexions d'ordre méthodologique et épistémologique et de rendre ainsi possibles quelques prolongements, tant théoriques qu'empiriques.

Le promontoire et le marais

- 3 Pourquoi est-il si difficile de parler de l'*exercice*, alors qu'il s'agit non seulement d'une donnée « expérientielle » très largement partagée, mais aussi d'une dimension essentielle de l'enseignement des langues, qui est notre objet d'étude ?
- 4 Une première raison me semble être le fait qu'en tant qu'historiens (et « méthodologues de la didactique ») nous regardons (trop) souvent les choses d'en haut, et non d'en bas. Afin d'explicitier cette idée, je voudrais utiliser l'image du promontoire et du marais développée par Donald Schon³ (dans le cadre d'une réflexion sur les objectifs du '*new scholarship*')⁴ :

In the varied topography of professional practice, there is a high, hard ground overlooking a swamp. On the high ground, manageable problems lend themselves to solution through the use of research-based theory and technique. In the swampy lowlands, problems are messy and confusing and incapable of technical solution (Schon 1995 : 28).

- 5 On peut se demander si nous avons fait suffisamment l'expérience de se sentir empêtré dans la boue du marais des exercices, pour en parler à distance, voire pour en parler tout simplement ? Le colloque de Mons nous a indiqué une tâche à réaliser : celle de s'atteler à l'histoire de l'exercice en tant que pan constitutif de l'enseignement des langues.
- 6 Une deuxième raison qui à mon avis explique la difficulté d'appréhender l'objet « exercice (de langue) » est ce qu'on peut appeler le *caractère fluide* de l'exercice. En effet, à travers l'histoire de l'enseignement des langues, l'exercice a été présent de façon permanente⁵, mais il est extrêmement difficile d'en définir les contours en traits uniformes ; cela ne tient pas seulement à la diversité typologique de l'exercice de langue (cf. *infra*), mais surtout à une « duplicité », sinon problématique du moins inconfortable pour l'historien, de l'exercice : celui-ci est à la fois un « *coïncidant* » de l'enseignement et un « *accompagnant* ». Cette duplicité explique aussi pourquoi on a fait souvent⁶ le silence sur l'exercice tant dans nos textes sources que dans les études historiographiques : l'exercice est là, comme sous-entendu, comme présupposé, sa présence restant souvent tacite. Pour citer Jean Hébrard : « Malheureusement l'exercice ne laisse pas toujours des traces ni même toutes les traces qu'on souhaiterait » (Hébrard 1982a : 6).
- 7 Enfin, une troisième raison (elle rejoint les deux autres, car finalement tout s'explique par le fait que nous n'avons pas voulu prêter suffisamment d'attention à l'exercice), c'est que l'étude de l'objet « exercice de langue » *semble* donner lieu à peu de conclusions générales, encore moins à des conclusions « spectaculaires ». Comme l'a remarqué judicieusement Gérard Vigner (2016) :

L'exercice est un dispositif d'apprentissage qui n'a que peu attiré l'attention des didacticiens et des spécialistes de l'apprentissage des langues, comme si l'intérêt des chercheurs ne pouvait se focaliser que sur les questions de plus vaste portée, les évolutions méthodologiques, les descriptions grammaticales selon les modèles

théoriques de référence ou les formes d'apprentissage telles l'apprentissage par tâche (Vigner 2016 : 2).

Cerner l'objet

- 8 Les réflexions qui viennent d'être formulées paraîtront peut-être gratuites : faut-il, après tout, problématiser l'objet « exercice de langue », quand nous pouvons facilement pointer du doigt des manuels d'exercices (exercices de grammaire, de vocabulaire)⁷, des exercices sur internet, des exercices proposés sur un support informatique, ou sous forme de jeux de cartes⁸. De plus, ne peut-on pas, à travers l'histoire de l'enseignement, relever les nombreuses traces de travaux d'exercice (c'est-à-dire, des exercices réalisés) : exercices d'écriture et copies de paradigmes sur papyrus, dans l'Antiquité et dans des manuscrits médiévaux, des copies d'élèves (thèmes, traductions, dictées, etc.), et, plus près de nous, des enregistrements d'exercices dans des labos de langue ? Toutefois, il me semble utile de prendre un peu de distance par rapport à ces « objets immédiats ».
- 9 Cette prise de distance conduit, d'emblée, à faire la distinction entre (au moins) deux emplois du mot « exercice » : son emploi comme *terme massif* (L'exercice [de langue] comme genre/espèce) et son emploi comme terme « *discrétisant/singularisant* » (Un exercice ; des exercices). Si l'étude du second, c'est-à-dire de l'exercice dans son acception « discrétisante », est (assez) facile et peut se faire de façon cumulative, l'étude du premier est exigeante, car elle nécessite une *base méthodologique et épistémologique englobante*. En fait, il faudrait encore mentionner un troisième emploi, métonymique, celui de l'exercice comme « session d'exercice ». C'est cet emploi qu'on rencontre dans un « Rapport » de « l'Université de France »⁹, sur un « exercice » effectué par Charles-Pierre Chapsal :

Le vingt-six avril dernier, nous avons été invités, M. Taillefer et moi, à assister à l'Exercice Grammatical qui a eu lieu au Collège de Sainte-Barbe (rue des Postes). Cet Exercice, préparé par les Leçons de l'un des Auteurs de la Méthode, M. Chapsal, était dirigé par lui. La manière dont les Jeunes élèves ont répondu sur toutes les parties de la Grammaire, l'assurance et la facilité avec lesquelles ils ont résolu les difficultés qui leur ont été proposées sur l'Orthographe, sur l'Analyse grammaticale et logique, et sur la Syntaxe de notre langue, ont justifié le suffrage dont le Conseil Royal de l'Instruction publique a honoré l'Ouvrage de MM. Noël et Chapsal, en le mettant au nombre des Livres classiques. Des Enfants de neuf à dix ans, Élèves de la Classe de huitième, après une étude de cinq mois, dirigée par M. Chapsal lui-même, laquelle n'a rien pris sur le temps de leurs autres études journalières, sont plus instruits sur la Grammaire Française, et mieux affermis dans leur instruction, qu'on ne l'est dans un âge beaucoup plus avancé, en suivant les méthodes ordinaires. Ce résultat satisfaisant provient de l'accord heureux et constant d'une Théorie claire, simple, méthodique et d'une pratique bien graduée et proportionnée à l'intelligence des enfants. Le nouveau procédé accompagné d'Exercices qui éveillent continuellement la raison et la mémoire de l'élève, et qui l'accoutument à ramener les principes de la langue française à ceux de la grammaire générale, doit nécessairement préparer les jeunes esprits à l'étude des autres langues (Noël et Chapsal 1833 : p.n.n.).
- 10 Dans ce qui suit, nous présenterons quelques considérations d'ordre méthodologique et épistémologique sur l'exercice dans son aspect de phénomène massif.

Réflexions méthodologiques : vers un modèle d'analyse

- 11 Se pencher sur les fondements méthodologiques de l'étude de L'exercice requiert au moins un triple questionnement :
- Quel *cadre* faut-il construire pour cerner les *formes* dans lesquelles l'exercice (de langue) s'est présenté/peut se présenter ?
 - Quels sont les *facteurs* « contextuels » à prendre en compte lorsqu'on étudie l'exercice de langue ?
 - Comment l'exercice *modélise-t-il* la langue dans laquelle l'élève doit s'exercer ?¹⁰
- 12 C'est à partir de ce triple questionnement qu'on devra construire un modèle d'analyse historico-didactique. À la différence de modèles d'analyse pour la production grammaticographique¹¹, un modèle général pour l'analyse de l'exercice dans l'enseignement des langues se voit confronté à deux difficultés redoutables : celle de saisir le jeu dialectique qui est typique de la situation de classe¹², et celle de la grande variété typologique d'exercices, une variété qui se croise, bien que non de manière univoque, avec une diversité de soubassements théoriques¹³.
- 13 Quant aux facteurs contextuels, ceux-ci sont de natures diverses : langagière (cf. la situation [éco]linguistique de la société), institutionnelle (contexte éducationnel ; contexte législatif), culturelle, économique, religieuse, et politique. Ces facteurs ont un impact, direct ou indirect, tant sur les formes (les « phénotypes ») de l'exercice que sur les objectifs et l'organisation (administrative, mais aussi « matérielle ») de l'enseignement des langues.
- 14 En ce qui concerne les *formes de l'exercice*, on est confronté au problème (de la possibilité) d'une typologie globale de l'exercice. On dispose à ce propos d'utiles systématisations grâce aux articles de Jacqueline Bastuji (1977) et de Gérard Vigner (2016), que je synthétise ici, en les juxtaposant :

Bastuji (1977)	Vigner (1984)
1- Origine des exercices	Exercices à trous
2- Domaine linguistique [plan/« médialité »/normativité]	Exercices à choix multiples
3- Théorie grammaticale de référence	Exercices à dominante morphologique
4- Travail demandé (9 divisions + subdivisions)	Exercices de mise en ordre Exercices de transformation
5- Mode d'exécution (et lieu !)	Exercices de reconnaissance
6- Correction	grammaticale
7- Intégration	
8- Finalité pédagogique	

- 15 Vigner (2016) fait remarquer que sa typologie ne se veut pas exhaustive ; la typologie de Bastuji, quant à elle, est avant tout une typologie des « paramètres ». Ce qui constitue la force de ces deux propositions, c'est qu'elles sont « ouvertes » et mutuellement compatibles. Ainsi, par exemple, la typologie de Gérard Vigner permet de raffiner le paramètre « Travail demandé » de Jacqueline Bastuji qu'il vaudrait mieux reformuler comme « construction de l'exercice » (et la construction de l'exercice en tant que problème appelle une « technique » de solution).
- 16 Un modèle englobant pour l'analyse de l'exercice devrait à mon avis s'inspirer des modèles globaux de communication : en fin de compte, l'exercice n'est rien d'autre qu'un fait (spécifique) de communication. On peut alors envisager un modèle aux composantes suivantes :

<ul style="list-style-type: none">- source/émetteur [instance de production]- arrière-fond [arrière-fond T-théorique et culturel]- message-instruction		
	a) langue de présentation b) forme de « codage » [en rapport avec l'arrière-fond] c) forme en tant que suscitant une réponse d) domaine d'application	
		i. niveau ii. « médialité » iii. registre
<ul style="list-style-type: none">- insertion contextuelle du message [insertion dans le contexte éducationnel/linguistique/culturel]- finalité		
	a) but « focal » ¹⁴ b) but « global » ¹⁵	
<ul style="list-style-type: none">- « manœuvres » de solution		
	a) technique b) « canal » (vocal-auditif ; graphique-visuel ; digital)	
<ul style="list-style-type: none">- suivi [correction ; remédiation ; ré-application]		

Réflexions épistémologiques

- 17 L'interrogation épistémologique sur l'exercice doit prendre comme point de départ sa *fonctionnalité*. Or cette fonctionnalité a été, et sera toujours, en corrélation étroite avec l'idée qu'on se fait d'une langue (et de la maîtrise d'une langue) : conçoit-on la langue comme un ensemble d'inventaires/de structures grammaticales et lexicales ; conçoit-on la langue comme le support (écrit) d'une littérature (éventuellement d'une littérature qui appartient déjà au passé) ; conçoit-on la langue comme le véhicule d'une civilisation de l'écrit (*literacy*) ; conçoit-on la langue comme un moyen de

communication (et quelle communication : une communication élitiste, ou une communication passant à travers les couches de la société ?) ; ou conçoit-on la langue comme un « art de parler et de discourir », c'est-à-dire comme un art d'articuler sa pensée, de dialoguer, de raisonner, de persuader ? Ailleurs (cf. Swiggers 2012), j'ai désigné de telles conceptions comme des « moules d'envisagement ».

- 18 Les conceptions en jeu sont parfois explicitées et donnent alors lieu à un produit éducatif solidement argumenté¹⁶, mais très souvent ces conceptions restent implicites, étant donné que la plupart des « maîtres de langues » ne se sont pas souciés de définir le concept – leur concept – de « langue ». Par conséquent, c'est à partir de cette donnée implicite qu'on doit comprendre la place assignée à l'exercice ou l'occultation « thématique » de l'exercice – mais cette absence n'est souvent rien d'autre qu'une présence écrasante. Cela est tout particulièrement le cas des manuels typiques de l'enseignement (et de l'auto-didaxie) des langues vernaculaires des Temps Modernes, dans lesquels on trouve réunis : colloques (ou modèles de dialogues), vocabulaires (thématiques), phrases-exemples, et rudiments de grammaire. L'exemple le plus célèbre est l'ouvrage de Noël de Berlemont¹⁷, ouvrage ayant eu un succès pan-européen du XVI^e au XIX^e siècle : les variations de son titre (*Dictionnaire, Dictionariolum, Colloques, Dialogues, Parlement...*) témoignent de son caractère caméléonesque, et sont aussi l'indice de son statut indéfini.

- 19 L'ouvrage de Berlemont¹⁸ – et des nombreux auteurs qui s'en sont inspirés (comme Luython, Meurier, Du Vivier et Berthout)¹⁹ – témoigne d'une conception à la fois « instrumentaliste » et « socio-pragmatique » de la langue : la langue doit servir à l'expression de contenus (messages) dans des situations réelles très spécifiques. Par conséquent, on s'exerce dans la langue par la lecture, par la mémorisation et par l'emploi de recueils de formules et inventaires de mots et d'expressions.

Ainsi qu'un bon maître charpentier ou masson non seulement prépare à ses serviteurs et ouvriers [sic] la matière convenable à faire quelque excellent édifice / mais aussi leur enseigne la manière d'assembler construire et appliquer icelle matière selon l'exigence du patron qui leur donne.

Aussi après que j'ay assemblé un grand tas de toute sorte de diction ou motz / lesquelles sont non seulement convenables mais aussi nécessaires à former oraisons & sentences / il me semble convenir d'y adjoindre quelque [sic] petites Colloques ou Dialogues comme patrons : esquelz la jeunesse pourra facilement comprendre / comment on doit lesdictes diction ou motz assembler et conjoindre / pour parvenir à nostre finale intention qui est sçavoir former oraisons et sentences / tant en un langage comme en l'autre (Luython 1552 : f. 33^v).

- 20 Les modèles de conversation fournissent de nombreuses mises en contexte, dont la répétition – s'accommodant d'une certaine variation – doit assurer l'ancrage dans la mémoire et dans la compétence langagière (ou : compétence communicative, au sens que Hymes [1972] donne à ce terme) ; on y trouve, parfois avec un marquage explicite²⁰, des :

- *dispositifs généraux d'interaction verbale* : formules d'adresse et de « prise de contact » ; formules de réplique, d'interrogation et d'enchaînement ; expressions utiles pour la « négociation verbale » ; connecteurs ; tours expressifs pour prendre congé ;
- *moules structuraux* (flexibles) : pour l'énonciation d'opinions ou pour rapporter des opinions (discours direct et discours indirect) ; pour l'obtention d'informations ;
- *inventaires lexicaux*, le plus souvent dans un ordre thématique ;
- *unités phraséologiques* : expressions plus ou moins figées ; syntagmes récurrents ; proverbes ;

- *items d'identification pragmatique* : les participants à l'échange discursif ; les désignations de coordonnées spatiales et temporelles ;
 - dans le cas des manuels bilingues ou plurilingues, on trouve des *équivalences ou correspondances* lexicales, grammaticales et communicatives.
- 21 De plus, ces ouvrages familiarisent l'utilisateur avec divers types ou genres textuels : dialogues, lettres, prières, etc.
- 22 Une particularité « connotative » de ces ouvrages est la touche morale : fidèles aux prescriptions des pédagogues humanistes (Érasme, Barlandus, Vivès), ces colloques enseignent la *civilité*²¹, les bonnes manières incarnées par le citoyen-modèle.
- 23 La « fonctionnalité civique » de la langue explique, d'un côté, que le concept de langue se trouve rarement explicité au XVI^e siècle (et encore au XVII^e siècle) ; le XVIII^e siècle, sous l'inspiration du courant de la grammaire générale, mais aussi de la philosophie de Locke, qui mettait le langage au centre de sa réflexion sur l'entendement humain²², marquera un tournant à ce sujet. De l'autre côté, la fonctionnalité civique de la langue, présente « en sourdine », explique aussi pourquoi l'exercice de langue se trouve subsumé dans un exercice total : c'est l'exercice de la langue, par la mise en pratique spontanée (ou aussi spontanée que possible) et continue. La langue s'exerce dans l'utilisation de dialogues, dans la reproduction de modèles de lettres, dans la mémorisation d'une *copia verborum*, dans des représentations théâtrales – un outil didactique qu'on transpose de l'enseignement des langues classiques aux langues modernes –, voire dans la lecture et la mémorisation de notices accompagnant les « guides géographiques »²³.
- 24 Un trait spécifique de cette fonctionnalité civique est sa malléabilité : elle revêt une charge différente aux mains de divers types d'instances de production et d'utilisation. Dans le cas des manuels – ou « usuels » – du genre des colloques de Berlemont ou de Meurier, la civilité est essentiellement une civilité de « l'homme du monde », le commerçant instruit et cosmopolite (et religieux !). Dans d'autres cas, la civilité est sublimée en un idéal de sainteté. C'est ainsi que l'enseignement des Oratoriens²⁴ – pourtant remarquable par son ouverture aux langues modernes – est avant tout au service d'une éducation de futurs « domestiques » de Jésus et de Marie. Dans les mots du cardinal de Bérulle :
- Servez-vous des sciences humaines comme d'un hameçon pour gagner vos écoliers à Dieu, en leur apprenant en même temps l'esprit de la religion. C'est ainsi qu'on formerait insensiblement des prêtres zélés pour le sacerdoce, des saintes religieuses pour les cloîtres, de bons magistrats, de bons pères de famille pour le monde (cité d'après Lallemand 1888 : 216).
- 25 À partir de la seconde moitié du XIX^e siècle, époque de constitution de plusieurs nouveaux états-nations en Europe, époque marquée par la séparation de l'État et de l'Église et par la mise en œuvre de politiques nationales de scolarisation, la connotation religieuse du concept de « civilité », propre au citoyen, fait place à une connotation politique, aux relents patriotiques et ethnocentristes. Le passage suivant de Ferdinand Brunot est illustratif à cet égard :
- Il serait puéril de montrer les avantages qui s'attachent à la possession intégrale de ce moyen de communication et d'échange. Un homme n'est vraiment un citoyen, il ne peut prendre part véritablement à la vie commune, politique ou économique, sans posséder sa langue nationale ; il n'est même, à proprement parler, un homme, qu'à ce prix, et du jour où lui sont ouverts les trésors de vérité et de beauté accumulés par les penseurs, les poètes, les écrivains de sa race (Brunot 1909 : 55).

Les « figures » de l'exercice

Trois figures

- 26 En prolongement à ces réflexions méthodologiques et épistémologiques, je voudrais esquisser une voie d'approche qui s'intéresse à ce que j'appellerai la « figure » de l'exercice (de langue), c'est-à-dire la façon dont l'exercice se profile par rapport à l'objet dont il est une « figuration ». Je distinguerai trois figures, que j'illustrerai rapidement par un exemple.
- 27 La *première* figure de l'exercice est celle qui peut être définie comme « s'exercer **sur** la langue » : c'est la figure la plus fréquemment représentée dans l'ensemble de produits imprimés (et digitaux) utilisés dans l'enseignement des langues. Ce qui caractérise cette figure de l'exercice, c'est qu'elle s'oriente en premier lieu vers des difficultés, des « points chauds » dans l'acquisition d'une langue ; sa fonction principale est de contrôler, ou d'assurer le contrôle sur, l'acquisition correcte de ces points difficiles.
- 28 La *seconde* figure de l'exercice peut être définie comme « s'exercer **dans/à travers** la langue » : cette figure s'oriente vers l'acquisition progressive de structures (fondamentales) de la langue et sa fonction principale est de mettre en place une compétence dynamique de la langue comme système constructif.
- 29 La *troisième* figure de l'exercice peut être définie comme « s'exercer **par** la langue » : cette figure s'oriente vers l'usage, ou mieux la multiplicité d'usages de la langue ; dans cette figure de l'exercice, c'est la performance communicative qui est élaborée.
- 30 En résumé, on pourrait considérer la première figure comme celle qui consiste à fixer et à contrôler les connaissances linguistiques, la seconde comme celle qui sert à développer la compétence langagière, et la troisième comme celle qui vise à développer et enrichir la performance linguistique.

Exemples illustratifs

- 31 L'exemple qui servira à illustrer la **première** figure est un gros ouvrage, de plus de 800 pages, publié par un membre de la congrégation des *Frères des Églises chrétiennes*, signant avec ses initiales J.-J. P. L'ouvrage s'intitule *Cours gradué d'exercices de grammaire, d'orthographe, d'analyse et de style* ; il fut publié à Namur, en 1860. Les initiales et le type d'ouvrage nous permettent d'identifier l'auteur comme l'abbé Jean-Jacques Peters, auteur de plusieurs ouvrages grammaticaux, tous publiés à Liège dans le second tiers du XIX^e siècle ; en voici la liste :
- 1836 : Grammaire française, sur un plan nouveau, et d'après les principes contenus dans la dernière édition du Dictionnaire de l'Académie.
 - 1855 : Grammaire française du premier âge.
 - 1855 : Nouvelle grammaire française.
 - 1855 : Abrégé de la nouvelle grammaire française.
 - 1864 : Cours théorique et pratique de langue française. Grammaire complète.
- 32 Son volumineux *Cours gradué* comprend un « Livre de l'Élève » et un « Livre du Maître ». Ce dernier s'ouvre par des « Fragments de pédagogie », qui fournissent des consignes

didactiques. Les termes-clé de ce paratexte, fournissant des principes didactiques contraignants, sont :

- **autorité** (le droit de commander et d'être obéi) : le maître acquiert de l'autorité par la science, la pitié et la politesse ;
- **ordre** (ce qui favorise la discipline) : l'ordre consiste à traiter chaque chose à sa place et à son temps propre ;
- **discipline** (pour maintenir l'ordre) :
Si dans une classe les élèves sont tranquilles, attentifs, silencieux ; s'ils arrivent en classe aux heures prescrites, s'ils font exactement tous leurs devoirs classiques ; s'ils sont respectueux, polis, honnêtes ; s'ils sont dociles et obéissants... on dit que ces élèves sont bien disciplinés.
Si le maître observe et fait observer rigoureusement tous les règlements de la classe ; s'il donne un enseignement gradué à la portée de ses élèves ; si dans sa classe tout est propre et bien rangé ; si les cahiers, les livres et autres effets des élèves sont bien tenus ; si tous les exercices se font avec sagesse et constance... on dit qu'il y a de l'ordre dans cette classe (Peters] 1860 : 37).
- **méthode** : la méthode consiste à respecter la marche de l'esprit ; elle se reconnaît dans la manière de traiter les sujets et dans la distribution des matières ;
- **émulation** : la stimulation constante à faire mieux (l'émulation est l'affaire de plusieurs moyens auxquels on recourt : la raison, le sentiment religieux, le langage, le témoignage d'une bonne conduite, la proclamation des notes de chaque semaine, les tableaux d'honneur, les bulletins adressés aux parents, les compositions hebdomadaires, mensuelles et trimestrielles)²⁵.

33 Passons au plan du *Cours* ; celui-ci comprend :

1. un traité de grammaire (excepté la syntaxe) ;
2. un questionnaire complet sur la grammaire ;
3. un cours de devoirs orthographiques ;
4. un traité d'analyse grammaticale ;
5. un choix de fables et d'autres morceaux de textes ;
6. un cours de dictées ;
7. un traité d'histoire nationale²⁶ ;
8. des exercices de récapitulation.

34 Le *but* du *Cours gradué*, qui couvre un curriculum complet, des classes inférieures aux classes supérieures²⁷, est de fournir (a) un cadre ordonné et méthodique à l'enseignement et aux examens, (b) les instruments, essentiellement sous forme de *questions* et *devoirs*, pour stimuler tant les élèves que les maîtres.

35 Les *questions* (auxquelles la réponse peut être orale ou écrite) portent sur les classes de mots et sur l'analyse grammaticale. Les *devoirs* (à faire par écrit ou oralement) portent sur les classes de mots, sur l'analyse grammaticale et sur la compréhension de textes. Les devoirs sont regroupés en « leçons » : pour chaque leçon, ou pour une séquence de leçons, la matière grammaticale censée être connue (ou qui doit être répétée) est rappelée²⁸. Parfois on y trouve aussi des instructions complémentaires²⁹. À part les questions et les devoirs, il y a des dictées, des lectures³⁰ et des compositions.

36 Les « *techniques* » mises en œuvre dans ces exercices sont principalement de cinq types :

1. « distinction » (l'identification du statut d'une forme) ;
2. « classification » (par exemple les types de verbes) ;
3. « imitation » (la reproduction correcte) ;

4. « transformation » (morphologique : changement masculin > féminin ; singulier > pluriel) ;
 5. « dérivation » (la formation d'un adjectif à partir d'un nom, ou d'un nom à partir d'un adjectif, etc.).
- 37 Signalons encore que la « catéchisation grammaticale » – l'auteur emploie d'ailleurs les termes de « méthode catéchistique » et « catéchisation analytique » –, s'accompagne d'une catéchisation morale, comme l'illustre le passage suivant tiré d'une lecture concernant « la civilité ».
- Qu'est-ce que la civilité ? C'est la pratique de tous les égards que nous devons à nos semblables.
Comment nous fait paraître la civilité ? La civilité nous fait paraître bienveillants, indulgents, affables, honnêtes, prévenants, en un mot sociables en tout temps et envers tous.
Quel nom prend la civilité perfectionnée ? La civilité perfectionnée prend le nom de politesse (P[eters] 1860 : 726).
- 38 L'exemple choisi pour illustrer la **seconde** figure est l'*Abrégé de grammaire française* d'Albert Sechehaye (1926). Dans la mesure où j'ai analysé cet ouvrage en détail à l'occasion d'un autre colloque de la SIHFLES (cf. Swiggers 2014b), je me limiterai à relever les deux aspects par lesquels ce texte représente la seconde figure, consistant à s'exercer à travers la langue.
- 39 Il y a d'abord le fait que cette grammaire procède en rapport direct avec la structuration, par accrétion, de la matière linguistique : la suite ascendante, correspondant à une progression dans l'apprentissage de la langue, est reflétée dans la complexité croissante des *phrases-types*³¹ qui se trouvent au début de chaque partie et qui sont à la fois des points d'ancrage pour la description grammaticale (et sa terminologie), des repères mnémotechniques et des modèles d'imitation.
- 40 Or ces phrases-types présentent un quadruple intérêt³² : grammatical, sémantico-pragmatique, textuel et didactique. Du point de vue grammatical, elles présentent une complexité *morphosyntaxique* croissante et enseignent deux procédés fondamentaux, la *substitution* et l'*expansion*, qui relèvent du « troisième axe » structural, celui de la proportionnalité (cf. Swiggers 1984). Du point de vue sémantico-pragmatique, elles illustrent divers registres, de complexité croissante, de contenus sémantico-pragmatiques (*types énonciatifs* : affirmation ; négation ; ordre ; question ; exclamation ; hypothèse ; (autres) *modalités et modalisations* ; *inclusion de l'hétéroscopie*). Leur pertinence « textuelle » réside dans le fait qu'elles reflètent la marche continue qui va de la phrase simple, nucléaire au texte, en passant par les propositions indépendantes et complexes. Du point de vue didactique, les phrases-types présentent de vifs petits récits concrets formant progressivement un texte narratif et elles établissent un lien direct avec la situation en classe.
- 41 Le second aspect à relever est la combinaison d'une structure ascendante avec l'introduction inductive de notions et de (sous-)catégories linguistiques qui revêtent une pertinence « transversale » pour l'acquisition de la compétence linguistique et communicative : c'est le cas, par exemple, de la notion de *prédicat psychologique* (Sechehaye 1926 : 60) et de la distinction entre pronoms conjoints et pronoms absolus (Sechehaye 1926 : 18, 23).
- 42 L'*Abrégé* de Sechehaye se présente ainsi comme un guide pour la maîtrise progressive du spectre sémantico-syntaxique et pragmatico-discursif de la langue.

43 Comme exemple illustratif de la **troisième** figure je prendrai un ouvrage qui a été moins étudié par les historiens de la didactique. L'ouvrage se rattache par plusieurs points à celui de Sechehaye : son auteur appartient à la même « école genevoise de linguistique » et fut co-éditeur avec Sechehaye d'un texte fondateur de la linguistique moderne. Tout comme Sechehaye, l'auteur s'est particulièrement intéressé à la « linguistique affective ». On aura compris qu'il s'agit de Charles Bally, et plus particulièrement de son *Traité de stylistique française*³³, dont le second tome est un recueil d'exercices.

44 Ce *Traité de stylistique française* est un ouvrage à orientation pratique³⁴ : l'auteur s'adresse explicitement (Bally 1921 : vol. I, VIII) à ceux qui sont chargés d'enseigner le français — comme langue maternelle, comme langue étrangère, voire comme langue étudiée à un niveau plus avancé.

Ce n'est pas seulement à l'enseignement universitaire que j'ai songé en composant ce livre, c'est aussi et surtout, malgré les apparences, à l'enseignement secondaire. Les professeurs de lycées et de gymnases pourront seuls juger si j'ai eu raison ou tort de leur proposer l'étude d'un sujet qui paraît à première vue un peu spécial. Pour ma part, dès l'instant où je m'y suis attaché, je me suis convaincu qu'il peut produire des résultats pratiques dans l'enseignement des langues modernes [...]

Qu'on ne croie pas non plus que ce livre ne vise que l'étude des langues étrangères ou ne soit destiné qu'aux étrangers étudiant le français ; l'enseignement de la langue maternelle pourra y puiser les principes directeurs d'une réforme qui s'impose de plus en plus, mais nulle part davantage que dans ces pays limitrophes de la grande tradition française, où on lutte encore pour la conquête de la bonne langue (Bally 1921 : vol. I, VIII-IX).

45 C'est dans le second volume du *Traité* qu'on trouve des *exercices d'application*. Les exercices du *Traité* sont des exercices d'acquisition d'expression, tant pour la langue familière et la langue parlée soignée, que pour la langue littéraire et les langages techniques. Il s'agit d'un programme d'acquisition d'expression *totale*. L'utilisateur, l'apprenant, doit acquérir, à travers les nombreux exercices, le sens de la langue, et doit parvenir à saisir l'écart entre le langage affectif et le langage intellectuel. Cette distinction se marque le plus nettement – et, pour certains secteurs de la langue, de façon presque exclusive – dans le vocabulaire. On comprendra ainsi pourquoi le « Tableau synoptique » qui clôt le second volume (Bally 1921 : vol. II, 225-264) est essentiellement un tableau de *mots*, occasionnellement de syntagmes et d'expressions. Il s'agit, au dire de Bally, d'un tableau de « *termes* ».

46 Le *Tableau*, dense et vaste, est organisé en domaines cognitifs abstraits (qu'on pourrait appeler catégories et méta-catégories) et en domaines cognitifs, volitifs, affectifs, et actionnels concrets, avec des subdivisions « topiques » (ou thématiques). En voici la structure générale :

Résumé du tableau synoptique (Bally 1921 : vol. II, 225-264)

47 **L'a priori.** Existence | Relativité | Causalité | Ordre | Temps³⁵ | Quantité, Nombre, Intensité | Espace, Position dans l'espace | Changement | Mouvement.

La matière. Le monde sensible. Création ; Vie et mort | Le monde, La nature, Les êtres | Propriétés de la matière | Perception des objets sensibles.

La pensée et son expression. Caractères de la pensée | Opérations de la pensée | Expression et communication de la pensée.

La volonté. Caractères de la volonté | Opérations de la volonté | Volonté imposée à

autrui | Volonté réciproque ou limitée extérieurement.

L'action. Choses nécessaires à l'action ; Besoins, Ressources, Moyens | Caractères de l'objet de l'action : Valeur, Utilité | Etats et qualités concernant le succès de l'action | Caractères du sujet agissant | Mobiles de l'action | Préparation de l'action | Modalités de l'action | Action réciproque ou limitée extérieurement.

La propriété. Acquisition et possession | Usage, Transmission, Echange de la propriété.

Le sentiment. Sentiment en général | Sentiments de plaisir et de déplaisir | Sentiments instinctifs | Sentiments attachés au moi | Sentiments esthétiques | Sentiments et actes altruistes.

La société. Vie sociale | Position sociale des individus | Droits et obligations ; Loi ; Justice.

La morale. Formes du devoir ; Conduite | Appréciation de la conduite. Réputation.

La religion.

- 48 Ayant présenté l'organisation des exercices, nous examinerons trois aspects : leur mode de présentation, les domaines couverts et les types formels.

- Mode de présentation. Les exercices sont énoncés sous forme de problèmes à résoudre : ils sont « livrés » à l'apprenant soit sous forme de questions indirectes, soit, plus fréquemment, sous formes d'ordres (directs ou indirects), et rarement au moyen d'énoncés qui commentent l'acquisition d'un fait de langue.

- 49 Question indirecte :

Chercher, dans chaque série, le mot usuel, et le ou les mots qui appartiennent à la langue « écrite », plus exactement, qui donnent l'impression de la langue écrite quand ils sont employés dans la conversation libre. Se poser les questions suivantes ; « Quel mot emploierais-je en causant avec un ami ? » « Quel mot pourrais-je lire dans [un] article de journal, ou entendre dans une conférence ? » « Quel mot paraîtrait affecté ou pédant dans la conversation ? » (Bally 1921 : vol. II, 164).

- 50 Ordre direct :

Dire à propos des substantifs suivants, formés avec le suffixe *-elle*, si les mots dont ils dérivent sont encore en usage, si le contact étymologique avec ces mots est encore senti, et si ces dérivés comportent un sens *diminutif* (Bally 1921 : vol. II, 13).

- 51 Ordre indirect :

Les mots en italique sont des termes d'identification qui figurent, avec leurs *contraires en regard*, en première place dans divers paragraphes du Tableau synoptique. On cherchera le contraire de chaque mot, puis on déterminera le groupe de notions simples auquel il appartient et pour quelle raison il occupe une place dans ce groupe (Bally 1921 : vol. II, 98).

- 52 Énoncé de commentaire :

L'analyse des pensées générales peut servir de transition à l'étude des textes littéraires. Ainsi une sentence morale est une condensation et une abstraction de la pensée dans un petit espace ; les impressions concrètes de l'esprit y sont ramassées en formules brèves et en oppositions ; d'une manière générale, la logique y triomphe sur le sentiment. On s'en rendra compte par les quelques lignes³⁶ qui suivent ; on verra que presque tous les mots analysés sont eux-mêmes des termes d'identification (Bally 1921 : vol. II, 110).

- Domaines couverts. Les exercices recouvrent divers domaines grammaticaux, sémantiques et pragmatiques : les *faits d'expression* (les mots et leurs éléments, les familles de mots ; les contraires et les homonymes ; les groupes phraséologiques : les archaïsmes ; les substitutions) ; le *langage figuré* (les images ; la personnification) ; les *effets par évocation* (mots

usités ; langue écrite ; argotismes ; termes techniques ; les néologismes) ; les *moyens indirects d'expression* (condition ; exclamation ; intonation).

- Types d'exercices. Les exercices dans le *Traité de stylistique* sont de nature variée : on y trouve des exercices de substitution, de restitution (d'ellipse) (Bally 1921 : vol. II, 94), des exercices à trous, des exercices de paraphrase, d'équivalence ou de recherche de contraires, des exercices où il s'agit d'indiquer l'hyperonyme (Bally 1921 : vol. II, 106), des exercices où il faut « former des contextes », c'est-à-dire trouver des contextes d'emploi (Bally 1921 : vol. II, 134), des exercices de différenciation de registre langagier, des exercices de différenciation de sens (Bally 1921 : vol. II, 20-21), des exercices de consultation de dictionnaires (Bally 1921 : vol. II, 42), voire des exercices de correspondance interlinguistique (Bally 1921 : vol. II, 38-40)³⁷.

Conclusion

- 53 À travers cette interrogation méthodologique et épistémologique sur la fonctionnalité de l'exercice, nous avons pu constater que l'objet « exercice de langue » est complexe en forme, riche en contenu, vaste en profondeur historique et fascinant par ses multiples « charges ». Parmi ces charges, il y en a qui s'ouvrent comme de vastes champs de recherche : qu'on pense à l'approche de la charge idéologique³⁸ des exercices, à l'approche de l'exercice comme objet socio-culturel, à l'examen des savoirs impliqués et véhiculés par l'exercice, et à l'analyse de ses effets sur la personnalité³⁹ de ceux qui sont « exercés ».
- 54 Il s'agit là de perspectives qui se présentent dans une densité et une extension variables selon les époques et les lieux qu'on étudie, selon les types d'ouvrages didactiques qu'on utilise, selon les langues (source/cible) impliquées, selon les traditions éducatives en vigueur. On revient ainsi au constat initial du caractère complexe de l'exercice comme phénomène historique et culturel, « technique » et « tactique » (tant du point de vue linguistique que didactique), politique et idéologique. Cette complexité n'a rien d'étonnant vu que l'exercice est un des lieux privilégiés de l'enseignement où les traits (les plus) humains – qualités et vices, préférences et réticences, raison et émotion, contrainte et liberté, pouvoir et devoir, traditionalisme et recherche d'innovation – s'expriment et ... s'exercent.

BIBLIOGRAPHIE

BALLY, Charles (1921). *Traité de stylistique française*. Heidelberg : Carl Winter. (2 vols) [Première édition : 1909]

BASTUJI, Jacqueline (1977). « Pourquoi des exercices de grammaire ? ». *Langue française*, 33, 6-21.

BOYER, Ernest L. (1990). *Scholarship Reconsidered : Priorities of the Professorate*. New York : The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

- BRUNOT, Ferdinand (1909). *L'enseignement de la langue française. Ce qu'il est – Ce qu'il devrait être dans l'enseignement primaire*. Cours de méthodologie professé à la Faculté des lettres de Paris (1908-1909) et recueilli par N. BONY, Inspecteur primaire. Paris : A. Colin.
- BUISSON, Ferdinand (dir.) (1887). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Tome I. Paris : Hachette.
- CARAVOLAS, Jean-Antoine (1994). *La didactique des langues. Précis d'histoire I : 1450-1700*. Montréal : Presses de l'Université ; Tübingen : G. Narr.
- HÉBRARD, Jean (1982a). « Le travail scolaire du langage. Quelques repères pour une étude de l'exercice ». *Études de Linguistique appliquée*, 48, 5-8.
- HÉBRARD, Jean (1982b). « L'exercice de français est-il né en 1823 ? ». *Études de Linguistique appliquée*, 48, 9-31.
- HYMES, Dell (1972). « On Communicative Competence ». In John B. PRIDE, Janet HOLMES (éds), *Sociolinguistics*, 269-293. London : Penguin.
- LALLEMAND, Paul (1888). *Histoire de l'éducation dans l'ancien Oratoire de France*. Paris : Santon.
- LAMY, Bernard (1675). *De l'art de parler*. Paris : André Pralard.
- LUYTHON, Glaude [= Claude] (1552). *Dictionnaire en Francois et Flameng ou bas allemant tresutile pour apprendre les deux langues*. Anvers : chez Gregoris de Bonte.
- MATORÉ, Georges (1988). *Le vocabulaire et la société du XVI^e siècle*. Paris : Klincksieck.
- MÜLLER, Otto (1922). « La stylistique de M. Charles Bally ». *The Modern Language Journal*, 7, 5-16.
- NOËL, François & CHAPSAL, Charles-Pierre (1833). *Nouvelle grammaire française, sur un plan très-méthodique, avec de nombreux exercices d'orthographe, de syntaxe et de ponctuation, tirés de nos meilleurs auteurs, et distribués dans l'ordre des règles*. Par M. Noël, Inspecteur-général de l'Université, Chevalier de la Légion d'honneur, et M. Chapsal, Professeur de grammaire générale. Ouvrage mis au rang des livres classiques, adopté pour les Ecoles militaires, et dont l'usage est autorisé pour la maison royale de Saint-Denis. Dernière édition, revue et corrigée avec soin. Bruxelles : Ve P.J. de Mat.
- PABLO NÚÑEZ, Luis (2010). *El arte de las palabras. Diccionarios e imprenta en el Siglo de Oro*. Mérida : Editora Regional de Extremadura.
- P[ETERS], Jean-Jacques (1860). *Cours gradué d'exercices de grammaire, d'orthographe, d'analyse et de style. Divisé en trois parties, à l'usage des classes des Frères des Écoles chrétiennes. Première partie. Le Livre de l'Élève contient 750 devoirs à faire oralement et par écrit sur la première partie de la Grammaire ; Le Livre du Maître donne ces mêmes devoirs corrigés, rédigés, analysés et disposés comme ils doivent être faits par l'Élève. Guide du maître*. Namur : F.-J. Douxfils.
- SCHON, Donald (1995). « The New Scholarship Requires a New Epistemology ». *Change*, 27/6, 26-34.
- SECHEHAYE, Albert (1926). *Abrégé de grammaire française sur un plan constructif suivi d'un tableau systématique des conjugaisons pour servir à l'étude du Cours pratique de langue française de Hans Hoesli*. Zürich : Verlag der Sekundarlehrerkonferenz des Kantons Zürich.
- SWIGGERS, Pierre (1984). « La systématité interne de la langue : Deux axes dissociés ou leur combinaison ? ». *Travaux de Linguistique et de Littérature*, 22, 65-70.

SWIGGERS, Pierre (2006). « El foco 'belga' : Las gramáticas españolas de Lovaina (1555, 1559) ». In J. GÓMEZ ASENCIO (éd.), *El castellano y su codificación gramatical. vol. I : De 1492 (A. de Nebrija) a 1611 (John Sanford)*, 161-214. Burgos – Salamanca : Fundación Instituto Castellano y Leonés de la Lengua.

SWIGGERS, Pierre (2012). « L'homme et la matière grammaticale : historiographie et histoire de la grammaire ». In Bernard COLOMBAT, Jean-Marie FOURNIER, Valérie RABY (éds) *Vers une histoire générale de la grammaire française. Matériaux et perspectives*, 115-133. Paris : H. Champion.

SWIGGERS, Pierre (2014a). « La historiografía de la gramática : técnica, modelización, estrategias y condicionamiento material ». In María Luisa CALERO VAQUERA et al. (éds), *Métodos y resultados actuales en Historiografía de la Lingüística*, 722-731. Münster : Nodus.

SWIGGERS, Pierre (2014b). « Janus devant le miroir : Albert Sechehaye (1870-1946), linguiste théoricien face au grammairien praticien ». *Documents pour l'Histoire du français langue étrangère ou seconde*, 52, 11-41.

SWIGGERS, Pierre (2018). « Playing with the Queen of Hearts : The Adverb in the Picture ». In P. SWIGGERS (éd.), *Language, Grammar, and Erudition : From Antiquity to Modern Times*, 357-379. Leuven – Paris – Bristol, CT : Peeters.

SWIGGERS, Pierre (2019). « De la ideología de la(s) lengua(s) a la(s) ideología(s) de la lingüística ». *Circula, Revue d'idéologies linguistiques* 8, 70-101.

SWIGGERS, Pierre, SZOC, Sara, VAN HAL, Toon (2018). « Multilinguisme vertical et multilinguisme horizontal : La complexité des rapports de langues en Flandre au XVI^e siècle ». In Roland BÉHAR, Mercedes BLANCO, Jochen HAFNER (coord.), *Villes à la croisée des langues (XVI^e-XVII^e siècles)*. Anvers, Hambourg, Milan, Naples et Palerme, 179-203. Genève : Droz.

SWIGGERS, Pierre & VAN HAL, Toon (2018). « Anvers, centre de la cartographie ». In Roland BÉHAR, Mercedes BLANCO, Jochen HAFNER (coord.), *Villes à la croisée des langues (XVI^e-XVII^e siècles)*. Anvers, Hambourg, Milan, Naples et Palerme, 483-494. Genève : Droz.

VIGNER, Gérard (1984). *L'exercice dans la classe de français*. Paris : Hachette.

VIGNER, Gérard (2016). « L'exercice ». *Carnets Deuxième série – 8. Revue électronique d'Études françaises*. A.P.E.F. En ligne : [<http://journals.openedition.org/carnets/1850>].

NOTES

1. Texte remanié de la conférence plénière au Colloque « L'exercice dans l'histoire de l'enseignement des langues » (Mons, 17-18 mai 2018). Je tiens à remercier Michel Berré pour m'avoir invité et j'adresse mes remerciements à Gisèle Kahn, Michel Berré, Henri Besse, Marcus Reinfried, Javier Suso López et Gérard Vigner, pour leurs remarques et suggestions.

2. Il s'agira ici de l'exercice de langue (= l'exercice de la langue et l'exercice « en langue »), mais on n'oubliera pas que le terme *exercice* s'emploie aussi dans le langage de finances, dans le langage militaire et dans celui de la gymnastique.

3. Donald Schon, auteur d'un ouvrage fondamental sur la transposition métaphorique comme moteur d'innovation théorique, est un des porte-parole de la théorie que la connaissance se développe dans et par l'action (*knowing-in-action*), une théorie qui a comme public-cible le monde académique.

4. Il s'agit du programme énoncé par Boyer (1990), qui vise à mettre en place un nouvel *habitus* scientifique, comprenant quatre plans : *scholarship of discovery*, *scholarship of integration*, *scholarship of application*, *scholarship of teaching*.

5. En ce qui concerne la « permanence » de l'exercice dans le cadre scolaire, cf. Hébrard (1982a).
6. Mais il y a des exceptions notables : au XVI^e siècle, Barlandus, Érasme, Sturm, Vivès, Georges Halluin, Nicolas Clénard, Pedro Simon Abril ; au XVII^e siècle, Roboredo, Hartlib, Webbe, Comenius, Doujat, Chiflet, Lamy, par exemple ; cf. Caravolas (1994 : 67-68, 80-82, 131-135, 198-200, 228-243, 267-285, 330-334, 339-369).
7. Qu'on pense aux exercices accompagnant (les éditions de) la grammaire de Noël et Chapsal, les cours de grammaire de Calvet et Chompret, ou le cours de Lanusse et Yvon, ou encore le *Précis* de Grevisse. Sur le genre de l'exercice scolaire, cf. Hébrard (1982b).
8. Il s'agit là d'une tradition qui remonte à la Renaissance (cf. Swiggers 2018).
9. Il s'agit d'un « Rapport » adressé à « s. Exc. Mgr. le Grand-Maître de l'Université, par M. l'Étendard, inspecteur de l'Académie de Paris » ; ce rapport est inséré (avant la « Préface ») dans certaines éditions de la grammaire de Noël et Chapsal.
10. Cette question marque déjà la transition vers le domaine épistémologique.
11. Nous avons présenté un modèle d'analyse grammaticographique-historiographique dans Swiggers (2006) et une grille générale pour l'examen polythétique de descriptions grammaticales dans Swiggers (2012, 2014a).
12. Ceci pose d'ailleurs le problème épineux de la délimitation entre « leçon » et « exercice » ; cf. à ce propos Vigner (1984).
13. Ce dernier aspect est directement lié à la question de la « modélisation » et il est crucial pour la description du but et de « l'exploitation » des exercices.
14. Ou : « orienté ».
15. Ou : « holiste ».
16. Un bon exemple en est le *Cours d'instruction pour le prince de Parme* de l'abbé Condillac.
17. Cf. la documentation bibliographique réunie par Pablo Núñez (2010).
18. Ou Berlaimont/Barlamont, etc.
19. Sur la production d'ouvrages didactiques multilingues en Flandre, cf. Swiggers – Szoc – Van Hal (2018 : 197-202).
20. Cf. Luython (1552), qui indique ce qu'il faut dire/ce qu'on peut dire (et répondre), par exemple : « Quant on sert de vin ou de cervoise à la table » ; « Quant on boit a quelquung », « Comment il fault demander licence de faire quelque chose », « Comment on accusera », etc.
21. Sur l'importance cruciale de ce concept aux Temps Modernes, cf. Matoré (1988 : 147-149 et 360).
22. Cf. le livre III de son *Essay Concerning Humane Understanding* (1690).
23. Qu'on pense au *Miroir du monde* de Peeter Heyns, publié par Plantin et Galle en 1579 (cf. Swiggers – Van Hal 2018 : 491-492).
24. Un des ouvrages les plus remarquables publiés par un célèbre Oratorien est *De l'Art de parler* de Bernard Lamy. À première vue, on ne trouve rien dans cet ouvrage sur l'exercice, mais en fait l'ouvrage entier traite de l'exercice de la langue dans toute son ampleur : la grammaire, la dialectique et la rhétorique, la stylistique, la métrique, voire le langage du corps (la kinésique et la proxémique). À travers l'ordre « naturel » d'exposition, le lecteur est exercé dans ce vaste champ de l'« art de parler » : « Cet ouvrage sera particulièrement utile aux jeunes-gens, parce que l'Auteur y traite toutes choses dans un ordre naturel, & il conduit l'esprit des Lecteurs à la connoissance de l'Art qu'il enseigne, par une suite de raisonnemens faciles, ce que les Maîtres ne font pas avec assez de soin » (Lamy 1675 : Préface, p. V).
25. Sur la majorité des points, les exigences de l'exercice prônées par J.-J. Peters préfigurent celles qu'on trouve formulées dans l'article « Exercice » (par Félix Pécaut) du *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson, à savoir ordre méthodique, stimulation de l'intérêt, dialectique entre le maître et l'élève, mais la visée sous-jacente est celle d'un enseignement libéral : « Pour conclure, une règle, une seule pourrait tenir lieu de toutes les autres : que les exercices oraux et écrits, quant au nombre, au choix du sujet, à l'étendue de la tâche, à la forme, ne dépassent pas le

vrai, la nature, c'est-à-dire ce que les forces physiques et morales de l'enfant, son état d'esprit, sa provision d'expérience lui permettent de faire avec attrait, et que le maître peut contrôler efficacement » [Buisson (dir.) 1887 : 970].

26. C'est la (longue) leçon 426, dont nous citons un extrait révélateur : « Le vingt et un juillet mil huit cent cinquante-six, vingt-cinq ans après le jour mémorable où Léopold avait été proclamé roi des Belges, les hommages d'un peuple libre étaient reçus par ce même roi, fidèle à ses serments et ses engagements. Les titres impérissables qui avaient été acquis par son chef à la reconnaissance de la postérité, étaient proclamés à la face du monde par une nation reconnaissante. En effet, groupée autour de son trône constitutionnel, la Belgique avait vu, pendant ce quart de siècle, sans en éprouver les secousses, une terrible révolution (mil huit cent quarante-huit) ébranler les institutions séculaires et agiter tous les états européens.

Cette glorieuse période de notre histoire est couronnée dignement par le monument élevé au congrès de mil huit cent-trente, et dont l'inauguration a été saluée avec enthousiasme par la nation, en mil huit cent cinquante-neuf. Que notre pays soit protégé de Dieu, que par lui soient données à notre souverain les grâces et les lumières dont il a besoin, et que dans les siècles à venir, cette belle devise : l'union fait la force, puisse toujours être chantée par les Belges ! » (P[eters] 1860 : 635).

27. C'est le curriculum que doivent parcourir les enfants entre 7 et 14 ans ; cf. P[eters] (1860 : 27-28).

28. Par exemple, leçon 97 : « adjectifs dérivés du nom ; mots primitifs/dérivés/composés ; le radical d'un mot ».

29. Par exemple leçon 117, à propos de l'exploitation didactique d'un compte rendu de lecture : « Ce qu'il faut faire pour comprendre ce qu'on lit » ; « Conversation sous le rapport de l'intelligence ».

30. Sur les lectures, cf. P[eters] (1860 : 22) : « 1° Les sujets de lecture auront un double avantage ; d'abord ils fourniront aux élèves une grande variété de mots et de phrases dont la prononciation est souvent difficile ; 2° en lisant fréquemment et avec attention les textes qui devront servir d'exercices d'orthographe, les enfants se graveront dans l'esprit les tournures grammaticales, l'orthographe absolue des mots et quantité d'observations importantes, si le maître sait tirer parti de ces lectures, l'orthographe y gagnera considérablement ; par ce moyen les devoirs deviendront plus faciles aux élèves et ils travailleront dès lors avec plus d'intelligence, surtout, si, à chaque lecture, le maître leur donne quelques explications grammaticales ».

31. Les phrases-types sont réunies dans un tableau dans Swiggers (2014b).

32. Elles n'ont pas de contenu moral, contrairement à ce qui est presque toujours le cas dans les manuels scolaires du XIX^e siècle, cf. par exemple le passage suivant, très révélateur, chez Noël & Chapsal (1833 : ii) : « La seconde partie contient les *Exercices*, et c'est la partie vraiment neuve de l'ouvrage. Calqués successivement sur les principes, dont ils rappellent le souvenir par de fréquentes récapitulations, ils marchent de front avec les préceptes, pour les mieux graver dans la mémoire ; et, présentant à l'élève des phrases rendues fautives, afin de lui laisser le mérite d'appliquer la règle, ils sont comme autant d'énigmes dont il trouve aisément le mot. Cette méthode a le double avantage de piquer sa curiosité, en flattant son amour propre, et de hâter ses progrès, en tenant continuellement son attention sur le qui-vive.

Ces phrases n'ont pas été prises au hasard : toutes appartiennent à nos bons auteurs, et le goût le plus sévère a présidé à leur choix ; il n'en est aucune qui puisse donner des idées fausses ; aucune qui ne dise quelque chose au cœur ou à l'esprit ; aucune dans laquelle un maître intelligent et zélé ne puisse trouver l'occasion d'une leçon de morale, ou d'un développement instructif ».

33. La première édition du *Traité de stylistique française* est de 1909. Nous avons utilisé la seconde édition de 1921 (bien que le second volume de cette édition soit daté de 1919), parue chez Winter à Heidelberg. Sur le contenu de la notion de « stylistique » chez Bally et pour une appréciation du *Traité* du point de vue de la didactique des langues modernes, cf. Müller (1922).

34. « On observera une fois pour toutes que les exercices se rapportant à la première partie du *Traité* sont destinés uniquement à combattre l'instinct étymologique. Le point de vue historique étant complètement mis de côté, on ne s'est pas astreint à présenter les faits ni dans l'esprit, ni dans l'ordre que la linguistique historique et surtout la sémantique jugeraient nécessaires ; la disposition des matériaux n'est déterminée que par des raisons didactiques » (Bally 1921 : vol. II, 1).

35. Pour donner une idée de l'organisation rigide et serrée des domaines, nous présentons ci-dessous le détail des subdivisions du « Temps » (Bally 1921 : vol. II, 230-232) :

1 Temps absolu ;

2 Ordre chronologique des événements ;

a Chronologie relative ;

b Chronologie absolue ;

3 Répétition dans le temps ;

4 Temps relatif à un but ou à un effet.

36. Il s'agit d'une phrase de Chamfort : *L'homme pauvre mais indépendant des hommes n'est qu'aux ordres de la nécessité ; l'homme riche mais dépendant est aux ordres d'un autre homme ou de plusieurs.*

37. Dans ces exercices il s'agit de comparer l'allemand et le français.

38. Le problème de la « charge idéologique » (de textes linguistiques) revêt de multiples dimensions : y sont en jeu une idéologie du langage (comme faculté humaine ayant diverses fonctions), une idéologie de la langue/des langues (prestige ; supériorité ; éviction, etc.), une idéologie des attitudes (socio-)linguistiques, et une idéologie du travail linguistique (et didactico-linguistique). Pour quelques réflexions sur cette complexité, cf. Swiggers (2019).

39. Cf. Hébrard (1982a : 8) : « On ne saurait oublier que si l'exercice a pu se laisser traverser de part en part par la discipline, il est aussi un processus d'inculcation et à ce titre opère sur l'enfant, sur son corps, mais aussi sur son intelligence et surtout sur son langage ».

RÉSUMÉS

La complexité – historique, formelle et fonctionnelle – de l'exercice oblige l'historien de la didactique des langues à une réflexion d'ordre méthodologique et épistémologique, conduisant à la construction d'un cadre d'analyse historiographique. Après une proposition de typologisation des formes de l'exercice, la question de la fonctionnalité de l'exercice de langue est envisagée. Trois « figures » (fonctionnelles) sont distinguées, conformément à trois démarches : s'exercer sur la langue, s'exercer dans la langue, s'exercer par la langue. Chacune de ces trois figures est illustrée par un exemple de texte didactico-linguistique : un cours de grammaire scolaire d'un auteur belge du XIX^e siècle (J.-J. Peters), l'*Abrégé de grammaire française* d'A. Sechehaye et le *Traité de stylistique française* de Ch. Bally. En conclusion, des perspectives de recherche sont esquissées.

The historical, formal and functional complexity of language exercises forces the historian of language teaching to embark upon a methodological and epistemological reflection, leading to the construction of a frame for historiographical analysis. After proposing a typologisation of the various forms of language exercises, the issue of the functionality of the exercise is dealt with. A distinction is drawn between three functional “figures”, which correspond with three approaches : to make exercises about language, to exercise oneself (with)in language, to exercise oneself through language (use). Each of the three figures is illustrated with the example of a

didactico-linguistic text : a school grammar manual by a 19th-century Belgian author (J.-J. Peters), the *Abrégé de grammaire française* of A. Sechehaye and the *Traité de stylistique française* of Ch. Bally. In conclusion, a few perspectives for further research are outlined.

INDEX

Keywords : context (of language teaching), didactics, exercise, grammar, methodology (of language teaching), typology (of language exercises), Ch. Bally, F. Brunot, J.-J. Peters, A. Sechehaye

Mots-clés : contexte (de l'enseignement des langues), didactique des langues, exercice, grammaire, méthodologie (de l'enseignement des langues), typologie (des exercices de langue), Ch. Bally, F. Brunot, J.-J. Peters, A. Sechehaye

AUTEUR

PIERRE SWIGGERS

F.W.O./KU Leuven/ULiège

- pierre.swiggers@kuleuven.be