Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde

62-63 | 2019

L'exercice dans l'enseignement des langues

Quelques points de vue sur l'exercice

Some views on the exercise

Jan Goes et Georges Daniel Véronique

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/dhfles/7102>

DOI : 10.4000/dhfles.7102

ISSN : 2221-4038

Éditeur

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

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2019

Pagination : 547-558

ISBN : 0992-7654

ISSN : 0992-7654

Référence électronique

Jan Goes et Georges Daniel Véronique, « Quelques points de vue sur l'exercice », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 62-63 | 2019, mis en ligne le 12 avril 2020, consulté le 28 mars 2023. URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/7102> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dhfles.7102>

Ce document a été généré automatiquement le 28 mars 2023.

Tous droits réservés

Quelques points de vue sur l'exercice

Some views on the exercise

Jan Goes et Georges Daniel Véronique

Le point de vue du grammairien, enseignant de FLE

- 1 Comme le disent fort justement les auteurs de la *Présentation* du colloque, l'exercice est devenu, au fil du temps, une composante incontournable de l'apprentissage des langues, tellement évidente d'ailleurs que relativement peu de recherches ont été consacrées à cette pratique pédagogique. Or, le premier écueil auquel on se heurte pour entamer ces recherches est celui de la définition de ce que l'on pourrait entendre par exercice. Actuellement, un relatif consensus semble s'être établi autour d'une définition restreinte, élaborée au début des années quatre-vingt du siècle précédent : l'exercice est une tâche ponctuelle, qui doit être exécutée en un temps restreint ; il a un caractère répétitif et vise à la mise en œuvre d'habitudes ou d'automatismes (Vigner 1984 repris par Besse, dans ce volume¹). L'exercice ne vise que rarement plus d'une difficulté particulière de la langue cible à la fois² et c'est bien cela qui le distingue de l'activité³. Cette définition pourrait constituer une définition de travail dans le contexte actuel de l'enseignement des langues, et plus particulièrement du français langue étrangère (désormais FLE). Elle présente néanmoins quelques inconvénients à partir desquels je vais développer ma réflexion/synthèse.

L'exercice dans l'histoire

- 2 Tout d'abord, cette définition me paraît trop restrictive pour faire l'histoire de l'exercice dans l'enseignement des langues. En effet, l'exercice, tel que nous le connaissons (en langue maternelle), serait alors né seulement au XIX^e siècle, plus précisément en 1823, avec la publication des manuels de grammaire de Noël & Chapsal, dans lesquels les leçons sont suivies d'exercices (Vigner). Or, on s'est toujours exercé pour apprendre une langue et il serait dommage de ne pas tenir compte de ce qui se faisait avant Noël et Chapsal. Pour ce faire, il faut bien incorporer ce que l'on appelle actuellement des

activités (dictée, lecture, traduction, dialogues, théâtre) dans la notion d'exercice. Vu sous cet angle, l'exercice est né dès que l'on a commencé à apprendre des langues (Swiggers). Il n'en reste pas moins que le XIX^e siècle joue un rôle charnière : c'est le siècle de la grammaire scolaire (Chervel 1977). On assiste à une didactisation de la grammaire, qui n'est plus récitée, mais fait l'objet d'exercices : orthographe, analyse grammaticale et logique, cacographies, (Piron). Ce n'est pas un hasard, car ce siècle voit naître plusieurs nouveaux États-Nations (Swiggers), et pour la France, il voit naître l'École de la République. Il faut donc maîtriser la langue nationale, s'exercer sur cette langue. Autre fait non négligeable : l'exercice permet de gérer des classes beaucoup plus nombreuses⁴. Fait troublant : la vision du citoyen n'étant pas la même pour les « indigènes » d'Algérie, la dimension orthographisante de l'enseignement de la grammaire cède la place à la pratique de l'oral, l'« indigène » n'étant pas supposé écrire la langue française, mais seulement la parler (Vigner).

- 3 Ce lien entre les facteurs institutionnels⁵ et l'histoire de l'exercice m'a particulièrement intéressé. Lecteur assidu de Chervel, je n'ignorais pas la façon de voir la grammaire (et l'orthographe) à l'apogée de l'École de la République, mais les liens entre la religion et l'exercice, les facteurs économiques et l'exercice, la culture et l'exercice m'étaient franchement inconnus. Il en va ainsi du rapport que l'on pourrait établir entre les *exercices spirituels* et la pratique pédagogique décrite dans *l'Essay d'une parfaite grammaire* de Laurent Chiflet (1659, Anvers). Cendrine Pagani-Naudet y décèle une méthode « fondée sur l'exercice, sur la mise en activité de l'apprenant, activité encadrée, orientée, répétable et graduée, obéissant à une progression qui n'est pas sans rappeler le parcours que décrit Ignace de Loyola dans les *Exercices spirituels*, texte fondateur de la Compagnie ». Tout comme la *Parfaite grammaire*, les *Collocutions* de Jan Berthout (env. 1543) s'adressent à un public flamand, mais se situent dans la veine des *Manières de langue* (Zimont). Leurs auteurs, moins spirituels mais plus pragmatiques que les jésuites, se focalisaient plutôt sur les échanges commerciaux à une époque où les langues vernaculaires commencent à prendre le pas sur le latin (XIV^e-XVI^e siècles). Non encore grammatisées, elles sont apprises comme des instruments de communication. On peut s'imaginer que leurs dialogues – souvent rédigés dans les deux langues et en colonnes opposées – aient été mémorisés, peut-être mis en scène. Le théâtre scolaire deviendra un grand classique de l'enseignement.
- 4 Retourne-t-on à une vision plus « cérébrale » de la langue au XVIII^e siècle, siècle d'or des Grammaires générales et *raisonnées* ? Rien n'est moins sûr. N'est-ce pas le père Girard (1765-1850) qui disait : « Peu de règles, beaucoup d'exercices » ? (1844 : 60) Il n'en reste pas moins que la traduction, présente dans toutes les méthodes antérieures, constitue une composante importante de l'enseignement de l'époque, dont l'approche principale nous est connue sous le terme de *grammaire-traduction*⁶. Hérités de l'enseignement des langues dites « mortes », le thème et la version ont survécu jusqu'au XX^e siècle⁷, voire le XXI^e siècle (si je suis bien informé, le CAPES d'anglais comporte un thème). La traduction interlinéaire, parfois assortie de textes à trous fait son apparition. La méthode grammaire-traduction est appliquée en Russie (Rjéoutski), en France, pour l'apprentissage de l'italien, (Romanelli), en Italie, le *Grammalessico francese a uso degli italiani* de 1871 contient 200 exercices de traduction (Sclafani). En Espagne ce sont les « exercices publics », les traductions mot à mot du XVIII^e siècle, (Suso López) ; au XIX^e siècle, le thème et la version, la traduction interlinéaire (Valdés Melguizo).

- 5 Est-ce dire que l'on apprend les langues « vivantes » comme les langues mortes ? Certes, les traductions pouvaient être utilisées pour appliquer une règle, évaluer les connaissances en morphosyntaxe des apprenants, mais les auteurs du XVIII^e et XIX^e siècles l'utilisaient également pour étudier les différences entre les langues et remédier ainsi aux difficultés prévisibles en se focalisant sur ces différences (Fouillet) ; les dialogues traduits pouvaient être mis en scène, et les lettres traduites servaient non seulement à l'apprentissage social mais pouvaient également être reproduites dans une véritable correspondance (cf. la Russie, Rjéoutski). Les textes historiques, les textes littéraires, moralisants⁸ servaient à l'éducation de la jeunesse bourgeoise et noble. Bref, la traduction était vue comme un stade préliminaire à l'expression active. De ce point de vue, la grammaire-traduction rejoint finalement les méthodes plus pragmatiques des *manières de langue*.

Les exercices, les enseignants et les apprenants

- 6 Un deuxième inconvénient de la définition « restreinte », est qu'elle fait inévitablement penser aux *exercices structuraux*, et qu'elle se focalise trop sur l'enseignement, et non sur l'apprentissage (Besse). Or, la question de savoir ce qu'en font les enseignants et les apprenants mérite d'être posée ; c'est d'ailleurs ce que font un certain nombre d'auteurs dans ce volume en estimant que les dialogues étaient probablement joués (Gaspar Galán), ou que les lettres étaient réutilisées à des fins de communication épistolaire. Même s'il est difficile de savoir ce qui se passait réellement dans une classe, le souci de l'apprenant – aujourd'hui on dirait la *centration sur l'apprenant* – permet d'expliquer partiellement l'évolution des exercices au fil des siècles, car il est clair qu'aucune des méthodes citées jusqu'ici ne faisait abstraction de l'apprenant et de ses objectifs. L'on peut d'ailleurs constater que des approches plus originales naissent là où le public et la situation sont atypiques, comme à Boulogne-sur-Mer, aux XVIII^e et XIX^e siècles, où la mixité linguistique (francophones et anglophones) conduit au développement de méthodes orientées vers la communication (conversation, répétition, jeux, chant) et que l'on pourrait qualifier d'*actives* (Perrichon). On vise clairement l'interaction en classe bilingue, l'utilisation de la langue dans la vie quotidienne et pour les besoins sociaux (faire un bail, une lettre ...). De façon parfois moins bienveillante, la prise en compte du public « indigène » mène à une pédagogie du français qui s'organise en fonction de l'absence du français (et de la présence de l'arabe) en Algérie, avec un accent particulier sur l'oral. Comme à Boulogne-sur-Mer, il s'agit d'un enseignement bilingue, mais ce bilinguisme est contraint (Vigner). On constate donc qu'à côté des courants principaux, il y a toujours eu des formes d'enseignement et d'exercice plus originales.

La place de l'oral

- 7 L'oral, on l'a vu, n'est absent ni des *manières de langue* (dialogues), ni de la méthode *grammaire-traduction* (lecture des textes à voix haute) ; Marc Viémon recense six auteurs espagnols du XVIII^e siècle qui incluent des indications concernant la prononciation dans leurs ouvrages, tandis que Rjéoutski signale que Charles Sougy devait apprendre la prononciation pure aux jeunes Russes. C'est au XIX^e siècle que s'amplifie l'attention accordée à la prononciation, notamment dans les manuels

espagnols (Viémon, Valdés Melguizo⁹), italiens (Fouillet¹⁰, Sclafani avec le *Grammalessico*), algériens -pour cause !- (Vigner), iraniens (Moghaddam) de l'époque.

Le XIX^e siècle : un siècle charnière

- 8 Retournons une dernière fois au siècle charnière que constitue le XIX^e siècle : c'est bien à cette époque, avec la naissance de l'école et de la grammaire scolaire qu'apparaissent la plupart des types d'exercices que nous connaissons encore actuellement : les exercices à trous, les exercices de substitution, de transformation, etc. Un autre élément de l'exercice, auquel on n'a peut-être pas accordé suffisamment d'attention commence à apparaître : la consigne. D'abord inexistante, puis timide et lapidaire, elle est parfois formulée en langue maternelle, parfois en langue cible. Ce n'est qu'au XX^e siècle qu'elle revêtira l'importance qui lui revient légitimement, car une consigne mal formulée fragilise la totalité de l'exercice.

Quelques impressions finales

- 9 Tout au long de ce colloque, je me suis dit qu'en définitive, les approches (communicatives) et les perspectives (actionnelles) actuelles sont les héritières d'une longue tradition et que l'exercice, *au sens large*, élément de l'enseignement qui va tellement de soi qu'on n'y prête guère attention en constitue un pivot essentiel. Jusqu'au XX^e siècle, la persistance de phrases empruntées aux « bons auteurs¹¹ » est frappante, à côté de celle, assez contradictoire avec la précédente, de phrases absurdes, construites de toutes pièces et plutôt vides de sens (*My tailor is rich !¹²*). On rencontre la même pauvreté linguistique dans les exercices à trous, ou encore les exercices de transformation, dont le résultat est souvent peu probable (*La pomme a été mangée par Jean*). C'est pourquoi j'insiste particulièrement auprès de mes apprenants/futurs enseignants pour qu'ils fassent eux-mêmes les exercices qu'ils créent, tout en vérifiant si le résultat peut effectivement être utilisé dans une conversation ou un texte.
- 10 Ce qui m'a frappé, c'est la stabilité typologique des exercices *stricto sensu* depuis le XIX^e siècle (conjugaisons, exercices à trous, exercices de transformation, traductions), tandis que la créativité se situerait plutôt du côté des méthodes (SGAV, approche communicative, perspective actionnelle) et des activités (simulations globales, jeux de rôle), mais, ce n'est qu'une impression très subjective.
- 11 Il convient néanmoins de garder une certaine modestie : si Beuzée considérait que l'on apprenait les langues vivantes pour les parler, les auteurs de tous temps étaient bien conscients que les cours et les exercices ne constituent qu'une pratique de la langue bien relative. Il faut s'entretenir avec les natifs et aller dans le pays (Suzo López). En tant qu'enseignant de français, je partage cette opinion. Mais, que pense le psycholinguiste-spécialiste de l'acquisition de l'exercice ?

Le point de vue du psycholinguiste

- 12 Je me propose d'examiner les travaux consacrés à l'histoire de la mise en œuvre des exercices dans l'enseignement des langues étrangères, principalement du français, à partir du XVI^e siècle, réunis dans ce volume, à la lumière des interrogations contemporaines sur l'enseignement et l'appropriation des langues étrangères, dans une

perspective psycholinguistique. Il ne s'agit pas d'une quête de « précurseurs » et de « successeurs », vision bien trop simple de l'histoire des idées ; je ne m'attends pas à trouver dans les recherches rassemblées ici, des propositions « modernes ». Si les pédagogues et enseignants étudiés dans les textes colligés possèdent bien une représentation « spontanée » de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, leurs idées ne font pas référence à une théorie explicite de l'apprentissage linguistique. C'est ce que rappelle fort opportunément Reinfried (ici même) à propos de la démarche méthodologique de Meidinger (1756-1822) : « La grammaire pratique de Meidinger est une des premières grammaires prévoyant une proportion importante d'exercices dans l'enseignement des langues vivantes. Au moment de sa publication, une psychologie de la mémoire ou une théorie de l'acquisition des langues étrangères ou secondes basées sur des recherches empiriques n'existaient pas encore ».

- 13 La notion d'association (Auroux 1990) comme mécanisme d'apprentissage, en usage depuis Locke (1632-1704), Hume (1711-1776) et Condillac (1714-1780) au moins, est employée par nombre d'auteurs de manuels et de recueil d'exercices. Il s'agit cependant d'un *topos* pédagogique. En dépit des écrits de Johann Friedrich Herbart (1776-1841) et d'Alexander Bain (1818-1903), il faudra attendre la fin du XIX^e siècle pour voir apparaître la discipline de la psychologie, et l'avènement de la méthode de réforme de l'enseignement des langues à la même période, pour une mise en œuvre de notions issues de la psychologie dans l'enseignement des langues.
- 14 Plutôt qu'une recherche *post-hoc* de « précurseurs », j'interrogerai, à la suite de Swiggers (ici-même), « [...] l'image qu'on se fait de telle ou telle langue et [...] (le) rôle cognitif et affectif assigné à la symbolisation linguistique » à travers la conception des exercices, et « comment l'exercice *modélise* [...] la langue dans laquelle l'élève doit s'exercer ». Des trois « moules d'envisagement » que pose Swiggers (2012) – la langue comme inventaire de structures grammaticales et lexicales, la langue comme véhicule de la littérature et la langue comme moyen de communication –, je privilégierai les travaux qui s'intéressent aux « manières de langage », qui tentent de fournir aux élèves les moyens d'une communication adéquate, appropriée et satisfaisante en langue étrangère. Je m'intéresserai donc aux trois points suivants dans la suite de ce commentaire – les rôles envisagés pour l'association et le transfert par les pédagogues dont les travaux sont analysés, l'emploi d'un métalangage et la représentation de la langue à enseigner qu'il dessine, et l'accent mis dans les exercices sur la communication dans les dispositifs d'enseignement analysés – avant d'aborder quelques considérations plus générales sur les rapports entre exercices et théories l'apprentissage.

Association et transfert dans la conception des exercices

- 15 Les pédagogues et grammairiens des siècles passés abordent bien évidemment la question de l'appropriation des langues étrangères dans une perspective différente de la perspective contemporaine. Cependant, la réflexion sur les cacologies et les erreurs en français, langue étrangère par exemple, est ancienne puisque Brunot (1926), Wagner (1968) et Quémada (1968) et Berré & Pagani-Naudet (2018) signalent l'existence de listes d'erreurs établies par des pédagogues dès le XVII^e siècle, voire le XVI^e siècle. Dès cette période, on se préoccupe de l'influence de la langue première, source des erreurs relevées ; d'où, les recueils de flandricismes, gasconismes et de suissismes dressés dès le

XVII^e siècle et les analyses comparées, pratiquées dès la fin du XIX^e siècle, au niveau phonétique notamment (Passy 1906). La volonté de prendre en compte la langue de l'apprenant traverse les travaux pédagogiques analysés dans ce volume. Ainsi, de la contribution de Fouillet, qui montre une démarche contrastive à l'œuvre dans l'enseignement du français aux italophones, à l'analyse des exercices de français de Dimitracopoulos pour les hellénophones, présentée par Kakoyanni-Doa & Montville-Burston, on voit que de nombreuses propositions d'exercices intègrent de fait une dimension contrastive.

Métalangage et modélisation de la langue

- 16 Cette démarche comparative est souvent fondée dans un recours à la terminologie grammaticale scolaire française ou dans celle de la langue première des enseignants (Sclafani). On peut d'ailleurs considérer à la suite de Suso López (ici même, citant Colombat, 1992) que « la grammaire [...] devient pour les professeurs de FLE le lieu du contrôle de la 'performance' des élèves [...] », performance qui a comme métalangue la langue maternelle. En effet, très souvent les consignes des recueils d'exercices sont totalement ou partiellement rédigées en L1, alors que la terminologie usitée est bien souvent celle de la grammaire française.
- 17 Seul Gabilan évoque explicitement l'exercice métalinguistique contemporain de la « Pratique raisonnée de la langue » dans sa contribution. Cet auteur est également le seul à faire référence à des notions de linguistique énonciative pour expliquer à des francophones la différence entre le « présent simple » et le présent avec *being* en anglais.

Manières de langage et compétence de communication

- 18 Bien que certains manuels ne négligent pas la conversation (Moghaddam), l'entraînement à la langue parlée n'est guère attesté dans les travaux analysés dans ce volume. Pourtant, on retiendra des travaux de Gaspar Galán, d'une part, et de Zimont d'autre part, que l'insistance sur des tâches communicatives plutôt que sur des formes grammaticales, a alimenté au moins la rédaction des « manières de langage ». Il est souhaité que par imitation et mémorisation des tours communicatifs soient retenus par les élèves.

Exercices, apprentissage linguistique et théorie de l'apprentissage

- 19 Les manuels et recueils d'exercice analysés dans ce volume relèvent de plusieurs périodes de l'histoire de la didactique des langues et renvoient nécessairement à des conceptions très différentes de l'enseignement et de l'apprentissage des langues. Ainsi, se trouvent réunies des pratiques d'enseignement du XVI^e siècle comme les manières de langage à vocation communicative, des exercices qui relèvent de la méthode dite grammaire-traduction, telle qu'illustrée par Meidinger, des propositions qui appartiennent à la méthode de la réforme et des références à la linguistique contemporaine. Si les recueils d'exercices analysés enjambent plusieurs siècles d'élaboration méthodologique en didactique, on voit qu'ils sont orientés vers ce que l'on appellerait en termes contemporains, un enseignement linguistique explicite qui se

focalise sur la forme ou sur les formes linguistiques (Long 1991 ; Ellis 2008). Hors des manières de langage, les enseignements analysés ne sont guère tournés vers un apprentissage des langues étrangères à travers les significations transmises. Tout laisse à penser que les « moules d'envisagement » (Swiggers 2012 et ici-même) de la langue qui traversent les conceptions des exercices conçoivent la langue à enseigner comme un répertoire de formes et de constructions lexicales et grammaticales, et un outil de littéracie plutôt que comme un moyen de communication orale.

Conclusion

- 20 Si les notions d'*exercice* et de *s'exercer* ne sont pas synonymes de *pratiquer* une langue, on a pu constater que les auteurs des grammaires, recueils d'exercices et « manières de langage » ne faisaient pas abstraction de l'apprenant. Certes, la plupart des concepteurs d'exercices mettent l'accent sur la morphologie lexicale, ou encore sur les structures grammaticales tandis qu'ils cherchent leur inspiration auprès des « bons auteurs ». L'exercice n'est néanmoins pas conçu comme une fin en soi, mais comme une préparation à une pratique de la langue, qu'elle soit écrite ou orale, dans le cadre du commerce international, de la « bonne société » ou des États-Nations naissants.

BIBLIOGRAPHIE

- AUROUX, Sylvain (1990). « Associationnisme ». In Sylvain Auroux (dir.). *Les notions philosophiques. Dictionnaire*. Paris : PUF, 176.
- BERRÉ, Michel & PAGANI-NAUDET, Cendrine (2018). « Les flandricismes. Histoire de la grammaire et histoire de la langue ». In Bernard Colombat et al., *Histoire des langues et histoire des représentations linguistiques*. Paris : Champion, 501-518.
- BRUNEAU, Charles (1969). *Petite histoire de la langue française*. Paris : Librairie Armand Colin.
- BRUNEAU, Ferdinand (1926). *Histoire de la langue française, des origines à 1900*. Tome VII. Paris : Librairie Armand Colin.
- CHERVEL, André (1977). *Histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Petite Bibliothèque Payot.
- ELLIS, Rod (2008). « Explicit form-focused instruction and Second Language Acquisition » In Bernard Spolsky, Francis M. Hult (dir.). *The Handbook of Educational Linguistics*. Oxford : Wiley-Blackwell, 437-455.
- GIRARD, Grégoire (1844). *De l'enseignement régulier de la langue maternelle dans les écoles et les familles*. Paris : Dezobry et C^{ie} (2^e édition).
- LONG, Michael (1991). « Focus on Form : A design feature in language teaching methodology ». In Kees de Bot, Robert Ginsberg, Claire Kramsch (dir.). *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, 39-52.

PASSY, Paul (1906). *Petite phonétique comparée des principales langues européennes*. Leipzig/Berlin : Teubner.

QUÉMADA, Bernard (1968). *Les dictionnaires du français moderne 1539-1863. Étude sur leur histoire, leurs types et leurs méthodes*. Paris : Didier.

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*. Paris : H. Champion, 115-133.

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

WAGNER, Robert-Louis (1968). *Grammaire française*. Paris : SEDES.

NOTES

1. Quand un auteur est cité sans date, l'article mentionné est celui figurant dans le présent volume.
2. Il me paraît difficile néanmoins de faire un exercice du type « mettez à l'impératif » sans que l'ordre des mots – en particulier des pronoms – ne soit concerné.
3. Si j'insiste sur ce point, c'est parce que mes étudiants, futurs enseignants de FLE, ont tendance à utiliser le terme d'*activité* pour tout ce qui ressemble de près ou de loin à un *exercice*, perspective actionnelle oblige.
4. Je me souviens, avec une certaine tendresse, mais aussi un sentiment d'ennui, de tel professeur qui nous faisait faire à tour de rôle notre petite phrase du livre d'*Exercices français* de Dierckx (1977, Bruxelles : Didier), qui accompagnait sa *Petite grammaire française à l'usage des Flamands* (*idem*).
5. Swiggers mentionne les facteurs langagiers, institutionnels (l'école), culturels, économiques, religieux, politiques.
6. Cf. Marcus Reinfried (ici-même) : Seidelmann (1724) décrit la méthode grammaire-traduction comme l'approche la plus répandue de son temps.
7. Les *Exercices français* de Dierckx (1977), déjà mentionnés, comportent des thèmes.
8. Ils pouvaient être traduits ou dictés. Le recueil de dictées de Grevisse intitulé *La force de l'orthographe* (1982, Duculot) constitue probablement l'un des derniers témoins de cette tradition, avec des dictées sur *La vraie grandeur de l'homme* (Duhamel), la *Frugalité des anciens romains* (dictée sur les règles générales du participe passé), *Les grands classiques français* (dictée sur le pluriel des noms propres).
9. Valdés Melguizo signale l'apparition de textes numérotés (les numéros renvoyant aux règles de prononciation impliquées). Encore en 2015 nous avons rencontré un adepte/vendeur de ce type de méthode à Expolangues !
10. Fouillet mentionne que dans les ouvrages de Toretti, la notion d'*exercice* est rattachée à la seule prononciation.
11. Très présente dans le livre d'exercices de Dierckx, déjà mentionné. Celui de Gaston Mauger (1953), *Cours de Langue et civilisation française*. Paris : Hachette -AF signale d'ailleurs que les élites apprennent le français « pour cultiver et orner leur esprit par l'étude d'une littérature splendide » (*Préface* de Marc Blancpain, Secrétaire général de l'Alliance Française, VI).
12. Première phrase de la Méthode Assimil, *L'anglais sans peine* de 1929. Entrée dans la légende avec Ionesco (*La cantatrice chauve*), et Louis de Funès (*Le gendarme à New York*). Source : Wikipedia (consultée le 12 juin 2019).

RÉSUMÉS

Dans leurs « points de vue » les deux auteurs reviennent sur le colloque et leur lecture des différentes contributions et ceci sous des angles différents : la perspective du grammairien-formateur d'enseignants de FLE et celle du psycholinguiste-spécialiste de l'acquisition du langage.

In their “points of view” the two authors return to the colloquium and their reading of the different contributions from different angles : the perspective of the grammarian-teacher trainer of FLE and that of the psycholinguist-specialist in language acquisition.

INDEX

Keywords : exercise, grammar, psycholinguistics, language acquisition, association, communication

Mots-clés : exercice, grammaire, psycholinguistique, acquisition du langage, association, communication

AUTEURS

JAN GOES

Université d'Artois
goes.jan@wanadoo.fr

GEORGES DANIEL VÉRONIQUE

Aix-Marseille Université
georges.veronique@orange.fr