

LA MÉTHODE TRADITIONNELLE THÉORICO-PRATIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE : DE P.-N. CHANTREAU À MAURICE BOUYNOT

Javier Suso López

Universidad de Granada

Dans sa thèse sur l'enseignement du français en Espagne entre 1767 et 1936¹, M^a Eugenia Fernández établit une différenciation entre une Méthode traditionnelle théorique d'enseignement des langues (MTT) et une Méthode traditionnelle théorico-pratique (MTTP), que Pierre Nicolas Chantreau aurait, le premier, mis en oeuvre dans le cadre de l'institution scolaire, avec son *Arte de hablar bien francés o Gramática Completa* (1781). Cette méthode sera poursuivie avec certaines différences, tout en gardant une même caractérisation générale, par M. Bouynot (*Lecciones prácticas ó Nuevo Método para aprender el idioma francés al uso de los españoles*, 1815), et se déploiera le long du XIX^e siècle avec une série de variantes.

Je me propose, pour ma part, au cours de cet article, de pousser un peu plus loin l'analyse des procédés d'enseignement de la MTTP, et surtout d'appuyer les fondements ou les principes linguistiques, philosophiques (ou logiques), psychologiques (relevant des théories de la connaissance), et pédagogiques (concernant la science d'enseigner), qui président ce renouveau méthodologique, par un travail de dépistage dans les siècles antérieurs des démarches théoriques (dans les domaines signalés) ou des propositions pratiques (dans les manuels destinés à l'enseignement des langues) qui annoncent une telle transformation.

1. Les procédés dans les manuels de Chantreau et Bouynot

La transformation méthodologique que Chantreau et Bouynot mettent en place se traduit d'une part par une nouvelle définition des objectifs, par une sélection concordante du contenu et par une différente structuration de celui-ci²; elle touche aussi de façon très nette les procédés ou activités de classe utilisés pour enseigner le français. Chantreau et Bouynot sont tous les deux très conscients de la nouveauté de leur démarche pédagogique, à tel point qu'ils

¹ FERNANDEZ FRAILE, M^a Eugenia : *La enseñanza/aprendizaje del francés en España entre 1767 y 1936 : objetivos, contenidos y procedimientos*. Univ. de Granada, 1995, publication en microfiches, pp. 110-138, et 151-180.

² Voir, dans la thèse citée, les chapitres 3.2. et 3.3.

incorporent à leurs Prologues, une description de leur méthode : «Método que el Maestro debe llevar en su enseñanza, y el discípulo en su estudio» (Chantreau 1797 : XVII-XX)³, et «Uso de esta gramática ó mi modo de enseñar» (Bouynot 1815 : IX-XVIII).

Au-delà des différences, ces deux modes de faire présentent une similitude fondamentale : la leçon ne suit plus exclusivement une démarche expositive, où le professeur explique (ou tout simplement «lit») la leçon, et où l'élève ne doit qu'écouter les explications du professeur, comprendre, mémoriser et reproduire. La leçon, par contre, présuppose une attitude active de l'élève dans le processus, non plus seulement dans le sens d'un apprentissage par coeur d'une série de règles et de principes, mais aussi d'une réalisation concrète qui soit en accord avec ces règles-là, c'est-à-dire, pour employer la dénomination actuelle, d'un savoir-faire. La démarche pédagogique vise une intégration d'un savoir théorique et d'une pratique, qui applique ce savoir et qui aide en même temps à acquérir ce savoir théorique.

Telle qu'elle se présente dans l'oeuvre de González Cañaveras et d'autres auteurs⁴, la démarche traditionnelle, dans le domaine des langues, répondait au schéma : explication-mémorisation-récitation (dans une première année, sur la prononciation et l'analogie-étymologie-parties du discours; la seconde année, sur la syntaxe), complétée par deux types d'exercices pratiques :

- une «lectura versional» (application des règles de prononciation, reconnaissance des éléments des parties du discours, reconnaissance des correspondances lexiques) sur des textes bilingues présentés sous forme de traduction interlinéaire ou sous forme de colonnes (première année),

- une traduction vers la L2, ou «composición gramatical» (deuxième année).

Face à cette méthode (que M.-E. Fernández nomme Méthode Traditionnelle Théorique, MTT), Chantreau met en relief, dans le titre même de ses conseils sur la façon de procéder, que l'acte didactique comprend deux composantes : d'une part, la manière d'enseigner du professeur; d'autre part, la manière d'apprendre de l'élève. Cette différenciation préfigure le couple actuel d'enseignement/apprentissage : le professeur est là pour expliquer, bien sûr, mais aussi pour guider le travail de l'élève :

³ Nous utilisons l'édition de 1797 pour les références à l'*Arte* de Chantreau.

⁴ Je ne fais ici que résumer les principales conclusions de l'étude de FERNÁNDEZ FRAILE (1995 : 162-169), qui limite ses observations aux ouvrages destinés à être utilisés en contexte scolaire, celui de Nuñez principalement, pour la première moitié du XVIII^e siècle. L'*Arte de traducir el Idioma Francés al Castellano*, de Antonio de Capmany, a une orientation autodidacte, et se réduit à la traduction français-espagnol; la *Llave nueva y universal para aprender... la Lengua Francesa*, de Galmace, est destinée à l'enseignement dans la cour, ou dans des contextes moins exigeants quant à la correction grammaticale et qui visaient un objectif prioritaire : la conversation (comprendre, parler).

Luego que el discípulo empiece á entender un poco las reglas elementales de la pronunciación, se dividirá su tarea diaria en tres repasos, dándole á estudiar, 1º una porción de las voces incluidas en la nomenclatura, ó recopilación de las voces. 2º Otra corta porción de las frases familiares. 3º Una lección regular del cuerpo de Gramática. (1797 : XVIII).

Chantreau élabore ainsi une méthode ou cheminement vers l'acquisition de la langue en contexte scolaire : il n'y a plus une seule voie principale (la mémorisation des règles, la raison interne de la langue) que certains exercices (la lecture « versionnelle » ; la composition) viennent étayer ; il y a trois voies (« sendas ») : celle du lexique, celle des dialogues familiers, et celle de la grammaire qui, étant empruntées en même temps, nous permettront de connaître les règles, de faire des phrases, et d'être capables d'engager une conversation. La possession des règles, à elle seule, ne suffit pas pour connaître une langue, puisque connaître une langue, c'est la parler, et non seulement la traduire (voir le titre du manuel : *Arte de hablar bien francés o Gramática Completa*).

Et arriver à parler une langue, de façon correcte, c'est-à-dire selon les règles fixées, exige un travail pratique constant et intensif. Il propose ainsi une série d'activités de classe nouvelles :

- des exercices quotidiens de prononciation : « para facilitarse una buena pronunciación, es menester hacer de ella un estudio físico, para obligar la lengua á soltarse sin trabajo en la pronunciación de los sonidos mas extraño á la lengua nativa... » (1797 : 36), et il élabore par exemple des paires minimales (sur les phonèmes [b-v], [s-z], [u-y], p. 38-41). Bouynot reprend la même idée presque dans les mêmes termes : « Para lograr una buena pronunciación es menester hacer de ella un estudio físico, y obligar la lengua á soltarse con los sonidos más extraños á la lengua nativa » (1815 : 38). Il propose quant à lui des exercices plutôt physiques, articulatoires plutôt qu'orthoépiques (1815 : 28-29, 39-41...).

- un apprentissage des verbes non par temps, mais par personnes, « pasando con rapidez de un tiempo á otro... En efecto, ¿qué hacemos quando hablamos, sino sacar continuamente de los verbos las personas sueltas que corresponden al tiempo y materia de que estamos tratando?... Dicho modo de conjugar es el más analógico á la conversación » (1797 : XIX). Bouynot reprend ce procédé (1815 : XI, art. 2º).

- une liaison entre « version » (analyse morphologique et traduction littérale ou mot à mot, « abrazando [...] el significado intrínseco de las voces ») et traduction proprement dite (« abrazando [...] su valor extrínseco dando la sustancia de la idea del texto sin atender á su forma literal » 1797 : XIX). Version et traduction sont des phases différentes mais consécutives, non plus séparées par un laps de temps de plusieurs mois, comme dans la méthode théorique (première année : lecture « versionnelle » ; seconde année : traduction).

- une incorporation de la traduction vers le français dès le début, immédia-

tement après la traduction vers l'espagnol, tout en changeant le statut que cet exercice possédait dans l'enseignement antérieur : il ne s'agit plus d'un exercice similaire à la «composition», où était concentré un cumul très dense de difficultés, par le choix de textes d'auteurs littéraires, mais d'un exercice pratique, constant, habituel, sous forme orale et écrite, qu'on commence à faire à partir des textes récemment traduits vers l'espagnol, très connus («debe escogerse á este efecto un libro castellano muy claro y facil, como *El Caton Christiano, el Catecismo de Fleury, el Compendio del P. Isla.*»). L'intérêt de ce type d'exercice est souligné par Chantreau de façon spéciale :

Nada formará mas al discipulo en el hablar y escribir que este trabajo, resultando de él la necesidad de practicar todas las reglas que habrá estudiado de ortografía, analogía y construcción; las que se impresionan siempre mejor con la práctica, que con la teórica (1797 : XX).

Donc, le besoin d'une pratique de la langue est mis au centre de la démarche pédagogique de Chantreau, ce qui justifie la dénomination de MTTP que E. Fernández propose dans sa thèse (1995 : 179) :

El Maestro no puede nada sin la práctica... Nadie debe pretender llegar á hablar con desembarzo un idioma, si luego que sepa tres o quatro de las frases familiares, no prorumpie a hablar quando se ofrezcan, sin detenerse por los absurdos que dirá á los principios; porque el hablar depende enteramente de la práctica; y por hábil que sea el Maestro nada ó poco puede sin ella (1797 : XX).

Bouynot applique de façon différente ce principe d'union de la pratique et de la théorie. Il fait siens les principes énoncés par Chantreau, sur le besoin du travail de l'élève :

Mi ánimo pues en esta exposición es únicamente manifestar á los alumnos su tarea, para que vean y conozcan de antemano, que si quieren aprovechar, es preciso que se apliquen y se entreguen de veras al estudeio, sin lo qual todos los cuidados y trabajos del maestro, por hábil que sea, se quedarán inútiles (1815 : IX).

Il reprend aussi le mode d'apprendre les verbes de Chantreau, de même que l'exercice de traduction vers le français, à partir d'un texte facile et connu, auparavant traduit en espagnol dans des traductions littérales (le *Catéchisme* de Fleury, quelque tome du Buffon pour la jeunesse, des ouvrages des moralistes anciens...).

Quant à la fixation des règles, Bouynot fait un pas en avant : il incorpore,

après chaque leçon, des «prácticas», qui substituent les exercices de lecture « versionnelle » et traduction vers la L1 de la MTT, en remplaçant la langue écrite, soutenue, souvent à structure syntaxique très complexe, et pleine d'expressions figurées et de tours imagés (cf. Galmace), par des phrases de la vie courante, élaborées *ex profeso* :

Estas prácticas no contienen discursos muy seguidos, ni elegantes; unas frases sueltas y familiares me han parecido más convenientes para la aplicación de las reglas que es el fin que me he propuesto.

No he puesto al lado su traducción, de que sin duda se extrañarán algunos; pero la he omitido á propósito para que sirva de composición al discípulo, y que traduciendo por sí mismo se ejercite en ello, poniendo en francés de viva voz esta misma traducción castellana que le dictará el maestro (1815 : 11).

Il ne différencie donc pas les trois voies (« sendas ») de Chantreau (apprentissage du lexique, des dialogues et de la grammaire), mais il les intègre dans ces phrases pratiques, qu'il fait traduire vers la langue maternelle et à l'inverse, oralement et par écrit. Cela lui permet de se poser aussi la question de la langue parlée, et de proposer une autre innovation.

Il défend, comme Chantreau, le besoin de parler dès le début, même si on commet des fautes : «Es preciso empezar con hablar mal, sin reparo alguno, si no tiempo perdido» (1815 : XV). La langue parlée n'est plus seulement une oralisation d'un texte écrit qu'on traduit à voix haute. Bouynot pose le problème de l'apprentissage de la langue parlée en tant qu'expression d'idées propres :

... no tenemos libros en la mano para hablar, y que para hablar francés necesita el español poner en aquel idioma sus ideas y expresiones castellanas (1815 : XIV-XV).

Et, s'il prend comme point de départ, pour la pratique de la langue parlée, une phrase écrite, extraite d'un texte vu en classe, il soumet cette phrase à des variations de personne, de temps, de mode, à des transformations en négative-affirmative, ou au moyen de questions-réponses, etc. :

Mediante este ejercicio, repetido varias veces, ya de un modo, ya de otro, se quedan los discípulos no solamente enterados de las conjugaciones, sino tambien que se habilitan facilmente para la conversacion, la que se ha de hacer todos los días, pues la lenguas vivas se aprenden mas bien con ejercicio y práctica que de otro modo; y si los discípulos no se ejercitan en hablar, poniendo en práctica las pocas reglas que sepan, nunca lo conseguirán, por más reglas que estudien y tengan presentes (1815 : XV).

Ce n'est pas encore, bien sûr, l'expression libre d'idées, sentiments, qui surgissent des besoins «communicatifs», loin de là ; mais il s'agit d'un pas de plus vers l'adoption d'activités de classe qui répondent à la conviction d'un besoin de la pratique si on veut parler la langue.

2. Fondements linguistiques, philosophiques et pédagogiques de la MTTP

Qu'est-ce qui a pu provoquer une telle transformation, qui modifie profondément les activités de classe? E. Fernández propose l'avènement de conceptions pédagogique-philosophiques nouvelles (1995 : 159-160, et 170), notamment l'empirisme de Locke, et les propositions pédagogiques «naturelles» de Comenius, qui s'étaient déjà manifestées chez certains auteurs (Sobrino et Galmace), au début et au milieu du XVIII^e siècle respectivement. L'originalité de Chantreau et Bouynot consisterait dans l'application au cadre scolaire de cette nouvelle conception d'enseigner, par une intégration des nouvelles et des anciennes idées.

Tout en étant d'accord globalement avec ce schéma, nous voulons montrer, pour notre part, que l'avènement d'une approche pratique de l'enseignement de la langue moderne, qui se veut complémentaire de la démarche théorique, répond à des tendances profondes et lointaines, dans les domaines de la réflexion linguistique, des conceptions philosophiques (à propos des théories de la connaissance) ou des propositions pédagogiques. La MTTP se situe dans la confluence de deux courants théoriques : la revendication de la nature, et la revendication de la raison.

Il faut dire d'abord qu'il serait erroné de penser que cette approche pratique naît de l'opposition langue morte-langue vivante. Les procédés visant une pratique orale dans l'enseignement du latin existaient déjà dès le XI^e siècle : Aelfric, moine anglo-saxon, abbé d'Eynsham (955 env.-1020), composa pour enseigner le latin aux élèves de son monastère, en plus d'une grammaire et d'un dictionnaire, un *Colloquium*, c'est-à-dire un manuel de conversation latine, «importante dans une Europe où le latin était toujours une langue vivante en matière de religion, de droit et d'érudition» (Malmberg 1991 : 112-113)⁵.

Si on appliquait aux langues vivantes la méthode d'enseignement du latin, c'est parce qu'on ne ressentait aucune différence entre elles : le latin était encore au XVIII^e siècle, bien que réduite au cadre scolaire, une langue vivante, qu'on apprenait en vue de savoir traduire, mais aussi en vue de la parler. La présence, chez Sobrino ou chez Galmace, de dialogues familiers ou de nomenclatures, répond à cette tradition. L'opposition langue morte (approche théorique)-

⁵ Manuels de conversation qui seront utilisés jusqu'au XX^e siècle, dans les Séminaires des Jésuites notamment : ainsi, Hans Lamer (adaptation espagnole de José M^a Jiménez) amplifie et modernise la traditionnelle *Guía de Conversación latina* de G. Capellanus (Barcelona, Gustavo Gili ed., 1936).

langue vivante (approche pratique) n'intervient donc pas comme ligne de démarcation entre une approche théorique (grammaticale) et une approche pratique.

La nouveauté de la démarche de Chantreau et de Bouynot, par rapport au modèle antérieur issu du latin, mais aussi à Sobrino ou à Galmace, consiste à vouloir intégrer la pratique dans la théorie, de baser l'apprentissage de la règle, non par une mémorisation «imbécile», mais à travers un processus rationnel-explicatif, accompagné par une gymnastique de l'esprit qui serve à fixer le paradigme de façon stable et sûre dans la mémoire, et donc de le rendre présent de façon immédiate dès que l'occasion se présentera. Il vise, en définitive, l'intégration, en termes actuels, d'un savoir-faire à un savoir.

Chantreau en effet surpasse la dichotomie : enseignement «métaphysique» (apprentissage par compréhension des principes d'où dérivent les règles ou les lois de la langue) *versus* enseignement «mécanique», dans laquelle se posait la question de la méthode de l'enseignement des langues vers le milieu du XVIII^e siècle.

L'enseignement des langues (du latin, et à sa suite des autres) avait connu depuis la Renaissance un mouvement de transformation qui avait été orienté vers la recherche d'une correction, à travers la proposition de modèles classiques, et d'une rationalisation, avec l'élimination des règles versifiées en langue latine et avec la substitution d'une mémorisation psittacique par une mémorisation plus consciente. Rappelons le cas du père de Montaigne qui, insatisfait des méthodes de l'époque, fait apprendre le latin à son fils comme une langue maternelle, à l'exemple des nobles latins qui faisaient de même avec le grec. Ce que continue de dire Montaigne est moins souvent cité, mais aussi important :

Quant au Grec [...], mon pere desseigna me le faire apprendre par art, mais d'une voie nouvelle, par forme d'ébat et d'exercice. Nous pelotions nos declinaisons à la maniere de ceux qui, par certains jeux de tablier, apprennent l'Arithmétique et la Géométrie (Montaigne 1969 : I, 221-222)⁶.

⁶ Les *Essais* (je cite par l'édition de 1969, 3 tomes, Garnier-Flammarion) de Montaigne s'ajoutent à une longue série d'ouvrages pédagogiques qui réfléchissent sur les méthodes d'enseignement, et qui allaient maintenir un certain esprit rénovateur de l'enseignement tel qu'il se pratiquait dans les Facultés des Arts ou les Collèges, reprises par les ordres monastiques rénovateurs (Les Petites Écoles des Jansénistes (1643-1660), pour lesquelles Cl. Lancelot composa plusieurs ouvrages : *Nouvelle méthode pour apprendre la langue latine* (et à sa suite, de la langue grecque, italienne, espagnole), Les Frères de la Vie Commune, les Petites Ecoles de Charles Demia, L'Institut des Frères des Ecoles Chrétiennes de J.B. de la Salle, etc., et aussi, au début de leur création, les Écoles des Jésuites (cf. le *Modus parisiensis* : «la méthode parisienne insiste beaucoup plus sur la pratique que sur les préceptes : *Usus, non praecepta*» (Codina Muir (1968) : *Aux sources de la pédagogie des Jésuites. Le Modus parisiensis*. Roma, Institutum Historicum, p. 111). Voir aussi Pertusa y Periz, Gil y Muñoz (1933, 7^e éd) : *Historia de la Educación y de la Pedagogía*, t. II, chap. XI-XIX).

Mamlberg signale l'existence, vers la fin du XIV^e et au cours du XV^e siècle, de «*Donnais français et de Manières de langage*, manuels de conversation avec des observations rudimentaires sur la déclinaison et la conjugaison», auxquels on ajoutait des listes de mots par matières (1991 : 162). Aussi, la première grammaire française digne de ce nom, destinée à l'enseignement du français aux étrangers (les Anglais), celle de Palsgrave (*L'esclaircissement de la langue françoise*, de 1530), est complétée dès 1534 par *An Introductory for to learn to rede, to pronounce and to speke French Trewly*, de Gyles Duwes, «manuel de conversation avec quelques paradigmes et des listes de mots» (1991 : 162). Dès le début, on est en présence de deux voies (méthodes) d'enseignement du FLE, dont l'une est absolument pratique et exclut la mémorisation de règles.

Ainsi, certains «pédagogues» mettaient en pratique des méthodes d'enseignement plus ludiques : face à la seule mémorisation, la réalisation d'exercices pratiques était ressentie ou présentée comme un jeu. Le *modus parisiensis* des Jésuites insistait particulièrement sur la pratique :

Nous voici arrivés au coeur du *modus parisiensis*. La façon dont les Collèges étaient organisés, le contrôle des étudiants par leurs maîtres, l'autorité effective des préposés, la structure des matières scolaires, l'ordre et la progression dans les études [...]. Mais ce qui nous paraît véritablement caractériser et en quelque sorte représenter le visage authentique du système d'enseignement parisien, c'est la méthode qui y était en vigueur. On pourrait définir cette méthode comme une activité inlassable, un exercice et une pratique constante, une sorte d'incessante gymnastique de l'esprit qui met en oeuvre dans le processus d'éducation toutes les ressources et toutes les facultés de la personne humaine (Codina Muir 1968 : 109).

Codina Muir nous révèle aussi que les Jésuites adaptèrent à l'enseignement du latin la devise *usus, non praecepta*, à travers les principes exposés par Ramus, Erasme ou Mathurin Cordier, lequel enseignait le latin à ses élèves sans aucune règle, à partir seulement de listes de colloques. Cependant cette tradition fut oubliée le long du XVII^e siècle, au profit de *De Institutione Grammatica* d'Emmanuelis Alvari (Lisbonne, 1622), qui devint l'ouvrage quasi exclusif d'enseignement du latin dans les collèges de la Compagnie (et de nombreuses universités).

Claude Lancelot avait contribué aussi à ce renouveau méthodologique des langues, avant de publier, en collaboration avec Antoine Arnauld, la *Grammaire générale et raisonnée* (1660). Il avait composé en effet des méthodes pour l'enseignement du latin, du grec, de l'italien et de l'espagnol, destinées aux Petites Écoles de Port-Royal. Sa principale nouveauté consiste à abandonner la rédaction versifiée des règles de la grammaire latine en latin⁷, qu'il substitue par des

⁷ Ce fut la pratique générale le long du Moyen Age et de la Renaissance; les Jésuites

règles versifiées et des commentaires en français (pour rendre plus facile leur mémorisation et compréhension). Il introduit des tableaux synoptiques de révision, il dispose un autre ordre d'enseignement de la grammaire⁸, et conseille, selon la méthode de Descartes, d'aller du plus simple au plus complexe, de ce qui est clair vers ce qui est obscur, de se baser sur le déjà-connu, donc de s'appuyer sur la langue maternelle pour accéder à la langue étrangère :

Car le simple sens commun nous enseigne qu'il faut commencer toujours par les choses les plus faciles et que ce que nous savons nous doit servir comme lumière comme illuminer ce que nous ne savons pas encore, il est évident qu'il faudra nous servir de notre langue maternelle comme d'un moyen pour pénétrer dans les langues étrangères et inconnues⁹.

Ainsi, aux XVII-XVIII siècles, coexistent une multiplicité de manuels destinés à apprendre le français, qui se copient les uns les autres : des *Colloques* (Meurier), des *Vocabularios* (Ledel), des dictionnaires, des catalogues de mots et de phrases, des sommaires descriptions grammaticales. Cependant, les «grammaires» proprement dites commencent à devenir les manuels les plus prestigieux, parallèlement à l'influence des grammaires françaises composées par des Français (et destinées aux Français, dont celle de Maupas, ou les *Remarques* de Vaugelas ou du Bouhours). La tendance générale va donc dans le sens d'une complexification de la description : apprendre une langue devient apprendre une liste interminable de règles et d'observations (voir par exemple les grammaires de Núñez et de Billet). Démarche contre laquelle ne manqueront pas de s'élever des voix discordantes, qui allaient dans le sens d'un retour à la méthode pratique et l'absence de règles (ainsi, Galmace), ou bien une juxtaposition des deux (ainsi, Sobrino). À ce climat général, viennent s'ajouter deux nouvelles idées : suivre l'exemple de la nature (Comenius) et fonder l'apprentissage sur la raison (Descartes, Port-Royal).

maintiendront la rédaction latine des règles (cf. Lázaro Carreter 1949 : 139-140). À partir de la Renaissance, vont apparaître des grammaires bilingues (latin + langue maternelle) : telle que celle de Nebrija qui, dans son *Arte* destiné à apprendre la langue latine, édité en 1486, est bien content d'avoir traduit sa grammaire latine en espagnol, et se plaint même de ne pas l'avoir fait en espagnol dès le début : «contentóme tanto aquel discurso que, ya no me pesaba haber publicado por dos veces una misma obra en diverso estilo, y no haber acertado desde el comienzo en esta forma de enseñar, mayormente los hombres de nuestra lengua» (in Lázaro Carreter 1949 : 130, note 11).

⁸ Il renverse l'ordre traditionnel (orthographe, prosodie, analogie, syntaxe) et présente successivement l'analogie, la syntaxe, l'orthographe et la prosodie (in Donzé 1971 : 9).

⁹ Claude Lancelot (1656, 5^e éd.) : *Nouvelle méthode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue latine*. Paris, Imp. d'Antoine Vitry, Chez Pierre le Petit. 1^e éd. 1644. Avertissement, p. 24.

Comenius a une place de choix dans le renouveau méthodologique de l'enseignement des langues. Il rejette les méthodes usuelles, héritées du Moyen Âge et de la Renaissance, en faisant voir leurs défauts :

La jeunesse estoit detenue quelques années durant, voire surchargée d'une infinité de preceptes de Grammaire, longs, embrouillez, obscurs, et pour la plus grand part inutiles. C'estoit la premiere croix. Puis apres durant ce temps la on l'appasteloit par maniere de dire des noms des choses [...] Qu'un enfant me sçache reciter un million de mots, s'il ne les sçait pas appliquer aux choses, à quoy luy serira tout ce grand appareil? Cestuy-là aussi qui espere qu'avec des mots separez on pourra former un discours peut de mesmes esperer qu'on pourra lier le sablon en faisceaux, ou qu'on pourra dresser un mur de blocaille sans chaux. C'est doncques une chose fort difficile que d'apprendre la langue Latine par vocabulaires ou Dictionnaires (Comenius 1643 : 5-6)¹⁰.

L'introduction des bons auteurs présentait en plus l'inconvénient de traiter des choses «qui surpassent la capacité des enfants, et sont esloignées de notre usage» (1643 : 7).

Il propose un autre chemin, reprenant l'exemple d'un Jésuite espagnol (en réalité, un Irlandais, John Bathe) qui avait composé un ouvrage (une *Porte des langues* pour le latin, en 1611, qui sera traduit plus tard en anglais, en français et en allemand, selon Comenius lui-même) qui consistait dans un recueil où «tous les mots les plus usités de la langue latine sont compris en douze Centuries de sentences» (1643 : 10). Il appliquait donc au latin la méthode pratique d'apprendre le français (à son tour basée sur les anciens et demi-oubliés *Colloquia*), telle quelle était recueillie dans les catalogues de phrases et de mots hérités du XV^e et XVI^e siècles. À leur tour, les versions trilingues ne différencient nullement leur méthode en fonction de la langue à apprendre (morte ou vivante) : la *Janua Linguarum* devient un moyen d'apprendre n'importe quelle langue : français, allemand, anglais, espagnol... en plus du latin.

Comenius actualise et améliore en plusieurs aspects l'ouvrage de Bathe, tout en conservant l'essentiel : il introduit les mots de l'usage quotidien, il met en premier lieu la signification «propre et naturelle» des mots (1643 : 18), puis les significations figurées ou emplois métaphoriques; il met enfin les mots «ambigus» dans divers contextes pour bien comprendre chaque sens.

Les deux préoccupations principales qui guident son travail sont d'une part, d'unir le mot au sens : «Je tien pour loy ferme et immuable de la vraye

¹⁰ La première édition de la *Janua* est de 1631; la même année on publie à Londres une édition trilingue (latin, anglais, français), et dans les années suivantes se multiplient des éditions bilingues et trilingues dans la presque totalité des langues européennes. Nous utilisons comme source l'édition de 1643, trilingue latin-allemand-français.

façon d'enseigner que le sens et la langue se doivent toujours accompagner» (1643 : 17), et donc, il groupe les phrases par rapport aux matières (ou titres : les animaux, les «bestes aquatiques», l'homme, les parties du corps, les maladies, l'agriculture, les voyages, la ville, l'église...), de façon à «imprimer les choses premièrement dans l'imagination avant d'exprimer par paroles». D'autre part, il soigne la construction des phrases, de façon à y voir la syntaxe, «la où elle s'esloigne du langage maternel, mais aussi quelqu'un des accidents de l'Éty-mologie, comme le Genre, la Déclinaison, la Conjugaison» (1643 : 20).

Il ne s'agit nullement d'un apprentissage de la langue par un accès direct à la compréhension, mais indirect ; au contraire, on fait un détour par la langue maternelle, puisque les phrases sont disposées en colonnes en trois langues (latin, allemand, français) : il s'agit d'une activité d'apprentissage par comparaison (et traduction) constante entre langue cible et langue de départ. Ce n'est donc pas une méthode «maternelle» : quant au mode d'accès au sens, elle se situe aux antipodes de celle-ci. On peut parler cependant d'un apprentissage implicite de la grammaire, par la répétition non-consciente des «structures».

Cette méthode n'élimine pas non plus le besoin d'un Dictionnaire, ni d'une Grammaire, et n'est conçue que comme une «pépinière», une entrée dans la langue, qui sera poursuivie à l'aide d'autres ouvrages plus complets, quant aux matières traitées et quant aux façons de parler (1643 : 25-26), oeuvres qu'il composera plus tard (il avait de même rédigé une oeuvre d'initiation destinée aux enfants, le *Vestibulum*, en 1633) : *Atrium rerum et linguarum* (1651), *Orbis Sensualium Pictus*. Il composera aussi un ouvrage didactique général : *Didactica magna* (1640), où il énonce ses idées générales sur l'éducation, propose une organisation des études nouvelle, et base sa méthode (le «chemin ordonné»), sur le précepte global de suivre la nature : «el arte nada puede si no imita la Naturaleza», renouvelant par là l'aphorisme cicéronien (in Pertusa & Gil 1933 : 290).

Il élabore ainsi un catalogue de principes avec des conclusions concrètes énormément intéressantes. Pour nous en tenir à la question des langues : «que se forme el entendimiento antes que la lengua», «que ninguna lengua se aprenda por la gramática, sino mediante el uso de autores adecuados», «que los ejemplos precedan a las reglas» (Conclusions, Fondement II), «cualquier idioma, ciencia o arte se enseñe primero por los más sencillos rudimentos, luego los preceptos o ejemplos, en tercer lugar el sistema completo con las excepciones, y por último los comentarios» (Conclusion 2, Fondement VI), «en el estudio de las lenguas lo primero es entender, después escribir y por último hablar», «no se aprenda de memoria sino lo que se haya comprendido por la inteligencia» (in Pertusa & Gil 1933 : 292-294). Comenius n'exclut donc pas l'apprentissage des règles, mais dans une seconde phase de l'enseignement.

Les oeuvres de Comenius étendirent leur influence tout au long de l'Europe : on peut certainement voir des échos de ces idées dans les manuels de Chantreau et de Bouynot, dans l'organisation et la présentation du contenu, et aussi

dans le choix des procédés.

Il faut remarquer que le principe *suivre la nature* n'était pas opposé encore à *suivre la raison*, ni chez Comenius ni chez Descartes ou les grammairiens de Port-Royal, ni chez les grammairiens-philosophes du XVIII^e siècle qui les considéraient encore comme des concepts complémentaires. Locke avait fait voir de façon explicite la fusion entre nature et raison : toute connaissance provient de l'expérience, mais celle-ci est double, externe d'une part, celle qui provient directement des sens (donc du monde extérieur, de la nature) ; interne d'autre part, celle qui provient de l'auto-perception ou réflexion (de la raison). Il ne pouvait en être autrement tant que l'on considérait que la nature et l'homme (doué de raison) étaient l'oeuvre d'un créateur. Les efforts de renouveau se basent donc ainsi dans l'invocation de la raison comme de celle de la nature.

Ce n'est que vers le deuxième tiers du siècle que va se produire une désagrégation entre ce qui est naturel et ce qui est rationnel, comme indique Lázaro Carreter (1949 : 73). Le concept de nature va être chargé des notions de primitivisme, candeur, innocence, sincérité, pureté, face aux constructions de la raison, considérées désormais comme «artificielles»¹¹.

Antoine Pluche, auteur de *La mécanique des langues et l'art de les enseigner* (1735, rééd. 1751), introduit dans la question de l'enseignement des langues un élément qui commence déjà à rompre cette harmonie raison-nature : l'arbitrairie des langues actuelles. Il défend l'origine divine du langage (de la première langue), en accord avec les théories de Port-Royal :

ce n'est aucun homme, mais Dieu seul qui a été notre premier maître de langue. C'est lui qui a porté l'intelligence humaine à attacher les pensées et les désirs à des sons qui s'envolent, mais qui les rendent sensibles (1751 : 8),

et

c'est l'ouvrage de la nature qu'un homme sache anatomiser logiquement sa pensée, ou faire le dénombrement des parties qui composent un jugement... Celui

¹¹ L'article *naturel* de l'*Encyclopédie* (Neufchâtel, chez Samuel Faulche et compagnie, 1765 : tome 11, p. 45) définit encore le naturel comme «le tempérament, le caractère, l'humeur, les inclinaisons que l'homme tient de la naissance [...] Il peut être vicieux ou vertueux, cruel et farouche comme dans Néron, doux et humain comme dans Socrate. L'éducation, l'exemple, l'habitude peuvent à la vérité rectifier le naturel dont le penchant est rapide au mal, ou gâter celui qui tend le plus heureusement vers le bien». Face à la différenciation d'un «bon naturel» et d'un «naturel penchant au mal», Rousseau ne va garder que le premier, c'est la société des hommes qui pervertit la bonté naturelle : «Le tableau de la nature ne m'offrait qu'harmonie et proportions, celui du genre humain ne m'offre que confusion et désordre»; selon Rousseau, l'éducation consiste donc à laisser l'enfant «suivre la marche de la nature» (*Emile*, 1966, Paris, Garnier-Flammarion : 361-362).

qui parle remarquera, s'il le veut, la mécanique et l'art de former sa parole» (1751 : 15).

Mais ce premier agencement (ou «mécanique») logique et naturel du langage primitif a été totalement altéré par l'action des hommes : ainsi, si les langues actuelles (et même, le latin ou le grec) «n'ont pas été formées par règles», elles «ne peuvent d'abord s'apprendre par règles» (1751 : 25). Ainsi,

il n'y a que deux formes d'apprendre les langues. On les apprend ou par l'usage, et ensuite si l'on veut par une pratique réfléchie; ou d'abord par une pratique réfléchie, puis par la pratique (1751 : 39).

Et il ne cache point sa préférence : la première est une route sûre :

Si vous commencez l'apprentissage d'une langue par la pratique, c'est-à-dire par la très constante habitude d'entendre puis de repeter les choses bien dites, et qu'ensuite vous affermissiez cet usage par l'étude des regles, par la connoissance de la Grammaire, voilà le vrai chemin (1751 : 40).

La seconde forme est un chemin trompeur :

Si vous commencez l'apprentissage par le raisonnement, si sans aucun usage préalable de la langue, vous prétendez sous la direction d'une Grammaire passer d'une première règle à celles qui viennent ensuite à la file, et que vous comptiez d'arriver à votre but en fournissant d'un jour à l'autre une tâche de quelques lignes mises par écrit suivant telle et telle règle; cette route est bien longue : elle vous assujettit à de longs détours. Ou vous arriverez fort tard; ou vous n'arriverez jamais, ou vous aurez changé de route» (1751 : 40).

A. Pluche fait voir que la première méthode suit l'ordre de la nature, puisqu'il faut que «la langue de l'homme soit sous le gouvernement de l'oreille» (1751 : 67) ; il rejette donc les pratiques d'enseignement basées sur l'explication et la mémorisation de règles, la traduction et la «composition» à coups de dictionnaire, et invoque l'ouvrage de Comenius (1751 : 106). En absence d'une situation naturelle (vivre dans le pays, disposer d'un précepteur ou d'un domestique étranger), il faut «user d'adresse» pour y suppléer. Ainsi, l'apprentissage de la langue doit se faire comme le fait la nature pour les enfants, c'est-à-dire :

a) par la description des objets environnants (forme, couleur...) :

entretenez la jeunesse de choses qui se puissent montrer du doigt. Si vous ne les avez point sous les yeux, faites concourir plusieurs signes précédemment connus qui les rendent comme présentes (1751 : 140)

b) par des activités de dénomination de tous les objets connus (animaux, parties d'un vaisseau, «matières» de commerce, objets d'agriculture...), à l'aide d'estampes;

c) à travers des «exercices nécessaires». Il en retient ceux qui consistent à rapporter en langue vulgaire le sujet de la traduction (espèce donc de résumé), à traduire fidèlement, à réciter le texte (latin) à voix haute avec l'inflexion et le ton de la voix adéquats, à répéter la traduction à voix haute sans déranger l'ordre des mots latins, à analyser (morphologiquement) le texte (oralement ou par écrit), à mémoriser les déclinaisons, les conjugaisons, les règles de syntaxe; après cinq ou six mois, à remettre chaque phrase en latin (thème), etc.

A travers ces exercices, on revenait aux pratiques traditionnelles ; mais c'est la première phase de l'enseignement de Pluche (inspirée de Comenius) qui sera retenue, par la séduction de sa formule chez des esprits fatigués des excès des grammairiens : la langue doit être apprise sans règles, par la «pratique» continue, par la répétition et la traduction de phrases simples et brèves, ayant pour objet des rudiments encyclopédiques ou la description des choses. C'est ce qu'on appelait la méthode «mécanique» (in Brunot 1966 : VI, 2) ou «naturelle»¹².

La nature devient donc le point de référence pour des pratiques antagonistes : la nature (logique) du langage veut qu'il soit organisé, la pensée précédant la langue, et par conséquent il faut commencer par les règles (méthode «métaphysique»); à son opposé, la réalité des langues particulières est d'être arbitraires, non soumises aux règles primitives. Il faut donc les apprendre par la pratique, sans recours aux règles, sauf dans une deuxième étape (méthode «mécanique»).

Aussi, si les théories sur l'origine «naturelle» du langage (surgi de la nature même, par conséquent sans loi ni raison : «on voyait l'origine des langues dans des gestes déictiques et imitatifs et aussi dans des cris...», Malmberg 1991 : 230), étaient de plus en plus partagées, même chez les encyclopédistes, d'autre part, grâce au rationalisme, on réélabore la théorie l'origine divine du langage : le langage a été donné à l'homme, non plus d'une façon directe, mais indirecte, à travers la raison humaine qui le crée en tant que force agissante (Locke). Qu'on adoptât l'une ou l'autre de ces théories, le prestige de la grammaire de Port-

¹² Il faut dire qu'il s'agit en réalité d'une méthode «anti-naturelle», dans le sens où l'on a recours à la traduction constante des phrases proposées d'une langue à l'autre (contrairement à la méthode «maternelle»). L'usage de la langue était en outre circonscrit à étayer un savoir externe à l'individu, et par là était éloigné d'un usage «naturel» de la langue, qui est basé sur une expression personnelle de besoins, d'idées ou de sentiments.

Royal était telle qu'il fallait bien admettre que la raison humaine avait modelé peu à peu la langue d'une façon logique¹³.

Dumarsais, responsable des définitions des articles de *L'Encyclopédie* sur les questions du langage, indique ainsi que «la base de la science du langage et de l'étude des langues doit être l'analyse de la pensée» (in Brunot 1966 : VI, 2, 904); Beauzée, son continuateur, défend une pénétration réciproque des deux méthodes : l'analyse des faits pour découvrir les principes généraux, ainsi que la raison interne de la langue, «dirigé[e] par les lumières de la spéculation» ; les grammaires particulières doivent être ainsi soumises aux principes de la grammaire générale (in Brunot 1966 : VI,2, 907). Condillac montre une même tendance, malgré son approche uniquement sensualiste de l'«entendement» (connaissance) : l'analyse des faits grammaticaux est orientée vers une justification du système qu'il construit, le raisonnement *a priori* intervient en premier lieu (comme chez Descartes), puis on vérifie par les faits les données de la spéculation pure. Ainsi, il identifie comme une même science «l'art de parler, l'art d'écrire, l'art de raisonner et l'art de penser [qui] ne sont dans le fond, qu'un seul et même art» (in Brunot 1966 : VI, 2).

En tout cas, c'est par l'action combinée des concepts de la nature et de la raison que le schéma d'apprentissage établi (la MTT) est mis fortement en question. Les grammairiens philosophes du XVIII^e siècle insistent sur la base logique du langage, cherchent des explications à tous les usages saugrenus de la langue et prétendent en réduire les arbitrariedades : l'idée de l'apprentissage de la langue par principes, l'union de l'art de penser et de l'art de parler s'installent solidement dans les consciences et remplacent «l'empirisme mondain» totalement arbitraire (in Brunot 1966 : VI, 1, 901) sur lequel se basaient les grammaires françaises, à partir de Vaugelas.

Chantreau, quant à lui, et c'est là que réside son mérite, réalise le point d'union entre ces deux théories du langage, non pas seulement dans la description de la langue (méthode heuristique), mais aussi dans le domaine de l'enseignement de la langue étrangère (méthode didactique). En effet, si influence naturelle il y a dans son *Arte* (par l'insistance sur la pratique de la langue, par la simplification et la gradation des contenus, par l'établissement de plusieurs voies d'accès à la langue), c'est de façon complémentaire à une aussi grande présence de la conception de la grammaire de Port-Royal : Chantreau indique sur la page de couverture de son *Arte* «[haber] sacado todo de los mejores maestros como Wailly, Du Marsais, Port-Royal, Fromant, Condillac...». Sa grammaire, tout comme celle de Bouynot, montre une conception de la gram-

¹³ Et les grammairiens-philosophes démontraient, par des exemples concrets, cette conciliation entre raison et nature, par l'explication logique de certains usages arbitraires. Ainsi, Dumarsais, dans ses *Tropes*, se propose de rendre raison, par les moyens de la logique, de ce que l'usage enseigne. Aussi, l'explication de la concordance des mots et du régime, comme autant de signes des rapports que l'esprit conçoit entre les mots (reflet des rapports entre les choses) est «une des grandes découvertes de Dumarsais» (Brunot 1966 : VI,2, 904).

maire héritée de Port-Royal : l'importance donnée aux définitions générales, le besoin de connaître la règle, le poids accordé aux paradigmes démontrent la certitude de l'existence, à l'intérieur de la langue, d'un système (Chomsky dira une structure profonde) dont les lois (ou règles) de fonctionnement découlent.

Ce point d'union se fera par l'intégration de la grammaire générale et de la grammaire particulière : celle-là a pour objet les principes communs à toutes les langues, donc qu'il est nécessaire de connaître et qu'on peut appréhender par l'exercice du raisonnement; celle-ci a gardé un certain nombre de règles logiques dans son fonctionnement interne -qu'on peut aussi apprendre par la raison-, mais elle montre à la fois une énorme quantité d'exceptions et d'usages irréguliers ou particuliers, qu'aucune règle ne saurait systématiser, et qu'il faut apprendre donc par la pratique.

Conclusion.

Avec Chantreau et Bouynot, à côté de la méthode mécanique ou pratique (le chemin sûr de Pluche) et de la méthode traditionnelle théorique, s'ouvre une troisième voie dans l'enseignement d'une langue étrangère, qui connaîtra des développements très divers le long du XIX^e siècle : la méthode théorico-pratique qui, tout en adoptant le besoin fondamental de la pratique de la langue (à travers l'imitation, la répétition, les lectures et traductions continues, de façon orale et écrite, l'insistance sur le besoin de «romper a hablar»), ne néglige pas pour autant le rôle d'une appréhension rationnelle des aspects qui peuvent faire l'objet d'une systématisation, là où la langue répond à une analogie interne, et tout en prenant compte d'une étude comparative entre langue 1 et langue 2.

Si les manuels de Chantreau et de Bouynot ont perdu tout intérêt immédiat en vue d'une application dans une classe de langue (et encore! il faudrait voir cela dans le détail), par contre leur attitude est pleinement d'actualité. Leur application éclectique des théories linguistico-philosophiques de l'époque au domaine de la didactique, leurs réflexions sur le processus d'apprentissage, basées sur une longue expérience de travail (à défaut d'une science pédagogique et psychologique), leurs propositions concrètes, contenues dans leurs prologues et dans les manuels eux-mêmes, en font non seulement nos précurseurs, mais aussi nos modèles.

BIBLIOGRAPHIE

BOUYNOT, M. (1815) : *Lecciones prácticas de Lengua Francesa*. Valencia, Muñoz y

Compañía.

BRUNOT, F. (1966-67) : *Histoire de la langue française des origines à nos jours*, tomos VI, VII, VIII y IX. Paris, A. Colin.

CHANTREAU, P.-N. (1781) : *El Arte de hablar bien Francés, ó Gramática Completa*. Madrid, Impr. de Sancha.

CODINA MUIR, G. (1968) : *Aux sources de la pédagogie des Jésuites. Le «modus parisiensis»*. Roma, Institutum Historicum.

COMÉNIUS (1643) : *I.A. Comenii Janua Linguarum reserata aurea...* Amstelodami, Apud Iovannem Iansononimun, éd. trilingue latin, allemand, français.

DONZÉ, R. (1971) : *La Grammaire générale et raisonnée de Port-Royal*. Berne, ed. Francke, seconde édition mise à jour.

FERNÁNDEZ FRAILE, E. (1995) : *La enseñanza/aprendizaje del francés como lengua extranjera en España (1767-1936) : objetivos, contenidos y procedimientos*. Universidad de Granada, 1995.

LÁZARO CARRETER, F. (1949) : *Las ideas lingüísticas en el siglo XVIII en España*. Madrid, CSIC, 1949.

MALMBERG, B. (1991) : *Histoire de la linguistique*. Paris, PUF.

PERTUSA, V. ; GIL, A. (1932) : *Pedagogía moderna*. Málaga, Córdoba, Tip. de R. Alcalá, 3 volumes.

PLUCHE, N.-A. (1735) : *La mécanique des langues et l'art de les enseigner*. Paris, Imp.de Michel. Rééd. en 1751.

ROBINS, R.-H. (1976) : *Brève histoire de la linguistique*. Paris, Seuil (Édition originale : 1967, London, Longmans).