

L'enseignement des principes de la langue française dans les deux premières années du collège vers 1780 : contenus, exercices et outils

Michel Berré

Université de Mons

Voici la 6^e contribution de la série consacrée à l'histoire de l'enseignement du français, plus particulièrement à sa « naissance » en tant que discipline scolaire dans le cadre de la réforme impulsée par le gouvernement dans les Pays-Bas autrichiens durant le dernier tiers du XVIII^e siècle.

Mise en perspective (rappel)

Cette sixième contribution s'insère dans une série d'articles entamée en mars 2020 et dont l'ambition est de retracer l'histoire de l'enseignement du français dans les Pays-Bas autrichiens (PBA)¹ en s'inscrivant dans les travaux d'André Chervel sur l'histoire des disciplines scolaires². Il s'agit de mettre en évidence les

Abréviations utilisées

AGR = Archives générales du Royaume

BN = Biographie nationale

CRE = Commission royale des Études

IA = Instructions additionnelles (1777-1778)

PBA = Pays-Bas autrichiens

PPE = Plan provisionnel d'Étude (1777)

ROP-BA = Recueil des Ordonnances des Pays-Bas autrichiens

VLF = Vivre le français

¹ Cette rubrique a été annoncée dans VLF 262 (septembre 2019). Les articles sont disponibles dans VLF 264 (mars 2020), VLF 265 (juin 2020), VLF 266 (septembre 2020), VLF 268 (mars 2021). Au printemps 2021, la revue de l'ABPF a cessé de paraître dans sa version papier. Les contributions sont désormais accessibles sur le site de l'ABPF (<https://www.abpf.be>). Pour la facilité de lecture un document PDF (« enseigner le français : une longue histoire ») rassemble les cinq contributions parues initialement en version papier.

² Notamment « L'histoire des disciplines scolaires » (*Histoire de l'éducation* 38, pp. 59-119, 1988) et *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle* (Paris, Retz, 2006).

conditions d'émergence de l'enseignement du français dans les collèges des PBA au cours de la seconde moitié du XVIII^e siècle, dans le cadre de ce que M. Meirlaen a appelé la « première réforme scolaire nationale dans l'Europe de l'Ouest »³ marquée, entre autres, par l'imposition à la soixantaine de collèges (de fondation royale ou non) d'un même plan d'études (PPE, 1777). Voici ce qui a été mis en évidence dans les précédentes contributions.

- Tout d'abord a été rappelé le contexte dans lequel ce nouvel enseignement du français a pris racine (VLF 264) en précisant quelques-unes des caractéristiques de la réforme entreprise dans les années 1770 : la politique élitiste de la CRE, l'atmosphère profondément religieuse des collèges (y compris ceux de fondation royale), le nombre assez réduit d'heures de cours (4h/jour), l'omniprésence du latin dans le cursus malgré l'intégration de matières nouvelles (appelées « accessoires »), etc.
- Ensuite a été traitée la question de la langue dans laquelle devait se donner l'enseignement (VLF 265 et VLF 266). Le parcours mixte élaboré par les « réformateurs »⁴ avait pour but d'assurer une double maîtrise à la fin du cursus, celle de la langue maternelle (le français) et celle du latin : jusqu'au milieu de la quatrième année d'étude, l'enseignement était donné dans la langue maternelle de l'élève, ensuite l'élève était immergé dans la langue latine qui devenait à la fois langue d'enseignement et langue de scolarisation. Cette immersion était estimée nécessaire pour que l'élève puisse s'approprier véritablement cette langue dont l'usage ne pouvait plus se procurer autrement.
Même si le PPE assure que les élèves étaient suffisamment préparés pour ce basculement, nous avons formulé quelques doutes sur sa « faisabilité ». Nous avons également montré que l'introduction de matières nouvelles (mathématiques, histoire, géographie...), même limitée, a certainement joué en faveur de l'extension du français dans les collèges.
- Enfin, deux articles ont abordé la question du français comme objet d'enseignement (VLF 268 et VLF 269). Son enseignement répondait à une double préoccupation : d'une part faciliter l'acquisition du latin en lui servant de propédeutique et d'autre part assurer une pratique normée du français. L'enjeu des réformateurs était d'arriver à élaborer un curriculum bilingue menant à la maîtrise des deux langues⁵, le latin s'y taillant la part du lion pour toute une série de raisons

³ Cf. *Revoluties in de klas. Secundair geschiedenisonderwijs in de Zuidelijke Nederlanden, 1750-1850*, Universitaire Pers Leuven, 2014, p. 31.

⁴ Dans cette mise en perspective, nous appelons par commodité « réformateurs » tous ceux qui ont initié, accompagné, soutenu le PPE ; pour d'éventuelles divergences entre eux, cf. les contributions précédentes.

⁵ Il s'agit en quelque sorte d'une « didactique intégrée des langues » avec l'ajout en cinquième du grec (pour un regard récent sur cette notion, cf. E. Huver et D. Macaire, *Didactique de langue, didactique des langues, didactique du plurilinguisme. Évolutions, enjeux, questions. Les Cahiers de*

(cf. VLF 268). De fait, hormis la sixième – et dans une moindre mesure en Poésie et Rhétorique – le français ne trouve guère de place dans les horaires élaborés par la CRE. Quant aux contenus enseignés, ils restent très imprécis même si le PPE est plus détaillé que d'autres plans de l'époque, notamment celui du Collège de la Ste-Trinité à Louvain en 1755 (cf. VLF 269). Pour l'enseignement du français (parler de « cours de français » serait anachronique), trois blocs de deux années ont été identifiés, chaque bloc comprenant plusieurs composantes : en Sixième et Cinquième, grammaire, lecture et prononciation, orthographe et ponctuation (1^{er} bloc) ; en Quatrième et Troisième, grammaire, lecture à haute voix et style épistolaire (2^e bloc) ; en Poésie et Rhétorique, poésie et éloquence en prose (3^e bloc).

Que signifie à l'époque enseigner le français ? Qu'enseigne-t-on quand on « fait du français » ? Nous commencerons par l'enseignement dans les deux premières classes et plus particulièrement la composante grammaticale de cet enseignement.

L'enseignement en Sixième et Cinquième (grammaire, lecture et prononciation, orthographe et ponctuation)⁶

Chervel (2006) dresse un tableau assez sombre de la pédagogie de la grammaire française dans les collèges au XVIII^e siècle, enseignée, dit-il, dans une minorité d'entre eux vers 1780 (p. 246). Le texte de la grammaire est appris par cœur avant d'être expliqué et son apprentissage vise plus la récitation que l'application.

Sans donner d'explication préalable, le maître impose la mémorisation d'un chapitre avec les exemples et les listes de mots. C'est ce qu'on appelle une "leçon", qui sera récitée intégralement lors de la classe suivante (p. 241).

Il existe bien des « modernistes », mais ces partisans de « méthodes plus actives » sont rares, selon Chervel (*op. cit.*, p. 243). Pourtant, c'est bien à cette catégorie qu'appartiennent les réformateurs de 1777 ! Les indications du PPE et de Lesbroussart

l'ACEDLE 18-2, 2021 (<https://journals.openedition.org/rdlc/9673>). Par ailleurs, dans les collèges royaux situés dans les villes où le flamand dominait et dotés d'un pensionnat une troisième langue était ajoutée, le français. Cela se faisait, semble-t-il, au détriment du flamand, la CRE « a[yant] tellement compté sur l'introduction du français dans les Pensionnats qu'elle n'a proposé pour les chaires de Rhétorique et de Poésie que des gens qui possèdent la littérature française, et dont la plupart même ne savent pas un mot de flamand » (AGR – Fonds de la CRE, carton 26, Circulaire, 1778).

⁶ Seul l'enseignement grammatical est abordé dans cette contribution. Pour les deux autres aspects, cf. la contribution suivante.

permettent en effet de dégager trois étapes dans l'enseignement grammatical, la mémorisation et la récitation dont parle Chervel étant clairement précédées d'une phase de compréhension et suivie d'une phase d'application⁷.

Première étape : compréhension et explication

Question préjudicielle : les enfants sont-ils en état de comprendre les règles de la grammaire ? Si oui, lesquelles ?

Pour certains, comme Nicolas Huart, la réponse est « oui », à la condition que les règles concernent une langue que les enfants maîtrisent déjà par l'usage⁸ :

[Ils] ne connoissent pas le mot de regles, ni aucun de nos termes techniques, mais [...] il n'y a que le mot qui leur manque [...], le chemin, que la pratique a fait faire à leur raison, les a déjà conduits jusqu'à ces abstractions les plus générales que nous appelons règles fondamentales. Et voilà pourquoi ils sont en état de comprendre cette théorie [...]. Il a dans sa tête un magasin de mots et de tournures [...] pour apprendre les règles avec facilité (« Direction pour les collèges d'humanités », annexe jointe au *Mémoire qui a pour objet l'avancement des études* rédigé en juillet 1788 par Nicolas Huart)⁹.

Lesbroussart est plus prudent : « les principes abstraits des Sciences ne sont point faits pour le jeune âge », prévient-il (p. 126). Dès lors il distingue deux grammaires : celle de l'enseignant qui se doit d'être « profonde, savante & métaphysique » et celle de l'élève qui sera « simple & naturelle » (p. 126). Il ne donne pas d'exemples concrets, mais l'on peut supposer qu'à ses yeux, un abrégé tel que celui de Restaut est satisfaisant à cet égard. Cet *Abrégé* s'annonce en effet comme « simple & facile »¹⁰ ? L'auteur l'a conçu avec l'objectif de n'y faire figurer que « très-peu de définitions & de raisonnements » ; dès lors « il sera fort utile de le faire apprendre [...] aux enfants de la première jeunesse [...] dès qu'ils sauront lire ». Et si d'aventure, Restaut donne une définition savante (p. ex. du verbe), il a soin, deux pages plus loin, de compenser par une « recette ». Ainsi pour savoir si un

⁷ Rappelons que nous retraçons l'histoire des idées, c'est-à-dire des conceptions relatives à l'enseignement et que nous n'abordons pas les pratiques réelles. Quelle que soit l'époque considérée, il y a toujours un décalage entre les pratiques recommandées et les pratiques attestées. Ce décalage est peut-être encore plus grand aujourd'hui, avec le développement des didactiques disciplinaires à l'université, les travaux répondant aux exigences universitaires (légitimation par les pairs) plutôt qu'aux préoccupations du terrain.

⁸ Sur Huart, membre de la Commission pour les affaires des études et de la censure, cf. VLF 268.

⁹ Reproduit dans S. Dubois, « Essais sur l'éducation nationale, etc. ». *Bulletin de la Commission royale d'histoire*, t. 169, 2003, pp. 277-286 (cf. VLF 265 pour les références complètes).

¹⁰ D'après l'annonce qu'en fait Restaut dans la préface de ses *Principes* (1740, pp. VI-VII). Les citations qui suivent proviennent de la même préface.

mot est un verbe ou non, il suffit, de vérifier, dit-il, si l'on peut mettre devant un mot les pronoms personnels *je, tu, il*, l'auteur anticipant les difficultés que les enfants pourraient éprouver à comprendre et à mettre en œuvre sa première définition¹¹.

L'élève est donc apte à comprendre des règles plus ou moins abstraites en fonction de son degré d'avancement, mais il ne peut le faire seul. La médiation d'un maître est nécessaire. Tant le PPE que Lesbroussart (pp. 129-131) insistent sur ce point. Les principes doivent être expliqués « avec tout l'ordre & toute la clarté possible », précise le PPE¹². L'on n'a malheureusement plus de traces de ces explications orales (sur le choix d'une exposition des contenus sous une forme dialoguée, cf. *infra*) ! D'après Lesbroussart, il s'agissait de faire en sorte que les élèves puissent comprendre le sens des règles et en pénétrer l'esprit (pp. 142-143 ; nous soulignons), c'est-à-dire en avoir une compréhension autre que littérale. Ce travail ne peut être accompli que par un maître ayant lui-même une connaissance approfondie de la matière ; c'est la condition pour pouvoir la simplifier et pour lui-même (concevoir ce qu'il va dire) et pour les élèves (être capable de le communiquer), précise Lesbroussart (p. 130) – qui insiste sur l'importance des compétences disciplinaires de l'enseignant¹³.

Par ailleurs, dans une école publique, l'explication doit viser le plus grand nombre. Il ne faut pas sacrifier aux progrès des élèves les mieux disposés l'avancement de tous les autres, indique Lesbroussart. Ce sont les « forces du plus grand nombre » qui doivent guider l'enseignant. « Ce principe convient à toutes les classes & à toutes les matières » (p. 127). Cet élément distingue quelque peu Lesbroussart de la politique élitiste de la CRE¹⁴.

L'auteur des *Réflexions sur le plan d'études* développe encore quelques principes à caractère plus pédagogique – ne passer à l'explication d'un principe que lorsque le précédent est bien assimilé ; savoir peu de choses, mais les savoir bien ; *non multa, sed multum*, etc. – dont la valeur de vérité est garantie par la convocation de quelques grandes figures tutélaires comme Quintilien, le père Jouvancy ou encore le janséniste Ch. Rollin (p. 130)¹⁵. Nous verrons plus loin quelles recommandations l'abbé Fleury, auteur du

¹¹ Fidèle à Port-Royal, Restaut définit le verbe comme « un mot dont le principal usage est de signifier l'affirmation ou le jugement que nous faisons des choses » (*Abrégé*, 1745, p. 59). Selon cette conception logiciste, tout énoncé est l'expression linguistique d'un jugement et est réductible à la proposition « sujet + verbe être + attribut ». Conséquemment il n'y a qu'un seul véritable verbe, c'est être, tous les autres sont des verbes adjectifs, renfermant en eux le verbe être et l'attribut (*aimer* → être aimant). Cette conception, modernisée, se retrouve encore chez M. Wilmet (*Grammaire critique du français*, 5^e édit., 2010, § 579). Voir aussi la note 17.

¹² Ce dont il est question ici, c'est la capacité du maître à expliquer les règles et non le pouvoir explicatif de celles-ci à l'égard de la langue.

¹³ La question des connaissances exigées des nouveaux enseignants recrutés dans les collèges royaux sera examinée ultérieurement.

¹⁴ Cf. VLF 264.

¹⁵ Sur Quintilien, rhéteur et pédagogue romain (1^{er} s. ap. J.-C.), cf. P. Galand, F. Hallyn, C. Lévy et W. Verball (éds), *Quintilien ancien et moderne. Études réunies*, Brepols, 2010 ; pour le jésuite

Catéchisme historique qui servait entre autres d'ouvrage d'application pour les exercices de grammaire, a formulées pour s'adapter à un public de parfois très jeunes enfants puisque l'entrée au collège pouvait se faire dès l'âge de 9-10 ans.

Deuxième étape : mémorisation et récitation

Une fois la règle expliquée par le maître et comprise par l'élève, il convient que ce dernier l'apprenne par cœur. « L'intelligence aide & facilite la mémoire », indique Lesbroussart qui ajoute qu'il ne faut rien donner à apprendre par cœur aux enfants, sans s'être assuré de leur compréhension (pp. 142-143). La mémorisation se fait à l'étude ou à la maison, travail facilité par le fait que l'élève possède un exemplaire de la grammaire utilisée. Le lendemain, le maître contrôle le résultat de l'étude : « Quand les enfans auront répété la leçon de la veille, soit Déclinaisons, Conjugaisons ou autre, [...] » (PPE).

Une grande importance est accordée à la mémoire¹⁶. Cette faculté doit être entraînée et perfectionnée tout au long la scolarité, c'est un devoir pour le maître d'y veiller. Ainsi Lesbroussart, dans son ouvrage apologétique sur le PPE, a-t-il ajouté une section « Culture de la Mémoire » qui ne figure pas sous cette forme dans le PPE. En effet, connaître ne suffit pas, il faut aussi retenir et c'est une obligation pour les maîtres d'exercer la mémoire des élèves en leur donnant à apprendre – c'est-à-dire à apprendre par cœur – des choses « utiles & agréables » (p. 144). Il appartient au maître de suggérer à ceux dont la mémoire est défaillante ou rétive des trucs, des recettes (des stratégies pour utiliser un vocabulaire plus savant) pour surmonter ce handicap car « en vain l'on fait apprendre aux jeunes gens des choses utiles, si l'on ne leur enseigne les moyens de les retenir » (p. 144). Ainsi les élèves qui ne retiennent pas facilement auront soin de « répéter le soir dans le silence, avant de se coucher, ce qu'ils veulent retenir par cœur, & le lendemain au matin, [de] recommencer la même opération » (p. 145).

Pour les langues, les exercices de mémoire portent principalement sur les règles, les paradigmes (déclinaisons et conjugaisons) et les auteurs (en mémoriser les meilleurs extraits qui serviront de fond aux exercices d'imitation). Ils donnent lieu à des répétitions et des récitation (que l'on peut supposer assez littérales) sur lesquelles nous reviendrons lorsqu'il sera question de la prononciation et de la correction de la langue française.

Joseph de Jouvancy (°1643 †1719), professeur de rhétorique au collège Louis-le-Grand (Paris), auteur du *De Ratione discendi et docendi* [De la manière d'apprendre et d'enseigner] (1692, 1703 pour la version approuvée par la Compagnie de Jésus), l'on consultera l'introduction au *Candidatus rhetoricae* [L'Élève de rhétorique] récemment réédité chez Garnier par F. Goyet et D. Denis ([1710] 2020) ; sur Ch. Rollin, cf. VLF 269 (note 2).

¹⁶ Selon les conceptions de l'époque, « un ouvrage qui n'est pas récitable ne saurait être un manuel » utilisable dans les classes (Chervel 2006, *op. cit.*, p. 241).

Troisième étape : application et exercice

Il s'agit ici d'animer l'enseignement grammatical par l'exercice en partant de l'étude d'un texte rédigé en français et en y faisant l'application des principes expliqués, compris et mémorisés.

Cet exercice consiste à reprendre une pratique ancienne – « faire les parties » – qui remonte au XVII^e siècle (Chervel, 2006, p. 248) et à l'appliquer au français. À chaque mot rencontré dans un texte, l'élève doit énoncer sa classe grammaticale et les catégories dont il est porteur, p. ex. « le Genre, le Nombre & le Cas, si c'est un Nom ; le Mode, le Temps & la Personne si c'est un Verbe, & ainsi du reste » (PPE). Les réformateurs de la CRE ajoutent une dimension syntaxique puisqu'avant d'identifier chaque mot, il est demandé à l'élève de repérer le verbe, son nominatif (sujet grammatical), ses régimes et les *phrases* incidentes (c'est-à-dire tout élément modifiant le sujet ou le régime). Lesbroussart parle lui de faire « connaître le mécanisme ordinaire de la *phrase* »¹⁷. L'élève doit être en état d'identifier « le rapport & la liaison des mots entre eux, la concordance de l'adjectif avec son substantif, la dépendance d'un nom ou d'un verbe, rangeant les mots dans *leur ordre naturel* [...] » (p. 131 ; nous soulignons¹⁸).

Le maître montrera d'abord l'exemple : « Le professeur fera l'application des principes dans un livre facile [...] » (PPE), puis les élèves prendront relais de telle sorte qu'« après quelque temps d'exercice, [ils] puissent trouver sans hésiter le Nominatif, le Verbe, le Régime [...] » (PPE).

Cet exercice se pratique aussi bien pour la langue maternelle que pour les langues anciennes – « la connaissance de l'une conduisant nécessairement à la connaissance de l'autre », précise Lesbroussart (p. 44). Le maître aura en effet soin de relever ce qu'il y a de commun entre les langues (p. ex. la syntaxe d'accord). Pour la langue maternelle, il fera également le lien entre les règles enseignées et les fautes les plus grossières et communes commises par les élèves. Il relèvera ces « tournures [...] barbares [...] opposées au génie & à la marche de la langue Française » qui ont cours « dans les Pays-Bas & chez les

¹⁷ L'on relèvera les emplois différents du terme *phrase* (soulignés par nous dans les deux exemples) dont le sens a considérablement évolué au cours du XVIII^e siècle. Sur la grammaticalisation de la notion et le rôle de Fr. Urbain Domergue dans la construction d'une terminologie plus unifiée, cf. J.-P. Seguin, *L'Invention de la phrase au XVIII^e siècle* (Louvain, Peeters, 1993) et l'ouvrage dirigé par G. Siouffi, *Une histoire de la phrase française des Serments de Strasbourg aux écritures numériques* (Arles, Actes Sud, 2020). En résumé, la proposition (expression du jugement) relève de la logique, la phrase de la grammaire et la période de la rhétorique.

¹⁸ Lesbroussart fait ici référence à une autre pratique fort ancienne – faire la construction – empruntée à la pédagogie du latin, et qui consistait à mettre les mots latins dans l'ordre « naturel », c'est-à-dire celui de la pensée. Il applique à une langue analytique, le français, ce qui était surtout utilisé pour les langues dites transpositives (latin, russe, allemand, etc.) plus éloignées de l'ordre de la génération « naturelle » des idées considéré comme universel puisqu'en relation avec la raison humaine.

étrangers » (Lesbroussart, p. 132) et s'appliquera à les corriger. L'on peut supposer que les fautes dont parle Lesbroussart sont celles faites soit à l'oral, soit dans des textes écrits sous la dictée, seul exercice écrit pratiqué¹⁹.

Dans la prochaine contribution, nous présenterons les outils pour enseigner la grammaire française, à savoir l'*Abrégé des principes de la grammaire françoise* (1732) de Restaut et le *Catéchisme historique* (1679) de Fleury pour l'application des principes.

À suivre...

Bibliographie

Les références des sources secondaires ont été données dans le texte. Pour l'identification des sources primaires, nous renvoyons aux précédentes contributions.

¹⁹ Rappelons que le thème latin est dicté et que la version latine donne lieu à un *correctum* qui est lui aussi dicté. Cette écriture sous la dictée est vue comme un exercice de français. Plus généralement, donner un cours en français est aussi considéré comme relevant de l'enseignement du français (cf. VLF 268) – conception que l'on retrouve aujourd'hui, dans un autre contexte, à propos des dispositifs EMILE (Enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère).