



Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde

62-63 | 2019

L'exercice dans l'enseignement des langues

Avant-propos

Présentation et éléments de réflexion pour une histoire de l'exercice

Foreword. Presentation and elements of reflection for a history of the exercise

Michel Berré et Gérard Vigner



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/dhfles/6152>

DOI : 10.4000/dhfles.6152

ISSN : 2221-4038

Éditeur

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

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2019

Pagination : 7-42

ISBN : 0992-7654

ISSN : 0992-7654

Référence électronique

Michel Berré et Gérard Vigner, « Avant-propos », *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/6152> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dhfles.6152>

Ce document a été généré automatiquement le 28 mars 2023.

Tous droits réservés

Avant-propos

Présentation et éléments de réflexion pour une histoire de l'exercice

Foreword. Presentation and elements of reflection for a history of the exercise

Michel Berré et Gérard Vigner

Introduction

- 1 Dans une certaine conception positiviste de l'histoire, l'idée prévalait que l'objet de l'histoire s'imposait en quelque sorte dans son existence propre à la conscience de l'historien, selon une dissociation stricte entre l'objet, dans son statut et ses formes propres, et l'historien dans une démarche d'analyse et de restitution portée par une exigence maximale d'objectivité. On sait à présent, nous sommes entrés depuis longtemps dans l'ère du soupçon, qu'il n'en est rien. Un objet n'existe que par le regard que l'historien porte sur le monde des événements, des circonstances qui leur ont donné naissance ou des acteurs qui les ont portés. L'objet de l'historien n'existe pas en soi, mais résulte d'un processus, lent et complexe, de construction qui transforme un ensemble insignifiant de données plus ou moins disparates en « faits » historiques par l'interrogation de l'historien.
- 2 Quelle relation, diront certains, établir entre ces réflexions, aujourd'hui banales, et l'objet « exercice » que nous avons promu ici au rang de fait historique ? Elle tient à ce que pendant fort longtemps l'historien n'est pas allé interroger certains usages, certaines pratiques, dans l'enseignement des langues au nom certainement d'une hiérarchie implicite dans les objets de l'histoire. Il y a les grands objets, ceux qui s'imposent quasiment d'eux-mêmes, les méthodologies, les théories grammaticales, les personnels d'enseignement, les publics, qui ont prioritairement retenu son attention, et ceux de formats plus modestes, d'une présence plus discrète, comme si par cette modestie même d'apparence, ils semblaient échapper à toute tentative d'historicisation, sortes d'invariants de l'apprentissage sur lesquels le temps ne semblait pas avoir de prise¹. Outil récurrent dans les dispositifs d'apprentissage en circulation sur les différents marchés de la formation, résistant à tous les changements

d'orientations théoriques, l'exercice constituait une sorte de déjà-là qu'une longue tradition critique à son égard avait d'ailleurs contribué à tenir à l'écart.

- 3 Or l'historien d'aujourd'hui, plus curieux, plus attentif à la diversité des choses et des usages, se méfie de ces jeux d'apparence qui masquent tout à la fois des conditions particulières d'émergence, une évolution dans les formes et dans les finalités et dans des pratiques dont l'apparente permanence constitue plus un leurre qu'une réalité attestée dans les formes repérées. Partons d'aujourd'hui et constatons l'omniprésence d'une pratique (il suffit à cet effet de considérer le nombre de recueil d'exercices publiés par les éditeurs en version papier ou sur internet), et du dédain concomitant dont elle semble souffrir de la part des didacticiens, constats qui ne peuvent qu'interpeler l'observateur un tant soit peu attentif. Éléments déclencheurs d'une interrogation sur un mode de travail dont une des fonctions premières, semble-t-il, vise à permettre l'intériorisation des règles de la langue, à acquérir un certain nombre d'automatismes langagiers, à mettre en évidence par des procédés de formes diverses les régularités de la langue. Les observateurs du contemporain commencent cependant à interroger un dispositif qui constitue l'ordinaire des apprentissages pour le sortir de ce statut d'invisibilité qui pendant longtemps fut le sien².
- 4 Aussi une rencontre fut-elle organisée les 17 et 18 mai 2018 à l'université de Mons, dans le cadre des activités de la SIHFLES, afin d'examiner cet objet de si modeste apparence, dans ses formes et sa place dans l'apprentissage, objet qui cependant dans son traitement, ne saurait être dissocié de tous les travaux, et ils furent très nombreux, engagés sur les grammaires, manuels et théories, et dans lesquels la pratique de la langue faisait l'objet de descriptions variées en taille et en profondeur auquel l'exercice ne fut associé que progressivement sans que l'on soit en mesure de proposer une chronologie précise. Il en va de même pour le français langue maternelle, même si l'apparition des exercices y est sans doute postérieure³.
- 5 S'engager sur un parcours qui, dans ce numéro, conduit du milieu du XV^e siècle à nos jours, fait cependant courir un risque majeur, celui qui consisterait – dans une sorte de vision téléologique – à rechercher à toute force dans les usages passés des formes annonciatrices de ce que sont aujourd'hui les exercices, comme si toutes les activités envisagées dans un cadre plus ou moins proche ne relevaient que de cette seule logique organisatrice. Or, la notion d'exercice va beaucoup plus loin que les seuls usages auxquels nous sommes sensibles aujourd'hui. À différents moments, et à juste titre, les intervenants dans cette rencontre ont distingué le *fait de s'exercer* et *l'exercice*, sachant que si l'exercice consiste à faire s'exercer l'apprenant dans un champ de compétence particulier, existent bien d'autres manières de s'exercer qui prennent place dans un répertoire différemment pensé et organisé de pratiques d'apprentissage⁴.
- 6 On ne se borne pas ici à raconter une évolution, on s'efforce de la rendre intelligible, en examinant la diversité des solutions adoptées, des modifications engagées, de cerner l'originalité des démarches, mais sans se limiter au constat d'une diversité insignifiante, conçoit au gré de l'inspiration du moment de leurs auteurs.
- 7 La permanence du fait de s'exercer ne signifie nullement uniformité dans sa réalisation et dans l'usage. Et c'est dans cette perspective que l'on prendra connaissance, du XV^e siècle à nos jours, des réalisations qui jalonnent le travail des maîtres de langue et des enseignants, au sens le plus large du terme, selon les publics, les sensibilités du moment, selon la façon dont est pensée la langue. Ces préalables épistémologiques sont là pour mettre en cohérence des interventions qui, de la fin du Moyen Âge à la fin du

XX^e siècle, trouvent place dans des pays tels que l'Espagne, les Pays-Bas, la Russie, la France, l'Italie, l'Iran, l'Algérie coloniale, la Grèce, dans des apprentissages de langues telles que le français pour la plus grande part, mais aussi celui de l'italien ou de l'anglais, sans prétendre pour autant situer ces faits d'histoire dans un continuum temporel strict. Nulle prétention à l'exhaustivité ici, mais une série d'investigations ponctuelles, amorces d'un inventaire plus complet à construire dans lequel le didacticien et l'historien coopèrent, pour rappeler que dans l'histoire de l'enseignement des langues rien ne va de soi, que toute matière peut devenir objet, dès lors qu'elle est interrogée par l'historien.

- 8 Deux grands témoins enfin, Jan Goes, université d'Artois, et Georges Daniel Véronique, université d'Aix-Marseille dans le regard conjoint du grammairien et de l'enseignant de FLE d'un côté, du linguiste spécialiste de l'acquisition de l'autre, confrontent principes généraux et faits singuliers à partir de leur restitution historique. Qu'ils soient ici chaleureusement remerciés pour leur participation au colloque et pour avoir accepté d'enrichir ce volume de leurs « points de vue » actuels sur l'exercice et son histoire.

9 *****

- 10 Pour cerner l'idée d'exercice dans l'enseignement des langues, nous avons choisi de rassembler l'ensemble des contributions, à savoir vingt-et-un textes dans un ordre chronologique. Cette manière de procéder présente certes des inconvénients – entre autres le risque d'induire une vision quelque peu téléologique de l'histoire – mais au vu du peu de travaux existants sur la question, cette voie nous a finalement paru la moins hasardeuse⁵.

- 11 Par « idée d'exercice », nous entendons la façon dont une époque a pu se représenter ce qu'il convient de faire *faire* à l'apprenant pour qu'il s'approprie une langue qu'il ne maîtrise pas nativement (étant entendu que des représentations diverses peuvent cohabiter à une même époque). Ce que mettent en évidence les contributions rassemblées dans ce volume, c'est que ce *faire* de l'apprenant dépend largement du contexte (notion à préciser bien entendu – cf. la contribution de Pierre Swiggers ici-même) dans lequel prend place l'enseignement/apprentissage (désormais *e/a*). L'objectif de ce qui constitue à notre connaissance la première ébauche d'une histoire de l'exercice dans l'enseignement des langues⁶ n'est pas de dégager des invariants, ni d'aboutir à une définition consensuelle, encore moins d'établir une typologie des activités/exercices. L'ambition est ici de réunir des études sur un objet commun, minimalement défini et d'analyser les réponses qui ont pu être apportées à la question « qu'est-il demandé de *faire* à l'apprenant ? », étant donné qu'à travers les lieux, les époques et les langues, un consensus se dégage sur le fait qu'il n'est guère possible de s'approprier une langue (quelle que soit la définition qu'on lui donne), sans solliciter le « faire » de l'élève, sans que d'une manière ou d'une autre il y soit « exercé »,... Mais les différences, voire les désaccords, surgissent dès qu'il est question de préciser ce *faire*, ce qui revient à interroger la notion même d'exercice.

- 12 Qu'appelle-t-on « exercice(s) » ? Cette interrogation présente dans le titre de la conférence d'Henri Besse (« Quelques réflexions sur l'histoire de ce qu'on dénomme *exercices* en didactique des langues ») rappelle que ce qui est proposé aux étudiants (par le manuel et/ou par l'enseignant) dépend étroitement des conceptions que l'on se fait de la manière dont une langue s'enseigne/s'apprend. L'auteur identifie, dans la réflexion française de la seconde moitié du XX^e siècle, deux conceptions, l'une concevant l'exercice plutôt comme une activité d'enseignement, l'autre comme une

activité d'apprentissage. C'est sur les vertus de cette deuxième conception que l'auteur insiste, plus proche, selon lui, d'une réflexion véritablement didactique ; elle permet également de situer l'histoire des exercices dans la longue durée dépassant les bornes traditionnellement retenues pour dater la naissance de l'exercice en langue première (désormais L1) avec Noël & Chapsal (1823) ou en langue étrangère (désormais L2) avec Meidinger, (1783)⁷. Selon Besse, le développement de ce type d'exercices au XIX^e siècle est favorisé par l'apparition d'une configuration nouvelle marquée par l'émergence de l'idée de nationalité ; celle-ci a encouragé la formation de descriptions linguistiques délaissant progressivement le cadre logique d'une syntaxe générale et raisonnée au profit d'un catalogue de constructions – rapportées à rien d'autre qu'à elles-mêmes – à même de donner lieu à des exercices tels que ceux qui ont proliféré dans les manuels des XIX^e et XX^e siècles.

Première partie

« S'exercer » de la fin du Moyen Âge à la fin de l'Ancien Régime

- 13 Pour les XIV^e et XV^e siècles, les Manières de langage constituent l'une des rares sources disponibles pour tenter de reconstruire et de comprendre les idées des contemporains sur l'e/a du français (à défaut de pouvoir reconstituer avec précision leurs pratiques professionnelles). Dans son article, « Les exercices dans l'enseignement des langues étrangères : à propos des *Manières de langage* », **Antonio Gaspar Galán** propose d'interpréter ces *Manières de langage* comme un « exercice complet » intégrant des compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques mises au service de l'acquisition d'une compétence communicative. Poursuivant les analyses de A. M. Kristol⁸ (1995), l'auteur rappelle le caractère oral de cet enseignement et le recours quasi exclusif à l'exemple et à l'imitation. Ces « manières de langage » constituent, selon Gaspar Galán « un bel exemple de méthode naturelle avant la lettre », même si le savoir grammatical est sollicité dans l'élaboration même des dialogues (progression et rapprochements de formes).
- 14 **Elizaveta Zimont** s'intéresse aux *Collocutions bien familières* du maître d'école bruxellois, Jean Berthout (milieu XVI^e siècle), ouvrage qui se situe dans la lignée de ceux de Noël de Berlaimont et de Gabriel Meurier, Berthout s'étant d'ailleurs manifestement inspiré du premier. Rééditées jusqu'au XVIII^e siècle, mais n'ayant pas connu d'édition multilingue, les *Collocutions* de Berthout sont restés cantonnées aux Pays-Bas méridionaux, même si l'ouvrage a eu indirectement une destinée outre-Manche grâce aux larges emprunts qu'y a fait Claude de Sainliens dans son *French School-Master* (1573).
- 15 En se fondant sur les travaux de ces prédécesseurs, Zimont (« Les *Collocutions* (ca 1543-1546) de Berthout : variations et répétitions dans un manuel de langue ») rappelle les exercices auxquels ce type d'ouvrage pouvait donner lieu : lecture oralisée, dictée, mémorisation du lexique thématique⁹, élaboration de dialogues similaires, etc. De nombreux points restent en suspens, notamment les techniques de mémorisation ou le rôle de la traduction. Ayant repéré dans les trois dialogues proposés par Berthout que « [leur] scénario [...] est conçu de manière que les épisodes puissent être réitérés avec des modifications légères », elle met en évidence le fait que ces dialogues permettent de formuler un contenu sémantique et pragmatique similaire en utilisant des moyens linguistiques variés (les mêmes tâches communicatives étant répétées dans des

contextes de communication variés), ce qui n'est pas sans rappeler les « paraphrases communicatives » proposées dans la seconde moitié du XX^e siècle¹⁰. Pour reprendre la notion de « moule d'envisagement » proposée par Swiggers (*cf. infra*), les manières de langage étudiées par Gaspar Galán et Zimont s'inscrivent dans la perspective d'une langue conçue comme un moyen de communication (dans des échanges de type pragmatique à visée fonctionnelle) d'où la tentation d'y voir des affinités avec la compétence communicative de l'époque contemporaine.

- 16 Les deux autres articles abordent l'enseignement du français au XVII^e et au XVIII^e siècles – période mieux connue de l'enseignement des langues – sous un angle particulier qui en renouèle partiellement la lecture.
- 17 **Cendrine Pagani-Naudet** (« L'exercice selon Laurent Chiflet (1659). Spiritualité et pédagogie jésuite ») traite de l'influence que peut avoir sur l'enseignement d'une « discipline » (le français enseigné comme langue étrangère) des pratiques relevant d'autres domaines. Plus particulièrement, elle met en rapport les exercices en tant que pratique méditative scandant les différentes étapes du parcours spirituel et les exercices considérés comme nécessaires à l'appropriation d'une langue. Pour ce faire, elle examine l'*Essay d'une parfaite grammaire* (1659) du jésuite Chiflet (en particulier le chapitre intitulé « Manière d'enseigner et d'apprendre la langue française ») et les *Exercices spirituels* du père fondateur de la Compagnie, Ignace de Loyola (1548 pour la première édition). Les liens entre le *Ratio studiorum* (1599) et ces *Exercices spirituels* ont déjà été mis en évidence (Calvez 2001). Tout comme l'homme est supposé *faire* certaines choses pour trouver la volonté de Dieu, de même l'élève est censé accomplir certains *actes*, sous la direction d'un maître (enseignement individuel), pour arriver à maîtriser la langue qu'il apprend... Même si le terme « exercice » n'est utilisé par Chiflet qu'une seule fois dans la section « Manière d'enseigner, etc. », l'exercice y est omniprésent (*cf.* la récurrence des constructions factitives : *faire écrire, faire réciter, faire lire, faire prononcer, etc.*). Ainsi les chemins qui conduisent à la perfection spirituelle et ceux qui mènent à la perfection de la langue sont balisés d'« exercices » qui présentent de nombreuses analogies que ce soit au niveau de la relation pédagogique (la nécessaire mise en retrait du maître pour rendre l'élève actif) ou de la progression qualifiée de « spiralaire ».
- 18 **Vladislav Rjéoutski** (« Utilisait-on des 'exercices' pour l'étude du français en Russie au XVIII^e siècle ? ») explore les différentes activités proposées aux jeunes nobles russes (filles et garçons) souhaitant apprendre le français (et plus généralement les langues étrangères) au XVIII^e siècle, que ce soit dans un contexte public (le Corps des cadets à Saint-Pétersbourg) ou dans un cadre familial. Les sources primaires sollicitées comprennent à la fois des imprimés (essentiellement des manuels) et des archives publiques et privées. L'objectif est de déterminer dans quelle mesure les activités auxquelles se livraient les jeunes nobles russes peuvent être appelées « exercices » dans le sens que ce terme a pu prendre en didactique des langues à la fin du XX^e siècle. Rjéoutski identifie de nombreuses « activités » (qui selon lui ne méritent pas d'être appelés « exercices » au sens moderne du terme) dont les contours sont parfois difficiles à cerner soit par défaut d'informations, soit parce que les manières de faire et de penser ont considérablement évolué ; des termes semblables et familiers (dictée, copie) n'impliquent pas nécessairement des pratiques similaires, les objectifs même de l'exercice pouvant diverger (*cf. infra* ce que dit Reinfried des thèmes et de leur objectif didactique). Par ailleurs, certaines techniques – dont l'une appelée « exponirovanie » –

gardent une part d'opacité. Outre la dictée et la copie, l'auteur évoque des activités de mémorisation, différentes formes de traduction, des exercices de reformulation (résumé), l'écriture de lettres sur modèle (permettant l'intégration simultanée de règles discursives et de règles de politesse) et, enfin, à la charnière des XVIII^e et XIX^e siècles des exercices d'analyse grammaticale... qui marquent une « rupture » – constatée par de nombreux contributeurs du volume – à propos de laquelle plusieurs explications ont pu être proposées (cf. ici même les contributions de Besse, Reinfried, etc.)¹¹.

- 19 Le texte d'ouverture de la première partie se concentre précisément sur cette période charnière dans l'économie de l'exercice, à savoir la seconde moitié du XVIII^e siècle. **Javier Suso López** (« Les 'exercices publics' et l'enseignement du français en Espagne au XVIII^e siècle ») propose une synthèse des différentes activités auxquelles pouvaient se livrer ceux et celles qui apprenaient le français. Pour identifier ces activités, l'auteur a consulté les programmes des exercices publics de séminaires royaux pour les nobles (principalement ceux de Madrid et de Valence) entre 1765 et 1804. L'examen de ces épreuves – qui montraient publiquement ce que l'élève était capable de faire – permet de dégager plusieurs types d'activités/exercices : la lecture à voix haute (prononciation), la traduction (version et thème, y compris à l'oral), les questions-réponses sur les règles (relevant de la prononciation, de la morphologie, de la syntaxe, etc.) comprenant souvent une dimension contrastive, la récitation, les dictées (orthographe) et les compositions en français (lettres, discours), etc. En combinant cet examen avec d'autres sources primaires et secondaires, Suso López propose *in fine* un schéma modélisant le *faire* de l'étudiant en classe de FLE en 5 « macro-activités ». Ce dispositif – fortement influencé, selon l'auteur, par la réflexion sur l'enseignement de la langue latine – fait la part belle à la grammaire, en tant que savoir sur la langue, de telle sorte que les élèves qui souhaitaient parvenir à un usage « libre et spontané » de la langue, devaient compléter l'enseignement reçu par un séjour dans le pays dont ils apprenaient la langue. Ce qui, d'une certaine manière, témoigne d'une forme d'impuissance de l'exercice en classe de langues... un constat que l'on retrouve à de nombreuses époques et que cherchent à pallier les différentes formes de « résidences à l'étranger » (placement dans une famille, « Grand tour », séjour ERASMUS, etc.).

Deuxième partie

Des exercices de Meidinger (1783) à la fin du XIX^e siècle

- 20 Près de la moitié des textes reçus concernent l'exercice au XIX^e siècle ce qui – outre, bien entendu, la question de l'accessibilité des sources – est en soi révélateur d'une certaine conception de l'exercice.
- 21 Tout comme Suso López, **Marcus Reinfried** (« Les exercices de grammaire dans les manuels de FLE en Allemagne : de Meidinger à Ploetz 1783-1880 ») traite de la question des exercices en insistant sur ce que le dispositif qui se met en place dans la seconde moitié du XVIII^e siècle devient au cours du XIX^e siècle. La contribution comprend trois volets :
- 22 - l'articulation entre « approche méthodologique » et « exercice » ;
- 23 - les origines et les caractéristiques de la méthode synthétique de Meidinger (1783) ;

- 24 - le perfectionnement de cette méthode au cours du XIX^e siècle.
- 25 En premier lieu, l'auteur émet l'hypothèse que chaque méthode développe des formes prototypiques d'exercices. Dans la méthode *grammaire-traduction* (dite aussi *synthétique* ou *prussienne*), l'exercice d'application se voit confier le rôle de transformer un savoir en un savoir-faire langagier. La *Practische französische Grammatik* de Meidinger (1783) incarne ce courant, l'ouvrage étant considéré par l'historiographie traditionnelle comme le premier à proposer des exercices au sens moderne du terme. Selon Reinfried la nouveauté de l'ouvrage réside moins dans le fait d'avoir inventé l'exercice (il en existait bien avant ...), mais plutôt dans la combinaison – selon une proportion d'environ 40-60 % – « [d'] une conscientisation de la langue [...] et d'un apprentissage mécanique des formes et des structures ». Quant à l'adjectif « synthétique », il met en évidence les convictions méthodologiques de Meidinger, à savoir que la possibilité de comprendre une langue et de s'y exprimer résulte de la capacité à synthétiser des éléments simples appris préalablement de manière séparée¹².
- 26 Parmi les quatre caractéristiques que Reinfried attribue à la méthode promue par Meidinger, nous insisterons, dans cette introduction, sur le thème non pas parce qu'il s'agit d'un exercice nouveau (c'était sans doute l'exercice le plus répandu à l'époque¹³) mais parce que sa fonction didactique diffère de celle attribuée aujourd'hui à l'exercice de traduction : qu'il se fasse par écrit (sous la dictée de l'enseignant) ou oralement (y compris au pied levé, sans préparation), le thème était en effet vu comme une préparation nécessaire à l'expression libre en langue étrangère.
- 27 Le troisième volet de l'article est consacré aux développements de la méthode synthétique que l'auteur interprète en termes d'assouplissement et de diversification du modèle. Seidenstücker (1811) ajoute des versions, Ploetz (1848) propose une véritable progression didactique alors que Meidinger se contentait de suivre l'ordre des parties du discours.
- 28 Nous avons regroupé les huit autres contributions en trois catégories : celle qui aborde la question des exercices à travers l'examen des ouvrages pédagogiques d'un seul auteur (il s'agit des textes de Norma Romanelli, de Silvia Pireddu et de Marie-Denise Sclafani) ; celle dont l'analyse repose sur un corpus de manuels écrits par différents auteurs (il s'agit des textes de d'Irene Valdés Melguizo, de Marc Viémon, de Nahid N. Moghaddam et de Sophie Piron¹⁴) ; nous avons réservé une place particulière au texte d'Émilie Perrichon qui propose une approche contextualisée de l'enseignement du français aux Anglais à Boulogne-sur-Mer mettant en évidence le savoir-faire des enseignants de terrain.

Les exercices dans les ouvrages de Bagioli (1805, 1817, 1822), Balbi (1840) et Wurmbrand (1871, 1888)

- 29 **Norma Romanelli** dresse, dans sa contribution (« Les exercices dans les grammaires de l'italien à l'usage des Français de N.G. Biagioli »), le portrait de Niccolò Giosafatte Biagioli (1745-1830) et analyse deux de ses grammaires destinées à enseigner l'italien aux Français, publiées dans le premier quart du XIX^e siècle¹⁵. Muet sur les grammairiens italiens (même s'il rend hommage à l'ouvrage fondateur de Pietro Bembo, *Prose della volgar lingua*, 1525), Bagioli se présente comme un héritier de la tradition grammaticale française (Du Marsais, Condillac) tout en critiquant avec virulence la « concurrence » –

c'est la loi du genre – à savoir les autres grammaires italiennes conçues pour les Français.

- 30 Les exercices de Bagioli sont étudiés par Romanelli sous différents angles : les rapports entre exemples et règles, le format des exercices (modifié d'une édition à l'autre), le matériau linguistique (exercices et exemples : mots, séquences de mots, phrases, paragraphes, etc.), les rapports entre l'exercice et la règle... S'en dégage ce que Romanelli appelle la « centralité du thème » dans le dispositif pédagogique de l'auteur.
- 31 Le travail demandé aux élèves repose en effet sur une incessante comparaison entre les deux langues, privilégiant, quand cela est possible, la prose littéraire incarnée par les classiques (les exemples sont le plus souvent littéraires). Les exercices de thème visent à la correction grammaticale, mais servent aussi (surtout ?) à la perfection du style. Ainsi Bagioli recourt massivement à l'exercice dit de rétro-version – « travail excellent, unique, pour apprendre le style » dit l'un de ses anciens élèves dont le témoignage est rapporté par Romanelli – qui consiste à traduire systématiquement dans la L1 de l'élève les classiques italiens avant de lui demander de les retraduire vers l'italien, méthode qui est, aux yeux de l'ancien élève, à la fois nouvelle et efficace.
- 32 L'article de **Silvia Pireddu** (« Simplicity, clarity and effectiveness : A European and political perspective on exercising fluency in Eugenio Balbi's *Primi Elementi della Lingua Inglese* (1840) ») autorise une lecture à au moins deux niveaux (non exclusifs !). D'un côté, l'on pourra s'intéresser à la personnalité d'Eugenio Balbi, à sa carrière de géographe et à son rôle dans la construction de l'unité italienne ; d'un autre, l'on pourra se centrer sur ses deux premiers (et uniques) manuels de langue (1837, 1840) en les interprétant comme un indice de la diffusion et de la circulation en Europe des idées en matière d'enseignement des langues. Compte tenu de la thématique du volume, nous privilégierons la seconde lecture, renvoyant à l'article même de Pireddu pour les éléments biographiques et la mise en relation des notions de langue, de territoire et de nationalité dans l'œuvre de Balbi.
- 33 E. Balbi est l'auteur de deux grammaires d'enseignement de l'anglais : la première (1837), écrite en allemand, est une adaptation de la méthode de James Hamilton (1829), l'autre (les *Primi Elementi della Lingua Inglese* analysés par Pireddu) est une adaptation du *Cours pratique, analytique, théorique et synthétique de la langue anglaise* (1834) de Théodore Robertson (1803-1871), deux auteurs emblématiques de la méthode dite de « lecture-traduction » dont le premier postulat est que dans l'enseignement d'une langue étrangère à des débutants, la routine (la pratique) doit précéder les règles (la théorie)¹⁶.
- 34 Conformément à la « méthode Robertson », il n'y a pas d'explications grammaticales dans les premières leçons constituées essentiellement d'« exercices ». Le point de départ de l'enseignement est donc un exercice de lecture¹⁷ à faire d'abord par le maître (qui fournit le modèle), puis par les élèves, suivie d'un mot à mot en deux colonnes (chaque terme anglais reçoit son équivalent en italien), d'une traduction libre (conforme au génie de la langue italienne), de questions réponses destinées à l'appropriation des termes anglais et d'exercices de thème. Comme le montre Pireddu, Balbi interprète Robertson en le simplifiant. Passent ainsi à la trappe la prononciation figurée et la « construction » de la L1 selon l'ordre des mots de la L2, etc. (le nombre de questions/réponses est aussi réduit). Ce schéma en 5 temps de la leçon de langue pourra être utilement rapproché de celui proposé par Suso López (cf. *supra*).

- 35 Pireddu souligne également l'intérêt de mettre en rapport les idées méthodologiques d'une époque avec le contexte social – l'approche *pratique* retenue par Balbi répondant aux besoins d'un public bourgeois soucieux de s'ouvrir à la modernité incarnée par la Grande-Bretagne et les États-Unis¹⁸ – et la nécessité d'étudier la circulation des idées linguistiques et didactiques dans un cadre plus européen que national.
- 36 Enfin **Marie-Denise Sclafani** présente les deux éditions du *Grammalessico* (1871 et 1888) d'Arminio Wurmbrand Bianchi dont l'objectif est d'enseigner « conjointement » le lexique et la grammaire d'une langue, en l'occurrence le français aux italophones (« Les exercices gradués dans la méthode du *Grammalessico francese a uso degl'italiani* d'Arminio Wurmbrand Bianchi »). Dans ce manuel, l'auteur met en œuvre les principes contenus dans une brochure qu'il a fait paraître deux années plus tôt *Del metodo sintetico*, etc. dont le titre révèle clairement le courant méthodologique dans lequel il s'inscrit. Wurmbrand entend toutefois apporter des améliorations à la méthode synthétique, en particulier dans le domaine du lexique.
- 37 Sclafani examine plus particulièrement trois « exercices » proposés par Wurmbrand : ceux qui portent sur l'e/a de la prononciation (essentiellement des exercices de mémorisation et de répétition/imitation comprenant d'ingénieuses marques typographiques), ceux qui concernent la phraséologie (nécessaires à l'acquisition du style et de l'esprit de la langue) et ceux relatifs au lexique ; nous commenterons uniquement ces derniers puisque c'est le domaine où l'auteur entend innover.
- 38 Les quelque cent-quatre-vingt exercices de traduction et de mémorisation du lexique/grammaire se présentent sous la forme habituelle des manuels inspirés de la méthode grammaire/traduction : le lexique (y compris les mots grammaticaux) est donné dans les deux langues ; la règle de grammaire est formulée dans la L1 de l'élève ; suivent des versions et des thèmes d'application. L'innovation de Wurmbrand porte sur la sélection du lexique. Il a en effet constaté qu'entre deux langues comme l'italien et le français, seuls deux mille mots méritent d'être enseignés, à savoir ceux qui ne sont pas apparentés phonétiquement ou sémantiquement et qu'il appelle « hétérogènes ». Ces mots sont introduits « graduellement » dans les exercices, la progression étant notamment assurée par la répétition des mêmes termes et l'allongement progressif des phrases.
- 39 Comme le souligne Sclafani, les travaux de Wurmbrand n'ont pas fait école¹⁹ et son manuel ne lui a pas survécu. Il est néanmoins une figure révélatrice du XIX^e siècle qui voit proliférer sur une trame connue (celle des « exercices » tels que proposés par Meidinger) des réflexions et améliorations diverses, parfois farfelues, mais qui sont marquées par un lien étroit avec le terrain, la plupart des auteurs étant eux-mêmes enseignants, directeurs d'institutions ou d'écoles. Ce paysage s'est considérablement transformé à partir de la fin du XIX^e siècle²⁰.

Approches typologiques et lames de fond

- 40 Le fait de travailler sur des séries de manuels invite à proposer des typologies ou à identifier dans cette production des « lames de fond » pouvant rendre compte des évolutions.
- 41 **Irene Valdés Melguizo** (« L'exercice dans les grammaires du FLE pour un public hispanophone au XIX^e siècle ») esquisse ainsi une première typologie des exercices présents dans sept ouvrages (qu'elle appelle « grammaires-manuels ») d'enseignement

du français publiés en Espagne entre 1848 et 1865²¹, époque où est votée la loi dite Moyano (1857) qui organise l'ensemble de l'instruction publique et introduit l'enseignement des langues vivantes comme matière obligatoire dans l'enseignement secondaire.

- 42 S'agissant d'une première ébauche, l'auteur s'en tient prudemment à des distinctions proches de celles effectuées par les auteurs des manuels qu'elle analyse. Elle identifie ainsi six types d'exercices : exercices d'analyse, de mémoire, de correction (cacographies), de conversation, de prononciation-lecture et de traduction, ces derniers se déclinant en plusieurs sous-types (thème, version, rétroversion). Valdés Melguizo évoque aussi les différentes formes que peut prendre la traduction quand elle sert à mettre en correspondance les deux langues (traduction interlinéaire, traduction « alternative », etc.).
- 43 Ce qui se dégage de cette énumération, c'est l'omniprésence de la traduction – ou plus précisément l'incessante mise en correspondance des deux langues²². Car, en somme, l'élève traduit peu, il applique la règle ou réemploie ce qu'il connaît (mémorisation) dans des exemples dont l'essentiel est traduit par le manuel.
- 44 Gisent dans ces manuels une profusion d'exercices/activités dont l'article de Valdés Melguizo aide à comprendre le fonctionnement, l'économie et l'articulation. Espérons que d'autres travaux poursuivront ce premier défrichage réalisé par l'auteur...
- 45 Le corpus établi et analysé par **Marc Viémon** (« Les exercices de prononciation dans les grammaires de français en Espagne de la première moitié du XIX^e siècle ») est numériquement plus important (une vingtaine d'ouvrages) et couvre une période un peu plus vaste (1804-1860), mais son objet est plus restreint : l'auteur s'intéresse en effet uniquement aux exercices de prononciation.
- 46 Viémon rappelle tout d'abord la place occupée par les exercices de prononciation dans les ouvrages destinés à enseigner le français aux Espagnols et publiés dans la seconde moitié du XVIII^e siècle ce qui lui permet de souligner le rôle important d'Antoine Galmace (1745) le premier à introduire, en Espagne, la prononciation figurée et les exercices fondés sur cette technique de transcription des sons.
- 47 Il n'est pas possible de rendre compte en quelques lignes de l'étude fort fouillée que Viémon fait de chaque manuel, nous synthétiserons donc son propos en évoquant les exercices proposés sans préciser les manuels desquels ils sont extraits.
- 48 Deux exercices sont utilisés pour permettre à l'élève d'oraliser correctement les lettres françaises et d'en fixer la prononciation : la lecture et la répétition.
- 49 Pour la lecture, maître et élève ont à leur disposition trois moyens : la voix du maître (qui doit avoir une bonne prononciation), la connaissance des règles (avec leur application) et la prononciation figurée. Seuls les deux derniers moyens sont susceptibles de donner lieu à des exercices formalisés dans les manuels et Viémon décrit avec précision les choix des différents auteurs ainsi que les variations qu'ils peuvent apporter à la mise en œuvre de tel ou tel exercice (cf. les procédés inventés par Francisco Pirrefer 1847).
- 50 Avec la répétition, explique Viémon, l'objectif est de « faire travailler les muscles de l'appareil phonatoire peu sollicités en espagnol » et de fixer la prononciation dans la mémoire de l'élève. Outre les morceaux de lecture, quatre « textes » (au sens large) sont susceptibles d'être répétés en vue d'être mémorisés : l'alphabet (valeur des lettres), les listes de mots (valeur des lettres en contexte), les règles de prononciation (qui, comme

on le sait, sont essentiellement des règles d'oralisation des lettres en fonction de leur position) ou encore des syllabaires composés spécialement pour faciliter aux élèves espagnols l'étude des correspondances sons-graphies.

- 51 Dans sa conclusion, l'auteur rappelle qu'il n'existe guère, selon lui, de « coupure » radicale dans l'enseignement des langues, mais plutôt des évolutions lentes dans lesquelles des lames de fond peuvent être identifiées. Deux éléments sont ainsi dégagés : le peu de succès de la prononciation figurée et la mise au point d'un système de numérotation facilitant le rappel des règles. Enfin, la prolifération des exercices de prononciation confirme le processus de *manuélistation* des ouvrages en cours dans la première moitié du XIX^e siècle.
- 52 **Nahid N. Moghaddam** (« Les exercices dans les premiers manuels de l'enseignement du FLE en Iran au XIX^e siècle ») propose un tableau fort bien documenté de l'enseignement du français en Iran fondé sur l'analyse de cinq manuels publiés entre 1854 et 1903, destinés aux Écoles impériales de Perse et plus particulièrement à l'École polytechnique (Téhéran) où a débuté l'enseignement universitaire du français en Iran, fin 1851, en tant que « première langue occidentale scientifique ».
- 53 L'enseignement du français en Iran, dans la seconde moitié du XIX^e siècle, est incarnée par trois « figures » : celle de Jules Richard (1816-1891), aventurier français, photographe à la Cour impériale auquel est confié le premier cours de français à l'École polytechnique ; celle de Mirzâ 'Ali-Akbar Mozayyen od-Dowle (1847-1932), élève de Jules Richard, auteur de trois manuels dont des dialogues et un traité d'orthoépie ; enfin celle de Yusof Richard (1868-1935), fils du premier nommé et auteur d'une *Nouvelle méthode pratique et facile pour apprendre la langue française* (version adaptée du premier ouvrage de son père).
- 54 Parmi ces ouvrages, Moghaddam en a sélectionné cinq pour constituer son corpus : deux grammaires (celles de Jules Richard et de son fils), un syllabaire (de Jules Richard) ainsi que le traité d'*Orthoépie française* et les dialogues français-persans, tous deux de la main de Mozayyen od-Dowle.
- 55 Les exercices (qualifiés de « techniques d'apprentissage », par Moghaddam) sont classés en six types : exercices de prononciation, de grammaire et de vocabulaire ; exercices sur les expressions idiomatiques et les proverbes ; exercices de traduction et exercices de communication écrite/orale (pour chaque type un exemple est donné et illustré par un extrait du manuel). L'on notera que les manuels sont lithographiés et non typographiés, ce qui permet la reproduction d'une écriture manuscrite, plus proche de celle qu'avait à apprendre l'élève iranien qui, dans sa rencontre avec le français, était d'abord confronté à un changement d'alphabet. Enfin, Moghaddam souligne l'absence de consigne pour les exercices dans les manuels, leur mise en œuvre dans le *hic et nunc* de la classe étant laissée au savoir-faire de l'enseignant. Peut-on se risquer à une hypothèse en se fondant sur la conclusion de l'auteure qui insiste sur le caractère « traditionnel » de la pédagogie mise en œuvre par ces trois enseignants ? La diffusion restreinte du français, son enseignement à des élèves de l'enseignement supérieur (École polytechnique, université) et le caractère « traditionnel » – pour ne pas dire convenu – des exercices rendaient peut-être inutile un quelconque mode d'emploi, au moins pour les utilisateurs de l'époque car, comme le souligne la dernière phrase de l'auteur, « le manque de consignes des exercices et l'absence d'introduction » ne facilitent pas le travail des historiens !

- 56 Avec la contribution de **Sophie Piron** (« Les exercices au XIX^e siècle et la grammaire française de Lhomond »), le lecteur est invité à une incursion dans l'histoire de l'enseignement du français langue maternelle (FLM) et des exercices qui s'y développent. Dès que l'on parle d'histoire de l'enseignement du FLM, l'on ne peut pas ne pas rappeler les travaux d'André Chervel auxquels Piron fait bien entendu référence²³. L'on se souviendra également qu'en 2009, Chervel a publié un article « Pour une histoire comparée des disciplines du français langue étrangère et du français langue maternelle »²⁴ où il listait les points communs « nombreux » et « considérables » entre les deux didactiques dont... les exercices ! De quoi justifier – si besoin en était – l'insertion d'un article sur l'histoire du FLM dans une revue consacrée à celle du FLES !
- 57 La figure évoquée par Piron, Charles François Lhomond, est par ailleurs bien connue des historiens de l'enseignement du FLES car ses *Éléments de grammaire française* (1780) ont été adaptés dans la plupart des pays européens. Il s'agit d'un ouvrage incontournable qui a façonné la grammaire scolaire, bien au-delà des frontières de l'Hexagone. Si Lhomond n'a pas publié d'exercices, de nombreux grammairiens, réviseurs l'ont fait, soit en augmentant les *Éléments* d'exercices, soit en leur associant un livret d'exercices. Le corpus retenu par Piron comprend huit titres, publiés entre 1832 et 1872. Qu'est-il demandé aux élèves de faire dans ces ouvrages ? Jusqu'en 1850, la tâche la plus commune consiste à demander à l'élève de corriger (même s'il y a peu de cacographies à proprement parler) ; viennent ensuite les exercices d'accord, puis ceux d'identification, de transformation et d'analyse²⁵. Le travail se fait le plus souvent sur des phrases et vise à l'intégration de la norme. *Nihil novi sub sole* ? « Nous n'avons découvert aucun exercice qui soit fondamentalement différent de nos pratiques didactiques modernes », note Piron. Les différences se situent dans les modalités d'exécution (le recopiage est encore une activité importante, les consignes sont souvent absentes, ...), dans la présentation des exercices et dans le contenu moral et culturel des exemples !
- 58 L'intérêt de la contribution de Piron réside aussi dans la démarche méthodologique suivie. Son analyse repose sur une analyse critériée découpant les exercices en trois phases : mise en place, phase d'exercice proprement dite (la tâche à accomplir éventuellement indiquée par une consigne) et phase de réponse (écrite). Il y a là un point de vue dont les chercheurs qui s'occupent de l'histoire des exercices dans l'enseignement des langues étrangères pourraient s'inspirer et qui permet d'éviter des catégorisations trop proches des dénominations présentes dans les manuels d'origine ou calquées sur des oppositions générales relevant du discours « d'en haut », notamment celui sur les méthodes (cf. *infra* Swiggers).

Une approche contextualisée de l'exercice

- 59 **Émilie Perrichon** propose une immersion à Boulogne-sur-Mer, ville portuaire marquée par une importante présence anglaise dès le dernier tiers du XVIII^e siècle et au XIX^e siècle. Utilisant des manuels mais aussi des archives, elle esquisse une histoire de l'exercice en FLE à un public anglophone (« L'exercice dans des manuels de FLE pour anglophones à Boulogne-sur-Mer des XVIII^e et XIX^e siècles : une représentation contextualisée des objectifs sociaux de l'enseignement d'une langue vivante ») dans le cadre d'une approche contextualisée s'efforçant de prendre en considération l'environnement dans lequel les manuels sont produits et utilisés²⁶.

- 60 Sa contribution comprend trois parties : la présentation du contexte éducatif boulonnais (près de mille élèves britanniques y sont scolarisés vers 1840), l'analyse des manuels et des exercices y figurant dont les résultats sont présentés dans deux tableaux et l'examen d'un livret publié par un enseignant boulonnais en 1851, *Conseils pour ceux qui apprennent et qui enseignent une langue étrangère*. L'hypothèse de l'auteure est que le contexte particulier boulonnais, son caractère plurilingue et pluriculturel, ont favorisé la mise au point de techniques d'enseignement novatrices, différentes de celles en vigueur ou recommandées à l'échelle nationale.
- 61 Elle rejoint ainsi le constat – déjà fait à plusieurs reprises – de l'habileté pédagogique des enseignants « de terrain » et de la modernité de certaines institutions d'enseignement comme les pensionnats privés ou les maisons d'éducation (cf. les travaux bien connus d'Anne-Marie Chartier, d'André Chervel ou de Philippe Marchand²⁷). L'enseignement dans ce type de contexte et d'établissement reste cependant peu étudié faute de sources disponibles (les maisons d'éducation privées conservent rarement leurs archives...) et c'est tout l'intérêt de la contribution de Perrichon de permettre cette immersion dans les écoles boulonnaises au plus près des pratiques pédagogiques.
- 62 Quant à la brochure *Conseils pour ceux qui apprennent et qui enseignent une langue étrangère*, elle rappelle la présence toujours vivace au XIX^e siècle d'un troisième courant méthodologique (à côté des méthodes dominantes, synthétiques ou analytiques), celui de la méthode intuitive, élaborée par Johann Bernhard Basedow et ses disciples dans la seconde moitié du XVIII^e siècle, et qui anticipe certains principes de la méthode directe. L'on en trouve des traces tout au long du XIX^e siècle sous diverses dénominations (méthode des nourrices, méthode maternelle, méthode naturelle, etc.), notamment dans d'autres pensionnats comme l'Institut Gaggia (1829-1845) tenu à Bruxelles par l'exilé italien Pietro Gaggia dont les principes²⁸ sont assez proches de ceux contenus dans le livret retrouvé dans les archives municipales de la ville de Boulogne-sur-Mer.

Troisième partie

Des pratiques en voie de convergence ?

- 63 Les cinq contributions qui constituent la troisième partie de cet ensemble vont, en gros, de la fin du XIX^e siècle au début du XXI^e et couvrent ainsi l'ensemble du XX^e siècle, c'est-à-dire la période qui, dans l'histoire de l'exercice, correspond à une certaine stabilisation des formes du dispositif et à sa plus grande généralisation, notamment grâce à l'introduction de l'enseignement des langues étrangères dans l'ensemble des systèmes éducatifs dans le monde. Le fait pour le maître d'avoir à gérer des groupes d'élèves plus importants, dans la difficulté de faire participer chacun sous la forme d'interventions individualisées, en vue de se familiariser avec son usage, rend le recours à l'exercice particulièrement précieux, puisque l'on peut conjuguer de la sorte l'individualisation de la tâche avec un traitement collectif des apprentissages.
- 64 L'exercice, qui pendant longtemps, a recouvert des formes très larges d'activités, « s'exercer » pouvant se traduire pour l'élève par des « faire » portant aussi bien sur de l'oral que sur un travail d'écriture aux contours très variés, semble durant cette période se concentrer autour de performances dont le travail sur la langue constituerait la partie centrale. Évolution qui va de pair avec un renouvellement des

études grammaticales et linguistiques qui offrent des descriptions de la langue bien plus développées et plus cohérentes dans leur analyse que celles sur lesquelles les maîtres de langue ou les professeurs pouvaient précédemment s'appuyer. Le XX^e siècle voit en effet les études linguistiques prendre place à côté de la grammaire en vue d'apporter leur contribution à l'enseignement des langues.

- 65 Cinq contributions qui s'inscrivent dans des univers d'apprentissage très différenciés, l'Algérie coloniale, la Grèce, l'Italie et la France, avec l'enseignement de l'anglais. Y sont associées des perspectives d'analyse tout aussi variées, la dimension politique, avec l'Algérie, le lien entre conception de la langue à enseigner et l'élaboration de répertoires d'exercices, avec les propositions de Harold E. Palmer, les formes de l'exercice selon leur contexte d'insertion dans les manuels grecs ; le débat né de l'introduction du concept de « Pratique raisonnée de la langue » dans l'enseignement de l'anglais en France ; et pour clore ce parcours une analyse diachronique des exercices proposés à des publics italiens, entre 1823 et 2011. Les bornes chronologiques initialement posées sont ainsi légèrement dépassées de part et d'autre, ce qui montre bien, dans tous les cas, la nécessaire évolution de l'exercice sur un temps long. Évolution qui elle-même dépend d'une logique de « travail », qui se traduira par de très nombreuses tentatives, réalisations dont le succès auprès des publics destinataires sera la sanction la plus évidente.
- 66 On s'intéressera moins ici à simplement décrire des pratiques, dans la diversité des usages, qu'à aborder ce dispositif à chaque fois dans un éclairage particulier, et selon des problématiques qui montrent bien que nous sommes encore dans un système ouvert. Nous ne vivons nullement ce qui serait une sorte de « fin de l'histoire » de l'exercice, comme si le procédé était destiné à ne plus évoluer, mais un moment de l'apprentissage qui, selon les contextes, va revêtir à chaque fois des significations nouvelles et appeler peut-être à terme une évolution inédite des formes.
- 67 On observa encore que le XX^e siècle dans l'enseignement des langues étrangères fut aussi celui des débats, d'affrontements parfois, entre de grandes orientations méthodologiques, méthode directe, méthode audio-orale, méthode structuro-globale, approches communicatives, approches actionnelles, sans compter, à bas-bruit, mais toujours présentes ce que l'on peut appeler aussi les méthodes traditionnelles. Grands débats qui eurent souvent pour effet de reléguer au second plan de la réflexion ce modeste outil d'apprentissage qu'était l'exercice, de le considérer comme une sorte d'invariant de l'apprentissage échappant en quelque sorte aux transformations plus générales qui affectaient les grandes logiques d'enseignement. En fait, nous allons le voir, les choses n'étaient pas aussi simples qu'elles pouvaient le paraître a priori.
- 68 **Gérard Vigner**, dans sa communication « Les exercices de langage : du *Plan d'études et programmes de l'enseignement indigène* au *Bulletin d'enseignement indigène de l'académie d'Alger* (1893-1914) » aborde l'exercice dans une fonction essentiellement politique, ce qui peut certainement étonner, tant la procédure de l'exercice, par sa construction propre, semble échapper à un éclairage aussi fortement idéologisé.
- 69 Dans l'Algérie coloniale de la fin du XIX^e siècle, les autorités académiques vont mettre en place un enseignement du français à destination des enfants indigènes, mais dans le souci permanent d'en restreindre la portée, et ce pour ne pas inquiéter une opinion publique européenne peu soucieuse de voir la population indigène s'emparer d'un outil porteur à terme d'une émancipation redoutée. La grammaire comme description de langue à destination des élèves est exclue de cette démarche d'apprentissage au profit

d'un oral prédominant soutenu par de nombreux exercices. Dans la suite de la publication des programmes, la revue, le *Bulletin d'enseignement indigène de l'académie d'Alger*, est chargée d'apporter aux personnels enseignants les références et recommandations sur un enseignement du français dont l'exercice, dans des formes distinctes de celles en usage dans les écoles européennes, en constituera l'ossature principale. Un seul manuel est autorisé, un manuel de lecture, dont la fonction est de présenter dans sa forme écrite textuelle (description ou récit) le répertoire lexical indispensable à la représentation du monde dans lequel l'élève indigène prend place. La répétition et la transposition de phrases sont considérées comme une démarche de base pour familiariser les élèves indigènes (arabophones ou berbérophones natifs) avec les formes fondamentales du français. Alors que dans les manuels de la métropole les exercices s'appuient sur la connaissance d'un métalangage de base, ceux préconisés dans le *Plan d'études* ou dans les propositions présentées dans le *Bulletin* adoptent une approche active de la langue par des manipulations variées. Au point cependant que certaines critiques sont formulées, et souhaitent, au moins au cours moyen, que l'analyse logique puisse trouver sa place dans les activités proposées aux élèves. Si les formes d'exercices proposées sont en cohérence avec le statut futur de l'adulte arabe ou kabyle, personne régie par le Code de l'indigénat, elles témoignent aussi d'une volonté d'approcher la langue dans une recherche d'efficacité que l'on ne manquera pas de retrouver bien plus tard en d'autres circonstances.

- 70 Dans ces grands mouvements qui affectent la tectonique de l'enseignement des langues, des personnalités purement, à titre individuel, exercer cependant une certaine influence sur un champ certainement plus ouvert qu'on ne le croit aux réflexions/propositions d'un certain nombre de chercheurs/didacticiens.
- 71 Dans sa communication « La rigueur et l'innovation d'Harold E. Palmer (1877-1949) : le cas des exercices dans ses propositions didactiques », **Georges Daniel Véronique** retrace l'œuvre didactique de Palmer de façon à situer ce que furent ses propositions en matière d'exercice. Il situe d'abord son approche des langues, dans une autre perspective que celle qui se réduirait à être un simple prédécesseur des *applied linguistics* américaines. Véronique voit en lui un didacticien (aux risques d'anachronisme près) qui dans une carrière aux lieux d'exercices variés – Belgique (1902-1914), Londres (1915-1921), Japon (1922-1936) – eut le souci de prendre place dans le grand mouvement de réforme de l'enseignement des langues. Palmer s'engagea plus particulièrement dans l'enseignement de l'anglais et du français langues étrangères, en même temps qu'il s'intéressa à des langues non européennes. Dans la biographie intellectuelle de Palmer, se référant d'ailleurs à la thèse de Richard C. Smith, Véronique suit de façon attentive le cheminement qui permit à Palmer, partant du mouvement de réforme de l'enseignement des langues bien installé au moment où il s'engage dans l'enseignement des langues, de développer de nombreux travaux qui relient une réflexion théorique sur l'organisation des langues et des méthodologies à un souci pratique s'appuyant sur une codification rationnelle de la pédagogie linguistique. Il est en contact avec Albert Sechehaye, Edward Sapir, Leonard Bloomfield. Il développe une analyse originale de la matière grammaticale et lexicale en constituants immédiats. Palmer définit un programme d'enseignement linguistique qui tient compte tout à la fois aussi bien de l'organisation de la langue à enseigner que de l'apprenant et de ses capacités d'apprentissage. Différents modèles de cours sont prévus, accompagnés d'une grande diversité d'exercices. Dans plusieurs de ses ouvrages, Palmer propose quarante-sept types d'exercices et recense au moins cinquante types d'exercices pour l'oral. Le

portrait tracé par Véronique est d'autant plus intéressant que les travaux de Palmer en matière d'exercices connurent une large postérité dans le cadre des méthodologies audio-orales aux États-Unis, repris ensuite sous la forme des exercices structuraux.

- 72 À la figure du didacticien, tel Palmer, l'on peut en contraster celle du pédagogue/praticien, dénomination, nous en convenons peu satisfaisante, mais qui définit tout acteur qui se situe au plus près de la classe et des besoins des élèves et qui, sur la base d'un certain nombre de principes généraux, élabore des outils d'apprentissage, sous forme de méthodes, de recueils d'exercices ou d'ouvrages de grammaires. Ainsi en est-il de Georges Dimitracopoulos, professeur grec de français et directeur de maison d'édition. Dans leur contribution « L'exercice dans une série de manuels FLE grecs des années 1940-1950 : la méthode Dimitracopoulos », **Fryni Kakoyianni-Doa** et **Monique Montville-Burston** examinent les exercices inclus dans trois ouvrages de FLE publiés à Athènes dans les années 1948-1950. Les deux auteurs relèvent d'ailleurs au passage que différents décrets ministériels préconisent l'usage de la méthode directe, entre 1929 et 1935, et dans le dernier, donnent une liste d'exercices à proposer. Si l'exercice peut donner lieu à la publication de recueils autonomes, et les éditeurs n'ont pas manqué de sentir qu'il y avait là un marché important à prendre, il trouve d'abord sa place à l'intérieur d'une méthode, comme accompagnement et approfondissement des éléments de langue abordés dans les différents supports de présentation (textes, images, dialogues, etc.) ou comme compléments d'apprentissage à la suite d'une leçon ou d'un moment de grammaire. Quelle est donc la logique dans ces conditions qui préside à la sélection des exercices proposés ? Dans ce qui pourrait a priori passer pour un répertoire d'exercices dont le choix résulterait d'un simple souci de variété dans la thématique et dans la forme, les auteurs s'efforcent au contraire de montrer que dans la méthode *Le Français par la lecture et la conversation (Préparatoire et Élémentaire - désormais FLC)*, les exercices proposés s'inscrivent dans une économie particulière au sein de laquelle exercices oraux et écrits alternent, portant pour l'essentiel sur la morphologie, la morphologie verbale y occupant une place particulièrement importante. Les exercices sont étroitement liés, dans la méthode, au texte qui les précède et vise au réemploi des formes linguistiques ainsi sélectionnées. Kakoyianni-Doa et Montville-Burston relèvent ainsi comme formes attestées, des exercices lacunaires, des exercices à dominante morphologique, des exercices de transformation en une phrase nouvelle, des exercices par questions-réponses, des exercices de prononciation portant sur des mots isolés. Pas d'exercices de traduction, un nombre plus important d'exercices oraux - langue orale scripturée comme le disent nos auteurs - où l'on fait marcher de front les différentes formes de la langue. Les exercices proposés prennent ainsi place de façon cohérente dans les choix méthodologiques de Georges Dimitracopoulos, méthode directe, active, orale. En revanche, les exercices de *Grammaire et syntaxe de la langue française - Théories et exercices à l'usage des élèves grecs* revêtent une forme différente dans la mesure où la dimension métalinguistique et l'application de la règle abordée dans la leçon y jouent un rôle plus important. Les deux auteurs voient dans les choix méthodologiques de Dimitracopoulos, distincts de ceux qui se limitaient au thème et à la version, l'explication d'un succès qui dans les diverses éditions du manuel va de 1937 à 1958. On observera cependant que si les formes de l'exercice adoptées au moins dans la méthode *FLC* sont bien des exercices de type FLE, l'univers grammatical de référence sont fortement distincts de ceux proposés par Palmer qui s'appuient sur des tables de substitution, des *drills*. Les descriptions

grammaticales de référence constituent ainsi une autre variable de construction, et non des moindre, dans l'élaboration de l'exercice.

- 73 Avec la communication de **Jean-Pierre Gabilan** « Pratique Raisonnée de la Langue et exercices », l'examen du couple grammaire-exercice prend place dans une analyse qui ne porte que sur l'approche de la grammaire anglaise par les élèves français, approche telle qu'elle était définie dans les Instructions officielles de 1985 qui régissaient l'enseignement de l'anglais en France. Gabilan s'appuie sur le concept de « Pratique Raisonnée de la Langue », prôné en 1985, concept qui faisait de la réflexion grammaticale un élément clé de l'apprentissage, au-delà de ce qui ne serait qu'un rassemblement de remarques dissociées sur les propriétés de l'anglais. Gabilan se livre ici à un examen particulièrement critique du sort que l'on réserva à ce concept et qui ne put jamais trouver sa traduction dans les pratiques d'enseignement, par le fait certainement que les épreuves du concours de recrutement des professeurs d'anglais (ce que l'on appelle le CAPES en France) ne sollicitaient le savoir des professeurs que sur trois points d'analyse portant sur trois mots, seulement, soulignés dans un texte. L'introduction de la « Pratique Raisonnée de la Langue » aurait dû en effet déboucher sur une maîtrise de la langue anglaise fondée sur la mise en évidence des grands principes de fonctionnement qui la sous-tendaient. Or un examen des manuels publiés dans la fin du XX^e siècle montre que l'on s'en tient toujours à des choix qui relèvent d'un éclectisme grammatical fort éloigné de ce que serait la mise en évidence de principes ou concepts disposant d'un large pouvoir explicatif. Gabilan choisit à cet effet les explications et exemples proposés ordinairement à propos de la distinction entre présent simple et présent be + ing. Il montre que le concept de « statut » permet, dans les exemples analysés, comme dans les exercices correspondants, de rendre compte des conditions effectives d'usage de ces formes en contexte et non en s'appuyant exclusivement sur l'observation d'énoncés décontextualisés.
- 74 S'intéressant à l'enseignement du français auprès de publics italiens, **Raphaële Fouillet** dans sa communication « Vers une caractérisation des exercices de français pour italophones. Le cas des articles partitifs » adopte un point de vue délibérément diachronique en vue d'examiner comment, sur une thématique linguistique partagée, le cas des articles partitifs, notamment, s'opère une diversification progressive des exercices. Sur un corpus sélectionné de façon aléatoire, constitué de trois manuels de langue française et de quatre recueils d'exercices, qui vont de 1823 à 2011, Fouillet dégage un certain nombre de caractéristiques des choix entrepris. À travailler sur un empan aussi large, il y a toujours quelque risque à rassembler des formes d'activités très hétérogènes. En même temps, un tel parcours offre la possibilité de mettre en évidence et de mieux mesurer – sur un temps long et dans des environnements méthodologiques très différents les uns des autres – les étapes d'une évolution, déjà relevée dans les parties précédentes, tout en signalant un certain nombre de constantes, liées certainement à l'existence d'un champ culturel particulier, celui de l'enseignement du français en Italie. Il est intéressant de noter tout d'abord que les tâches liées à la dénomination « exercice » sont plus diversifiées que celles qui prévalent aujourd'hui. Le terme lui-même recouvre des tâches de nature très variées, comme ne manque pas de le noter Fouillet. En 1823, l'« exercice » ne concerne que la seule traduction. Pour F. Bassi en 1912, les exercices comprennent la traduction, la conversation, la lecture et la composition. Jusqu'aux deux derniers ouvrages, les exercices sont simplement signalés par des titres, seuls les deux plus récents opèrent un changement important en remplaçant le titre par une consigne. Autre propriété

partagée, la traduction, sur des phrases plus ou moins contextualisées prises chez des auteurs contemporains. L'approche contrastive enfin, élément constant, que l'on retrouve notamment à partir de l'exemple de l'article partitif, selon des logiques d'activités très variées en fonction des époques et des auteurs, mais qui est l'expression d'un souci commun par rapport à une caractéristique de l'italien, qui supprime l'article partitif, là où le français en impose l'usage. En même temps que sont préservées ces deux constantes, présence de la traduction et analyse contrastive, ces exercices suivent l'évolution de l'e/a des langues.

- 75 De ces cinq communications, il serait certainement présomptueux de vouloir tirer des conclusions s'appliquant à l'ensemble des pratiques de l'exercice. Constatons peut-être quelques lignes de force : tout d'abord, même si les activités d'exercices se diversifient dans leur forme, une concentration de l'activité autour d'une attention plus grande apportée aux particularités de fonctionnement de la langue, à la différence des périodes antérieures où le terme exercice pouvait recouvrir un très large spectre d'activités. Secondement, posons-nous la question des évolutions ultérieures de l'exercice. On trouvera certainement, dans les périodes à venir d'autres formes d'organisation de l'activité, l'examen des recueils d'exercices est là pour l'attester, même si le passage au numérique en ce domaine est loin d'avoir comblé toutes les espérances. Mais on notera que ce sont certainement les références aux descriptions linguistiques sollicitées qui ont fait bouger et feront encore bouger l'exercice. Comparons ainsi les répertoires proposés par le pédagogue grec Georges Dimitracopoulos et ceux suggérés par un Palmer. Il ne peut y avoir d'exercice que par rapport à des descriptions grammaticales déjà disponibles. Ils n'en seront que la traduction en terme d'activités proposées aux élèves.
- 76 Enfin, nous avons choisi de clore ce dossier avec le texte de la conférence de **Pierre Swiggers** « L'exercice dans l'enseignement des langues : s'exercer,... à quoi bon ? » qui reprend, sous une forme problématisée, bien des questions soulevées dans les précédentes contributions. L'objectif de l'auteur est de proposer un cadre d'analyse historiographique permettant de traiter la redoutable complexité de l'« exercice » (dans sa contribution, l'on dénombre pas moins d'une douzaine d'occurrences des termes « complexe » et « complexité » pour parler de l'exercice !).
- 77 Pourquoi est-il donc si difficile de parler de l'exercice ? Tout d'abord, il y a la propension des chercheurs à regarder les choses d'en haut ; ainsi, s'il existe des histoires des méthodes, il n'y a pas (encore) d'histoire des exercices²⁹. Le silence autour de l'exercice s'explique aussi par la nature même de l'objet, son caractère insaisissable – ce que l'auteur appelle sa duplicité foncière. Dès lors, l'historien ne peut se contenter d'une approche « discrétisante », « cumulative » et descriptive des exercices tels qu'ils apparaissent dans les cahiers d'exercices ou sur les sites Internet, mais il se doit aussi, d'abord et surtout de parler de l'Exercice en tant que « genre » ce qui implique une réflexion méthodologique et épistémologique.
- 78 Au plan méthodologique, Swiggers propose un modèle d'analyse à huit composantes s'efforçant de prendre en compte la grande variété typologique des exercices et les nombreux facteurs contextuels déterminant ses formes. Du point de vue épistémologique, il insiste sur les relations étroites entre la *fonctionnalité* de l'exercice (i. e. sa fonction au sein du dispositif didactique) et l'« idée » que l'on se fait d'une langue. Il met ainsi en rapport les exercices proposés par les *Manières de langage* avec une conception instrumentaliste et socio-pragmatique de la langue ; l'évolution des

cadres de pensée (grammaire générale, émergence des États-nations, etc.) conduisant à d'autres configurations sous l'Ancien Régime et au XIX^e siècle.

- 79 La seconde partie de l'article est consacrée à ce que l'auteur appelle les « figures » de l'exercice. Trois figures fonctionnelles sont distinguées : la première, dénommée « s'exercer sur la langue », vise à assurer l'acquisition correcte des points considérés comme difficiles dans une langue ; c'est la figure la plus familière aux enseignants et étudiants. La seconde, « s'exercer dans/à travers la langue », vise à la mise en place d'une compétence dynamique de la langue par l'acquisition de ses structures fondamentales. La troisième, « s'exercer par la langue » vise à l'élaboration de la performance communicative et est orientée vers l'acquisition de tous les moyens d'expressions d'une langue. Trois ouvrages sont brièvement décrits pour illustrer chacune de ces figures.
- 80 Pour Swiggers, l'exercice et son histoire restent encore une *terra incognita* ouvrant à « de vastes champs de recherche ». Le cadre réflexif proposé fournit à tous ceux qui souhaitent s'aventurer dans le dédale des exercices de solides ba(li)ses épistémologiques et méthodologiques ainsi qu'une grille d'analyse qui ne demande qu'à être confrontée avec le « terrain »...

Vers une autre histoire de l'enseignement des langues ?

- 81 Dans les premières lignes, nous avons insisté sur la nouveauté de l'exercice en tant qu'objet d'étude pour les historiens. Au moment de mettre un point final à cette présentation, il convient de faire le bilan, c'est-à-dire de résumer ce que le détour historique permet de dire de l'exercice de langues – complétant ainsi ce que d'autres disciplines peuvent révéler du même objet – au-delà des considérations générales habituelles, qui gardent toute leur importance, comme l'utile mise à distance ou la salutaire relativisation que permet l'inscription des phénomènes éducatifs dans la longue durée.
- 82 Swiggers (ici-même) nous a en quelque sorte prémuni contre toute déception qui succéderait à une attente finalement déraisonnable : « l'étude de l'objet 'exercice de langue' *semble*, dit-il, donner lieu à peu de conclusions générales ». Plutôt que prendre le risque de conclusions vagues et hâtives, nous nous contenterons de cinq remarques, d'autant que le lecteur pourra aussi très utilement se référer aux « Quelques points de vue sur l'exercice » de Goes & Véronique qui, à la fin de ce volume, proposent une relecture particulièrement stimulante des interventions à l'aune de leurs savoirs de spécialité.
- 83 Premièrement, il n'aura échappé à personne que la structure des actes ne correspond pas à celle du colloque. Pour ce dernier, nous avons opté pour une organisation en sessions thématiques, à savoir 1) La relation avec la langue des élèves ; 2) Économie interne et courants méthodologiques ; 3) La circulation des exercices ; 4) Les lieux d'émergence ; 5) Descriptions des langues et exercices ; 6) Les domaines couverts. Pour les actes, nous en sommes revenus, prudemment, à une organisation chronologique³⁰. Ce repli sur la chronologie est à comprendre comme une difficulté à théoriser sur l'exercice et illustre de manière concrète la complexité de l'« exercice de langue » en tant qu'objet d'étude (historique).

- 84 Deuxièmement, peu théorisé, l'exercice est en revanche l'objet de nombreuses représentations relevant de ce que Jean-Claude Beacco appelle les savoirs sociaux ou ordinaires³¹. Cela explique sans doute que la majorité des propositions reçues et sélectionnées portent sur la période de l'après 1780. Parler de l'exercice, c'est parler d'une certaine forme de l'exercice... Certes, comme le rappelle ici-même Besse, la forme dans laquelle l'appel à communications a été rédigé a pu jouer en faveur d'une telle interprétation. Mais elle est aussi certainement le reflet de ce que les enseignants, les didacticiens, etc. croient être l'exercice. Et ces représentations n'opèrent pas seulement sur la manière dont nous interprétons les faits, mais sur leur sélection même ; or l'intérêt de l'histoire n'est-il pas précisément de sortir d'un présentisme quelque peu aveuglant et d'arriver à comprendre ce qui aujourd'hui ne se pense plus ? Sans doute, faudrait-il, si d'autres rencontres scientifiques étaient organisées autour de l'exercice/ des exercices, partir d'un questionnement aussi peu déterministe que possible : « Qu'a-t-on appelé 'exercice(s)' dans l'e/a des langues au cours du temps ? » et « que peut-on dire de cet objet ? » (en évitant les pièges d'une approche trop nominaliste).
- 85 Troisièmement, la forme « ordinaire » de l'exercice, c'est celle qui met en rapport une règle et son application, l'intégration de l'un et de l'autre s'accomplissant par répétition. Longtemps on a cru que cette forme d'exercice était née, pour ce qui est des L2, en 1783 et qu'elle avait un inventeur identifié, J.-V. Meidinger. Le colloque a bien mis en évidence le réductionnisme d'une telle approche, simpliste et naïve. Il y a eu des exercices avant l'exercice ! Pour se limiter aux langues vernaculaires, Reinfried évoque quelques « prédécesseurs » – Jean du Grain, à Halle, en 1720 ; Louis Chambaud, en Angleterre, vers 1750. Romanelli décèle des exercices de thèmes dans le *Maitre italien* de Jean Veneroni (Paris, 1678)³². Piron cite le *Cours complet de la langue française [...] distribué par exercices* d'Éléazar de Mauvillon (Dresde, 1754)³³. Et l'on pourrait ajouter à cette liste l'ouvrage de J. Daubichon, *An English Exercise-Book, for the Construction of the French Language, according to the Rules of Grammar*, dont la première édition a paru à Dublin en 1743³⁴. Il ne peut être question ici d'entamer une analyse de ce « livre d'exercices », mais ce qu'en dit l'auteur dans la préface montre clairement le lien entre la règle et l'exercice (qu'il appelle Praxis) :
- At the End of these Directions will be found the Praxis with References, pointing out the Rule by which each particular Construction is formed, and the turning to them as Occasion may require, will help to fix them in the Memory as well as point out the Propriety of the Construction. So that the Learner by a moderate Application under the Direction of a skilful Tutor, may be made acquainted with the Principles and Idiom of the French Tongue, without Perplexity, or Lots of Time (1776, préface non paginée).
- 86 Et cela sans prendre en compte les « exercices » pour enseigner les langues anciennes et les transferts entre ces deux didactiques (cf. ici-même Suso López). La généalogie des exercices reste encore à écrire...
- 87 Quatrièmement, les contributions montrent que ce qui est demandé de *faire* à l'étudiant dépend largement du contexte, c'est-à-dire d'un ensemble complexe de « circonstances » au sein desquelles prend place l'e/a d'une L2. Plusieurs facteurs sont ainsi mis en évidence : la demande sociale d'une bourgeoisie soucieuse de modernité (Pireddu), le cadre législatif avec la loi Guizot en France (Piron) ou la loi Moyano en Espagne (Valdés Melguizo), l'évolution des savoirs scientifiques de référence (Véronique), etc. Moins étudiée du point de vue de l'exercice est la figure du maître. Or c'est à lui qu'il revient de mettre en œuvre les exercices dans le *hic et nunc* de la classe,

d'en surveiller l'exécution et (le plus souvent) de les corriger (selon diverses modalités). Des considérations qui peuvent paraître triviales, mais rien n'interdit de penser que l'apparition, le développement ou le déclin de telle ou telle forme d'exercice puissent être liés à sa « faisabilité » par le maître³⁵, au confort qu'il lui procure et à la quantité de charge de travail qu'il exige. N'est-ce pas prioritairement à lui que sont destinés les « corrigés » publiés par les maisons d'édition ? Autre phénomène qui n'apparaît qu'en filigranes (faute de sources disponibles sans doute) : les exercices inventés et fabriqués par les enseignants eux-mêmes...

- 88 Enfin, une réflexion d'ensemble sur l'exercice ne peut faire l'impasse sur les discours qui accompagnent les exercices. Plusieurs auteurs suggèrent que ce que faisait hier l'élève ne diffère guère de ce qu'il fait aujourd'hui (cf. notamment, pour le XIX^e siècle, les neuf types de tâches dégagés par Piron). Ce qui a changé, entre la première moitié du XIX^e siècle et aujourd'hui, ce sont les supports, les « acteurs » (enseignants et étudiants), l'environnement technique mais surtout – c'est le point de vue défendu ici – les discours qui rendent compte des pratiques de sorte que le *faire* des étudiants (et des enseignants) prend une autre signification. Rendre réalisables et acceptables socialement des pratiques d'e/a qui se modifient peu et très lentement³⁶, c'est ce dont les discours sur les exercices sont chargés³⁷.
- 89 Si évoquer l'enseignement des langues à travers l'exercice s'est révélé un exercice plus compliqué et périlleux que prévu, c'est aussi parce que le point de vue qu'offre l'exercice (à la condition de quitter le marais et de gravir les premières marches du promontoire) permet d'en renouveler la lecture, en saisissant l'e/a au plus près de pratiques « réelles », à travers ce que l'élève *fait*. Ouvrir une porte vers cette « autre » histoire de l'enseignement des langues, c'était la gageüre des organisateurs du colloque « L'exercice dans l'histoire de l'enseignement des langues » organisé à l'université de Mons, les 17 et 18 mai 2018. Ils espèrent avoir sinon gagné leur pari au moins avoir donné l'envie à d'autres chercheurs d'aller plus loin dans cette voie...
- 90 *****
- 91 Le Colloque organisé à l'université de Mons a bénéficié du soutien financier et logistique du Fonds national de la recherche scientifique (Belgique), de l'université de Mons (Conseil de recherche et Institut Langage) et des membres du Service de Didactique des langues et des cultures (Élisabeth Castadot, Mylena Piccinelli et Barbara Radomme). La SIHFLES adresse ses remerciements à toutes les institutions et personnes qui l'ont aidée dans l'organisation du colloque ainsi qu'aux membres du Comité scientifique.
- 92 Nos remerciements vont aussi à l'Agence universitaire de la Francophonie qui a bien voulu contribuer financièrement à la publication du présent numéro.

NOTES

1. On peut de la sorte citer d'autres objets de discrète présence, mais consubstantiels de la démarche d'apprentissage, par exemple les traces écrites des élèves, dans ce que l'on appelle

aujourd'hui des cahiers, mais qui dans les temps antérieurs purent prendre des formes différentes, ou encore le tableau, ou ce qui en tint lieu, et sur lequel se grave la parole du professeur et les mots de la langue, à lire ou à recopier.

2. Ainsi du colloque tenu à Genève les 24 et 24 avril 2015, sur le thème *Exercices, problèmes, situations et tâches comme lieux de rencontre*, par l'IUFE (Institut universitaire de formation des enseignants), en ligne : [<http://revuedeshp.ch/no-19/>], ou encore du numéro 56 de la revue *Repères* (2017), « L'exercice de français, au primaire et au collège », édité par Bertrand Daunay & Nathalie Denizot. En ligne : [<https://journals.openedition.org/reperes/1177>].

3. Les dates traditionnellement retenues ne marquent pas une rupture radicale (1783 avec Meidinger pour les langues étrangères et 1823 avec Noël & Chapsal pour le français langue maternelle), mais systématisent plutôt des pratiques existantes.

4. Pour aller plus avant encore dans cette direction, on signalera le colloque, *L'exercice en art*, qui s'est tenu les 19, 20 et 21 juin 2019, à l'université de Lille, dans lequel la pratique de l'exercice, dans la diversité de ses formes, est interrogée dans sa relation avec l'activité artistique.

5. Nous reviendrons à la fin de cette présentation sur les raisons qui ont motivé ce choix.

6. Même si, bien entendu, la question des exercices est abordée dans de nombreux ouvrages sur l'histoire de l'enseignement des langues, notamment dans les ouvrages fondateurs ou de références (cf. notamment Louis-G. Kelly, *Twenty-five centuries of language teaching : an inquiry into the science, art, and development of language teaching methodology*. Rowley (Massachusetts) : Newbury House Publishers, [1969] 1976²; Jean-Antoine Caravolas, *La didactique des langues. À l'ombre de Quintilien (1450-1700). Précis d'histoire et Anthologie (2 vol.)*. Montréal - Tübingen, Presses de l'Université et Günter Narr Verlag, 1994 et *Histoire de la didactique des langues au siècle des Lumières. Précis et anthologie thématique, ibid.*, 2000 ; plus récemment, Richard Smith & N. McLelland (eds), *The History of Language Learning and Teaching (vol. I: 16th-18th Century Europe ; vol. II: 19th-20th Century Europe ; vol. III: Across Cultures)*, Oxford, Legenda (Modern Humanities Research Association).

7. Cf. Jean Hébrard, « L'exercice de français est-il né en 1823 ? ». *Études de linguistique appliquée* 48, 1982 : 9-31 et Marcus Reinfried ici-même.

8. *Manières de langage* : 1396, 1399, 1415. London : Anglo-Norman text society, 1995.

9. En procurant à l'apprenant une situation concrète, les dialogues permettent une meilleure appréhension du lexique thématique ; l'auteure relève toutefois qu'un lexème n'apparaît en général qu'une seule fois dans des énumérations.

10. À la différence près que les paraphrases communicatives – théorisées entre autres par Besse (*Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Didier, 1985 ; en particulier les pages 104-105) sont formulées par les étudiants alors que dans les dialogues de Berthout elles sont fournies par le manuel. Cela dit, l'on sait peu de choses sur la façon dont ces « dialogues », manières de langage et autres collocations, etc. étaient concrètement utilisés.

11. Signalons également que Rjéoutski propose de nombreux extraits de textes écrits par des élèves avec les corrections apportées par le maître, ce qui permet à la fois de saisir – grâce à des graphies distinctes – le degré de maîtrise discursive de l'élève (volet apprentissage) et le geste professionnel du maître qui « corrige » (volet enseignement). Dans la même veine, l'on pourra consulter l'ouvrage *The Belgian Essays* de Sue Lonoff (Yale University Press, 1996) qui contient les devoirs réalisés par Charlotte Brontë lors de son séjour dans un pensionnat à Bruxelles (1842) et les corrections apportées à son écriture par le directeur du pensionnat, Constantin Héger.

12. Cette méthode s'est répandue dans d'autres disciplines, notamment l'e/a de l'écriture. Voir ce que dit Sonia Branca (« Principes et théorie de l'enseignement du français à l'école mutuelle sous la Restauration », *Le Français aujourd'hui*, 1982 : 93-94) de l'apprentissage de l'écriture cursive : « On cherche à dégager un modèle d'apprentissage explicite [...]. Pour avoir le droit de s'exprimer, il faut d'abord avoir acquis 'à vide' des gestes, des automatismes, avoir décomposé les lettres et répété longtemps le tracé de signes d'abord isolés [...], puis de syllabes de 2 lettres, de 3

lettres, de 4 lettres ! de mots enfin. Seule la 8^{ème} [sic] classe peut écrire 'de petites phrases en écriture fine' sur papier ». Le montage des phrases au départ de ses éléments procède d'une même démarche.

13. Sur les prédécesseurs de Meidinger, évoqués par Reinfried, cf. la dernière partie de notre présentation.

14. Qui traite de l'exercice dans le cadre de l'enseignement du français langue maternelle (cf. *infra*).

15. Deux allusions sont également faites à Bagioli dans la contribution de Silvia Pireddu ; c'est auprès de ce célèbre lexicographe qu'Eugenio Balbi aurait appris, à Paris, l'italien ; ce dernier le considère comme un partisan de la méthode « grammaire-traduction ».

16. Balbi maîtrisait donc l'allemand ce qui rend d'autant plus étonnante l'absence totale de référence aux auteurs allemands pourtant fort en vogue à l'époque (Meidinger, Ahn, Ollendorff, ...).

17. Le premier texte proposé pour la première leçon est identique à celui de Robertson (*We are told that sultan Mahmoud*, etc.).

18. Sur cette question, voir notamment Marie-Pierre Pouly, « La différenciation sociale de l'apprentissage de la langue anglaise en France au XIX^e siècle », *Histoire de l'éducation* 133, 2012, 5-41.

19. Il serait intéressant de prolonger la réflexion et d'analyser la manière dont Wurmbrand s'y est pris pour arriver à ce résultat. Son travail apparaît en tout cas comme l'une des premières formes raisonnées de sélection du vocabulaire pour l'enseignement des langues.

20. Cf. Berré & Besse, « Méthodes, techniques d'enseignement du français comme L2 : éléments pour une réflexion historiographique », *Le Français dans le Monde - Recherches et Applications* 52, 2012, 62-77.

21. Il s'agit des dates des éditions consultées.

22. Divers procédés, graphiques et autres, sont utilisés pour montrer et faire comprendre les différences entre les deux idiomes.

23. Sans oublier les travaux de Dan Savatovsky dont la thèse est consacrée aux exercices (*L'Invention du français. Pour une histoire des exercices dans l'enseignement classique au XIX^e siècle*, thèse université de Paris VIII, 1997).

24. *Le Langage et l'Homme*, vol. XXXIV-1, juin 2009, 85-98.

25. L'analyse systématique des consignes permet de dégager neuf types de tâches : *réciter, recopier, transcrire, identifier, transformer, accorder, juger, corriger* et *produire*. Après 1850, les tâches les plus fréquentes sont dans l'ordre *identifier, transformer* et *corriger*.

26. Cet article s'inscrit dans un travail plus vaste qui a donné lieu à une thèse de doctorat de laquelle l'auteur a tiré un ouvrage, *L'enseignement du français aux Anglais à Boulogne-sur-Mer : histoire des établissements d'éducation et état des lieux des méthodes pédagogiques 1770-1910* (Aix-la-Chapelle, 2019) dont le compte rendu figure dans ce numéro de *Documents*.

27. Chervel, notamment, y voit « le berceau de l'enseignement unifié du français » (*Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Paris, Retz, 2006, 7).

28. « [...] nous leur enseignerons les langues [...] *en classe*, par la méthode de Pestalozzi, parce qu'elle procède en analysant [sic] les objets sensibles et présents ; et *hors de la classe*, par l'usage familial et exclusif de ces langues. Alors tout concourt à expliquer la valeur et la signification des mots : la présence de l'objet et du fait dont on parle, le son de la voix, les yeux, le visage, le rire, la plainte, le geste et l'habitude de celui qui parle ; le besoin, l'intérêt de celui qui écoute, sont autant d'interprètes frappants, et ceux précisément qui peuvent le mieux contribuer à enseigner les langues aux jeunes gens (Programme de l'Institut dirigé par P. Gaggia... 1829, n. p.). Voir aussi la contribution d'Irène Finotti, *Lambert Sauveur à l'ombre de Maximilian Berlitz. Les débuts de la méthode directe aux États-Unis*, Bologne, CLUEB, 2010 et le compte rendu qu'en a fait Besse (*Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* 45, 2010, 232-239). Sur Gaggia, cf. Mario Battistini,

Esuli italiani nel Belgio. Un educatore Pietro Gaggia e il suo collegio convitto a Bruxelles, Brescia, Giulio Vannini, 1935.

29. Et l'on a pu voir dans cette introduction combien il est difficile de parler des exercices sans reprendre les termes et notions utilisés pour caractériser les méthodes.

30. Pour le XIX^e siècle, les sous regroupements opérés sont fondés sur le type de recherche effectuée par l'auteur (pas sur des critères propres aux exercices).

31. *La Didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Paris, Didier, 2010, 21-32.

32. Pour notre part, nous préférons y voir un « modèle d'exercice » dont le maître est invité à se saisir pour ensuite inventer ses propres thèmes à faire avec les élèves, oralement ou par écrit. Le terme « exercice » est également présent dans le titre de certains ouvrages au XVII^e siècle où il est synonyme d'entraînement ; cf. *l'Exercice puerile pour s'appliquer à apprendre la Langue François* [Oeffeningen voor de jonckheyt, Om gevoegelyck de Fransche Tael te leeren], paru en 1672 dans les Pays-Bas septentrionaux.

33. Cet ouvrage comprend plusieurs traités (prononciation, parties du discours, syntaxe) répartis sur deux volumes (le premier contient la *Théorie de la Langue française*, le second la *Pratique de la Langue française*) de plus de cinq cents pages, mais le sens qu'il donne à « exercice » semble bien différent de celui de Meidinger et mériterait une étude plus approfondie (l'auteur ne prend pas la peine de s'en expliquer dans sa Préface).

34. L'ouvrage a connu plusieurs éditions (1755, 1756, 1768, 1769, 1776) et rencontré un certain succès : « Daubichon's *Exercise book* proved much more popular than his *Grammar* » (Kennedy 2015 : 38). Cf. Máire Kennedy, *French books in eighteenth-century Ireland*, Oxford, Voltaire Foundation, 2015 [2001]. Nous n'avons pu consulter que celle de 1776.

35. Pour prendre un exemple très simple, les exercices de traduction impliquent pour l'enseignant la maîtrise des deux langues en présence dans le manuel.

36. Par exemple, le recul des exercices de mémorisation semble incontestable.

37. Parmi ces discours, il conviendrait également d'examiner ceux qui refusent l'exercice (ou les exercices) et qui émanent principalement de courants issus de l'Éducation nouvelle, des pédagogies alternatives ou encore de méthodologies de l'enseignement des langues plus marginales.

AUTEURS

MICHEL BERRÉ

Université de Mons michel.berre@umons.ac.be

GÉRARD VIGNER

Éducation nationale g.vigner@noos