



Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde

62-63 | 2019

L'exercice dans l'enseignement des langues

L'exercice dans les grammaires du FLE pour un public hispanophone au XIX^e siècle

Exercises in FFL grammars for a Spanish-speaking speakers public in the 19th century

Irene Valdés Melguizo



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/dhfles/7196>

DOI : 10.4000/dhfles.7196

ISSN : 2221-4038

Éditeur

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

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2019

Pagination : 281-312

ISBN : 0992-7654

ISSN : 0992-7654

Référence électronique

Irene Valdés Melguizo, « L'exercice dans les grammaires du FLE pour un public hispanophone au XIX^e siècle », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 62-63 | 2019, mis en ligne le 27 avril 2020, consulté le 28 mars 2023. URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/7196> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dhfles.7196>

Ce document a été généré automatiquement le 28 mars 2023.

Tous droits réservés

L'exercice dans les grammaires du FLE pour un public hispanophone au XIX^e siècle

Exercises in FFL grammars for a Spanish-speaking speakers public in the 19th century

Irene Valdés Melguizo

Introduction

- 1 C'est au XIX^e siècle que l'enseignement du français langue étrangère (désormais FLE) s'institutionnalise en Espagne grâce à la loi Moyano (1857)¹ et que les outils d'enseignement/apprentissage (désormais e/a) se modifient – certains auteurs employant le terme de *manuélistation* pour caractériser ce processus (Lépinette 2012) – en s'inspirant notamment de l'ouvrage du grammairien allemand Johann Valentin Meidinger (*Praktische französische Grammatik*, 1783). Une des caractéristiques essentielles des grammaires au XIX^e siècle est la présence d'exercices comme le précise Macht (1989 : 9) : « ce qui est différent des grammaires précédentes, c'est l'idée d'ajouter à chaque groupe de règles un nombre de phrases allemandes que l'élève doit traduire en français ». L'analyse de notre corpus confirme cette tendance. Par conséquent, nous considérons la loi Moyano (1857) et la grammaire de Meidinger (1783) comme points de départ de notre travail de recherche. Notre objectif est double : identifier les exercices que les grammairiens ont proposés pour le public hispanophone auquel ils destinent leur ouvrage et ensuite classer ces exercices en fonction de leurs caractéristiques.
- 2 Pour cela, nous avons sélectionné une série de grammaires-manuels significatifs du XIX^e siècle, plus spécifiquement sept ouvrages publiés entre 1848 et 1865 : a) Atalo Castañs (1848) ; b) Antonio Bergnes de las Casas (²1852) ; c) Francisco Piferrer (³1852) ;

d) Eduardo Benot (²1852); e) R.E. Leandro Delaborde (⁵1859); f) Joaquín Mendizábal (²1860); g) J. B. Reinaud (³1865).

- 3 Il s'agit de grammaires du français éditées en Espagne, destinées à un public hispanophone et dont la fonctionnalité pédagogique est claire : servir d'outil pour enseigner/apprendre le FLE. Ce sont des grammaires complètes, susceptibles d'être utilisées par des apprenants de différents niveaux, qui montrent divers niveaux de difficulté et qui établissent une stricte progression dans l'enseignement ; enfin ces grammaires sont aussi représentatives des méthodologies en vigueur dans d'autres pays européens et révèlent leur influence au-delà de leur pays d'origine : Theodore Robertson, Franz Ahn, Heinrich Ollendorff. Ces auteurs qui représentent au moins deux courants méthodologiques – une version de la méthode analytique pour le premier, la méthode synthétique pour les deux autres – (Christ 1993) seront les spécialistes à suivre, car leurs méthodes jouissent d'un vrai succès dans le domaine de l'e/a des langues au XIX^e siècle. Et cela se reflètera bien évidemment dans les choix méthodologiques de certains grammairiens du corpus analysé.
- 4 Nous estimons que notre corpus est suffisamment représentatif² de l'enseignement du français dans les années postérieures à la loi Moyano en raison de la diffusion de ces ouvrages à leur époque. Ces grammaires ont en effet contribué de manière significative à la constitution et à l'évolution de l'e/a de la langue française pour un public hispanophone.
- 5 D'autre part, ces grammaires-manuels ont déjà fait l'objet de plusieurs études sur l'e/a du FLE en Espagne, de la part de nombreux chercheurs (Fernández Fraile & Suso López 1999 ; Suárez Gómez 2008 ; Lépinette 2002 ; García Bascuñana 2016³). Ces chercheurs ont étudié diverses questions sur ces ouvrages : les contextes sociaux et historiques, les aspects biographiques... Notre objectif est de compléter ce qui a déjà été écrit à leur sujet en y étudiant plus spécifiquement la question de l'exercice.

L'évolution de l'exercice au XIX^e siècle

- 6 Nous partons de l'hypothèse que la notion de *manuélistion* (Lépinette 2012) permet de caractériser l'évolution des ouvrages d'enseignement des langues (et donc du français) après la parution de la grammaire pratique de Meidinger (1783). Selon Brigitte Lépinette « [ce] processus [...] se produit, de manière spécialement évidente, durant la décennie 1840-50 ». Il se caractérise par le fait que « [l]es ouvrages offrent moins de règles [...] ces dernières [étant remplacées] par des applications. Notons que les dites applications recourent principalement à la traduction » (2012 : 44).
- 7 À partir de ce moment l'exercice pour l'e/a des LE s'est développé selon un schéma relativement similaire que Christ (1993) décrit comme suit : « l'élève trouve des phrases entières ou des parties de phrases dans sa langue maternelle qu'il traduira dans la langue cible. [...] Meidinger aide le débutant en ajoutant à chaque exercice de traduction une liste des éléments inconnus, et ceci dans la forme grammaticale qui convient » (*ibid.*, 6). Les disciples de Meidinger, tels que Ploetz et Seidenstücker (*ibid.*, 5-10), ont modifié et adapté le concept de « manuel » articulé autour d'une leçon de grammaire (souvent de petite taille) et systématiquement suivie d'exercices spécifiques⁴.

- 8 L'introduction des exercices marque ainsi l'évolution des grammaires vers le manuel (Hébrard 1982 : 10). Selon Vigner (1984 : 44), l'exercice est « né tout à la fois d'une nécessité fonctionnelle – faire travailler simultanément un nombre plus élevé d'élèves – et d'une conception de l'enseignement des langues qui allait accorder à la description du système une place de plus en plus importante ». Le même auteur établit également une série de caractéristiques qui définit l'exercice : omniprésence, stabilité et familiarité (2016 : 7, 16). Toutefois si « l'exercice est un outil d'un usage courant, familier à tous, apprenants comme enseignants », il s'avère toutefois « plus délicat, dans sa conception comme dans son usage, qu'on ne serait a priori tenté de le croire » (*ibid.* : 13). Ces caractéristiques, comme nous pourrions le constater, se retrouveront dans les exercices analysés.

Typologie des exercices dans les grammaires du FLE pour hispanophones

- 9 Le fil conducteur pour la composition de ces ouvrages consiste à fournir aux apprenants les deux outils principaux pour l'acquisition guidée d'une langue étrangère : les règles et la pratique des règles. La caractéristique essentielle et commune dans toutes les grammaires analysées sera la communion entre la théorie et la pratique ainsi que la place prépondérante que les exercices y jouent.

Todos los gramáticos han convenido en que era necesario ejercitarse en las reglas de la lengua que quiere aprenderse ; pero en el método que debe adoptarse para verificar este estudio, es en lo que no han estado acordes, pues los unos juzgan que deben presentarse algunos temas para que puedan traducirse con el auxilio del infinitivo de los verbos y de los términos más difíciles ; otros, reprobando este método, creen mas acertado escribir la traducción analizando las palabras, las frases, las inversiones é idiotismos (Bergnes ²1852 : 133)⁵.

- 10 Nous proposons ci-dessous, sous des rubriques autonomes, notre propre classification des exercices examinés dans notre corpus de grammaires-manuels analysés : exercices de traduction ; exercices d'analyse ; exercices de correction ou cacographies ; exercices de conversation ; exercices de prononciation.

Exercices de traduction

- 11 La plupart des manuels analysés préconisent les exercices de traduction (version-thème), étant donné l'héritage de la méthode traditionnelle dont le principal exercice était précisément la traduction de L1 à L2 et de L2 à L1 (Germain 1993 : 106). Les grammaires-manuels disposaient donc d'une typologie très variée de ces exercices de traduction (*cf. infra*).

Le thème

- 12 Les exercices proposés par Castañs (selon la méthode d'Ahn) se centrent principalement sur ce type de traduction. Ce sont des phrases courtes à traduire de l'espagnol vers le français. Celles-ci reprennent le vocabulaire qui ouvre chaque partie grammaticale. Ce sont des situations quotidiennes dans les premières leçons, parfois il s'agit tout simplement des syntagmes nominaux, pour continuer avec des phrases plus complexes dans les leçons postérieures :

64.

Mi tío es muy rico; tiene una quinta y un jardín muy grande. Mi hermana tiene un pajarito muy bonito. (Le) dará su pájaro á tu hermano. ¿Ha visto usted los gorriones que ha comprado mi primo? Estos regalos son para el hermano del rey. Estos sombreros son para mis hermanas. Mi tío ha comprado un barco muy grande. Mis hermanas son aficionadas á los juegos (*aiment*). Mi padre ha comprado un gran rebaño. Lo he visto en la pradera.

Castañs (1848 : 22)

- 13 Castañs présente aussi dans la partie de l'*Apéndice de ejercicios misceláneos* (1848 : 83-102) une série de textes à traduire, mais cette fois-ci, ce sont des textes à caractère littéraire et d'une longueur de 5 à 10 lignes. Ces textes reflètent les points grammaticaux précédemment étudiés. L'auteur ajoute, au début du « texte à traduire » quelques mots, expressions qui y apparaîtront avec leur traduction en français, et dans le corps du texte (entre parenthèses) les concepts grammaticaux qui ont une structure différente de celle de l'espagnol. Par exemple :

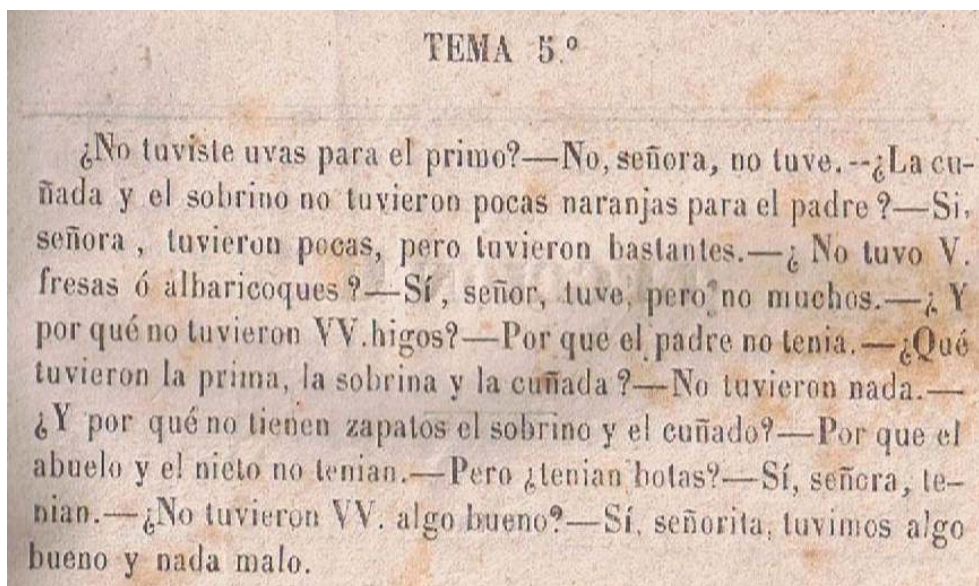
49.

Milieu = *término medio, centro*. Servitude = *servilismo, esclavitud*.

El egoísta no es nunca agradecido: con (*á la*) tinta escribe el mal que le causan y con (*al*) lápiz el bien que le hacen. Todas las virtudes son (*cada virtud es*) un término medio entre dos vicios: la piedad entre la superstición y la incredulidad; el valor entre el miedo y la temeridad; la libertad entre el servilismo y la licencia. La vejez del hombre que ha vivido mal es el estado más deplorable: el presente le atormenta, el pasado le importuna, el porvenir le asusta. La gloria de los grandes capitanes no debe su duración más que á la gloria de los grandes escritores. Hay muy pocas personas (*gentes*) para quienes no sea la verdad una especie de injuria.

Castañs (1848 : 101)

- 14 Ce type d'exercice peut se présenter sous forme de questions et de réponses, il s'agit d'une sorte de dialogue très artificiel qui reprend les points grammaticaux étudiés auparavant. Dans ces textes – qui reprennent le vocabulaire et la grammaire de chaque leçon – les étudiants doivent traduire de petites phrases de l'espagnol vers le français. C'est le cas de la grammaire de Benot, qui s'inspire de la méthodologie d'Ollendorff. Le vocabulaire utilisé est celui de tous les jours, de la vie quotidienne, par exemple : les parties du corps (²1852 : 25), les différentes langues et les nationalités (*ibid.*, 55), l'indication du lieu (*ibid.*, 84), le temps météorologique (*ibid.*, 262).
- 15 Chez Reinaud l'exercice appelé *Tema* se centre sur de petites phrases espagnoles à traduire en français sous forme de dialogues (questions/réponses). Cet exercice reprend les points grammaticaux et le lexique de la leçon, par exemple :



Reinaud (1865 : 49)

- 16 Mendizábal dans sa grammaire présente un exercice nommé *Composicion*. Ce sont de petites phrases en espagnol à traduire en français. Ces phrases ne sont pas exactement les mêmes phrases que celles trouvées dans le texte de la leçon ; le vocabulaire peut varier, mais il est toujours en lien avec le sujet du texte principal. Avant de faire cet exercice, Mendizábal en propose un autre dénommé *Ejercicio preparatorio*. Cet exercice aidera les étudiants à accomplir l'exercice *Composicion*, puisque dans le premier exercice les étudiants trouveront une série de phrases, des mots qu'ils utiliseront après dans l'exercice de composition.

EJERCICIO PREPARATORIO.

1. El patio- del patio- al patio- en el patio- los patios- en los patios.
2. El cuarto- los cuartos- del cuarto- al cuarto- en el cuarto.
3. El gabinete- del gabinete- al gabinete- el cocinero- del cocinero- al cocinero.
4. Los reyes- las reinas- los modales- las miserias- las recámaras- los duques- las duquesas- las lecciones- los ducados del cocinero.
5. El animal- el bocal- el carnaval- el decimal- el canal- el general- el mal.
6. Yo iba- tú ibas- la reina iba- nosotros íbamos- los coeíneros iban.—Yo daba- tu dabas- el rey daba- nosotros dábamos- los du-

COMPOSICION.

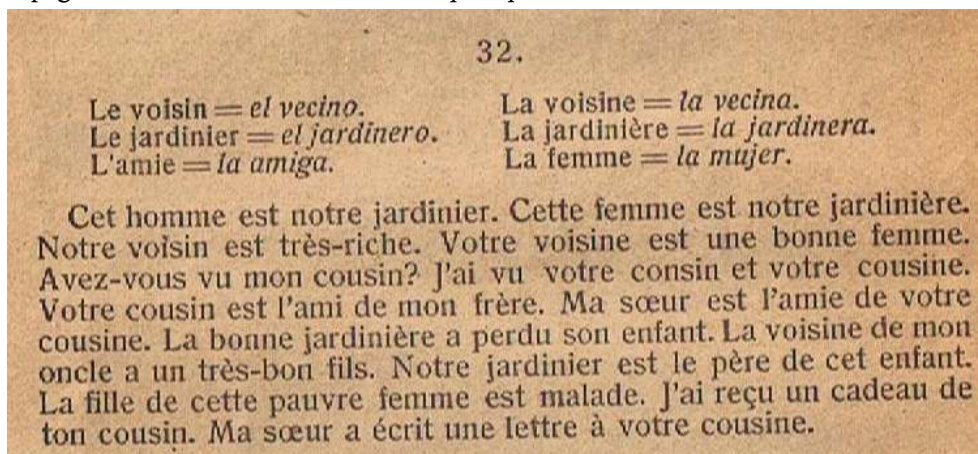
1. El rey iba á la cámara del duque.
2. El duque dormia en el Escorial.
3. Todo el mundo iba á la cámara de la reina.
4. La duquesa iba cerca del duque.
5. Los cocineros no sentian la miseria en la corte.
6. Yo dormia en el cuarto del cocinero del rey.
7. Cuando el rey daba de comer, todo el mundo iba al Escorial.
8. Cuando nosotros íbamos á la corte, nosotros no sentiamos la miseria.
9. El rey daba de comer á todo el mundo en el Escorial.
10. Yo comia en la cámara del duque.
11. Cuando el rey iba al Escorial la guardia dormia en el patio.
12. El duque iba al cuarto del rey ; la duquesa al cuarto de la reina.
13. El general dormia en el Escorial cerca de la cámara del rey.

Mendizábal (1860 : 5-6)

- 17 Les caractéristiques communes à ces exercices de thème sont les suivantes : variation de longueur, choix de mots « simples », découpage des énoncés en « morceaux » (proches de nos « syntagmes »), phrases complètes de type narratif et/ou descriptif, mini-conversations sur le contenu grammatical, sujets littéraires ou sujets en rapport avec la vie quotidienne. L'élève devra traduire d'abord de la L2 (le français) vers la L1 (l'espagnol) et puis, sur base de ses « souvenirs », il tente le chemin inverse (*a priori* plus difficile) : de la L1 vers la L2. Plusieurs grammairiens donnent la consigne suivante : « Despues de la traduccion del frances al español, se repiten los mismos ejercicios del español al frances » (Mendizábal 1860 : V)⁶.

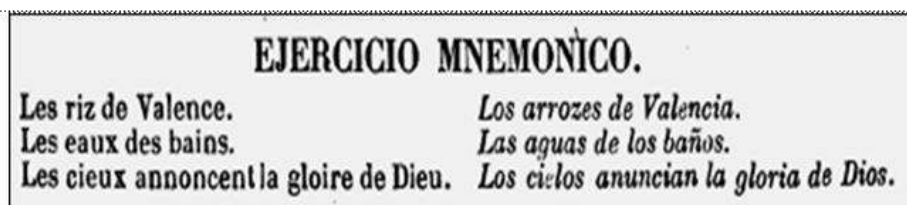
La version

- 18 L'exercice de version connaît chez les auteurs analysés des variantes qui concernent les modalités d'application de cet exercice: la traduction interlinéaire (appelé aussi littérale ou libre), la traduction dite castillane, la traduction alternative... Nous présentons ainsi les différentes manifestations de cet exercice dans notre corpus.
- 19 Castañs, dans sa grammaire, présente l'exercice de version (traduction du français en espagnol), selon les mêmes caractéristiques que celles des exercices de thème :



Castañs (1848 : 10)

- 20 Dans la grammaire de Bergnes, nous avons trouvé un type d'exercice nommé « *Ejercicio mnemonico* ». Il s'agit – comme son nom l'indique⁷ – d'un exercice de mémoire. La présentation de cet exercice est la suivante : une première colonne en français (faites de syntagmes nominaux ou de petites phrases) et une deuxième, avec leur traduction en espagnol. Le vocabulaire est celui de la vie de tous les jours. Par exemple :



Bergnes (?1852 : 31)

- 21 Et d'un autre côté, ces énoncés peuvent servir pour travailler la conjugaison, par exemple :

EJERCICIO MNEMONICO.

SOBRE LAS REGLAS DE CONSTRUCCION.

ORACION ESPOSITIVA AFIRMATIVA.

<i>Yo he llevado siempre la capa.</i>	J' ai toujours porté le manteau. Tu as toujours porté le manteau. Il a toujours porté le manteau. Nous avons toujours porté le manteau. Vous avez toujours porté le manteau. Ils ont toujours porté le manteau.
---------------------------------------	--

ESPOSITIVA CON NEGACION.

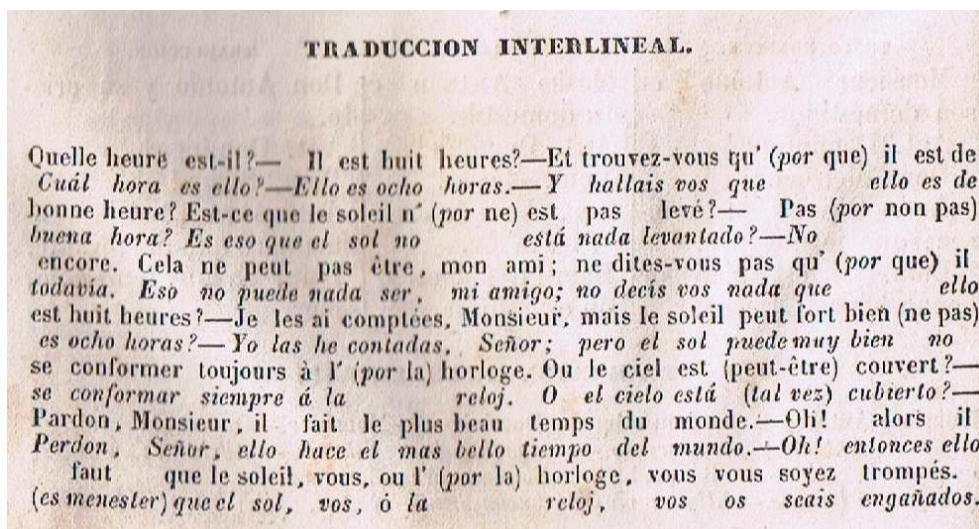
<i>Yo no acabaré esta carta.</i>	Je ne finirai pas cette lettre. Tu ne finiras pas cette lettre. Il ne finira pas cette lettre. Nous ne finirons pas cette lettre. Vous ne finirez pas cette lettre. Ils ne finiront point cette lettre.
<i>Yo no temería nunca.</i>	Je ne craindrais jamais. Tu ne craindrais jamais. Il ne craindrait jamais. Nous ne craindrions jamais. Vous ne craindriez jamais. Ils ne craindraient jamais.

ORACION INTERROGATIVA.

<i>¿ Habia yo recibido el dinero ?</i>	Avais-je reçu l' argent ? Avais-tu reçu l' argent ? Avait-il reçu l' argent ? Avions-nous reçu l' argent ?
--	---

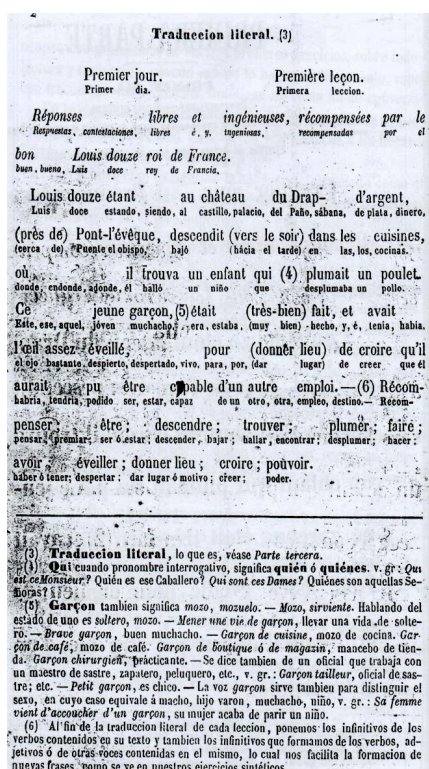
Bergnes (1852 : 101)

- 22 Cet exercice reprend ainsi les points grammaticaux précédents et le vocabulaire afin de travailler la traduction de L2 à L1. Il s'agit d'un exercice de conjugaison « contextualisé » faisant varier le type de phrases et la place de l'adverbe (d'où le nom « *sobre las reglas de construccion* »). La langue espagnole a pour fonction de donner le sens de la phrase et de permettre une comparaison structurale (cf. la place différente de « *siempre* » et « *nunca* » par rapport à « toujours », « jamais »).
- 23 **La traduction interlinéaire (appelée aussi libre ou littérale)**
- 24 Ce type d'exercice a pour but d'arriver à la compréhension du texte qui habituellement ouvre la leçon. Généralement, la phrase en langue espagnole est « calquée » sur la structure de la phrase en langue française. Les auteurs ne touchent donc pas à l'ordre des mots en français (L2), mais adaptent celui de l'espagnol (L1) – quitte à produire un espagnol artificiel ou incorrect. Cette technique est censée favoriser la compréhension, par l'élève, de la structure de la phrase française (cf. *infra*).
- 25 Piferrer prône ce type d'exercice et propose la traduction interlinéaire du texte de chaque leçon. L'objectif de cette traduction est de permettre à l'étudiant d'appréhender les différences de syntaxe et de construction entre les deux langues (Besse 1996, 2011). Voici un exemple de la présentation de ce type d'« exercice » :



Piferrer (1852 : 44)

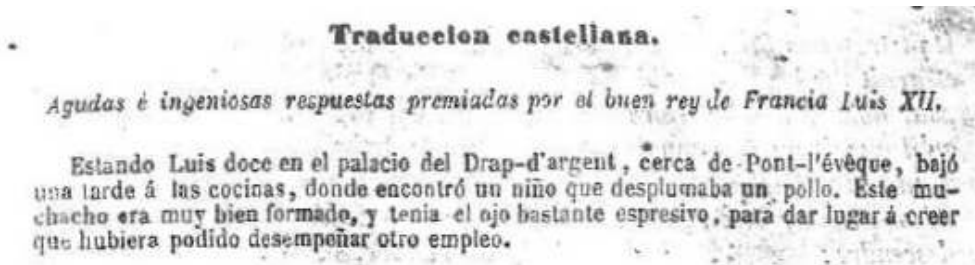
- 26 Les exercices proposés par Delaborde et Mendizábal⁸ reprennent ce même modèle, mais ils utilisent le terme traduction « Libre » (Mendizábal) ou « Literal » (Delaborde). Normalement, ce sont des textes à caractère littéraire dont la longueur peut varier : les plus courts, dans les premières leçons, font de 8 à 10 lignes ; les plus longs (dans les leçons les plus avancées) peuvent atteindre 10 à 30 lignes⁹. Il s'agit dans tous les cas d'une traduction littérale du texte français.
- 27 Grâce à ces deux auteurs, le modèle de la grammaire de Robertson (1834) fait son entrée en Espagne, avec Delaborde (1855) et Mendizábal (1846) ce dernier étant considéré comme le Robertson espagnol.
- 28 À la différence de Mendizábal, Delaborde, incorpore, dans la traduction littérale, des explications (en bas de page) des mots ou des notions qui auraient différentes significations ou qui fonctionneraient autrement dans les deux langues :



Delaborde (51859 : 2)¹⁰

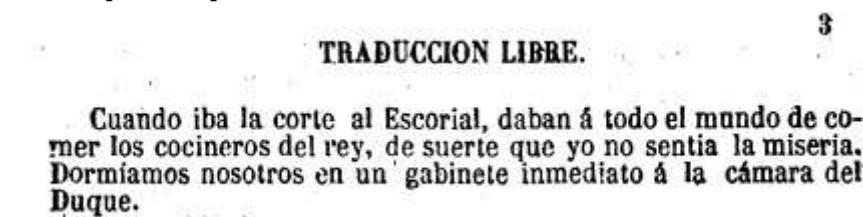
- 29 Selon Delaborde (51859 : VIII), avec cet exercice les élèves arriveront à l'essence de la langue française, car ils pourront observer dès le début l'équivalence des termes français avec les termes espagnols, et ce grammairien y propose la diversité de différentes significations des mots (par exemple, le cas d'« étant » équivalence en espagnol *estando/siendo* selon le contexte, ou le cas de « pour » dont la traduction pourrait être *para/por*). À la fin du texte, Delaborde présente aussi tous les verbes utilisés dans le texte, pour que l'étudiant puisse connaître la forme infinitive et toutes les significations possibles de chaque verbe.
- 30 Les exercices appelés « *Práctica - Pratique* » chez Reinaud font aussi partie de cette catégorie, car celui-ci présente un texte en français avec sa traduction en espagnol au-dessus de la version française. Dans les premières leçons, ce sont des textes avec une thématique de tous les jours : l'école (31865 : 40), l'amitié (*ibid.* : 64), les repas (*ibid.* : 73) ; et ensuite, dans les leçons postérieures les textes présentent un registre de langue plus élevé et il s'agit de situations très particulières : une lettre de Voltaire à M. D'Alembert sur la mort de Mademoiselle de l'Espinasse (*ibid.* : 158), une pétition pour demander du secours à la famille royale (*ibid.* : 170), etc.
- 31 **La traduction castillane (ou libre)**
- 32 L'exercice de « *Traducción castellana* » est une traduction libre rendant le sens du texte français en « bon castillan ». L'étudiant alors compare et se sert de la traduction pour saisir le sens et le fonctionnement de la langue française. Comme l'indique Delaborde dans son prologue (51859 : VIII), cette traduction sert à se séparer de l'équivalence décontextualisée et à former une version correcte du texte en langue espagnole ; il s'agit essentiellement donc d'un exercice de langue maternelle (CherVEL 2006).

- 33 Delaborde et Mendizábal proposent cet exercice dans leurs grammaires. Il est question du texte français de la leçon traduit en espagnol, sans remarques ni explications, par exemple :



Delaborde (51859 : 3)

- 34 Mendizábal, pour sa part, utilise le terme de « *Traducción libre* » pour se référer à cet exercice, par exemple :

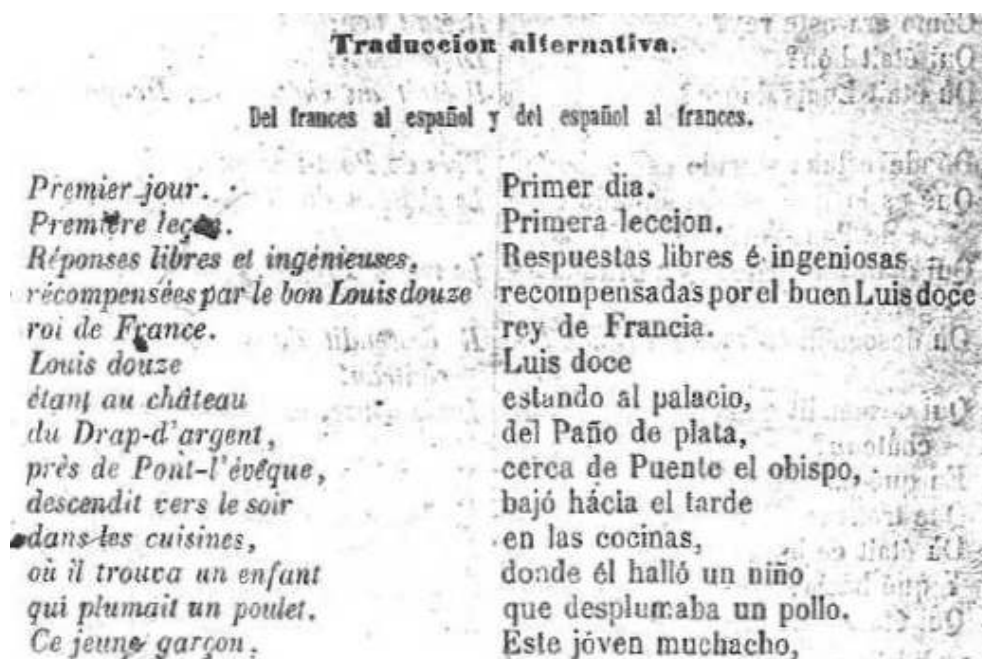


Mendizábal (21860 : 3)

- 35 ***Exercices de traduction et de mémoire***

- 36 De la même façon que dans les exercices précédents, le texte à traduire est celui du texte principal, mais la présentation diffère significativement. Cette fois-ci, il s'agit de deux colonnes : la première reprend les mots, les expressions, les parties de la phrase en français ; et la deuxième colonne leur traduction en espagnol. Delaborde donne des indications précises afin de suivre une méthode facile et brève pour utiliser ce type d'exercice :

Despues de haber leido el ejercicio de traduccion literal suficiente número de veces, para enterarse de la ortografía de las palabras francesas, y de su significacion española, se dividira una oja de papel en dos columnas, se escribirá en la columna de la izquierda el texto en frances [...], y en la de la derecha la traduccion [...]. Luego se traducirá del frances al español y de este al frances. [...] Cuando el alumno estudio por si solo, tepará la columna de la derecha, pronunciará en voz alta las palabras francesas, y en seguida las traducirá [...]. Esto se debe hacer respectivamente hasta que la traduccion de una á otra lengua se ejecute con soltura (Delaborde 51859 : 3)¹¹.



Delaborde (1859 : 3)

- 37 Nous pouvons constater dans ces indications que l'objectif principal est de créer un automatisme à l'heure de traduire (de l'espagnol au français et vice versa) à partir du texte que les étudiants ont déjà travaillé. Mendizábal, à son tour, reprend ce même exercice dans sa grammaire.
- 38 Ce type d'exercice fait penser aux exercices de mémoire de Bergnes, puisque le but final était de créer un automatisme de traduction chez l'étudiant à travers l'utilisation de la mémoire de celui-ci.
- 39 Les lignes directrices pour ces exercices sont les suivantes : la longueur des textes (des phrases courtes, des phrases plus longues, de petits textes) ; la présentation (en colonnes, en parallèle) ; les thèmes travaillés (sur la vie quotidienne, sur les sujets littéraires) ; les objectifs visés (un vocabulaire spécifique, la conjugaison, la compréhension du texte).

Exercices d'analyse

- 40 Bergnes (1852) est le seul grammairien qui présente ce type d'exercice dans sa grammaire. L'exercice se centre sur l'analyse d'un texte littéraire. Il s'agit d'une « [...] análisis de la lengua, [...] descomposición del texto en unidades fragmentadas, a través del cual se accede a un saber gramatical » (Fernández Fraile 1995 : 86). Cet exercice est présent principalement dans la partie *Supplément*, le texte à analyser étant un texte littéraire, le *Télémaque* de Fénelon (Bergnes 1852 : 273-279). Bergnes est conscient de l'importance des savoirs littéraires : « [...] he puesto varios trozos selectos, y de diversos géneros, de los mejores autores franceses, modernos sobre todo, tales como Buffon, Cuvier, Victor Hugo, Lamartine, Janin, La Bruyère, Chateaubriand, Lafontaine, etc. » (*ibid.* : 8), et il les utilise pour analyser et examiner la langue française principalement à travers la littérature. L'étudiant d'abord lira ce texte, et ensuite il se consacrera aux explications proposées afin de comprendre le texte, et avoir ainsi un accès à la

littérature et à la culture à travers la langue française. Voici les célèbres premières lignes du *Télémaque* :

CALYPSO 1 ne 2 pouvait 3 se 4 consoler 5 du 6 départ 7 d'Ulysse 8. Dans 9 sa 10 douleur 11 elle 12 se trouvait 13 malheureuse 14 d'être 15 immortelle 16. Sa grotte 17 ne résonnait 18 plus 19 de son chant 20. Les 21 nymphes 22 qui 23 la 24 servaient 25 n'osaient 26 lui 27 parler 28. Elle se promenait 29 souvent 30 seule 31 sur 32 les gazons 33 fleuris 34, dont 35 un 36 printemps éternel 37 bordait 38 son île 39 : mais 40 ces 41 beaux 42 lieux 43, loin de modérer sa douleur 44, ne faisaient que lui rappeler 45 le triste 46 souvenir 47 d'Ulysse qu'elle 48 y 49 avait vu 50 tant de fois 51 auprès d'elle 52. Souvent elle demeurait immobile sur le rivage de la mer 53, qu'elle arrosait de ses larmes 54 ; elle était sans cesse tournée 55 vers le côté 56 où le vaisseau d'Ulysse 57, fendant les ondes 58, avait disparu à ses yeux 59.

Bergnes (1852 : 273)

1 *Calipso*, Calipso, hija del Océano y de Tétis : nombre propio. Pronúnciase cargando el acento en la o final, porque en francés se pronuncian todas las vocales finales, menos la e final no acentuada.

2 *ne*, no : partícula negativa que acompaña siempre al verbo y que no puede emplearse sin él. Cuando se niega con la voz *Monsieur*, señor, se usa *non*, como *non Monsieur*; también se emplea *non*, cuando se niega absolutamente, y para darle mayor énfasis, se le agrega la partícula *pas*, como *non pas*. Cuando la negación modifica a un adverbio, se usa la partícula *pas*, como *pas beaucoup*, no mucho. Mas adelante se verá el uso de la negación *ne* espletiva u ociosa.

3 *pouvait*, podía : imperf. de indic. , terc. pers. sing. de *pouvoir*, verbo irregular. Este verbo y los dos siguientes : *oser*, atreverse, *cesser*, cesar, pueden ir, cuando niegan, sin la negación *pas* que piden los demás verbos.

4 *se*, se : pron. reflex. de la tercera pers. sing. y plur. El *se* del castellano solo debe traducirse en francés en los dos casos siguientes :

1.º Cuando sirve para indicar que la acción es reflexiva ó reciproca, como *él se mira*, il se regarde; *ellos se quieren*, ils s'aiment. Sin embargo no todos los verbos reflexivos del castellano lo son en francés, así como no todos los verbos reflexivos del francés lo son en castellano; por ejemplo, decimos en castellano *yo me atrevo*, y los Franceses dicen *j'ose*, y no *je m'ose*; los Franceses dicen *il s'enfuit*, y nosotros *él huye*, sin el pronombre reflexivo.

2.º Emplease también en francés, aunque poquíssimas veces, el reflexivo *se* en lugar de la voz pasiva, como *celà se fait*, esto se hace.

Bergnes (1852 : 280)

- 41 Cet exercice est alors d'une grande valeur pour l'apprentissage de la grammaire, et en tant que reflet de la phase d'application du savoir théorique appris antérieurement (en suivant le schéma traditionnel : explication de la leçon - mémorisation - application). On relèvera que les explications grammaticales sont données dans la L1 de l'élève ; ces explications réfèrent également, quand c'est nécessaire, au fonctionnement de l'espagnol pour éclairer, par contraste, celui du français (notamment pour les verbes réflexifs et réciproques).

Les exercices de correction ou cacographies

- 42 Ces types d'exercices font penser aux exercices de cacographie définis comme suit par Ferdinand Buisson dans son *Dictionnaire de pédagogie* :
- [...] une méthode consistant à enseigner la grammaire et l'orthographe au moyen de phrases et de mots écrits incorrectement et qu'on charge l'élève de corriger. On cite quelques exemples très anciens de « cacographies », - Larousse en mentionne une de 1752 et Littré une autre de Joubert en 1759, - mais c'est seulement depuis le commencement du dix-neuvième siècle que l'usage de ces exercices s'est généralisé (Buisson [1887] 1911¹²).
- 43 L'intérêt de Bergnes pour ces exercices est évident ; il les adapte au contexte hispanophone et les oriente vers les « difficultés » spécifiques des étudiants espagnols apprenant le français :

y otros [...] quieren que el mejor medio sea provocar la atención del que aprende con exponerle frases equivocadas, para que meditando y recorriendo las reglas aprendidas, procure hallar falta, y preparado de antemano, sabiendo que precisamente hay errores en las líneas que va recorriendo, busque cuál es la palabra equivocada y en qué consiste la equivocación ; [...] y de este modo queda grabado en su mente el estudio de las reglas (Bergnes ²1852 : 133)¹³.

- 44 Cet exercice a comme objectif de faire travailler aux étudiants une série de phrases en français incorrectes (*ibid.* : 134-141), en leur demandant de les corriger. Juste après la présentation des formes incorrectes, l'auteur propose un corrigé.

EJERCICIOS PARA CORREGIR.

1. C'est parce que l'or est rare qu'on a inventé la dorure, qui, sans en avoir la solidité, a tout le brillant. Ainsi pour remplacer la bonté qui nous manque, nous avons imaginé la politesse, qui a toutes ses apparences.
2. Des secours sont payés bien cher, lorsqu'il faut qu'on les mendie.
3. Jamais enfant n'a eu pour son père et sa mère des attentions plus soutenues.
4. Exceptée les grandes nations de l'Amérique, la plupart des peuples du nouveau monde étaient plongés dans une stupidité barbare, quand on découvrit ce pays.

Bergnes (²1852 : 134)

EJERCICIOS CORREGIDOS.

1. C'est parce que l'or est rare que l'on a inventé la dorure, qui, sans en avoir la solidité, en a tout le brillant. Ainsi, pour remplacer la bonté qui nous manque, nous avons imaginé la politesse, qui en a toutes les apparences.
2. Des secours sont payés bien chers, lorsqu'il faut qu'on les mendie.
3. Jamais enfant n'a eu pour son père et sa mère des attentions plus soutenues.
4. Excepté les grandes nations de l'Amérique, la plupart des peuples du nouveau monde était plongée dans une stupidité barbare, quand on découvrit ce pays.

Bergnes (²1852 : 135)¹⁴

- 45 Ce genre d'exercice manifeste le caractère prescriptif de l'enseignement grammatical de l'époque que l'on peut résumer par la célèbre formule « ne dites pas, mais dites... ».
- 46 Ces exercices de correction grammaticale étaient surtout utilisés pour le français langue maternelle (FLM), Noël & Chapsal (1823) ayant popularisé l'exercice dans les années vingt sans l'avoir inventé :

Ils [= les exercices] marchent de front avec les préceptes, pour les mieux graver dans la mémoire ; et, présentant à l'élève des phrases rendues fautives, afin de lui laisser le mérite d'appliquer la règle, ils sont comme autant d'énigmes dont il trouve aisément le mot. Cette méthode a le double avantage de piquer sa curiosité, en flattant son amour-propre, et de hâter ses progrès, en tenant continuellement son attention sur le qui-vive (Noël & Chapsal, [1823] 1844 : 4).

Les exercices de conversation

- 47 Les exercices examinés jusqu'ici étaient envisagés pour améliorer l'expression écrite, même si les maîtres pouvaient faire lire à voix haute les phrases à traduire (version) ou les phrases traduites (thème) et, ainsi, contrôler la prononciation (*cf. infra*). Mais

d'autres exercices étaient destinés à aider les apprenants à la pratique orale de la langue.

- 48 Dans l'ouvrage de Reinaud (³1865 : 368-380), un bref supplément de conversation sous forme de dialogues en deux colonnes, en espagnol (la première) et en français (la deuxième) couronne ce manuel. Les sujets à travailler (par exemple : *une toilette d'homme, une toilette de femme, une blanchisseuse, un tailleur...*) reproduisent les situations de communication (pour utiliser une expression actuelle) auxquelles les apprenants pouvaient être confrontés dans leur vie réelle.
- 49 Pour sa part, Bergnes dans son *Supplément* présente une série de phrases qui facilitent la conversation « Frases familiares para romper a hablar en francés » organisées par thématiques, par exemple : du manger et du boire (²1852 : 193), les heures et les parties du jour (*ibid.* : 197), un dialogue avec le cordonnier (*ibid.* : 203). Ces dialogues fournissent donc des « modèles de conversation » plus ou moins calqués sur l'usage réel (des dialogues en situation).
- 50 Delaborde et Mendizábal prévoient également un exercice de conversation dans chaque leçon. Ce sont des propositions de questions et de réponses fournies au maître pour animer en classe une conversation (entre l'enseignant et l'étudiant) sur un texte préalablement vu afin d'en faciliter l'appropriation (le lexique, la morphologie, etc. contenus dans le texte)¹⁵. Ces questions peuvent être posées en français ou en espagnol (dans les premières leçons), ou exclusivement en français (dans les leçons les plus avancées), par exemple :

CONVERSACION.

EL PROFESOR.	LOS DISCÍPULOS.
Quelle est cette leçon ?	La douzième.
¿ Qué ha hecho el uno de los buhos ?	Il a interrompu l' autre
¿ Qué ha dicho al interrumpirle ?	Doucement.
¿ Qué mas ha dicho ?	Ne vantez pas tant le bonheur de ce secrétaire.
¿ Qué hace el duque, segun confiesa el buho ?	Il s' entretient familièrement avec son secrétaire.
De quoi l' honore - t - il ?	De sa confiance.
¿ Qué sospecha el buho ?	Que le duc ait un dessein.
¿ Qué es el dessein ?	De donner au secrétaire un emploi considerable.
¿ Qué es el dessein ?	Plus ou moins tard.

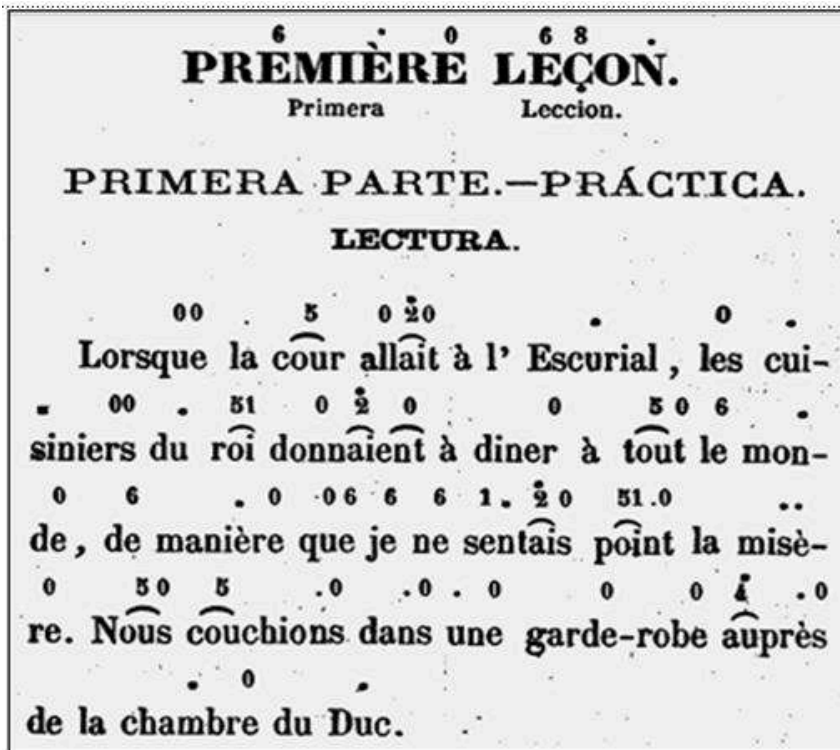
Mendizábal (²1860 : 70)

Les exercices de prononciation et de lecture à haute voix

- 51 Ces exercices se trouvent pratiquement dans tous les manuels, « exercices de prononciation » chez Delaborde et « exercices de lecture à voix haute » chez les autres auteurs (Mendizábal, Reinaud, Bergnes, Piferrer).
- 52 Dans les deux cas, les étudiants doivent lire une série de phrases, toujours en classe, afin de travailler la lecture. Les phases d'exemplification et d'explication phonétique font partie de la lecture en elle-même. Comme l'indique Sven Öhman (1997) : « on comprend mal la phonétique traditionnelle, si l'on essaye d'en faire une espèce de

science de la parole [...], car la phonétique traditionnelle est la doctrine de la PRONONCIATION des expressions de l'écriture » (1997 : 16).

- 53 Les exercices de prononciation chez Delaborde et de lecture chez Mendizábal suivent les techniques de la méthode « Robertson », avec les listes de nombres et des signes à mémoriser pour guider, faciliter l'apprentissage du système phonétique français. Comme l'affirme Fernández Fraile (2016), Roberston « essaie de classer les sons d'une langue en les distinguant selon des critères articulatoires. [...] Il choisit des chiffres et des signes pour consigner les valeurs permanentes des sons vocaliques et consonantiques présents dans les différentes réalisations graphiques » (2016 : 153).
- 54 Le texte utilisé à lire et à prononcer est celui de la leçon. Dans ce texte, ces deux grammairiens signalent à l'aide de petits numéros juste au-dessus des mots la règle que les étudiants doivent suivre pour arriver à acquérir une prononciation correcte.



Mendizábal (1860 : 1)

PRIMERA DIA. 17
PRONUNCIACION.—REGLA PRIMERA.

En francés se calla generalmente la **consonante final**, en este caso se pronun-
cia larga la **silaba, vocal, ó letra** que la precede. (1)

Ejercicio de lectura para poner en práctica esta regla.

Premier jour. Première leçon.

*Réponses libres et (2) ingénieuses recom-
pensées par le bon Louis douze
roi de France.*

Louis douze étant au château du Drap-
d'argent, près de Pont-l'évêque, descendit
vers le soir dans les cuisines, où il trouva
un enfant qui plumait un poulet. Ce jeune
garçon, était très-bien fait, et avait l'œil as-
sez éveillé pour donner lieu de croire qu'il
aurait pu être capable d'un autre emploi.

Delaborde (51859 : 17)

- 55 Ces textes présentent les caractéristiques suivantes : ce sont des textes d'une longueur de 5 à 10 lignes (selon les leçons) et à caractère littéraire. À mesure que les leçons avancent, les indications de la prononciation sont moins nombreuses (Mendizábal 21860 : 400), ou même ces indications disparaissent (Delaborde 51859 : 385).
- 56 De son côté, Bergnes utilise aussi un texte numéroté dans la première partie de son ouvrage pour exercer les élèves dans la lecture. L'étudiant devra lire le texte, mais il a dû précédemment étudier les règles de prononciation (*ibid.* : 26-27). C'est un texte qui explique quelques proverbes de la langue française, par exemple :

LECTURA SEGUIDA.

El número colocado encima de la palabra, indica el de la regla espuesta en las páginas 22 y 23.

44 5 14 3 5 27 12 27 5 21 28

Ce jeune garçon ne fait que sortir de la coque, se dit par reproche, pour signifier
9 9 9 9

que ce n'est encore qu'un enfant.

29 11 5 14 10 5

A la Sainte Luce les jours croissent du saut d'une puce; c'est à dire : de bien peu.

27 27 3

Ce qui marque que ce proverbe a été fait avant la réforme du Calendrier; parce
10 9 28 5 9 5 9

que la Sainte Luce dans l'ancien Calendrier est au vingt-trois de décembre, et
5 3 9 5 5 9 5 5

seulement au treize dans le nouveau.

Bergnes (21852 : 26)

- 57 Quant à Piferrer, il recourt à la prononciation figurée pour enseigner la manière de prononcer les sons de la langue française, sans aucune règle explicite¹⁶. À force de lire et relire cette prononciation figurée, l'étudiant était censé d'arriver à la maîtriser sans réflexion, ni mémorisation de règles.
- 58 En ce qui concerne les exercices de lecture dans la grammaire de Reinaud, la présentation est faite sous forme de tableaux de lecture. Juste avant de commencer les différentes leçons du manuel, ce grammairien propose une série de tableaux (un total de 12 tableaux, ³1865 : 11-35) afin que les étudiants puissent s'exercer dans la lecture-prononciation de la langue française.

Les résultats

- 59 Une fois ces exercices analysés, nous constatons qu'il existe une certaine cohérence entre ces différents types d'exercices. Elle résulte principalement du modèle méthodologique de l'époque – à savoir la méthodologie traditionnelle théorique et la méthodologie théorico-pratique (avec leurs variantes) – dans laquelle ces ouvrages s'inscrivent : « la caractéristique la plus surprenante de cette première moitié du XIX^e siècle, du point de vue méthodologique, c'est la résurgence de la méthode pratique ou naturelle (ou pratico-théorique, si l'on veut), qui renverse l'ordre traditionnel en commençant l'étude d'une LE par la pratique » (Suso López 1999 : 5).
- 60 Araújo (³1897) – grammairien espagnol de l'époque (qui fait partie de l'enseignement du FLE en Espagne à la charnière des XIX^e et XX^e siècles) – souligne l'importance de suivre une méthodologie efficace et pratique dans l'enseignement des langues. Il recommande ainsi de joindre la pratique à la théorie dans l'e/a. La théorie sans la pratique, c'est comme un « un árbol sin fruto ni verdor » (³1897 : IX), puisque la démarche la plus convenable pour l'e/a des langues est précisément celle où la théorie ainsi que la pratique (les procédés) complètent ce processus de l'e/a.
- 61 La classification proposée par Araújo (*ibid.* : IX) permet de regrouper les différents ouvrages étudiés en trois catégories¹⁷ :
- 62 – la grammaire de Bergnes s'inscrit dans la méthodologie théorique « presentando ordenada en un cuerpo de doctrina toda la teoría gramatical » (*ibid.* : IX) ;
- 63 – celle de Castañs trouve sa place dans la méthodologie pratique « desprovista de este cuerpo de doctrina, apareciendo las reglas a medida a los ejercicios prácticos » (*ibid.* : IX) ;
- 64 – les grammaires de Benot, de Piferrer, de Reinaud, de Mendizábal et de Delaborde illustrent la méthodologie théorico-pratique « metódicamente expuesta la teoría, conforme al punto especial de vista de cada cual, é interrumpida por varios ejercicios que vienen à comprobar los principios teóricos » (*ibid.* : IX).
- 65 Les exercices servent alors d'un côté à la correction, avec les exercices principalement de correction ou cacographie (Bergnes), et d'un autre côté, à l'application pratique des règles proprement dit avec les exercices de traduction (Castañs, Benot, Reinaud, Mendizábal, Piferrer, Delaborde, Bergnes), de conversation (Bergnes, Reinaud, Delaborde, Mendizábal), de prononciation (Delaborde, Mendizábal, Bergnes, Piferrer, Reinaud) et aussi d'analyse grammaticale (Bergnes). Il s'agit alors d'appliquer les

différents points grammaticaux étudiés dans les différents exercices afin d'acquérir la langue française.

En guise de conclusion

- 66 Ces différentes grammaires peuvent être caractérisées par les termes de « brièveté », « efficacité » et « rapidité », la plupart des grammaires-manuels étant des ouvrages dont le but est d'acquérir par l'exercice la langue française en peu de temps : 5 mois chez Benot ; 80 jours pour Delaborde ; en 16 leçons avec Piferrer ; 55 tout de même chez Reinaud...
- 67 Si l'on prend toutes ces considérations en compte, nous pouvons résumer la principale caractéristique méthodologique du XIX^e siècle (avant l'apparition de la méthode directe) pour un public hispanophone par cette maxime : « Pocas reglas, algunas explicaciones y sobre todo mucha práctica, ved ahí la llave de todas las lenguas » (Reinaud ³1865 : VII).

BIBLIOGRAPHIE

Sources primaires

BENOT, Eduardo (²1852). *Nuevo método del Dr. Ollendorff [...] adaptado al francés*. Cádiz : Imprenta Gaditana, á cargo de D. Enrique Otero.

BERGNES de las CASAS, Antonio (²1852 [1845]). *Novísimo Chantreau o Gramática Francesa [...]*. Barcelona : Juan Oliveres.

CASTAÑAS, Atalo (1848). *Primer curso de francés seguido de un Compendio de Gramática Francesa. Método de Ahn*. Madrid : Casa Editorial Bailly-Baillière.

CHAPSAL, Charles-Pierre & NOËL, François-Joseph (1842). *Exercices élémentaires adaptés à l'Abbrégé de la grammaire française [...]*. Paris : Marie-Nyon.

CHAPSAL, Charles-Pierre & NOËL, François-Joseph (1844 [1823]). *Nouvelle Grammaire Française, sur un plan très méthodique, avec de nombreux exercices d'orthographe, de syntaxe et de ponctuation*. Tournai : Typographie de J. Casterman.

DELABORDE, R.E.Leandro (³1859). *Nuevo método teórico y práctico en 80 días*. Madrid : Imprenta de Mariano Saint de la Peña.

MEIDINGER, Johann Valentin (1783). *Praktische Französische Grammatik, wodurch man diese Sprache auf eine ganz neue und sehr leichte Art in kurzer Zeit gründlich erlernen kann*. Frankfurt am Main : l'auteur et C. Fischer.

MENDIZÁBAL, Joaquín (²1860). *Gramática francesa según el método Práctico-Teórico-Analítico de M. Robertson*. Zaragoza : Imprenta y Librería de Vicente Andrés.

PIFERRER, Francisco (31852). *El idioma francés puesto al alcance de todos ó Método Natural para aprender el francés de un modo fácil y agradable sin cansar la memoria*. Madrid : Despacho de Libros.

REINAUD, J. B. (31865). *Lengua francesa. Método teórico-práctico dividido en 45 lecciones [...]*. Barcelona : Imprenta de Valentin Domenech.

Sources secondaires

ARAÚJO, Fernando (31897-1898 [1889]). *La gramática razonada histórico-crítica de la lengua francesa*. Toledo/Paris/Madrid : Imp. y Librería de Menor Hermanos/ H. Welter, libraire-éditeur/ Librerías de Hernando, Suárez y Fé.

BESSE, Henri (1996). « Traduction interlinéaire et enseignement des langues (chez Locke, du Marsais, Radonvilliers, Robertson, et quelques autres) ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 18, 293-312.

BESSE, Henri (2011). « Des techniques d'enseignement/apprentissage des langues étrangères, et de l'exemple de la traduction interlinéaire ». *Synergies Chine*, 6, 13-23.

BUISSON, Ferdinand (1911 [1887]). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. En ligne : [<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>].

CHEVEL, André (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Retz.

CHRIST, Herbert (1993). « De Meidinger à Ploetz en passant par Seidenstucker, Ahn et Ollendorff, ou le cheminement de la méthodologie synthétique ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 12, 5-10.

FERNÁNDEZ FRAILE, M^a Eugenia (1995). « La traducción como procedimiento didáctico en la enseñanza del francés en España en el siglo XIX ». In Francisco Lafarga, Albert Ribas & Mercedes Tricás Preckler (Coord.), *La traducción : metodología, historia, literatura: ámbito hispanofrancés. Actas del III Coloquio de la Asociación de Profesores de Francés de la Universidad Española (APFFUE)*. Barcelona : Promociones y Publicaciones Universitarias. 81-90.

FERNÁNDEZ FRAILE, M^a Eugenia (2016). « L'enseignement de la prononciation en français à travers la correspondance entre les sons et les chiffres en Espagne : l'adaptation de la méthode Robertson dans les ouvrages de Joaquín Mendizábal et de Carlos Mountifield & Leandro Delaborde (XIX^e siècle) ». In Antonio Gaspar Galán & Javier Vicente Pérez (éds). *Histoire de l'enseignement de la prononciation du français aux Espagnols (XVI^e-XX^e siècles)*. Bern : Peter Lang, 143-168.

FERNÁNDEZ FRAILE, M^a Eugenia & SUSO LÓPEZ, Javier (1999). *La Enseñanza/Aprendizaje del francés en España entre 1767 y 1936 : objetivos, contenidos y procedimientos*. Granada : Universidad de Granada.

GERMAIN, Claude (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : Clé International.

HEBRARD, Jean (1982). « L'exercice de français est-il né en 1823 ? ». *Études de linguistique appliquée*, 48, 9-31.

LÉPINETTE, Brigitte (2002). « La syntaxe dans les grammaires pour l'enseignement du français en Espagne au XIX^e siècle ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 29, 26-93.

LÉPINETTE, Brigitte (2012). *Un demi-siècle de grammaire pour l'enseignement du français en Espagne (1800-1850) : contexte, paratexte, textes*. Valencia : Universitat de Valencia.

MACHT, Konrad (1989). « Le manuel français de Meidinger ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 4, 8-13.

ÖHMAN, Sven (1997). « Phonétique et prononciation ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 19, 12-22.

SUÁREZ GÓMEZ, Gonzalo (2008 [1956]). *La enseñanza del francés en España hasta 1850. ¿Con qué libros aprendían francés los españoles ?* Reeditado con notas y un estudio introductorio por J. F. García Bascuñana & E. Juan Oliva. Barcelona : Promociones y Publicaciones Universitarias.

SUSO LÓPEZ, Javier (1999). « La méthode naturelle d'apprendre la langue française dans la première moitié du XIX^e siècle en Espagne ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 23, 185-203.

SUSO LÓPEZ, Javier (2016). *Diccionario de historia de la enseñanza del francés en España (siglos XVI-XX), entrée Roberston*. Groupe de recherche en Linguistique Appliquée. Éditeur principal : Juan FRANCISCO GARCÍA BASCUÑANA. Tarragona : Université Rovira i Virgili. En ligne : [<http://www.grelinap.recerca.urv.cat/ca/projectes/diccionario-historia-ensenanza-frances-espana/>].

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

VIGNER, Gérard (2016). « L'exercice. Un outil de formation méconnu », *Carnets*. En ligne : [<http://carnets.revues.org/1850>].

NOTES

1. La loi Moyano institutionnalise l'enseignement des langues vivantes (dont le français) dans l'enseignement secondaire en Espagne. Les Plans d'études postérieurs vont réglementer les questions concernant les cours, les horaires, les objectifs et les contenus d'enseignement. Ainsi, le Plan d'études du 26 août 1858 dispose que le français fait partie des Études Générales (à orientation culturelle), tandis que l'anglais, l'italien et l'allemand font partie des Études d'application (à l'agriculture, l'industrie et le commerce). Les langues vivantes doivent être enseignées dans tous les cas d'une façon efficace et pratique, étant donné que savoir parler une langue vivante est vu comme un outil de promotion sociale et de modernité (d'après Fernández Frailé & Suso López 1999 : 207-210 et 245-249).

2. Il n'est évidemment pas possible dans le cadre de cette étude d'analyser tous les ouvrages destinés à l'enseignement/apprentissage du FLE et publiés en Espagne au XIX^e siècle ; au moins ceux qui sont présents ont un caractère emblématique, à notre avis.

3. García Bascuñana est le principal responsable du *Diccionario de historia de la enseñanza del francés en España (siglos XVI-XX)* réalisé par le groupe de recherche de Linguistique appliquée de l'Université Rovira i Virgili (Tarragone, Espagne). Dans ce dictionnaire, les membres de l'équipe analysent différents sujets sur l'enseignement du FLE en Espagne.

4. Dans cette perspective, il serait intéressant d'analyser les rapports entre l'enseignement du français langue maternelle (FLM) et l'enseignement du FLE ; faute de place, nous ne pouvons aborder cette question et renvoyons à la contribution de Sophie Piron dans ce même numéro.

5. Concernant les citations, nous avons bien entendu reproduit la graphie d'origine des ouvrages en question.

6. Il s'agit de l'exercice dit de rétro-version. Le maître donne aux élèves un texte en L1 qui n'est rien d'autre qu'un passage traduit par eux-mêmes de la L2 vers la L1 (version) – et corrigé par le maître. Les élèves doivent ensuite, sur base de leur mémoire et de leur réflexion, faire le chemin inverse, c'est-à-dire retourner vers la L2, d'où le nom donné à cet exercice, la rétro-version. Il s'agit en réalité d'un thème, mais où le texte à produire est en quelque sorte « connu ».

7. L'étymologie de ce mot relève le poids de la mémoire dans ce type d'exercice : Du latin *mnemonicus*, et celui du grec *μνημονικός* (*mnēmonikós*). La signification que le *Diccionario de la Real Academia Española* propose est la suivante : « Perteneciente o relativo a la memoria ».
8. Il s'agit d'une méthodologie pratique, mais la théorie y joue aussi un rôle central : « el creador de un método basado en el de Jacotot, que consistía en iniciarse en el aprendizaje de la lengua inglesa a través de una doble perspectiva teórica y práctica » (Suso López 2016 : *Diccionario de historia*, entrée Robertson).
9. Nous avons constaté que les textes que proposent Delaborde et Mendizábal font parfois aussi partie d'autres manuels pour apprendre les langues (*Exercices anglais ou cours de thèmes gradués pour servir de développements aux règles de la grammaire anglaise pratique* de Percy Sadler ⁸1848 ; *Compositions françaises, matières et corrigés* de Émile Lefranc ⁴1844).
10. Cette histoire est une version simplifiée d'une anecdote rapportée par Laurent-Pierre Bérenger et Eustache (Le Père) Guibaud dans *La Morale en action, ou Élite de faits mémorables et d'anecdotes [...]* (Paris, 1787 pour la première édition.). L'on notera qu'en général, les textes proposés sont des textes dits « authentiques » (cf. *infra* la lettre de Voltaire, etc.).
11. « Après avoir lu l'exercice de traduction littérale suffisamment de fois pour apprendre l'orthographe des mots français et leur signification en espagnol, une feuille de papier sera divisée en deux colonnes, le texte sera écrit dans la colonne de gauche en français [...], et dans celle de droite la traduction [...]. Ensuite, il sera traduit du français en espagnol et vice versa [...]. Lorsque l'étudiant étudiera tout seul, il ne consultera pas la colonne de droite, il prononcera les mots français à voix haute, puis il les traduira [...]. Cela doit être fait jusqu'à ce que la traduction d'une langue à une autre soit faite couramment » (notre traduction).
12. En ligne : [<http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2231>].
13. « et d'autres [...] veulent que le meilleur moyen est d'attirer l'attention de l'étudiant en leur proposant des phrases incorrectes, de sorte qu'en méditant et en suivant les règles apprises, il essaye de trouver la faute et se prépare à l'avance, sachant qu'il y a précisément des erreurs dans ces lignes, et il doit chercher le mot incorrect et en quoi consiste l'erreur; [...], et ainsi l'étude des règles reste gravée dans son esprit » (notre traduction). Consultez les deux images suivantes comme exemple de ce type d'exercice.
14. L'on notera deux anomalies dans le corrigé (item 4) : « la plupart » (l'accent circonflexe était fréquent à cette époque) est devenu « le plupart » et l'accord du verbe se fait au féminin singulier.
15. Il s'agit d'un exercice encore peu pratiqué à l'époque, du moins dans les classes (des questions à poser par l'enseignant et les réponses attendues de l'élève). Il ne faut pas oublier que beaucoup d'enseignants n'étaient pas des « natifs » et que fournir des modèles de réponses était toujours fort utile.
16. Cette présentation fait penser à celle de la grammaire de Galmace, *Llave nueva y universal para aprender con brevedad y perfeccion la lengua francesa* (1748), où la langue française est présentée en tableaux de trois colonnes : l'espagnol dans la première, le français dans la deuxième et la prononciation figurée dans la troisième (sans recourir à aucune règle de prononciation).
17. Fernández Fraile & Suso López utilisent une classification qui reprend en grande partie les principes de celle d'Aráujo mais avec une autre dénomination : (i) méthodologie traditionnelle théorique (MTT) ; c'est-à-dire, une « descripción exhaustiva de la totalidad de la lengua, y tal conjunto se da al alumno para su aprendizaje como condición inicial para poder manejar la misma con corrección » (1999 : 106) ; et la (ii) méthodologie traditionnelle théorique pratique (MTTP), autrement dit, il s'agit d'une « [disminución] [d]el componente gramatical general y común para todas las lenguas, que reduce la descripción gramatical de la lengua francesa a lo estrictamente necesario, y que amplía por el contrario la ejercitación » (*ibid.* : 100)

RÉSUMÉS

Les points de départ de cet article seront, d'un côté, la naissance du concept de « manuel » avec l'ouvrage du grammairien allemand J.-V. Meidinger (*Praktische französische Grammatik*, 1783) et, d'autre part, l'institutionnalisation du français langue étrangère en Espagne suite à la loi Moyano (1857). À partir de ces événements, nous nous proposons d'analyser les grammaires éditées en Espagne au XIXe siècle, afin d'examiner les exercices que les grammairiens ont utilisés en fonction de l'ouvrage pour un public hispanophone, et les classer selon leurs caractéristiques. Nous constaterons qu'il existe une sorte de cohérence parmi tous les exercices analysés. Elle est due principalement au modèle méthodologique de l'époque, c'est-à-dire, la méthodologie traditionnelle théorique et la méthodologie théorico-pratique (avec leurs variantes).

The starting points of this article will be, on the one hand, the creation of the concept of "textbook" (« manuel ») by German grammarian J.-V. Meidinger's work (*Praktische französische Grammatik*, 1783) and, on the other hand, the institutionalization of the teaching of French as a foreign language in Spain by the Moyano Act (1857). By drawing on these works, we propose to analyze the grammars published in Spain in the nineteenth century, in order to examine the exercises that grammarians have used in these manuals for a Spanish-speaking public, and to classify them according to their characteristics. We will find that there is a certain consistency among all the exercises analyzed. This is mainly due to the methodological model of that time, that is to say, the traditional theoretical methodology and theoretical-practical methodology (with their variants).

INDEX

Keywords : French grammars for Spanish, nineteenth century, exercises

Mots-clés : grammaires du français pour hispanophones, XIXe siècle, exercices

AUTEUR

IRENE VALDÉS MELGUIZO

Université de Grenade ivaldes@ugr.es