

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA PARA A HISTÓRIA DO
ENSINO DAS LÍNGUAS E LITERATURAS ESTRANGEIRAS

CENTRO DE LINGUÍSTICA DA UNIVERSIDADE DO PORTO



Dos Autores de Manuais aos Métodos de Ensino das Línguas e Literaturas Estrangeiras em Portugal (1800-1910)

Luís Alberto Marques Alves
Ausenda Babo
Luzia Blard
Maria Hermínia Amado Laurel
Daniel Coste
Sónia Duarte
Juan F. García Bascuñana
Monica Lupetti
Fernando Carmino Marques
Fátima Outeirinho
Alicia Piquer Desvaux
Rogelio Ponce de León Romeo
Maria José Salema

ORGANIZAÇÃO:

Sónia Duarte
Fátima Outeirinho
Rogelio Ponce de León

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Dos Autores de Manuais aos Métodos de Ensino das Línguas e Literaturas Estrangeiras em Portugal (1800-1910)

ORGANIZADORES

Sónia Duarte, Fátima Outeirinho, Rogelio Ponce de León

EDITOR

Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Centro de Linguística da Universidade do Porto

LOCAL

Porto

ANO DE EDIÇÃO 2014

CAPA José Osswald

CONCEPÇÃO GRÁFICA Sersilito-Empresa Gráfica, Lda.

ISBN 978-989-8648-32-7

DEPÓSITO LEGAL 383201/14

TIRAGEM 150 exemplares

L'importance de l'expérience personnelle
et des sens dans l'apprentissage du français.
Introduction aux livres *Le français par l'observation
sensible* et *Le français par l'observation réfléchie*,
de G. Rudler et N. Berthonneau

LUZIA BLARD

Escola José Estêvão, Aveiro

MARIA HERMÍNIA AMADO LAUREL

Universidade de Aveiro

I

Après une brève introduction à la carrière et à la formation des auteurs des manuels analysés¹, nous nous proposons d'analyser la méthode et les objectifs de l'enseignement de chacun des deux volumes de G. Rudler et N. Berthonneau que nous avons pu localiser dans la bibliothèque de l'École José Estêvão, à Aveiro.

Aucun de ces deux livres ne porte de référence à la date de leur publication. Seules la référence à la réforme de l'enseignement de 1909, et l'analyse de la situation professionnelle de G. Rudler, de même que la conception de l'enseignement de la langue et de la littérature (celui-ci envisagé à l'intérieur de l'enseignement de la langue) qu'il défend, nous permettent de croire qu'ils ont été écrits peu après cette date.

Tenant en considération le livre de G. Rudler, nous nous sommes interrogées sur les raisons qui l'auraient conduit à produire un livre pour l'enseignement du français au lycée, si sa carrière le promettait déjà nettement à l'époque à la voie universitaire. Tout nous porte à croire que ce livre précède son départ à Londres, en 1913.

La réponse à cette question demande que nous nous arrêtions sur des aspects historiques et institutionnels (1.), mais aussi sur des aspects d'ordre biographique et de formation scientifique, en particulier sur les options de G. Rudler qui le lient, de façon très proche, à la conception de l'enseignement et à la méthode de l'histoire littéraire proposée par Gustave Lanson (1857-1934) (2.).

¹ Que nous reproduisons à la fin de l'article, in III – Présentation des auteurs.

1. Attardons-nous, tout d'abord, sur la situation de l'université française à l'époque, en particulier pour ce qu'il en est des facultés des lettres. Les premiers paragraphes du chapitre consacré par Antoine Compagnon à «Gustave Lanson, l'homme et l'œuvre», de son livre *La Troisième République des Lettres: de Flaubert à Proust* (1983), nous invitent à la connaissance de l'histoire des facultés des lettres dans l'université française².

Tel qu'on peut lire dans ce livre, ce n'est qu'«après 1877 et la stabilisation de la République, sous les ministères de Jules Ferry» que «les universités françaises se sont créées»; ce processus a duré «moins de vingt ans». Toujours d'après l'étude de Compagnon, «en France, les facultés n'[avaient] pas d'autre fonction depuis l'Empire que la collation des diplômes et la constitution des jurys de baccalauréat. La licence, l'agrégation [n'étaient] que des baccalauréats supérieurs, avec les mêmes programmes, et les candidats ne [suivaient] pas de cours, ils [étaient] maîtres d'internat, ou répétiteurs, précepteurs, comme le héros du célèbre roman de Paul Bourget, *Le Disciple*». Les facultés n'avaient donc pas d'étudiants; «seules les grandes écoles» pratiquaient l'enseignement, et «disposaient d'étudiants», où «l'éloquence triomphait. C'était elle qu'on examinait». L'«École pratique des Hautes Études, fondée par Duruy en 1868 [...] se livrait à quelque recherche». Le développement de l'enseignement supérieur et de la recherche en lettres est situé par Compagnon à partir des années 1885-1896, période où une «succession de lois et décrets définissent les nouvelles facultés et universités» (COMPAGNON 1983: 28).

2. Les liens entre G. Rudler (1872-1957) et Gustave Lanson (1857-1934).

La carrière de G. Lanson, qui ne deviendra universitaire que tardivement – «en 1900 [...] maître de conférences à l'École normale, en 1904, professeur à la Sorbonne» (*idem*: 60) – témoigne, toujours selon son biographe, A. Compagnon, de «la rare coïncidence d'une discipline et d'un homme, la rencontre heureuse d'un individu et d'une époque» (*idem*: 59).

2.1. Le rôle des historiens dans la fondation des universités en France est souligné par Compagnon; l'importance de l'histoire pour toutes les branches du savoir fut fondamentale dans le tournant du siècle; le besoin d'une méthode – la méthode de l'histoire littéraire (qui allait risquer de devenir plus importante que son objet d'étude, la littérature) – a constitué la préoccupation majeure de G. Lanson. Le contexte d'époque et le contexte institutionnel ont constitué le terrain propice aux circonstances de l'ascension universitaire de ce dernier.

² Pour cette partie de notre étude nous nous appuyons de près sur le livre cité d'Antoine Compagnon.

C'est ainsi que, tel que le rapporte Compagnon, Lanson, «le dénonciateur de la rhétorique», occupera «la chaire d'éloquence française en Sorbonne», succédant aux hérauts les plus proéminents de cette tradition, «après Villemain, après Nisard et Saint-René Taillandier» (*idem*: 61). La nomination de Lanson à cette chaire, fruit de circonstances que Compagnon amène à la lumière³, marque effectivement le grand tournant de l'abandon de la rhétorique (qui constituait la marque de l'enseignement des lettres jusqu' alors, soit au lycée soit à l'université, tel que nous venons de le signaler) et de l'émergence – et du triomphe – de l'histoire littéraire dans l'enseignement de la littérature. La chaire d'histoire littéraire du XVIII^e siècle «sera créée pour lui» en 1923, qui avait jusqu'à cette date occupé la chaire d'éloquence. Pourtant, dès sa «leçon d'ouverture» à cette chaire, Lanson avait mis en garde ses étudiants sur le grand changement méthodologique et des auteurs du programme qu'il se proposait de mener à bon terme: «Le vieux titre de chaire d'éloquence française ne m'astreint pas à faire des exercices oratoires devant vous: il ne signifie plus aujourd'hui qu'une chose, c'est que, dans la riche matière de notre histoire littéraire, je devrai m'attacher à l'étude des prosateurs» (*ibidem*).

La création des universités en France, après la défaite de la guerre franco-prussienne, en 1870, et dont les effets se sont fait sentir, à long terme, dans le panorama que nous venons d'esquisser⁴, est due, en grande partie, aux historiens. Antoine Compagnon les cite – qui ont précédé un autre couple de chercheurs s'étant construit une place de choix dans l'histoire de l'histoire littéraire: Langlois et Seignobos – Gabriel Monod (médiéviste) et Ernest Lavisse, tous deux germanistes: «À eux deux, ils sont largement responsables de ce que devinrent les facultés des lettres en France». «L'histoire apparaissait comme la base, le centre et le but de toutes les sciences» pour Monod. C'était le credo de l'histoire positiviste: Auguste Comte, Taine, Renan (*idem*: 29).

C'est à Monod qu'il faudra reculer pour trouver les prémisses du besoin d'une «méthode et d'une théorie de l'érudition», si chères à Lanson et à son «fidèle» disciple G. Rudler. Les propositions de Rudler se situent à cette époque, que Péguy dit du «parti intellectuel», anticipant la «République des professeurs» étudiée par Thibaudet dans le contexte de sa réflexion sur la

³ Consulter particulièrement, à ce propos, le § 8. «Le prodigieux essor de M. Lanson» (COMPAGNON 1983: 59-61).

⁴ Antoine Compagnon avance des chiffres qui nous élucident: «6 étudiants et 11 professeurs à la faculté des lettres de Paris en 1877». À la «nouvelle université de Strasbourg créée par la Prusse après 1870», on pouvait compter «32 professeurs et une bibliothèque de 400 000 volumes» en 1875 (*idem*: 28).

gauche républicaine en 1927⁵, le mot ayant été forgé dans le contexte du dreyfusisme.

Les études littéraires se veulent alors naturellement «historiques»⁶, et il reviendra à G. Lanson de fonder la méthode d'une branche particulière de l'histoire, l'histoire littéraire. Une méthode qui se propose:

1. De travailler sur les œuvres littéraires en tant que documents;
2. D'éviter des postures subjectives (qui rappelleraient les fondements de l'enseignement rhétorique, et risqueraient d'éveiller le goût idéalisant le réel);
3. De fonder l'analyse sur l'observation exhaustive, adaptant la méthode philologique à l'étude des textes modernes;
4. De concevoir les œuvres dans leurs rapports avec la vie sociale⁷.

2.2. Le secondaire

«Le secondaire est perpétuellement en crise entre 1870 et la grande réforme de 1902», constate encore Antoine Compagnon (*idem*: 39). L'étude que l'historien de cette période entreprend montre que les réformes successives, de 1880, 1885, ou de 1890 témoignent de cette crise, dont la priorité est l'enseignement primaire et l'enseignement supérieur, mais pas exactement l'enseignement secondaire.

Les études classiques, notamment l'étude et l'usage du latin⁸, perdent ainsi progressivement face aux études 'modernes', où l'étude de la langue française est mis à l'honneur; du point de vue institutionnel, dans les écoles

⁵ V. Albert Thibaudet, *La République des professeurs*, Paris, Grasset, 4.^e vol. de «Les Écrits», collection dirigée par Jean Guéhenno.

⁶ La référence aux travaux de Langlois et Seignobos, au rôle d'Ernest Lavis, précepteur de Louis-Napoléon Bonaparte, comme «directeur de la conscience française, le pédagogue du patriotisme sous la Troisième République», et auteur de beaucoup d'ouvrages d'histoire sous la Troisième République, sont également soulignés par Antoine Compagnon dans le livre cité.

⁷ L'étude de la «vie littéraire» de la nation est un projet que Lanson n'a pas réussi à conclure ni ses disciples, qui en sont restés à l'étape philologique, ou à l'étude des conditions sociales de la genèse des œuvres, proposition à laquelle répond l'article de Lanson, *De la littérature considérée dans ses rapports avec les institutions sociales* (1880). La sociologie de la littérature reprendra en partie ce projet, à partir des travaux de Robert Escarpit. V., à ce propos, R. Escarpit, *Sociologie de la littérature*, Paris, Presses Universitaires de France, 1958.

⁸ Toujours d'après Compagnon, «en 1880, a lieu le dernier discours latin en Sorbonne» (*idem*: 39).

laiques, libres, destinées aux enfants de la bourgeoisie, les 'littéraires' perdent face aux historiens aussi. La pédagogie accompagne ce changement: «Dans le secondaire, le vers latin devient facultatif et il est conseillé d'insister sur la *version* au lieu du *thème*, selon une pédagogie nouvelle qui ne repose plus toute sur la *mémoire* et lui oppose l'*observation*, l'*expérience*'⁹ (*idem*: 39). Voici donc les deux mots-clés de la 'méthode' de Rudler: l'observation, l'expérience.

L'éloquence – triomphe du discours oral – cède la place au texte écrit; la voie est ouverte au triomphe de la «composition française», nom donné plus tard à la «dissertation» qui deviendra, par la suite, «l'exercice suprême, la fin de tout l'enseignement secondaire» (*idem*: 40). Situation qui a marqué l'enseignement de la langue française en France, mais aussi à l'étranger, notamment au Portugal, et ceci jusqu'à la fin du régime de «Estado Novo», où la part de l'oralité était basée sur l'interprétation des textes littéraires à l'appui des cours et des manuels d'enseignement¹⁰. Et à Compagnon de conclure: «C'est la mort de la rhétorique dont le nom, vidé de sens, ne sera cependant rayé officiellement qu'en 1902, où il désignait encore la classe la plus noble du lycée» (*ibidem*). À la mort de la rhétorique succédera l'avènement de la méthode nouvelle – celle de l'histoire littéraire. Rappelons toujours l'ascension universitaire de Gustave Lanson au tout début du XX^e siècle et les changements institutionnels qui lui sont contemporains. Rappelons également que son manuel, d'extraordinaire fortune dans les études françaises, y compris les études universitaires, *Histoire de la littérature française*, date de 1895, et que la *Revue d'histoire littéraire de la France*, organe de la Société d'histoire littéraire de la France fut fondée une année auparavant la parution de ce manuel.

Voici le rôle désormais attribué à l'histoire littéraire:

Plutôt que de nourrir les dissertations d'arguments d'autorité, comme par une résurrection sournoise de la vieille rhétorique, l'histoire littéraire doit permettre l'approche des œuvres comme de documents, contribuer à l'explication de textes, le nouvel exercice, complémentaire de la dissertation, qui se réclame de la méthode expérimentale. (*idem*: 41)

Il reviendra donc aux historiens de parler historiquement de la littérature : la littérature ne leur intéresse plus que « dans ses relations avec l'histoire et

⁹ C'est nous qui soulignons.

¹⁰ Laurel, Maria Hermínia Amado, «Para uma abordagem do conceito de leitura literária nos manuais de Francês durante a 1^a República», in Actas do II Colóquio da APHELLE, *O livro no ensino das Línguas e Literaturas Modernas em Portugal: do século XVIII ao final da Primeira República*, Coimbra, [2005]: 119-143.

la société», et non plus au niveau où elle intéressait les rhétoriciens, comme fondement de l'éloquence (*ibidem*). La voie est ouverte à une conception de l'histoire littéraire comme l'histoire des grands auteurs, des grands auteurs «au programme», à l'image de l'histoire, devenue espace de rassemblement des grandes figures nationales, paradigmes civilisationnels célébrés par les manuels à l'intérieur de la France, tout autant qu'à l'extérieur¹¹.

Le souci de l'attribution d'une méthode scientifique à l'étude de la littérature – à l'instar de ce qui se passait pour d'autres disciplines – est une constante de la pensée de Gustave Lanson. La philologie, domaine de connaissance alors en plein essor, lui fournira la méthode adéquate à la légitimation souhaitée pour l'étude de la littérature¹². La méthode philologique soutiendra ainsi la méthode de l'histoire littéraire, pour l'auteur de l'article «La littérature et la science», publié en 1892 (cité par Compagnon 1983: 324, n. 16), en pleine époque positiviste, et de l'article «L'esprit scientifique et la méthode de l'histoire littéraire», publié dans la *Revue du mois* en 1910¹³.

L'insistance lansonienne et de ses disciples, dont Rudler (bien qu'ayant appartenu à une autre génération), envers la définition d'une méthode propre à l'étude de la littérature doit être cependant pensée dans le cadre des réformes survenues en France, dans le tournant du siècle, en faveur de l'enseignement laïque et démocratique. Effectivement, la forte connotation politique de son programme d'études ne saurait ne pas être mise en évidence dans ce cadre. C'est ainsi que le besoin de la formation de l'esprit scientifique dans les programmes s'accompagne de la perte d'importance des études classiques; que celles-ci, fondés sur la rhétorique et l'éloquence sont associée à la formation des élites, mais loin des besoins de formation réels de la population; que l'enseignement de la littérature, fondé sur l'apport des données de nature

¹¹ Rappelons la création de l'Alliance Française de Paris en 1883, et le rôle de diffusion de la civilisation française à l'étranger poursuivi par cette institution, dès ce moment, en pleine période coloniale et au long de son histoire, jusqu'à nos jours. V. Laurel, Maria Hermínia Amado, «Notas para uma história da Alliance Française em Portugal», in Actas das primeiras jornadas, APHELLE, *O ensino particular das línguas e literaturas estrangeiras em Portugal*, Universidade Católica Portuguesa, 8 de Março de 2002: 65-84.

¹² Maria Hermínia Amado Laurel a présenté une étude au sujet de cette thématique au congrès organisé par l'université de Granada en novembre de 2008 «*Les langues entre elles dans les usages et les contextes éducatifs en Europe (XVI^e-XX^e siècles)*», intitulé «As 'línguas entre si' na universidade portuguesa: da fundação das Faculdades de Letras aos anos sessenta do séc. XX», texte sous presse.

¹³ Inséré dans le recueil, *Essais de méthode de critique et d'histoire littéraire*, textes réunis et préfacés par Henri Peyre, Paris, Hachette, 1965.

philologique ou documentaire concrètes que seule l'histoire littéraire était en mesure de fournir, et donc, à la portée du plus grand nombre d'étudiants, indépendamment de leurs dons oratoires ou de leur 'héritage' livresque, est considéré par Lanson comme un enseignement démocratique. C'est ainsi qu'il affirme dans l'article publié dans le journal *Le Figaro*, en 1901, «L'université et la société moderne»:

L'éducation littéraire est excellente pour faire, avec beaucoup de ratés, quelques individus supérieurs qui éblouiront le monde avec leur fantaisie originale et égoïste: l'éducation scientifique seule, peut améliorer la jeunesse d'une nation et lui donner l'esprit de précision, de méthode et de discipline nécessaire aux œuvres collectives. (*idem*: 78)

Or l'esprit du programme de Rudler répond aux soucis scientifiques dont fait preuve Gustave Lanson par rapport à l'enseignement du français (rappelons-nous qu'il a enseigné pendant de longues années au lycée avant d'intégrer l'université). Et à Compagnon de conclure

En français, Lanson est le promoteur des exercices fondamentaux de la nouvelle pédagogie, qui privilégie l'observation et l'analyse au détriment de la mémoire et de l'imitation: ce sont la composition française et, bien plus important encore, son préliminaire que la méthode expérimentale substitue aux règles de la rhétorique, l'explication des textes grâce à laquelle l'élève devrait apprendre à écrire. (*idem*: 79).

L'explication française: principes et applications, publié par Rudler en 1902, est un ouvrage qui répond à l'idéologie lansonienne pour le secondaire: «former les élèves à la recherche méthodique du vrai.» (*ibidem*)

II. Les deux manuels

Le Français par l'observation sensible est un livre scolaire dicté par les besoins du «programme du 26 juillet 1909». Tel que son Avant-propos l'énonce, cet ouvrage se propose de répondre à un besoin spécifique du programme de Français: le réformateur demande «un livre de Lectures tantôt purement littéraires, tantôt complément utile des cours de morale, d'histoire, de géographie ou de sciences» (RUDLER & BERTHONEAU s.d. a: [V]).

Il est intéressant de remarquer que, d'après ce livre, l'enseignement de la langue exige une posture très ouverte de la part des enseignants: nous dirions, selon le jargon contemporain, il exige que ceux-ci soient attentifs aux croisements interdisciplinaires sous-jacents à l'enseignement d'une langue, dans ce cas, la langue maternelle.

Il est tout aussi intéressant de remarquer les limites de cette visée interdisciplinaire. Les matières ayant quelque affinité avec la langue y sont citées: en premier, la littérature («lectures purement littéraires»); puis la morale, l'histoire, la géographie, les sciences. Pour celles-ci, le rapport est d'utilité. Selon cette perspective, un livre pour l'enseignement du français doit concilier une partie d'«inutilité»: les «lectures purement littéraires», et une partie d'«utilité»: celle-ci conçue assez largement, pour des matières aussi vastes qu'éloignées que l'histoire ou les sciences.

Attardons-nous maintenant sur les objectifs de ce livre, présenté comme «un livre de français, un manuel de *bon langage* et de *bon style*»¹⁴. Pour atteindre leurs objectifs de formation, les auteurs ont fait des choix. Le français contemporain y est préféré au français passé; la prose à la poésie et parmi les textes en prose, «les proses simples [...], les vraies proses de France, aux proses fortes»: expression curieuse par laquelle les auteurs de ce manuel établissent la différence entre des auteurs comme Alfred de Vigny et Émile Zola, dont ils présentent quelques extraits. Le choix des lectures y est varié, il se veut agréable, selon une «gamme» de français que les auteurs souhaitent assez large, et privilégiant le recours à des textes «prosaïques», qui respectent les règles grammaticales et la rédaction correcte de la langue française.

Si ceux-ci constituent le premier objectif de ce livre, le second objectif mise sur «l'ambition de proposer un plan de formation pour l'esprit»: c'est sans doute le sens à attribuer à l'expression «un complément utile». La différence est sans doute considérable par rapport à l'objectif de l'enseignement des langues de nos jours, où l'«utile» se mesure en fonction de l'«usage» que les élèves peuvent en faire dans la communication. Pour les auteurs de cette collection, l'utilité de leur enseignement se mesurait aussi à la mesure de l'apport que cet enseignement pouvait fournir à d'autres enseignements, comme celui de la morale, de l'histoire, etc.

L'envisagement de l'enseignement d'une langue étrangère comme complément de la formation dans d'autres matières, soulève plusieurs questions: faudra-t-il considérer que, au même titre que n'importe quelle autre matière, le français «aidait» à l'apprentissage des sciences? Et l'inverse, était-il aussi vrai: est-ce que l'apprentissage de l'histoire pouvait aider à l'apprentissage de la langue?¹⁵

L'analyse de ce livre ne nous permet pas de conclure avec certitude dans ce sens. Pourtant, cet objectif aurait été extrêmement intéressant, car il anticipe

¹⁴ C'est nous qui soulignons.

¹⁵ V. à ce propos, le texte intitulé «Rôle de l'expérience», vol. 2 du manuel de G. Rudler et N. Berthonneau en analyse.

sur ce que visent les Sections européennes dans les écoles secondaires au Portugal en ce moment: un enseignement intégré – en français – de toutes les matières.

Mais l'enseignement du français ne visait-il qu'à aider à d'autres apprentissages? La visée communicative était-elle absente de l'esprit des auteurs? Remarquons toutefois qu'il s'agissait de l'enseignement de la langue maternelle, et non d'une langue étrangère (où la visée communicationnelle deviendra la pierre de touche de la pédagogie contemporaine). Si la différence entre ces enseignements ne saurait de nos jours être confondue, depuis la reconnaissance disciplinaire du FLE¹⁶, ayant chacun une méthodologie propre et des objectifs à atteindre, il faut toutefois reconnaître que cette différence était encore loin d'être méthodologiquement établie à l'époque. Les manuels pour l'enseignement du français en France à des français étaient les mêmes manuels adoptés pour l'enseignement du français à des étrangers en dehors de la France. Cependant, ces manuels répondent encore aux objectifs de la «méthode directe» dans l'enseignement des langues.

Une parenthèse d'ordre méthodologique nous permettra d'énoncer ici quelques réflexions autour des approches et/ou méthodes dites communicatives dans l'apprentissage des langues étrangères.

L'analyse de ces deux œuvres et les recherches réalisées permettent de constater quelques convergences entre la nouvelle méthodologie de Rudler et Berthonneau et la méthode directe utilisée dans l'apprentissage des langues vivantes à partir de 1890, en France, sans pour autant oublier la spécificité de chaque matière et leur rôle différent.

Rudler et Berthonneau valorisent le contact direct avec le réel comme moyen d'accéder au sens: «Étudier les mots, c'est chercher la figure des choses qu'ils désignent. Il faudra donc se servir d'encyclopédies» (*idem*: IX). «... ce n'est pas, pour nous, chercher leur sens dans le dictionnaire, c'est à dire en somme des périphrases, d'autres mots» (*idem*: VIII). Or, dans la méthode directe, qui préconise le «bain linguistique», la langue maternelle est considérée comme un obstacle à l'apprentissage; elle est souvent remplacée par l'image, c'est la mode des tableaux muraux, du dessin et, parfois même on a recours au geste et à la performance de l'enseignant. La méthode directe s'impose au début du XX^e siècle («Elle est systématisée et imposée dans les classes en France dès 1902» (RIQUOIS 2010: 133)), en rupture, parfois assez violente, avec la méthodologie traditionnelle, moins adaptée au développement des capacités communicationnelles des apprenants. Sous la III^e République, la France souhaite s'ouvrir sur l'étranger, elle a donc besoin de mieux maîtriser

¹⁶ Discipline de *français langue étrangère*.

les langues. Néanmoins, cette nouvelle méthodologie suscite des conflits au sein du corps enseignant: les réactionnaires qui continuent comme avant avec l'ancienne méthode et les modernes.

L'Avant-propos du manuel *Le français par l'observation sensible* énonce les principes de la pensée pédagogique de ses auteurs, principes dont les étapes d'application constituent l'objet méthodologique de ce livre d'enseignement. Ses auteurs se sont «inspirés des deux principes essentiels de toute éducation»:

- L'adéquation des contenus d'enseignement à l'âge des élèves et à leurs capacités. Les élèves ne sont plus envisagés comme des adultes, mais ayant des goûts spécifiques qu'il faut apprendre à connaître.
- Le respect des connaissances préalables des élèves; ces connaissances doivent constituer le point de départ de tout programme éducatif: «Nous ne pouvons, et par suite nous ne devons dépasser leur expérience qu'en partant d'elle, en nous aidant d'elle, et très peu chaque fois» (*idem*: V-VI); de même, leur expérience est la condition essentielle pour leur initiation à des connaissances supérieures.
- L'alliance entre les objectifs de l'apprentissage et la création d'une ambiance qui favorise le goût envers cet apprentissage est aussi une des préoccupations des auteurs du manuel: «Nous avons fait notre possible pour ne rien admettre qui ne fût, pour leur âge, intelligible, agréable et éducatif» (*idem*: VI).

Fondé sur l'«observation sensible» leur projet d'enseignement va naturellement privilégier dans quelques données de choix de l'«expérience» des élèves, comme les souvenirs, les visions et les émotions personnelles; inspirés par la pensée «sensualiste» (dont les sources remontent à des philosophes dont John Locke, Condillac, David Hume et Stuart Mill), les auteurs de ce programme y trouvent la légitimation irréfutable de leur crédo pédagogique: «l'homme a des sens, une imagination, une sensibilité, avant d'avoir une raison» (*ibidem*); sensibles à l'esthétique parnassienne, G. Rudler et N. Berthonneau inviteront les élèves au culte du travail sur la forme, et à valoriser la quête de la beauté dans leur apprentissage; ainsi s'explique la référence à Théophile Gautier dans le contexte d'un programme qui vise à «aiguiser leurs sens [et à éveiller le] plaisir de vivre» (*ibidem*). Pour ces deux auteurs, en aiguisant les sens (la vue, l'ouïe, le toucher, l'odorat et le goût), l'enseignement contribue au développement de la faculté d'observation et, par conséquent, les élèves acquerront une meilleure connaissance du monde. Les deux étapes suivantes de cette méthode sont alors désignées par «Application des sens» et «Étude du sentiment». Dans l'extrait de Emile Zola à l'appui («La procession de la grotte», in *Lourdes*), les questions posées en bas de page incidentent sur la perception de

l'événement donnée par les sens: «Entendre le grand bourdonnement et le voir monter; sentir passer les souffles; vous verrez alors cette mer...» (*idem*: 24-25).

Pour amener les élèves à réfléchir sur le monde qui les entoure, le réel, on leur propose non seulement l'analyse de textes surtout descriptifs qui reproduisent la réalité strictement, mais aussi d'autres qui «la complètent, la transfigurent, la déforment ou même l'inventent, mais avec vérité» (*idem*: VII). Tel qu'on peut lire dans l'Avant-propos cité, «... notre plus grand souci, nous le répétons, a été de mettre partout les jeunes gens en face de la vie, de la vie moderne sous ses différentes formes: eux-mêmes, l'homme qu'ils coudoient, la famille qui leur donne le pain et l'affection, la ville, (la maison, la rue, l'usine, l'atelier, les métiers) la province, la nature» (*ibidem*). Dans l'impossibilité d'un contact direct avec la réalité qui doit précéder la lecture des textes, l'observation de dessins ou d'illustrations, rendra visible la réalité et aidera les élèves à mieux comprendre: «L'élève décrira plus facilement ses sensations et ses idées quand il les aura fortifiées et précisées par le dessin».

Bref, cette pédagogie – que le manuel *Le Français par l'observation réfléchie* illustre bien, ne privilégie point l'éloquence ni la pensée abstraite mais son but est de former des êtres capables d'appréhender la réalité de manière empirique, par les sens et de les faire raisonner à partir du concret.

L'éveil de la sensibilité et des capacités d'imagination des élèves devrait ainsi constituer le socle sur lequel se dresserait le développement des facultés raisonnantes, pour une formation intégrale de l'individu. Les propositions d'ordre pédagogique qui découleront de cet «axiome» dénotent très clairement la filiation sensualiste et empiriste de la pensée des auteurs de ce manuel, pour lesquels toute connaissance était fondée sur des «données sensibles». En essayant de faire la synthèse de leurs objectifs pédagogiques, nous pouvons conclure que, pour les deux, tout enseignement doit viser le développement de qualités/capacités d'observation du réel (Locke) dont les données devront être travaillées de sorte à éveiller la sensibilité au Beau, notamment par l'attention portée sur la beauté formelle de la langue (Gautier), la convergence de ces deux postures légitimant un type d'enseignement qui doit procurer la 'jouissance' aux apprenants (Rudler et Berthonneau).

Par ailleurs, les deux auteurs constatent que «la plupart des hommes passent devant les spectacles les plus intéressants, les plus passionnants même, de la nature et de la vie, sans y prendre garde, et laissent perdre les plus merveilleuses jouissances» (*idem*: VI). C'est pourquoi le recours à l'expérience des peintres réalistes devant le réel est importante dans ce manuel: «ce recueil leur montrera, nous l'espérons, comment de formes, de couleurs, de sons, de choses très simples, de faits journaliers et banals, des artistes ont su tirer des plaisirs profonds et de vives joies » (*ibidem*). La méthodologie

suggérée pour la lecture qui s'ensuit est cohérente avec ce qui précède. Il ne s'agira pas de voir «métaphoriquement», «avec les yeux de l'esprit», mais de «voir, énergiquement, ce qui s'appelle voir, avec les yeux»¹⁷ (*idem*: VII, 4^e §).

La formation scolaire devra donc veiller à l'utilité pratique des enseignements, y compris dans le domaine littéraire: «Le texte littéraire cessera d'être une simple lecture; il provoquera une acquisition d'expérience, de laquelle il recevra en retour plus de saveur et de sens» (*idem*: VIII). Cette proposition ne saurait ne pas susciter quelques commentaires de notre part. Effectivement, établissant un équilibre fragile entre, d'une part, la croyance absolue dans l'origine sensible de toute forme de connaissance, d'autre part l'objectif assigné à l'enseignement de la langue – l'éveil à la beauté de la langue, par le recours à la lecture du texte littéraire – et, d'autre part encore, l'utilité à laquelle doit viser l'approche de ce type de textes, ce manuel ne peut que rendre tout aussi fragile l'équilibre entre les capacités de lecture des élèves et la nature du texte littéraire. L'apologie des «données sensibles» conduit à la dévalorisation de leur capacité à lire «métaphoriquement». La frontière établie entre la «simple lecture» et l'«acquisition d'expérience» que la lecture devra provoquer, semble, tout au contraire, préconiser l'usage purement référentiel du texte littéraire.

Or cette option répond justement aux objectifs de la méthode de l'histoire littéraire: considérer le texte littéraire comme un document révélateur de la vie de l'auteur (biographique), d'une époque (historique), ou de comportements sociaux (témoin de ce que Gustave Lanson, dont Rudler avait été le disciple fidèle et admiratif, nous l'avions signalé plus haut, appelait la «vie littéraire»).

La divulgation à Londres de la méthode lansonienne, par Rudler¹⁸, causa de vives réactions. Des réactions qui se sont prolongées bien après le décès de son auteur, Rudler étant décédé en 1957. *The Assault of French Literature*

¹⁷ Le besoin de «réel» dans l'enseignement des langues défendu par Rudler, à la suite de sa fidélité positiviste, nous a conduite à la problématique de l'utilisation de la «méthode directe» au Portugal. D'après l'aimable information qui nous a été fournie par Maria José Salema, que nous citons et remercions, «os quadros parietais começaram a ser utilizados nas aulas a seguir à reforma do ensino secundário de 1895/96, que preconiza o uso do então chamado *Método intuitivo* ou *Natural*. [Encontram-se] documentados nos sumários das aulas de francês do professor David Lopes no antigo Liceu do Carmo, de Lisboa, no ano lectivo de 1899-1900: "*Conversação sobre o quadro de Holzel*". A referência precisa ao Método Directo aparece na reforma de 1905: *o Método directo será predominante*. Em França é enunciado a primeira vez nas instruções sobre o ensino das línguas vivas de 13 de Setembro de 1890".

¹⁸ Dont *Les techniques de la critique et de l'Histoire littéraire, en littérature française moderne*, publié par l'Imprimerie de l'Université de Oxford, en 1923, constitua,

and Other Essays, publié par P. Mansell Jones¹⁹, en 1963, par The University Press, en constitue un exemple élocidatif.

Ce livre explique les rapports entre Lanson et G. Rudler, en accentuant leur filiation à l'idéologie positiviste de Taine, les filiations scientistes de Rudler, fidèle dans sa foi envers le progrès de la science contre tout dogme idéaliste, la conception de l'enseignement de la littérature de celui-ci, qu'il ne concevait que fondé sur l'observation des faits concrets, en dehors de toute valeur éthique. Mansell Jones, professeur de littérature française aux universités de Wales et de Manchester, touche dans ce livre une problématique déterminante de toute réflexion concernant les rapports entre la recherche et l'enseignement, notamment l'importation prématurée et directe de notions en provenance de champs disciplinaires spécifiques vers d'autres, de nature différente, en vue d'une prétendue scientificité légitimatrice. L'application de la pensée positiviste à l'histoire littéraire (sinon même de la méthode de l'histoire à la littérature, domaine qui n'est pas de nature historique mais dont il est certes possible d'étudier l'historicité) par Lanson, de la pensée sensualiste à l'enseignement du français, par Rudler, constituent des exemples achevés de l'ambiguë proto-interdisciplinarité évoquée. Mansell Jones y fait mention de conférences données par G. Lanson et son disciple («his brilliant disciple») G. Rudler, au Musée Pédagogique²⁰, où ils ont présenté leur méthode pour le succès d'un enseignement matérialiste. Il s'interroge sur les dangers des enseignements littéraires fondés sur une conception étroitement «scientifique» de la littérature («scientific ideas and directives»), sans aucune référence à la sensibilité esthétique. Critique du primat accordé par Rudler aux faits («the real, the exact, the true, the fact»), et de l'absence, chez celui-ci, d'esprit, de finesse, de goût, et de sensibilité, Mansell Jones condamne la méthode proposée par Rudler pour l'enseignement du texte littéraire. D'après M. Jones, Rudler s'oppose à la «composition française», dans la mesure où cet exercice exige, justement, le développement d'un «literary style and taste» qui lui manque. Et il poursuit:

d'après Antoine Compagnon, le livre de référence de la formation de futurs professeurs pendant «près d'un demi-siècle» (COMPAGNON 1983: 159).

¹⁹ *The Assault of French Literature and Other Essays*, publié par P. Mansell Jones, 1963, University of Manchester, The University Press, Butler & Tanner Ltd, Frome and London. Livre cité par Antoine Compagnon (*ibidem*).

Consulté sur : <http://www.google.pt/search?tbm=bks&hl=en&q=rudler+disciple+de+Lanson>

²⁰ Dirigé par Langlois. «Émanation de la Sorbonne postdreyfusarde», selon Antoine Compagnon. (COMPAGNON 1983: 335, n. 20).

He wants to make essay-writing – just as Lanson tends to make the study of literature – a training in the detaining and manipulation of facts. The exercise should bear ‘either on sense data of the present time by the observation of the real or on precise data furnished by the scientific study of the past. (JONES 1963: 55)

Donc, aussi paradoxal que cela puisse paraître, peut-être faudrait-il reculer jusqu’à Rudler pour étudier les origines des formalismes au XX^e siècle, tel que Jones le suggère.

Parler de faits précis en littérature de même qu’en science semblait pendant les années 1960 «so strange a conception», à une époque où la notion de relativité, interrogeant le rationalisme scientifique, était de mise face aux incertitudes nucléaires. Les dangers d’un enseignement de la littérature situé en dehors de toute valeur éthique et spirituelle, ou autre, fondé uniquement sur les faits restent actuelles à l’époque contemporaine qui semble miser plus facilement sur l’utilité des enseignements que sur les valeurs que ces enseignements peuvent contribuer à développer chez les élèves, insistant sur la confusion entre formation et éducation²¹.

III. Présentation des auteurs

Critique littéraire, spécialiste des XVI^e-XVIII^e siècles, G. Rudler (1872-1957) vécu en Angleterre depuis 1913 jusqu’à sa mort. Avant, il enseigna la rhétorique au Lycée Louis-le-Grand à Paris, fut chargé de cours à la Sorbonne, enseigna à l’université de Bordeaux et fut maître de conférences à l’Ecole Normale; il fut également rédacteur de la tribune bibliographique de la *Revue universitaire*, et directeur du *Bulletin critique des livres nouveaux* (COMPAGNON 1983: 157). Professeur de littérature française, il porte une grande admiration envers la méthode lansonienne de l’histoire littéraire, dont il fut l’introducteur en Angleterre. Il fut reçu au Bedford College à Londres en 1913, et devint titulaire de la chaire Maréchal Foch, à Oxford, en 1919 (*idem*: 159). Il publia dans des revues renommées, dont *French Studies*, *The French Quaterly*, *Modern Language Review*, *Revue Universelle*, *Revue Suisse*. Des ouvrages comme *L’explication française: principes et applications*, Paris, Armand Colin, 1902, *L’enseignement du français*, G. Rudler, Lanson, et alii,

²¹ La valorisation du contact direct des élèves avec le réel semblerait dénoter, d’autre part, une vision de l’école très large, celle d’une école qui se prolonge dans les espaces «réels» où se déroule la vie quotidienne des élèves, visant à l’établissement de liens entre l’école et la société. Pourtant, l’analyse de ce manuel ne suffit pas à autoriser de conclusion dans ce sens.

Imprimerie Nationale, 1909, se trouvent parmi les publications qui lui ont valu une grande reconnaissance dans le domaine de l'enseignement ; *The French Mind: Studies in Honour of G. Rudler*, Clarendon Press, 1952 en consacre la reconnaissance auprès de ses pairs.

Inspecteur de l'enseignement primaire à Paris, N. Berthonneau «avait toujours eu le souci de favoriser le développement d'une pédagogie scientifique fondée sur la psychologie expérimentale»²².

Parmi ses ouvrages: *L'éducation laïque post-scolaire*, Paris, 1902, *Lecture de français*. Cours élémentaire. 1ère année. La chasse aux images; *Enseignement primaire supérieur. Lecture et récitation*, 1ère année. Grammaire, orthographe, analyse, vocabulaire, composition. G. Rudler, N. Berthonneau, *Le Français par l'observation sensible* (Reliure inconnue). Bibliothèque d'éducation.

Accentuons l'importance, de par leur rareté, des deux ouvrages consultés à la bibliothèque de l'école José Estêvão, à Aveiro.

Références bibliographiques

- COMPAGNON, Antoine. 1983. *La Troisième République des Lettres: De Flaubert à Proust*. Paris: Éditions du Seuil.
- ESCARPIT, Robert. 1958. *Sociologie de la littérature*. Paris: Presses Universitaires de France.
- JONES, P. Mansell (ed.). 1963. *The Assault of French Literature and Other Essays*. Manchester: The University Press.
- LAUREL, Maria Hermínia Amado. 2005. "Para uma abordagem do conceito de leitura literária nos manuais de Francês durante a 1ª República" in Actas do II Colóquio da APHELLE, *O livro no ensino das Línguas e Literaturas Modernas em Portugal: do século XVIII ao final da Primeira República*. Coimbra: Universidade de Coimbra. 119-143.
- , 2002. "Notas para uma história da Alliance Française em Portugal" in Actas das primeiras jornadas da APHELLE, *O ensino particular das línguas e literaturas estrangeiras em Portugal*. Universidade Católica Portuguesa, 8 de Março de 2002: 65-84.

²² D'après la notice nécrologique de N. Berthonneau: «Le 30 décembre, 1927 mourait brusquement, venant de prendre sa retraite comme inspecteur primaire, N. Berthonneau qui avait toujours eu le souci de favoriser le développement d'une pédagogie scientifique fondée sur la psychologie expérimentale. A l'heure même où j'apprenais ma nomination comme successeur de Binet, à la direction du laboratoire de la Sorbonne, j'étais attendu par Berthonneau qui m'avait demandé d'entretenir les instituteurs de sa circonscription des Batignolles, réunis autour de lui, des applications pédagogiques de la science psychologique. Et l'on comptait sur Berthonneau pour une participation active au mouvement d'orientation professionnelle», publiée dans *Chronique*. In: *L'année psychologique*. 1927, vol. 28, pp. 846-855. Url: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/psy_0003-5033_1927_num_28_1_6509: 848. Consulté le 22 janvier 2013.

- PEYRE, Henri (dir.).1965. *Essais de méthode de critique et d'histoire littéraire*, textes réunis et préfacés par Henri Peyre. Paris: Hachette.
- RIQUOIS, Estelle. 2010. "Evolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE: De la méthode traditionnelle à la perspective actionnelle". *Education & Formation*. e-292 – Janvier 2010: 129-142.
- RUDLER, G. 1979. *Les techniques de la critique et de l'Histoire littéraire, en littérature française moderne*. Présentation de Ephraïm Harpaz. Paris-Genève: Slatkine Reprints, série Ressources.
- . s.d. a. *Le Français par l'observation sensible*. Paris: Bibliothèque d'éducation.
- . s.d. b. *Le Français par l'observation réfléchi*c. Paris: Bibliothèque d'éducation.
- THIBAUDET, Albert. 1927. *La République des professeurs*. Paris: Grasset, 4^e vol. de «Les Écrits», collection dirigée par Jean Guéhenno.