
Les exercices dans l'enseignement des langues étrangères : à propos des « manières de langage »

Antonio Gaspar Galán

« Apprendre à parler une LE est la compétence langagière la plus difficile à acquérir en milieu scolaire, peu importe l'approche utilisée. »
Jean-Antoine Caravolas (1995 : 303).

Introduction

- 1 L'enseignement d'une langue étrangère s'appuie depuis toujours sur une combinaison de conseils théoriques, d'activités pratiques et d'exercices de nature diverse¹. Il est vrai que tout au long de l'histoire de l'enseignement des langues étrangères, les tendances pédagogiques et les conditions techniques ont modifié la nature, les objectifs et le mode d'emploi des exercices, qui ont pris de plus en plus de poids dans le processus d'enseignement. « Quelle serait la mesure à garder par rapport aux règles de la langue ? » se demandait le père Girard (1844 : 60). Qui en apportait ensuite la réponse : « Depuis longtemps la saine didactique nous crie : 'Peu de règles, beaucoup d'exercices' ». Entre les XVIII^e et XIX^e siècles, l'enseignement de l'orthographe se traduit par une abondance d'exercices d'écriture à tel point que l'histoire de l'enseignement du français a vu apparaître un nouveau type de manuel, « le manuel d'exercices d'orthographe, qui était lui aussi totalement inconnu jusque-là dans la tradition pédagogique française » (Chervel 2006 : 261).
- 2 La composante pratique reste donc toujours un atout indispensable du processus d'apprentissage linguistique² et s'est tellement diversifiée depuis le XIX^e siècle, que sa présence concurrence le contenu théorique des manuels. Ainsi, il existe des exercices de répétition, de substitution, à trous, de transformation, de reconstitution, d'expansion, de reformulation, etc. Et en ce qui concerne les exercices oraux, ceux de

répétition, de réponse, de lecture (dramatisée ou non), de discussion, etc. et même celui d'élocution, omniprésent depuis l'époque gréco-latine. Mais quelle est la considération de l'idée d'exercice du point de vue historiographique ? Et surtout, à quel moment peut-on parler de l'existence d'exercices ou de pratique orale dans l'enseignement du FLE ?

- 3 Dans les pages suivantes, nous allons aborder le concept d'*exercice* et analyser les « Manières de langage » en tant qu'activité pratique dont l'objectif est la compétence de communication. Notre propos est de montrer que ces premiers manuels de français ont fourni un « exercice complet » qui intègre des instructions linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques, et qui constitue un bel exemple de méthode naturelle avant la lettre.

L'étiquette « exercice »

L'héritage étymologique

- 4 Du point de vue étymologique, le mot *exercice* vient du latin *exercitium*, dérivé du verbe *exerceo*, qui signifie « pratique et exercice militaire » selon le « Gaffiot » (1934). Le *Französisches Etymologisches Wörterbuch* affirme que le mot est attesté au XIII^e siècle avec le sens d'activité physique, et précise qu'il est en rapport avec le monde militaire, possédant en plus une nuance péjorative (embarras).
- 5 Même s'il y a de petites variations, les indications fournies par les dictionnaires étymologiques coïncident en ce qui concerne l'origine et la valeur du mot. Le rattachement du terme par son origine latine à l'effort physique et à la guerre, ajoute une nuance de fatigue, d'endurance, caractéristiques qui se constituent en héritage pour les langues romanes. Le français retient donc ces caractéristiques, ce qui fait que le mot *exercice* est accompagné dans les textes la plupart du temps de termes de guerre (exercice militaire, de la cavalerie, de l'infanterie, etc.)³.
- 6 L'activité dans le sens de méditation intellectuelle, d'étude, était réservée dans la langue latine au mot *meditor*, d'où les termes *prae-meditor*, dans le sens de « se préparer à » et *meditatio*, qui signifie « exercice, étude », de sorte que les exercices de rhétorique étaient connus sous la dénomination de *Rhetoricae meditationes* (Bréal et Bailly 1885).
- 7 Par son origine grecque, le mot latin *exercitium* cumule en plus une deuxième valeur sémantique qui fait référence à l'habileté oratoire. En ce sens, le *Dictionnaire français-grec* (Alexandre, Planche & Defauconpret 1885) signale deux références grecques :
- 8 - *askesis, -eos* dans le sens de *pratique, exercice gymnastique, vie des athlètes* ;
- 9 - *gimnasia, -ia / gimnasma, -atos*, qui a un double sens : *exercice gymnastique ou exercice du corps et exercice de dialectique ou de rhétorique*.
- 10 Ces deux acceptions (pratique physique/démonstration rhétorique) définissent le modèle d'éducation de la Grèce classique, le *mens sana in corpore sano*, et mettent en relief le rôle capital de l'exercice en ce qui concerne aussi la rhétorique, puisque la pratique oratoire constitue un apprentissage social de premier ordre dans un contexte « démocratique ». L'*Académia*, « lieu d'exercice pour les Arts & pour les Sciences », et la *Palestra*, espace consacré aux exercices et à la lutte, sont en fait deux espaces d'apprentissage physique et intellectuel à partir des exercices et de la pratique (Court de Gébelin 1780).

- 11 La pédagogie dans les écoles romaines en Gaule va suivre cette double orientation (exercice physique et art oratoire) d'après ce que Lucien Riboulet affirme dans son *Histoire de la pédagogie* (1941 : 96) :

Dans ces écoles, rien ne manquait de ce qui facilite les exercices du corps et de l'esprit: une palestine pour la gymnastique, des bassins pour la natation, des allées pour la promenade, des clairières pour les jeux. [...]. Le personnel enseignant comprenait ordinairement trois orateurs et dix grammairiens pour la langue latine, cinq sophistes et dix grammairiens pour la langue grecque, un professeur de philosophie transcendante et deux pour les leçons de jurisprudence.

La tradition française

- 12 Partant de cet héritage classique, la valeur sémantique du mot a subi des changements et s'est enrichie sur le plan diachronique dans le domaine français. Le *Dictionnaire du Moyen Français* (1330-1500) atteste l'utilisation des mots *exercice* et *exercite* dans le sens de pratique intellectuelle relative à la lecture, à l'écriture et à l'étude dans *Les Cent Nouvelles nouvelles* (milieu XV^e siècle) et dans deux ouvrages de Christine de Pizan (début XV^e siècle) :

« [...] le tresgracieux exercice de lecture et d'estude (C.N.N., c.1456-1467, 22) » et « l'exercite Est bon d'y lire, pour y prendre Bon exemple (CHR. PIZ., M.F., III, 1400-1403, 186) », et « maladie ou autre cas me touldra l'exercite de escripre » (CHR. PIZ., Faits meurs Ch. V, S., I, 1404, 184).

- 13 Mais la première édition du *Dictionnaire de l'Académie Française*, datée de 1694, oublie cette perspective intellectuelle et signale deux valeurs à propos d'*exercice*. La première, et la plus importante, est en rapport avec la pratique physique (« il jouë à la paume ») et plus particulièrement avec « le mestier de la guerre » ; et la deuxième, moins répandue, fait référence à la pratique de la vertu et aux activités propres d'une occupation professionnelle (« Quel est son exercice, c'est la marchandise »). Aucune des deux acceptions ne fait référence au domaine de l'apprentissage intellectuel.
- 14 Au pluriel, le mot possède une valeur spéciale relative à l'apprentissage qui se fait dans les académies. À la vue de cette perspective, on pourrait être tentés de croire à des exercices scolaires liés à apprentissage intellectuel ; mais loin de là, les exemples éclairent la vraie nature de ce type d'activités : « monter à cheval, faire des armes, danser, voltiger &c. ».
- 15 Le dictionnaire ajoute une nouvelle valeur du terme au sens figuré, qui est synonyme de « peine, fatigue, embarras », ce qui comporte une nuance péjorative qui va être au centre du débat sur les méthodes pédagogiques pendant plusieurs siècles.
- 16 Le *Dictionnaire françois* de Pierre Richelet, de 1706, se centre sur la pratique du corps, mais inclut une acception du verbe qui sous sa forme réflexive fait référence à l'étude :
- Exercer v. a. Faire agir pour donner quelque habitude. (Exercer un cheval à la course, au manège, & c. Exercer les jambes.)
S'exercer, v. r. S'appliquer a quelque éxercice (S'exercer à la chasse. Abl. Ret. l I
S'exercer à étudier...
- 17 Vers la fin du XVIII^e siècle, le *Dictionnaire critique de la langue française* de Jean-François Féraud signale une sixième valeur qui, sous la forme de pluriel, fait nettement référence à l'étude⁴ :

6°. Exercices, au pluriel, se dit des diverses choses qu'on apprend dans les Académies.
« Il a fait ses exercices ; des espèces de thèses sur les belles lettres dans les collèges.
Exercices littéraires, etc.(1787 : 194).

- 18 La cinquième édition du *Dictionnaire de l'Académie*, publiée en 1798, fait référence à l'apprentissage spirituel, aux activités des académies (dans le sens d'activités propres du métier), et finalement aux conférences des écoliers, reprenant ainsi la valeur étymologique grecque du mot :

On appelle Exercices spirituels, Certaines pratiques de dévotion, qui se font ordinairement dans les Communautés, où l'on se met en retraite. Faire les exercices spirituels, les exercices de dix jours.

EXERCICES signifie aussi L'occupation d'une Compagnie, d'une Académie. Les exercices Académiques. Les exercices ordinaires de l'Académie des Sciences, de l'Académie des Belles-Lettres.

On appelle au Collège, Exercices, Certaines conférences où les écoliers répondent sur quelque partie des Humanités. Soutenir un exercice. (1798 : 547)⁵.

- 19 C'est finalement dans le *Dictionnaire de la langue française* de Littré (1863-1872) qu'on peut trouver, pour la première fois, toutes les définitions qui ont à voir avec le monde de l'enseignement :

Terme de collège. Conférences où les écoliers répondent sur certaines parties des humanités. Soutenir un exercice. Exercices publics, conférences qui se faisaient dans les hautes écoles. [...] / Dans les classes, exercices au tableau, les exercices de traduction ou de calcul que l'élève fait à la craie sur un tableau noir, sous la direction du professeur. / Il se dit aussi des devoirs ou compositions donnés pour familiariser l'élève avec les règles. Les thèmes, les versions, les analyses sont d'excellents exercices pour apprendre les langues.

Il se dit enfin des livres qui contiennent les exercices. (vol. II, 1562)

- 20 Pour conclure ce parcours, il est possible de dresser *grosso modo* un tableau qui résume les acceptions cumulées par le mot « exercice » au cours de l'histoire :

	Étymologie gréco-latine	Renaissance	XVIII ^e – XIX ^e siècles
Acception	Activité physique. Pratique militaire. Conférence ou débat.	Activité intellectuelle. Activité spirituelle.	Activité scolaire d'apprentissage. Manuel scolaire pratique.
Caractéristiques	Perfectionnement du corps. Répétition. Activité pénible. Démonstration publique.	Perfectionnement de l'esprit. Pratique individuelle.	Activité d'appui, complémentaire. Application de règles théoriques.

- 21 Ce petit parcours diachronique montre que l'étiquette « exercice » recouvre toute une série d'acceptions hétérogènes, les unes provenant de l'origine étymologique du terme, les autres incorporées tout au long de l'histoire à partir des progrès réalisés dans le domaine de l'éducation. En conséquence, les activités d'apprentissage et leur considération varient suivant les périodes, les objectifs et la méthodologie utilisée et,

même si l'enseignement du français langue étrangère a démarré à l'époque médiévale, il faudra attendre des siècles pour voir se conformer une réflexion théorique à propos de la notion d'exercice dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères.

- 22 Quand Comenius (1632 : 193) consacre un chapitre de sa *Didactica magna* à « La méthode pour l'enseignement des langues » et qu'il affirme que « toute langue doit être apprise par l'usage plus que par les règles, [...] il faut l'enseigner en la faisant parler », il reprend une tradition méthodologique dont les manières de langage ont déjà prouvé l'utilité. Ce que fera encore Du Marsais (1722 : 33) quand il conseillera l'apprentissage par la « routine », c'est-à-dire, par « imitation », suivant l'exemple des :

négocians des Villes maritimes & des Villes frontières [qui] font des échanges de leurs enfans, afin qu'ils apprennent réciproquement la langue voisine ; & ces enfans qui n'ont d'autre maître que l'usage, sçavent en six mois beaucoup plus de mots et de façons de parler de la langue du pays où ils ont été transplantés, que ne sçavent de latin ceux qui l'ont étudié pendant plusieurs années par la méthode ordinaire.

L'apprentissage des langues étrangères : apprendre le français ou apprendre à communiquer en français

- 23 Les perspectives de Comenius et de Du Marsais témoignent que tout au long de l'histoire, la question de l'apprentissage de la langue en tant que structure phonétique, morphologique et syntaxique ou en tant qu'outil de communication a fait débat dans les milieux enseignants. Pendant une certaine période de l'histoire, les discussions s'entremêlent et se superposent à la distinction langues mortes/langues vivantes, dont l'apprentissage devrait exiger nécessairement des méthodologies différentes. Pourtant les limites méthodologiques sont très floues et ce n'est qu'au XVIII^e siècle que Nicolas Beauzée établit nettement une réflexion à propos de cette double perspective dans l'article « Méthode » de *l'Encyclopédie* (1765, vol. 10 : 446-447).

- 24 Beauzée signale deux procédés d'apprentissage, l'un pour les langues vivantes et l'autre pour les langues mortes, établissant une double méthodologie qui repose sur les maîtres natifs et la pratique orale (pour les premières) ou sur les livres et la pratique de l'écriture (pour les secondes) :

Pour se faire des idées nettes & précises de la méthode que les maîtres doivent employer dans l'enseignement des langues, il me semble qu'il est essentiel de distinguer 1^o entre les langues vivantes & les langues mortes [...]. Voilà le fondement de la méthode qui convient aux langues vivantes, décidé d'une manière indubitable. Prenons, pour les apprendre, des maîtres nationaux : qu'ils nous instruisent des principes les plus généraux du mécanisme & de l'analogie de leur langue ; qu'ils nous la parlent ensuite & nous la fassent parler [...]. La raison de ce procédé est simple : les langues vivantes s'apprennent pour être parlées, puisqu'on les parle ; on n'apprend à parler que par l'exercice fréquent de la parole [...]. Il en est tout autrement par des langues mortes, comme l'hébreu, l'ancien grec, le latin. Aucune nation ne parle aujourd'hui ces langues ; & nous n'avons, pour les apprendre, que les livres qui nous en restent.

- 25 Cette distinction langue morte-langue/vivante côtoie donc une autre division : celle de langue-grammaire et langue-communication, c'est-à-dire, apprendre le français ou apprendre à parler en français. En effet, les méthodes et les exercices varient suivant qu'ils favorisent l'apprentissage d'une langue comme objet scientifique (éléments, structure, fonctionnement, etc.) ou comme voie d'accès à d'autres connaissances. Il est bien connu que pendant longtemps, la langue française – comme toutes les autres

langues vernaculaires – n'a pas été l'objet de savoir et que la connaissance du français s'inscrit dans un univers de compétences pratiques. L'objet de savoir linguistique appartient au domaine de la langue latine, des siècles durant. Il fallait la grammatisation des vernaculaires (Auroux 1994) pour que l'enseignement de la grammaire se réoriente et que les langues romanes se constituent en objets scientifiques. En ce sens, l'enseignement du français évolue et connaît des périodes orientées vers des objectifs essentiellement communicatifs, et d'autres moments où les objectifs grammaticaux prennent toute leur place, suivant les siècles et les contextes sociaux⁶.

- 26 Les manières de langage sont rédigées à une époque où une population croissante, qui ne connaît pas le latin, a besoin de communiquer non seulement pour des raisons culturelles, politiques ou religieuses mais aussi, et essentiellement, pour des raisons économiques dans un contexte d'échange entre des États européens. Jusqu'à l'époque médiévale, les relations sociales dans le domaine européen pouvaient se faire de manière exclusive sur le code linguistique latin. L'émergence d'une classe sociale entraîne une nouvelle organisation politique et sociale et exige de nouvelles langues pour la communication internationale. Les langues vernaculaires, langues maternelles de cette nouvelle population, sont la solution immédiate aux besoins communicatifs mais, n'étant pas codifiées du point de vue grammatical, leur enseignement va suivre une démarche tout à fait « naturelle » : l'imitation de l'usage.

L'apprentissage du FLE à des fins communicatives : les manières de langage

- 27 La conception des manières de langage possède une base épistémologique solide qui se développe en même temps que les manuels sont rédigés. À l'époque médiévale, les modistes établissent une conceptualisation différente pour la grammaire et pour la langue, considérant que l'une et l'autre appartiennent à deux voies bien différenciées de connaissances, dont l'enjeu n'est pas le même. C'est ainsi que les modistes « admettent [...] qu'on puisse connaître une langue en ignorant la grammaire », de sorte que la grammaire et la langue s'inscrivent « dans un système épistémologique différent » (Lusignan 1987 : 88), ce qui fait que la perspective orale et communicative de l'enseignement soit fortement privilégiée dès le début de l'apprentissage du FLE.
- 28 Le *Femina* (début du XV^e siècle) explique que « Liber iste vocatur Femina quia, sicut Femina docet infantem loqui maternam, sic docet iste liber juvenes rethorice loqui Gallicum⁷ » (Lambley 1920 : 28). L'enseignement est donc essentiellement oral et certains indices des textes conservés font penser aussi à l'existence d'exercices oraux⁸. C'est ainsi que Andres Max Kristol insiste non seulement sur le caractère oral de l'enseignement, car les textes ont été « rédigés dans l'intention manifeste d'enseigner la langue parlée quotidienne. » (1995 : XVII), mais aussi sur le fait que ces manières de langage ont été « conçues pour enseigner par l'exemple. Elles ne donnent pas de règles grammaticales, et les informations de type métalinguistique sont rares » (1995 : XVIII). Le processus d'apprentissage repose sur la mémorisation de textes et sur l'existence d'exercices que le manuel suggère au lecteur. Son analyse de la manière de langage de 1399 conclut :

L'enseignement lexical devait s'accompagner d'exercices grammaticaux. Les phrases comme Et ainsi ditez ton, ta, son et sa, le et la (51.2.3) ou sotement,

bonnement, malheureusement et ainsi des autres (52.36) laissent entrevoir comment de telles énumérations ont été utilisées dans la pratique (Kristol 1995 : XXXIX).

- 29 La mémorisation est favorisée par un procédé mnémotechnique qui fait appel au rythme, à la rime et à la musique, ce qui facilite la répétition.
- 30 La *Comune Parlance* ou *Manière de langage qui enseigne à bien parler et à écrire le français* présente des modèles de conversations « composés en Angleterre à la fin du XIV^e siècle à l'usage du jeune seigneur anglais voyageant en France pour compléter ses connaissances linguistiques » (Gessler 1934 : Postface). Ces modèles de conversations présentent des indices et des répétitions qui font penser à une lecture dramatisée, activité qui avait déjà montré son utilité dans le domaine de l'enseignement des langues. Comme le signale Caravolas (1995 : 286) à propos de la langue latine, « l'outil le plus populaire pour l'acquisition de la compétence orale, devient le théâtre scolaire ».
- 31 Il est ainsi possible de lire :
- 32 a) Des instructions pratiques à propos de la situation contextuelle représentée par la manière de langage :
- Après vient le seigneur et se monte à cheval, et s'en va chevalcher sur son chemin ;
et quand il venra à bout de la ville, il demandera à un pute veile ou à un *aultre ainsi*
(Gessler 1934 : 52) ;
Et puis le seigneur s'en chivalche sur son chemyn, et quant il verna ou mylieu de la
ville, il demandera *du premier homme qu'il rencontrera*, ainsi (Gessler 1934 : 70).
- 33 b) Des indications pragmatiques pour que le lecteur sache comment agir et ce qu'il doit dire dans des moments précis de sa vie quotidienne :
- Primers à comencement de nostre bousoigne, nous dirons ainsi : En nom de Pere, Filz et
saint Esprit... (Gessler 1934 : 62).
- 34 c) Des indications phonétiques, sous forme de chansons qui sembleraient destinées à être chantées ou substituées par d'autres chansons plus à la mode (Gessler 1934 : 49)⁹ :
- Et puis le seigneur se comence à chanter sur le chemyn la chanson qu'ensuit, ou un
autre que lui plaist :
He ! He ! la bonne vinee
Sera cest annee
Pour les compaignons.
Je leur ai donnee
Mon cuer, ma pansee,
Pour tant qu'ils sont bons...
- 35 Les syntagmes que nous avons soulignés en italiques dans les exemples qui précèdent révèlent l'importance de la situation contextuelle par rapport au niveau de langage et aux objectifs discursifs : ce qui importe ce n'est pas l'interlocuteur, le moment de la journée ou la chanson concrète, mais la manière de s'adresser à un inconnu, d'engager une conversation dans une situation habituelle qui se répète tous les jours ou le fait de chanter n'importe quelle chanson quand il le faut.
- 36 Orientation pragmatique et instructions sociolinguistiques qu'on peut voir aussi dans les dialogues que la *Comune Parlance* présente, déclinés sur plusieurs possibilités suivant les personnes qui participent et le contexte situationnel :
- Mon amy, vel sic : Biau sire, vel sic : Biau filz, quelle heure est il maintenant ? Vel
sic : Qu'est ce qu'a sonnee de l'oriloge ? Vel sic : Quant bien a il sonnee de l'oriloge ?
(Gessler 1934 : 70).
- 37 Cette contextualisation pragmatique permet de lier les connaissances linguistiques et extralinguistiques, l'adéquation discursive des dialogues suivant les situations et les

personnages. Ainsi, la *Manière de langage de 1415* raconte les succès des Anglais dans la Guerre de Cents Ans. Comme le souligne Kristol (1995 : XLII) :

[elle] reflète un besoin communicatif essentiel de l'époque : tout voyageur est censé apporter des nouvelles du pays dont il vient. Le texte fournit un modèle de narration orale et certaines expressions indispensables à la mise en scène et à l'authentification de l'information transmise : *j'ay oye dyre, vous dy pur certeyn*.

- 38 Suivant cette perspective, le *Treté/Tretiz de Gautier/Walter de Bibbesworth* fournit sans aucune explication théorique préalable, des dialogues en style direct qui renvoient à des situations quotidiennes dans lesquelles interviennent des personnes de tous les niveaux sociaux :

- II. « le seigneur de l'ostel a un chivaler ou a un escuier » ;
- III « un homme chivalchant ou cheminant » qui parle « a son varlet » ;
- IV. « ore je vous deviserai un autre maniere de parler de pietaille, comme des laboureurs et oeuvrers des mestiers » ;
- V. « un autre maniere du parler » (un boulanger) ;
- VI. « un autre maniere de parler des merchants » qui parle à un de ses apprentis ;
- VII. « un varlet a un dubbeour de veils draps » ;
- VIII. « un garçon a son compaignon » ;
- IX. « Quant un homme rencontrera aucun ou matinee, il luy dira » ;
- X. « Ore je vous monstrerai la maniere de parler à un enfant » ;
- XI. « Un autre maniere de langage » (Pour demander une adresse) ;
- XII. « Un autre maniere de parler » (deux pelerins qui vont a Thomas de Canterbers) ;
- XIII. « La maniere de parler entre compaignons qui demeurent ensemble en un hostel quant ils se doivent aller coucher ».

- 39 La liste en est inépuisable et comprend toutes sortes de situations de communication, fournissant des modèles pratiques pour que l'apprenant soit capable d'utiliser le français dans n'importe quelle circonstance de sa vie quotidienne.

- 40 Finalement, il faut remarquer que les manières de langage présentent le contenu à apprendre organisé en niveaux de difficultés, ce qui suppose une gradation suivant les connaissances des apprenants. Comme le signale Kristol (1995 : XLIII) à propos de l'école de Willian de Kingsmill :

La dernière scène est essentiellement une leçon de vocabulaire de base. Cette partie permet de voir que l'école de Willian of Kingsmill devait être ouverte à différentes catégories d'étudiants : en dehors des classes pour étudiants adolescents ou adultes, apprentis commerçants, secrétaires ou juristes, il devait y avoir un cours élémentaire dans lequel les enfants pouvaient acquérir leurs premières connaissances scolaires.

- 41 La tradition de la pratique de dialogues continue avec les auteurs du XVI^e siècle. Gabriel Meurier conçoit son *Dialogue contenant les conjugaisons Flamen-Françoises* comme un répertoire des formes les plus utilisées du français. En ce sens, il conseille explicitement au lecteur de faire des exercices de conjugaison de tous les verbes à partir des modèles fournis¹⁰, ce qui suggère à nouveau une pratique scolaire orale à partir des indications du manuel et du maître suivant ainsi l'exemple des manières de langage :

J'ay bien voulu de laisser en ceste impression lesdites Regles, inserant seulement ceste platte forme des verbes journellement usez tant en l'usage de parler François, que Flamen : suivant la norme desquels verbes, chascun (soit lettré, ou illettré, jeune ou agé) pourra aisement varier, tourner, & conjunger tous verbes [...].

- 42 Il est vrai que la tradition des manières de langage perd de plus en plus de terrain vers la fin du XVI^e siècle au profit d'un enseignement plus grammatical – la codification des

vernaculaires aidant –, mais sa présence perdure dans quelques manuels des siècles suivants. Jean Saulnier rédige en 1606 une *Introduction en la langue espagnolle par le moyen de la françoise fort utile & necessaire pour ceux qui desiront en avoir l'intelligence & prononciation*, à laquelle il ajoute « des Colloques ou Dialogues fort familiers pour les studieux ». Il faut souligner que ces colloques occupent le tiers du manuel et que leur structure simple, leur contextualisation et leur disposition en deux colonnes les rendent propices à la pratique. Sous le titre en français et en espagnol « Colloques familiaires tres-propres & profitables pour toute sorte de personnes desireuses de sçavoir parler & escrire la langue Espagnolle », Saulnier écrit (1608 : 76) :

El Caminador y el garçon Huespedero	Le Chemineur & le garçon Hostellier
C. Dios sea aquí, o la esta alguno ?	Ch. Dieu soit ceàs, hola y a-il personne ? [sic]
G. en hora buena venga v. M.	G. soyez le [sic] tres bien venu [sic]
C. soys bos el huesped mesonero	Ch. estes vous l'hoste ou l'hostelier
G. soy el moço y criado de casa a su servicio y mandado	G. ie suis le serviteur & vallet du logis à vostre commandement.
C. sere yo ospedado esta noche	Ch. seray-ie biē logé ceste nuit ?

Conclusion

- 43 Tout au long de l'histoire de l'enseignement du FLE, il y a eu des activités orales proposées comme voie d'apprentissage, même si leurs objectifs, leur considération théorique et leur nature ont varié au cours des siècles. La définition de l'exercice est intimement liée à chaque discipline et, pour ce qui est de l'enseignement des langues, cette variation dépend des conditions techniques, des objectifs concrets d'apprentissage et des méthodologies utilisées à chaque période. Même si l'objectif général de l'enseignement d'une langue étrangère est le développement de la performance des élèves, il faut penser que cette performance est croisée par une double perspective : performance dans le domaine de la grammaire, de la syntaxe, de la langue en tant que structure objet de connaissance, et performance dans le domaine de la langue en tant qu'instrument de communication. Historiquement, ces deux perspectives donnent naissance à des exercices de nature différente : d'un côté une répétition orientée vers l'apprentissage de la bonne construction syntaxique et de la correcte déclinaison des formes verbales ; de l'autre, l'imitation de modèles de conversation.
- 44 Avant même que les conditions de technification rendent possible l'auto-apprentissage par l'enregistrement et la comparaison de sons isolés, par l'utilisation de phrases décontextualisées ou de dialogues, les manières de langage apportent un modèle linguistique d'usage réel de la langue dans des contextes bien précis. En l'absence de codification grammaticale, ces dialogues contextualisés dans des situations quotidiennes de communication constituent des exercices dont les objectifs sont très précis et en même temps très actuels : d'une part, l'imitation et la répétition des dialogues créent des automatismes linguistiques chez l'élève ; de l'autre, la

contextualisation lui apporte des connaissances pragmatiques et socioculturelles d'utilisation de la langue.

- 45 Les manières de langage constituent donc un modèle réel de production langagière que l'élève doit imiter. Suivant les explications fournies par le texte, si c'est le cas, ou par le professeur, l'étudiant désireux d'apprendre le français peut acquérir des compétences *linguistiques* (apprentissage des lettres, de la prononciation, d'un lexique plus ou moins élémentaire, des modèles de conjugaisons et des constructions syntaxiques), des compétences *sociolinguistiques* (utilisation de la langue dans des situations concrètes, par des personnages types de la vie quotidienne, suivant les normes socioculturelles adéquates pour les différentes situations contextuelles) et, finalement, des compétences *pragmatiques* (stratégies discursives pour atteindre un but précis : saluer et engager une conversation, demander quelque chose, s'intéresser à quelqu'un, se présenter, acheter ou vendre des produits, etc.). Ce n'est pas un exercice ciblé sur des objectifs spécifiques à la manière des activités proposées à partir du XIX^e siècle. C'est un exercice complet, dont l'objectif principal est la compétence communicative.
- 46 La constitution des langues romanes comme objet d'étude dans le domaine de la grammaire va faire disparaître progressivement les dialogues comme exercice d'apprentissage et ce ne sera qu'au XX^e siècle que ce type d'activité orale contextualisée reprendra sa place dans l'enseignement des langues grâce à la méthode naturelle. C'est ainsi que l'histoire de l'enseignement du FLE renoue au XX^e siècle avec les premiers moments de la tradition de l'enseignement des langues étrangères en Europe et met en relief la valeur méthodologique des manières de langage.
-

BIBLIOGRAPHIE

Sources primaires

COMENIUS [KOMENSKÝ], Jan Amos (1632). *La grande didactique ou L'art universel de tout enseigner à tous*. Trad. M.-F. Bosquet-Frigout, D. Saget et B. Jolibert. Paris : Klincksieck, 2002. (2^e éd.).

DIDEROT, Denis & D'ALEMBERT, Jean (dir.) (1751-1772). *L'Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*. Paris : Le Breton.

DU MARSAIS, César Chesneau (1722). *Exposition d'une Méthode raisonnée pour apprendre la langue Latine*. Paris : Étienne Ganeau.

GIRARD, Grégoire (1844). *De l'enseignement régulier de la langue maternelle dans les écoles et les familles*. Paris : Dezobry et Cie (2^e éd.).

MEURIER, Gabriel (1562). *Dialogue, contenant les conjugaisons flamen-françoises, par forme de demandes et reponses*. Antwerpen : Christophe Plantin.

SAULNIER, Jean (1608). *Introduction en la langue espagnolle par le moyen de la françoise fort utile & necessaire pour ceux qui desiront en avoir l'intelligence & prononciation. Plus des Colloques ou Dialogues fort familiers pour les studieux*. À Paris : Chez Jean Millot.

Dictionnaires

ACADÉMIE FRANÇAISE (1694). *Dictionnaire de l'Académie Française*. Paris : Veuve de J. B. Coignard.

ACADÉMIE FRANÇAISE (1798). *Dictionnaire de l'Académie Française*. Paris : Veuve B. Brunet.

ALEXANDRE, PLANCHE & DEFAUCONPRET (1885). *Dictionnaire français-grec : composé sur le plan des meilleurs dictionnaires français-latins et enrichi d'une table des noms irréguliers, d'une table très complète des verbes irréguliers ou difficiles et d'un vocabulaire des noms propres*. Paris : Hachette.

ATILF/ÉQUIPE MOYEN FRANÇAIS ET FRANÇAIS PRÉCLASSIQUE (2004). *Base de lexiques du français préclassique*. En ligne : [<http://www.atilf.fr/preclassique>].

BRÉAL, Michel & BAILLY, Anatole (1885). *Dictionnaire étymologique latin*. Paris : Hachette.

COURT DE GÉBELIN, Antoine (1780). *Dictionnaire étymologique et raisonné des racines latines*. Paris : chez l'auteur ; Valleyre l'aîné ; Saugrain, etc.

DMF (2015). *Dictionnaire du Moyen Français, version 2015*. ATILF - CNRS & Université de Lorraine. En ligne : [<http://www.atilf.fr/dmf>].

FÉRAUD, Jean-François (1787). *Dictionnaire critique de la langue française*. Marseille : Mossy. En ligne : [<https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50602b/f1.image>].

GAFFIOT, Félix (1934). *Dictionnaire français-latin*. Paris : Librairie Hachette.

LITTRÉ, Émile (1863-1872). *Dictionnaire de la langue française*. Paris : Librairie Hachette.

RICHELET, Pierre (1706). *Dictionnaire françois, contenant généralement tous les mots tant vieux que nouveaux et plusieurs remarques sur la langue française*. Amsterdam : J. Elzevir.

Rothwell, William ed. (1990). *Walter de Bibbesworth : Le Tretiz*. Londres : Anglo-Norman Text Society. En ligne [<http://www.anglo-norman.net/texts/bibbes-contents.html>].

WARTBURG, Walther von (1922-2003). *Französisches Etymologisches Wörterbuch (FEW)*. En ligne : [<https://apps.atilf.fr/lecteurFEW>]

Sources secondaires

AUROUX, Sylvain (1994). *La révolution technologique de la grammatisation*. Liège : Mardaga.

CARAVOLAS, Jean-Antoine (1995). « Apprendre à parler une langue étrangère à la Renaissance ». *Historiographia Linguistica*, 22-3, 257-309.

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

GASPAR GALÁN, Antonio & CORCUERA MANSO, J. Fidel (2015). *La gramática francesa de Baltasar de Sotomayor (Alcalá de Henares, 1565)*. Zaragoza : Prensas de la Universidad de Zaragoza.

GASPAR GALÁN, Antonio & VICENTE PÉREZ, Javier (éds) (2016). *Histoire de l'enseignement de la prononciation du français aux Espagnols (XVI^e - XX^e siècles)*. Berne : Peter Lang.

GESSLER, Jean (éd.) (1934). *La Manière de langage qui enseigne à bien parler et à écrire le français. Modèles de conversations composés en Angleterre à la fin du XIV^e siècle*. Louvain : Vlaamsche Drukkerij ; Bruxelles : Édition universelle ; Paris : Droz.

KRISTOL, Andres Max (1995). *Manières de langage : 1396, 1399, 1415*. London : Anglo-Norman text society.

LAMBLEY, Kathlenn (1920). *The Teaching and Cultivation of the French Language in England during Tudor and Stuart Times*. Manchester : University Press.

LEBRUN, François, VENARD, Marc & QUÉNIARD, Jean (2003). *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, II. De Gutenberg aux Lumières (1480-1789)*. Paris : Perrin.

LUSIGNAN, Serge (1987). *Parler vulgairement. Les intellectuels et la langue française aux XIII^e et XIV^e siècles*. Paris : J. Vrin.

RIBOULET, Lucien (1941). *Histoire de la pédagogie*. Lyon et Paris : Emmanuel Vitte.

NOTES

1. Cette contribution s'inscrit dans le contexte du laboratoire DICLEF (Références FFI2016-77192-R et H25_17R) financé par les gouvernements espagnol et aragonais (Feder 2014-2020).

2. La lettre du ministre de l'Éducation nationale aux professeurs, en date du 24 avril 2018, prouve que le rôle des exercices dans les processus d'apprentissage est un sujet d'actualité non seulement pédagogique, mais aussi administrative. Il recommande aux professeurs, pour l'apprentissage de la lecture et écriture en 1^{ère} année d'école obligatoire, « l'enseignement systématique des correspondances graphèmes-phonèmes », les activités d'écriture et de lecture, et des « exercices spécifiques de grammaire, de vocabulaire et de conjugaison ». En ligne : [<https://www.education.gouv.fr/cid129644/4-priorites-pour-renforcer-la-maitrise-des-fondamentaux.html>].

3. En fait, le mot dérivé de l'étymologie latine *exercitum* est resté pendant plusieurs siècles synonyme de « armée » dans la langue française, et c'est le mot utilisé actuellement pour désigner l'armée dans beaucoup de langues romanes (*ejército* en esp., *esercito* en it., *exercito* en port., *exèrcit* en cat., etc.).

4. Il s'agit à peu près de la définition que l'*Encyclopédie* avait présentée vingt ans auparavant. À côté de deux définitions du mot *exercice*, signées par Guillaume Le Blond et Arnulphe d'Aumont, qui font référence respectivement au vocabulaire militaire et maritime et au monde de la médecine/hygiène, il existe une autre acception du mot au pluriel dont l'auteur est Claude Bourgelat (6 : 247 et ss.) : « EXERCICES, (*Manège*) s'applique particulièrement ou principalement aux choses que la noblesse apprend dans les académies. Ce mot comprend par conséquent l'*exercice* du cheval, la danse, l'action de tirer des armes & de voltiger, tous les *exercices* militaires, les connoissances nécessaires pour tracer & pour construire des fortifications, le dessein, & généralement tout ce que l'on enseigne & tout ce que l'on devrait enseigner dans ces écoles. » En ligne : [http://portail.atilf.fr/cgi-bin/getobject_?a.42:12:3./var/artfla/encyclopedie/textdata/IMAGE/].

5. En ligne : [<http://portail.atilf.fr/cgi-bin/dico1look.pl?strippedhw=exercices&dicoid=ACAD1798&headword=&dicoid=ACAD1798#ACAD1798>].

6. Pour un aperçu général de l'enseignement de la prononciation du français dans le domaine espagnol entre le XVI^e et le XX^e siècles, consulter Gaspar & Vicente (2016).

7. « Ce livre est appelé *Femina* parce que de la même manière que la femme enseigne à l'enfant la langue maternelle, ainsi ce livre enseigne aux jeunes à bien parler le français » (notre traduction).

8. Une tradition qui va durer longtemps: « Par le contrat passé en 1533, nous connaissons le programme de l'école de Riez [...]: 'Tous les matins, les écoliers liront un texte de Pilade, le Donat, les cas, les règles, les questions et les déclinaisons, de telle sorte qu'à la fin de la semaine ils les aient dits en entier [...] Tous les après-midi, ils feront une épreuve ou contrôle consistant à construire et mettre en ordre un vers de Caton, selon l'usage [...]. Les enfants réciteront leurs leçons deux fois par jour, le matin et l'après-midi' » (Lebrun, Venard & Quéniard 2003 : 328).

9. Pour confirmer le rôle de la rime dans les exercices d'apprentissage, Kristol (1995 : XLIV) compare des morceaux transposés du *Treté/Tretiz de Bibbesworth* et conclut : « La scène 5 permet ainsi de constater que, dans l'école de W. of Kingsmill, l'enseignement élémentaire du français reposait encore sur une méthode développée plus de 150 ans plus tôt par Bibbesworth. Le remanieur semble pourtant avoir perdu de vue le but de la forme primitive -faciliter la mémorisation par le rythme et la rime. »

10. Les méthodes de Meurier vont passer directement dans le domaine hispanique par l'intermédiaire de Baltasar de Sotomayor (Gaspar & Corcuera 2015).

RÉSUMÉS

Établir les caractéristiques de la notion d'exercice dans l'histoire de l'enseignement des langues étrangères s'avère une tâche complexe. Les difficultés de la tâche augmentent si l'on considère les exercices oraux, car les conditions technologiques déterminent énormément leurs possibilités de développement. En ce sens, cette contribution à propos de l'exercice tient compte de l'héritage classique et des conditions historiques créées par la progressive substitution du français au latin comme langue véhiculaire. La grammatisation croissante des vernaculaires est à la base de leur considération comme objets d'étude, ce qui va privilégier l'apprentissage de la grammaire (phonétique, morphologie, syntaxe). Or, en l'absence de codification grammaticale et pendant que le latin est l'objet de savoir par excellence, les langues vernaculaires sont apprises comme instrument de communication. Pendant les premiers moments de l'enseignement du FLE, les manières de langage ont fourni un « exercice complet » qui intègre des instructions linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques à un nouveau public qui ne connaît pas le latin. Cet exercice est exclusivement orienté vers l'acquisition de la compétence communicative et constitue un bel exemple de méthode naturelle avant la lettre.

Setting the limits and characteristics of the concept "exercise" in the history of the teaching of foreign languages is a difficult task. The difficulties of this task increase if we take in consideration the oral exercises, because the technological conditions greatly influence their development possibilities. In this sense, this contribution takes into account the classical heritage and the historical conditions created by the progressive substitution of Latin as the language of communication. The increasing grammatization of vernaculars is the basis for their consideration as subjects of study, which will favour the learning of grammar (phonetics, morphology, syntax). However, in the absence of grammatical coding and while Latin is the object of knowledge par excellence, vernacular languages are learned as an instrument of communication. During the early stages of the teaching of French as a Foreign Language (FLE),

the ways of language provided a “complete exercise” that integrated linguistic, sociolinguistic and pragmatic instructions to a new audience who did not know Latin. This exercise is exclusively oriented towards the acquisition of communicative competence and is a good example of the Natural Method avant la lettre.

INDEX

Mots-clés : exercices oraux, manières de langage, histoire de l'apprentissage du FLE, méthode naturelle

Keywords : oral exercises, manners of speaking, history of learning FLE, Natural Method

AUTEUR

ANTONIO GASPAR GALÁN

Universidad de Zaragoza agaspar@unizar.es