
*La enseñanza del francés en España (1767-1936). Estudio
histórico: objetivos, contenidos y procedimientos.*

[L'enseignement du français en Espagne. Etude
historique: objectifs, contenus et procédés

Maria Eugenia Fernández Fraile y Javier Suso López, Granada: Método
Ediciones, 1999, 1.S.B.N. 84-605-9755-5, 452 pages.

Brigitte Lépinette



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/dhfles/2071>

DOI : 10.4000/dhfles.2071

ISSN : 2221-4038

Éditeur

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

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2001

Pagination : 194-206

ISSN : 0992-7654

Référence électronique

Brigitte Lépinette, « *La enseñanza del francés en España (1767-1936). Estudio histórico: objetivos, contenidos y procedimientos.* [L'enseignement du français en Espagne. Etude historique: objectifs, contenus et procédés », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 26 | 2001, mis en ligne le 04 septembre 2014, consulté le 27 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/2071> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dhfles.2071>

Ce document a été généré automatiquement le 27 mai 2021.

© SIHFLES

La enseñanza del francés en España (1767-1936). Estudio histórico: objetivos, contenidos y procedimientos.

[L'enseignement du français en Espagne. Etude historique: objectifs, contenus et procédés¹

Maria Eugenia Fernández Fraile y Javier Suso López, Granada: Método Ediciones, 1999, 1.S.B.N. 84-605-9755-5, 452 pages.

Brigitte Lépinette

- 1 Ce livre nous est parvenu il y a déjà quelques temps. Nous l'avions signalé dans le n° 43 de la *Lettre de la SIHFLES* et nous avons annoncé ce compte-rendu dans le n° 44. Nous attendions de disposer de la place que mérite cet ouvrage pour le présenter aux sihflésiens.
- 2 L'étude reprend les contenus de la thèse soutenue en 1995 par Fernández Fraile qui eut pour directeur J. Suso López. Le fait que le nom de ce dernier apparaisse maintenant comme co-auteur dans l'édition définitive permet de penser qu'il a eu, dans l'élaboration de l'œuvre que nous commentons, un rôle plus directement actif qu'il n'est coutume. Cette thèse avait eu une première édition en micro-fiches² qui n'avait pas suscité beaucoup de réactions, n'ayant sans doute pas eu beaucoup de lecteurs. Son édition sur papier était donc tout à fait souhaitable pour l'histoire de l'enseignement du français en Espagne. En effet, depuis la thèse de Gonzalo Suárez, partiellement publiée³, il ne s'était rien produit d'aussi important dans ce domaine, tant du point de vue de l'ampleur du corpus pris en compte que de celui des caractéristiques de l'analyse.
- 3 Le champ que Fraile / Suso explorent est celui de l'histoire de l'enseignement du français en Espagne, dans une recherche dont les pôles, comme l'indique le titre choisi, sont les objectifs d'enseignement, la sélection et l'organisation des contenus ainsi que

les procédés méthodologiques. L'un des textes attentivement lus par les auteurs pour l'établissement des principes de leur étude⁴ est *L'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* de C. Puren (1988, Paris : Nathan), ouvrage qui avait énuméré et délimité les éléments rendant compte d'une méthodologie: objectifs généraux, contenus linguistiques et culturels, théories de référence (linguistiques, psychologiques, pédagogiques, etc.), situations d'enseignement. Si nous comparons cette liste avec le sous-titre de Fraile/ Suso, nous pouvons déjà constater que les objectifs d'enseignement et les contenus (dans la dichotomie: sélection et organisation) sont présents et d'après les pages préliminaires (chap. 1) coïncident *grosso modo* avec les concepts de Puren. Seuls, les *procédés* (*procedimientos*) seront entendus de manière légèrement différente (p. 45). Le terme *procédés* serait employé par ces auteurs pour éviter celui de *méthodes* qu'ils utiliseront seulement si (p.45) « il s'agit d'un ensemble pédagogique raisonné et complet, basé sur une série de principes et s'il existe une cohérence entre ses diverses composantes (principes, objectifs, contenus, procédés, instruments, évaluation) ». Les procédés concerneront donc pour nos deux auteurs, seulement (Besse 1985: 10, cité textuellement⁵): « manuels et pratiques relevant de cet enseignement ainsi que de l'ensemble des hypothèses qui les sous-tendent ».

- 4 La seconde réflexion préliminaire, née de la comparaison des pôles énumérés par Puren avec ceux de Fraile/ Suso, est l'absence des « théories de référence » (linguistiques, principalement) qui se trouvaient chez le premier (voir ci-dessus). Ces aspects peuvent être compris sous le concept de procédés tels qu'ils viennent d'être définis par les deux auteurs espagnols mais cette omission nous semble tout à fait significative et nous reviendrons sur cette question plus bas.
- 5 Le **chapitre 1**, dans lequel Fraile / Suso examinent les critères qu'ils retiennent pour l'élaboration de leur œuvre, définit et établit de façon précise les concepts pédagogiques qui vont sous-tendre l'étude dans son organisation. Les auteurs s'appuient largement sur la littérature didactique moderne née en France mais ils ne se limitent pas à cette dernière.
- 6 Comme l'indiquait le titre du volume, chaque période sera examinée des trois points de vue (objectifs, contenus, procédés) auxquels nous venons de faire allusion. Le livre s'avère ainsi structuré selon un axe didactique mais il est en même temps soumis à un découpage chronologique. De ce fait, le second axe est historique. Or, malgré cela, nous constatons que la question historique ne fait pas l'objet de commentaire (bien que les limites inférieures et supérieures ainsi que la périodisation de l'étude soient justifiées: ces frontières sont des événements liés à l'enseignement dans son aspect institutionnel). A notre avis, la présence d'une présentation-réflexion critique sur la question du choix de données effectué dans le livre (en particulier, celles qui sont dites « *représentatives* »), sur l'interprétation de ces dernières et sur l'histoire à la fois des institutions et des méthodes, aurait permis de préciser des concepts et des procédés qui, de ce fait, sont donnés comme allant de, soi. En contraste avec le découpage didactique dûment justifié et étayé sur des études spécialisées récentes, le domaine de l'histoire - auquel se rattache aussi l'étude de Fraile / Suso -, ne fait l'objet d'aucune présentation. Il ne figure dans la bibliographie - qui inclut cependant un chapitre nommé 1/ *Estudios sobre la historia de la Educación en España (hasta 1936)* [Études sur l'histoire de l'éducation en Espagne (jusqu'à 1936)] - aucune référence en rapport avec une réflexion sur cette discipline dans ses diverses orientations possibles. Seules y apparaissent les titres d'œuvres informant sur l'histoire politique et administrative de

l'Espagne ou plus spécifiquement, sur le passé des institutions éducatives (ce que nous ne critiquons pas évidemment, considérant au contraire tout à fait indispensables ces titres) mais non sur les concepts et instruments fondamentaux du travail de l'historien. La partie historique de la bibliographie (p. 422-425) confirme que les auteurs ont éludé la question des modèles historiques dans lequel intégrer leur étude.

- 7 Signalons aussi, puisque nous venons d'aborder cette question, que la partie de la bibliographie à laquelle nous venons de faire allusion (*Histoire de l'éducation en Espagne*), intègre des titres qui surprennent quelque peu (pour des raisons d'ailleurs différentes). Par exemple, Aguilar Piñal, auteur contemporain, responsable, entre autres œuvres, d'un répertoire bibliographique d'imprimés et de manuscrits du XVIII^e siècle y voisine (mal) avec Feijóo y Jovellanos (et bien, évidemment, avec beaucoup d'autres titres qui sont, eux, pertinents). Inutile de redire la difficulté des bibliographies thématiques, cependant, si l'on adopte volontairement son principe, il semble nécessaire de le respecter.
- 8 A la période comprise entre 1767 et 1857 est consacré le **chapitre 2**. La première date (1767) est celle de l'expulsion des jésuites d'Espagne - qui ouvrirait une période nouvelle en ce qui concerne le français - affirmation qui est peut-être un peu rapide (mais il faut des bornes à toute étude) - et la seconde (1857), celle de la promulgation de la Loi Moyano qui introduit le français dans les lycées. La période envisagée est caractérisée simultanément du point de vue « historico-politique et éducatif » (p. 59-72, jusqu'à 1800, p. 72-84, jusqu'à 1857), double perspective qui permet de présenter certaines caractéristiques institutionnelles et proprement pédagogiques de l'enseignement du français. Les sources sont pour la plupart secondaires -évidemment la finalité première de Fraile / Suso est didactique, non purement historique -, la synthèse est intéressante, l'ensemble bien documenté en ce qui concerne l'histoire institutionnelle. Cependant, une ouverture sur l'histoire de la culture de cette époque aurait peut-être éclairé la situation du français à la fin du XVIII^e siècle et expliqué la *demande* de cette langue, dont l'apprentissage pour les *Ilustrados*, devait parfois déboucher, de façon moderne, sur la lecture d'œuvres techniques et scientifiques. Telle était par exemple la finalité de Jovellanos (1794, dont il est question p. 71) qui démontrait effectivement l'éveil d'un « esprit nouveau » (seulement mentionné en passant) dans les objectifs de l'enseignement. Au début du XIX^e siècle, le français, non enseigné dans les collèges religieux - les plus nombreux -, a aussi parfois des fins *spécifiques* (voir Simón Palmer 1972, utilisée à juste titre). Par exemple, à Barcelone, on enseigne le français - au moins en dernière instance - à des fins commerciales, comme le prouve, par exemple et entre autre, l'existence d'une chaire de français mise à concours par la Real Junta de Comercio de Barcelone en 1840 (F. Anglada y Reventes, 1805-1884), qui publiera une grammaire en 1844⁶, participa à ce concours). Fraile / Suso reconnaîtront cette spécificité, mais seulement dans la partie intitulée *Objetivos* [Objectifs].
- 9 Sous ce titre *Objetivos* (toujours pour cette même période 1767-1857, p. 97-110), les deux auteurs situent les objectifs propres au français dans le cadre général des fins de l'enseignement des différentes institutions pour lesquelles ces derniers sont connus. Ils recourent à des sources historiques (Simón Palmer déjà mentionnée; Puellas Benitez⁷, etc.) mais interprètent aussi des passages de parties préliminaires dans des manuels de français de plus en plus nombreux au fur et à mesure qu'avance le siècle. Ceux-ci amènent à l'établissement d'une typologie des textes qui serait en fonction des objectifs

reconnus dans chaque grammaire: « méthode traditionnelle théorique » caractérisée par a) « une orientation proprement grammaticale et le désir [de la part des auteurs des manuels] d'obtenir un bon maniement de la langue, du point de vue de la correction et richesse stylistique » (p. 105) opposée à b) « des oeuvres qui s'inspirent d'un modèle plus pratique » (p. 107) et c) à d'autres « qui gardent la valeur formative contenue dans le français »⁸(p. 108).

- 10 Pour le XVIIIe et début du XIXe siècle, la typologie d'objectifs dégagée, qui, de l'aveu même des auteurs, ne marque réellement que des tendances, nous semble malgré cette précision, assez peu fondée (elle sera beaucoup moins sujette à caution pour les périodes ultérieures, nous le verrons). Par exemple, affirmer que Nùnez est une « méthode traditionnelle théorique » face à Galmace -qui a les mêmes contenus - classé comme une oeuvre « s'inspirant d'un modèle plus pratique » et à Chantreau qui serait ambivalent (inclassable donc dans ce cadre) nous semble accorder une place un peu trop grande à des différences de conceptions qui sont certes affichées par les maîtres dans leurs manuels mais ne devraient peut-être pas, à notre avis, donner lieu à des séparations qui prennent des allures de frontières.
- 11 En effet, le premier problème que pose cette phase de la typologie de Fraile / Suso est, comme nous venons de le voir, qu'elle a été construite surtout à partir des fins énoncées dans les titres, préfaces ou parties préliminaires. Or, en premier lieu, nous savons que ces derniers sont une façade qui mettent parfois fidèlement en lumière les intentions des auteurs mais qui, le plus souvent, les occultent, répondant à des préoccupations d'ordre commercial et social (en particulier, ils sont souvent soumis à des phénomènes de mode et chacun doit vanter son produit pour le vendre au détriment du rival). Dans ces conditions, les objectifs exprimés doivent-ils être tenus directement pour valables ou au contraire, doivent-ils faire l'objet d'un examen conjoint avec les autres instances de la méthode? A notre avis, croire les auteurs de méthode sur parole dans des Avis au lecteur et autres préliminaires est risqué, si nous ne mettons pas en relation ces *objectifs* et d'autres éléments internes et externes aux manuels.
- 12 En second lieu, comme le disent expressément Fraile / Suso, les objectifs ne sont jamais clairement définis, raison pour laquelle le tableau récapitulatif (p. 111) des « objectifs généraux » pour la période 1767-1857 met en relief la présence de concepts qui ne sont pas sur le même plan. Par exemple, distinguer un objectif général « ornemental » (Chantreau) d'un second de « formation générale de la jeunesse » ou d'un troisième de « formation du goût » ne semble pas spécialement éclairant dans la mesure où les trois sont finalement interdépendants et ne s'excluent pas. Quant aux « objectifs spécifiques » (p. 112), on peut se demander pourquoi Núñez 1728 avec son « objectif spécifique » d'« acquérir une parfaite intelligence de la LF et la facilité d'expression » est classé comme 'traditionnel et théorique' à côté de Galmace dont l'objectif est « Lire, comprendre, parler », qui est considéré, au contraire, « pratique ».
- 13 Enfin, - et nous sommes au cœur du problème méthodologique, dans ce cas en rapport avec les critères mêmes de l'analyse réalisée par Fraile / Suso -, si au XVIIIe siècle, les objectifs ne sont pas définis comme tels par leurs auteurs et si nous savons que la grammaire n'est qu'un élément entre divers autres de l'acte pédagogique, il faut se demander si c'est à bon droit que ces didacticiens ont recouru à ce concept pour en faire l'une des pierres de touche de leur analyse dans cette première phase de leur étude. En effet, vouloir faire entrer obligatoirement dans le moule d'analyses

didactiques qui distinguent aujourd'hui les concepts opératoires d'objectifs, contenus, etc., des grammaires - qui ne sont pas des méthodes pédagogiques au sens où nous entendons ce terme aujourd'hui - dans lesquelles il existait un schéma canonique omniprésent et impossible d'éviter (c'est d'ailleurs celui-ci qui interdit l'existence d'une différenciation claire des objectifs, mais aussi des contenus et des méthodes) peut sembler assez peu pertinent. Ou, en d'autres mots, la littérature linguistique pédagogique - tout spécialement une grammaire - du passé doit-elle être évaluée exactement avec les mêmes instruments et sur le même modèle que la littérature linguistique pédagogique actuelle? Précisons que notre question est suscitée par la difficulté et certaine pauvreté constatée dans les résultats auxquels arrivent Fraile / Suso pour cette question précise des objectifs dans des grammaires éditées entre les dates retenues (1767-1857) dans un premier temps. Cependant, il s'agit d'une interrogation plus générale. C'est même une des questions fondamentales de l'interprétation en historiographie: est-il légitime de *plaquer*, sur des textes du passé, pour en rendre compte, tels quels, des concepts récemment dégagés. Nous nous la reposons - en la simplifiant dans ce cadre -, plus de vingt ans après Auroux, par exemple, qui réexaminait les bases de l'histoire de la linguistique.⁹

- 14 La troisième partie du chapitre 2. est occupée par l'étude des « contenus » des grammaires du corpus. Les auteurs (p. 114-116) partent de l'examen -sans le nommer - de ce qui est le modèle de la *grammaire latine étendue*, dans une brève introduction qui introduit l'analyse de la grammaire du P. Núñez. (p. 116-121). Cette analyse sera suivie, pour la première période envisagée (1767-1800), de celle de Galmace et de Capmany (p. 121- 124) et, finalement, de celle de Chantreau (p. 124-132). Dans ce cas, la distinction entre grammaire à tendance pratique vs. théorique disparaît et Fraile / Suso se bornent à suivre l'ordre chronologique d'édition des ouvrages. En ce qui concerne les contenus des méthodes éditées entre 1800 et 1857, leur présentation est, elle, structurée en fonction de la différenciation déjà établie entre « méthode traditionnelle théorique », « œuvres qui s'inspirent d'un modèle plus pratique » et œuvres « qui gardent la valeur formative contenue dans le français ».
- 15 Nous nous arrêterons à cette partie de chapitre consacré aux contenus des grammaires du XVIIIe siècle et aux procédés qui y sont mis en œuvre. Les deux auteurs présentent les contenus des ouvrages que nous avons cités, marquant avec justesse la présence et l'absence de certains éléments linguistiques dans chacun d'eux et concluant sur les caractéristiques qui en découlent du point de vue de l'apprentissage. Cependant, il nous semble qu'il manque dans ces pages, qui sont consacrées aux contenus linguistiques, l'arrière-plan de la grammaire de l'époque et - en cela nous notons la prégnance de la formation didactique des auteurs sur leur formation linguistique - des références à la genèse des ouvrages analysés, c'est à dire, à leur dépendance vis à vis de la grammaire et de la linguistique du passé récent et contemporaines. En effet, les auteurs espagnols qui composaient une grammaire du français connaissaient les ouvrages antérieurs de mêmes caractéristiques, au moins ceux qui avaient été édités en France et y avaient atteint une certaine renommée. Ainsi, la connaissance du contexte grammatical français est indubitablement pertinent en ce qui concerne Núñez de Prado ou Chantreau mais aussi les manuels du début du XIXe siècle. Elle aurait conduit, si Fraile / Suso n'avaient pas - volontairement ou non - ignoré les caractéristiques de la grammaire française pour étrangers élaborée à l'époque, non seulement en France mais encore en Europe, à une estimation plus fine de certains aspects. Je ne donnerai qu'un seul exemple. A propos de Chantreau, (p. 131), Fraile / Suso jugent « *un aspecto*

totalmente revolucionario » la présence d'un « contenu communicatif consistente en una serie de expresiones lexicalizadas necesarias para "romper a hablar« en determinadas situaciones reales o posibles de comunicación » [un aspect totalement révolutionnaire [la présence d'un] contenu communicatif qui consiste en une série d'expression lexicalisées nécessaires pour « commencer à parler » dans certaines situations réelles ou possibles de communication]. Les phrases françaises auxquelles Fraile / Suso font ici allusion étaient déjà, pour la plupart, présentes dans l'œuvre de Boyer 1694, accompagnées de leur traduction anglaise. Chantreau les reprendra, en adaptera quelques aspects à son propos et à sa situation d'enseignement et présentera leurs équivalents espagnols. Le procédé était donc loin d'être pionnier dans l'histoire de l'enseignement du français. Qui plus est, un coup d'œil sur la première grammaire du français publiée en Espagne: Sotomayor (1565) leur aurait fait percevoir l'âge d'un procédé de présentation de paradigmes qui sont proches du dialogue¹⁰. En réalité, on peut considérer dans ce cas que l'insuffisance des deux auteurs provient de l'absence d'études antérieures précises sur les sources de Chantreau. Aussi bien pour ce qui est de Núñez - en dette avec Buffier - que de Chantreau - en dette avec Boyer, Wailly et moins directement la grammaire de la Real Academia Española -, la linguistique a été ignorée. Or, c'est cette absence d'arrière-plan grammatical qui nous semble la cause d'une interprétation, de la part de Fraile / Suso, ou bien parfois légèrement schématique, malgré la lecture très attentive des éléments de leur corpus, ou bien gauchissant certains éléments dont la présence est en rapport avec le modèle linguistique pour attribuer à ces derniers une signification uniquement didactique. Une fois encore, la bibliographie est révélatrice des analyses des auteurs. Il n'y aucune mention des grammaires françaises comme Chiflet ou Buffier ou encore Wailly (sources respectivement de Núñez de Prado et Galmace d'une part, et de Chantreau). De même, des études françaises classiques dans ce domaine, comme Chevalier 1968 et Chervel 1977 sont absentes. La bibliographie (thématique, nous l'avons dit) n'inclut d'ailleurs pas de rubrique « Grammaires ». La *Mécanique des langues* de Pluche (1735) est intégrée, tout comme la *Manière d'apprendre les langues* de Radonvilliers (1768), sous le titre: « Questions historiques ».

- 16 Enfin, les « procédés » (p. 147-202) font, dans ce chapitre 2, l'objet d'une analyse de plus de 50 pages. Celle-ci est précédée d'une introduction bien documentée sur les procédés de l'enseignement du latin et celui des langues vivantes en tant que pratique depuis la Renaissance et en tant qu'objet de réflexion aux XVIIe et au XVIIIe siècle (des oeuvres comme celles de Comenius et l'abbé Pluche y sont commentées). Immédiatement après, Fraile / Suso, respectant leurs options initiales, emboutiront, avec quelque difficulté, les oeuvres de leur première époque dans le cadre des MTT (Méthodes traditionnelles théoriques) opposées à la catégorie MTTP (Méthodes traditionnelles théorico-pratiques¹¹).
- 17 Nous avons déjà dit que l'organisation du commentaire à partir des concepts d'*objectifs* généraux et spécifiques ne nous semblait pas spécialement adaptée aux textes grammaticaux du XVIIIe siècle (rappelons que pour les contenus, Fraile / Suso avaient d'ailleurs recouru à l'ordre chronologique de présentation). Il en va de même pour la question des *procédés*. En effet, nous considérons que, surtout à cette époque, les textes analysés ne sont qu'un des éléments d'une *panoplie* pédagogique que gère le maître avec ses élèves. Nous ne savons que très peu de choses sur le type d'enseignement, sur le mode d'utilisation de la grammaire et sur les exercices réalisés à partir de celle-ci (sauf peut-être chez Chantreau). Nous n'avons pas non plus beaucoup de données sur la manière exacte dont le grammairien utilisait son ouvrage dans sa classe (même si nous

avons des raisons pour penser que le modèle de l'enseignement du latin -avant l'évolution qu'il subit en France durant le XVIIIe siècle et après cette dernière, était prégnant dans cette situation, comme, d'ailleurs, le fait noter avec raison la thèse commentée). Fraile / Suso ne nous apportent pas non plus beaucoup de données nouvelles sur la classe, les différents types d'exercices, etc. Dans ces conditions, vouloir dégager du seul texte d'une grammaire comme celle de Núñez de Pardo et celle de Galmace - qui ont encore adopté, *grosso modo*, le modèle canonique de ces ouvrages depuis la Renaissance -, une méthodologie didactique précise nous semble indirectement laisser à cette dernière un caractère finalement hypothétique. Il va sans dire que la démarche classificatoire choisie nous paraîtra au contraire adéquate quand il s'agira de l'analyse de véritables méthodes didactiques (élaborées plus tard dans le temps). Dans les pages sur le XVIIIe siècle, la thèse citée n'accorde pas toujours - croyons-nous - au poids de la tradition proprement grammaticale (c'est à dire au linguistique), la part qui devrait lui revenir.

- 18 En synthèse sur ce chapitre 2. consacré à la période 1767-1857, il nous semble personnellement qu'un texte bien documenté, plein de données intéressantes et d'analyses pertinentes perd quelque peu de son excellence à cause (i) d'un a priori organisateur qui a fait entrer grammaires et vraies méthodes pour l'apprentissage du français dans le même moule et (ii) d'un isolement artificiel de la grammaire française pour Espagnols de celle qui a été élaborée en Europe pour les étrangers depuis la Renaissance.
- 19 Le *Chapitre 3.*, qui concerne la période 1857-1936, est important à plusieurs titres. Tout d'abord, G. Suarez n'avait pas fait l'inventaire des manuels et grammaires publiés durant ces quatre-vingts ans, période durant laquelle l'enseignement du français en Espagne a une diffusion grandissante, qui provoque un essor sans précédents de l'édition dans ce domaine. Fraile / Suso ont donc répertorié pour la première fois un corpus extrêmement étendu qui permet d'avoir une idée plus juste des différentes tendances pédagogiques (et aussi linguistiques, bien que les deux auteurs ne se soient arrêtés que secondairement sur ces dernières) de cette longue époque, dans laquelle l'enseignement dans ses institutions, ses agents, ses modalités, etc. a été une question centrale de la politique espagnole.
- 20 La deuxième raison est l'exploration d'une bibliographie historique, surtout institutionnelle et juridique, réalisée par les deux auteurs et l'excellente synthèse qu'ils en ont faite en ce qui concerne le français. Cette dernière, axée sur le seul enseignement de cette langue, est la première du genre en Espagne.
- 21 Enfin - troisième raison -, nous constatons l'exploration parallèle d'une ample bibliographie didactique (surtout sources primaires du XIXe siècle), sur laquelle s'appuient les premières pages du chapitre dont nous rendons maintenant compte.
- 22 Ce chapitre applique la même méthode d'analyse que le précédent. Après les pages consacrées à l'histoire institutionnelle (p. (203-244)) dans ses aspects historiques, politiques et idéologiques, les auteurs classent les textes de leur corpus et les examinent, - cette fois-ci, à bon escient, pour ce qui est des méthodes - du point de vue des objectifs, des contenus et des procédés pour les sous-périodes suivantes 1857-1876, 1876-1900, 1900-1914, 1914-1936.

- 23 Dans ce cas, les objectifs sont d'abord extraits des textes officiels et seulement ensuite ces derniers sont confrontés aux objectifs propres à chaque manuel et à chaque grammaire (annoncés dans les parties préliminaires).
- 24 Dans ces « Objectifs », d'une richesse à notre avis remarquable dans ses plus de 50 pages, nous soulignerons l'intérêt tout spécial de la partie bien documentée sur la méthode directe de la période 1900-1914 en Espagne, qui prend en compte l'origine européenne de cette dernière et étudient ses prolongations dans la Péninsule ibérique. De mêmes caractéristiques sont les pages qui suivent, concernant ces objectifs pour les années 1914-1936, considérées de l'*éclectisme* (le représentant le plus insigne en est l'insigne *Perrier*, terme quasiment synonyme de manuel de français pour plusieurs générations d'Espagnols).
- 25 Les contenus sont analysés dans le cadre des différents plans d'études qui se succèdent selon le va-et-vient politique continu de l'époque (si le ministre appartient au groupe libéral, les plans d'études seront moins précis et contraignants et ils le seront plus, quand le ministre sera conservateur, bien que ce dernier ne puisse pas non plus imposer de normes: celles-ci devraient alors être respectées par l'Église, groupe social puissant qui tient à sa liberté d'enseignement dans ses collèges et ses séminaires diocésains). A ce sujet, nous redirons une fois encore que de tous les aspects, les linguistiques sont sans doute ceux que Fraile / Suso considèrent avec le moins de compréhension. C'est ce qui se passe par exemple pour la grammaire historique de F. Araujo (1889), jugée du seul point de vue de la didactique pour débutants quand en réalité, les rôles que lui réservait son auteur étaient multiples et l'ensemble méritait un examen moins sommaire. Par exemple, les auteurs concluent sur Araujo que (p. 309) « les nombreuses références de type philologique et historique que contient ce manuel, son traité de phonétique... peuvent intéresser des spécialistes, des philologues mais non des élèves de l'enseignement secondaire. L'application didactique des recherches linguistiques est totalement irrationnelle ». Personnellement, il nous semble que ce n'est pas *l'application didactique d'une recherche sur la langue qu'il est irrationnel* de présenter car une méthode d'apprentissage linguistique suppose toujours la mise en œuvre didactique de données linguistiques -objet de recherches récentes ou non - mais c'est l'absence de congruence des trois instances de la méthode (modèle linguistique - implicite ou explicite- qui suppose la sélection de contenus donnés, objectifs didactiques et procédés méthodologiques) entre elles. En réalité, dans l'optique de Fraile / Suso, Araujo relève de la MTT (= Méthode théorique traditionnelle) - non irrationnelle en soi - : il vise l'enseignement d'un savoir sur la langue (dans ce cas précis, sur l'évolution dans le temps de sa grammaire). Ajoutons qu'au moins deux autres auteurs de manuels de français contemporains d'Araujo ont eu la même visée, relevant de la MTT qui enseigne le français à travers un modèle grammatical né dans le cadre de la grammaire historique¹². Mais je touche ici à des aspects somme toute assez mineurs qui ne font rien perdre de la valeur de l'analyse historico-didactique effectuée par les deux auteurs.
- 26 L'étude se clôt sur l'évaluation des procédés de la seconde période envisagée, dans des pages tout aussi riches que celles dans lesquelles les auteurs avaient traité objectifs et contenus.
- 27 Ajuste titre, Fraile / Suso se montrent dans leurs **conclusions** conscients de la valeur du travail qu'ils ont réalisé. Cependant, également à juste titre, ils connaissent l'ampleur de ce qui reste à faire pour compléter l'étude du domaine qu'ils ont exploré,

les premiers, comme historiens de la pédagogie du français en Espagne. En effet, le sujet n'est pas épuisé, beaucoup s'en faut. J'ai suggéré plus haut quelques pistes qui me tiennent personnellement à cœur: par exemple, les fondements linguistiques de toutes ces grammaires sont à étudier de manière précise, spécialement celles du XIXe siècle. Peut-être aussi pourrait-on repérer et délimiter de façon plus systématique les influences didactiques françaises. Le milieu culturel, intellectuel et idéologique des professeurs-auteurs de manuels de français dans les dernières années du XIXe siècle et les premières du XXe siècle, ainsi que leur place (subjective et objective) dans la société espagnole pourraient faire également l'objet d'un examen historique qui apporterait des données utiles pour comprendre les options de ces responsables de la pédagogie du français, etc., etc.

- 28 Finalement, quelques brèves remarques complémentaires sur la **bibliographie**. La première concerne quelques absences: certains auteurs apparaissent dans le texte mais non dans la bibliographie (par exemple, M. Reinfried, cité p. 265). En outre, nous avons déjà signalé plus haut quelques incongruences - mineures - concernant une organisation thématique, qui regroupe des textes parfois très différents (paragraphe 2.2., en particulier).
- 29 Cependant, fait le plus regrettable pour nous, nous constatons que la bibliographie de la thèse de 1995 n'a pas été mise à jour dans cette nouvelle édition. Or, il nous semble qu'un livre publié en 1999 aurait dû rendre compte des titres qui, en nombre relativement important, ont été publiés entre ces deux dates. Divers numéros de *Documents pour l'Histoire du Français Langue Étrangère et seconde* ont paru, plusieurs congrès SIHFLES ont eu lieu (les auteurs y ont eux-mêmes participé). Il s'est donc réalisé en Espagne tout un travail de recherche qui n'était pas à dédaigner et qui aurait pu être intégré dans la bibliographie de ce livre. C'est dommage pour l'étude de Fraile / Suso qui naît, sous sa forme imprimée, déjà un peu en retard dans son domaine. C'est surtout dommage pour la SIHFLES et pour ses membres - en particulier les Espagnols - responsables d'un effort indéniable dans les dernières années du XXe siècle, qui, de la sorte, se voit ignoré.
- 30 Malgré cela, nous ne pouvons achever ce compte rendu sans nous réjouir très sincèrement de l'édition de cette excellente étude qui, comme nous l'avons dit préliminairement, a transformé le panorama de l'histoire de la didactique du français en Espagne et y tient déjà une place importante.

NOTES

1. Nous avons traduit ce titre, de même que les citations extraites de ce texte et présentes dans ce compte rendu.

2. Ma Eugenia Fernández Fraile, 1995 *La enseñanza/aprendizaje del francés como lengua extranjera en España (1767-1936): objetivos, contenidos y procedimientos* Granada: Universidad de Granada (Microfichas). Sauf erreur de notre part, la seule différence entre les deux textes (édition en

micro-fiches et celle que nous commentons ici) est la présence d'un prologue signé par Manuel Tost Planet.

3. Cf. Gonzalo Suárez Gómez 1956 *La enseñanza del francés en España (Comentario a una bibliografía establecida hasta 1850)*, thèse de doctorat inédite, Universidad Complutense de Madrid et 1961, «Avec quels livres les Espagnols apprenaient le français (1520-1850)», *Revue de Littérature comparée*, t. XXXV 158-171; 330-346; 512-523. 160-171.

4. Puren est fréquemment cité comme le prouve l' Index nominum, p. 419.

5. *Méthodes et pratiques des manuels de langue* Paris: Didier.

6. *Gramática de la lengua francesa para uso de los españoles* Barcelona: Verdaguer(2^eéd. 1853).

7. Puelles Benítez, Manuel 1979 *Historia de la educación en España II. De las Cortes de Cádiz a la Revolución de 1868* Madrid: Ministerio de Educación (Col: Breviarios de Educación); 1980 *Educación e Ideología en la España contemporánea* Madrid : Labor; 1989 *Historia de la educación en España III De la Restauración a la IIRepública* Madrid: Ministerio de Educación (Col.: Breviarios de Educación).

8. Notre traduction pour les textes entre guillemets.

9. Auroüx, Sylvain 1980 «L'histoire de la linguistique» *Langue française* 48: 7-15.

10. Il est à noter pourtant que les auteurs signalent (p. 165) l'existence de dialogues pour l'enseignement du français au XVI^e siècle (J. Ledei, 1565).

11. Les MTT correspondent à la méthodologie traditionnelle de Puren qui distinguait cependant, quatre sous-types GRAMMAIRE/traduction; traduction/ GRAMMAIRE; grammaire/ TRADUCTION (Cours traditionnel à objectifs pratiques CTOP), TRADUCTION/ grammaire (CTOP). Fraile / Suso auraient donc réduit à deux pour cette époque les quatre types de Puren, 'méthodes traditionnelles théoriques' et 'méthodes traditionnelles à objectifs pratiques'.

12. Il s'agit, entre autres, d'Escriche y Mieg y Fernández Iparraguirre 1885 (qui ne figurent pas dans la bible-graphie de Fraile / Suso). Cf. sur cette grammaire, notre communication au Congrès annuel de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística tenu à Vigo (Espagne, 7-10 février 2001).

AUTEUR

BRIGITTE LÉPINETTE

Université de Valence (Espagne)