



Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde

24 | 1999

Les auteurs classiques français dans l'enseignement du F.L.E. (18e et 19e siècles)

De l'imitation au commentaire des textes des «bons auteurs» au 18e siècle

Henri Besse



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/dhfles/3042>

DOI : 10.4000/dhfles.3042

ISSN : 2221-4038

Éditeur

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

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 1999

Pagination : p.25-53

ISSN : 0992-7654

Référence électronique

Henri Besse, « De l'imitation au commentaire des textes des «bons auteurs» au 18e siècle », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 24 | 1999, mis en ligne le 28 août 2015, consulté le 27 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/3042> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dhfles.3042>

Ce document a été généré automatiquement le 27 mai 2021.

© SIHFLES

De l'imitation au commentaire des textes des «bons auteurs» au 18e siècle

Henri Besse

- 1 Au cours du 18^e siècle, s'est produit en France (et sans doute plus largement en Europe) une profonde réorganisation des pratiques et des représentations relatives à l'enseignement du latin, qui n'a pas été sans conséquence sur l'enseignement ultérieur du français (et plus largement, des langues vivantes, maternelles ou étrangères). Elle a été mise en évidence par des travaux récents, particulièrement ceux de Philippe Caron (1987¹), de Sonia Branca-Rosoff (1988; 1990), d'A. Collinot & F. Mazière (1987) ou de B. Colombat (1996). Mais ces travaux ne nous paraissent pas tenir suffisamment compte des aspects proprement didactiques de cette réorganisation, en particulier de ceux liés aux exercices, dont A. Chervel & M.-M. Compère (1997: 15) notent que «la réalité [...] reste un continent encore à peine exploré».
- 2 La notion d'exercice (*exercitio*, *exercitatio* ou *exercitium*) incluait alors non seulement ce que le maître demandait de faire à ses élèves, les exercices pour les élèves, mais aussi à ce qu'il faisait lui-même pour les y préparer, les techniques propres à «l'exercice» de son métier. Dans les exercices pour les élèves, étaient distingués ceux effectués quotidiennement dans ou pour la classe (dits «ordinaires» ou «réguliers»), et ceux effectués plus rarement devant ou pour un public plus large, comprenant parents et magistrats de la ville (dits «extraordinaires» ou «publics»). Observons enfin, qu'il y a sans doute loin de la «réalité» de ces exercices, telle que nous l'appréhendons ici dans les discours méthodologiques préconisant ceux-ci, à ce qui se passait effectivement dans les classes ou sur les estrades.
- 3 Pour essayer d'être un peu précis dans un aussi vaste domaine, nous nous limiterons à quelques auteurs, qui tous préconisent de débiter l'apprentissage du latin par des (extraits de) textes des «bons auteurs». Option didactique, parmi d'autres alors défendues, liée à la prise de conscience qu'on n'était plus à même de parler et écrire latin comme on le parlait et écrivait à Rome au temps de Cicéron, et qu'il valait donc

mieux donner pour modèle aux élèves les textes de Cicéron que le jargon du maître. En nous focalisant sur les exercices prévus pour les «basses classes de grammaire», nous analyserons d'une part des propositions du début du 18^e siècle: celles de J. Jouvençy² qui précisent la *Ratio studiorum* jésuite de 1599³, et celles de Ch. Rollin (1732) qui clarifient la tradition plutôt janséniste de l'université de Paris; d'autre part, sur celles qu'avancent, au milieu du siècle, N.-A. Pluche (1751) et Ch. Batteux⁴, qui nous semblent amorcer un profond remaniement des précédentes.

- 4 Notre thèse -déjà esquissée par ailleurs (H. Besse, 1996)- est qu'on y passe d'une didactique de l'imitation des textes des «bons auteurs» latins (plus rarement grecs et français), à une didactique de leur explication plus ou moins savante, d'une didactique d'usages langagiers autres que ceux pratiqués nativement par les élèves, ceux des auteurs latins et grecs, à une didactique qui est moins attentive à ces usages étrangers, parce qu'elle s'appuie davantage sur la langue maternelle des élèves et se tourne vers la transmission de savoirs relatifs aux «bons auteurs» et à leurs œuvres, vers ce que l'on commence à appeler «la littérature». En termes du temps, on y passe d'une didactique des «mots» à une didactique des «choses»⁵, ou plus exactement des «mots» traités comme des «choses». Ce qui, pour les élèves, revient non plus à imiter ces «bons auteurs», mais le maître qui les commente plus ou moins savamment. En d'autres termes, on y passe du mimétisme du bien dire dans une langue quasi étrangère (le latin) au mimétisme du bien expliquer dans la langue maternelle (le français).

Sur une didactique de l'imitation des «bons auteurs» latins chez les jésuites et chez Rollin

- 5 Dans la tradition didactique jésuite, il n'y a pas, pour les élèves, de production orale ou écrite sans explication préalable par le maître (*praelectio*) d'un «bon auteur». Une bonne compréhension de ce qui est engagé par cette tradition supposerait non seulement un retour sur l'*eruditio* médiévale (voir M. Lemoine, 1997) et sur le *modus parisiensis* qui en découla et auquel fut soumis le jeune Ignace de Loyola, mais aussi sur les fameux *Exercices spirituels* de ce dernier, et sur la lente et collective élaboration de la *Ratio studiorum* dans la seconde moitié du seizième siècle⁶, retour que nous ne pouvons effectuer ici. Rappelons seulement que, dans les collèges jésuites, le latin était enseigné à raison d'au moins vingt-cinq heures par semaine, sans compter le temps consacré aux devoirs faits en dehors de la classe, aux activités des «académies» d'élèves, et aux offices et prières dans lesquels la «langue de l'Église» était constamment présente. Enseignement qui s'étendait sur cinq à six ans (trois ou quatre années pour les «basses classes de grammaire», une année pour les «humanités» et une autre pour la rhétorique). Rappelons aussi que s'il est assez souvent question, dans la *Ratio*, de la langue maternelle (*vulgaris sermo*, *vernaculus sermo* ou *patrius sermo*), le § 18 des «règles communes aux professeurs des classes inférieures» stipule que les maîtres doivent, dans leur enseignement, conserver «strictement l'usage de parler latin (*latine loquendi usus*), sauf dans les classes où les élèves ne savent pas le latin; de sorte qu'il ne sera jamais permis, pour tout ce qui concerne la classe, d'utiliser la langue maternelle (*patrio sermone*); on infligera aussi des blâmes à ceux qui n'en tiendraient pas compte; et, à cette fin, le maître parlera continuellement latin.» (1997: 155).
- 6 Collinot & Mazière (1987: 32-33) rappellent ce qu'était le «Programme des cinq classes du collège de Nevers en 1626-1627»: en «basse grammaire», étaient au programme des

«morceaux choisis de Cicéron et (des) fables choisies de Phèdre»; en «moyenne grammaire», des «morceaux choisis de Cicéron, Cornélius Nepos, Ovide et Phèdre»; en «grammaire supérieure», des «textes de Cicéron: *De Officiis*, *De senectute*, *De amicitia*; les *Commentaires* de César; des morceaux choisis de Virgile, Ovide, Tibulle, Catulle». On y trouve aussi des «extraits des meilleurs écrivains de la langue nationale», mais ils n'étaient étudiés qu'en rhétorique, lorsque les élèves étaient déjà bien frottés de latin et d'un peu de grec (commencé en «grammaire moyenne»). Ces «morceaux» étaient «choisis», avec l'approbation du recteur, en fonction de critères certes didactiques (leur relative «simplicité» ou «élégance» discursive, l'intérêt du sujet pour des enfants ou des adolescents), mais aussi moraux (il s'agissait de faire en sorte que maîtres et élèves s'abstiennent, tant à l'école que chez eux, de lire les auteurs les plus «infâmes» tels Térence ou Perse, ou les pages les plus «odieuses» d'Ovide ou de Catulle). Programme auquel il faudrait enfin ajouter les grammaires utilisées (la *Ratio* recommande celle d'E. Alvarez, mais celle de Despautère était fréquemment en usage dans les collèges jésuites de France).

- 7 La *praelectio* était par excellence l'exercice magistral du *modi docendi* jésuite. Elle pouvait porter, dans les «classes de grammaire», sur des «morceaux choisis» de textes en prose ou en vers qu'on ne disait pas encore «littéraires» ou sur des textes d'historiens (traitant de l'histoire profane ou sacrée), mais aussi sur des textes de grammairiens écrivant en latin (*grammaticae praelectio*). L'objectif visé était d'aider les élèves à comprendre et à mémoriser plus ou moins par cœur ces textes, d'auteurs anciens ou de grammairiens modernes, afin de nourrir et de modeler leurs productions ultérieures. Elle comprenait quatre à six «parties», selon la matière traitée et le niveau des élèves. Dans «les règles communes aux professeurs des classes inférieures», la *Ratio* précise:

« Dans les prélections, on expliquera seulement les auteurs anciens, nullement les plus récents. Il sera très utile que le maître ne parle pas en improvisant précipitamment, mais qu'il dise ce qu'il aura médité puis écrit chez lui [...]. La forme de la prélection sera à peu près celle-ci: Premièrement, il lira le texte en entier [...]. Secondement, il exposera très brièvement l'argument, et son lien avec ce qui précède, si besoin est.

Troisièmement, reprenant période par période, [...] il expliquera les passages les plus obscurs, les reliera l'un à l'autre, et explicitera la pensée, non par une paraphrase inadéquate où l'on remplace chaque mot latin par un autre mot latin, mais en exposant cette même pensée par des phrases plus claires; s'il recourt à la langue vulgaire, il gardera, autant que possible, la place des mots; c'est ainsi, en effet, que les oreilles s'habituent au rythme. Si langue maternelle ne le souffre pas, il expliquera d'abord presque tout mot à mot (*prius ad verbum omnia*), avant d'adopter les usages de la langue vulgaire. Quatrièmement, reprenant depuis le début, à moins qu'il ne préfère les introduire dans la traduction (le texte latin dit: *nisi malit ipsi explicationi insère*), il énoncera les remarques adaptées à chaque classe. Il dictera celles qu'il estimera devoir retenir -qui ne devront pas être nombreuses- soit en s'interrompant au cours de l'explication, soit à part, après la prélection. Mais il est généralement utile que les élèves de grammaire n'écrivent rien sans qu'on leur commande. » (1997: 157-158)

- 8 Ces prélections donnaient ensuite lieu à exercice de mémoire (*memoria exercitatio*): «Les élèves réciteront aux décurions⁷ les prélections apprises par cœur [...]. Les décurions eux-mêmes s'en acquitteront auprès du grand décurion ou du maître. [...] le samedi, on récitera publiquement de mémoire les leçons apprises pendant une, voire plusieurs semaines.» (1997: 155-156).

- 9 Recommandations générales qui étaient complétées par d'autres plus ou moins spécifiques à chaque niveau. Pour «la classe inférieure de grammaire» par exemple, la prélection:

...ne dépassera pas quatre lignes environ, (et) se fera sous la forme suivante: d'abord, le professeur lira tout le texte à la suite et en résumera brièvement l'argument en langue vulgaire. Deuxièmement, il traduira mot à mot en langue vulgaire. Troisièmement, reprenant depuis le début, il indiquera la construction et, analysant la phrase, il montrera quels verbes régissent quels cas; il fera approfondir la plupart des faits en se référant aux règles de grammaire déjà expliquées; il ajoutera une ou deux observations, mais les plus faciles possible, sur la langue latine; il signalera les métaphores par les exemples tirés des choses les plus connues et ne dictera rien, si ce n'est peut-être l'argument. Quatrièmement, il reprendra une seconde fois, rapidement, les termes du texte en langue vulgaire. (1997: 191).

- 10 Jouvençy donne un «exemple d'une prélection dans les basses classes de grammaire», qui porte sur «la sixième fable de Phèdre, livre I». Nous la citons longuement, parce qu'elle nous paraît bien illustrer ce qu'était devenu cet exercice au début du 18^e siècle, et parce qu'on peut y observer certaines évolutions par rapport aux «règles» de la *Ratio*⁸:

Voici comment l'expliquera un maître de basse classe. Il parlera en français aux enfants qui ne comprennent pas encore le latin, quoique tout soit ici [dans le *De ratione* de Jouvençy, évidemment] écrit en latin.

1^o *Sujet*. On exposera ce que dit le Renard en trouvant le masque de théâtre.

2^o *Explication*. Elle consistera surtout en deux choses: a) l'exposition des mots suivant l'ordre grammatical et la construction de la phrase; b) l'explication des mots dont le sens est obscur. *Vulpes* (ce mot se rend en français par un Renard) *viderât* (avait vu) *forte* (par hasard) *personam* (un masque). Ce mot signifie quelquefois une personne, quelquefois un masque, comme on en porte dans les bacchanales, les tragédies, quand on veut ne pas être reconnu, se cacher, se déguiser. C'est pourquoi Phèdre ajoute *tragicam* (tragique). On expliquera de même en français les autres mots, et l'on ne se bornera pas à les expliquer une fois, mais on y reviendra deux ou trois fois, si c'est utile.

3^o *Grammaire*. Vous reviendrez sur chaque mot, et vous en ferez connaître le genre, la déclinaison ou la conjugaison, le mode, le temps, etc. Par exemple, *vulpes* (renard), nom substantif de la troisième déclinaison, comme *proies* (race), *clades* (défaite), etc.: vous vous souviendrez de donner toujours des exemples et de choisir, autant que possible, ceux qui sont connus des enfants; ensuite, vous direz la règle. *Viderat* (avait vu), verbe au plus-que-parfait, à la 3^e personne du singulier; présent, *video, vides, videt*; 2^e conjugaison, comme *doceo, doces, docet*; parfait *vidi, vidisti, vidit*, par la règle, etc. Il est à la troisième personne parce qu'il se rapporte à *Vulpes* (Renard), qui est un nom de la 3^e personne, par la règle, etc. On expliquera cette règle, s'il le faut. *Vulpes forte viderat*; vous répéterez ces mots en français; *orte* (par hasard) est un adverbe, et l'adverbe est une partie du discours, etc. Qu'est-ce que Renard avait vu? Vous traduirez encore les mots latins en français, vous ferez de nombreuses interrogations; c'est un excellent moyen de frapper les oreilles et l'attention des enfants. [...]

4^o *Erudition*. Qui empêche de dire que le renard est un animal plein de ruse et d'astuce? Qui empêche, si on veut, de raconter une petite histoire intéressante? d'expliquer ce petit proverbe: il faut faire le renard avec un renard, etc.? [...]

5^o *Latinité*. Faites remarquer aux enfants de quelle manière on change l'ordre des mots en latin; comment il est élégant de mettre certains mots avant les autres. [...]

6^o *Les mœurs*. La moralité même de cette fable donnera lieu d'expliquer combien le sens commun et la prudence (surtout la prudence chrétienne, évangélique) l'emportent sur toutes espèces de richesses, et sur les qualités naturelles les plus estimées. On pourra confirmer cette vérité par une petite histoire appropriée aux

enfants. Elle sera répétée, en français ou en latin, par un ou deux des meilleurs élèves de la classe.

- 11 En quoi le *modus agendi* de Jouvençy infléchit-il le *modus docendi* de la *Ratio* ? Il s'agit de «l'explication d'une fable», non de «quatre lignes», et Jouvençy ne précise pas que le maître doit lire d'abord «tout le texte à la suite». Il semble adopter ici la règle de la «classe supérieure» qui veut que le maître résume d'abord «brièvement l'argument», mais la *Ratio* ajoutait «soit en latin, soit dans la langue maternelle» (1997: 182), alors que Jouvençy s'en tient au français, ce que la *Ratio* admet, il est vrai, dans les deux premières classes. Il fait précéder «l'explication des mots dont le sens est obscur» d'un procédé dont il n'est pas question dans la *Ratio*, à savoir «l'exposition des mots selon l'ordre grammatical et la construction de la phrase», c'est-à-dire que le texte original *Personam tragicam forte Vulpes viderat* y est ré-ordonné en *Vulpes viderat forte personam*, c'est-à-dire selon un ordre logico-grammatical que l'on supposait plus ou moins universel, et qui était de fait assez proche de l'ordre habituel du français. C'est ce qu'on appelait *construere* ou «faire la construction». Notons que ce procédé, courant en France, allait à rencontre de la «règle commune» (voir ci-dessus) voulant que, en cas de recours à la langue maternelle, on garde, «autant que possible, la place des mots» latins. Procédé dont on sait qu'il donnera lieu à polémique, didactique et grammaticale, tout au long du 18^e siècle. Jouvençy traduit ensuite ce latin ré-arrangé à la française par un «mot à mot en langue vulgaire», comme il est effectivement spécifié dans la traduction la plus récente de la *Ratio*. Mais cette traduction semble, sur ce point, un peu critiquable: le texte original dit, pour les deux premières classes, *periodum ad verbum vulgari sermone interpretetur* (si *verbum* signifiait «mot», il signifiait aussi «expression» ou «parole»); et pour la «classe supérieure», *unamquamque periodum ita interpretetur*, ce qui n'est pas exactement une traduction «mot à mot». Jouvençy fait suivre cette «explication» bilingue de quelques précisions plus ou moins érudites («un masque, comme on en porte dans les bacchanales...») dont on ne trouve pas trace dans la *Ratio*. Quant à la *grammaire*, elle apparaît considérablement développée par rapport à ce que préconise la *Ratio*, comme si Jouvençy avait intégré à sa *praelectio* ce qui était spécifié, dans le texte canonique, comme *grammatica exigenda* («En répétant la prélection, le professeur saisira parfois l'occasion de faire décliner ou conjuguer les mots les plus difficiles, et de faire réciter la grammaire de toutes les manières possibles.» 1997: 187); ou ce qui y était spécifié comme *grammaticae praelectio* (même s'il est précisé que «la prélection de grammaire ne comprendra qu'une seule règle, accompagnée tout au plus d'un bref appendice ou d'une brève exception» *ibid.*). Des trois phases suivantes prévues par Jouvençy (*Erudition*, *Latinité*, *Les mœurs*), seule la *Latinité* apparaissait dans la *Ratio* («une ou deux observations [...] sur la langue latine»; «il signalera les métaphores»). On notera enfin que Jouvençy ne reprend pas, comme le veut la *Ratio*, «une seconde fois, rapidement, les termes du texte en langue vulgaire», mais qu'il fait répéter aux élèves, «en français ou en latin», «une petite histoire appropriée» qui correspond certes au thème de la fable mais qui est de l'invention du maître.
- 12 La *praelectio* selon Jouvençy n'est donc plus tout à fait celle prévue par la *Ratio*. Elle s'est, pour ainsi dire, alourdie d'une part de la Construction et d'une traduction plus strictement mot à mot que celle originalement conseillée, d'autre part des prélections grammaticales et de divers commentaires relatifs à l'*Erudition* et aux *Mœurs*. Collinot & Mazière n'ont pas tout à fait tort d'y voir non seulement «une initiation à la langue et au texte, mais aussi un prétexte à leçons de géographie, d'histoire, d'ethnologie» (1987: 35). Alors que la *praelectio* était plutôt, à l'origine, ce que S. Branca-Rosoff caractérise

heureusement comme «une initiation à une langue et à une culture distantes» (1990: 65), initiation qui visait plus à familiariser les élèves aux usages du latin, tels que les avaient illustrés Phèdre ou Cicéron, qu'à transmettre, à propos de leurs textes, des connaissances relatives à ceux-ci ou à leur époque. L'attention que portait la *Ratio*, en ce qui concerne les débutants, à ne pas modifier l'ordre des mots latins et leur rythme, à en faire une traduction non étroitement littérale, pouvait favoriser l'apprentissage par cœur de prélections relativement légères, exercice qui semble difficile quand elles sont, comme chez Jouvençy, alourdies de multiples commentaires.

13 La *praelectio* originelle, exécutée rapidement par le maître et mémorisée par les élèves, préparait ceux-ci aux exercices de production orale et écrite en latin, trois types d'exercices étant prévus à cet effet par la *Ratio*. Le premier⁹, qui était à faire pendant que le maître corrigeait les copies des devoirs donnés la veille (*Exercitationes inter corrigendum*), consistait «à traduire en latin des textes dictés dans la langue vernaculaire, en appliquant une règle de syntaxe; à traduire un texte de Cicéron du latin en langue vulgaire, à transcrire ce même texte en latin; à tirer des règles de grammaire, surtout de celles qu'on a récemment expliquées, les questions et les expressions à proposer aux émules [...]» (1997: 191). Ces quatre *exercitationes discipulorum* visaient donc à entraîner les élèves à passer d'une langue à l'autre -non strictement à «traduire» au sens qu'a pris ce terme dans nos modernes exercices de thèmes ou de versions, mais plutôt à «tourner» (*vertere* ou *convertere*) ce qui est dit dans une langue dans une autre-, d'abord en allant de la langue maternelle à la langue étrangère (au moyen d'une sorte de thème grammatical d'application), ensuite d'un texte en langue étrangère à un texte en langue maternelle (*versi* de Cicéron ou de Phèdre), enfin en s'efforçant de retrouver le texte original par une sorte de rétroversion (exercice dont la pratique semble avoir été très répandue¹⁰). Les normes de correction de ces «traductions» n'étaient pas, non plus, celles de nos thèmes et versions: on y était moins attentif à l'exactitude des équivalences, et plus soucieux de naturel et d'élégance dans l'une et l'autre langue¹¹. C'est qu'il ne s'agissait pas tant d'apprendre à traduire que d'apprendre à parler et à écrire latin, et secondairement français, en prenant modèle sur les «bons auteurs».

14 Apprentissage qui permettait de se préparer à la *Concertatio seu exercitatio*, laquelle consistait:

...tantôt à faire corriger par un des deux émules le devoir de l'autre, tantôt à faire proposer des questions sur les exercices faits [...]; tantôt à faire traduire mutuellement des expressions de la langue vulgaire en application d'une règle de syntaxe; on fera en sorte que celui qui est interrogé répète immédiatement l'expression proposée dans les mêmes termes et, après avoir réfléchi un moment, la rende en latin, non pas mot à mot (*non Verbatim*), mais, autant que possible, tout entière et d'un seul trait; tantôt à faire donner la flexion des noms et des verbes les plus difficiles [...]; tantôt à leur faire donner les définitions et des exemples des rudiments, tantôt à faire traduire rapidement les conjugaisons des verbes latins en langue vulgaire et de la langue vulgaire en latin; tantôt à faire passer à la voix passive des formes à la voix active [...] et autres exercices semblables, au choix du professeur. (1997: 192).

15 Il s'agissait donc de divers exercices mettant oralement en compétition les couples d'émules ou les groupes de même niveau, pour décider, par une sorte de «dispute» pédagogique arbitrée par le maître, du meilleur aux yeux de tous. On notera, une fois de plus, le souci de développer dès la «classe inférieure» l'habileté à «tourner» en latin, «d'un seul trait» et non mot à mot, une expression de la langue maternelle.

- 16 Reste le troisième type d'exercices, dit *argumentum scribendi* par la *Ratio* et *thema* par Jouveny:

Il ne faut pas dicter l'argument du devoir écrit en l'improvisant, mais après l'avoir médité et en général consigné par écrit; on proposera de faire imiter Cicéron, autant que possible, et de faire observer les normes de la narration, de la persuasion, de la félicitation, de l'admonition, et des autres textes de ce genre; et il faudrait écrire tantôt en latin, tantôt en langue maternelle, quand on dicte mot à mot. Le maître fera relire aussitôt à haute voix le texte dicté; il expliquera les points les plus difficiles; il proposera des phrases et d'autres aides complémentaires [...]. (1997: 159).

- 17 Ces exercices variaient, évidemment, selon le niveau des élèves. En «classe inférieure», il faut «dicter en langue vulgaire et mot à mot l'argument du devoir; il sera très clair et ne dépassera pas quatre lignes environ; il aura rapport surtout aux règles de grammaire; de temps à autre, on fera noter sous la dictée aux élèves une courte version de Cicéron ou une expression appliquant une règle de la syntaxe» (1997: 191). En «classe moyenne», l'argument ira jusqu'à «sept lignes environ; il aura rapport aux règles de la syntaxe et à l'imitation de Cicéron. On invitera, de temps à autre, les élèves à noter sous la dictée une courte version de Cicéron, ou la conjugaison d'un temps» (1997: 187). Pour la «classe supérieure», l'argument aura «généralement la forme d'une lettre en langue vulgaire, et se rapportera aux règles de la syntaxe et à l'imitation de Cicéron»; «environ une fois par mois», les élèves devront «rédiger [...], réduits à leur propres ressources (*suo Marte*)», c'est-à-dire sans que leur ait été donné d'argument à développer, mais après leur avoir expliqué «l'un des genres épistolaires, et indiqué les lettres de Cicéron qui relèvent de ce genre, dont le professeur devra leur dicter quelques exemples» (1997: 183). A quoi s'ajoute, dans cette classe, la suggestion de «dicter (d)es poèmes en se bornant à dégager du rythme l'ordre des mots, ensuite en changeant quelques mots, finalement, sous la forme d'un argument très facile, accompagné d'une grande variété d'expressions» (*ibid.*). Préparation à la classe d'humanités, où «il sera souvent utile de composer» l'*argumentum scribendi* «en le tirant tout entier des prélections déjà expliquées», et où «une fois par semaine, on fera rédiger les élèves, réduits à leur propres ressources, après leur avoir expliqué l'un des genres épistolaires et indiqué les lettres de Cicéron ou de Pliny qui relèvent de ce genre». C'est aussi en classe d'humanités, mais au second semestre, qu'on leur fera «écrire des chries, puis des prologues, des narrations, des amplifications sur des arguments faciles et développés», et que «l'argument des vers» sera dicté en latin, «accompagné d'un grand choix de locutions» (1997: 177).

- 18 Quelques brèves remarques sur ces exercices écrits, qui engagent aussi un certain oral. Il est clair qu'on est assez loin de nos versions et thèmes actuels. Le maître dictait, en langue maternelle durant longtemps, un «argument» qu'il avait lui-même élaboré, en fonction du niveau de ses élèves, de leurs difficultés, et de la prélection de la semaine, «argument» que ceux-ci devaient développer seuls en latin. Ce qui était beaucoup exiger des récents: le Père Fr. Pomey leur recommande, quand ils ont affaire à des débutants, de prendre «soin en premier lieu que les mots dont ils composent ces thèmes soient usités, communs, et même, tant qu'il se pourra, connus des enfants», qu'ils «évitent toutes ces particules et toutes ces expressions qu'on ne peut rendre commodément en latin», qu'ils les dictent en distinguant «non seulement toutes les lettres de tous les mots où l'on peut faillir, mais encore les virgules et tous les points», qu'ils les fassent enfin «lire et relire exactement, et puis faire la construction des

parties durant trois ou quatre mois, selon le besoin que les enfants en auront»(cité par Compère & Pralon-Julia, 1992: 210-211). Il n'est pas surprenant que certains régents aient cherché à simplifier leur tâche: le Père Cl. Judde trouve, en 1715, «pitoyable» que certains «prennent un livre français et le dictent pour thème aux écoliers», lesquels «le rendent mot pour mot, contents pourvu qu'il n'y ait pas de solécismes»(/Wc?: 212). En ce qui concerne ces exercices écrits, Jouvençy nous paraît relativement proche de la *Ratio*, n'était son attention plus grande à l'enseignement conjoint du latin et du français, son *De ratione* précisant que si «le principal souci des régents de l'ordre doit être la connaissance des langues latine et grecque, ils ne doivent pourtant pas négliger leur langue maternelle» (cité par Dainville, 1978: 244). Cette préoccupation se retrouve certes chez bien d'autres didacticiens de la fin du 17^e et du début du 18^e siècle, mais Dainville note que c'est «sans doute (l)a première reconnaissance officielle et internationale» de la langue maternelle dans l'institution éducative jésuite -rappelons que le *De ratione* de 1703 avait été approuvé à Rome par la Compagnie-, et qu'en tirant les langues vulgaires «du plan d'infériorité où les tenait l'humanisme», cette reconnaissance «consacrait un progrès, [...] ouvrait un âge nouveau» (Dainville: 245-246).

- 19 Pour Ch. Rollin -qui n'aurait commencé à écrire en français que la soixantaine venue¹²- «le travail des basses classes, par rapport¹³ à l'intelligence de la langue latine, consiste dans l'explication des auteurs, dans la composition des thèmes, & dans la traduction» (1732,1: 171). Et pour lui, tout comme pour les jésuites, «l'explication des auteurs» doit précéder et modeler la «composition des thèmes & la traduction». Mais Rollin, dans une certaine tradition janséniste, s'avère beaucoup plus audacieux que Jouvençy quant à l'enseignement de la langue maternelle, en ce qu'il le conçoit comme détachable, au moins pour partie, de celui du latin. Rollin détaille longuement «la manière dont on peut expliquer les auteurs», manière qui varie quelque peu selon qu'il s'agit du français, du latin ou du grec.
- 20 Rollin est, dans le droit fil de Port-Royal, pour que l'initiation à la grammaire se fasse en français et sur le français: «Comme les premiers élémens du discours sont communs jusqu'à un certain point à toutes les langues, il est naturel de commencer l'instruction des enfans par les régies de la grammaire françoise, dont les principes leur serviront aussi pour l'intelligence du latin & du grec.» (I: 6-7) On passe ensuite à l'explication d'extraits d'historiens français traitant de l'Antiquité, ou de traductions françaises de textes latins ou grecs. A propos de «l'histoire de Théodose» d'E. Fléchier, Rollin stipule: «on fera lire cette histoire tout de suite par un ou deux écoliers, les autres aiant leurs livres devant les yeux» (I: 24); le maître explique ensuite les mots difficiles («Bizarre. [...] marque qu'il y a dans la personne ou dans la chose à laquelle on l'applique quelque chose d'extraordinaire & de choquant. Il signifie fantasque, capricieux, fâcheux, désagréable: *esprit bizarre, conduite bizarre, voix bizarre*», I: 25), et fait, au fil du texte, les observations grammaticales qui conviennent («ce sera ici une occasion de leur expliquer une régie qu'on trouve dans les remarques de M. Vaugelas», I: 27); suit «une seconde lecture du même récit, & à chaque période on demandera aux jeunes gens ce qu'ils trouvent de remarquable soit pour l'expression, soit pour les pensées, soit pour la conduite des mœurs», le maître ajoutant ou suppléant «ce qui manque à leurs réponses», (I: 28), par des remarques d'ordre moral («Grande leçon \ La science ne suffit pas pour remplir les places de l'Eglise», I: 29), esthétique («Quelle beauté & quelle solidité n'ajoutent point à cette pensée les deux épithetes & les deux qualités qu'on donne ici aux Empereurs.» *ibid.*) ou historique («On dira un mot de l'ancienne coutume

de différer le batême, & l'on en apportera des exemples.», I: 31). «Explication» plus proche, comme on voit, de la pré-lecture selon Jouvency que de l'explication «à la française» telle que pratiquée depuis le début de ce siècle: Félix Cadet, en praticien de celle-ci, jugera ainsi que Rollin «a médiocrement réussi [...]. Il manque trop de méthode, se jette sur des détails de grammaire ou d'histoire, ou des considérations morales, avant d'étudier le plan général de la composition et sans serrer d'assez près le texte» (dans Buisson, 1911: 1783).

- 21 C'est que «l'explication» selon Rollin ne constitue pas un exercice en soi, elle est d'abord préparation des élèves à «la composition française», à laquelle ceux-ci sont entraînés au moyen d'exercices de «traduction» proches de ceux utilisés chez les jésuites: «des que les jeunes gens seront un peu avancés dans l'intelligence des auteurs latins, on doit leur en faire traduire par écrit des endroits choisis», la correction s'en tenant à un «juste milieu», à égale distance «d'une contrainte servile & d'une liberté excessive» (I: 36). Et Rollin suggère de leur faire comparer leurs propres traductions à celles faites «par une main savante» afin de «leur donner du courage, & leur proposer de bons modèles» (I: 43); de les faire travailler sur diverses traductions françaises d'un même texte latin; ou encore de leur proposer «quelques endroits choisis des auteurs grecs ou latins, non pour en faire de simples traductions [...], mais pour les tourner à leur manière, en leur laissant la liberté d'y ajouter ou d'en retrancher ce qu'ils jugeront à propos» (I: 105). Ce qui revient, là aussi, moins à traduire qu'à rédiger en français et à s'entraîner à la «composition française»: «Quand les jeunes gens seront en état de produire quelque chose d'eux-mêmes, il faudra les exercer dans la composition française, en les faisant commencer par ce qu'il y a de plus facile & de plus à leur portée, comme des fables & des récits historiques.» (I: 104) F. Cadet considérera, avec quelque mauvaise foi, que Rollin escamote la composition française à laquelle il n'aurait consacré «qu'une page et demie» (dans Buisson, 1911:1784).
- 22 Pour ce qui est de l'enseignement du latin, Rollin note qu'on «se plaint avec raison que les auteurs latins manquent pour la sixième & pour la cinquième», car «ceux qu'on y peut expliquer se réduisent à deux ou trois, Phèdre, Cornélius Nepos, Cicéron», mais il ajoute qu'on peut aisément suppléer ce manque «en tirant de Cicéron, de Tite-Live, de César, & d'autres auteurs pareils, des endroits choisis, soit pour l'histoire, soit pour la morale, & en les accommodant à la pensée des enfans»; voire même de «Sénèque, Pline, & Valere Maxime, quoique moins purs», à la condition que «l'habileté de ceux qui les prépareront» pour la classe les réduise «à un stile plus clair & plus pur» (I: 171-172). Autrement dit, Rollin adopte le procédé des «morceaux choisis» cher aux jésuites, mais ne craint pas de «corriger» les auteurs qui lui paraissent contrevenir non seulement à la morale mais aussi à la grammaire. Il est d'ailleurs partisan, pour débiter l'apprentissage du latin, des «livres composés exprès»:
- J'ai toujours souhaité qu'il y eût des livres composés exprès en latin pour les enfans qui commencent. Ces compositions devraient être claires, faciles, agréables. D'abord les mots seraient presque tous dans leur ordre naturel, & les phrases fort courtes. Ensuite on augmenterait insensiblement les difficultés à proportion du progrès que les jeunes gens peuvent faire. Surtout on aurait soin de faire entrer des exemples de toutes les régies qu'on doit leur apprendre. L'élégance n'est pas ce qu'il y faudrait principalement chercher, mais la netteté. Il s'agit de leur apprendre des mots latins, de les accoutumer aux différentes constructions propres à cette langue, & d'appliquer les régies de la syntaxe à ce qu'on leur fera lire. (I: 165).
- 23 Ce qui n'empêche pas Rollin de corriger les textes de ceux qui ont «bien voulu composer de ces sortes d'histoires tirées de l'écriture sainte», tel Heuzet auteur, en

1726, d'une *Selectae e veteri Testamento Historiae*, et en 1727, d'une *Selec-tae a profanis scriptoribus Historiae*, dont Rollin change «les expressions & les tours qui ne se trouvent point dans les auteurs latins»: estimant que *in diebus Salmanasar* ou *in captivitate positus* ne sont pas de bonne latinité, il les remplace par *tempore Salmanasar* et par *in captivitatem abductus* (I: 166).

- 24 Comment le maître doit-il expliquer ces «morceaux» choisis et éventuellement retouchés? Il «commencera toujours par la construction, & rangera chaque mot à sa place naturelle» (I: 179), avant de traduire le texte en langue maternelle, non mot à mot mais, au moins «quand les écoliers sont un peu avancés, tels qu'(il) les suppose lorsqu'ils entrent en sixième», en coupant les phrases en «différens morceaux qui font un sens complet, & dont les termes sont liés ensemble naturellement» (I: 180). Ainsi, on ne traduira pas «*Dionysius, Denis: tyrannus, tyran: Syracusanorum: des Syracusains*»; mais «*Dionysus tyrannus Syracusanorum: Denis tyran des Syracusains*», qu'on pourra reformuler, «s'il y a quelque expression, ou quelque tour plus élégant à mettre», en «Denis tyran de Syracuse» (I: 179-180). Cette traduction est suivie d'observations grammaticales: «Dans cette première phrase, quoique très-courte, il y a cinq 'ou six régies à expliquer. Pourquoi *Syracusanorum* & *opum* au génitif? Pourquoi *génère* à l'ablatif? Pourquoi *abundaret* au subjonctif? [...] Presque toute ces régies se trouvent dans leur Rudiment, & il faut toujours les raporter mot à mot comme elles sont dans leurs livres, afin de les leur inculquer davantage.» (I: 180) Ensuite, le maître passe aux «manières de parler» proprement latines, aux «tours», aux «expressions peu ordinaires, qu'on tâche de leur faire entendre», car «il y a certaines délicatesses qu'on peut faire remarquer dès cet âge» (I: 181-182). Et il termine par «l'instruction morale qu'on doit en tirer» (I: 182). «Tout cela, précise Rollin, ne se fait pas en une seule leçon. Mais on a soin, après chaque explication, de demander compte aux écoliers de tout ce qui s'est dit. [...] La traduction qu'on leur donne à faire de ces endroits, ou le jour même, ou quelques jours après, produit le même effet.» (I: 183) L'explication selon Rollin est, d'évidence, proche de la prélection selon Jouvency, à l'exception de la grammaire qui n'est que la révision ou application au latin de celle apprise en français.

Quand les enfans ont déjà quelque légère teinture du latin & qu'ils ont été un peu formés à l'explication, je croi, écrit Rollin, que la composition des thèmes peut leur être fort utile, pourvu qu'elle ne soit pas trop fréquente, sur tout dans les commencemens. Elle les oblige démettre (*sic*) en pratique les régies qu'on leur a souvent expliquées de vive voix, & d'en faire eux-mêmes l'application. (I: 188) Rollin souhaiterait que ces thèmes «fussent pour l'ordinaire composés sur l'auteur même qu'on leur aurait expliqué, qui leur fournirait des expressions & des locutions déjà connues, dont ils feraient l'application selon les régies de la syntaxe», et qu'ils renfermassent «quelque trait d'histoire, quelque maxime de morale, quelque vérité de religion» (I: 189). Il s'agit pour Rollin de «thèmes d'imitation» que le maître doit préparer «avant que d'expliquer l'endroit sur lequel il doit le donner: parce qu'en expliquant il insiste principalement sur les phrases & sur les régies qu'il a dessein d'y faire entrer» (I: 192). Thèmes qui peuvent être pratiqués oralement en classe, comme on «fait expliquer les auteurs, c'est-à-dire de vive voix», pratique qui aurait l'avantage de les accoutumer à se passer de dictionnaire (*ibid.*).

- 25 C'est à peu près la même démarche que préconise Rollin pour les classes d'humanités. On ne saurait, selon lui, apprécier les poètes sans s'être fait un peu soi-même poète, sans s'être essayé à versifier: c'est une nécessité absolue pour bien entendre les poètes, dont on ne sentira jamais la beauté comme on le doit, si par la composition des vers on n'a pas accoutumé son oreille au nombre & la cadence qui résultent des différentes

sortes de piés & de mesures (I: 328). Apprentissage qui passe moins par les règles que par la lecture assidue des poètes latins ou français, parce que «c'est cette lecture seule qui peut apprendre aux jeunes gens à bien versifier» (I: 331).

- 26 Mais il s'agit moins d'en faire des poètes que de les préparer à la «composition», française ou latine, telle que pratiquée en rhétorique. Ils y apprennent à «composer» à partir d'une «matière», qui est «une espèce de plan que le maître trace aux écoliers, pour leur indiquer ce qu'ils doivent dire sur le sujet qu'on leur donne à composer» (II: 14). Il s'ensuit que:

Les matières de composition, soit latines, soit françaises, que le maître donnera, doivent être travaillées avec soin, (car) c'est de là que dépend principalement le succès des écoliers. Il faut [...] leur applanir dans le commencement toutes les difficultés & leur donner des matières proportionnées à leurs forces, & qui soient presque toutes digérées. Après qu'ils auront été pendant quelque tems exercés de la sorte, il ne faudra plus que les mettre, pour parler ainsi, sur la voie & leur tracer légèrement le plan de ce qu'ils auront à dire [...]. Ensuite on ne fera pas mal de les abandonner entièrement à leur propre génie [...]. (II: 16).

- 27 Ces «compositions» doivent être corrigées avec soin, «devoir» du professeur qui est «des plus importants & n'est pas des moins difficiles» (II: 17). On ne s'éloigne guère, là aussi, de la pédagogie jésuite.

- 28 Mais, contrairement aux jésuites, Rollin s'avère très réticent quant à l'usage du latin dans les exercices publics, qu'il s'agisse d'y rendre «compte des Auteurs qu'ils ont vus en classe (IV: 597) ou de leur faire jouer des tragédies en latin, «genre d'Exercice fort ancien dans l'Université» mais qui «entraîne après (lui) beaucoup d'inconvénients» (IV: 609):

Quelques personnes croient qu'on devrait faire parler latin dans ces exercices. J'ai été moi-même quelque tems dans cette pensée & dans cette pratique: mais l'expérience m'a fait connoître qu'elle étoit moins utile aux jeunes gens. Le principal but qu'on se propose, c'est de les préparer aux emplois qu'ils doivent un jour exercer [...]. Or tout cela se fait en françois, & à peu de chose près de la manière dont on parle dans les exercices. D'ailleurs croit-on qu'il soit facile, ni même possible, à un jeune homme de s'expliquer élégamment en latin? (IV: 598-599).

- 29 Si Rollin s'avère donc plus soucieux que les jésuites de l'enseignement de la langue maternelle et de l'utilité sociale des belles-lettres, ses propositions pour les classes de grammaire n'en sont pas moins voisines des leurs, particulièrement de celles de Jouvency. Chez l'un comme chez l'autre, l'apprentissage des langues latine et française passe par une prélecture de «morceaux choisis» expliquée par le maître (explication qui est, en termes actuels, à la fois phonographique, lexicale, grammaticale, stylistique, culturelle et morale), prélecture mémorisée plus ou moins par cœur par les élèves afin qu'elle modèle divers exercices de «(con)version» du latin au français et du français au latin et de compositions» orales et écrites. Mais au-delà de l'imitation sensible et réfléchie des «bons auteurs» latins et français, ce qui est visé par Jouvency et Rollin, c'est une imitation plus haute, celle de ces *litterae humaniores* qui rendent l'enfant ou l'adolescent plus humain afin de le préparer à l'*imitatio Christi*. La «fin les études dans la Compagnie» est «de transmettre au prochain tous les enseignements» à même de «l'éveiller ensuite à la connaissance et l'amour de notre Créateur et Rédempteur» (1997: 74). Ce que Rollin reformule, plus laïquement, en disant qu'il s'agit de développer, chez les jeunes gens, une prudence ou un discernement relevant «d'une espèce de raison naturelle perfectionnée par l'étude», qui sert «à guider l'esprit & à le régler», selon des normes d'évidence plus culturelles que rationnelles (parce que liées à

la pratique orale et écrite dûment guidée d'au moins deux langues), et qui leur permet de faire «usage de leur imagination, mais sans s'y livrer» (I, JXXXI). Autrement dit, c'est l'imitation -avec ce que cela suppose d'*elocutio* pour l'explication, de *memoria* et *actio* pour les exercices de (con)version et de composition- des «mots» des «bons auteurs» qui donne forme civilisée, c'est-à-dire reçue et valorisée dans une certaine société, à l'imaginaire et à la raison de la jeunesse. C'est cette didactique d'un certain «bon goût», dont la portée proprement humaniste est quelque peu oubliée (voir H. Besse, 1998), qui nous semble remise en cause, au tournant du 18^e siècle, par Pluche et Batteux.

Vers une didactique du commentaire des «bons auteurs» chez Pluche et Batteux

- 30 Pour l'auteur du *Spectacle de la nature* -janséniste qui enseigna plus les sciences naturelles, l'histoire et la géographie que les humanités- les «choses» importent davantage que les «mots». Pluche eut, cependant, l'expérience de l'enseignement des «mots», au début de sa carrière quand il était professeur d'humanités à Reims, et plus tard à Rouen où il apprit l'anglais auprès d'un natif de cette langue, tout en enseignant la physique au fils d'un lord anglais.
- 31 Cette expérience sous-tend manifestement *La Mécanique des langues* publiée presque à la fin de sa vie. Il y défend avec éloquence le lieu commun selon lequel «l'art d'enseigner les langues savantes» doit se conformer à «la manière dont la nature nous enseigne les langues vulgaires» (169), qu'elles soient maternelles ou étrangères: «Comme on apprend à bien ranger le françois en fréquentant des François, ceux sur-tout qui sont bien nés & bien élevés; c'est de même chez les seules honnêtes gens qui nous restent de Rome & d'Athènes, qu'il faut prendre le goût de la phrase grecque ou latine: jamais ailleurs.» (1751: 153). Et il s'y flatte d'avoir rapproché «un nombre d'exercices & de moyens qui par leur union même nous tiennent lieu de l'adresse merveilleuse de la nature & de la conversation» (*ibid.*).
- 32 Personne ne parlant plus les «langues savantes» («De tout côté vous entendez le son de la langue Latine. Mais on ne parle latin nulle part.», *Préface*: V), Pluche propose de substituer -la suggestion est déjà chez Locke- à la conversation ce qui en approche le plus, «un usage fréquent & bien ordonné des Ecrivains anciens dont le mérite a fait l'admiration de tous les siècles» (97). Autrement dit la lecture oralisée et expliquée des «bons auteurs»: «puisqu'on les lit, on les écoute encore: & si on leur prête l'oreille, on peut comprendre ce qu'ils disent. On peut donc parler d'après eux d'abord en petit, puis en grand par degré, & s'approprier habituellement le goût de leur langue.» (44). Faut-il encore que «celui qui commence l'étude d'une ancienne langue [...] n'entende qu'eux» (109). Raison pour laquelle Pluche s'en prend successivement à ceux, tels Comenius ou Cordier, qui commencent par un latin de leur fabrique, puis à ceux qui, tel Du Marsais, débutent par «des Auteurs dont ils ont renversé la latinité» (101) en leur appliquant la traditionnelle Construction («Ne lire pendant trois & quatre ans qu'un latin déguisé & habillé à la Française, c'est lire du François quatre ans de suite, c'est n'être pas sorti de chez soi.» 102), et enfin à ceux qui s'en tiennent à des «thèmes bâtis sur les régies» (52): c'est «résister aux loix de la nature, & lutter contre l'expérience de tous les siècles», c'est «vouloir commencer l'étude d'une langue par un étalage scientifique de purs signes», par «des régies métaphysiques» (141).

- 33 Aux yeux de Pluche, «ce n'est point la Grammaire qui engendre l'usage d'aucune langue: mais c'est l'usage d'une langue qui peu à peu engendre la grammaire, les remarques, & les régies» (75). En conséquence de quoi, il faut «commencer l'apprentissage d'une langue par la pratique, [...] par la très-constante habitude d'entendre puis de répéter des choses bien dites», et affermir ensuite seulement «cet usage par l'étude des régies, par la connoissance de la Grammaire» (40). Sur ce «vrai chemin» (*ibid.*), Pluche distingue quatre étapes. Un «premier degré de l'apprentissage des langues», qui consiste à entretenir «la jeunesse de choses qui se puissent montrer au doit» (140), comme cela se pratique «pour un Etranger qui arrive parmi nous» et auquel on «montre chaque objet dont il faut lui parler» en ajoutant «aussitôt les termes qui (l')expriment» dans «leur juste assemblage» (144). Une seconde étape dite «grammaire élémentaire», laquelle «observe en toute langue ce qu'il y a de plus simple, savoir les parties communes du discours, les déclinaisons & les conjugaisons, les premières liaisons des mots, & les régies les plus universelles de la concorde & du régime» (36). Une troisième dite «connaissance de la propriété» ou de «la grammaire propre à chaque langue», qui «recherche les différens usages & assemblages des mêmes mots, leurs significations, & leurs valeurs différentes selon la façon de les mettre en œuvre» (188-189). Enfin, une quatrième étape ou «troisième sorte de Grammaire», qui consiste en «la critique des Auteurs» et qui tend à faire «acquérir du goût en ramenant leurs compositions à la régie du beau» (37).
- 34 Trois remarques sur cette progression, a) On a souvent vu dans le «premier degré de l'apprentissage des langues» une préfiguration de la méthode directe, alors que Pluche n'y interdit nulle part, à notre connaissance, l'emploi de la langue maternelle, pour peu que le maître la connaisse. Mais il reste vrai que Pluche est un partisan, tout comme les didacticiens directs, d'un accès «direct» aux objets que les élèves apprennent à dénommer en langue étrangère: «Une description qui ne frappe que l'oreille touche beaucoup moins l'esprit que ce qu'il apprend par le rapport de ses yeux.» (150). b) Ce que Jouvençy et Rollin enseignaient dans une même leçon (explication des mots, grammaire, érudition, latinité, mœurs), l'est successivement chez Pluche. Dans ses deux premières étapes, il s'en tient à l'enseignement d'un vocabulaire latin plus ou moins «concret» et de la «grammaire élémentaire», repoussant aux étapes suivantes ce qui relève du discours latin (la «propriété de la langue») et de sa culture littéraire (la «critique des Auteurs»), c) Il raisonne sur un cursus plus long que celui prévu par la *Ratio* (sept ou huit ans au lieu de cinq ou six), la «grammaire élémentaire» couvrant les trois premières années (de la septième à la cinquième), celle de la «propriété de la langue» débutant en quatrième, classe qui «fait le juste milieu des études» (197), et celle de la «critique des Auteurs» se poursuivant de la quatrième à la rhétorique (le «détail de la vie, ou des différens ouvrages des Auteurs» se faisant «dans le travail des quatre Classes supérieures», 192).
- 35 Détaillons quelque peu les quatre étapes qu'il prévoit.
- 36 La «grammaire élémentaire» comprend «quatre chefs d'une très petite étendue», qui sont les «huit parties du discours», les «paradigmes des Noms & des Pronoms selon leurs classes», «les conjugaisons des verbes réguliers, en y joignant ceux qui s'éloignent de la loi commune», et «en petit nombre les régies les plus communes qui s'observent en Latin & en toute langue pour assembler les mots» (106-107). Si Pluche ne voit pas là de contradiction avec ce qu'il avance par ailleurs, à savoir que c'est «l'usage d'une langue qui peu à peu engendre la grammaire» (voir ci-dessus), c'est que cette

«grammaire élémentaire» -qui correspond à ce que Pluche appelle «la mécanique des langues» ou «structure fondamentale des huit ou neuf parties du discours dont la nature enseigne l'usage à toutes les nations» (82)- est supposée déjà implicitement connue des élèves au travers de la pratique de leur langue maternelle, et qu'ils sont déjà un peu familiarisés, par le «premier degré», à un certain usage du latin. Il s'ensuit que cette «grammaire élémentaire» peut leur être enseignée sans «définitions ni explications, mais (par) des exemples Latin très-courts & très purs, dont le maître fera concevoir le sens & l'usage» (107). Ce serait «une affaire de quelques mois» (108).

37 On passe «alors sans aucun délai [...] à la traduction des bons auteurs, en débutant par les plus faciles» (109), dont Pluche exclut Phèdre, au motif que ses fables ne disposent pas les élèves «à sentir le vrai caractère du Discours ordinaire» (110). Mieux vaut, selon lui, avoir recours à «la petite histoire d'Eutrope», à «l'histoire sacrée de Sulpice Sévère» ou à «Cornélius Nepos, dont la latinité est tout à la fois très-délicate & très-accessible» (110-111). Quant à la «traduction» de ces histoires, il faut lui apporter «les trois précautions suivantes, 1.°. que l'auteur qu'on explique soit très-simple, quoique pur & estimé; 2.°. qu'on joigne à la traduction qu'on en fait, une fréquente application des éléments; 3.°. qu'en traduisant, il ne soit jamais touché à l'ordre de la phrase latine» (1751: 131), c'est-à-dire qu'on y proscrie absolument la Construction.

38 Pour mettre didactiquement en œuvre cette «traduction», Pluche ne prévoit pas moins de huit exercices, dont trois «sont l'affaire du maître» et cinq «l'affaire des commençans» (155), exercices qui sont les mêmes «dans la petite classe qu'on appelle quelquefois la septième, pour la sixième, & pour la cinquième» (159). Ceux pour le maître sont les suivants:

1. Comme la nature demande que la vue ou une suffisante description des objets en prévienne la dénomination, c'est imiter la conduite de la nature de commencer le travail des Écoles par lire en françois, ou par rapporter nettement en langue vulgaire ce qui sera le sujet de la traduction qu'on va faire d'un Auteur ancien.
2. Le second exercice est de lire & de rendre fidèlement en notre langue le latin dont on a annoncé le contenu; en un mot traduire.
3. Le troisième est de relire de suite tout le latin traduit en donnant à chaque mot le ton & l'inflexion de la voix qu'on y donnerait dans la conversation. (153-155, italiques originales)

39 La caractérisation d'un exercice n'est pas chose aisée, et Pluche ne nous fournissant pas de texte auquel il aurait lui-même appliqué ces trois exercices, ceux-ci demeurent quelque peu imprécis. Le premier semble devoir être interprété comme la reprise de ce que nous avons déjà vu chez Jouvençy ou Rollin, à savoir que le maître commence par exposer brièvement, en langue maternelle, le sujet du texte: «Il faut que les commençans sachent de quoi il s'agit, avant qu'on leur fasse entendre le moindre mot grec ou latin.» (154) Les deux autres sont plus difficiles à interpréter. Comment doit-on, dans le second, entendre «traduire»? Que signifie, dans le troisième, «relire de suite tout le latin traduit»? S'agit-il du latin ou du résultat de sa traduction en français? S'il s'agit de relire le latin, comment parvenir à donner, puisque que nul ne le parle plus, «à chaque mot le ton & l'inflexion de la voix qu'on y donnerait dans la conversation»? Ces perplexités ne sont pas que les nôtres, puisqu'elles se retrouvent chez Beauzée tentant d'appliquer ce que dit Pluche à un extrait de Cicéron: *Quin prodis, mi Spuri, ut quotiescumque gradum faciès, toties tibi tuarum virtutum veniat in mentem* (1966-1967, VIII: 860). Beauzée rapporte d'abord «en françois le discours qui va être le sujet de la traduction»: «Spurius Carvillius étoit devenu boiteux d'une blessure qu'il avoit reçue en combattant pour la république, & il avoit honte de se montrer publiquement en cet

état. Sa mère lui dit: *que ne vous montrez-vous, mon fils, afin que chaque pas que vous ferez vous fasse souvenir de votre valeur?*» En ce qui concerne le second exercice, Beauzée dit avoir eu quelque difficulté: «Ce mot *traduire* imprimé en italique me fait soupçonner quelque mystère & j'avoue que je n'a-vois jamais bien compris la pensée de M. Pluche, avant que j'eusse vu la pratique de M. Chompré dans l'avertissement¹⁴ de son introduction». «Je crois, écrit Beauzée, que m'y voici: *Quin* pourquoi ne pas, *prodis* tu parois, *mi* mon, *Spuri* Spurius, *ut* que, *quotiescumque* combien de fois, *gradum* un pas, [...]». Ce qui revient à traduire consécutivement et cette fois-ci vraiment mot à mot (Pluche conseille de «donner à chaque mot le sens qui lui convient dans votre langue, sans y mettre encore aucune liaison», 1751: 131), le texte latin en français, sans en avoir fait auparavant, à l'instar de Jouvençy ou Du Marsais, la Construction (car «à ranger cette phrase à la façon de l'école, on la détruit», 114). Quant au troisième exercice, Beauzée note qu'à lire Pluche «on serait tenté de croire que c'est effectivement le latin même qu'il faut relire de suite», mais «M. Chompré me tire encore d'embarras, en me disant 'faite lui redire les mots françois sur chaque mot latin sans nommer ceux-ci'». Ce qui donne: «*Pourquoi ne pas tu parois, mon Spurius, que combien de fois un pas tu feras, autant de fois à toi tiennes des vertus vienne dans l'esprit.*» Beauzée a beau jeu alors de dénoncer une pratique exposant l'élève à un pareil jargon: «Peut-on entendre quelque chose de plus extraordinaire que ce prétendu françois? Il n'y a ni suite raisonnée, ni usage commun, ni sens décidé.» Et d'accuser Pluche de défaire son «petit monument ancien»: «Ne le détruisez-vous pas en le surchargeant de pièces qu'on y avoit jugées superflues? Vous rompez un assortiment de sons très-agréables; vous affoiblissez l'énergie de l'expression; vous faites perdre à cette phrase toute sa saveur; vous l'anéantissez: par-là votre méthode me paraît aussi répréhensible que celle que vous blâmez», à savoir celle de Du Marsais (1966-1967: 860-861).

- 40 Et encore Beauzée ne tient-il pas compte des cinq exercices qui sont «l'affaire des commencans»:

Le quatrième exercice consiste à répéter la traduction sans déranger l'ordre des mots latins.

Le cinquième à rendre compte en françois de ce qui a été traduit. Le sixième à rappeler fidèlement aux définitions, aux inflexions, & aux petites régies élémentaires les parties qui composent chaque phrase latine. [...]

Le septième exercice, après cinq à six mois écoulés & employés à traduire sera, après les traductions faites & répétées, de remettre chaque phrase en un latin qui approche du texte le plus qu'il est possible.

Le huitième sera de composer de tems à tems & de mettre par écrit sur le champ le latin de ce qui a été traduit. (1751: 155-156, italiques originales)

- 41 Exercices qui posent, tout comme ceux pour le maître, quelques problèmes d'interprétation. Faut-il comprendre le quatrième comme la répétition, par les élèves, de l'espèce de français pédagogique qui résulte du troisième, ou comme la répétition du texte latin dans son ordre original, ou encore de celui-ci et de sa traduction consécutive mot à mot, puisqu'il ne faut jamais faire «marcher ni deux ni trois mots latins selon le procédé de notre langue» (152)? Le cinquième revient, sans doute, à reformuler en bon français la traduction donnée par le maître, en commentant et justifiant les modifications qu'on lui apporte. Le sixième consiste clairement à faire appliquer au texte latin la «grammaire élémentaire» antérieurement apprise. Le septième n'est que de la «rétroversion» pratiquée oralement à partir de la traduction donnée par le maître (ou peut-être de ses reformulations proposées par les élèves), «cette méthode de traduire continuellement de latin en françois, puis de remettre le même françois en

latin, étant ce que nous avons de mieux pour imiter la façon naturelle dont toutes les langues s'apprennent & pour former sûrement le goût de la belle littérature» (168-169). Remarque, parmi d'autres, qui est manifestement peu compatible avec ce que sera la méthode directe. Quant au huitième, il s'agit d'un «thème» proche de la rétroversion orale ou écrite: «on peut proposer tantôt à l'un tantôt à l'autre, de remettre de vive voix, une ou plusieurs phrases françaises en latin» (169); «on peut faire mettre ce français en latin par écrit, & le faire composer sur le champ par toute la troupe, en fixant la durée de la composition» (170); «quelquefois il vaudra mieux remettre ce travail au logis en ne leur donnant pour modèle & pour secours qu'une seule lecture du latin qu'on leur redemande» (171).

- 42 «Tous ces exercices, écrit Pluche, mettent plus en œuvre le jugement que la mémoire» (156). Ce dont on peut douter, sauf à admettre qu'il s'agit moins, pour les élèves, de retenir par cœur le texte latin que d'apprendre à le reformuler et à l'analyser, plus ou moins savamment, en français. Il est frappant, en effet, de constater que sur les huit exercices que prévoit Pluche, *seuls les deux derniers, destinés à un niveau un peu plus avancé, requièrent un usage effectif du latin*. Les six autres portent certes sur un texte latin, mais sont menés essentiellement en français, et les élèves s'y trouvent beaucoup moins exposés, oralement, au latin des «bons auteurs» qu'à un certain usage, pédagogique et métalinguistique, du français. C'est que Pluche ne cherche pas, à ce niveau, à ce que les élèves parlent et écrivent latin, mais seulement qu'ils soient à même de comprendre, au moins lexico-grammaticalement, certains textes illustrant cette langue. Ce qu'il reconnaît d'ailleurs: «S'ils n'acquièrent pas promptement la facilité de s'énoncer en latin, comme ils seront dans l'usage perpétuel de rendre compte de tout en français, ils s'y énonceront bientôt avec plus de légèreté» (*ibid.*). L'usage de parler et d'écrire latin n'est manifestement plus, pour lui, de mise:

Une fois échappés à l'école, il n'est plus question pour nous ni de composition, ni de Latin. L'agrément de notre langue & de la bonne compagnie fait bientôt disparaître ce peu de Latin qu'on nous faisoit arranger, ou plutôt estropier à l'écart. La perte n'est suivie d'aucun regret: & il est en si mauvaise réputation, qu'on ne peut dans la conversation avanturer le moindre mot Latin, sans en rougir, ou sans en faire ses excuses. (58).

- 43 C'est que la langue française assure désormais «le lien de notre société, (et que) nous ne pouvons trop avoir à cœur de la bien parler» (156). D'où une didactique visant à développer la compréhension écrite du latin, et par le truchement de celle-ci, à fournir aux élèves «un premier fond d'idées assez abondant pour les mettre en état de parler & d'écrire dans leur langue» (179).
- 44 Pour ce qui est de la seconde et de la troisième «grammaires», nous serons plus bref. Nous avons vu que la «propriété de la langue» latine est enseignée à partir de la quatrième, conjointement à la versification et au grec (introduit donc plus tard que chez les jésuites ou chez Rollin). Peuvent être utilisés dans cette classe des «extraits» de «Cicéron, de Valere Maxime, de Patercule, d'Aulu Gelle» tels qu'en ont publiés certains éditeurs, «à moins qu'on n'aime mieux prendre des histoires entières de Quinte-Curce & de Salluste, les éclaircir par de courtes notes, & en faire rendre compte à l'ordinaire en français, puis en latin» (195). L'explication se pratique un peu différemment de celle prévue pour les classes inférieures, compte tenu du fait que, à ce niveau, il y a des élèves «prêts à parler latin, & qui le feront avec grâce» (197). On la divisera en «deux portions très-inégales: la plus petite sera pour expliquer le grammatical nécessaire après la traduction: l'autre part qu'on ne peut trop étendre, servira à faire rendre

compte du texte en françois & en latin» (*ibid.*). Quant aux «compositions latines», elles ne sortent guère de la rétroversion: il faut choisir «dans les meilleurs Auteurs latins quelque morceau détourné qui ne soit point dans les mains des jeunes gens», et «après le leur avoir dicté en françois, on leur en lit le texte une seule fois pour être remis par écrit ou sur le champ ou au logis, en un latin qui approche le plus qu'il est possible de celui qui a été lû» (201). A quoi peuvent s'ajouter, en classe ou au logis, sept autres exercices que nous ne pouvons détailler ici¹⁵. Quant aux versifications, Pluche considère qu'il vaut mieux donner «à l'explication des Auteurs le tems infini que vous emportent ces compositions difficiles & si souvent frivoles» (218).

- 45 Le dernier tiers de son ouvrage est consacré aux «principes de la Critique ou du goût Littéraire» constitutifs de sa «troisième grammaire» (230-340). Mais ce n'est qu'une longue dissertation où Pluche défend une esthétique proche de Batteux dans son *Traité des beaux-arts en général ou les Beaux-arts réduits à un même principe* (1746), et s'il affirme que son projet est de «former le goût en enseignant les langues» (230), il n'est guère précis quant à la manière d'y parvenir, se bornant à renvoyer à Batteux: «Je ne sais si on trouvera un traité moderne, où les régies des différens ouvrages & des différens styles, ayent été recueillies d'une façon plus conforme aux lois de la nature & à la pratique des grands hommes, que dans le Cours de Belles Lettres de M. Batteux.» (269-270)
- 46 Batteux enseigna beaucoup plus la rhétorique et la philosophie grecque et latine que les humanités, même si le comte de Saint-Germain le chargea, à la fin de sa vie, d'organiser un «cours élémentaire à l'usage de l'Ecole militaire», où l'attention aux langues vivantes était, de tradition, plus grande que dans les collèges. Son *Cours de belles-lettres distribué par exercices* (1747-1748), bientôt réintitulé *Cours de belles-lettres ou Principes de littérature* (1753), a été conçu pour les classes supérieures (de la quatrième ou troisième à la rhétorique), mais il est en français, et quand il porte sur des textes latins ou grecs, ils y sont traduits dans cette langue, les originaux se trouvant relégués en bas de page. Autrement dit, Batteux ne fait guère fonds sur une connaissance effective du latin chez les élèves auxquels il s'adresse. Comment ces textes sont-ils didactiquement traités?
- 47 Exemplaire de sa démarche nous semble son «Traité de l'apologue» (dont Branca-Rosoff a republié la quasi totalité, 1990: 97-116). Dans un premier chapitre, Batteux en définit le genre: c'est «le récit d'une action allégorique, attribuée ordinairement à des animaux», action qui doit être dite «sans la montrer», car son récit «ne fait point voir le Loup emportant l'Agneau, mais [...] dit seulement qu'il l'a emporté». Récit qui doit présenter quatre qualités de forme: «être court, clair, vraisemblable», et être «revêtu des ornements qui lui conviennent» (chaque ornement étant illustré d'exemples puisés chez La Fontaine). Et cinq qualités de fond: a) son action doit être «une, c'est-à-dire que toutes ses parties aboutissent à un même point» qui en est «la morale»; b) «juste, c'est-à-dire signifier directement et avec précision, ce qu'on se propose d'enseigner»; c) «naturelle, c'est-à-dire fondée sur la Nature, ou du moins sur l'opinion reçue»; d) «avoir une certaine étendue, c'est-à-dire qu'on doit y distinguer aisément un commencement, un milieu et une fin»; e) être «allégorique, c'est-à-dire qu'elle couvre une maxime, ou une vérité », laquelle doit, tout comme le récit qu'elle précède ou clôt, « être claire, courte et intéressante ». Dans un second chapitre, le style de l'apologue » est précisé : il « doit être simple, familier, riant, gracieux, naturel, et même naïf », le sens de chacun de ces adjectifs étant rapidement précisé (« le naturel est opposé en général au recherché, au forcé ») mais dûment exemplifié. Un troisième chapitre traite

de l'originalité de l'apologue, et quatre autres des grands auteurs ayant illustré ce genre (Esopé, Phèdre, La Fontaine et La Motte) avec des explications modèles de quelques unes de leurs fables. Le chapitre portant sur La Fontaine débute par quelques informations biographiques (« La Fontaine naquit à Château-Thierry, petite ville de Champagne... »), puis fait « l'examen » de la fable « Le Chêne et le Roseau ». Batteux conseille, avant que de la lire, d'essayer de trouver « qu'elles seraient les idées que la Nature nous présenterait sur ce sujet », afin de voir si l'auteur suivra la même route que nous ». Suit l'explication qui porte d'abord sur le fond : on en fait un résumé permettant, selon Btranca-Rosoff (199 :96), « de vérifier que les idées sont vraisemblables, (et) que la composition tieny compte de la règle de l'unité ». La forme est absorbée ensuite, au fil du texte, par séquence de deux ou trois vers. *Cependant que mon front au Caucase pareil* est par exemple, ainsi « expliqué » : « Quelle noblesse dans les images ! Quelle fierté dans les expressions et les tours ! *Cependant que* est emphatique. *Mon front* terme noble et majestueux. *Au Caucase pareil*, comparaison hyperbolique. » Il est clair qu'on est ici plus près de Pluche que de Jouveny ou de Rollin : « Notre dessein, écrit Batteux, n'est point d'apprendre à parler : c'est d'apprendre à lire et à juger. » (68) Et ce, évidemment en français plus qu'en latin. Condillac, écrivant dans son *Cours d'étude pour l'instruction du prince de Parme* que son « dessein était moins de lui apprendre la langue, que de le faire réfléchir sur ce qu'il en savait déjà » (1795, I : 24-25), n'était guère éloigné de Batteux. Il ne s'agit donc plus d'apprendre à parler d'après Phèdre ou Térence, mais d'après le maître commentant ces auteurs en langue maternelle, en usant d'un métadiscours qui les prend pour objet

- 48 Quelle peut-être la finalité d'un enseignement portant sur les « principes de la littérature » ? « Imitons, écrit Batteux, les vrais physiciens, qui amassent des expériences, et fondent ensuite sur elles un système qui les réduit en principes. » (39). Pour lui, il s'agit de former « le goût » qui « est dans les arts ce que l'intelligence est dans les sciences » (52). *Formatio* donc plus intellectuelle qu'humaniste, au sens ancien et profond de ce terme, qui tend, même si Batteux y échappe souvent par la finesse de ses observations, à réduire le « goût » à ce qu'en dira J.-J. Rousseau en 1763, à la « faculté de juger ce qui plaît ou déplaît au plus grand nombre » ou à « ce qui distingue » (1939 :424-425). Symptomatique de cette orientation « littéraire » nous paraît le fait que Batteux range la rhétorique dans les genres en prose, la privant plus ou moins de sa finalité utilitaire ou professionnelle. Bref, il s'agit, pour Batteux, de traiter les « mots » plus ou moins comme des « choses », et de développer une « science » des « bons auteurs » qui soit à même de se substituer à l'art multiséculaire et patient de les imiter afin d'apprendre à devenir un peu « plus humain ». S'annonce ici, nous semble-t-il, ce que seront les « cours de littérature » du 19^e et 20^e siècles.
- 49 Ainsi de Jouveny et Rollin à Pluche et Batteux, on passe d'une didactique plus ou moins conjointe du latin et du français dont la finalité était, par l'étude imitative des « bons auteurs », d'humaniser les élèves, à une didactique qui marginalise le latin au profit du français et qui vise, toujours par l'étude des « bons auteurs », à les rendre en quelque sorte plus savants en « littérature » ou plus aptes à discourir sur eux en langue maternelle. Cette évolution ne s'observe pas, autour de 1750, que chez Pluche et Batteux, même si elle n'a pas toujours un caractère aussi « littéraire ». Beauzée, dont on sait qu'il n'est pas du même parti que ces derniers en ce qui concerne la Construction, ne s'en avère pas moins, à l'article « Méthode » de l'*Encyclopédie*, proche de Pluche quant à l'enseignement des langues mortes : « quand je m'occupe d'hébreu, de grec, de latin, ce ne peut ni ne doit être pour parler ces langues, puisqu'on ne les parle plus »,

mais pour étudier dans leurs sources l'histoire peuplée de Dieu, l'histoire ancienne ou romaine, la Mythologie, les Belles-Lettres » et, pour ce faire, il suffit d'en avoir « l'intelligence » (1966-1967, X :447).

- 50 H-L.Marrou voit dans Platon et Isocrate les figures emblématiques de deux traditions éducatives ayant marqué toute l'histoire de l'enseignement occidental, d'une part celle de Platon prenant pour modèle la vérité géométrique et tendant à déprécier le sensible, l'imaginaire, le particulier au profit de l'intellectuel et du général, d'autre part celle d'Isocrate davantage fondée sur l'étude de la parole et de ses pouvoirs, soit d'un art oratoire qui fait du Grec un civilisé et de tout être humain, pour peu qu'il ait appris cet art, un Grec : « Nous appelons Grecs, disait Isocrate, ceux qui ont en commun avec nous la culture, plutôt que ceux qui ont le même sang. »¹⁶ (cité par Marrou, 1981, I : 138). Il nous semble que, au tournant du 18^e siècle, la tradition platonicienne tend à l'emporter sur celle d'Isocrate, au moins dans les écrits des didacticiens réformateurs et même si les sciences naturelles y sont désormais plus présentes que la géométrie.

BIBLIOGRAPHIE

- BEAUZEE N. (1966-1967): Article «Inversion», t. VIII, pp. 852-862. *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*. Nouvelle impression en fac-similé de la première édition de 1751-1780, Stuttgart-Bad Cannstatt, Friedrich Fromman Verlag (Günter Holzboog).
- BEAUZEE, N. (1966-1967): Article «Méthode», t. X, pp. 445-458. *Encyclopédie. Op. cit.*
- BESSE, H. (1996): «Une certaine "fermentation éducative", ou quand les "choses" l'emportent sur les "mots"», *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n.°17, juin 1996, pp. 9-31.
- BESSE, H. (1998): «Littérature et formation du goût au XVIII^e siècle», pp. 13-34, dans Ana Maria Holzabacher; Maria Pilar Suárez editoras: *Reflexiones sobre la enseñanza de la literatura francesa. Tendencias y propuestas*. Actas del Coloquio celebrado en la Universidad Autónoma de Madrid 26-29 de febrero de 1996, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.
- BRANCA-ROSOFF, S. (1988): «Aux origines de l'explication de textes français: Rollin 1728, Batteux 1746, Condillac 1775», pp. 87-104, dans C. Blanche-Benveniste, A. Chervel, M. Gross: *Hommage à la mémoire de Jean Stefanini*, Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence.
- BRANCA-ROSOFF, S (1990): *La leçon de lecture*. Textes de l'abbé Batteux, choisis et présentés par Sonia Branca-Rosoff, Paris, Editions des Cendres.
- BUISSON, F. (dir.): *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Publié sous la direction de F. Buisson en un seul volume, Paris, Hachette et Cie.
- CARÓN, Ph. (1987): «Aux origines d'un concept encore flou aujourd'hui, celui de littérature», pp. 87-103, dans G. Berger et H.-J. Lüsebrink ed.: *Literarische Kanonbildung in der Romania*, Rheinfelden, Schäuble.

- CHERVEL, A.; Compère, M.-M. (1997): «Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français», *Histoire de l'éducation*, n.° 74, mai 1997, pp. 5-38.
- COLLINOT, A. et MAZIERE, F. (1987): *L'exercice de la parole*, Fragments d'une rhétorique jésuite, Paris, Editions des Cendres.
- Colombat, B. (1996): «Les mutations dans l'enseignement du latin de 1725 à 1825», *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n.°17, juin 1996, pp. 32-60.
- COMPÈRE, M.-M. et PRALON-JULIA, D. (1992): *Performances scolaires de collégiens sous l'Ancien régime*, Paris, I.N.R.P.
- CONDILLAC, E. Bonnot de (1795): *Cours d'étude pour l'instruction du prince de Parme [1775]*, Paris, chez Dufart, en quatre volumes.
- DAINVILLE, Fr. de (1978): *L'Education des Jésuites*. Paris: Editions de Minuit.
- KAMEN, H. (1966): *Histoire de l'Inquisition espagnole [1965]*. Traduit de l'anglais par T. Prigent et H. Delattre, Paris, Albin Michel.
- LEMOINE, M. (1997): «Les auteurs classiques dans l'enseignement médiéval: l'état de la question». *Histoire de l'éducation*, n.° 74, mai 1997, pp. 39-58.
- MARROU, H.-L. (1981): *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité [1948]*, Paris, Editions du Seuil, en deux volumes.
- PLUCHE, N.-A. (1751): *La mécanique des langues, ou l'art de les enseigner*, Paris, chez la Vve Estienne.
- Ratio studiorum*. Plan raisonné et institution des études dans la Compagnie de Jésus (1997): Présentée par A. Demoustier et D. Julia, traduite par L. Albrieux et D. Pralon-Julia, annotée et commentée par M.-M. Compère, Paris, Belin.
- ROLLIN, Ch. (1732): *De la manière d'enseigner et d'étudier les belles lettres*, Par rapport à l'esprit & au cœur [1726-1728], Paris, quatrième édition, Jacques Estienne, en quatre volumes.

NOTES

1. Il y résume une partie de sa thèse d'Etat, soutenue en 1987 à l'Université de Nancy II, sous le titre: «Aux origines de la notion contemporaine de littérature».
2. Telles qu'il les expose dans son *De ratione discendi et docendi* [1692, et dans sa version définitive, après avis de la Compagnie et révision, en 1703] a été partiellement republié, dans une traduction de la fin du 19e siècle de la version de 1703, par Collinot & Mazière (1987). L'orthographe de son nom est parfois Jouvancy.
3. Il en existe une édition bilingue latin-français récente (voir *Ratio studiorum*, 1997).
4. Son *Cours de belles-lettres distribué par exercices* (1747-1748) sera bientôt sous-titré puis titré *Principes de la littérature*. S. Branca-Rosoff en a republié de larges extraits dans sa *Leçon de lecture* (1990).
5. Dans la tradition rhétorique, il se disait couramment que l'inventio et la dispositio étaient affaire de «choses», alors que l'elocutio, la memoria et l'actio étaient affaire de «mots».
6. Les articles d'A.Demoustier et de D.Julia qui introduisent la nouvelle traduction de la *Ratio studiorum* sont à cet égard, particulièrement précieux.
7. Elèves qui sont placés, en fonction des résultats obtenus et mutables selon ceux-ci, à la tête d'un groupe d'une dizaine d'élèves, lesquels ont chacun un «émule» (*aemulus*) dans un autre groupe du même type, qui est leur partenaire habituel dans les exercices «compétitifs».
8. Nous la citons dans la traduction qu'Henri Ferté a faite du *De ratione* en 1892, traduction republiée par Collinot & Mazière (1987: 75-77).

9. Les recommandations sont à peu près les mêmes pour les «classes moyennes» et «supérieures».
10. R. Ascham le recommande dans *The Schoolmaster* en 1570.
11. Voir M.M. Compère & D. Pralon-Julia (1992, 133) disant à propos des corrections observées dans des copies d'élèves du début du 18e siècle: «Ces écarts, condamnables à nos yeux, semblent habiletés dignes d'éloges.»
12. Selon une «Vie de Rollin», écrite par Gueneau de Mussy & Ambroise Rendu, qui préface une édition de son traité datée de 1805, chez A. Belin à Paris: «Il nous apprend lui-même qu'il avait soixante ans lorsqu'il écrivit pour la première fois en français.»
13. Nous respectons strictement, à l'exception de certains blancs, l'orthographe originale des ouvrages que nous citons. Et pour éviter de répéter la date d'édition, nous ne la donnons qu'une fois quand plusieurs citations du même ouvrage se suivent. On ne trouve donc alors que la référence de la page et éventuellement du tome.
14. Il s'agit de l'Avertissement à l'Introduction à la langue latine par la voie de la traduction, parue, tout comme le texte de Pluche, en 1751.
15. Garder la structure d'une phrase en l'appliquant à un autre contenu; poser des questions sur un texte qui obligent les élèves à en reformuler le contenu; «traduire un excellent Poète latin en prose latine»; «prescrire à la fin de chaque semaine une analyse fidèle des Auteurs qu'on y a lus, & sur-tout un exposé juste des liaisons par lesquelles l'auteur a passé d'une matière à une autre»; faire parfois de cette analyse «la matière d'une composition pour les prix»; «donner à faire en latin ou une lettre, ou un récit, ou un dialogue entre personnes dont on leur a bien fait connoître l'état, la disposition, & les intérêts»; «s'exercer soi-même à parler d'après un écrivain» (201-212).
16. Citation que nous reprenons parce qu'elle va directement à l'encontre d'un inquisiteur ayant son tombeau à Avila: «Lorsqu'il fonda le grand monastère Saint-Thomas d'Aquin à Avila, Torquemada sollicita du pape, en 1486, un décret excluant tous les descendants des Juifs », du moins ceux dont la limpieza de sangre n'était pas prouvée (voir H.Kamen, 1965 : 130).
-

AUTEUR

HENRI BESSE

École normale supérieure de Fontenay/Saint-Cloud