



HAL
open science

**”Une ’Grammaire générale des langues comparées’: le
recours à la grammaire générale dans l’enseignement
classique (1802-1870)”**

Dan Savatovsky

► **To cite this version:**

Dan Savatovsky. ”Une ’Grammaire générale des langues comparées’: le recours à la grammaire générale dans l’enseignement classique (1802-1870)”. *Annales littéraires de l’Université de Franche-Comté*, 2005, 778, pp.249-266. halshs-00120553

HAL Id: halshs-00120553

<https://shs.hal.science/halshs-00120553>

Submitted on 10 Apr 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Dan SAVATOVSKY

CNRS (UMR 7597 — Laboratoire d'*Histoire des théories linguistiques*) et IUFM de Créteil

UNE GRAMMAIRE-GÉNÉRALE-DES-LANGUES-COMPARÉES

Je traiterai ici de certains usages de la grammaire générale au sein de l'enseignement secondaire classique, en France, au XIX^e siècle. Du terme de "grammaire générale" surtout, car dans la littérature grise de l'école, l'on s'est mis à employer *grammaire générale* comme une expression opaque, plus ou moins figée, à mesure qu'on s'éloignait de l'horizon théorique et pédagogique tracé par la philosophie du langage de l'âge classique. Ou, du moins, à mesure que les occasions de réfléchir sur la *généralité* de la grammaire, sur sa portée ou son ancrage philosophiques, sur la valeur formatrice de cette discipline, telle qu'elle avait été inscrite au programme des Écoles Centrales, puis a continué un temps de servir de référence doctrinale aux pratiques d'enseignement, se sont faites de plus en plus rares quand on avance dans le siècle, ne se présentant véritablement qu'aux moments de crise ou de réforme.

La périodisation que j'adopterai est celle-là même qui figure dans l'intitulé de ce colloque: 1802-1870. 1802, cela va pour ainsi dire de soi, parce qu'avec la fermeture des Écoles Centrales, on assiste à la fin de la première et de la seule véritable tentative pour inscrire le nom même de *grammaire générale* dans le curriculum. 1870, parce que les années 1870 correspondent à un *aggiornamento* de l'enseignement classique, notamment avec l'introduction dans les programmes d'éléments de grammaire historique, à travers la scolarisation de la littérature médiévale. Or cette mise à jour s'inscrit dans un cadre plus large: le bouleversement du système des exercices scolaires et de l'enseignement des humanités dans lesquels l'enseignement grammatical était pris — un mouvement qui rend définitivement caduque la référence à la grammaire générale, même s'il met plus de vingt ans à produire tous ses effets. À ces deux bornes extrêmes, j'ajouterai une date médiane: 1852, c'est le moment du premier essai significatif pour introduire dans le secondaire des "notions élémentaires de grammaire comparée", un essai voué à l'échec. Sans pouvoir m'attarder sur les raisons de cet échec¹, je caractériserai dans ses grandes lignes ce comparatisme de collègue qui devait déboucher, selon E. Egger, l'un de ses promoteurs, sur "une grammaire générale des langues comparées" (Egger, 1852: 1).

¹Voir Savatovsky, 1998.

Une métadiscipline

Dans ses *Observations sur le système actuel d'instruction publique* (1801), Destutt de Tracy propose d'en revenir à l'esprit qui avait présidé à l'organisation des Écoles Centrales, où la grammaire générale apparaissait comme le couronnement des études. Dans le plan d'études de 1795, conçu par Daunou, le curriculum se divisait en trois sections. Ce n'est qu'au cours de la dernière section (après seize ans) qu'on abordait les belles-lettres, l'histoire, la législation et, pour finir, la grammaire générale. Or, fait remarquer Destutt de Tracy,

[o]n enseigne dans les écoles dites centrales les langues et les lettres, les sciences physiques et mathématiques, et les sciences morales et politiques; et on n'enseigne de ces trois branches que ce qu'il est nécessaire à tous d'en savoir et ce qu'il faut savoir de chacune pour réussir à un certain point dans les autres. Le vœu de l'établissement n'est donc pas qu'on les enseigne séparément à différents âges, qu'elles se chassent pour ainsi dire l'une l'autre et qu'elles soient successivement apprises et oubliées dans l'espace de huit ans, mais bien que l'enfant soit graduellement et continuellement instruit et entretenu dans chacune depuis le commencement jusqu'à la fin du cours d'étude, et qu'à la dernière année chacun les possède s'il se peut également toutes trois, et soit également prêt à entrer dans les écoles spéciales qui leur correspondent (...).

Il faut avoir commencé cette seconde étude² et avoir une idée de la marche du calcul pour être en état de réfléchir sur ses opérations intellectuelles. Une connaissance sommaire de celles-ci facilite à son tour l'étude des langues et des lettres, et celles des sciences physiques et mathématiques, qui en revanche sont nécessaires pour apprendre la législation et l'histoire, lesquelles, à leur tour, jettent un jour nouveau sur l'histoire philosophique de l'esprit humain et sur les moyens de le diriger et de le persuader: la rhétorique et la logique. (Destutt de Tracy, an IX: 15-17).

Sur la succession des apprentissages, Destutt de Tracy entend donc faire prévaloir une sorte de simultanéité permettant à l'enseignement d'une même matière d'être repris et approfondi tout au long du cursus scolaire. Système qui préfigure à certains égards l'*organisation concentrique* mise à l'honneur à la fin du XIX^e siècle, n'était qu'il paraît moins répondre à la figure du cercle qu'à celle de la spirale. L'approfondissement d'une discipline ne peut en effet s'opérer qu'après un détour par d'autres disciplines — jamais les mêmes aux divers niveaux du cursus — dont chacune possède en quelque sorte une fonction instrumentale spécifique, applicable aux disciplines connexes de façon chaque fois différente. Ramené par Destutt à ses véritables principes, le plan d'études ne peut se comprendre qu'à la lumière de son propre système philosophique, conforme sur ce point à celui des Idéologues de manière générale, qui attribue à la science des signes et de

² C'est-à-dire une langue.

leur bon usage le rôle d'analyser méthodiquement les opérations de la pensée, tous domaines confondus — les langues fournissant l'outil de cette analyse³. La grammaire générale, science "métaphysique", noyau de l'"histoire philosophique de l'esprit humain", vient donc bien couronner l'édifice disciplinaire, mais à condition de la comprendre comme une métadiscipline dont la valeur formatrice, redoublant celle qui est propre à chacune des matières scolaires, consiste à doter ces matières d'un principe unificateur et, en outillant la pensée pour l'analyse de ses propres opérations, à faciliter le passage d'un enseignement à l'autre.

Bonaparte, qui ne voulait pour les lycées, on le sait, que "du latin et des mathématiques", puis la Restauration favorisent un retour aux principes organisateurs de l'enseignement d'Ancien Régime. Ce n'est plus à la grammaire, à nouveau cantonnée dans les classes de grammaire (de la 6^e à la 4^e) qu'est confié le rôle d'achever les études mais, selon un partage qui s'est maintenu jusque vers 1880-1890, à la rhétorique et à la philosophie, disciplines éponymes des deux classes terminales. Ce partage, amplement commenté dans les textes ministériels et les écrits didactiques, devient objet de réflexion au sein même des études et donne matière à dissertation. En 1819, un élève de Philosophie au collège Henri IV, ayant à traiter "de la philosophie en général", se voit ainsi "forcé d'avouer (...) qu'en sortant de la Rhétorique, nous avons déployé les facultés de notre esprit sans savoir comment nous les avons acquises, (...) la philosophie peut nous en révéler l'origine (...); l'étude de la philosophie est le complément de toutes les autres, puisqu'elle oblige notre intelligence à jeter un regard en arrière sur elles, à les passer toutes en revue, à calculer les progrès qu'elles ont fait en nous, enfin à en démêler la cause et le principe."⁴ Comme pour le *trivium* et le *quadrivium* de l'enseignement médiéval, l'organisation scolaire des humanités, la hiérarchie de leurs exercices, la gradation de leur curriculum font eux-mêmes partie du savoir scolaire. Cet entremêlement constant d'un enseignement et du regard porté sur ses conditions institutionnelles ou pédagogiques, sur le déroulement de son cursus, est même l'un des principaux procédés qui visent à en assurer la pérennité, de façon différenciée selon les classes.

Le primat du rhétorique

Remplissant à maints égards le rôle rétrospectif et forclusif qui était attribué à la grammaire générale dans l'architecture disciplinaire des Écoles Centrales, la philosophie ainsi définie ne doit pas cependant nous cacher le primat véritable de la rhétorique dans le système d'instruction. Car si le rôle de la philosophie est rétrospectif, celui de la rhétorique scolaire, pierre de touche de

³ Chevalier, Delesalle, 1986: 113-118.

⁴ In Bibliothèque de l'Université de Paris (Mss 1086), *Collège royal Henri-IV. Classe de philosophie 1819-1820. Notes de cours et devoirs de l'élève Alphonse François, donnés et corrigés par Georges-Gabriel Mauger* (dissertation n° 1, 10 nov. 1819).

l'édifice, est récapitulatif. Il consiste à rassembler, à concentrer autour d'elle en les lui subordonnant tous les savoirs accumulés au long des études et de justifier ainsi son statut de conservatoire, de principal dépositaire de la tradition scolaire. Or ces savoirs sont avant tout des savoir-faire; ils relèvent d'un dispositif d'exercices très précisément codifié. Autant que le grand nombre des œuvres oratoires inscrites au programme ou que les principales finalités professionnelles assignées à l'enseignement secondaire (la Chaire, la Tribune, le Barreau), c'est le système des exercices scolaires qui confère son statut et son importance à la rhétorique.

Un exercice rhétorique est au premier chef un exercice qui fait prévaloir la production et la transformation des textes sur leur analyse grammaticale ou leur commentaire littéraire. Le discours et la narration, latins ou français, en vigueur dans les classes de belles-lettres (dites aussi classes d'humanités), donnent le type même de cette pratique: la "matière" qui en fournit le point de départ n'est pas un problème à résoudre, comme dans nos actuels sujets de dissertation. Elle se présente sous la forme d'un énoncé lacunaire qu'il s'agit d'"amplifier" en faisant appel par imitation aux procédés d'écriture mis en œuvre chez les orateurs ou les historiens anciens et modernes. Mais au-delà du discours et de la narration, ce sont les exercices scolaires dans leur ensemble qui procèdent du même genre de règles: les autres exercices pratiqués dans les classes de belles-lettres, d'abord, comme les vers latins, qui avaient pour objet la translation d'une matière donnée en prose en une pièce de vers; ou bien ce qu'on nommait "analyse littéraire", un travail reposant lui aussi sur une transformation — contracter un texte pour le réduire à un "sommaire", en quelque sorte. Les exercices propres aux classes de grammaire n'échappent pas à ce dispositif. C'est surtout le cas des cacographies et des cacologies, qui exigeaient que l'on substituât des énoncés corrects à des matières fautives quant à leur orthographe (cacographies) ou à leur syntaxe (cacologies). Des travaux universellement pratiqués avant que ne leur soient progressivement substituées, à partir de 1840, la dictée d'orthographe et (surtout) "l'analyse grammaticale" et "l'analyse logique" assorties à la dictée.

On voit bien ce que toutes ces pratiques ont en commun: elles prennent des textes pour sujet, mais des textes à amplifier, à réduire, à rectifier, à traduire, selon les cas; elles reposent donc toutes sur un passage à l'acte (la "composition", terme générique) et n'exigent guère la glose. Elles consistent à faire (à produire) davantage qu'à expliquer ou à interpréter. Du reste, "expliquer" — terme alors réservé à la version orale, grecque ou latine — signifie principalement traduire⁵. Sans doute, à la traduction orale à livre ouvert, qui démembrer les textes pour "faire la

⁵ Il y a bien aussi la version écrite. Elle tarde cependant à entrer dans toutes les épreuves d'examen. Il faut attendre 1840 pour voir figurer la version latine au baccalauréat, en tant que premier exercice écrit. Mais la version latine est surtout conçue comme un exercice de français. Elle donne l'occasion (l'une des rares, alors) d'écrire, selon le ministre Victor Cousin, "une page de français" (Circulaire du 17 juillet 1840).

construction", sont associées des phases de commentaire grammatical ou littéraire; mais il s'agit de commentaires fragmentaires et occasionnels, soumis à la logique de la traduction, à l'ordre et à l'enchaînement de ses différentes phases, telles qu'elles trouvaient leur modèle dans la *praelectio* et les interlinéaires hérités du XVIII^e siècle; ils visent à justifier les choix particuliers de traduction et ne sont guère requis quand celle-ci ne présente pas de difficulté, mais ils ne revêtent pas de valeur explicative autonome et générale⁶.

La mise à l'écart de la grammaire générale est donc prise dans un mouvement d'ensemble. La prédominance de la rhétorique scolaire (*du* rhétorique, opposé à l'herméneutique), le système des exercices qu'elle rassemblait, signifiait l'absence ou la marginalisation d'une réflexion approfondie de nature métalinguistique (en grammaire) ou plus généralement métadiscursive (en lettres), fondée en doctrine, faisant appel à des connaissances exogènes, qu'elles relèvent de l'histoire de la littérature, de la théorie littéraire ou du savoir linguistique. Ce n'est pas que ces connaissances ou cette réflexion fussent absentes, de fait, des enseignements: il n'y aurait guère de sens à l'affirmer. Mais elles étaient minorées et subordonnées à la maîtrise des discours, à la production/transformation des textes. Résultat d'une familiarité avec les œuvres et les techniques d'écriture ou avec les tours de langue, elles se présentaient surtout comme des savoirs intériorisés. Le refus de la "métaphysique" en grammaire, alors partout réaffirmé, et auquel est associé le choix du Lhomond (ou de ses succédanés) comme manuel⁷, n'apparaît pas seulement comme un rejet des aspects les plus spéculatifs de la grammaire générale. Il est d'abord lié à ce primat du rhétorique, c'est-à-dire à cette subordination du métadiscursif au discursif dans la plupart des pratiques scolaires. L'importance et la place des grammaires particulières (des trois langues classiques, bien sûr) en étaient limitées d'autant, restreintes aux débuts de la scolarité; a fortiori l'importance d'une grammaire générale, généralement réduite à une vulgate qui, quelles qu'en soient les diverses acceptions, apparaissait sans utilité visible pour la menée des principaux exercices.

⁶ Si l'explication française a mis tant de temps à voir le jour, à la fin du XIX^e siècle, c'est aussi parce que la plupart des professeurs avaient du mal à comprendre ce que pouvait bien vouloir dire expliquer un texte qui n'exigeait pas d'être traduit.

⁷ Notamment du Lhomond latin (1780), surtout mis au service du thème latin, un exercice qui garde encore, en partie, son sens ancien: autant qu'une traduction, un thème était jadis l'amplification d'une matière et s'apparentait fortement au discours. Du reste, dans les grandes classes et dans les facultés, il arrivait encore au tout début du XIX^e siècle que la matière du thème latin fût donnée en latin. Même s'ils ne réapparaissent nommément dans les listes d'auteurs officiellement prescrits qu'en 1851, les deux Lhomond, latin et français, étaient très largement utilisés dans les classes pendant le premier XIX^e siècle.

Une grammaire générale d'agrégation.

On retrouve ce trait dans les Facultés des Lettres et à l'École Normale, où se pratiquaient les mêmes exercices que dans les collèges. À cette différence près cependant, s'agissant d'institutions surtout tournées vers la reproduction du corps professoral⁸, qu'une réflexion sur les finalités et les formes de la grammaire scolaire ne pouvait en être tout à fait absente. Une telle contrainte explique en grande partie la rémanence des thèmes de la grammaire générale dans les épreuves de l'agrégation de grammaire jusqu'aux changements opérés en 1869, et elle y répond, selon les cas, à des préoccupations d'ordre didactique ou épistémologique, voire (plus rarement) historique. Cela apparaît clairement dans l'épreuve orale d'argumentation (c'est-à-dire la leçon) de ce concours, qui devait porter sur "un sujet de grammaire générale ou de grammaire grecque et latine"⁹, puis, après la restauration du concours en 1857¹⁰, dans l'épreuve écrite ("composition de grammaire") qui devait porter sur un sujet "de grammaire, de grammaire générale ou de grammaire comparée, exclusivement appliqué aux langues française, latine ou grecque".

Un coup d'oeil sur les différentes questions posées lors de ces épreuves, telles que le *Journal général de l'Instruction Publique* (dorénavant *JGIP*)¹¹ les consignait chaque année, permet de dégager quelques-unes des caractéristiques de cette grammaire générale d'agrégation.

Première caractéristique: bien qu'il figure dans l'intitulé des épreuves comme une alternative à la "grammaire particulière" du grec et/ou du latin (1821-1852), puis comme une alternative à la "grammaire comparée" du français, du latin et du grec (après 1857), le terme même de *grammaire générale* n'apparaît qu'assez rarement dans le libellé des sujets. C'est le cas en 1829 (à Toulouse), où l'on demandait à un candidat: "Qu'est-ce que la grammaire générale? Que faut-il entendre par grammaire particulière? Les anciens, dit-on, ne s'occupèrent jamais de grammaire générale... que penser de cette assertion? Quel moyen d'expliquer l'oubli ou la négligence des

⁸ Avant la création des conférences d'agrégation (fin des années 1870), ce concours ne se préparait pas dans les facultés, mais seulement à l'École Normale ou, pour les chargés de cours et les maîtres répétiteurs, dans les lycées et collèges, au sein des conférences données par les professeurs titulaires. Pendant fort longtemps, la licence ès lettres n'a pas comporté d'épreuve de grammaire autonome, même après que ce titre a été exigé pour pouvoir se présenter à l'agrégation de grammaire (1861). Certains sujets de dissertation littéraire proposés en licence avaient cependant une orientation linguistique. Ainsi, à la Sorbonne, en 1844: "Rechercher pourquoi dans les langues modernes et surtout en français l'*inversion* est devenue plus rare que dans les langues de l'antiquité"; ou en 1855: "À quels principaux caractères peut-on reconnaître qu'une langue est fixée?".

⁹ Selon le règlement de 1831 (aux concours par académies du début s'était substitué l'année précédente le concours national). Le premier règlement de l'agrégation, celui de 1821, indiquait, sans plus de précision: "...sur un sujet de grammaire".

¹⁰ Entre 1853 et 1857, le ministre Fortoul avait fondu toutes les agrégations littéraires (histoire, lettres, grammaire, philosophie) en une seule, l'agrégation dite "omnibus". Voir Chervel, 1993.

¹¹ Pour la période postérieure à 1831, date de fondation du *Journal*. Pour la période 1821-1831, les données proviennent du fonds de l'Instruction Publique (Archives Nationales, F¹⁷ 7040-7050). Pour la période 1842-1880, nous avons également puisé dans les annales de l'École Normale Supérieure qui comprennent au surplus les sujets proposés en licence ès lettres à Paris (Archives nationales, 61 AJ 42-49).

anciens et le travail assidu des modernes sur ce point essentiel?". Ou bien en 1844: "Dans quelle mesure est-il utile d'appuyer l'étude d'une langue sur des notions de grammaire générale? Faire l'application de la théorie à l'enseignement des classes de grammaire". Et, à nouveau, en 1855 (sujet de leçon de l'agrégation omnibus): "Quelle différence y a-t-il entre la *Grammaire générale*, telle que l'exposent les grammairiens de Port-Royal, et ce que l'on appelle aujourd'hui la *Grammaire comparée*?".

Cette référence à Port-Royal¹² ou aux "modernes" plus largement, exigeant des candidats quelques connaissances en histoire des théories du langage, on la retrouve dans d'autres questions, mais sans qu'y figure l'expression même de "grammaire générale". Ce second type de sujets requiert sans conteste une approche philosophique de faits de langue particuliers ou du langage en général, à travers les problèmes de l'origine des langues, de leur "perfection" (ou de leur perfectibilité), de la langue universelle, etc., ou encore des mises au point de terminologie linguistique. D'après leur formulation, on pouvait les traiter sans nécessairement se référer aux théories de l'âge classique, même si c'était souhaitable, et sans doute attendu par le jury. S'agissant de tel fait de langue particulier, on demandait ainsi, en 1835, d'exposer la "théorie philosophique des modes dans les verbes" ou, en 1836, d'"expliquer philosophiquement les constructions particulières à l'accusatif dans la langue grecque; (d')indiquer les constructions analogues dans la langue latine, et (d')en donner également les raisons". Ou bien, s'agissant de philosophie du langage au sens large, il fallait donner une "définition exacte du terme *langue*, (indiquer le) rapport de la langue à la parole (et se demander) comment se sont formées les différentes langues; à quoi tiennent les principales différences qui les distinguent: ne serait-il pas possible de réduire toutes les langues particulières à une seule langue générale qui conviendrait à l'espèce humaine tout entière?" (1829). Ou encore, la même année, se demander "en quoi consiste la perfection des langues sous le rapport des noms, quand on considère ces derniers à la fois comme mots et comme termes".

Il est un troisième type de sujets qui, sans que l'expression de "grammaire générale" n'y figure davantage, présupposait que les candidats évoquent beaucoup plus précisément les *topoi* les plus fréquentés par les théoriciens de l'âge classique en rapport direct avec la didactique des langues. Devant ainsi traiter "de l'inversion et de l'ordre logique" en 1836, l'un des candidats a, d'après le compte rendu du *Journal Général*, "critiqué les diverses opinions de Beauzée, de Dumarsais et des grammairiens du siècle dernier; il a établi qu'il y a un ordre analytique, logique et fondamental (...). Il a bien distingué l'ordre logique ou analytique de l'ordre naturel, car

¹² La liste des auteurs français au programme du concours en 1850, 1851 et 1852 indiquait par ailleurs: "[u]n certain nombre de questions, pour l'épreuve de la leçon, seront prises, cette année, dans les deux méthodes de Port-Royal pour étudier la langue grecque et la langue latine, dont l'étude est spécialement recommandée aux candidats".

l'inversion est aussi fondée sur la nature". Le problème de l'inversion figure, du reste, pour la période qui nous occupe, parmi ceux qui tombent le plus souvent dans les épreuves¹³, avec la question de l'ellipse et celle des idiotismes. Il conviait, selon une démarche habituelle, à débattre de l'adéquation de l'ordre des mots à celui des idées dans les trois langues. Le modèle de ce débat avait été fourni au siècle précédent, notamment par la discussion devenue canonique entre Du Marsais et l'Abbé Batteux¹⁴.

Mais au-delà de ce type de débat, ce que l'agrégation visait surtout à vérifier, c'était la capacité des candidats à faire pratiquer les exercices de traduction qui dominaient dans les classes de grammaire. La triade inversion / idiotisme / ellipse (c'est-à-dire, notamment, le problème du "que retranché", s'agissant de l'ellipse) est au cœur des principales difficultés qu'un élève peut rencontrer pour maîtriser correctement le thème et la version, au premier chef en latin. La place faite aux questions de grammaire générale et la nature de ces questions reçoivent un éclairage spécial du très grand nombre de sujets portant sur ces difficultés d'apprentissage particulières. En voici quelques-uns: "Les diverses manières d'exprimer en latin le *que*, après craindre" (Poitiers 1823). "Tout ce qui concerne le *que* retranché" (Strasbourg, 1821). "Comment rendre en latin le *de* ou *que* français, après les verbes *craindre*, *prendre en garde*, *empêcher*, *désirer*, *souhaiter*, *avertir*? Quelle (en) est la raison grammaticale" (Paris, 1822, repris en 1823). "De l'ellipse et du pléonasma" (Dijon, 1829); "Des ellipses en grec, en latin et en français. Dans quelles limites est-il légitime de recourir à l'ellipse, pour expliquer certaines constructions dans ces trois langues?" (1844); "Principes généraux de la traduction; que faut-il observer dans la construction des phrases? Comment rendre les métaphores? Quelles difficultés présentent les idiotismes?" (Grenoble, 1828); "Des hellénismes introduits dans la langue latine" (Toulouse, 1829).

Comparaison et généralité

Signalant un effort de modernisation voulue par le ministre Fortoul, la réforme des plans d'études de 1852 inscrit la "grammaire comparée" au programme de la classe de quatrième¹⁵. Son introduction en sixième ou en cinquième était difficilement envisageable: l'insuffisante maîtrise du latin et surtout du grec par les élèves l'eût interdite.

La restriction de cet enseignement à la seule classe terminale du cycle de grammaire révèle bien l'esprit dans lequel il était conçu. Il s'agissait moins d'introduire un savoir grammatical nouveau que de revenir sur un savoir déjà acquis dans les classes précédentes, pour le fixer, le

¹³ C'est ainsi le cas, à plusieurs reprises au cours d'une même session, en 1835 ou en 1853 et 1854.

¹⁴ Du Marsais, 1811.

¹⁵ "Programme annexé au Plan d'études des lycées", in décret du 10 avril 1852, *JGIP*, 11 sept. 1852: 467-468. Parallèlement on crée à la Sorbonne, en 1853, une chaire de *Grammaire comparée* (des trois langues classiques) — la première portant ce nom en France — occupée par Hase.

réviser, et par-dessus tout le raisonner. On devait ainsi reprendre l'examen des différentes parties du discours, soit pour établir des "degrés de comparaison" d'une langue à l'autre, soit pour identifier les faits de "dérivation". Par exemple, "remarquer l'absence d'article en latin et montrer que l'article est dérivé en français, d'un pronom latin, comme l'article, dans le grec classique, est dérivé d'un ancien pronom" (*JGIP*, 11 sept. 1852: 467). Ce travail devait déboucher sur des considérations de nature typologique: se demander si "les trois langues classiques sont (...) également riches en formes ou flexions grammaticales" conduisait ainsi à déterminer en quoi "leur différence à cet égard peut (...) avoir modifié les règles de syntaxe et de construction qui leur sont particulières." (*Ibid.*: 468). Ensuite l'on devait traiter de mécanismes linguistiques de nature générale comme la synonymie ou l'"ordre logique". Enfin, il fallait aborder l'"étymologie" en montrant, "par de nombreux exemples de mots français tirés du grec et du latin, quelle utilité peut offrir l'étymologie pour parler notre langue avec précision et pour en régler l'orthographe." (*Ibid.*).

Un simple coup d'œil sur les items du programme permet cependant de constater que la dénomination de "grammaire comparée" est le plus souvent un habillage pour des notions ou des questions qui étaient déjà abordées en tant que telles dans les plans d'études antérieurs. Soit qu'elles servent à la menée des exercices (la question de l'inversion en vue de l'analyse logique, du thème et de la version; l'étymologie en vue de l'orthographe) soit qu'elles permettent de poser des problèmes de "grammaire générale".

J. Larocque, codirecteur du *Journal général de l'Instruction Publique* revient plus tard sur ce programme:

La classe de quatrième vient élargir et compléter le cercle homogène (du) premier enseignement. La connaissance du latin et celle même du grec sont dès lors suffisantes pour que l'élève puisse embrasser l'ensemble du développement des langues humaines. La grammaire française est étudiée dans les classes élémentaires; la sixième donne l'essentiel de la grammaire latine, et la cinquième de la grammaire grecque. À la suite de ce triple exercice se présente la grammaire générale, qui fait de la classe de quatrième une sorte de philosophie pour cette première division d'études." [*JGIP*, tome 34, 1865: 669]

On le voit: la concentricité partielle des études, le réquisit d'une métadiscipline et l'émergence du thème de la formation intellectuelle vont ici de pair, comme c'était déjà le cas dans les Écoles Centrales. Ils gouvernent ensemble l'ordre dans lequel les différentes parties du programme de grammaire seront traitées. Ainsi, pour le latin, en passant de l'élémentaire (les marques casuelles) au complexe (la syntaxe) et d'une simple familiarisation avec la langue écrite (par la lecture de l'*Epitome*) à la "méthode" (comprendre: le manuel en vue du thème latin), on débute chaque

classe par une reprise plus approfondie du programme de la classe précédente avant de s'engager dans une étude nouvelle. Schéma auquel échappe la 4^e, consacrée tout entière à une révision générale, menée dans une perspective contrastiviste, selon des procédés déjà à l'œuvre plus tôt dans le cursus, mais qui sont alors explicités. Une spécialisation ultérieure dans les classes supérieures (résultat de la "bifurcation" introduite elle aussi en 1852), requiert des classes de grammaire qu'elles soient conçues comme un cycle plus ou moins clos sur lui-même. Et comme les apprentissages propres à ces classes sont supposés aboutir à un ensemble de capacités générales, les trois grammaires classiques, convergeant finalement en 4^e dans une seule "grammaire générale", doivent devenir, encore plus nettement que dans les programmes plus anciens, les matières les mieux à même de révéler ces capacités chez l'élève.

Trois fonctions de la grammaire générale scolaire

Qu'il soit explicite ou non et, dans les deux cas, qu'il renvoie aux doctrines de l'âge classique ou bien qu'il fasse appel à des références plus récentes, le recours à la *grammaire générale* dans les classes et dans la formation des professeurs, met en jeu, pour résumer, trois thèmes principaux, eux-mêmes liés à trois principes majeurs d'enseignement. Le premier thème, c'est la perpétuelle mise en perspective de chacune des trois langues classiques l'une par rapport aux autres; il s'explique par la prédominance des approches contrastives comme techniques d'enseignement, au service des exercices de traduction. Cette mise en perspective permet de dégager des hiérarchies, variables selon les faits de langue considérés. Ces hiérarchies, à leur tour, tendent à s'inscrire dans une typologie rationnelle des langues dont on attendait des futurs professeurs qu'ils puissent la théoriser plus ou moins clairement. Les termes dans lesquels ces hiérarchies s'expriment sont divers. Il s'agira le plus souvent de "l'avantage" ou de "l'inconvénient" que présente tel fait de langue dans telle et/ou telle langue considérée. Les sujets d'épreuves de l'agrégation de grammaire le montrent à nouveau. C'est le cas, à Poitiers en 1823: "L'usage de l'article dans les deux langues grecque et française, et l'avantage qu'il leur donne, sous ce rapport, sur la langue latine"; "les cas, dans les langues grecque et latine, et l'avantage qu'ils leur donnent sur la langue française."; et à nouveau (en 1829): "avantages et inconvénients des cas dans les langues qui n'ont point l'article; avantages et inconvénients de l'article dans les langues qui manquent de cas". Ou encore, plus tard: "Des langues à inversions: les comparer aux autres, en faire valoir les avantages, et, s'il y a lieu, les inconvénients" (oral de 1853).

Cette analyse d'allure typologique / hiérarchisante peut aussi prendre la forme d'une réflexion sur la "conformité" de deux des langues classiques — c'est-à-dire surtout, en vertu d'un lieu

commun remontant directement au XVI^e siècle et à Estienne¹⁶ et réinvesti par la grammaire générale classique, la "conformité" du grec et du français: "Les principales différences entre la syntaxe grecque et latine et si la grammaire française n'aurait pas une plus grande conformité avec l'une qu'avec l'autre?" (1829). Elle peut enfin porter sur les catégories en usage dans la pensée typologique: "Des langues analytiques et des langues synthétiques. Exposer les caractères qui les distinguent les unes des autres" (1835).

Le second thème favori de cette grammaire générale scolaire, c'est la réflexion sur la place qu'occupe l'enseignement de la grammaire dans les études et/ou sur la place de l'enseignement de chacune des langues enseignées, réflexion elle-même liée parfois à des préoccupations didactiques particulières. À l'agrégation de 1835, il fallait ainsi discuter "des meilleurs procédés à employer pour l'enseignement des langues dans les classes élémentaires. Par quelle langue faut-il commencer?". En réalité, la logique des exercices, l'architecture du curriculum prescrivait, sans alternative possible, on l'a vu, de commencer par le latin (dès la huitième), de continuer par le grec (en sixième, mais ce n'est déjà plus une "classe élémentaire"), le français n'étant véritablement abordé qu'en classes de belles-lettres, avec les exercices propres à ces classes que sont la narration française, le discours français, l'analyse littéraire, puis la dissertation philosophique en français. Cet ordre est reconduit jusqu'au début du Second Empire, où le français paraît désormais occuper la première place dans les textes officiels pour le cycle élémentaire et le cycle de grammaire, mais guère plus qu'auparavant dans les pratiques de classe¹⁷. Il faut en réalité attendre pour cela les années 1880, quand le début du latin est déplacé en sixième, celui du grec en quatrième et que le français, qui commence à se voir reconnaître une autonomie, c'est-à-dire des exercices et une disciplinarité propres, peut être pleinement enseigné d'emblée¹⁸. En 1835, la question de savoir "par quelle langue commencer" n'implique donc aucun choix. Mais elle présuppose qu'un futur professeur doit pouvoir justifier à tout moment l'architecture d'ensemble des savoirs scolaires et qu'à l'appui de cette justification, la question (de

¹⁶ *De la précellence du langage français* fait partie des œuvres dont la lecture est alors recommandée. Il est encore au programme de l'agrégation de grammaire en 1873 puis, à nouveau, en 1886. Mais il a désormais changé de statut : texte-outil, jadis, il est devenu désormais texte-objet, figurant dans la liste pour l'explication française parmi d'autres œuvres du XVI^e siècle, dès lors que le corpus ne se restreint plus aux écrivains classiques.

¹⁷ Un témoignage parmi tant d'autres, celui de Lavisser sur ses années de lycée (vers 1860): "le français demeurait à l'arrière-plan. Jamais un auteur français de nous fut expliqué ni commenté (...). Nous n'avions point de dictionnaire français, ni de grammaire française; il était sous-entendu que nous savions notre langue. Mais nous en apprîmes l'usage par nos thèmes, nos versions et nos discours" (Lavisser, 1912: 214).

¹⁸ Dans l'esprit d'un premier projet de réforme, sous le ministère Ferry (1880), à chaque cycle était clairement assignée une langue dominante: le français dans les classes élémentaires; le latin dans les classes de grammaire; le grec dans les classes supérieures (Voir *Revue Internationale de l'Enseignement*, 1881-I: 5). Distribution cohérente avec le nouveau plan d'études qui éliminait le latin des classes élémentaires, conforme également à la pédagogie officielle des années 1880 qui voulait qu'en toutes choses on aille du connu à l'inconnu, mais qui renversait en grande partie l'ordre prévalant jusqu'alors dans les pratiques.

grammaire générale) de la succession ou de l'articulation de l'étude des trois langues, elle-même corrélée à celle des "meilleurs procédés à employer pour les enseigner", demeure cruciale.

Le dernier thème tient à la prédominance quasi exclusive des problèmes de syntaxe ou de morphosyntaxe parmi les sujets donnés à l'agrégation, au détriment de l'étude du lexique ou de la morphologie proprement dite¹⁹. Des problèmes formulés le plus souvent dans les termes d'une grammaire des parties du discours. Les libellés qui l'attestent sont légion. En voici quelques-uns, d'époques diverses. Pour l'époque des agrégations par académies: "[t]out ce qui concerne les pronoms *se, sa, ses, leur, leurs*, et le mot *en* mis à la place de l'un de ces pronoms" (Strasbourg, 1821); "[s]yntaxe des participes, des prépositions, des adverbes, des conjonctions" (Rennes, 1821); "[d]onner les éléments de la proposition, et expliquer les diverses espèces de propositions" (Paris, 1822); "[l]e régime indirect des verbes dans la langue latine" (Rennes, 1824). Pour la première période de l'agrégation nationale: "[d]es prépositions. De la nature et de l'usage de cette espèce de mots et de leur rapport avec les cas des noms" (1835); "[d]es adjectifs en général et de leur emploi dans le discours. Jusqu'à quel point les désinences de genre et de nombre sont-elles essentielles aux adjectifs?" (1836); "[e]n quoi l'infinitif, considéré comme nom verbal, diffère-t-il du nom abstrait? Par exemple quelle différence y a-t-il entre *amare virtutem* et *amor virtutis*? Entre *vitium est mentiri* et le *mensonge est un vice*? Tirer des exemples des trois langues" (1837). Enfin, pour la période postérieure à 1857: "[d]e l'attraction grammaticale. En expliquer les procédés. En exposer les différentes applications dans les langues grecque et latine" (1860); "[f]aire connaître la nature, l'emploi, les formes et la syntaxe du style ou discours indirect dans les trois langues" (1863). Ces sujets *de syntaxe*²⁰ sont parfois redoublés par des sujets *sur* la syntaxe, sur la définition même des concepts en usage à ce niveau d'analyse linguistique, comme en 1822 (à Paris): "[q]u'est-ce que la *construction*? Principales figures de construction."

¹⁹ Prédominance bien entendu conforme à ce que prescrivait les programmes scolaires. Ainsi, parmi d'autres, le programme de latin de 1857 pour la septième et les classes de grammaire indiquait: "[e]n septième, on reverra avec soin les premiers éléments de la grammaire latine et l'on commencera l'étude de la syntaxe, en s'arrêtant aux questions de lieu. En sixième, on reviendra sur l'enseignement de la septième; on achèvera la syntaxe et l'on étudiera la première partie de la méthode, jusques et y compris les adverbes de quantité. En cinquième, on reverra rapidement toute la syntaxe et l'on insistera en particulier sur la méthode que les élèves verront complètement. Enfin en quatrième, le professeur reprendra rapidement toutes les parties de grammaire, en s'arrêtant sur les plus importantes; il aura soin d'établir de nombreux rapprochements avec la langue française et avec la langue grecque."

²⁰ Le terme de *syntaxe* est à prendre ici dans une acception proche de sa valeur actuelle. Au début du XIX^e siècle, la valeur du terme est mouvante. On peut lui assigner au moins deux significations distinctes, même si elles sont parfois liées. D'une part, comme aux XVII^e et XVIII^e siècles, nombre d'auteurs continuent de comprendre par *syntaxe* les règles communes à toutes les langues (grammaire universelle) en l'opposant à la *construction*, propre à chacune (Maugard, 1808: 79). D'autre part, la syntaxe est l'étude d'une "langue en elle-même et sans aucun rapport avec toute autre langue" (Lhomond, 1780: VII); elle s'oppose sous cet aspect à la "méthode", c'est-à-dire (s'agissant du latin, par exemple) à un apprentissage des règles fondé "sur la différence que l'on remarque entre le latin et une autre langue à laquelle on le compare" (*ibid.*), un apprentissage lié aux techniques de la traduction. On retrouve ce couple syntaxe/méthode dans la plupart des programmes (voir ci-dessus, note 3, p. 11).

Conforme lui aussi à l'esprit de la grammaire générale, le monopole de la syntaxe est reconduit jusqu'en 1869, quand s'opère un changement important. Au lieu de se présenter exclusivement comme une composition rédigée à partir d'un problème de syntaxe générale, à l'occasion duquel il fallait faire appel à des exemples tirés des langues anciennes *et* du français, l'épreuve écrite de grammaire prend plus souvent comme point de départ un extrait d'auteur qu'il faut analyser sous ses différents aspects, ce qui suppose d'abandonner, ou du moins de minorer l'approche contrastive/comparative, et de l'ordonner à la considération d'une seule langue à la fois. Ainsi, à côté des questions traditionnelles²¹ et des questions qui retrouvaient l'esprit des problèmes didactiques²², philosophiques ou typologiques/généalogiques²³ d'antan, mais dont l'arrière-plan est désormais la linguistique historico-comparatiste savante, voire — plus tard — la linguistique générale²⁴ et non plus la grammaire générale, on trouve des sujets qui procèdent d'une étude d'énoncé, comme celui de 1870. L'on demandait cette année-là s'il fallait voir dans l'extrait d'une fable de La Fontaine²⁵, "un oubli de la règle qui prescrit le subjonctif après *permettre que*; et (s'il convenait), admettant la rectification proposée par des critiques distingués, d'écrire *se trouvât* et *sauvât*? Discuter et résoudre la question." Cette évolution de l'épreuve s'accroît à partir de 1886, quand elle prend tous les ans la forme d'un jeu de questions portant chacune sur une seule langue.

Ainsi, la forme même de l'exercice et la nature des questions entraînaient que l'étude de la syntaxe pût désormais coexister avec celle des autres niveaux d'analyse linguistique: dans l'intention d'instiller des éléments de grammaire historique dans les enseignements²⁶, on faisait

²¹ Comme "[l]'infinitif dans les trois langues" (1876) ou "[c]omparer et exposer les formes de la déclinaison latine et grecque, et celles de l'ancienne déclinaison française" (1880) — premier sujet de composition de grammaire exigeant des connaissances en ancien français (un extrait de Joinville, puis un extrait de la *Chanson de Roland* faisaient déjà partie des textes d'explication pour l'oral depuis 1873).

²² Sujet de 1872: "[d]e l'Orthographe ou Orthographie. Pourquoi la méthode orthographique offre-t-elle moins de difficultés pour le grec et pour le latin que pour la langue française? Exposer et justifier par quelques exemples les principes d'une bonne méthode pour l'orthographe française."

²³ Sujet de 1873: "[l]a langue grecque doit-elle être considérée comme la mère ou comme la sœur de la langue latine? Appuyer par des preuves de fait, par des exemples, la réponse qui sera donnée à cette question".

²⁴ Sujet de 1891: "[q]u'appelle-t-on *analogie grammaticale*? En donner trois exemples tirés, l'un du grec, l'autre du latin, le troisième du français.

²⁵ "Le ciel permit qu'un saule *se trouva*
Dont le branchage, après Dieu, *le sauva*."

(La Fontaine, *Fables*, II, 19, "L'enfant et le maître d'école").

²⁶ Dès 1877, on voit ce type de précisions figurer sur la liste des auteurs pour l'oral: "en vue des interrogations faites à la suite des explications, les candidats devront étudier: 1° Les particularités que présentent les textes grecs et latins indiqués au programme; 2° Les formes de la conjugaison grecque (Verbes en ω et verbes en μι) analysées d'après la méthode comparative et historique; 3° Les déclinaisons latines, d'après le *Traité de la déclinaison latine*, de Bücheler, traduit par L. Havet et dans la *Syntaxe latine*, les usages particuliers des cas d'après la grammaire de Madvig, traduite par N. Theil (*Syntaxe*, I, Chap. II et suivants); 4° *La Grammaire historique de la langue française* (sic) de M. Brachet (...).

une plus grande place à la lexicologie (ou à la métalexologie)²⁷ et à la morphologie²⁸. Enfin, on généralisait l'analyse d'énoncés, ce qui correspondait bien à l'abandon universel de tous les exercices rhétoriques, dont l'épreuve de composition de grammaire ancienne manière faisait en quelque sorte partie, puisqu'elle consistait à produire un discours, à visée explicative sans doute, mais portant sur des faits de langue pris hors contexte. Entre 1870 et 1900, en effet, dans les lycées, les facultés et/ou à l'agrégation (selon des calendriers différents), les vers latins sont remplacés par l'analyse prosodique et métrique; la composition latine est supprimée; l'"analyse littéraire" s'affaiblit, puis disparaît à mesure que l'explication de textes français se codifie et se répand; le discours français est remplacé par une composition littéraire qui ne repose plus sur l'amplification d'une matière, mais sur la résolution d'un problème exigeant des connaissances empiriques en histoire de la littérature. Cette mutation simultanée des sujets d'épreuves à l'agrégation et des pratiques d'enseignement de la langue dans le secondaire correspond ainsi à la promotion d'une grammaire descriptive, moins tributaire des méthodes de traduction, au détriment des considérations spéculatives associées jusque-là, à tort ou à raison, à la grammaire générale, prît-elle la forme d'une "grammaire générale des langues comparées".

Références bibliographiques

- CHERVEL, André. 1993. *Histoire de l'agrégation: contribution à l'histoire de la culture scolaire*, Paris, INRP/Éditions Kimé.
- CHEVALIER, Jean-Claude, DELESALLE, Simone. 1986. *La linguistique, la grammaire et l'école, 1750-1914*, Paris, A. Colin.
- DESTUTT DE TRACY, Antoine Claude. An IX [1801]. *Observations sur le système actuel d'instruction publique*, Paris.
- DU MARSAIS, César CHESNEAU. 1811. *Des tropes, suivi de la Construction oratoire par M. l'Abbé Batteux*, Prudhomme, Saint-Brieuc.
- EGGER, Émile. 1852. *Notions élémentaires de grammaire comparée pour servir à l'étude des trois langues classiques*, Paris, Durand.
- Journal général de l'Instruction publique*. 1831/32-1870 [I-XL]; 1879-1882 [XLI-XLIV], Paris, Riant, puis P. Dupont.
- LAVISSE, Ernest. 1912. *Souvenirs*, Paris, Calmann-Lévy.
- LHOMOND, Charles-François. 1780. *Éléments de la grammaire latine à l'usage des collèges*, Paris, Colas.
- MAUGARD, Antoine. 1808. *Discours sur l'utilité de la langue latine, contenant l'exposé de la méthode la plus simple et la plus prompte d'enseigner cette langue avec la française, applicable à toutes les autres, tant mortes que vivantes*, Paris, Genets jeune.
- SAVATOVSKY, Dan. 1998. "Les exercices de grammaire à l'agrégation, éléments pour une mémoire disciplinaire", *Langue française* 117 : 36-50.

²⁷ Comme en 1871, où il fallait traiter la « question du néologisme » à partir d'un extrait de la *Lettre à l'Académie* de Fénelon.

²⁸ "Donner un aperçu des différentes formations auxquelles a donné lieu en français, la racine du mot *caput*" (1888).