



**HAL**  
open science

## La grammaire historique, une grammaire critique pour enseigner le français ?

Muriel Jorge

► **To cite this version:**

Muriel Jorge. La grammaire historique, une grammaire critique pour enseigner le français ?. *Le Français Aujourd'hui*, 2024, 225 (2), pp.19-30. <10.3917/lfa.225.0019>. <halshs-04756910>

**HAL Id: halshs-04756910**

**<https://shs.hal.science/halshs-04756910v1>**

Submitted on 28 Oct 2024

**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.



HAL Authorization

# LA GRAMMAIRE HISTORIQUE, UNE GRAMMAIRE CRITIQUE POUR ENSEIGNER LE FRANÇAIS ?

Muriel JORGE

INSPÉ de Paris, Sorbonne Université

Laboratoire « Histoire des Théories Linguistiques » (UMR 7597), Université Paris Cité

## Introduction

L'idée selon laquelle « on n'arrive à expliquer les mots ou les faits grammaticaux que par leur histoire » (Brachet 1867 : 2) est largement répandue dans les espaces institutionnels où s'effectue la disciplinarisation (Chiss *et alii* 2012) de la linguistique<sup>1</sup> dans la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. Les nouvelles chaires dédiées à l'étude des langues, notamment la langue française (Jorge 2022), les revues savantes récemment fondées et les ouvrages grammaticaux qui se multiplient sont autant de lieux de légitimation d'un programme scientifique fondamentalement critique vis-à-vis de la tradition grammaticale, présentée comme dogmatique : celui de la grammaire historique. Face à des « prescriptions [dictées] comme les décrets d'une volonté aussi impénétrable que décousue » (Bréal 1864 : 16), nombreux sont les auteurs à affirmer que seule l'approche historique est à même d'expliquer les particularités de la langue française.

Au-delà du cadre universitaire, différents travaux ont déjà mis en lumière les difficultés propres à la scolarisation de la grammaire historique en s'intéressant notamment aux adaptations dont elle a fait l'objet dans les programmes et dans les manuels (voir p. ex. Desmet et Swiggers 1992 ; Gerbod 1995 ; Boutan 2012). Dans quelle mesure la grammaire historique peut-elle être considérée comme une approche « critique » de la grammaire ? Sur quels critères s'oppose-t-elle à la tradition grammaticale ? Pourquoi publie-t-on des ouvrages de grammaire historique ? En quoi ces différentes dimensions éclairent-elles son échec à s'implanter durablement à l'école ?

## 1 Redéfinir la grammaire pour refonder son enseignement

Les linguistes de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, qui cherchent à rationaliser le savoir grammatical pour en faire une discipline « scientifique », remettent en cause le caractère d'évidence de deux traits définitoires usuels de la grammaire dans la tradition française depuis le XVI<sup>e</sup> siècle (Arnauld et Lancelot 2023 [1660] : 289 note 1) : l'association de la parole et de l'écriture et l'aspect normatif. La dimension critique de leur discours dépasse de loin la simple attaque contre la grammaire scolaire pour questionner les fondements mêmes de la grammaire française : son objet, ses méthodes, ses

---

<sup>1</sup> On emploiera ici le mot « linguistique » dans un sens générique pour désigner l'étude des langues, sans prendre en compte les débats sur la distinction entre philologie et linguistique, très présents au XIX<sup>e</sup> siècle, mais qui dépassent de loin le propos de cet article.

résultats. Dans quelle mesure cette posture intellectuelle est-elle compatible avec une finalité pédagogique ?

### 1.1 La grammaire historique, une grammaire critique

En 1887, Ferdinand Brunot, jeune chargé de cours à la Faculté des Lettres de Lyon, commence ainsi la préface de son *Précis de grammaire historique de la langue française*.

La grammaire n'est pas, comme on l'enseignait autrefois, l'art de parler et d'écrire correctement. Cette vieille définition péchait de deux manières : elle était d'abord inexacte et ensuite trop modeste, ce qui est aussi un défaut. (Brunot 1887 : i)

Qu'est-ce qui justifie cette double accusation à l'encontre de la définition traditionnelle de la grammaire ? C'est le caractère dogmatique des règles grammaticales que critique Brunot au premier chef. À ses yeux, la grammaire historique relève d'une entreprise démystificatrice.

Elle détruit en nous cette idée fausse qu'une langue est une œuvre volontaire et arbitraire, en nous prouvant que, malgré les influences individuelles qu'elle peut subir, elle reste, dans son ensemble, une création spontanée et naturelle de la collectivité humaine. (Brunot 1887 : iv)

Ancrée dans les conceptions de l'époque concernant le caractère absolu des lois phonétiques<sup>2</sup>, la grammaire historique telle que la décrit alors Brunot est un moyen de sortir d'une grammaire normative pour aller vers une grammaire explicative. Toutefois, celle-ci n'a pas vocation à réformer l'enseignement scolaire.

Les vieilles méthodes dogmatiques seront toujours les seules qui conviendront pour enseigner la grammaire aux enfants, à moins qu'on ne veuille compromettre le respect forcé et déjà médiocre qu'ils ont pour cette autorité qui leur pèse. En effet la grammaire, telle que nous la comprenons, dégagée de tout lien traditionnel et indépendante comme science, critique et juge par cela seul qu'elle explique. [...] Il ne faudra donc aborder cette étude que lorsqu'on sera bien assuré de savoir assez de latin pour la poursuivre et surtout de posséder assez bien son français pour ne plus craindre de le perdre. Il faudra finir et non commencer par là. (Brunot 1887 : vi)

La grammaire historique est donc, par nature, critique puisqu'elle s'oppose à la tradition grammaticale, arbitraire et dogmatique, en cherchant à donner des explications aux règles. Or cela la rend justement impropre à fonder un enseignement grammatical scolaire. Brunot n'est pas le premier à distinguer nettement deux niveaux : l'apprentissage de la langue française, qui doit être un point de départ, et celui de sa grammaire, qui ne peut intervenir que dans un second temps, en s'appuyant sur la double maîtrise du français lui-même et du latin, réservée aux élèves – très minoritaires – de l'enseignement secondaire<sup>3</sup>. Pour critiquer, il faut dominer l'objet de la critique,

---

<sup>2</sup> L'absence d'exception (*Ausnahmslosigkeit*) à ces règles est une question théorique alors très discutée. Sur ce point, voir (Auroux 2000 : 412-422).

<sup>3</sup> Boutan (2012) rappelle que c'est déjà ce qu'affirme Auguste Brachet en 1874 dans sa *Nouvelle grammaire française fondée sur l'histoire de la langue*.

ce qui ne peut être le fait d'élèves, surtout s'ils sont jeunes et qu'ils n'apprennent pas le latin, comme c'est le cas dans le système d'enseignement primaire.

Cette distinction entre apprentissage de la langue française et apprentissage de la grammaire reste chez Brunot une constante qu'il réaffirme dans un cours sur l'enseignement du français à l'école primaire, dispensé à la Sorbonne plus de vingt ans plus tard.

*La grammaire ne doit pas être enseignée pour elle-même. L'enfant vient à l'école primaire pour apprendre la langue. À certains degrés, dans les lycées et collèges, par exemple, on peut se demander s'il n'est pas utile d'acquérir des notions grammaticales plus approfondies, qui serviront de base de comparaison pour l'étude d'autres langues enseignées dans ces établissements<sup>4</sup>. (Brunot 1909 : 53–54)*

L'inscription du français dans un ensemble de disciplines scolaires – un curriculum – parmi lesquelles figure l'apprentissage d'autres langues, anciennes ou modernes, justifie l'enseignement grammatical : celui-ci sert à outiller les élèves dans une perspective comparatiste. Redéfinir les méthodes et les résultats de la grammaire revient, paradoxalement, à limiter sa portée pédagogique.

## 1.2 Grammaire ou linguistique ?

Quelques années après la première édition de l'ouvrage de Brunot, son collègue Léon Clédat, professeur à la Faculté des Lettres de Lyon, fait paraître une *Grammaire raisonnée de la langue française*. Il en confie la préface à Gaston Paris, professeur de Langue et littérature françaises du Moyen-âge au Collège de France et directeur d'études pour les langues romanes à l'École Pratique des Hautes Études. Le texte débute de la façon suivante.

« La grammaire est l'art de parler et d'écrire correctement. » Telle est la définition qu'on trouve en tête de la plupart de nos grammaires dites classiques. Elle paraît simple et claire ; pour peu qu'on veuille s'en rendre un compte exact, elle est singulièrement difficile à comprendre. Que veut-on dire par « parler » ? Que veut-on dire par « écrire » ? Et surtout que veut-on dire par « correctement » ? (Paris in Clédat 1894 : i)

Comme Brunot, Paris remet en cause la définition traditionnelle de la grammaire, mais de façon interrogative plutôt qu'affirmative. C'est l'objet même de la grammaire que questionne Paris. Cherchant à définir « parler » et « écrire » en extension, il établit la liste des faits que recouvrent ces mots : sous le premier, il identifie l'orthoépie<sup>5</sup>, la lexicologie, la morphologie et la syntaxe ; sous le second, la calligraphie, l'orthographe et la stylistique. Il brosse ainsi un état des lieux des grammaires françaises afin d'expliquer la place prépondérante qu'y occupe l'orthographe. Il l'attribue à deux facteurs. D'une part, elles confondent morphologie et orthographe tandis que les autres aspects de la langue parlée ne sont pas ou mal traités. D'autre part, l'orthographe – vêtement qui cache la

---

<sup>4</sup> Brunot souligne.

<sup>5</sup> Le terme renvoie à la prononciation correcte des sons d'une langue (du gr. *orthos* « droit » et *épos* « parole, mot »). Il désigne ici la phonétique et la phonologie, qui ne sont pas encore structurées comme aujourd'hui. Paris insiste ainsi sur le caractère normatif de la grammaire traditionnelle.

langue réelle, parlée<sup>6</sup> – est le seul aspect de la langue écrite à véritablement relever de la grammaire, dont Paris exclut la calligraphie et la stylistique. Il rejoint ainsi Brunot quant au dogmatisme de la grammaire traditionnelle : ce n'est pas tant la langue, objet de l'étude grammaticale, qui pose problème que la manière dont les grammairiens la représentent, réduite aux règles orthographiques.

Heureux d'avoir ici une base solide, les grammairiens ont fait de presque toute la grammaire (sauf la syntaxe) « l'art d'appliquer l'orthographe de l'Académie. » C'est là la définition qu'il faudrait en bonne raison substituer à celle qu'ils mettent en tête de leurs livres. (Paris in Clédat 1894 : vi)

Ainsi, Paris identifie à la fois l'origine du dogme grammatical, l'Académie française, plus précisément encore son *Dictionnaire* qui a enregistré la « tradition », et celle du dogmatisme dans ce domaine, à savoir la possibilité pour les grammairiens de s'appuyer sur cette « tradition » bien fixée. La grammaire traditionnelle est somme toute une solution de facilité.

Au fond, Brunot comme Paris s'accordent sur le fait que ce qu'ils font en tant que linguistes va à l'encontre de la grammaire traditionnelle sans pour autant répondre aux besoins de l'enseignement scolaire du français, qu'il s'agisse de la grammaire historique telle que la conçoit Brunot ou de la linguistique que décrit Paris, science descriptive et explicative, « absolument fermée à l'idée de correction » (Paris in Clédat 1894 : iv). Pour lui, toutefois, la tradition grammaticale et la grammaire scolaire se rejoignent dans leur aspect instrumental vis-à-vis de l'orthographe, qui fait obstacle à tout vrai travail linguistique.

### 1.3 Quelles finalités pour l'enseignement grammatical ?

Pour Paris, la grammaire historique n'apparaît pas comme une véritable alternative : tournée vers le passé, elle « n'a rien à faire avec l'art de parler le français actuel » (Paris in Clédat 1894 : ii). En revanche, l'histoire révèle que les écrivains des siècles précédents, qu'on présente comme des modèles de maîtrise de la langue française, n'ont jamais appris formellement la grammaire.

On jette des regards pleins d'étonnement et presque d'effroi sur l'époque barbare où on n'apprenait pas la grammaire française ; on oublie seulement que c'est l'époque où ont vécu les meilleurs auteurs de notre langue, et que ces « femmelettes » du temps de Louis XIV dont Courier disait qu'elles écrivaient mieux que les plus habiles de notre temps n'avaient jamais appris un mot de grammaire française, non plus d'ailleurs que leurs illustres contemporains. (Paris in Clédat 1894 : vii)

Paris occulte le fait, rappelé par André Chervel (2006 : 43-47), que l'apprentissage de la langue française et de sa grammaire occupait, dès le XVII<sup>e</sup> siècle, une place importante dans les éducations des jeunes filles et des aristocrates, ces derniers apprenant aussi les langues anciennes. Le linguiste affirme l'absence d'enseignement de la grammaire française à l'époque classique, même dans les milieux éduqués, afin d'insister sur le peu d'intérêt que présente l'apprentissage de l'orthographe :

---

<sup>6</sup> Sur les différentes métaphores usuelles pour décrire la langue écrite, voir (Testenoire 2016).

ce n'est pas ainsi qu'on apprend à « écrire correctement ». Faire de la grammaire, réduite à sa dimension orthographique, un préalable indispensable à toute écriture littéraire de qualité ne se justifie pas.

Pour autant, comprise dans un sens large, l'étude grammaticale présente un intérêt propre. Vingt ans plus tôt, Auguste Brachet le rappelait dans la préface de sa *Grammaire historique de la langue française* : « Le temps n'est plus où l'on considérait l'étude des langues comme bonne tout au plus à servir de préparation aux études littéraires. » (Brachet 1867 : 1) Il ne s'agit donc pas d'affirmer l'inutilité totale de l'enseignement grammatical, mais de contester sa dimension instrumentale vis-à-vis de la littérature en le dotant d'un objet propre, la langue, irréductible à l'orthographe.

Le point de vue défendu par Brunot en 1887 est différent. Il récuse le caractère contemporain – on dirait aujourd'hui « synchronique » – de la conception traditionnelle de la grammaire : s'en tenir à « parler et écrire correctement », c'est exclure des objectifs de l'activité grammaticale l'accès à la langue des siècles précédents, donc à leur littérature. À ce titre également, la grammaire doit être historique : c'est un outil qui est indéniablement au service de la maîtrise de la parole et de l'écriture contemporaines, mais qui permet aussi de comprendre une langue qui ne peut être qu'écrite, dans une approche philologique tournée vers les textes anciens. C'est aussi l'ambition que s'était donnée Clédat dans sa *Grammaire élémentaire de la vieille langue française* (1884), et que ce dernier explicite plus tard :

Mon but était en effet de faciliter l'intelligence des anciens textes français en donnant les règles tombées en désuétude, et non d'expliquer la formation des règles que nous appliquons encore. (Clédat 1889 : v)

Finalement, la dimension historique dégage-t-elle la grammaire de son caractère instrumental à l'endroit de la littérature ? L'ambition explicative de la grammaire historique et son cadre méthodologique tendent à en faire un domaine de savoir autonome, portant sur un objet spécifique. Pourtant, par le caractère exclusivement écrit des documents sur lesquels elle s'appuie, elle entretient un lien privilégié avec la littérature française, dont la scolarisation concomitante est vouée à souder la Nation. Toujours est-il que la critique des fondements de la grammaire, qui passe par sa redéfinition, touche non seulement ses méthodes, ses résultats et sa valeur scientifique, mais aussi ses finalités. La question pédagogique est présente sans être toujours clairement formulée.

## **2 Disciplinarisation des savoirs linguistiques et critique grammaticale**

Comme l'a montré Jean-Claude Chevalier (1999) [1985], les premières grammaires historiques présentent de nombreuses contradictions. Il s'agit de grammaires de vulgarisation, beaucoup plus ambitieuses dans leurs annonces que dans leurs réalisations concrètes. Le flou qui règne autour du public auquel elles s'adressent nécessite toutefois de s'interroger sur les fonctions de ces écrits.

## 2.1 Des manuels introductifs, lieux de légitimation

Ces grammaires historiques, produites par des linguistes à destination de lettrés non spécialistes, constituent des manuels qu'on qualifiera ici d'*introductifs*. Elles sont le résultat d'une *manuélistation*, « processus par lequel les savoirs linguistiques s'exposent et se diffusent à des fins opératoires de transmission, appropriation, réinvestissement » (Puech 1998 : 15). Leur principale fonction affichée est d'introduire un public néophyte à un domaine de savoir. Brachet affirme ainsi, en 1867 :

les principes de la philologie française, à peine connus chez nous du public savant, sont encore ignorés de la grande majorité du public lettré. J'ai pensé qu'on pourrait répandre et vulgariser ces résultats en les débarrassant de l'échafaudage scientifique et rendre ainsi accessibles au plus grand nombre des lecteurs, en les résumant sous un mince volume, les lois qui ont présidé à la formation de notre idiome national. (Brachet 1867 : 7)

Le projet décrit par Brachet est proche de celui de Clédât près de vingt ans plus tard. Tant sa *Grammaire élémentaire de la vieille langue* que sa *Nouvelle grammaire historique du français* sont, selon les termes de l'auteur lui-même, des travaux de vulgarisation, « complément indispensable de l'œuvre scientifique » (Clédât 1884 : viii) dont le « caractère commun est de se borner aux notions élémentaires » (Clédât 1889 : vi). Ces manuels ont ainsi pour fonction de diffuser les résultats de la grammaire historique hors de la sphère savante. Quelle est leur portée ? Brachet affichait dès 1867 l'ambition de s'adresser non seulement au public lettré, mais aussi, plus largement, aux élèves des classes supérieures des lycées, avant de se lancer dans une série de manuels à destination de l'enseignement primaire (Brachet & Dussouchet 1883). Cependant, les tentatives de scolarisation de la grammaire historique dans les filières sans latin parviennent difficilement à dépasser le simple affichage et le mouvement s'essouffle rapidement. Les conditions de possibilité de cette rénovation de l'enseignement par la grammaire historique sont d'ailleurs une préoccupation que Paris exprime en ces termes à propos du volume de Clédât :

Sa *Grammaire raisonnée* ne rompt pas avec une tradition qu'il est impossible de déraciner d'un coup : elle en prépare doucement et sagement la ruine. [...] Quelle différence entre ces explications toujours logiques, cette largeur de vues, cette tolérance engageante, et l'assommante accumulation routinière de petites règles non motivées qui se révèlent comme absurdes dès qu'on veut essayer d'en rendre compte ! Son orthographe est, en réalité, une critique de l'orthographe officielle, critique toujours modérée, toujours acceptable, jamais révolutionnaire, et qui aboutit la plupart du temps à demander modestement la liberté. (Paris in Clédât 1894 : viii–ix)

Outre l'éloge usuel auquel doit se livrer tout préfacier, au moins trois points méritent d'être relevés dans ces quelques lignes. En premier lieu, la nouveauté que représente le livre de Clédât, par opposition au dogmatisme des autres grammaires, ne tient pas uniquement à sa dimension explicative mais aussi à la souplesse et à la modération dont le grammairien fait preuve dans sa conception de l'orthographe. En second lieu, l'aspect critique de l'ouvrage est fonction de l'échelle à laquelle est appréhendée la langue française : Clédât en propose une vision large, globale, plutôt

que de détail. Enfin, de façon réaliste, la rupture proposée est progressive et s'inscrit dans le temps long de la tradition qu'il s'agit de rénover. C'est bien l'image de la grammaire historique auprès du grand public qu'il s'agit de préserver afin de modifier en profondeur les représentations de la grammaire. D'autre part, après avoir fustigé la place indue de l'orthographe dans la grammaire traditionnelle, Paris estime que l'une des qualités de l'ouvrage de Clédat est de partir de cet aspect de la langue. Pour être efficace socialement, la critique grammaticale ne doit pas se présenter de manière trop radicale. Et c'est bien le souhait de Paris qu'elle transforme l'enseignement de la grammaire.

Je souhaite de tout cœur à l'intelligente tentative de L. Clédat le succès qu'elle mérite, et je désire vivement qu'elle marque une ère nouvelle dans l'enseignement de la grammaire française. (Paris in Clédat 1894 : xvi)

La légitimité de la grammaire historique en tant que grammaire critique passe donc, via les manuels *introdutifs*, par une diffusion de ses résultats dans une sphère qui n'est ni savante ni scolaire, mais dont les membres, une fois convaincus de sa pertinence, seront susceptibles de soutenir son implantation dans l'enseignement. Ceci n'est pas exclusif de débats internes à la communauté des linguistes sur la qualité des résultats diffusés, d'une part, et sur leur portée sociale, d'autre part.

## 2.2 La formation des enseignants : chambre d'écho de la critique grammaticale ?

Les manuels scolaires relevant de la grammaire historique sont souvent rédigés par des spécialistes, avec ou sans l'aide d'acteurs de l'enseignement scolaire. On peut penser, entre autres, aux trois opuscules de Charles Marty-Laveaux, chartiste, bibliothécaire de l'Institut de France, qui forment un *Cours historique de langue française* (1872-1875) ou encore au *Cours de grammaire française, fondé sur l'histoire de la langue, théorie et exercices* de Brachet et Jean Dussouchet, professeur de lycée (1883).

Ces interventions de savants dans le domaine scolaire s'accompagnent d'un discours sur la formation des enseignants que Michel Bréal est l'un des premiers à porter dès 1873, dans une leçon intitulée « Quelle place doit tenir la grammaire comparée dans l'enseignement classique ? » et prononcée au Collège de France, institution pourtant très éloignée de l'école à première vue.

Pour transmettre avec plaisir même les connaissances les plus modestes, il faut qu'elles nous soient devenues chères par notre propre travail. Si la règle grammaticale que j'enseigne me rappelle la place qu'elle occupe dans un ensemble logique et harmonieux, je l'exposerai mieux que si elle m'apparaît comme le caprice inexplicable du hasard. Je ramènerai à des lois les formes irrégulières, et si l'exposition de la loi excède le savoir des élèves, je leur ferai pressentir un certain ordre par la manière dont je disposerai ces formes exceptionnelles. Le savoir acquis récemment et ramassé à la hâte en vue de la classe, reste inutile et peut même devenir dangereux ; mais toute science que le maître se sera assimilée avec goût et à l'âge où les études profitent le mieux, est un gain pour sa classe. (Bréal 1873 : 134)

La vision d'ensemble de la langue et les explications logiques des règles grammaticales, fondées sur des lois, sont, comme on l'a montré précédemment, des caractéristiques généralement attribuées à

la grammaire historique, qui s'oppose, ici encore, au « caprice » de la grammaire traditionnelle, ses règles arbitraires et ses nombreuses exceptions. Bréal insiste, quant à lui, sur l'importance des études effectuées par le maître lui-même pour rénover l'enseignement grammatical : la clarté des savoirs dans l'esprit du professeur, produit de son travail personnel, doit se traduire, de façon presque mécanique, par la clarté de leur exposition aux élèves. La principale vertu de la grammaire historique est d'offrir des clés de compréhension aux maîtres, tandis que la mise en œuvre auprès des élèves est peu envisagée.

De fait, les linguistes ne se sentent pas toujours à l'aise pour prendre position sur la manière d'enseigner et sur les manuels mis à disposition des enseignants. Ainsi, Arsène Darmesteter, répétiteur pour les langues romanes à l'École Pratique des Hautes Études, rédige au milieu des années 1870 un compte rendu de la *Nouvelle grammaire française, fondée sur l'histoire de la langue*, ouvrage à destination des élèves de l'enseignement secondaire publié par Brachet (1874). À l'issue d'une quinzaine de pages de critiques proprement linguistiques sur les analyses proposées par l'auteur du manuel, Darmesteter se dégage de toute responsabilité quant à la portée pédagogique du volume.

Dans les pages précédentes, nous avons examiné le livre au seul point de vue scientifique, nous demandant si les règles grammaticales étaient exactes et si les explications historiques étaient vraies. Une autre question se pose encore : le livre de M. Br[achet] est-il pratique ? C'est aux professeurs qui l'ont en main à répondre. (Darmesteter 1874 : 399)

De même, le fascicule sur « La question de la réforme orthographique » (Darmesteter 1888) que publie le Musée pédagogique ne comporte que quelques lignes finales sur l'apprentissage de l'orthographe et aucune considération sur le travail des enseignants. Le rôle des professeurs et la manière de transformer leurs savoirs et leurs pratiques restent donc souvent un angle mort des réflexions des linguistes, malgré la multiplication des manuels scolaires fondés sur la grammaire historique et les vœux pieux récurrents quant à la volonté de transformer l'enseignement grammatical. Le constat est durable, si bien que Brunot le formule de nouveau à la veille de la Première Guerre mondiale, dans une leçon sur « La méthode positive dans l'enseignement » dispensée à l'École des Hautes Études Sociales<sup>7</sup>.

Le professeur d'abord, les élèves par suite, sont victimes des traditions ; je suis convaincu que le même maître, orienté autrement, obtiendrait de ses élèves un effort tout autre, une attention bien plus grande et des résultats très satisfaisants. (Brunot 1913 : 126)

## Conclusion

Les linguistes de la fin du XIX<sup>e</sup> sont conscients non seulement du renouvellement en cours des fondements de la grammaire savante, qui les concerne au premier chef, mais aussi de l'écart entre

---

<sup>7</sup> L'École des Hautes Études Sociales est un établissement d'enseignement supérieur libre fondé à Paris en 1895.

ces nouveaux savoirs grammaticaux et la grammaire scolaire, qui alimente leurs réflexions sur les finalités de cet enseignement. Par suite, la disciplinarisation des savoirs linguistiques, qu'on s'entienne à la grammaire historique ou qu'on commence à envisager un plus haut degré de généralité – qui ne se concrétisera finalement que plus tard –, passe par une critique de la méthode, qui doit devenir historique et comparative, et des résultats, nécessairement explicatifs. Cependant, les questionnements sur la définition de l'objet de la grammaire ont pour corollaire une remise en cause de ses finalités. La valeur épistémologique de la grammaire historique tient à son apport critique à la fois par rapport à la tradition grammaticale savante et par rapport à la grammaire scolaire, prise dans une double instrumentalité, vis-à-vis de l'orthographe et de la littérature. Parce qu'il est nouveau, ce savoir ne peut s'appuyer, pour s'implanter durablement, que sur les forces de jeunes linguistes, qui cherchent à élargir la portée sociale de leurs travaux par la publication d'ouvrages de vulgarisation. La difficulté à identifier un public large de non spécialistes qui dépasserait la coupure institutionnelle entre l'enseignement supérieur et l'enseignement scolaire, en particulier primaire, d'une part, et l'impossibilité à mettre la grammaire historique à la portée des élèves, via des manuels et des pratiques d'enseignement adaptés, d'autre part, concourent à expliquer son absence d'écho à l'école et dans la formation des enseignants.

Muriel JORGE

## Bibliographie

- ARNAULD, A. et LANCELOT, C. (2023) [1660]. *Grammaire générale et raisonnée*, édition par B. Colombat et J.-M. Fournier. Paris : Classiques Garnier.
- AUROUX, S. (2000). « Les antinomies méthodologiques ». Dans S. Auroux (ed.), *Histoire des idées linguistiques 3* (pp. 409-440). Liège : Mardaga.
- BOUTAN, P. (2012). « Renouveler l'enseignement de la langue française par la grammaire historique ? Bréal, Brachet, Dussouchet ». *Les dossiers de HIEL [supplément électronique à la revue Histoire Epistémologie Langage]*, 5. <[http://shesl.org/wp-content/uploads/2021/04/boutan\\_2012.pdf](http://shesl.org/wp-content/uploads/2021/04/boutan_2012.pdf)>
- BRACHET, A. (1867). *Grammaire historique de la langue française*. Paris : Hetzel.
- BRACHET, A. (1874). *Nouvelle grammaire française fondée sur l'histoire de la langue : à l'usage des établissements d'instruction publique*. Paris : Hachette.
- BRACHET, A. et DUSSOUCHET, J. (1883). *Cours de grammaire française, fondé sur l'histoire de la langue, théorie et exercices. Cours complet d'enseignement primaire*. Paris : Hachette.
- BRÉAL, M. (1864). *De la méthode comparative appliquée à l'étude des langues : leçon d'ouverture du cours de grammaire comparée au Collège de France*. Paris : Germer Baillière.
- BRÉAL, M. (1873). *Quelle place doit tenir la grammaire comparée dans l'enseignement classique ?* Paris : Hachette.

- BRUNOT, F. (1887). *Précis de grammaire historique de la langue française, avec une introduction sur les origines et le développement de cette langue*. Paris : Masson.
- BRUNOT, F. (1909). *L'enseignement de la langue française : ce qu'il est, ce qu'il devrait être dans l'enseignement primaire*. Paris : Armand Colin.
- BRUNOT, F. (1913). « La méthode positive en grammaire ». Dans *La Méthode Positive Dans l'enseignement Primaire et Secondaire. Leçons Faites à l'école Des Hautes Études Sociales*. Paris : Félix Alcan.
- CHERVEL, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle*. Paris : Retz.
- CHEVALIER, J.-C. (1999) [1985]. « Les grammaires françaises et l'histoire de la langue ». Dans G. Antoine et R. Martin (eds.), *Histoire de la langue française 1880-1914* (pp. 577-600). Paris : CNRS Éditions.
- CHISS, J.-L., SAVATOVSKY, D., CANDEL, D. et LÉON, J. (eds.). (2012). *Les dossiers de HEL [supplément électronique à la revue Histoire Épistémologie Langage]*, 5 : « La disciplinarisation des savoirs linguistiques. Histoire et épistémologie ». <[https://shesl.org/index.php/dossiers5-disciplinarisation/presentation\\_disciplinarisation/](https://shesl.org/index.php/dossiers5-disciplinarisation/presentation_disciplinarisation/)>
- CLÉDAT, L. (1884). *Grammaire élémentaire de la vieille langue française*. Paris : Garnier frères.
- CLÉDAT, L. (1889). *Nouvelle grammaire historique du français*. Paris : Garnier frères.
- CLÉDAT, L. (1894). *Grammaire raisonnée de la langue française*. Paris : H. Le Soudier.
- DARMESTER, A. (1874). « *Nouvelle grammaire française, fondée sur l'histoire de la langue, à l'usage des établissements d'instruction secondaire*, par Auguste Brachet. Paris, Hachette. 1872 ». *Revue critique d'histoire et de littérature*, 2(41), 385-400.
- DARMESTER, A. (1888). *La question de la réforme orthographique*. Paris : Delagrave / Hachette.
- DESMET, P. et SWIGGERS, P. (1992). « Auguste Brachet et la grammaire (historique) du français : de la vulgarisation scientifique à l'innovation pédagogique ». *Cahiers Ferdinand de Saussure*, 46, 91-108.
- GERBOD, P. (1995). « Philologie et linguistique dans le système éducatif français de 1880 à 1914 ». *Revue d'histoire littéraire de la France*, 95<sup>e</sup> année (5), 734-749.
- JORGE, M. (2022). « Trois carrières, un savoir ? Circulations, rivalités et filiations autour de la langue française dans l'enseignement supérieur parisien (années 1860-1920) ». Dans D. Samain et P.-Y. Testenoire (eds.), *La Linguistique et ses formes historiques d'organisation et de production* (pp. 211-234). Paris : HEL Livres.
- MARTY-LAVEAUX, C. (1872-1875). *Cours historique de la langue française*, 3 vol. Paris : A. Lemerre.
- PUECH, C. (1998). « Manuélisation et disciplinarisation des savoirs de la langue ». *Les Carnets du Cediscor*, 5, 15-30.
- TESTENOIRE, P.-Y. (2016). « Sur la conceptualisation de la « langue écrite » dans les théorisations linguistiques du début du XX<sup>e</sup> siècle », *Les dossiers de HEL*, 9, 34-46.