

DÉCEMBRE 1996

N° 32  
8<sup>e</sup> année

*La  
Lettre  
de la*

---

**SIHFLES**

SOCIÉTÉ INTERNATIONALE POUR L'HISTOIRE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE OU SECONDE



## ORGANISATION DE LA SIHFLES

### • LE BUREAU

Président	Nadia MINERVA
Vice-Présidents	Juan GARCIA BASCUÑANA - Elisabet HAMMAR Gisèle KAHN - André REBOULLET
Secrétaire Général	Gérard VIGNER
Secrétaire adjoint	Diana RODRIGUEZ
Trésorier	Henri BESSE

### • LE CONSEIL D'ADMINISTRATION

Marie-Pierre ARNIHAC - Henri BESSE - Juan GARCIA-BASCUÑANA - Gérard BODÉ - Jean CARAVOLAS - Jean-Claude CHEVALIER - Jean-Louis CHISS - Herbert CHRIST - Marie-Hélène CLAVÈRES - Daniel COSTE - Roland DESNÉ - Jean-Jacques FRÈCHE - Willem FRIJHOFF - Elisabet HAMMAR - Gerda HASSLER - Gisèle KAHN - Marie-Christine KOK-ESCALLE - Brigitte LÉPINETTE - Nadia MINERVA - Claude OLIVIÉRI - Jacques PÉCHEUR - Carla PELLANDRA - André REBOULLET - Diana RODRIGUEZ - Carmen ROIG - Konrad SCHRODER - Jean SOUILLAT - Jacques VERDOL - Gérard VIGNER - Richard WAKELY.

### • LES DELEGUES A L'ANIMATION ET L'INFORMATION

Pour les pays francophones (Nord) : Jean SOUILLAT  
Pour les pays francophones (Sud) : Denise BOUCHE  
Pour les pays de l'Europe de l'Est : Roland DESNÉ  
Pour les Centres de FLÉ en France : Jean-Pierre CUQ.

### • CENTRE DE DOCUMENTATION SIHFLES A SAINT-CLOUD

Documentalistes : Rosine ADDA et Catherine ROBINE.

### • LES PERIODIQUES

*DOCUMENTS*. Rédactrice : Nadia MINERVA

*LA LETTRE DE LA SIHFLES*. Comité de rédaction : Jean-Jacques FRÈCHE - André REBOULLET - Jacques VERDOL

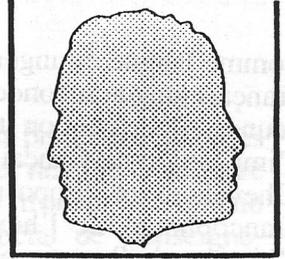
Pour *DOCUMENTS*, adresser toute la correspondance à *SIHFLES* - Grille d'Honneur - Parc de Saint-Cloud - 92211-SAINT CLOUD Cedex (France).

### • SIEGE SOCIAL

SIHFLES - ECOLE NORMALE SUPERIEURE DE FONTENAY/SAINT-CLOUD - Grille d'Honneur - Parc de Saint-Cloud - 92211 SAINT-CLOUD (France)



## DOUGLAS A. KIBBEE



FIGURES

*Douglas A. Kibbee est des nôtres depuis la fondation de la Société. Il a collaboré à deux reprises dans Documents. Il est surtout l'auteur d'un ouvrage majeur For to Speke Frenche Trewely (John Benjamins Publishing Company) dont Richard Wakely a dit dans son compte-rendu (Documents, n° 9, juin 92) : « Ce livre nous paraît essentiel pour tous ceux qui s'intéressent à la place occupée par la langue française en Angleterre au Moyen-Age et aux XVI<sup>e</sup> siècle ».*

*1. Comment devient-on un spécialiste de l'histoire du français langue étrangère et, dans le même temps, professeur à l'Université de l'Illinois ?*

Je dois mon poste ici en partie à mes compétences en ce domaine. L'Université de l'Illinois a un programme reconnu en l'enseignement des langues étrangères (SLATE = Second Language Acquisition and Teacher Education). Lors de ma candidature, pour un poste en linguistique historique, un de mes atouts était justement les liens entre mes recherches en histoire de la langue française et en histoire de l'enseignement du français.

Mon directeur de thèse, Samuel Rosenberg de l'Université d'Indiana, m'a suggéré comme sujet les premières grammaires du français. Or, il se trouve que les toutes premières furent composées en Angleterre ; j'ai donc dû consacrer un chapitre à ces efforts là. C'est à travers l'analyse du contenu de ces ouvrages que j'ai essayé de reconstruire le contexte social et intellectuel de l'enseignement du français langue étrangère.

Je suis secrétaire (perpétuel, paraît-il !) de la NAAHOLS (North American Association for the History of the Language Sciences, sœur amicale de la SHESI). Dans ce rôle, je ne cesse d'encourager les jeunes chercheurs à reconnaître la diversité des idées linguistiques, et leur application dans l'enseignement. Espérons qu'une expansion de recherches en histoire de la pédagogie des langues résultera de ces efforts.

*2. À partir de votre exemple, peut-on dire que les universités américaines offrent des chances pour des études sur l'histoire du français langue étrangère, ce qui n'est pas le cas partout, par exemple en France ?*

C'est normal que l'on s'intéresse à l'histoire de l'enseignement du français langue étrangère dans les pays où tout l'enseignement du français est ▶



comme langue étrangère. Les institutions qui assurent l'enseignement du français langue seconde ou langue étrangère en France sont beaucoup plus jeunes. Pourtant, on trouve en France de très intéressantes études sur l'imposition du français standard dans les écoles (e.g. Chervel, Delesalle, Chevalier), et l'imposition du français tout court dans des régions non-francophones de l'hexagone. Un beau sujet pour l'ère moderne serait l'histoire de l'enseignement du français aux immigrés en France. Dans ce domaine, je ne connais que des études d'actualité (Boulot & Boyzon-Fradet, par exemple).

3. *Quels sont vos domaines d'action quand on est, comme vous, un spécialiste reconnu ? (Cours ? Conférences ? Stages ? Préparation à des doctorats ? etc.)*

Les thèses sont rares en ce domaine, mais toujours fascinantes. Actuellement, je dirige une thèse sur le concept « variation linguistique » chez Palsgrave, auteur de *l'Esclaircissement de langue françoise* (1530) et je viens de participer au jury d'une thèse sur la formation des femmes nobles en Angleterre au XV<sup>e</sup> siècle. J'ai hérité du Professeur Ladislav Zgusta le cours d'histoire de la linguistique, lors de sa retraite, et ce cours comprend une bonne dose de grammaires pédagogiques. Chez nous, le cours d'histoire de la pédagogie des langues est fort bien assuré par Mme Diane Musumeci, une italianiste, mais j'offre des conseils aux étudiants qui s'intéressent particulièrement au français. La demande pour des stages en histoire de l'enseignement des langues ne se trouve pas très élevée ; la plupart de mes stages sont consacrés aux questions de l'actualité de l'enseignement des langues : l'internet, etc.

4. *Vos recherches semblent ici « ciblées » : dans le temps (Moyen-Age, XVI<sup>e</sup>) et dans l'espace (la Grande-Bretagne). Envisagez-vous d'aborder d'autres domaines et d'autres espaces ?*

Depuis quelques années je me lance dans l'étude des politiques linguistiques, ce qui comprend l'enseignement des langues. L'enseignement du français langue seconde en France ainsi que l'enseignement du français langue étrangère dans les pays francophones de l'Afrique constituent donc un volet important de mes recherches actuelles. La variété de contextes pour les politiques linguistiques me semble infinie et l'interaction entre ces politiques et la nature de l'enseignement fournit un champ de recherche quasiment inépuisable.

5. *Le récent Index de la SIHFLES fait ressortir que peu de recherches portent sur l'évolution du contenu linguistique de l'enseignement. Vous êtes un des rares qui, à travers vos productions, ont mis l'accent sur ce domaine. Ne pensez-vous pas qu'il faudrait proposer et encourager des recherches futures plus équilibrées ?*



Le mot « équilibré » est un peu chargé, car on pourrait prétendre que mes propres recherches, portant sur le contenu linguistique, négligent un autre aspect tout aussi important. Quoi qu'il en soit, je trouve le contenu linguistique particulièrement révélateur du contexte social de l'enseignement : la formation du maître, le public visé, les raisons pour lesquelles on étudie une langue étrangère, etc. C'est dans ces détails que je retrouve l'explication de « comment la pédagogie du français se faisait, et pourquoi de cette façon-là ».

Pourtant, les questions à poser sur l'enseignement des langues sont aussi diverses que les chercheurs. Dans un domaine comme la pédagogie des langues, où entrent en jeu la psychologie, la sociolinguistique, la sociologie des institutions, l'histoire, et les théories linguistiques, on est obligé de tout savoir, et on ne peut tout savoir. Alors, on choisit selon ses propres intérêts, et on espère convaincre ses collègues que ces intérêts ont une certaine importance.

Propos recueillis par A. Reboullet



## TRANSITION

*Ce numéro de la Lettre de la SIHFLES sera le dernier dont nous assumons la responsabilité. Nous avons informé la Présidente et le Secrétaire Général de la Société des raisons de notre départ.*

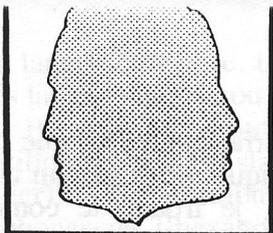
*Nous gardons le meilleur souvenir des contacts cordiaux que nous avons entretenus, au cours de huit années, avec tous ceux, à la Rédaction comme à la Fabrication, qui nous ont aidés à faire de la Lettre un périodique mineur, mais ponctuel, informé et parfois innovant. À eux, va notre gratitude.*

*Nous souhaitons « bon vent » à ceux qui, après nous, assureront la continuité de la Lettre.*

Jean-Jacques Frèche  
André Reboullet  
Jacques Verdol

À lire dans *le Français dans le Monde*, n° 279, février-mars 1996, André Reboullet : *Le français, langue étrangère en France* (Enseignement, Institutions, Ressources documentaires). *Perspectives historiques.*





## NOËL DE BERLAIMONT

### PORTRAIT

Les informations sur la vie de Noël de Berlaimont sont, on ne peut plus limitées. Nous ne connaissons ni la date de sa naissance, à situer sans doute dans les Flandres françaises, ni celle de sa mort (vers 1531 ?). Nous savons cependant, et ce uniquement grâce au frontispice d'un de ses deux ouvrages, qu'il fut « maître d'école à Anvers » (« schoolmeester Tantwerpen »).

C'est probablement cette expérience directe dans le monde de l'école, et cette connaissance personnelle des exigences de l'enseignement des langues étrangères - du français, notamment - qui est à l'origine de la production de Noël de Berlaimont. Celle-ci comprend :

1. un « vocabulaire » flamand-français, paru vers 1530 à Anvers, chez l'éditeur Willem Vosterman ; la première édition conservée est celle de 1536, même ville, même éditeur.
2. un recueil de « conjugaisons », également en flamand et en français, ouvrage complémentaire du précédent : *Die conjugacien in Franchoyz ende in Duytsch oft in Vlaems / Conjugations en Franchoyz et en baz Alleman ou Flameng*, 8°, 32 ff. La première édition conservée est celle d'Anvers, Hans de Laet van Stabroeck, 1545.
3. un petit manuel de conversation, encore une fois bilingue flamand/français, dont on connaît une édition anversoise (chez Andries Luberts) de 1552 : *Een profitelijck boecxken om Francoys ende Duytsche oft Vlaems te leeren spreken. Ung prouffitable livret pour apprendre à parler Francoys et bas Alleman ou Flameng*, 8°, 24 FF.

Rien à voir donc avec l'ampleur de la production linguistique et didactique d'un Gabriel Meurier, originaire de la même région, autre maître de français dont l'activité occupe la seconde moitié du XVI<sup>e</sup> siècle (cf. *Lettre* n° 26, juin 1995).

Et pourtant, malgré le silence et l'ombre qui couvrent la personne de Noël de Berlaimont, son nom est indissolublement lié à un phénomène qui a peu d'analogues dans l'histoire de l'édition européenne ; son « vocabulaire », véritable manuel de FLE avant la lettre, connaît pas moins de 150 éditions en quelques 230 ans (entre 1530 et 1759), parues dans tous les pays de l'Europe : des anciens Pays-Bas à l'Allemagne, de la Suisse à l'Italie à la France (avec une série importante d'éditions bretonnes), de l'Angleterre à la Pologne. Le nom de l'auteur, maître anversois méconnu, apparaît assez



régulièrement (sous de nombreuses variantes graphiques : Barlamont, Barlement....) dans l'intitulé des différentes éditions, et ceci même longtemps après sa mort. Par exemple en 1587 :

« Der New Barlamont oder Gemeine Gespreche zu Teutsch und Franzosisch beschrieben... » (Ed. F. Coomans, Köln).

mais encore en 1638 :

« Le Petit Vocabulaire de Noël de Barlamont, en Flamen & François » (éd. J. Jansen, Anvers).

Par glissement sémantique, le nom de l'auteur peut indiquer le contenu de l'ouvrage, comme il était arrivé à un maître célèbre de l'Antiquité, Donat, et comme il allait arriver - pendant le même XVI<sup>e</sup> siècle - à un autre auteur de dictionnaire : Ambrogio Calepio.

Comment expliquer l'énorme succès, l'incroyable fortune de ce « Vocabulaire » flamand-français ? Pour deux raisons paradoxales : l'une, parce qu'il ne s'agit pas, à proprement parler, d'un « vocabulaire », l'autre, parce qu'il ne resta que quelques années un ouvrage bilingue. Il ne faut jamais oublier qu'en didactique c'est l'adaptabilité d'un manuel, son élasticité, sa capacité de transformation, qui en déterminent le succès. Précisons :

1. le « Vocabulaire », que son auteur destinait à un public scolaire de (futurs) commerçants, est en réalité une œuvre complexe - et complète - qui comprend deux sections. Dans la première sont réunis : trois dialogues (à table, au marché, crédeur/débiteur), des lettres et des contrats modèles ; la seconde comprend, quant à elle, le dictionnaire flamand-français (en ordre alphabétique, ce qui n'était pas la règle à l'époque), douze règles de prononciation française et quelques prières. Dans le texte tout entier, les deux langues se juxtaposent, l'une imprimée en caractères gothiques, l'autre en romain.

2. Très rapidement, le manuel de Berlaimont, devenu la propriété d'éditeurs au bon flair, voit d'abord le nombre des langues introduites s'accroître. Sont progressivement ajoutés : allemand, espagnol, italien, latin, anglais, mais aussi portugais, breton, et même bohème et polonais. Les éditions les plus « riches » comprennent huit langues, toujours disposées sur colonnes alternant les caractères d'imprimerie (romain, italique, gothique). Mais le « Vocabulaire » s'enrichit aussi, au cours des années et des décennies, d'autres dialogues (propos de voyage, conversations à l'hôtel, achats au marché), de petits traités de morphosyntaxe, d'orthographe et/ou de phonétique, de préceptes de morale, de tables de conjugaisons, de conseils pour les étudiants.

Manuel pratique pour voyageurs et marchands, sans jamais oublier le monde de l'école dans lequel et pour lequel il avait vu le jour, le « Vocabulaire » de Berlaimont se donne comme but, dès ses origines, la ▷









S.I.H.F.L.E.S.

« Le parler et ses représentations  
dans les théories linguistiques  
et l'enseignement des langues  
entre 1880 et 1914 »

(ENS de Fontenay/Saint-Cloud - URA 381 CNRS/Paris VII)

Cette journée d'études - qui s'est tenue, en dépit des grèves, à la résidence de l'École Normale Supérieure de Fontenay/Saint-Cloud le samedi 25 novembre 1995 - s'est proposé d'étudier comment se sont constituées les représentations du parler, entre la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et le début du nôtre, au travers des sciences du langage alors émergentes, plus spécialement au travers de celles concernées par l'oralité (entre autres, la phonétique, la dialectologie, la géographie linguistique, l'orthophonie, la pathologie du langage, etc.), et de voir dans quelle mesure l'enseignement des langues, maternelles ou étrangères, avait repris ou non ces représentations d'origine savante. On a souvent souligné combien l'histoire de la « phonétique » était mal connue ; celle de l'enseignement de la prononciation des langues vivantes ou de la « correction phonétique » l'est encore plus.

E. Galazzi et G. Bergounioux ont ouvert les débats par deux communications parfaitement complémentaires, la première traitant de « l'alphabet phonétique à ses débuts » et de la place des variations dans une transcription qui se voulait universelle, la seconde portant sur l'analyse, telle que la menait alors la dialectologie française. M.-H. Clavères est ensuite intervenue sur les pratiques de l'oral dans les classes de langue étrangère « avant la phonétique », et D. Savatovsky sur les représentations de l'oral que mettent en jeu les exercices « traditionnels », du discours à l'explication de textes, en français langue maternelle. Le début de l'après-midi a été consacré aux interventions de N. Gangai, qui a montré le rôle joué, pendant tout le XIX<sup>e</sup> siècle, par la rhétorique de la diction (liée à la memoria et à l'actio) dans la formation des professionnels de la parole publique, et de Ch. Puech qui a traité de « l'objectivation du parler entre pathologie, mécanisme et didactique ». La journée s'est close par les interventions de B. Harmegnies, qui a souligné la quasi immutabilité, « de triangle en trapèze », de la représentation du système vocalique des langues européennes depuis la fin du XVII<sup>e</sup> siècle jusqu'à la phonologie générative, et de S. Auroux qui a traité du rôle « du parler et de la parole » dans le développement de la linguistique moderne.

Sans s'en tenir strictement aux dates retenues, interventions et débats ont éclairé la diversité et les contradictions de cette période pré-phonologique, ▷



dont la phonologie structuraliste n'a guère fait évoluer les principales représentations. Celles qui se sont alors mises en place demeurent encore canoniques dans l'enseignement actuel des langues européennes, alors que les conditions épistémologiques de leur construction ont, depuis, sensiblement évolué. L'enjeu de cette journée aura été de les relativiser, afin de mieux maîtriser les effets que peuvent avoir leur utilisation dans l'enseignement de ces langues. ■

Henri Besse

**Journée d'étude à Bologne (2 mars 1996)**  
*Le dialogue dans l'enseignement des langues :*  
*profil historique*

Fidèle à la tradition inaugurée le 22 janvier 1993, le Département des langues et littératures étrangères de l'Université de Bologne a organisé, en collaboration avec la SIHFLES et l'ACIF (Association Culturelle Italo-Française), une journée d'étude consacrée à l'histoire du dialogue dans l'enseignement des langues.

Jean-Claude Chevalier (*Les dialogues médiévaux. Origines, filiations, méthodes. Quelques pistes*) a ouvert la séance et a replacé, de façon exemplaire, le thème dans un contexte historique. Mettant en évidence les principes et les méthodes relatives au dialogue dans leur usage didactique, il a rappelé que cette pratique pédagogique, qui remonte à l'Antiquité, est encore présente dans l'enseignement des langues. De la communication de Sorin Stati (*L'enseignement du dialogue*), on retiendra en particulier, le rôle joué par les proverbes dans les dialogues utilisés dans l'enseignement linguistique. Le linguiste de l'Université bolonaise a analysé les dialogues des manuels italiens en tant que stratégie pédagogique, suivant un point de vue pragmatique qui en a relevé le caractère artificiel et qui a mis l'accent sur les difficultés inhérentes à l'enseignement de la conversation. Aurelio Principato (*Le dialogue dans les poétiques du XVII<sup>e</sup> siècle*), de son côté, a présenté l'aspect littéraire du dialogue tel qu'il apparaît dans les traités du Grand Siècle chez des auteurs comme Sorel, Lamy, La Mesnardière, d'Aubignac, Vaugelas..., ou même le Père Bouhours, dans le but de définir le degré de conscience des auteurs de ce siècle sur les procédés dialogiques. L'analyse d'André Reboullet concernant les aspects « topiques » et « typiques » d'un « Berlaimont breton » (*Guillaume Quiquer et le français langue étrangère en Basse-Bretagne*) rejoint et complète l'exposé de Maria Colombo (*Dialogues et phraséologie dans quelques dictionnaires plurilingues du XVI<sup>e</sup> siècle : Berlaimont et Solenissimo Vocabulista*), qui a mis l'accent sur l'aspect lexical et



grammatical des *colloquia* plurilingues.

La deuxième partie des travaux a été ouverte par Jacqueline Lillo qui a communiqué les résultats de ses recherches sur les dialogues dans les manuels publiés en Italie de 1625 à 1923. Elle en a analysé les contenus linguistiques et pragmatiques et a fait ressortir les interférences entre le contexte socio-historique et les contenus culturels des dialogues. Carla Pellandra a étudié l'exploitation du dialogue littéraire dans l'enseignement des langues modernes en France et en Italie. Sa communication a retenu l'attention des participants, en particulier, lorsqu'elle a présenté les dialogues de Ionesco dans le manuel *Mise en train*. Le corpus des dialogues des manuels italiens de 1625 à 1860 a fait l'objet d'une enquête quantitative de Nadia Minerva qui a montré l'incidence de cet outil didactique dans l'enseignement de l'Ancien Régime et de l'époque pré-unitaire. Enfin, la présentation du manuel dialogué de Daccini (Annette Bossut, *Les dialogues dans un manuel de français destiné aux élèves des collèges italiens du début du XX<sup>e</sup> siècle*) a fourni un témoignage de l'accueil réservé en Italie aux principes linguistiques et pédagogiques de la méthode directe.

Au cours d'une table ronde, la parole a été donnée au public qui a animé un bien vif débat sur les perspectives offertes par la réflexion sur le dialogue dans les enseignements linguistiques, réflexion que les organisateurs ne manqueront pas d'approfondir, vu l'ampleur et la richesse du sujet.

Margareth Levitta Baldi  
Université de Florence



**Colloque International CUEF-SIHFLES**  
**Université Stendhal (Grenoble 3, 26-27-28 septembre 1996)**

Ce colloque sur *L'apport des centres de français langue étrangère à la didactique des langues* a été organisé pour célébrer le centenaire du Comité de Patronage des Etudiants Etrangers, créé à Grenoble sur l'initiative d'universitaires et d'industriels : un beau mariage privé-public pour offrir aux étudiants étrangers un enseignement de langue française de bon niveau qui souvent faisait défaut dans leurs pays d'origine. J'ai feuilleté récemment des périodiques destinés aux professeurs de langues vivantes, parus en Italie entre la fin du XIX<sup>e</sup> et le début du XX<sup>e</sup> siècle. Que demandaient les francisants de l'époque, face au manque scandaleux de structures formatives italiennes ? Des bourses d'été pour aller aux cours grenoblois. L'Université de Grenoble avait ouvert d'ailleurs, dès le début du siècle, des « succursales », comme l'Institut de Florence qui, né pour accueillir des boursiers français, étudiants de littérature italienne et ▶



d'histoire de l'art, offrit bientôt des cours de français pour ceux qui se destinaient à l'enseignement. Les cours d'été à Grenoble couronnaient leur formation.

Le thème du colloque a suscité un grand nombre de propositions et Jean-Pierre Cuq, parfait organisateur et exquis amphitryon, a dû (choix toujours douloureux pour les assistants obligés de choisir et d'exclure) les subdiviser en trois sections parallèles : *Histoire des Centres de Français langue étrangère en France*, *Histoire des centres de langue en Europe et Didactique et méthodologie de l'enseignement dans les centres de langues étrangères*. Trois séances plénières : la première confiée à Jean-Claude Chevalier qui a tracé le parcours accidenté de l'introduction de la didactique des langues au sein des universités, la deuxième à Daniel Coste sur « La gravité des centres. Pesanteurs et attractions » et la dernière, à Herbert Christ sur « Passé et avenir des centres des langues ».

Les organisateurs ont voulu que ces célébrations soient aussi une fête. Ainsi en a-t-il été. Jamais colloque n'a offert de si savoureuses réjouissances aux heureux participants. Les séances ont été rythmées par des mini-spectacles d'un stupéfiant Théâtre de la Transparence, formé essentiellement par d'extraordinaires collègues, qui ont fourni avec leur « Cycle de Conférences » un contrepoint ironique aux travaux du colloque. Au programme : Daumal, Queneau, Ionesco, Tardieu... Parmi les réjouissances, n'oublions pas la visite au tout récent Musée de Peinture de Grenoble, les rencontres, les dîners, les retrouvailles.

Ce colloque nous a offert l'occasion de réfléchir sur ces centres de langue qui naissent souvent en marge des institutions officielles (et souvent marginalisés par la visqueuse inertie de ces instances) et qui répondent avec souplesse à une « faim » croissante de langue montrant une capacité extraordinaire d'emprunter des voies neuves et d'exploiter les nouvelles technologies de l'époque. Ces centres de français langue étrangère, qui ont fleuri au cours de la dernière décennie du siècle dernier (nous étions présents à Genève en 1991 pour le centenaire d'une autre institution glorieuse : l'Ecole de langue et de civilisation françaises), représentent pour l'histoire de l'enseignement du français un élément capital dont on ne saurait surévaluer l'importance.

Carla Pellandra  
Université de Bologne

### *En souvenir de Luisa Borella*

Comment parler au passé de Luisa ? Elle était si vivante, si jeune malgré son âge, elle, toujours prête à partir, à voir, à s'activer. À la veille de sa mort (survenue en décembre dernier), clouée depuis des semaines dans son lit, elle projetait encore de participer aux futurs colloques de la SIHFLES : elle avait tant de documents à exploiter, tant de nouvelles pistes à parcourir



Luisa, née et éduquée en France jusqu'à 20 ans, rentrée en Italie pendant la guerre, avait achevé ses études à Milan. Elle a enseigné à l'Université de Parme pendant de nombreuses années, formant des générations de professeurs de français, de bons professeurs dont elle soignait la préparation avec le dévouement et la douceur ferme d'une mère. Elle est entrée dans le groupe des sihlésiens italiens au moment de sa retraite : elle s'est lancée dans la recherche, fouillant avec délectation les bibliothèques et les archives de l'Emilie, analysant, avec sa compétence d'ancien enseignant, les vieux manuels du XVIII<sup>e</sup> et du XIX<sup>e</sup> siècles. Elle a participé à toutes les initiatives de la Sihfles avec une sympathie accueillante, avec une curiosité et une fraîcheur d'esprit que nous ne pourrions pas oublier.

Les amies de Bologne

### Un an après le Colloque de Tarragone.... par Juan Garcia-Bascuñana

André Reboullet, toujours soucieux et attentif aux événements et commémorations sihlésiens, me suggère, tout juste un an après le colloque de Tarragone : 1618-1815 : L' « universalité » du français et sa présence dans la Péninsule Ibérique, d'évoquer ce colloque, le premier qui, sous le patronage de la SIHFLES, s'est tenu au sud des Pyrénées, et d'essayer d'en analyser les conséquences.

Je pense qu'il est encore quelque peu prématuré de faire un bilan définitif des travaux de ces journées catalanes de septembre 1995, compte tenu, et ce n'est pas la moindre des raisons, que les actes de ce colloque, dont on prépare précisément l'édition en ce moment, n'ont pas été encore publiés. Et on sait bien que le témoignage le plus solide de toute réunion scientifique, ce qui devient le compte-rendu le plus durable de ses apports à la discipline et au thème étudiés, est sans doute la parution des actes. Néanmoins, je ne crains pas d'avancer dès maintenant, et j'espère que leur lecture ne me désavouera point, que certaines contributions de ce colloque nous apparaissent fondamentales, à l'heure de tenter de nouvelles approches de l'histoire du français langue étrangère, non seulement dans le domaine strictement linguistique, mais aussi - et de façon spéciale - dans des aspects de civilisation liés à la langue, ce qui, étant donné l'époque envisagée, s'avère essentiel et constitue sans doute la ligne de faite des travaux de Tarragone.

Il est vrai qu'on trouvera aussi dans cet ensemble un certain « éparpillement », qui pourrait nous donner l'impression de manque de rigueur thématique et de systématique. Mais, comme signalaient avec raison Herbert Christ et Gerda Hassler dans la préface des *Actes* du Colloque de Potsdam, c'est le péage qu'il faut sans doute payer, dans de ▷

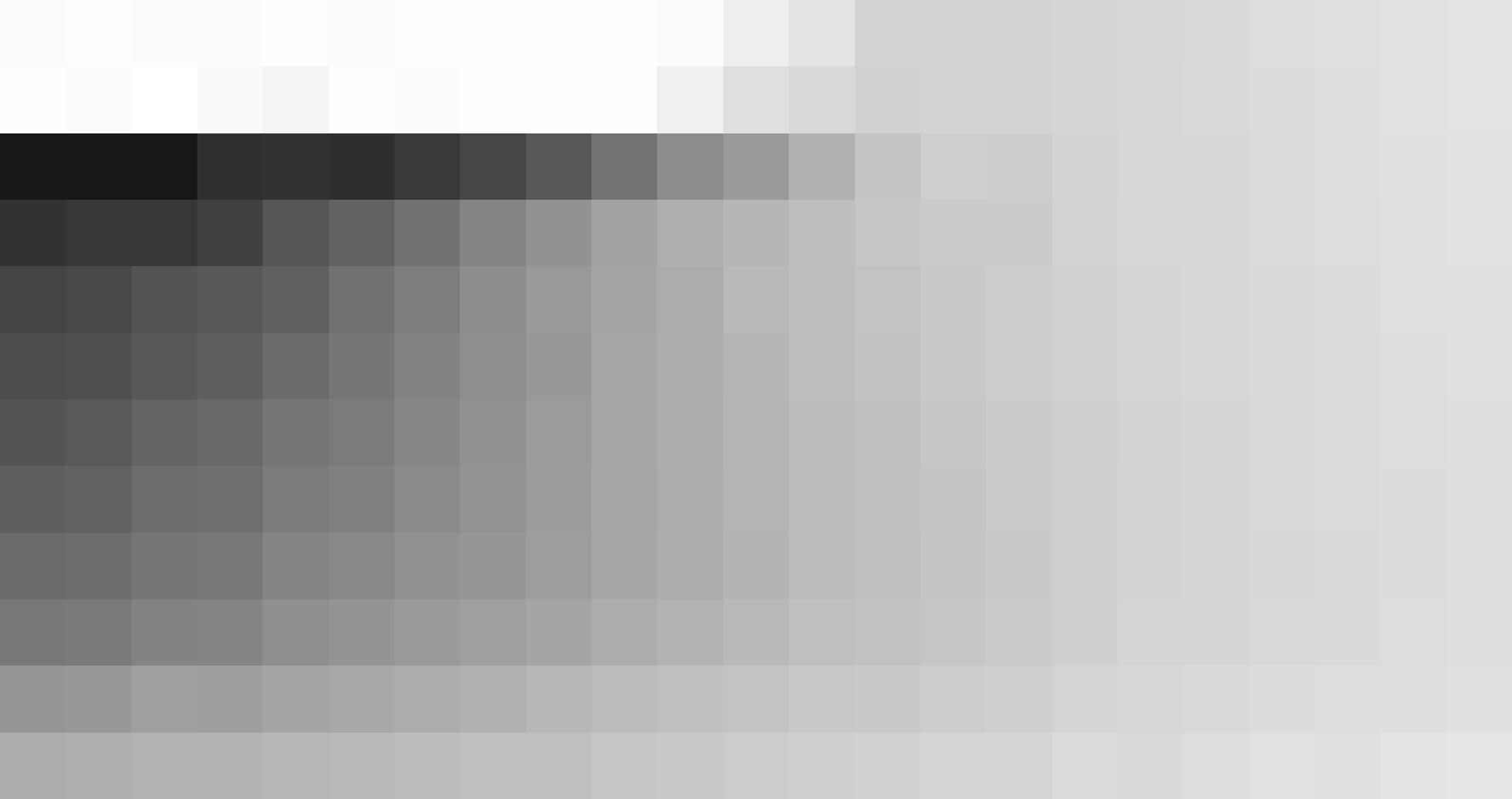


telles rencontres « libres », qui se veulent nombreuses, car - et je le dirai avec les mots mêmes de nos collègues allemands - « les organisateurs ont beau composer un cadre, le cadre suggéré permettra toujours à des contributeurs avisés de s'arranger de sorte à s'y intégrer ». C'était le risque d'un colloque semblable, mais nous avons, malgré tout, assumé cette responsabilité, et le résultat, je pense modestement, n'a pas été mauvais. En tout cas, la question se posera toujours à propos de la convenance ou non des colloques « libres », et il ne manquera qui - et pour cause - soulignera la cohérence et la rigueur des rencontres « fermées », sous l'égide de spécialistes réputés. J'estime, pourtant, que l'alternance de ces deux types de rencontres est nécessaire et d'une certaine façon c'est ce qui s'est fait jusqu'à présent au sein de la SIHFLES.

Mais d'ores et déjà, certaines conclusions peuvent être tirées de ce colloque, j'étais tenté de dire « fondateur » - mais il ne manquerait pas de collègues qui pourraient m'en faire grief, en me rappelant nombre d'études et publications antérieures concernant l'histoire du français langue étrangère dans la Péninsule Ibérique. En tout cas, s'il n'a rien fondé, il a été un point de repère définitif à l'heure de faire le bilan, de dresser un état sur les travaux concernant l'histoire du français langue étrangère dans les deux pays ibériques, et en particulier en Espagne. Il y a sans doute un avant et un après Tarragone, de la même façon qu'il y a eu, par exemple, un avant et un après Parme pour les recherches en français langue étrangère en Italie. La première conséquence, ou en tout cas la plus immédiate a été, sans doute, la naissance d'un groupe de recherche espagnol, noyau encore très modeste, qui attend s'enrichir d'apports successifs, à la façon - il faut toujours le prendre pour modèle, noblesse oblige - du groupe existant en Italie.

Mais d'autres conséquences sont à tirer du colloque de Tarragone : parmi lesquelles il faut compter aussi - et ce n'est pas un moindre détail - le degré de connaissance de la SIHFLES au sud des Pyrénées, ce qui a fait augmenter - très modestement encore, il faut bien le dire - le nombre d'adhérents espagnols.

En tout cas, la SIHFLES est dorénavant une réalité bien présente chez nous, non seulement parmi les chercheurs en histoire du français langue étrangère, mais aussi parmi d'autres collègues de nos universités : philologues, linguistes, historiens, pédagogues, etc. Le colloque qui se tiendra à Avila en octobre 1997 ne fera, sans doute, que soutenir cette tendance et confirmer cette présence sihflésienne parmi nous. ■









François ROCHE et Bernard PINIAU  
*Histoires de diplomatie culturelle de  
origines à 1995* - Paris, 1995, 295p. - Ministère  
des Affaires Étrangères - ADFP - La Documentation  
Française

## LECTURES

Cet ouvrage est un livre de mémoire. Le 13 avril 1945, par ordonnance, était créée au sein du Ministère français des Affaires Étrangères, la Direction Générale des Affaires Culturelles. Cinquante ans plus tard, ce même ministère a voulu célébrer cette création par l'ouvrage dont nous rendons compte, même si celui-ci, à la fois histoire, bilan, perspective, va très au-delà d'une simple commémoration.

**Histoire ou histoires**, il mérite ce titre avec une première partie qui se découpe et se déroule en cinq chapitres : 1. Des origines à 1939 ; 2. 1939-1945 : dans la tourmente ; 3. 1945-1979 : l'essor de la diplomatie culturelle ; 4. 1979-1994 : nouveaux défis, nouvelles ressources ; 5. 1995 : arrêt sur image. Le lecteur l'aura remarqué : si deux chapitres centraux portent sur le « demi-siècle de la Direction Générale », les premiers se situent en amont, le cinquième, pour l'essentiel, se projette dans l'avenir.

La première partie est donc histoire, la seconde relève de l'**illustration** au sens que Du Bellay donnait à ce mot. Elle s'ouvre sur neuf portraits de personnalités qui ont marqué diversement l'existence de la D.G., mais ici l'auteur du portrait importe tout autant que celui qu'il s'attache à faire vivre. Ainsi Alain Juppé qui traite de Jean Giraudoux ou Alain Decaux, de Louis Joxe. Jean Marx (par Maurice Genevoix), Georges Dumézil (Jean-Pierre Angrémy), Hubert Beuve-Mery (Jacques Thibau), Claude Levi-Strauss (Catherine Clément), Jacques de Bourbon-Busset (Maurice Druon), Roland Barthes (François Roche) et Michel Foucault (Gilbert Erouart) composent un bouquet prestigieux où alternent écrivains (Giraudoux, Genevoix, Angrémy, Decaux, de Bourbon-Busset, Druon...) penseurs (Duméril, Levi-Strauss, Barthes, Foucault...) ou politiques. L'**illustration** est complétée par cinq témoignages ou documents, heureusement choisis, par exemple une lettre très professionnelle de P. Claudel à J. Giraudoux, le premier, ambassadeur au Japon, le second, en poste au ministère.

Une iconographie très soignée, une chronologie et une bibliographie rehaussent cet ouvrage qui constitue désormais une référence indispensable



sur un domaine, les relations culturelles internationales conduites par la France, qui est complexe, marqué par des changements d'inspirateurs (et d'inspiration) nombreux et rapides, par des allers et retours fréquents (entre culturel et coopération, entre linguistique, scientifique et technique, etc.), par des créations constantes d'institutions, certaines éphémères, d'autres durables. Devant ce monde touffu l'historien sera sensible à deux limites, volontairement choisies : ce sont des relations culturelles « vues de Paris et par Paris » ; c'est, sauf au premier chapitre, une histoire récente.

Dans le cadre de la *Lettre de la SIHFLES* et de ses lecteurs, nous avons choisi de donner de l'ouvrage de François Roche et de Bernard Piniau une lecture biaisée, partielle.

Notre perspective, désormais, sera moins de considérer ces *histoires de diplomatie culturelle* comme un **point d'arrivée** (ce qu'il est et ce que nous avons tenté d'établir) que comme un **point de départ** ; comme un ensemble d'incitations à de nouvelles recherches dans un domaine « le français au dehors » (français langue étrangère et seconde) dont l'histoire a été inaugurée avec brio par Ferdinand Brunot, puis est quelque peu tombée en quenouille, est aujourd'hui redécouverte depuis deux lustres.

De la SIHFLES et de ses membres, on pourrait dire, mutatis mutandis, ce que Jacques Rigaud disait de nos services culturels : *ils sont marqués traditionnellement par l'esprit enseignant* (p. 125 de l'ouvrage). Sur les 287 entrées du récent Index des publications de la SIHFLES, combien se situent hors des quatre murs de la salle de classe, avec ses maîtres, ses élèves, ses manuels et, si l'image n'est pas obsolète, avec son odeur de craie et d'encre violette ? Moins de 10% à coup sûr. A contrario, la lecture du Roche-Piniau est roborative, fait souffler le vent du large dans, au moins, quatre directions.

### **Diffusion du français et Relations Culturelles Internationales.**

La diffusion du français ne se confond pas avec les Relations Culturelles Internationales à la française. Elle n'en est qu'un élément, même si cet élément est quantitativement (par les crédits alloués et par le personnel engagé), de loin le plus important. Jean Basdevant, qui fut Directeur Général de 1960 à 1966 devait affirmer cette primauté de la diffusion du français, mais, tout autant, Jacques de Bourbon-Busset pour qui « le service de l'enseignement était, à ses yeux, la pièce maîtresse de la Direction » (p. 82).

Mais, pour tous, cette diffusion du français ne devait pas être un isolat. ▷



Elle devait s'intégrer harmonieusement avec les autres objectifs de la D. G. : l'artistique, le scientifique, le technique, le politique. Car tout se tient et une grande politique de la langue ne saurait s'enfermer dans des écoles, des lycées, des instituts, des universités, quelle que soit leur importance. L'histoire de la diffusion du français gagnera toujours à s'organiser en étoile ou en mosaïque comme on voudra.

**L'État et ses partenaires.** La France est souvent jugée comme un état centralisateur, colbertiste et nos institutions à l'étranger apparaîtraient comme trop franco-françaises. En fait, la France est souvent beaucoup moins étatique que ses concurrentes ; et elle témoigne, dès ses origines, d'une volonté de décentralisation et de partenariat. Les Auteurs font ici valoir que sous l'Ancien Régime la défense de nos ordres religieux et la défense de la langue française étaient, pour nos rois, étroitement imbriquées. La fin du XIX<sup>e</sup> siècle a été marquée par la naissance de partenaires plus professionnels, l'Alliance Française au premier rang, mais aussi la Mission Laïque, l'Alliance Israélite Universelle ; la guerre de 1914-1918 a vu naître les comités catholique et protestant des Amitiés françaises. Notre après-guerre a été marquée par les institutions franco-phones dont l'AUPELF/UREF est la plus notoire. De plus en plus l'État a un rôle d'aide, de coordination et d'incitation.

**L'Histoire et notre histoire.** Le découpage proposé par les auteurs en est la preuve : les grands événements historiques ont profondément bouleversé le cours de nos relations culturelles et les positions de la langue française dans le Monde. Dans ce siècle ont compté deux guerres mondiales, la guerre froide et la décolonisation.

Ici, nous aimerions suggérer aux historiens de la SIHFLES et aux autres l'intérêt d'observer les périodes des deux grandes guerres mondiales et d'analyser comment le « système » de nos institutions culturelles, partiellement bloqué, a su trouver des solutions de remplacement, solutions de fortune ou véritables innovations : comment les années les plus noires sont aussi des années de réflexion et de maturation ; comment les immédiats après-guerre sont à la fois féconds et rapides ; comment ces situations exceptionnelles, avec des auto-régulations imprévues, permettent d'apprécier avec plus d'acuité les rapports entre offre et demande, force centrifuge et force centripète.

**Les hommes.** Les auteurs, dans l'illustration, se sont centrés sur les hommes, sur les acteurs. Pourquoi ne pas essayer de poursuivre ce qu'ils ont si bien commencé ?



Par exemple, consacrer une monographie à ce personnage exceptionnel que fut Jean Marx, qui sut concilier des activités importantes au Ministère des Affaires Étrangères avec des recherches et un enseignement (à l'École Pratiques des Hautes Études) sur les religions primitives de l'Europe, les mythologies et les littératures celtiques. Un personnage qui prit la figure du destin pour Morand ou Giraudoux, Levi-Strauss ou Beuve-Mery. Un symbole qui illustre combien le français et sa littérature, à l'étranger comme en France, et depuis Du Bellay ou le Cardinal de Bernis, vivent et s'enseignent en pleine symbiose.

Ou, dans une direction voisine, réfléchir à ces personnages de durée et de continuité que furent plusieurs de nos grands conseillers culturels (et directeurs d'Institut) présents avant, pendant et après la dernière guerre mondiale, tous personnages de mémoire et mainteneurs.

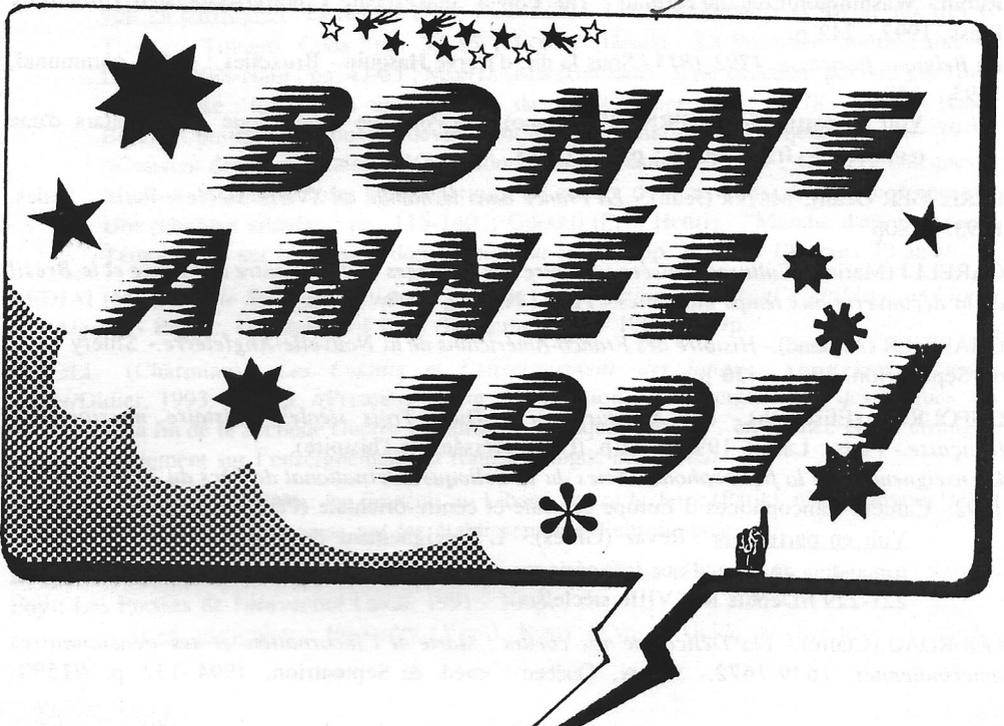
Ou le passage, dans les années cinquante, de l'étranger dit « traditionnel » au « nouvel étranger » ; et d'un groupe de deux à trois mille enseignants (où chacun pouvait se repérer) à une masse de plusieurs dizaine de milliers.

Les bons ouvrages sont ceux qui cherchent à épuiser leur sujet et y parviennent ; les meilleurs sont ceux qui, au-delà, relancent la recherche dans les voies nouvelles.

**Corrections :**

André Reboullet

Page 10 : lire Herbert (et non Herbet). Page 14 : lire Bumézil (et non Dumézil).







RECHERCHE

18

## BIBLIOGRAPHIE

Isabelle Havelange  
Chargée de recherche au

Service d'histoire de l'éducation (I.N.R.P.)

La *Lettre de la S.I.H.F.L.E.S.* publie une fois par an une bibliographie regroupant, dans la mesure des informations connues, les parutions dans notre domaine d'histoire.

Ne sont pas incluses les références des textes publiés dans *Documents* et la *Lettre de la S.I.H.F.L.E.S.*

Cette deuxième bibliographie rassemble des parutions échelonnées de 1987 à 1995. Elle a été élaborée, pour l'essentiel, à partir du numéro double annuel de la revue *Histoire de l'éducation* consacré à la bibliographie.

ABÉNON (Lucien René), DICKINSON (John A.).- *Les Français en Amérique : histoire d'une colonisation.*- Lyon : Presses universitaires de Lyon, 1993.- 260 p.

AHERDANE (Mohamed).- *L'École M'Hammed Guessous de Rabat (Maroc) sous le protectorat français (1934-1956).*- Ph. D., University de Montréal, 1991.- 309 p. //Rôle de cette école dans le développement du nationalisme marocain//

*The Ascendancy of the French culture during the reign of Louis XIV.* / Sous la dir. de David Lee Rubin.- Washington/London/Toronto : The Folger Shakespeare Library/Associated University Press, 1992.- 242 p.

*La Belgique française, 1792-1815.* / Sous la dir. d'Hervé Hasquin.- Bruxelles : Crédit communal, 1993.- 540p.

Voir en particulier : BERNARD (Bruno).- *La Politique linguistique : les avatars d'une tentative de francisation* ; pp. 417-435.

BÉRENGER (Jean), MEYER (Jean).- *La France dans le monde au XVIII<sup>e</sup> siècle.*- Paris : Sedes, 1993.- 380p.

CARELLI (Mario).- *Cultures croisées : histoire des échanges culturels entre la France et le Brésil de la découverte aux temps modernes.*- Paris : Nathan, 1993.- 250 p.

CHARTIER (Armand).- *Histoire des Franco-Américains de la Nouvelle-Angleterre.*- Sillery : Ed. du Septentrion, 1991.- 436 p.

DUFOURCQ (Élisabeth).- *Les Aventurières de Dieu. Trois siècles d'histoire missionnaire française.*- Paris : Lattès, 1993.- 542 p. (Les traversées de l'histoire).

*L'Enseignement de la francophonie. Actes du 2<sup>e</sup> colloque international de Pècs du 22 au 26 avril 1992.*- Cahiers francophones d'Europe centrale et centre-orientale (Pècs/Vienne), 1993.- 303 p.

Voir en particulier : Revaz (Gilles).- *L'Enseignement de la francophonie en Suisse romande : analyse d'une inexpérience problématique, définition, perspectives* ; pp. 221-229 //Depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle//.

GOURDAU (Claire).- *Les Délices de nos coeurs : Marie de l'Incarnation et ses pensionnaires amérindiennes, 1639-1672.*- Sillery, Québec : <éd. du Septentrion, 1994.-132 p. //1599-



1672. Missionnaire au Canada (1639) où elle fonda et dirigea le premier couvent d'Ursulines//

HAMADOU (Adama).- *Naissance et évolution de l'enseignement franco-arabe au Cameroun*.- Thèse de doctorat d'études africaines, Université de Bordeaux III, 1993.- (Dir. : Pierre Lory).

HENRY (Pierre).- *Le français dans le Jura, des origines à 1815*.- *Actes de la Société jurassienne d'émulation* (Porrentruy), 1993 ; pp. 219-244 //Progression de la pratique du français grâce à l'école, dans l'ancien évêché de Bâle, rattaché à la France de 1793 à 1814 ; aujourd'hui république et canton du Jura (Suisse)//.

JOUBERT (Jean-Louis).- *Littératures de l'Océan indien : histoire littéraire de la francophonie*.- Vannes : EDICEF-AUPELF, 1991.- 303 p. //Voir l'histoire de l'introduction du français ; étude spécifique pour chacune des îles de Madagascar, Maurice, la Réunion, les Seychelles et les Comores//.

MAEDER (Alain).- *Gouvernantes et précepteurs neuchâtelois dans l'Empire russe (1800-1890)*.- Neuchâtel : Université de Neuchâtel, 1993.- 144 p. //Importance de ces pédagogues francophones dans la diffusion de la langue et de la culture françaises//.

MANNONI (Pierre).- *Les Français d'Algérie : vie, moeurs, mentalités, de la conquête des territoires du Sud à l'indépendance*.- Paris : L'Harmattan, 1993.- 288 p. //pp. 177-192 : L'enseignement//.

MATHIEU-MILLS (Louise).- *L'Enseignement en français, langue seconde, à l'école maternelle et primaire et son environnement. Histoire de vie*.- Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Paris VIII, 1993.- (Dir. : Rémy Hess) //Thèse planifiée sous la forme d'un bilan de carrière, s'étalant sur vingt-cinq ans vécus dans le milieu anglophone montréalais//.

*Les Missions dominicaines de langue française*./Éditorial par Jacques Gadille.- *Mémoire dominicaine* (Paris), n° 6, printemps 1995 ; pp. 17-245.

voir en particulier : LEVESQUE (Jean-Donatien).- *Les Dominicains de Lyon aux îles de Trinidad, Tobago, Cuba* ; pp. 33-46 ; LORRY (Henri).- *La Province dominicaine de Lyon au Viêt-Nam* ; pp. 47-65 ; MONTAGNES (Bernard).- *Une Mission pour la province de Toulouse : les projets apostoliques du père Cormier* ; pp. 67-78 ; NILSEN (Else-Britt).- *Comment un couvent devient norvégien : Sankta Katarinahjemmet* ; pp. 79-94 //Couvent des dominicaines d'Oslo, fondé dans les années 1920// ; GADILLE (Jacques).- *Mission et présence des congrégations de soeurs dominicaines de langue française. Une première enquête* ; pp. 115-140 ; GIRARD (Paul-Henri).- *"Marche dans mes pas"*. Témoignage sur la mission dominicaine au Japon ; pp. 141-157 //Depuis 70 ans//.

NEDJAI (M.-S).- *The Socio-educational experience of Algerian immigrant's children in France and Algeria*.- Ph. D., University of Bath (Royaume-Uni).- 1989.- 469p.

O'NEILL (Charmian).- *Les Enfants et l'enseignement des langues étrangères*.- Paris : Hatier/Didier, 1993.- 287 p. //Première partie : "Evolution de l'enseignement des langues aux enfants : de la fin de la Seconde Guerre mondiale à l'époque actuelle", en France et à l'étranger. Données également sur l'enseignement du français langue étrangère//

PINTA (Pierre).- 1919-1946 : les Français au Liban.- *Notre histoire* (Paris), n° 97, février 1993 ; pp. 12-17 //Influence française par les établissements d'enseignement//.

*Le Québec et les francophones de la Nouvelle-Angleterre*./Sous la dir. de Dean Louder.- Sainte-Foy : Les Presses de l'université Laval, 1991.- 309p.

Voir en particulier : FRENETIE (Yves), ROBY (Yves).- *Guide du chercheur des études*▷



franco-américaines : un projet ; pp. 129-161 //Voir notamment ce qui concerne les congrégations religieuses et les établissements d'enseignement//.

*La Révolution française et l'Alsace. T. 1 : Particularités alsaciennes.* / Sous la dir. de Charles Kieffer.- Cernay : Vivre 89 en Alsace, 1989, 159p. : ill.

Voir en particulier : KIEFFER (Charles-M.).- La Politique linguistique de la Révolution française en Alsace.- pp. 21-46.

RAKOTOFIRINGA ANDRIANTSIFERA (Ravaonoro).- *L'Enseignement du français et en français à Madagascar de 1955 à 1985.*- Thèse de doctorat de sciences de l'éducation, Université de Strasbourg II, 1993.- (Dir. : Michel Tardy).

*Das Bild Fremdsprachenunterricht : eine Geschichte des visuellen Medien am Beispiel des Französischunterrichts.*- Tübingen : Narr, 1992.- 359 p. //L'utilisation de l'iconographie dans l'enseignement du français en Allemagne//.

*La Révolution française et l'hellenisme moderne. Actes du IIIe colloque d'histoire, Athènes, 14-17 octobre 1987.*- Athènes : Centre de recherches néohelléniques, 1989.- 598p.

Voir en particulier : PAPAGÉORGIU-PROVATA (Elisabeth).- La Révolution française dans les livres d'enseignement français dans les premières décennies du XIXe siècle : chrestomathies ; pp. 507-518 // En Grèce//.

ROUSSE-GROSSEAU (Christiane).- *Mission catholique et choc des modèles culturels en Afrique. L'exemple du Dahomey (1861-1928).*- Paris : L'Harmattan, 1992.- 390 p. (Racines du présent)//Voir notamment : L'école et le problème de la langue ; le catéchuménat ; l'Oeuvre de la Sainte-Enfance ; les congrégations...//.

SCHAEFFER (Wayne Peter).- *Franco-Maroccan and Italo-Libyan schools, 1912-1940 : a comparaison.*- Ph. D. University of Illinois, Chicago, 1987.- 198p.

*Schooling, educational policy and ethnic identity.*/Ed. by Janusz Tomiak.- Dartmouth : European Science Foundation/New York University Press, 1991.- X-427 p.

Voir en particulier : DE VROEDE (Maurits).- Language in education in Belgium up to 1940 ; pp. 111-131.

SECK (Papa Ibrahima).- *La Stratégie culturelle de la France en Afrique. L'enseignement colonial (1817-1960).*- Paris : L'Harmattan, 1993.- 234p.

SENE (Henri).- *Les Bibliothèques en Afrique occidentale française, 1800-1958.*- *Libri* (Copenhague), t. 42, n° 4, 1992 ; pp. 306-329.

VALENTA (Eva Daniella).- *Double selves and fractured childhoods : a study of the "récits d'enfance" in Nathalie Sarraute, Agota Kristof and Claude Esteban.*- Ph. D., Cornell University, 1991.- 222 p. (Dir. : David Grossvogel). //Problèmes du bilinguisme chez les enfants dans l'oeuvre de trois auteurs francophones//.

WAHL (Alfred), RICHEZ (Jean-Claude).- *La Vie quotidienne en Alsace entre France et Allemagne (1850-1950).*- Paris : Hachette, 1993.- 341 p. //pp. 294-324 : "Lire, écrire, chanter" (sur fond de bilinguisme)//.

YACE (Adeline).- *Évolution de l'enseignement du français en Côte-d'Ivoire dans le cycle primaire, 1882-1982.*- Thèse de doctorat de linguistique, Université de Paris III, 1993.- (Dir. : Robert Galisson)



## LES DIX DERNIERS COLLOQUES DE LA SIHFLES

LIEUX - DATES	CO-ORGANISATEURS	THEMES	BIBLIOGRAPHIE
1. Genève - 26-28 sept. 1991	Ecole de langue et de civilisation françaises (Université de Genève)	Universités européennes, sciences du langage et enseignement des langues. Mouvements d'innovation de 1880 à 1914	<i>Lettre SIHFLES</i> , 11, p. 11 <i>Documents</i> , 10, déc. 92 ELA, 90, avril-juin 93 <i>Cahier F. de Saussure</i> , n° 46 <i>Bulletin CILA</i> , n° 56, oct. 92
2. Saint-Cloud, 24-26 sept. 1992	CREDIF/ENS	Qu'est-ce qu'apprendre une langue ? (1765-1825)	
3. Bologne - 22 janvier 1993	Université de Bologne	Pour une histoire de l'enseignement des langues étrangères : manuels et matériaux d'archives.	<i>Documents</i> , 12, déc. 93 <i>Lettre SIHFLES</i> , 17, mars 93
4. Potsdam - 28-30 sept. 1993	Deutscher Romanistenverband	L'enseignement des langues étrangères avant la période de la Réforme	<i>Lettre SIHFLES</i> , 19, oct. 93 <i>Documents</i> , 14
5. Strasbourg - 23 juillet 1994	BELC/CIEP CREDIF/ENS St-Cloud	Histoire de l'apprentissage des langues dans les régions frontalières	<i>Lettre SIHFLES</i> , 23, p. 12
6. Edimbourg - 22-24 sept. 1994	Université d'Edimbourg	Profilis d'enseignants, d'étudiants et d'institutions d'enseignement des langues vivantes de 1850 à 1950	<i>Lettre SIHFLES</i> , 23, p.11 <i>Documents</i> , 15
7. Tarragone - 28-30 sept. 1995	Université de Tarragone	1648-1815 : L'universalité du français et sa présence dans la péninsule ibérique.	<i>Lettres SIHFLES</i> , 26 et 28
8. Saint-Cloud, 25 nov. 1995	CREDIF/ENS St-Cloud	Le parler et ses représentations dans les théories linguistiques et l'enseignement des langues entre 1880 et 1914.	<i>Lettre SIHFLES</i> , 32
9. Lingsköping - 23, 24, 25 mai 1996	Université de Lingsköping	Phonétique et pratiques de prononciation.	
10. Grenoble - 26-28 sept. 1996	Centre Universitaire d'Etudes Françaises - Université Stendhal - Grenoble 3.	L'apport des centres de français langue étrangère à la didactique des langues.	<i>Lettre SIHFLES</i> , 32



# SIHFLES

## ● BUT

La *Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Etrangère ou Seconde* (SIHFLES) "a pour but de promouvoir l'histoire de l'enseignement et de la diffusion du français langue étrangère ou langue seconde hors de France et en France et, d'une manière générale, de la didactique des langues, en réunissant les chercheurs, en faisant connaître les résultats de leurs travaux, en suscitant de nouvelles recherches, en favorisant l'ouverture d'études dans les formations universitaires et la création d'un Centre de documentation et d'archives spécialisé" (statuts, article 2).

## ▷ ACTIVITÉS

### La SIHFLES

- organise ou participe à l'organisation d'un ou plusieurs **colloques** chaque année. Ces colloques peuvent faire l'objet d'actes imprimés.
- publie deux **périodiques** :  
*Documents* (2 fois par an)  
*La Lettre de la SIHFLES* (4 fois par an)
- anime un **CENTRE DE DOCUMENTATION SIHFLES** à la Bibliothèque du CREDIF - ENS de Fontenay/Saint-Cloud.

## ● ADHÉSION

### COTISATION ANNUELLE

- **Membre actif** : 200F (cotisation annuelle + abonnement à *Documents* et à *La Lettre de la SIHFLES*)
- **Membre bienfaiteur** : 1000F (droit d'entrée forfaitaire) + 500F (cotisation de membre bienfaiteur)

Règlement à libeller à l'ordre de la SIHFLES et à adresser à SIHFLES - Grille d'Honneur, Parc de Saint-Cloud - 92211 SAINT-CLOUD Cedex - France

Pour les personnes physiques ou morales **résidant et/ou disposant** d'un compte en France :

- \* par chèque bancaire ou postal
- \* par virement postal (CCP 5407 66V Paris).

Pour les personnes physiques ou morales **ne disposant pas** d'un compte en France :

- \* par virement international sur le compte postal : 30041 00001 05 407 66V02068.

Ne jamais nous faire parvenir de chèques autres qu'en *francs français* (les frais de change et d'encaissement étant très élevés).

**Attention ! Ne pas envoyer de mandat international.**

*Les personnes morales* (bibliothèques universitaires ou autres par exemple) qui souhaitent simplement recevoir les deux périodiques de la SIHFLES peuvent souscrire un abonnement annuel au prix de 200F.



## LE FRANÇAIS, LANGUE SECONDE, À TERRE-NEUVE (Canada)

Entrevue, en mai 1996, de Mme Joan Netten, Faculty of Education, Memorial University, St. John's (Terre-Neuve), par Claude Germain, Université du Québec à Montréal (UQAM).

*Pourriez-vous, tout d'abord, situer Terre-Neuve dans son contexte géographique?*

Terre-Neuve (qui comprend aussi la côte du Labrador) est une grande île située au nord-est du Canada, dans le Golfe Saint-Laurent, tout près des Îles Saint-Pierre et Miquelon, territoires français. La distance a toujours été un problème: la capitale, St. John's, à l'extrême est de l'île, est située à 800 km de l'extrémité ouest; au début du XX<sup>e</sup> siècle, on a construit un chemin de fer comme moyen de transport à travers l'île, mais maintenant, c'est la route transcanadienne qui relie ces deux extrémités. Auparavant, le seul moyen de communication était le bateau. Sur le pourtour de l'île, on trouve quantité de petits villages de pêcheurs.

Mise à part la capitale, les autres grandes villes de l'île (plus de 10,000 habitants) sont: Gander, Grand Falls/Windsor, Corner Brook, Stephenville. En général, la très grande majorité de la population actuelle — 500,000 habitants environ — est anglophone; la population francophone ne comprend que 0.42% de la population totale, dont la plupart habitent la péninsule de Port-au-Port, la partie la plus à l'ouest de l'île.

*Terre-Neuve est donc d'origine britannique?*

En effet, c'est le navigateur John Cabot qui, parti de Bristol en 1497, prit possession de l'île de Terre-Neuve au nom du roi d'Angleterre. Vers le XVII<sup>e</sup> siècle, des anglophones du sud et de l'ouest de l'Angleterre (protestants) ont commencé à s'installer illégalement sur l'île et, vers le XVIII<sup>e</sup> siècle, des Irlandais (catholiques) ont aussi commencé à coloniser l'île. Jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle, une série de lois britanniques interdisaient d'habiter sur l'île durant l'hiver car les riches armateurs de l'Angleterre voulaient protéger leur lucratif commerce de pêche. C'est pourquoi il ▷



faisaient tout en leur pouvoir pour empêcher le Roi d'autoriser la colonisation de l'île. De fait, Terre-Neuve était une possession britannique où on venait pêcher l'été; le reste de l'année, les pêcheurs devaient retourner dans leur pays.

*N'y avait-il pas des pêcheurs venant d'autres pays?*

Les Anglais n'étaient pas seuls à s'intéresser à la pêche à la morue: les Espagnols, les Portugais, les Français, les Basques et aussi quelques Acadiens venaient aussi y faire la pêche. Certains pêcheurs français s'y sont même installés et ont constitué, au XVII<sup>e</sup> siècle, un petit noyau d'une communauté linguistique française sur le pourtour sud de l'île et dans la petite ville de Plaisance (Placentia). Il y avait aussi des havres sur la côte nord-est de l'île où les Français faisaient sécher leurs poissons. Par le Traité d'Utrecht (1713), les Français ont perdu ces territoires, mais ils ont obtenu le droit de pêcher (et de faire sécher la morue) sur la partie de l'île qu'on appelait alors «la côte française», qui s'étendait de cap St. John au nord, à Pointe Riche et, plus tard, à Cap Ray, au sud-ouest de l'île, droit qu'ils ont conservé jusqu'en 1904. Ainsi, des Français, à l'époque, se sont installés, bien qu'illégalement, au sud-ouest de l'île. D'autres Français se sont installés plus au sud, aux îles Saint-Pierre et Miquelon. Fait à noter, l'industrie de la pêche a donné naissance à une classe très aisée d'un côté et, de l'autre, à une classe très pauvre, constituée de gens endettés. Il n'y a pas eu de classe moyenne.

En 1832, Terre-Neuve a eu un gouvernement législatif et, peu à peu, pendant le XIX<sup>e</sup> siècle, a commencé à se gouverner. Au XX<sup>e</sup> siècle, elle est devenue un Dominion relativement indépendant dans l'empire britannique. En 1934, avec la grande dépression, l'île a perdu son indépendance, à cause de son trop grand endettement.

**2** Mais, en 1949, Terre-Neuve est devenue la dixième province à entrer dans la Confédération canadienne, à faire partie du Canada.

*Et comment s'est constitué le système d'éducation?*

Il n'est pas question d'écoles, en tant que telles, avant le premier quart du XVIII<sup>e</sup> siècle. À cette époque, l'éducation est assurée par l'Église: les Catholiques (qui dominent à St. John's et à la Baie Conception), les Anglicans et les Méthodistes. Le système est tout d'abord confessionnel. Les trois groupes ont chacun leurs propres écoles primaires, dans les petits villages aussi bien que dans les plus grands centres. À St. John's et dans quelques autres villes, où il y avait des gens plus aisés, des écoles secondaires, appelés «Académies», ont été établies, une pour chacune des dénominations religieuses. Il y a donc trois systèmes d'éducation distincts, aussi bien qu'une division entre le type d'éducation donnée dans ▶



les plus grands centres et dans les petits villages. Cette dernière division a eu d'importantes conséquences pour l'enseignement du français, langue seconde.

Mais le recensement de 1836 indique que sur 18 000 enfants d'âge scolaire, seulement 26% fréquentent une école; sur les 79 écoles de l'île, on en trouve 59 à St. John's et à Baie Conception. Quant au recensement de 1874, il indique toujours un faible taux de fréquentation scolaire: 47%. Au début du XX<sup>e</sup> siècle, Terre-Neuve ne compte que 783 écoles et 35 000 élèves («Schools», dans *Encyclopedia of Newfoundland and Labrador*, 1994). Dans les milieux ruraux, où la vie était très dure, l'éducation n'était pas perçue comme une priorité.

*Dans ce contexte, sait-on à quand remontent les débuts de l'enseignement du français, langue seconde, à Terre-Neuve?*

On peut dire que l'enseignement du français, comme langue seconde, à Terre-Neuve, remonte aux années 1840. Le programme d'études pour les académies de St. John's et de la Baie Conception mentionne le latin, le grec et les langues modernes (le français, l'allemand et l'espagnol) mais l'enseignement du français était plus répandu que celui des autres langues modernes.

L'enseignement régulier du français remonte à 1894. D'après les données contenues dans un Rapport adressé au ministère de l'Éducation en 1986, l'évolution du français, langue seconde, comprend trois périodes distinctes (*Report of the Policy Advisory Committee on French Programs to the Minister of Education, Government of Newfoundland and Labrador*, Department of Education, December 1986, p. 10-15).

Tout d'abord, il y a la période 1894-1932. En 1893, le gouvernement décide de mettre de l'ordre dans le système d'éducation en créant un Conseil supérieur de l'Éducation qui déterminerait le programme d'études, les manuels et les standards pour toute la province. Ainsi, dès 1894, l'enseignement du français a fait partie intégrante du curriculum au niveau secondaire. Cependant, le Conseil, constitué de membres résidant tous à St. John's et dominé par les Anglicans, fait corriger les examens par un jury d'Angleterre, conformément aux standards de l'Angleterre... Terre-Neuve est alors une colonie britannique et tout le système d'éducation est orienté vers l'Angleterre où, pendant 30 ans, sont envoyés, pour correction, les examens. Le succès d'un programme est jugé d'après le nombre de réussites aux examens.

Évidemment, pareille pratique a vite créé une assez grande distinction entre les écoles rurales où les maîtres n'avaient pas beaucoup de formation et les écoles urbaines (surtout St. John's et les autres centres plus grands) où les enseignants possédaient, en général, des qualifications supérieures. ▶



Mais cela signifie que l'enseignement du français, langue seconde, est exclusivement d'orientation européenne et qu'il est considéré comme une discipline à laquelle ne peuvent accéder que les plus doués. Résultat: le Conseil suggère qu'on poursuive l'enseignement du français, langue seconde, seulement là où les résultats sont meilleurs, c'est-à-dire dans les grandes écoles, essentiellement, dans les villes, et qu'on l'abolisse dans les petites écoles, c'est-à-dire dans les villages côtiers.

Arrive alors la deuxième période, de 1932 à 1970, période au cours de laquelle on tente de faire pencher le système d'éducation de la province vers un modèle plus nord-américain. Une Commission d'enquête en éducation, établie en 1934, recommande, entre autres choses, d'apporter des améliorations quant à l'apprentissage du français, langue seconde. Tout d'abord, et le plus important, le Comité recommande qu'on n'enseigne le français que dans les écoles où il y a un enseignant «qualifié». Cependant, le Comité ne fait rien pour la formation des maîtres à Terre-Neuve, et les enseignants qualifiés continuent à être les britanniques formés surtout en Angleterre. Ainsi, il semble que ce soit la piètre qualité des maîtres en milieu rural qui empêche le progrès, tout en maintenant l'attitude d'élitisme face à l'apprentissage du français.

*Sait-on quelle méthode ou approche ou utilisait pour enseigner le français, langue seconde?*

4 Du milieu du XIX<sup>e</sup> siècle jusqu'en 1934, la pratique dans les écoles consiste à faire mémoriser des listes de mots et à faire apprendre par coeur les règles de grammaire, à l'aide de la méthode grammaire-traduction: on ne se préoccupe pas ou peu de l'oral. On traduit aussi toujours des textes littéraires. Parmi les manuels utilisés, mentionnons Fasnachets, *Progressive French Course*, *The Second French Book* par F.E.A. Gasc, le *First Book* de Chardenal, et *Primary French Course* de Siepmann. Les listes des lectures sont publiées après 1894 par le Conseil supérieur de l'Éducation.

En 1934, le Comité d'étude recommande une méthode plutôt directe en conseillant de traiter la langue comme une langue vivante. Les étudiants devraient être capables de participer à une conversation en français et «de lire avec une compréhension immédiate» un texte en français. L'emphase sur la lecture semble faire partie du mouvement pro nord-américain pour l'enseignement dans les écoles de la province, car la méthode de lecture était très répandue aux États-Unis dans les années 1920.

Toutefois, dans les écoles rurales où les enseignants n'étaient pas qualifiés pour enseigner le français, une méthode assez différente est utilisée. Une des caractéristiques de l'enseignement, qu'il convient de signaler, est qu'on épelle en anglais les mots français, dans les premières classes de français, langue seconde. Il y a là, semble-t-il, une méthode ▷



originale. C'était la seule façon pour les élèves, et pour l'enseignant, de répéter la leçon. C'est que les qualifications des enseignants laissaient plutôt à désirer, comme on vient de le voir: il arrive souvent que celui qui enseigne est celui qui vient de terminer son cours l'année précédente. L'utilisation de cette méthode dure dans quelques écoles rurales jusqu'au début de la troisième période.

*Et par quoi se caractérise la troisième période?*

Avec l'entrée de Terre-Neuve dans la Confédération canadienne, en 1949, on commence alors à se tourner davantage du côté du Canada que du côté de l'Angleterre. C'est ainsi qu'un an après l'adhésion de Terre-Neuve au Canada, il y a eu création d'un Département provincial d'éducation, ayant juridiction sur les manuels scolaires et d'autres aspects de l'organisation de l'enseignement dans les écoles. À partir de 1970, qui marque le début de la troisième période, la tendance à la «canadianisation» des programmes sera manifeste, et cette tendance sera accompagnée d'une orientation plus «communicative» des programmes.

*À cette époque, à quel matériel pédagogique recourt-on dans les écoles pour enseigner le français, langue seconde?*

Il est important de se rendre compte que, avant l'entrée de Terre-Neuve dans la Confédération canadienne, il y avait peu de motivation à apprendre la français, langue seconde, sauf pour entrer à l'Université. À cause du taux élevé d'échecs dans les écoles secondaires, le français devient un obstacle pour ceux qui veulent poursuivre leurs études. De plus, une fois arrivé à l'Université, il faut aussi suivre au moins un cours dans une langue seconde, qui était, en général, le français.

À l'Université, il était même plus difficile de réussir. Ainsi, l'attitude envers le français n'était pas très positive. Par conséquent, en 1968, on a décidé de laisser tomber l'exigence d'étudier une langue seconde à l'Université. Immédiatement, le nombre d'étudiants qui étudient le français à l'école secondaire tombe: de 4 300 étudiants, sur une population scolaire totale de 6 500, les effectifs en français, à la fin de l'école secondaire, tombent à 2 000 sur un effectif scolaire total de 7 100 (Champdoiseau). Il fallait donc convaincre la population terre-neuvienne de la valeur et de l'importance du français.

Vers 1970, les Terre-neuviens commencent à se sentir graduellement plus «canadiens». Et c'est ce fait qui a été un élément particulièrement incitatif pour l'apprentissage du français comme langue seconde, le Canada étant un pays officiellement bilingue.

Il faut se rappeler qu'à partir de 1970-1971, le gouvernement fédéral canadien met d'importantes sommes à la disposition des provinces pour ▶



l'enseignement des langues seconde, dans le cadre de sa politique des langues officielles, suite aux recommandations du Rapport Laurendeau-Dunton, prônant le bilinguisme et le biculturalisme. C'est grâce à ces ressources que l'enseignement du français dans la province a été promu et beaucoup amélioré.

Ainsi, le Département provincial de l'éducation a effectué des changements très significatifs dans le programme d'études pour le français, langue seconde. On visait l'utilisation d'un seul et même manuel pour l'ensemble de la province. On commence à utiliser du matériel *canadien: Le Français partout*. À l'école élémentaire, le français comme langue seconde débute en quatrième année et on recommande que la plupart des élèves étudient le français. De plus, des ateliers sont offerts afin d'aider les enseignants à utiliser le nouveau matériel didactique.

Les méthodes canadiennes *Ici on parle français* et *Le Français International (L.F.I.)*, populaires dans d'autres provinces, étaient cependant vues comme un peu trop difficiles par les enseignants car il fallait bien maîtriser la langue orale pour s'en servir; de plus, les coûts étaient plus élevés, à cause du matériel audio-visuel: cassettes, diapositives, etc. Mais, *Le Français partout*, inspiré de la méthode audio-orale, a quand même créé quelques difficultés; on a alors adopté, en plus, *Cours moyen* et *Cours supérieur*, des manuels plus traditionnels utilisés aux États-Unis et surtout dans les provinces de l'Ontario et du Nouveau-Brunswick. Plus tard, en 1976, on a adopté *Passeport français*. Depuis 1987, on utilise du matériel vraiment communicatif, *Destinations* et *Entre Amis*, qui sont très bien acceptés par les enseignants et les élèves.

6 ■ Il faut signaler que dans quelques écoles, au secondaire, on enseignait aussi le français avec le matériel *Voix et Images de France*, à partir de la huitième année. Cela s'explique par le fait que certains professeurs de langue venaient des îles Saint-Pierre et Miquelon ou, parfois même, de l'Angleterre. Mais, il s'agissait alors d'écoles privilégiées.

*La qualité de la formation des maîtres de langues secondes s'est-elle améliorée?*

Il faut préciser que, vers 1950, Memorial (à St. John's) est passé de statut de Collège à celui d'Université. En ce qui concerne la formation des maîtres de français, langue seconde, elle était, elle aussi, d'orientation européenne: elle était d'ailleurs assurée à Memorial par le Département de français. En 1970, c'est la Faculté de pédagogie, à Memorial, qui a pris en charge les cours de méthodologie pour le français, langue seconde. Ce fut le début des cours de méthodologie ou de formation pratique, qui ont alors pris une coloration nettement plus canadienne, et plus orientés vers l'oral et la communication. ▷



*Comme cela coïncide avec l'instauration de la politique officielle du bilinguisme canadien, quel a été l'impact de la contribution financière du gouvernement fédéral?*

Avec l'argent du gouvernement fédéral, on a pu établir des bourses pour les enseignants de français qui n'avaient jamais l'occasion d'entendre le français. On les encourage alors à aller au Québec, mais cela est trop difficile et compliqué, à l'époque. On crée plutôt des Instituts d'été, comme celui de Stephenville, et on met sur pied des cours de perfectionnement («in-service training»). On les encourage aussi à s'inscrire à l'Institut Frecker, à Saint-Pierre, pour apprendre ou perfectionner leur français. Il est à noter que l'Institut Frecker, partie intégrante du Département de français à Memorial, a été établi et est encore maintenu par les fonds du gouvernement fédéral.

C'est que, à Memorial University, dans le programme de Majeur en français, il fallait faire un trimestre à Saint-Pierre. Pour les étudiants, l'adaptation était facile: proximité géographique, monde de pêcheurs, etc. Toutefois, le gouvernement fédéral canadien s'y est opposé: il ne veut pas dépenser l'argent des contribuables canadiens pour «la France». On désire les envoyer au Québec, mais le problème de la norme se pose: seul «le français de France» est vu comme correct (et non le français du Québec) et le matériel pédagogique venant de France est considéré comme étant de qualité supérieure.

*Cela n'a pas dû être une situation très facile à vivre...*

Nous nous trouvions dans un dilemme: d'un côté, il était essentiel que les futurs enseignants de français parlent français et, de l'autre, il fallait qu'ils utilisent du matériel canadien dans les écoles.

*Comment cela s'est-il réglé?*

La situation a changé lorsque plus de programmes pour les futurs enseignants en classe d'immersion en français ont été offerts par des universités canadiennes situées dans un milieu francophone. Tout d'abord, c'est l'Université Sainte-Anne, de la province voisine du Nouveau-Brunswick, qui a commencé à attirer l'attention des étudiants de Terre-Neuve. Puis, graduellement, certains ont eu la possibilité de suivre des cours au Québec: à Jonquière, à Québec, à Chicoutimi. Peu à peu, la population s'est tournée vers le Québec. Il faut dire qu'il y avait un règlement spécifiant qu'il fallait passer au moins 6 semaines dans un milieu français, à Saint-Pierre ou au Canada, grâce à un programme de bourses, pour pouvoir obtenir son diplôme d'enseignement du français.

Puis, H.H. Stern, alors directeur du Modern Language Center de l'OISE [Ontario Institute for Studies in Education], à Toronto, a été invité à offrir des ateliers aux enseignants. Grâce à sa renommée et à son ►



dynamisme, sa venue a beaucoup aidé à améliorer la situation. Il a surtout tenté de convaincre les autorités de l'Université qu'il était possible et souhaitable d'adopter une orientation «canadienne».

Puis, avec les fonds du gouvernement fédéral canadien, il y a eu d'autres projets: on a embauché des conseillers pédagogiques en français pour les Commissions scolaires (pour être conseiller pédagogique, il fallait obtenir un Baccalauréat spécialisé en enseignement du français et suivre un stage d'étude en milieu francophone). L'orientation a pu être plus communicative.

Aussi, une personne spécialement chargée du dossier «Français, langue seconde» a pu être embauchée au ministère de l'Éducation.

De plus, quand les programmes d'immersion en français ont commencé, on a pu embaucher une personne chargée de ce dossier.

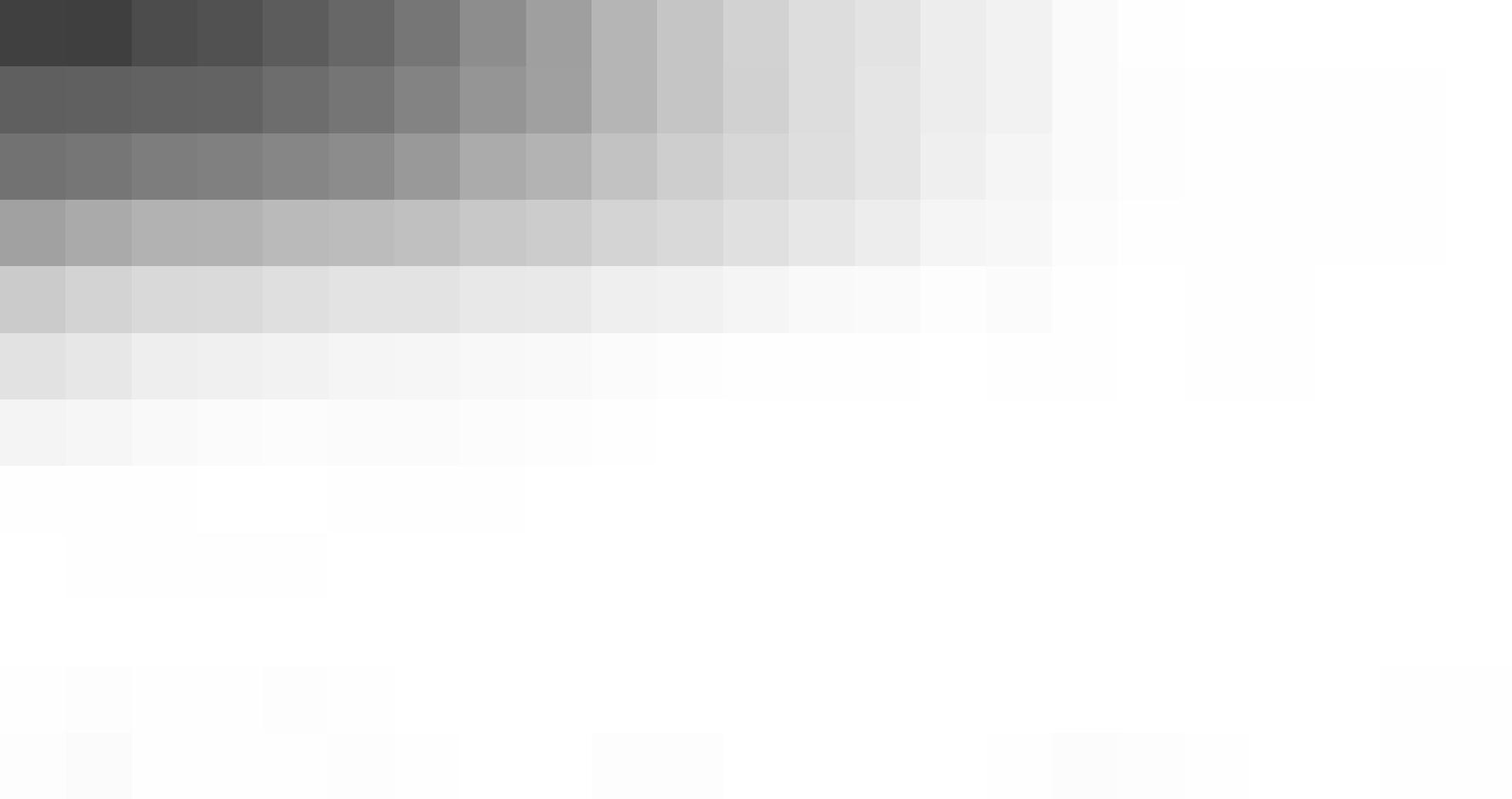
*Puisqu'il est question d'immersion, à quand remontent les premières classes d'immersion<sup>1</sup> en français, à Terre-Neuve?*

Comme on sait, au Canada, la toute première classe d'immersion en français, pour anglophones, a vu le jour à Saint-Lambert, municipalité de la Rive sud de Montréal, sous la pression de parents anglophones désireux de faire apprendre le français à leurs enfants.

Mais, il faut dire ici que les débuts de l'immersion, à Terre-Neuve, sont tout à fait particuliers. La première classe d'immersion en français n'était pas destinée aux anglophones, comme ce fut le cas partout ailleurs au Canada. Elle a été établie afin de rétablir le français *comme langue maternelle*, dans la péninsule de Port-au-Port, un milieu où on se sentait francophone mais où on n'utilisait plus le français. Il était impensable de convaincre le Ministère de mettre sur pied des écoles françaises pour francophones. Pour ces élèves, le français était en perdition: ils ne communiquaient en français qu'à la maison. À l'époque, il était difficile de prédire si ce type de classes d'immersion allait réussir avec ces élèves car il s'agissait d'un milieu socio-économique défavorisé, d'élèves dont le taux d'échec était très élevé, etc.

Comme les classes d'immersion en français devenaient de plus en plus populaires à travers le Canada, une délégation de Terre-Neuve - enseignants, parents, membres du clergé et représentants de la Commission scolaire de Port-au-Port - est allée voir sur place, à Saint-Lambert, ce qui se passait. Ils ont décidé de mettre à l'essai ce type de programme dans la petite communauté de Cap Saint-Georges, à l'extrémité ouest de la péninsule. ▶

<sup>1</sup> Par immersion, on entend ici les classes dans lesquelles des matières scolaires, comme les mathématiques, les sciences, les sciences sociales, etc., sont enseignées dans la langue seconde des élèves, en l'occurrence, le français.



On a débuté avec l'immersion précoce, en classe de maternelle. Tous comprenaient l'anglais et certains comprenaient très bien le français, parlé à la maison. Mais, lorsqu'ils parlaient anglais, ces élèves avaient un accent français, car c'étaient surtout les grands-parents qui parlaient le français; quant aux parents, ils ne parlaient plus français mais désiraient que leurs enfants conservent leur héritage culturel. Bref, tous étaient motivés.

Puis, suite à une enquête, on s'est cependant rendu compte que ceux qui parlaient français à la maison et à l'école venaient des milieux les moins aisés. Ces élèves avaient plus de difficultés que leurs pairs avec le programme lorsque débutait l'enseignement en anglais, en troisième année, mais c'est pour eux en particulier que le programme a débuté.

*Est-ce encore comme cela de nos jours?*

Non. Le premier programme d'immersion est maintenant devenu un programme de français, langue maternelle. C'est donc grâce au programme d'immersion, originellement destiné aux anglophones canadiens, que les francophones terre-neuviens de la péninsule de Port-au-Port ont pu enfin obtenir leurs propres écoles. Les francophones du Labrador City ont toujours eu leur scolarisation en français, grâce à un arrangement spécial avec le gouvernement du Québec.

*Qu'est-il advenu, alors, du programme d'immersion destiné aux anglophones de Terre-Neuve?*

De fait, notre vrai premier programme d'immersion, destiné à des anglophones, a vu le jour à St. John's, en 1977. Il a été entrepris par la Commission scolaire catholique, mais les classes étaient ouvertes à tous ceux qui s'y intéressaient. Ce n'est qu'en 1981 que la Commission scolaire protestante de la ville a commencé les classes d'immersion **9** précoce (dès les classes de la maternelle). Puis, on a assisté à une **■** croissance rapide des classes d'immersion en français, un peu partout: à Gander, à Grand Falls, etc. La plupart étaient des programmes d'immersion précoce, mais il y a eu aussi des classes d'immersion tardive, qui débutaient seulement au secondaire.

*Par la suite, qu'est-ce qui s'est passé?*

Entre 1975 et 1995, on a assisté à une véritable floraison de l'enseignement par immersion ou par les programmes de français de base («Core French»)<sup>2</sup>. À l'heure actuelle, dans certains cas, l'enseignement du

---

<sup>2</sup> Le programme «français de base» consiste en une période de 40 minutes par jour où on étudie le français comme matière scolaire.



français commence en 4e année; dans d'autres cas, il commence en troisième. Entre 35% et 40% des élèves continuent d'apprendre le français au secondaire. Presque tous, de la 4e à la 9e année, suivent des cours de français, langue seconde. C'est l'approche communicative qui est privilégiée. Aussi, nous avons maintenant de très bons conseillers pédagogiques et des enseignants beaucoup mieux formés à l'enseignement du français, langue seconde.

Mais, au milieu des années quatre-vingt, la situation devient quelque peu anarchique, compte tenu de la très grande variété des programmes offerts. C'est pourquoi, en 1986, le gouvernement met sur pied une Commission pour étudier la situation du français, langue seconde et langue maternelle. Les recommandations de ce comité sont contenues dans le *Report of the Policy Advisory Committee on French Programs to the Minister of Education, Government of Newfoundland and Labrador* (Department of Education, December 1986, 86 pages).

#### *Quelles sont les points saillants de ce Rapport?*

Pour le français, langue seconde, on recommande notamment que *tous les élèves*, et non seulement un groupe de privilégiés, aient la possibilité d'apprendre le français, comme langue seconde, discipline obligatoire de la quatrième à la neuvième année.

De plus, on redéfinit les objectifs pour chacun des trois types de programmes de français qui sont retenus: le *français de base*, le *français enrichi*, et les *classes d'immersion en français*. De façon générale, l'accent est mis sur la communication, particulièrement à l'oral.

#### *Combien de minutes par jour impose-t-on alors à l'apprentissage du français dans les programmes de base?*

Une période de 40 minutes, 5 fois dans un cycle de 6 jours, de la quatrième à la sixième année, et une période de 40 minutes par jour par cycle de 6 jours, de la septième à la neuvième année.

Il faut dire qu'en 1985, le *français de base* n'est offert, au primaire, que dans 20% des écoles; de plus, sur les 35 Commissions scolaires de la province, 16 n'exigent aucun apprentissage du français, alors que quelques-unes ne le rendent obligatoire qu'en septième, huitième et neuvième années. Maintenant, la situation est beaucoup plus acceptable et environ 90% des élèves au niveau élémentaire et intermédiaire étudient le français, langue seconde.

#### *Que faut-il entendre par un programme de français enrichi?*

Il s'agit d'un programme de français de base auquel s'ajoute l'étude d'une discipline scolaire enseignée dans la langue seconde, ce qui devrait représenter une exposition au français pour un total de 1380 heures ▷



environ. L'objectif est plus ambitieux que ceux du français de base mais, en même temps, plus modeste que ceux des classes d'immersion (où plus d'une discipline est enseignée dans la langue seconde). C'est un programme qui est plus facile à offrir dans les petites écoles qu'un programme d'immersion.

Concernant les programmes d'immersion, le Comité de 1986 en recommande d'ailleurs le maintien, sous la forme de l'immersion précoce et de l'immersion tardive.

De plus, le Comité recommande qu'une évaluation de tous les programmes de français soit faite cinq ans plus tard, de manière à réviser la politique des programmes de langue en 1992.

*Et où en sommes-nous, à l'heure actuelle?*

Récemment, il y a eu de très grands changements dans les effectifs, d'abord dans les programmes de français de base, puis dans l'immersion.

Il faut dire que la situation économique, à Terre-Neuve, est très compliquée à cause de la situation précaire de la pêche. Beaucoup de Terre-neuviens quittent maintenant la province, à la recherche d'un emploi: 5 000 sur une population de 500 000 (1% de la population, déjà petite) dans l'année 1995-1996 ont déjà quitté la province. Mais, ce qui est plus grave, c'est que ce sont surtout les parents avec de jeunes enfants qui partent. Cela affecte donc grandement les effectifs scolaires.

Depuis l'an dernier surtout, soit depuis 1995, rien n'est assuré: il y a eu de très grandes coupures budgétaires, un changement de politique, etc.

*Faut-il entrevoir l'avenir avec optimisme ou avec pessimisme?*

Pour l'avenir, il y aura probablement des changements et de la continuité mais les conditions économiques sont de plus en plus difficiles: perte de conseillers pédagogiques, perte des personnes responsables au ministère, etc. Heureusement, il y a encore des bourses offertes par le gouvernement fédéral, mais on ne sait pas pour combien de temps encore.

Dans la province même de Terre-Neuve, il y a un changement de priorité dans le système d'éducation en général: on insiste de plus en plus sur la nécessité de trouver un emploi. On vise les maths, les sciences, l'ordinateur. On dévalorise le français. Bref, le côté politique n'aide plus beaucoup maintenant, de ce côté-là.

D'ailleurs, on parle de plus en plus de multilinguisme au Canada, et de moins en moins de bilinguisme. Certes, il est encore question des langues secondes, mais le français n'apparaît plus que comme une langue parmi beaucoup d'autres. Mais, à Terre-Neuve, la seule langue seconde qu'on enseigne dans les écoles, c'est le français. ▷



Il y a ceux qui critiquent l'approche communicative, et il y a également ceux qui critiquent l'immersion, en particulier. Ces critiques contribuent à une attitude un peu moins positive envers la réussite de nos programmes. Mais, il ne faut pas désespérer pour autant. Un très grand changement s'est opéré chez les jeunes terre-neuviens. Un assez grand nombre ont le désir de devenir bilingues. De plus, certains de ceux qui ont suivi les programmes d'immersion d'alors sont, de nos jours, des enseignants de français qui donnent un grand support à la valeur de l'apprentissage du français, langue seconde, et les méthodes communicatives. Beaucoup de parents, aussi, encouragent le bilinguisme.

Quant à moi, je reste optimiste car je crois que les tendances actuelles à dévaloriser le français vont être vaincues grâce à la qualité des programmes offerts de nos jours dans les écoles de la province.

*Je vous remercie, Madame Netten, pour ces précieux renseignements.* ■

Claude Germain

