

DOCUMENTS

POUR L'HISTOIRE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE
OU SECONDE

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

SIHFLES

DÉCEMBRE 1988

N° 2

P. CASPARD-KARYDIS, A. CHAMBON

Ce Répertoire de la presse d'éducation et d'enseignement recense et analyse 2 000 revues qui, durant près de deux siècles, se sont consacrées à l'éducation dans l'acception large du terme.

Les revues traitant de l'enseignement du français, que ce soit en France, à l'étranger, ou dans les anciennes colonies, y tiennent une large place.

Trois volumes sont parus : t. 1, A-C, 560 p., 176 F ; t. 2, D-J, 688 p., 260 F ; t. 3, K-R, 560 p., 210 F ; t. 4, S-Z et supplément : en préparation. Paris, I.N.R.P. et C.N.R.S., 1981-1986.

LA PRESSE D'ÉDUCATION ET D'ENSEIGNEMENT

XVIII^e siècle - 1940

répertoire analytique établi sous la direction de P. CASPARD

tome III : **K-R**



institut national de recherche pédagogique

 *Éditions du CNRS*

SOMMAIRE

ANALYSE DOCUMENTAIRE

Une lettre du XVIII^e siècle contre l'abus de la grammaire. Henning Düwell ... 2

RÉFLEXIONS

Trouver le temps long ? Louis Porcher 6

L'enseignement de la langue française en Grande-Bretagne au XIX^e siècle. Paul Gerbod 8

Histoire de l'enseignement du français au Cameroun. Gérard Vigner 12

ITINÉRAIRE

La bibliothèque de l'Archiginnasio de Bologne. Carla Pellandra 15

LEXIQUE

Méthode traditionnelle. Christian Puren 17

LIVRES A LIRE

Sophie Moirand : *Une histoire de discours* (Eddy Roulet). Daniel Coste : *Institution du français langue étrangère et implications de la linguistique appliquée* (Francis Debyser). Christian Puren : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (Francine Cicurel) 19

INTERLIGNES

Elisabet Hammar : *Språklära. Att lära franska från boksidan före 1807* (Grammaires : Apprendre le français par des livres avant 1807) (Herbert Christ) — Frémont, Ballarin, Ajaka : *Le B.E.L.C., éléments pour une histoire* (Geneviève Zarate) — Douglas A. Kibbee : *Trois articles sur Palsgrave et l'humanisme* (Bernadette Grandcolas) — Elisabet Hammar : *Suède, l'enseignement du français au XIX^e siècle* — Carla Pellandra : *Enseigner le français en Italie aux XVII^e et XVIII^e siècles* (Gisèle Kahn) 25

IMAGES

Et l'image vint (enquête) 29

VIE DE L'ASSOCIATION

Un an — Documents : la contradiction. Pierre Frémont, André Reboullet 30

Une lettre du XVIII^e siècle contre l'abus de la grammaire

Dans la plupart des cas, les remarques théoriques du XVIII^e siècle sur l'enseignement et l'apprentissage du français trouvaient une place plus ou moins modeste dans les préfaces des manuels, grammaires ou bien recueils de lettres, etc., tandis que des monographies de cette époque consacrées à la théorie de l'enseignement sont plus rares. En voici une qui a paru à Göttingen en 1797 sous le titre de *Lettre à Mademoiselle D.S. Sur l'abus des grammaires dans l'étude du français, et sur la meilleure méthode d'apprendre cette langue*. L'ouvrage contient 44 pages.

L'AUTEUR DE LA LETTRE

SELON l'éditeur Jean-Christien Dieterich, il s'agit d'une œuvre posthume... de feu Isaac de Colom Duclos (1708-1795), en son vivant Docteur et professeur public d'éloquence française à l'université de Göttingue (*Avis du libraire*, p. 3). Dieterich fonde cette attribution sur le style et la manière de l'auteur, lesquels il prétend reconnaître dans l'ouvrage (cf. *Lettre*, p. 4).

Isaac de Colom Du Clos a publié plusieurs ouvrages sur la pratique du français tels que des *Principes de la langue française* (1745), ou bien des *Réflexions et remarques sur la manière d'écrire des lettres, sur les règles particulières du stile, et sur la versification française* (1749).

Pour la *Lettre à Mademoiselle D.S.*, le catalogue manuscrit de la bibliothèque universitaire de Göttingen contient une remarque selon laquelle un certain Karl Franz Dominicus von Villers en

est l'auteur. Qui est donc ce von Villers ou sous la forme francisée du nom : de Villers ? D'après Pütter et Saalfeld (1) von Villers qui est né à Boulay en Lorraine en 1764 et mort à Göttingen en 1815, était philosophe et a séjourné un certain temps à Göttingen — pour la première fois en 1796 — où plus tard il a été professeur à l'université de 1811 à 1814. A en croire Pütter et Saalfeld, l'auteur de la *Lettre à Mademoiselle D.S.* est donc von Villers. De plus, du point de vue du contenu de l'ouvrage, il y a au moins trois passages du texte qui laissent douter qu'Isaac de Colom du Clos soit l'auteur de cette publication :

a) le rôle secondaire que jouent les règles grammaticales dans l'enseignement aux débutants (cf. *Lettre*, p. 23 s.) est en contradiction avec une remarque d'Isaac de Colom Du Clos dans la préface de ses *Principes de la langue française* (édition révisée de 1757) dans laquelle il souligne l'importance des règles de la syntaxe pour débutants ;

b) l'auteur de la *Lettre* (cf. p. 24) critique

l'usage de la notion de *principes* pour désigner les *règles générales* de la grammaire parce que *principe* signifie « commencement » et que la place des règles grammaticales serait plutôt à la fin du processus d'enseignement. Or, Colom Du Clos est l'auteur d'un « manuel » intitulé *Principes de la langue françoise...* (1745) (voir ci-dessus) ;

c) à la page 9 de la *Lettre*, l'auteur mentionne « M. Duclos » ; or, il est peu probable qu'Isaac de Colom Du Clos, s'il était l'auteur de l'ouvrage, se soit référé à lui-même d'une telle façon.

Pour la rédaction de l'ouvrage sous forme de lettre, le libraire donne l'explication suivante dans la préface (p. 5 s.) : *Comme du reste, la Lettre était sans datte, et sans nom de lieu, nous sommes fondés à croire que c'est un pur jeu d'esprit, et que Mademoiselle D.S. n'est qu'une Iris en l'air à qui le défunt s'adresse, comme il*

(1) Pütter et Saalfeld, Versuch einer academischen Gelehrten = Geschichte von der Georg = Augustus = Universität zu Göttingen. Dritter Theil von 1788 bis 1820. Hannover, Helwingsche Hofbuchhandlung, 1820, pp. 124-128.

LETTRE

A MADEMOISELLE

D. S.

Sur l'abus des grammaires dans l'étude du

Français, et sur la meilleure méthode

d'apprendre cette langue.

se pratique par tous les bons écrivains qui veulent mettre leurs leçons à la portée de tout le monde.

LA RELATION GRAMMAIRE-APPRENANT

L'auteur se prononce contre la prépondérance de connaissances métalangagières parce que celles-ci ne mèneraient pas à une compétence communicative : *Voilà cependant, au bout du compte, tout ce que vous apprenés dans une grammaire ; et quand on vous aura surchargé la mémoire de modes personnels et impersonnels, ... vous vous serés donné une peine infinie, et vous ne saurés pas dire : Monsieur, irès-vous ce soir au bal ? (Lettre, p. 8 s.).*

C'est pourquoi l'auteur en veut aux grammairiens qu'il traite de « pédants », et il invite « Mademoiselle » à jeter sa grammaire au feu (cf. p. 28), car cette dernière ne serait bonne que *pour débrouiller une langue que l'on sait* (p. 23) déjà. Selon lui, on ne devrait donc étudier la grammaire que vers la fin du processus d'enseignement. Pour l'auteur de la *Lettre*, les grammairiens n'utilisent pas le bon chemin dans leurs méthodes, *car on commence par où l'on devrait finir* (p. 24). C'est pourquoi *la grammaire est excellente pour faire maudire aux commençans la langue étrangère qu'ils veulent apprendre* (p. 25). L'auteur de la *Lettre* aborde ainsi l'effet de l'enseignement des principes grammaticaux sur l'apprenant et avant tout sur le débutant et établit la comparaison suivante *comme si l'on voulait vous instruire à marcher par les lois de la mécanique ; et que pour vous apprendre à vous bien porter, on vous fit étudier la médecine* (p. 26). Sur le plan de l'enseignement, ceci veut dire *que le maître inculque dans la mémoire de son écolier force mots de sa langue : qu'il lui présente ensuite avec discrétion une idée générale, c'est-à-dire, une règle de la grammaire, quand il en croira l'instant venu ; ou plutôt encore qu'il amène doucement l'écolier à réfléchir et à généraliser lui-même* (p. 26 s.). Cette adaptation de la langue aux dispositions de l'apprenant anticipe

en quelque sorte les concepts modernes d'un enseignement centré sur l'élève ainsi que de l'apprentissage autonome.

Quant à l'enseignement lui-même, l'élève doit apprendre la langue étrangère comme il a appris sa langue maternelle : *... apprenés le français, Mademoiselle, comme vous avés appris l'allemand, par l'usage, et non par les règles...* (p. 29). L'usage est *le grand maître* (p. 36) dans ce processus d'apprentissage d'une langue étrangère et l'auteur recommande à « Mademoiselle » *une société habituelle où l'on parlerait purement le français* (ibid.). Pour le niveau de langue, « Mademoiselle » devrait prendre les *bons auteurs* et les *gens qui parlent bien* (p. 29) pour exemple.

(Ces deux sources rappellent un peu la notion du *bon usage* de Claude Favre de Vaugelas auquel l'auteur se réfère dans un autre contexte, cf. p. 12).

Sur le plan méthodologique, l'auteur conseille à la destinataire de sa lettre de lire, d'écrire, d'écouter et de parler (cf. p. 36). Lire un texte précède donc les autres activités langagières et occupe une place prépondérante dans sa méthode. Cependant, celle-ci prévoit en détail les phases suivantes : lire le texte/l'analyser et le traduire en allemand, *c'est-à-dire observer la construction différente des deux langues ; en quoi elles se rapportent, en quoi elles diffèrent* et rendre ensuite *la version en bon allemand* (p. 31)/écrire/écouter et parler. L'auteur fonde cet ordre dans la formation des « skills » sur l'évidence *qu'il faut comprendre ceux qui parlent et qui écrivent, avant que de se mettre soi-même à écrire et à parler* (p. 34). Il appelle sa méthode *la simple et naturelle méthode d'analyse* (p. 37 s.).

En ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage du lexique du français, l'auteur conseille une formation poussée ; de cette façon, l'apprenant devrait être initié aux sens propre et figuré, ainsi qu'à la polysémie des mots (cf. p. 33). Pour la prononciation, la *Lettre* propose un français *à peu près comme on le prononce en France* (p. 35), mais met « Mademoiselle » en garde contre une prononciation *qui soit précieuse et affectée* (p. 36).

Rien d'étonnant si la *Lettre* contient aussi les caractéristiques du bon maître de langue : *un tel homme doit avoir beaucoup lu, beaucoup observé ; il doit connaître à fond la nation dont il enseigne la langue, en connaître surtout la bonne compagnie, être en état d'expliquer toutes les allusions si fréquentes dans le langage ; il doit être métaphysicien, philosophe, littérateur* (p. 32).

LA VALEUR DE L'OUVRAGE

L'ouvrage aborde les facteurs déterminant l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Cependant, les recommandations de l'auteur ne visent pas uniquement l'enseignement, mais aussi l'acquisition du français par la fréquentation de diverses sociétés où l'on parlait français au XVIII^e siècle. Rappelons qu'à l'époque, il y avait un très fort rayonnement de la civilisation et de la langue françaises en Europe, les remarques théoriques de l'auteur ont donc vu le jour dans une situation où le français était langue étrangère et langue seconde dans beaucoup d'États germanophones.

L'auteur déduit ses remarques théoriques surtout de théories philosophiques de son époque. C'est ainsi qu'il fonde son essai sur des concepts de la perception. Selon lui, la possession des *idées générales* (p. 23) de la grammaire devrait se faire par la voie empirique de nos sens. C'est en utilisant la langue française dans des situations réelles que l'élève apprendrait à désigner les choses et les actions qui l'entourent. De cette façon, il procéderait de l'*idée particulière* (p. 14 s.) à l'abstraction et à la généralisation des noms pour ces choses et pour ces actions-là. L'élève apprendrait ensuite à classer les mots en substantifs, adjectifs, etc. C'est ainsi que les grammaires — *recueils d'idées générales toutes faites, où les éléments de la parole étaient rangés dans un certain ordre* (p. 23) — ne serviraient qu'à ceux qui connaissent déjà la langue (cf. *ibid.*).

Quelle est donc la place de la *Lettre* dans l'enseignement du français au XVIII^e siècle dans

les États germanophones ? C'est tout d'abord par sa forme d'une monographie consacrée à la théorie de l'enseignement et de l'apprentissage du français que la *Lettre* se distingue des autres publications dans ce domaine, lesquelles ne réservent très souvent qu'une place modeste aux remarques théoriques dans leurs préfaces. Sur le plan méthodologique, par suite d'une situation de concurrence entre les maîtres de langue, chacun de ces précepteurs essayait de promouvoir sa méthode ; il y avait donc plusieurs tendances méthodologiques à l'époque. Pour la deuxième moitié du XVIII^e siècle, on peut tout de même constater dans cette pluralité de méthodes différentes une certaine réussite de la méthode dite « méthode traduction-analyse grammaticale » (2). Les recommandations méthodologiques de la *Lettre* sont proches de cette méthode sauf pour le rôle de la grammaire.

Et comment l'auteur se voit-il lui-même parmi les maîtres de langue ? Il ne veut pas faire comme les autres, *car faire comme les autres est une grande loi qui fait faire bien des sottises sur notre planète. Si mes confrères, Mademoiselle, lisaient ma lettre, ils publieraient partout que je ne suis qu'un âne ; aussi je vous supplie de ne la communiquer à personne* (p. 38).

L'auteur de la *Lettre* cite plusieurs philosophes, auteurs et grammairiens, tels que Locke, Fontenelle et Condillac (p. 38), Montaigne (p. 10) et Marivaux (p. 28), le Père Bouhours (p. 10) et Vaugelas (p. 12) pour justifier son argumentation.

Sous forme d'une lettre avec un post-scriptum de quelques pages traitant de la prononciation française, l'auteur a rédigé un essai sur l'enseignement et l'apprentissage de la langue française, lequel anticipe une discussion actuelle du métier, à savoir celle sur la relation système de langue et facultés de l'apprenant.

Henning Düwell
Université de Göttingen

(2) Cf. Henning Düwell, « Mittler der französischen Sprache im deutschsprachigen Raum im 18. Jahrhundert », dans Albert Barrera-Vidal, Hartmut Kleineidam, Manfred Raupach (eds.), *Französische Sprachlehre und « bon usage »*. München, Hueber 1986, pp. 269-283.

REFLEXIONS

Trouver le temps long ?

Le travail d'historien aboutit presque toujours à instaurer des filiations, à faire apparaître des liens de descendance. C'est l'une des raisons, sans doute, pour lesquelles il produit parfois le goût (la tentation ?) de chercher des ressemblances comme il s'en trouve, au fil des siècles, entre les membres successifs d'une lignée. J'imagine que le débat est classique, chez les spécialistes, et qu'il donne lieu à des prises de position multiples sur les finalités de l'histoire. Puisque le passé, à partir de ce qui reste de lui, et même, plus précisément, à partir de ce que l'on sait en rester, est toujours repéré, reconstruit, par un regard ultérieur, il change évidemment avec la date même de ce regard. La « double historicisation » (historicisation du passé que l'on étudie, historicisation de celui qui l'étudie) constitue vraisemblablement une nécessité méthodologique forte du travail de l'histoire. L'analyse historique, dans ces conditions, est donc toujours une réévaluation du passé, une transformation des représentations que l'on en a, l'élaboration de figures neuves de l'autrefois.

DANS le même mouvement, et par une sorte de symétrie adverse, les lectures du présent par les contemporains de celui-ci (quelle que soit l'époque de ce présent) sont affectées par les connaissances nouvelles sur le passé. Banalité peut-être, mais qui réside au cœur d'interrogations dont nous sommes aujourd'hui entourés : à supposer par exemple (ce que je ne crois pas, mais qui semble être une opinion largement partagée en ce moment) que la culture historique de cette génération soit affaiblie par rapport à celle des générations de jadis, quelles conséquences un tel phénomène pourrait-il entraîner sur la manière de se représenter le monde, c'est-à-dire sur les distinctions entre ce qui importe et ce qui n'est qu'accessoire, sur les attitudes à l'égard de ce qui mérite d'être su, donc appris, et de ce qui n'en vaut pas la peine ?

A cet égard, il y a, comme on sait, empoignade pour l'instant. On tient, d'un côté, que, pour mesurer opératoirement l'avenir, il est impératif de maîtriser les plongées les plus longues possibles dans le passé. De l'autre, on a plutôt l'impression que le futur est si pressant qu'il doit mobiliser la totalité de l'attention. Admettons qu'il s'agisse d'une fausse fenêtre ou d'une opposition réductrice. Une question se pose cependant : qu'est-il permis d'espérer de l'Histoire ? Elle en engendre aussitôt une autre, sans doute beaucoup plus fondamentale et vieille au moins comme Aristote : où faut-il s'arrêter lorsqu'on entreprend de travailler sur le passé ? Comment décider des bornes, si l'on veut, jusqu'où aller ?

Le désir de connaître le passé simplement pour le connaître n'entre pas en discussion. Par définition même il ne regarde personne et n'a

pas de comptes à rendre. Principe de plaisir.

Si, en outre, on vise à employer les savoirs historiques à d'autres fins, liées à des projets inscrits dans le présent, la longueur de la plongée historique est méthodologiquement essentielle. Il est sans doute possible d'y construire une différence forte : celle qui séparerait la mémoire vivante de la mémoire « posthume ». C'est-à-dire l'histoire relativement proche (suffisamment en tout cas pour que des témoins en existent encore en chair et en os), et l'histoire plus lointaine, dont il peut subsister des témoignages, mais pas de témoins directs. Comme dans certaines sociétés mentionnées par Claude Lévi-Strauss, dans lesquelles un individu cesse d'exister réellement (pour entrer dans la catégorie des ancêtres) lorsque meurt le dernier membre de la société à l'avoir connu vivant.

Pour l'histoire de l'enseignement du français langue étrangère, un problème essentiel serait alors, dans ces conditions, de savoir quels sont les usages respectifs que les didacticiens contemporains peuvent faire de l'histoire lointaine et de l'histoire récente, à l'intérieur même du champ. Situer cet enseignement dans l'ensemble des champs qui, à une époque donnée, le définissent et permettent de comprendre sa position et, donc, les fonctions qu'il exerçait, constituerait un moyen de tracer des perspectives, c'est-à-dire de reconstruire une généalogie de cette pratique, sur le mode de ce que Michel Foucault a dessiné, pour d'autres pratiques.

L'histoire lointaine aurait ainsi une fonctionnalité de type généalogique, alors que l'histoire récente, qui a la possibilité de recourir à des témoignages directs, apporterait plutôt des éclairages sur l'évolution et ses motifs au sein d'une synchronie contemporaine.

C'est l'articulation de ces deux ordres de recherche historique qui fournirait au didacticien d'aujourd'hui le lieu des interrogations épistémologiques les plus significatives sur le statut, la position, l'identité sociale de la didactique elle-même. L'histoire de la didactique du français langue étrangère, outre son intérêt intrinsèque

déjà mentionné, contribuerait à produire la silhouette opératoire de ce que sont les constituants effectifs des métiers d'enseignant et de didacticien en ce moment même, de manière objectivée. Son inscription dans la formation des enseignants et des formateurs s'impose alors comme une nécessité méthodologique, une condition de compréhension par le formé de ce à quoi il se forme, et de la profession à laquelle il se destine.

Les travaux qui ont été accomplis au cours des dernières années montrent bien la pertinence de cette double ligne d'approche. Ils reposent tous, certes, sur des explorations d'archives et de documents, mais prennent des places différentes et complémentaires dans une cartographie de la didactique. Les démarches de recherche qu'ils privilégient sont, elles aussi, diverses comme y oblige l'état d'un champ dont les contenus et les positions ne sont pas encore totalement fixés. Que les forces se regroupent pour mettre en commun les acquisitions jusqu'ici plutôt disséminées par le poids des cloisonnements divers, marque à coup sûr l'entrée dans une période épistémologiquement nouvelle pour le domaine de la didactique du français langue étrangère. Le fait que ce regroupement s'opère en outre au sein d'une association de spécialistes, est lui-même symptomatique de ce moment où une profession entreprend de construire ou de reconstruire son identité multiple.

De même que, vers l'avenir, l'articulation du long terme et du court terme définit la tension de tout projet (professionnel, existentiel, etc.), de même, vers le passé, toute mesure du présent se loge dans les entrecroisements du temps profond et du temps proche. Queneau, dans « *Les fleurs bleues* », fait dire à l'un de ses personnages, Cidrolin, « la Télé c'est de l'actualité qui se congèle en histoire ». L'enseignement du FLE, en train d'élaborer sa propre histoire, c'est du passé qui se dégèle au présent.

Louis Porcher
Université de Paris III

L'enseignement de la langue française en Grande-Bretagne au XIX^e siècle (1800-1870)

L'enseignement de la langue française, Outre-Manche, s'enracine en 1800 dans un très lointain passé. De la conquête normande en 1066 au XIV^e siècle, le français ou plutôt le franco-normand conserve le statut de langue officielle (1). Il est parlé à la Cour, employé dans le Droit et les actes royaux et usité dans la création littéraire. Considéré au XV^e siècle comme une langue étrangère, le français continue à être enseigné dans les milieux aristocratiques de la Cour et de la ville par des précepteurs particuliers (2).

L'IMMIGRATION protestante à partir du XVI^e siècle contribue à élargir et à approfondir l'audience de la langue française. Les maîtres de langues deviennent plus nombreux et surtout des écoles françaises s'ouvrent notamment à Londres dans Noel Street en 1550 et en 1565 (avec Claude de Sainliens) (3). Survivant à un courant gallophobe esquissé à la fin du XVI^e siècle et se prolongeant pendant toute une grande partie du XVII^e siècle, le français bénéficie pour sa diffusion pédagogique de la deuxième vague d'immigration huguenote consécutive à la Révocation de l'Édit de Nantes en 1685 (4). Mais c'est au siècle suivant que la langue française suscite un réel et large engouement dans les cercles mondains, aristocratiques et intellectuels d'Outre-Manche. La France des Lumières et des « philosophes », de Voltaire et de Jean-Jacques Rousseau bénéficie d'un prestige inédit (5) et nombreux sont les voyageurs qui débarquent à Calais et à Boulogne pour se rendre à Paris ou entreprendre le « Grand Tour ». Précepteurs particuliers et maîtres de

langues sont plus nombreux à être employés dans les familles nobles et bourgeoises ou même dans des établissements scolaires. La Révolution, à partir de 1789, est à l'origine d'un courant d'émigration dans les États allemands et italiens, mais aussi en Grande-Bretagne (6). Celle-ci se peuple de professeurs de français, venus à la pédagogie pour des raisons financières : nobles désargentés, prêtres non-jureurs contraints à l'exil. Quelques-uns de ces pédagogues improvisés ouvrent des écoles, tandis que la grande majorité (en particulier les ecclésiastiques) entrent au service des familles nobles et bourgeoises (7). Mais à partir de 1795, les émigrés commencent à rentrer en France. En 1800, leur nombre a très sensiblement diminué à Londres et en province. Que devient alors l'enseignement du français ?

Notre propos cherche à en cerner les inflexions majeures jusqu'à la fin des années 60. Il s'agit en effet d'une séquence chronologique importante dans laquelle se joue la survie même du français. Un « art d'agrément » plus ou moins toléré ou

méprisé voué à une disparition définitive ou une discipline scolaire sinon obligatoire du moins considérée et recherchée pour des raisons utilitaires ou « esthétiques » et culturelles ?

Pour évoquer l'odyssée du français en terre britannique, nous distinguerons les structures d'accueil (familles et établissements), la nature du personnel enseignant, les méthodes d'enseignement et les résultats de la diffusion de la langue française dans le public scolaire et universitaire (8).

LES STRUCTURES D'ACCUEIL

L'on peut, au siècle dernier, distinguer deux types bien différents de structures d'accueil : le milieu familial et le cadre scolaire et universitaire. Ce dernier prend une importance majeure, mais le préceptorat particulier, enraciné dans une ancienne tradition est loin d'avoir disparu dans

CLAUDIUS MAUGER'S
FRENCH
GRAMMAR
WITH ADDITIONS.
Enriched with New Words, and a
New Method, and all the Improvements
of that famous Language, as it is now
flourishing in the Court of France.

la société britannique. Il avait même bénéficié d'un succès inédit avec l'émigration française à partir de 1789 dans la mesure où les précepteurs et gouvernantes chassés par la Révolution et issus de la noblesse, du clergé et de la bourgeoisie

(1) Cf. RATHERY : *Des relations sociales et intellectuelles entre la France et l'Angleterre depuis la conquête des Normands jusqu'à la Révolution française*, Paris, 1855 — ASCOLI : *La Grande-Bretagne devant l'opinion française de la Guerre de Cent ans au XVIII^e siècle*, Paris, 1930 — THOMMEREL : *Recherches sur la fusion du franco-normand et de l'Anglo-saxon*, Paris, 1841.

(2) LAMBLEY K. : *The teaching and cultivation of the French language in England during Tudor and Stuart times*, Lond. 1920.

(3) J.-A. LESOURD in : *De Guillaume le Conquérant au Marché commun*, F. CROUZET et alii, Albin Michel, Paris, 1979, p. 129. En 1550, il y a déjà 422 protestants français à Londres. Après le massacre de la Saint-Barthélémy en 1580, 1 838 protestants... Voir aussi GOIRAN H. : *Les Français à Londres (1544-1930)*, 1935.

(4) La Révocation de l'Édit de Nantes provoque un afflux de réfugiés français en Grande-Bretagne dont on estime le nombre à 40 000 (Lesourd, op. cit., p. 132) ; voir également : WEISS Ch. *Histoire des réfugiés protestants*, Paris, 1853 et SMILES *The Huguenots, their settlements churches and industries in England and Ireland*, Lond. 1876.

(5) PONS J. : *L'éducation en Angleterre (1750-1800)*, Paris, 1919. BRUNOT F. : *Histoire de la langue française*, tome 8. On note à Eton (une « public school » célèbre) la présence de maîtres de nationalité française, LEMOINE (1735-1766) et PORNÏ (1765-1802). Dans la deuxième moitié du siècle, la « gallomanie » est surtout le fait des cercles mondains et aristocratiques de la capitale (nombreux voyages et séjours à Paris, cf. la correspondance d'Horace Walpole) et LOCKITT C H *The relations of French and English society 1763-1793*, Lond. 1920.

(6) L'émigration française entre 1789 et 1800 a suscité de nombreuses études et recherches, cf. ERNEST DAUDET : *Histoire de l'émigration* ; FORNERON : *Histoire de l'émigration* ; voir plus précisément F. BALDENSPERGER : *Le mouvement des idées dans l'émigration française*, Paris, 1930 ; PLASSE F. X. : *Le clergé français réfugié en Angleterre*, Paris, 1886 et BELLENGER D. A. *French Exiled Clergy in the British Isles after 1789*, Bath, 1986 et surtout M. WEINER : *The french exiles, 1789-1815*,

London, 1960. Le nombre des émigrés français en Grande-Bretagne s'élève à plusieurs dizaines de milliers (arrivées et départs nombreux et fréquents). On recense plus de 10 000 ecclésiastiques. On notera le retour d'écoles catholiques anglaises et de couvents établis sur le continent (cf. Saint-Edmund's college dirigé par les Jésuites).

(7) BRUNOT, op. cit., tome XI et WEINER, op. cit. Des laïcs et ecclésiastiques ouvrent des pensionnats et institutions à Londres et en province comme l'abbé Carron à Somerston.

(8) Une première esquisse dans CLAPTON et STEWART : *Les études françaises dans l'enseignement en Grande-Bretagne*, Paris, 1929, et surtout diverses enquêtes publiées au siècle dernier, MARGUERIN et MOTHÉ : *De l'enseignement des classes moyennes et des classes ouvrières en Angleterre*, Paris, 1864 — DEMOGEOT et MONTUCCI : *De l'instruction secondaire en Angleterre et en Écosse*, Paris, 1867 et des mêmes auteurs : *De l'enseignement supérieur en Angleterre et en Écosse*, Paris, 1870. La thèse de doctorat de troisième cycle (Université de Lille III, nov. 1983, 499 p.) d'ALAN TIMMS et intitulée : *L'enseignement du français à Londres au XIX^e siècle, renferme des informations précises et de première main ; elle est indispensable pour l'étude de l'enseignement du français au siècle dernier (notes et bibliographies en particulier). On peut emprunter aux périodiques spécialisés anglais (The quarterly journal of education, 1830-1835) (the journal of education depuis 1876, etc.) et français (revue de l'enseignement des langues vivantes, les langues modernes...) de nombreuses et importantes indications. A partir de 1850, des commissions royales d'enquête sur l'état de l'instruction en Grande-Bretagne se succèdent (Oxford et Cambridge en 1852-1853, les Public schools). Rapport en quatre volumes publiés en 1864 par la commission Clarendon et surtout le rapport en vingt et un volumes de la commission Taunton, sur l'enseignement secondaire (pour Londres, Fearon, tome VII), publié en 1868. On peut enfin se référer à de nombreuses monographies d'établissements secondaires et universitaires (Eton, Oxford, Cambridge, Harrow, etc.).*

s'étaient par la force des choses multipliés. Ce concours « enseignant » subsiste en partie au-delà de 1800 et se prolonge quelque peu jusqu'à la chute de l'Empire napoléonien. Par contre, avec le retour de la paix, le préceptorat masculin s'efface progressivement, se maintenant seulement dans des familles aristocratiques ou de grande bourgeoisie. Il est relayé par un préceptorat féminin sous la forme de gouvernantes françaises ou de langue française recrutées par annonces ou avec l'aide de bureaux de placement. Il s'agit là d'un aspect non négligeable de l'enseignement du français aux jeunes filles dans les milieux favorisés par la naissance ou la fortune.

Parallèlement à cette éducation de type familial, s'est inséré dans la société britannique bien avant le XIX^e siècle le maître de langue française « courant le cachet » d'une famille à une autre et tout au cours de l'année. A ses côtés s'impose aussi la « maîtresse de langue » qui peut éventuellement offrir aux enfants et adolescents leçons de dessin, de musique ou de maintien. Il arrive aussi que ce soit le maître de langue qui reçoive à son domicile les élèves qui lui sont confiés. Mais il s'agit toujours de leçons particulières considérées comme un « art d'agrément », complètement jugé indispensable d'une « bonne éducation ».

Il est difficile de cerner l'importance de la leçon particulière et du préceptorat dans le cadre de l'enseignement de la langue française entre 1800 et 1870, mais l'on doit noter que ces deux types d'enseignement relativement coûteux se limitent à une frange sociale privilégiée aussi bien à Londres qu'en province. Ils n'en contribuent pas moins à maintenir dans l'aristocratie et une partie de la bourgeoisie l'usage du français.

Les structures d'accueil scolaires et universitaires ont autrement plus d'importance et d'avenir dans la mesure où la langue française s'étend à un plus large public et devient une discipline d'abord facultative puis obligatoire dans un très grand nombre d'établissements (9).

Ceux-ci comprennent tout d'abord les écoles qui dispensent un enseignement de niveau secondaire. L'on distingue dans le cadre de l'enseignement masculin trois types principaux d'école. En premier lieu, les plus anciennes, fondées à partir du Moyen Age par de riches particuliers, des collectivités locales ainsi que des corporations.

On leur réserve le titre d'écoles dotées (endowed schools) dans la mesure où elles disposent de ressources propres qui leur furent accordées lors de leur fondation et qui leur assurent leur autonomie financière. Les plus prestigieuses sont appelées « public schools », les autres sont dénommées « grammar schools ». Dans ce premier type d'écoles, les humanités classiques soit le grec et le latin ont toujours constitué l'essentiel des contenus de l'enseignement. Les langues vivantes, surtout le français et l'allemand, ne s'y sont imposées qu'avec de grandes difficultés, le plus souvent sous forme d'un enseignement facultatif... Dans les années 60 néanmoins, parmi les 2 700 élèves de six « public schools » environ la moitié étudient le français. L'on en compte ainsi 481 à Harrow (sur 520), mais seulement 80 à Eton (sur 800 élèves). Dans les autres grammar schools, l'enseignement du français s'est très inégalement introduit, que ce soit en Angleterre, en Écosse ou dans le Pays de Galles.

Parallèlement aux écoles « dotées » dont le nombre est de l'ordre de 900 se sont créées à partir des années 1820 des écoles dites « proprietary schools » fondées grâce à des capitaux privés, divisés en actions. Il s'agit d'établissements plus ouverts aux disciplines modernes comme les sciences et les langues vivantes. Ces écoles sont surtout nombreuses en province dans les nouveaux centres urbains créés par le commerce et l'industrie. A la périphérie des écoles dotées et écoles d'actionnaires (proprietary schools) se sont multipliées les écoles privées de valeur pédagogique très variable. Maîtres de pension ou chefs d'institution sont issus des milieux les plus divers (parfois des plus douteux). Ces « entrepreneurs d'éducation » cherchent sou-

vent à séduire la clientèle des parents par des annonces publicitaires « alléchantes ». Les langues vivantes dont le français figurent souvent au programme d'études. Dans les années 60, ces écoles dont la durée est souvent fort éphémère, sont semble-t-il au nombre de plusieurs milliers.

Dans l'enseignement secondaire des jeunes filles, la langue française considérée comme une composante quasi indispensable d'une bonne éducation féminine a conquis une place non négligeable dans les préoccupations des éducatrices les plus célèbres comme Frances Mary Buss, Dorothea Beale et Emily Davies. Dans l'école la plus renommée du Royaume-Uni, le London Collegiate School for Ladies, 250 élèves apprennent le français dans les années 60. Aux écoles privées laïques pour jeunes filles (le plus souvent de confession anglicane en Angleterre ou presbytérienne en Écosse) s'ajoutent les couvents catholiques repliés en Grande-Bretagne en 1795 après avoir vécu des siècles en France ou en Belgique. Dans l'ensemble, l'enseignement secondaire des jeunes filles s'est ouvert très tôt et plus facilement aux langues vivantes dans la mesure où ne pesait pas sur lui le poids historique du grec et du latin, mais il apparaît difficile de cerner de manière précise le nombre d'établissements où le français est enseigné si l'on excepte le cas de quelques établissements londoniens.

Au-delà de l'instruction secondaire ou à sa périphérie se situent diverses structures d'accueil. Si l'enseignement du français en fin de scolarité primaire (du moins dans quelques écoles londoniennes) n'a qu'une importance très marginale, par contre il s'insère de manière plus générale dans l'enseignement des adultes dès la première moitié du XIX^e siècle. C'est notamment le cas des Mechanics' Institutes fondés à Londres et en province à partir de 1825 (10). L'on en compte 1 600 en 1861. La plupart ont ouvert des cours de langues vivantes et la langue française apparaît recherchée par un public important à des fins utilitaires (pour les professions commerciales).

Dans l'enseignement supérieur proprement dit, l'enseignement du français s'introduit avec difficulté dans le cours des études. Ainsi Oxford et Cambridge restent attachés aux humanités classiques même s'il existe des maîtres de français, d'allemand ou d'espagnol pour des enseignements éventuels considérés comme des arts d'agrément.

A Oxford, ce n'est qu'en 1835 que grâce à un legs de Sir Robert Taylor est établie la Taylorian Institution pour l'enseignement des langues modernes. A partir de 1844, il devient possible d'étudier le français. A Cambridge, la préparation du Tripos de sciences morales implique la connaissance d'une langue étrangère à partir de 1848. A l'Université de Londres, les langues modernes (en fait le français ou l'allemand) peuvent être étudiées à la faculté des arts à partir des années 30, mais cet établissement n'accueille que 104 étudiants en 1834. De même la place du français dans les quatre universités écossaises, l'université de Durham (fondée en 1832) et à Trinity College (Dublin) apparaît très marginale. L'étude de cette langue moderne demeure facultative et n'entre pas vraiment dans le cours des études. Par contre, la connaissance d'une langue étrangère est requise pour l'examen d'entrée à Woolwich (école navale) et à Sandhurst (le Saint-Cyr britannique).

Paul Gerbod

Université de Paris-Nord

La deuxième partie de cette étude sera publiée dans la Lettre de la S.I.H.F.L.E.S., adressée à tous les membres de notre société.

(9) Acland H.D.A. and Smith H.L.I. *Studies in Secondary Education*, Lond. 1898 — Archer *Secondary Education in the 19th Century*, Lond. 1921. Adamson J.W. *English Education 1789-1902*, Camb. 1930. Curtis S.J. *History of Education in Great Britain*, Lond. 1948. Esquisse historique in J. Dulck : *L'enseignement en Grande-Bretagne*, Paris, 1968.

(10) A l'origine de la fondation des Mechanics' institutes l'on doit souligner le rôle du docteur Birk Beck d'où le nom de Birkbeck School. Ce sont au départ des fondations à Londres et en province destinées aux ouvriers (élargissement culturel et approfondissement du savoir-faire professionnel). Ces instituts ouvriers, après avoir connu un vif succès, entrent souvent en décadence. Certains sont transformés en écoles secondaires.

Histoire de l'enseignement du français au Cameroun

TOUTE approche historique de l'enseignement du français au Cameroun comme en Afrique francophone de manière plus générale, ne peut être dissociée de l'*histoire des institutions* qui ont permis sa mise en œuvre et sa diffusion.

• Trois institutions ont joué un rôle majeur dans la politique de diffusion du français :

— *les Missions*, pour l'essentiel catholiques (mais le Cameroun a connu une très forte implantation des missions protestantes dans la suite de la colonisation allemande), qui historiquement ont été les premières à avoir implanté un réseau éducatif en Afrique ;

— *l'Enseignement Public*, mis en place par les autorités coloniales à partir de la fin du XIX^e siècle ;

— *l'Armée* qui a de son côté organisé un enseignement du français à destination des troupes indigènes, enseignement assuré le plus souvent par des sous-officiers français, mais sur la nature et l'importance duquel on ne dispose que de très peu de renseignements. C'est dans ce domaine que pourrait certainement s'exercer la recherche la plus neuve.

• Les *manuels*, communs à l'ensemble de l'Afrique coloniale jusqu'au début des indépendances, ont très largement contribué à diffuser un même modèle d'enseignement (rôle important joué par la collection *Mamadou et Bineta* de A. Davesne et J. Gouin) qui offre d'ailleurs des parentés évidentes avec ce qui se pratiquait en France à la même époque.

• Il n'est pas toujours aisé d'organiser d'emblée une chronologie spécifique à chaque pays dans la mesure où deux centres de décisions géraient l'ensemble des problèmes éducatifs pour

l'ensemble de l'A.O.F. et de l'A.E.F., Dakar et Brazzaville. Seul le Cameroun échappe partiellement à cette contrainte dans la mesure où son statut politique spécifique, territoire placé sous mandat de 1916 à 1945, le situait à part par rapport aux deux grands ensembles fédéraux qui organisaient l'Afrique française.

• La découverte et l'apprentissage du français se faisant à l'*école primaire*, c'est à ce niveau qu'il conviendra d'apprécier prioritairement la nature et l'évolution des choix méthodologiques effectués. L'enseignement secondaire, très peu développé avant la deuxième Guerre Mondiale, ne revêtra en ce qui le concerne, que très peu de traits spécifiques.

POUR UNE HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN AFRIQUE FRANCOPHONE

Chronologie générale

1816/17 : création de la première école mutuelle au Sénégal, par Jean Dard, instituteur bourguignon. Mise en place de la *méthode de traduction*, wolof-français.

1822 : création d'une école d'enseignement ménager à Saint-Louis par la Mère Javouhey.

1841 : fondation au Sénégal du futur lycée Faidherbe par les Frères des Écoles chrétiennes.

1854 : création de « l'École des Fils de Chef » à Saint-Louis par Faidherbe.

1876 : création d'une école en Guinée par les Frères Saint-Joseph de Cluny.

1889 : mise en place des missions de Kita, Kayes au Soudan par les Pères du Saint-Esprit.

1903 (24 nov.) : création de la première école normale d'instituteurs à Saint-Louis puis transfert à Gorée en 1913 ; elle prend le nom de William Ponty.

1912 : nomination de Georges Hardy comme premier directeur de l'enseignement en A.O.F.

1931 : à l'occasion de l'Exposition coloniale, tenue du *Congrès intercolonial sur l'enseignement dans les colonies et territoires d'Outre-Mer* (Paris, 25-27 septembre 1931).

Le Cameroun

Période précoloniale et colonisation allemande.

1843 : création de la première école à Douala par Joseph Merrick.

1845 : ouverture d'autres écoles par Alfred Saker.

1871 : installation de la Mission presbytérienne américaine.

1884 : annexion du Cameroun à l'Empire colonial allemand.

1886 : installation de la Mission de Bâle.

1887 (février) : ouverture de la première école publique à Douala par le premier instituteur allemand installé au Cameroun, Théodor Christaller.

1910 : promulgation de la *première loi scolaire* qui organise un cycle primaire de cinq ans ; durant les deux premières années, l'*allemand* est *matière d'enseignement* ; pour les trois années suivantes, il devient *véhicule d'enseignement*. La promulgation de cette loi a d'ailleurs été à l'origine de conflits entre l'administration coloniale favorable à une diffusion de la langue allemande et la Mission de Bâle qui fondait son enseignement et l'instruction religieuse sur les *langues locales*.

Colonisation française

1916 (6 mars) : accord franco-anglais sur la délimitation des zones d'influence au Cameroun.



1918 (24 janvier) : création de l'enseignement officiel français au Cameroun (30 écoles d'État sont ouvertes sur l'ensemble du territoire.

1921 : arrêté du 21 juillet 1921 (complété ultérieurement par l'arrêté du 26 décembre 1924) signé du Commissaire de la République Carde, définissant l'organisation de l'enseignement officiel et des programmes scolaires. Texte essentiel qui définit une structure de programme et une orientation méthodologique dont l'influence se fait encore sentir aujourd'hui. Sont créés :

— des *écoles de village* (C.P., C.E.) : « enseignement du français parlé appliqué à des leçons de choses sur l'hygiène, l'agriculture, l'élevage, les industries locales, la lecture et l'écriture, éléments de calcul et de système métrique, chant et dessin » ; scolarité de quatre années au plus ;

— des *écoles régionales* (C.M.) : trois années de scolarité pour les meilleurs élèves des écoles de village et notamment les fils de chef. Y sera dispensé : « un enseignement méthodique et précis de la langue française » ;

— des *cours d'adulte*, avec notamment « une initiation au français parlé ».

Citons, à cette occasion, un certain nombre d'extraits de cet arrêté :

« L'enseignement primaire a pour objet essentiel de rapprocher de nous, par une grande diffusion de la langue française, le plus grand nombre possible d'indigènes, de les familiariser avec nos intentions et nos méthodes et de les conduire prudemment au progrès économique et social ».

en leur donnant une éducation soigneusement adaptée au milieu dans lequel ils sont appelés à vivre. »

« Destinée à diffuser la langue française à travers les masses indigènes, l'école de village doit apprendre aux élèves la langue française parlée. Cet enseignement doit garder son caractère pratique et concret. Le vocabulaire sera restreint aux termes usuels, les difficultés grammaticales seront écartées, on cherchera avant tout à ce que l'enfant s'exprime clairement, simplement, à ce qu'il comprenne ce qu'il dit et ce qu'il entend. »

« Le but essentiel à poursuivre est la diffusion du français, d'abord parlé et accessoirement lu et écrit. La leçon de langage est donc la base de l'enseignement. Ces leçons seront données sous forme de leçons de choses afin de ne pas constituer un enseignement de mots. Les exercices de la journée, calcul, lecture, écriture, exercices écrits, dessin, doivent tourner autour des "centres d'intérêt" retenus pour la leçon de langage. »

« La langue française sera la seule employée. La méthode de traduction ne permet que des progrès lents, la mémoire y joue un rôle principal, de plus l'enfant n'arrive jamais à penser dans la langue étudiée et encore moins à s'en servir dans les conversations. C'est donc à l'emploi de la méthode directe qu'il faut recourir. »

1939 (8 mars) : les écoles de village définies par l'arrêté du 25 juillet 1921 portent désormais le nom d'écoles rurales. Les programmes définis par la circulaire du 5 août 1921 restent inchangés.

Commentaire

Nous ne ferons ici que commenter brièvement ces premières données chronologiques :

1. La politique linguistique des missions et celle des autorités coloniales n'ont jamais été en concordance stricte. Soucieuses d'abord d'évangéliser les masses indigènes, les missions ont mis en place un enseignement en langues locales en vue de former des futurs lecteurs des Livres Saints. Très tôt en effet, les missionnaires se sont attachés à traduire la Bible dans les langues africaines, d'où la place importante

réservée à ces langues dans les écoles de mission. Les autorités coloniales françaises (à la différence, il faut le noter, des autorités coloniales belges et anglaises) voulaient au contraire intégrer très vite les populations indigènes dans l'espace politique et culturel français et en même temps former des auxiliaires administratifs, ainsi que des employés aux écritures pour les sociétés implantées dans les colonies (commis aux écritures ou commis d'ordre). Ce qui explique la place exclusive occupée par le français dans les écoles coloniales.

2. Jusqu'au début du xx^e siècle, et l'arrêté du 21-7-1921 portant sur l'organisation des programmes de l'enseignement primaire y fait écho, le débat méthodologique a porté sur les mérites comparés de la *méthode de traduction* et de la *méthode directe*. C'est finalement cette dernière qui l'a emporté, sans qu'il faille pour autant l'assimiler entièrement à ce que fut stricto sensu la méthode directe dans l'enseignement des langues étrangères. On retrouve en fait une parenté très marquée avec ce qu'étaient à la même époque en France les *leçons de langage* ou *leçons d'élocution*.

3. Ce choix méthodologique est allé de pair avec celui d'une *langue d'information*, c'est-à-dire d'une langue où la fonction de représentation l'emporte sur la *fonction communicative* au sens que nous donnons à ce terme aujourd'hui (cf. notre article *Français langue seconde : une discipline spécifique* in *Diagonales* n° 4). Ces choix, opérés très tôt au début de ce siècle, marquent encore les pratiques de classe d'aujourd'hui et expliquent très certainement l'échec des tentatives de mise en place d'une méthodologie type F.L.E. dans les années 60-70.

Gérard Vigner

Mission française de Coopération
au Cameroun

Sources :

— Joseph Jean Benjamin Mballa, Législation et réglementation scolaire au Cameroun, Yaoundé, éd. Ceper, 1980.

Jean-Pierre Makouta-Mboukou, Le français en Afrique Noire, Paris, éd. Bordas, 1973.

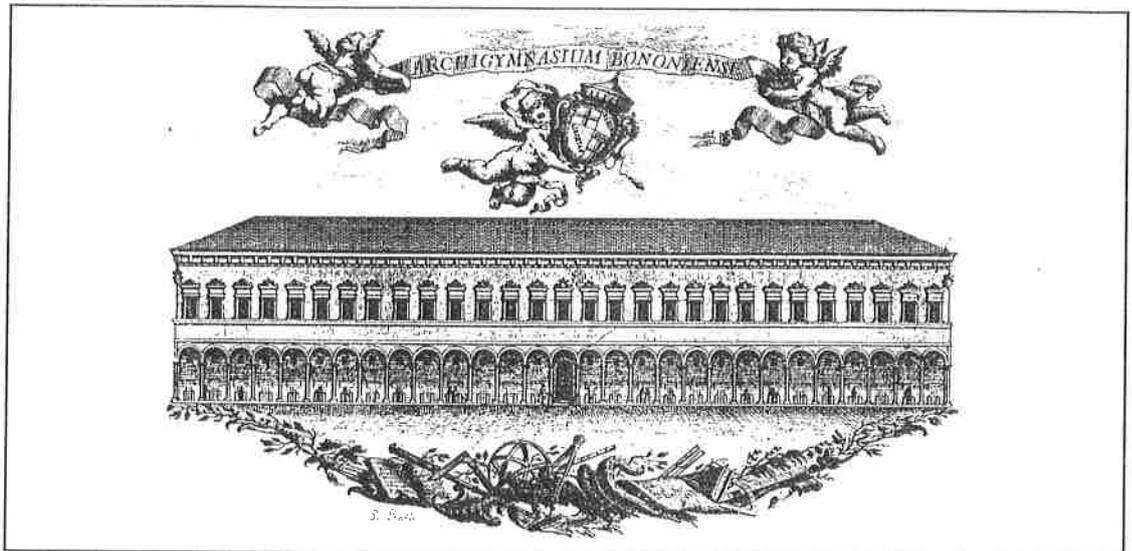
— Mémoire d'un Continent, *Rencontres de Dakar*, 17-20-12-1984.

La bibliothèque de Bologne

La Bibliothèque communale de l'Archiginnasio de Bologne a son siège depuis cent cinquante ans dans le magnifique palais que le Pape Pie IV fit bâtir dans la seconde moitié du XVI^e siècle pour doter les « écoles » du *Studio de l'Alma Mater Studiorum* d'une résidence convenable. De 1563 à 1803, l'Archiginnasio fut donc le siège stable de l'Université de Bologne qui célèbre cette année son neuvième centenaire.

UNE partie du riche patrimoine de l'Archiginnasio — 700 000 volumes dont 2 000 incunables, 15 000 éditions du XVI^e siècle, 10 000 manuscrits, 35 000 dessins et estampes — est donc déposée dans les « salles de classe » des *Legisti* et des *Artisti* qui sont toutes décorées, comme les galeries,

d'armoiries d'étudiants et de professeurs, et de *memoriae* que les étudiants faisaient peindre ou sculpter en l'honneur des plus illustres professeurs du *Studio*. C'est dans ce palais de l'Archiginnasio que fut transférée la Bibliothèque civique créée dès 1801 avec les fonds provenant des bibliothèques des corporations religieuses



supprimées par les autorités françaises en 1797-98, congrégations souvent enseignantes comme — pour ne donner qu'un exemple — les Barnabites qui à Bologne avaient pris la relève des Jésuites dans la direction des écoles et des collèges les plus prestigieux de la ville.

La bibliothèque de l'Archiginnasio s'est par la suite enrichie des fonds hérités de nombreux bibliophiles bolognais. Son noyau originaire est encyclopédique, mais à partir de la deuxième moitié du XIX^e siècle, on a surtout développé le secteur des sciences humaines : littérature, philologie, philosophie, politique et surtout histoire locale.

Dans les secteurs *Letteratura italiana e Letteratura straniera*, on trouve des fonds assez importants susceptibles d'intéresser l'historien de la didactique du français (et autres langues) ; voici quelques titres au hasard :

Gallicae linguae institutio, latino sermone conscripta. Per Ioannem Pilotum Barrensem, Antverpiae, apud Ioannem Bellerum, 1563.

Antonio Fabro, *Grammatica per imparare le lingue Italiana, Francese e Spagnola*, In Venezia, ad istanza di Gio. Din, Libraro in Roma, 1627.

La reggia di Mercurio divisa in varj appartamenti, comodi per l'acquisto de' principali Linguaggi d'Europa. Vol. I : Appartamento Italiano, e Francese. Aricchito delle più scielte, e più usitate voci del Vocabolario della Crusca e del Dizionario del Castelli con un Indice Generale Latino ed Italiano per servizio di tutti gli Oltremontani. Fatica del P. F. Biagio Anguselli da Lucca Min. Osserv., in Venezia, 1710, appresso Alvise Pavino.

Nuovo metodo teorico e pratico per imparare con facilità, ed in breve la lingua francese col mezzo de' confronti italiani. Con una chiara spiegazione delle parti tutte Grammaticali, ed insieme colle differenze tra i due Idiomi. Nuovamente composto e dato alla luce dell'Abate P. N. Gauzen, e J. B. Duboccage, ambedue maestri di detta lingua. In Bologna, per Lorenzo Martelli, 1741.

Il Maestro francese, o sia il Restaut travestito, cioè gli elementi della grammatica francese... Opera tratta da i migliori Grammatici Francesi,

ed in particolare dal celebre Sig. Restaut. Da G. B. du Boccage, Bologna, Tipografia Saffi, 1750.

Il dialogista Italiano-francese o sia Raccolta di molti dialoghi familiari sopra diversi oggetti piacevoli ed istruttivi per la studiosa gioventù. Opera di Carlo F. Le Changeur, Venezia, Graziosi, 1809.

Dans la section de l'histoire locale, les fonds des collèges, académies, congrégations offrent un matériel d'une remarquable richesse.

ORGANISER SA RECHERCHE

L'ensemble du patrimoine bibliographique est classé en deux fichiers principaux : dans le vieux fichier, on trouve enregistrés tous les ouvrages acquis avant 1961 qui sont subdivisés en quatre sections : *autori, materia, geografico, biografico*.

Le nouveau fichier, organisé conformément aux usages actuels, contient les ouvrages acquis après 1961 (mais il peut comporter des livres parus à une date antérieure), subdivisés en deux sections : *autori, soggetti*.

LES CONDITIONS DE TRAVAIL

L'Archiginnasio est une bibliothèque de prêt (à certaines conditions) et de consultation. Il y a une salle de lecture (l'ancienne *Aula Magna* des Artisti) et une salle de consultation où le chercheur peut avoir directement accès aux répertoires bibliographiques et biographiques, aux encyclopédies, aux grandes collections de textes, etc.

La bibliothèque est ouverte du lundi au vendredi de 9 h à 18 h 45 et le samedi de 9 h à 13 h 45.

L'appareillage pour photocopier se trouve à l'intérieur de la bibliothèque. On peut obtenir des reproductions sur demande (photos et microfilms).

Carla Pellandra
Université de Bologne

LEXIQUE

Lexique : mots. Dans l'histoire du français, langue étrangère ou seconde, comme en d'autres domaines, l'histoire des mots, de certains mots, constitue une orientation originale et suggestive.

Un mot apparaît, symbolise avec éclat la nouveauté, devient un enjeu, se banalise ou se prostitue, source de consensus douteux et de confusions certaines, disparaît, renaît parfois. Derrière ces variations et ces jeux, un passé est à redécouvrir. D'où, dans *Documents*, cette rubrique qui se voudrait roborative.

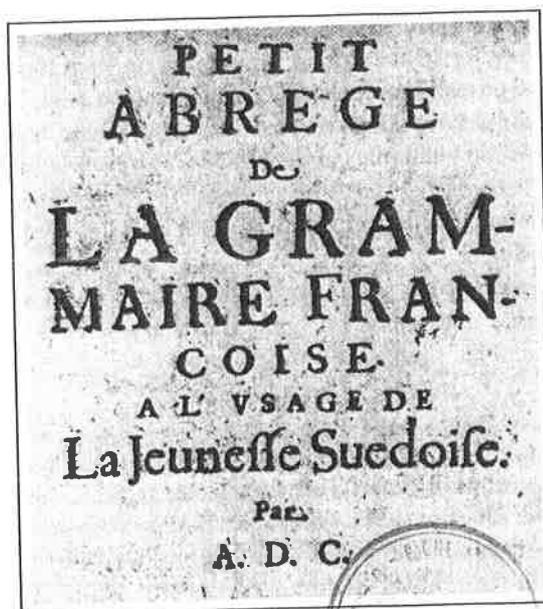
Elle est inaugurée avec brio par Christian Puren auteur d'une excellente *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* dont il est rendu compte ici-même, pp. 23-24.

Méthode traditionnelle

S' IL y a une notion « clé » en histoire de la didactique des langues étrangères (D.L.E.), c'est bien celle-ci, puisqu'elle l'est dans les deux sens correspondant aux deux fonctions de l'objet : une clé, ça sert tout autant à ouvrir qu'à fermer les portes.

Cette notion a permis historiquement d'OUVRIR l'accès à un domaine nouveau, qui va se constituer à la fin du XIX^e siècle et se construire par la suite sur la base d'une opposition systématique entre l'ancien et le moderne.

C'est sous la plume de partisans de la méthodologie directe, et celle de leurs précurseurs, que naissent et se multiplient les expressions telles que la « méthode classique », « ancienne », « usuelle », plus péjorativement « scholastique » et plus techniquement, par exemple chez François Gouin en 1880, Michel Bréal en 1889 ou encore Émile Simonnot en 1901) « de (la) grammaire et de (la) traduction ».



L'expression de « méthode traditionnelle » n'est pas encore passée dans l'usage, comme à partir des années 1960, mais certains parlent déjà de « pédagogie traditionnelle » (d'enseignement des langues vivantes), comme P. Hoffman en 1904 : cette dernière expression est déjà courante à la fin du XIX^e siècle dans les écrits des pédagogues réformateurs partisans des « méthodes actives », et c'est très légitimement que la reprendront certains partisans de la méthodologie directe, puisque celle-ci se voudra aussi une application de ces mêmes méthodes actives à l'enseignement des langues vivantes.

Cette notion a servi en même temps à FERMER l'accès à l'histoire de ce domaine en poussant constamment à déprécier le passé, valoriser les ruptures et occulter les continuités : chez méthodologues et didacticiens qui par métier croient aux vertus de l'innovation et de l'expérimentation, la qualification de « traditionnel » vaut en elle-même condamnation.

C'est ainsi qu'au fur et à mesure que l'histoire de la D.L.E. s'enrichissait, l'expression de « méthode traditionnelle » recouvrait de plus en plus de choses différentes, et la notion devenait source de confusions croissantes. Le comble aura été atteint à l'époque toute proche de la méthodologie audiovisuelle triomphante, où l'expression devenue courante jetait le même opprobre aussi bien sur la méthode grammaire/traduction que sur la « méthode directe » dont la méthodologie audiovisuelle était pourtant l'héritière... directe ! Aussi perverse que dans l'histoire de Barbe-Bleue, la clé ne servait plus qu'à condamner la porte donnant sur sa propre histoire.

Mais l'histoire répudiée se venge, et par un cruel retour des choses, les premiers cours audiovisuels, dits « intégrés », se verront à leur tour qualifier de « traditionnels » à partir d'une évolution interne à la méthodologie audiovisuelle elle-même. Par la suite, la fuite en avant a fait que chacun pouvait aisément trouver au besoin de quoi taxer tous les autres de « traditionalistes »...

Ces toutes dernières années, enfin, ont été marquées par l'essoufflement de ce moteur de l'évolution méthodologique qu'avait constitué quelque temps la « Linguistique Appliquée » : les belles certitudes antérieures concernant l'existence d'un progrès constant et indéfini se sont trouvées remises en cause, et remis en honneur des supports, techniques et procédés « traditionnels » tels que les textes littéraires, l'usage de la langue maternelle en classe, l'explicitation grammaticale, la traduction d'apprentissage, voire même chez certains méthodologues la mémorisation de listes de mots et de paradigmes grammaticaux. En ces temps présents d'éclectisme indécis et inquiet, où comme à l'époque du bilan critique de la méthodologie directe, au début des années 1910, les voies du renouvellement croisent celles de la réaction, l'idée s'est imposée que la porte de l'Histoire devait rester constamment grande ouverte, et la vieille clé n'a plus d'utilité. L'historien seul s'y intéresse encore comme à un vestige du passé : l'usage de l'expression de « méthode traditionnelle » caractérise désormais une époque elle-même révolue...

L'usage **péjoratif** de cette expression, tout au moins. Car si la situation actuelle se prolonge, il n'est pas du tout impossible qu'un jour peut-être proche, le besoin de sécurité et de stabilité, la mode du rétro et l'exemple des publicitaires aidant, l'expression ne change de signification et ne serve à vanter le sérieux et l'efficacité de « nouveaux » cours.

L'Histoire ne ferait ainsi que boucler l'une de ces nombreuses boucles dont elle a le secret, et l'on en reviendrait à la situation du XIX^e siècle, où la méthodologie d'enseignement des langues vivantes avait emprunté aux « Humanités classiques » en général et à l'enseignement des langues mortes en particulier, leur « tradition » alors prestigieuse.

Christian Puren

LIVRES A LIRE

Sophie Moirand

**UNE HISTOIRE DE DISCOURS...
UNE ANALYSE DES DISCOURS
DE LA REVUE
LE FRANÇAIS DANS LE MONDE
1961-1981**

Paris, Hachette, 1988, 802 p.

AU moment où la « nouvelle » didactique du français s'interroge avec de plus en plus d'insistance sur son autonomie, sa spécificité, voire sa scientificité, ainsi qu'en témoignent plusieurs fascicules récents des E.L.A. et un prochain numéro de « Langue Française », on éprouve le besoin de mieux connaître la genèse et l'évolution de la discipline, en particulier depuis le début des années soixante. D'où l'intérêt de la thèse de Sophie Moirand, à côté de celle de Daniel Coste et de l'ouvrage de Christian Puren qui sont présentés dans ce numéro, d'autant qu'elle a eu la chance d'être publiée dans des délais très brefs pour une thèse d'État et qu'elle est par conséquent accessible à tous les enseignants, didacticiens et linguistes concernés.

L'auteur s'est fixé pour objectif de cerner les rapports entre théories linguistiques et enseignement des langues au travers des discours produits dans le

« Français dans le monde » pendant vingt ans, entre 1961 et 1981. Le corpus est intéressant, puisqu'il est constitué par la première revue apparue lors du renouvellement du champ de l'enseignement du français langue étrangère, au début des années soixante, et qu'il couvre une période marquée par des changements profonds ; de plus, il s'agit d'une revue ouverte, dans son contenu comme dans ses orientations, et de large diffusion. Quant à l'approche choisie, l'analyse des discours publiés à partir de l'observation de certaines marques discursives en surface, elle permet de cerner avec précision et objectivité l'évolution d'un champ, du temps de la pédagogie du français à l'irruption, puis à l'effacement de la linguistique appliquée, pour aboutir à la constitution progressive d'une didactique des langues autonome.

Sophie Moirand écarte délibérément la dimension sociologique, sans doute importante, mais qui échappe à ses compétences, pour centrer l'analyse sur les dimensions linguistiques des discours produits, à différents niveaux. Après une première indexation des données qui aboutit à l'établissement de sept index : des publicités, des auteurs, des thèmes, des notions, des références théori-

ques, des auteurs cités et des verbes dits « pédagogiques », index très utiles dont l'apport est enrichi par de nombreux croisements, l'auteur est amenée à repérer deux variétés de discours, qu'elle soumet chacune à une analyse spécifique.

La première variété de discours, qui à la fois décrit et prescrit ce qui se passe dans la classe de français, en particulier les relations entre enseignants, apprenants et objets des cours, est analysée à deux niveaux : la prédication, avec l'analyse syntactico-sémantique, inspirée de la grammaire de cas de Fillmore, de 220 « verbes pédagogiques »-pivots (comme, par exemple, expliquer) qui mettent en relation ces trois types d'actants, et l'énonciation, avec l'analyse des marques modales.

La seconde variété de discours, qui développe une réflexion sur l'enseignement/apprentissage du français au travers d'emprunts à d'autres spécialistes et à d'autres champs, est décrite à l'aide d'instruments, empruntés en particulier à Jacqueline Authier-Revuz, qui permettent de saisir l'hétérogénéité discursive et la fonction de celle-ci.

Ces analyses globales sont complétées par des descriptions ponctuelles des discours particuliers, qui combinent diversement les deux variétés distin-

guées précédemment, produits par quelques pionniers occupant des places représentatives dans le champ de la didactique du français : à l'aide du concept de schématisation, emprunté à Jean-Blaise Grize, Sophie Moirand dégage les images que véhiculent ces discours de leurs auteurs, des lecteurs, du domaine et des objets traités.

La dernière partie de l'ouvrage est consacrée au développement de réflexions méthodologiques sur les problèmes soulevés par les analyses de discours et, en particulier, par l'analyse des discours de la didactique des langues, qui débouchent, au-delà du corpus constitué par « Le français dans le monde », sur un projet passionnant d'investigation interdiscursive de tous les discours qui circulent sur et dans le champ de la didactique.

Il n'est guère possible, en quelques lignes, de rendre compte de la richesse d'un tel ouvrage, qui intéresse aussi bien le linguiste spécialiste de l'analyse du discours que les spécialistes, à quelque niveau que ce soit, de la pédagogie du français. Je retiendrai en particulier, pour le premier, la nouveauté et l'intérêt des descriptions des dimensions dialogiques des discours analysés, qu'il s'agisse du dialogisme interactionnel avec des lecteurs pluriels ou du dialogisme intertextuel avec d'autres spécialistes ou d'autres champs. Quant aux

seconds, outre des données très précieuses (par exemple sur l'effacement progressif des auteurs linguistes ou sur l'irruption du substantif didactique au début des années soixante-dix), ils y découvriront bien des dimensions méconnues des deux variétés de discours décrites par l'auteur, qu'il s'agisse de la manière dont le premier, sous le couvert d'une description des pratiques de la classe, prescrit, souvent de façon dogmatique, ou du jeu subtil des références et des citations dans le second, qui confirme le poids des sciences du langage par rapport aux autres sciences humaines et l'accession progressive de la didactique à l'autonomie au début des années quatre-vingt. Ils saisiront mieux enfin l'articulation entre ces deux variétés de discours et leur légitimation réciproque : le discours prescriptif sur les pratiques de la classe présupposant l'existence, voire la connaissance du discours réflexif sur l'enseignement/apprentissage, qui, lui-même se justifie parce qu'il intègre constitutivement le discours sur les pratiques.

J'ajoute que cette histoire de discours, outre ses qualités scientifiques, présente tout l'intérêt de l'histoire immédiate, surtout pour ceux qui en ont vécu toutes les péripéties, de l'avènement de la linguistique appliquée au retour des didactiques.

Eddy Roulet

Université de Genève

Daniel Coste

INSTITUTION DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE ET IMPLICATIONS DE LA LINGUISTIQUE APPLIQUÉE

*Contribution à l'étude des relations
entre linguistique et didactique des
langues de 1945 à 1975.*

L'ANNÉE 1987 a connu l'achèvement de deux thèses d'État consacrées avec des méthodes différentes à l'histoire de la didactique du français langue étrangère, celle de Sophie Moirand « une histoire de discours » et, quelques mois plus tard, sous la direction de J.-C. Chevalier, celle de Daniel Coste ; la même année se crée la S.I.H.F.L.E.S... Tout se passe comme si, pour reprendre un des connecteurs argumentatifs favoris de Daniel Coste, on pouvait considérer comme close la période de certains débats théoriques entre la linguistique et l'enseignement-apprentissage de langues, et, donc en proposer l'histoire, ou en tout cas celle du chapitre de l'enseignement du français langue étrangère ou maternelle où la linguistique a semblé pouvoir constituer à elle seule l'étage théorique de la didactique des langues.

La recherche de Daniel Coste, fondamentale pour l'histoire du « français langue étrangère » (avec ou sans virgule) comprend deux parties distinctes dont la méthodologie est sensiblement différente.

LE PREMIER VOLUME

Il porte sur la politique linguistique qui a présidé en France, de 1945 à 1960, à l'institution et au développement de l'enseignement du français à l'étranger : histoire institutionnelle donc, qui montre comment, sous l'influence directe de décideurs et de hauts fonctionnaires, le réseau relativement souple et diversifié de missions, d'établissements et de relais associatifs, parties prenantes de l'enseignement du français hors de France, avant la deuxième guerre mondiale, va être coiffé, dynamisé et organisé par l'intervention structurante et volontariste d'un dispositif d'État, celui de la Direction des Affaires culturelles créée en 1945 au ministère des Affaires étrangères, ce ministère jouant un rôle plus déterminant que celui de l'Éducation nationale.

Dans cette première partie, Daniel Coste fait clairement œuvre d'historien, n'ayant pas, par rapport à son objet d'étude à résoudre les difficultés que lui posera pour la deuxième période 1960-1975 le fait d'en avoir été témoin et acteur.

Dans les sept chapitres qu'il consacre à l'institution « du français langue étrangère », Daniel Coste s'attache plus particulièrement à montrer le rôle de révélateur et de déclencheur qu'eurent de 1950 à 1955 l'élaboration du « Français élémentaire » et les débats qui s'ensuivent (chap. 7 et 8) puis entre

1955 et 1960 les « accélérations institutionnelles » (chap. 9) qui voient la Direction générale des Relations culturelles du ministère des Affaires étrangères se transformer en une puissante Direction générale des Affaires culturelles et techniques, période qui est également celle de la création du C.R.E.D.I.F. et de la mise en place d'une politique linguistique active et ambitieuse, renforcée par un dispositif de soutien que complète la création du B.E.L. (Bureau pour l'Enseignement du Français dans le Monde, futur B.E.L.C.) et de la revue *Le Français dans le Monde*.

Malgré les incertitudes et les débats des francisants lors de la querelle du français élémentaire, on voit comment une entreprise initialement orientée vers la Communauté française en cours de décolonisation est résolument détournée vers l'étranger lors des premières années de la V^e République. Le rôle historique d'acteurs politiques importants tels que Gaston Berger, Roger Seydoux, Bernard Tricot, Stéphane Hessel, et, en filigrane, le Général de Gaulle, est bien sûr déterminant dans la mise en place de ce projet.

LE DEUXIÈME VOLUME

On s'attendait, et c'était la visée initiale de la recherche de Daniel Coste, à ce que la deuxième partie de la thèse (1960-1975 chapitres 12 à

16 : *les implications de la linguistique appliquée*) fût l'historique d'un débat conceptuel, celui-là même qu'avait projeté d'étudier également Sophie Moirand et qu'en 1978 elle avait formulé comme « Les rapports entre l'évolution de la didactique du français langue étrangère et l'évolution des théories linguistiques "dominantes" dans la période considérée ».

En effet le déploiement de la politique linguistique en faveur de l'enseignement du français coïncide à partir de 1960 avec la spectaculaire percée culturelle et universitaire de la linguistique (dont témoigneront notamment en 1967 deux numéros de la *Revue de l'Enseignement supérieur*) accompagnée de la « linguistique appliquée » qui semble pouvoir donner aux instruments méthodologiques de cette politique un appareil conceptuel de référence et une caution scientifique.

On pouvait traiter de cette rencontre sous l'angle des transferts de concepts entre théorie et application ; c'est ce qu'a fait Sophie Moirand même si son projet initial s'est également modifié sous l'angle de l'analyse de discours, méthode de travail qui est progressivement devenue l'objet même de sa thèse ; Daniel Coste traitant en grande partie du même sujet a préféré se constituer une méthodologie *ad hoc* qui reprend comme Sophie Moirand certaines procédures de l'analyse de discours mais puise aussi à des concepts sociologi-

ques inspirés de Bourdieu, Boltanski et Louis Porcher.

Bien sûr, Daniel Coste retrace et documente minutieusement les rencontres entre les « linguistes » de familles d'ailleurs différentes (indoeuropéanistes, francistes, spécialistes de langues vivantes étrangères...) et les enseignants. Il montre comment à la faveur de ces échanges, apparaît assez vite une nouvelle sorte de « cadres », les « spécialistes du français langue étrangère » ou encore les « méthodologues », puis les « didacticiens », groupe de liaison et de vulgarisation, groupe de pression et de pouvoir également, défini avec ironie par Daniel Coste comme une « confrérie d'interprètes ».

Il montre bien comment la linguistique appliquée à l'enseignement des langues ne survivra pas au double effet de la consolidation de la linguistique universitaire et de l'émergence d'une didactique des langues plus autonome, annoncée par Denis Girard en 1970 et consacrée en 1976 par le *Dictionnaire de Didactique des Langues* coordonné par Coste et Galisson.

Il commente et fait mieux comprendre certains rendez-vous réussis — les journées de Sèvres de 1961, les séminaires de l'Association française de Linguistique appliquée (Besançon 65, Grenoble 66, Nancy 67) —, ou partiellement manqués comme avec les enseignants de français langue maternelle à partir de 1970. A

l'histoire interne des centres spécialisés en français langue étrangère, il apporte un témoignage toujours éclairant, même si certains le trouveront parfois subjectif, comme lorsqu'il évoque le rôle de G. Capelle ou les positionnements respectifs dans les enjeux de la didactique, d'organismes comme le B.E.L.C. et le C.R.E.D.I.F.

Il fait apparaître les convergences, parfois très fortes des années que Sophie Moirand a appelées « les beaux jours du structuralisme » mais aussi les interrogations, les mises en cause et les décrochages qui ont suivi, tant en linguistique qu'en didactique. A l'appui de ses analyses, il propose une documentation extrêmement riche sélectionnée, notamment, et son appareil de notes est remarquable, dans les actes de colloques et surtout les revues spécialisées qui ont été les médias et souvent même les acteurs de ces débats.

Reste que dans l'histoire, non pas d'un champ, celui de la « linguistique appliquée » dont il prouve assez clairement qu'il n'a jamais existé, mais de ce qui apparaît aujourd'hui plutôt comme une interface, l'appareil explicatif présente sinon des faiblesses, tout au moins des points qui mériteraient d'être débattus, dans la mesure où on pourrait considérer qu'ils sont sinon les effets pervers, du moins les artefacts de la méthode d'analyse.

● L'incidence forte sur l'explication de débats théoriques ou

éducatifs, des positionnements d'« acteurs sociaux », souvent en concurrence ou en rivalité, réduit souvent le débat d'idées, qu'il s'agisse des linguistes ou des didacticiens à une sorte de jeu de société où les prises de position de personnes ou de groupes sont le plus souvent présentées comme des placements de pions, des occupations de territoire, des stratégies d'attaque ou d'esquive, des alliances objectives ou au contraire des ruptures et des rivalités de factions ou de coteries. Sans faire d'angélisme, on regrette parfois que Daniel Coste ait préféré parfois le récit de ces escarmouches aux débats de fond qu'il était mieux que personne en mesure de rappeler et d'expliquer.

● Un autre choix de Daniel Coste a consisté à identifier la didactique au discours des didacticiens. N'y a-t-il pas là un autre a priori réducteur ? L'histoire de la didactique n'est pas l'histoire de la folie et relève d'une autre méthodologie que celle d'une archéologie du savoir extraite d'une analyse idéologique des représentations véhiculées par le discours, même si une telle approche peut être souvent éclairante.

● Une dimension manque, à mon point de vue, dans l'histoire de ces trente années, celle de la constitution progressive, par la didactique des langues, d'un discours de formation. En allégorie filée dans toute sa thèse, Daniel Coste évoque ce formateur sans jamais le nom-

mer, comme un « gobetween », un « Hermès » se croyant trismégiste mais plus souvent voleur de bœufs. Cet interprète (et non cet interprète) est tout simplement un formateur.

Francis Debyser
C.I.E.P. de Sèvres

Christian Puren

HISTOIRE DES MÉTHODOLOGIES DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

*Paris, C.L.E. International, coll.
Didactique des langues étrangères.*

DE l'important travail de recherche mené par Christian Puren, il est difficile d'extraire l'essentiel car outre la structure très claire de l'ouvrage et l'objectif — dégager et caractériser les méthodologies de l'enseignement des langues — on y trouve quantité et qualité d'informations, dates, textes, voix que Puren fait surgir de l'oubli. On ne peut ici que dégager quelques idées qui émergent de cette longue lecture (ni l'auteur ni le lecteur ne manquent de souffle...)

A LA RECHERCHE DES MÉTHODOLOGIES RETROUVÉES

Parti à la recherche d'une cohérence dans l'évolution des

méthodologies qui se succèdent (il en distingue quatre : la méthodologie traditionnelle, directe, active, audio-visuelle), s'appuyant sur les textes des Instructions officielles, les propos d'inspecteurs, les écrits plus modernes des didacticiens aussi bien que sur les manuels d'enseignement, l'auteur tente de dégager les facteurs de continuité ou de rupture des grands courants méthodologiques. On trouvera, pour chacun d'entre eux, l'origine et les principes, les liens avec la situation sociopolitique du moment, les rapports avec la méthodologie antérieure, le mode de recrutement et la formation des enseignants, l'étude des manuels produits dans un tel cadre.

Les facteurs décisifs dans l'évolution des méthodologies sont à chercher du côté de la situation sociale et politique. Ainsi les conflits entre pays sont-ils déterminants ; la méthodologie directe subit l'influence du modèle allemand, la méthodologie audio-orale est liée à la défaite américaine dans le Pacifique et le développement consécutif de la « méthode de l'armée », plus loin dans le temps, le privilège de l'écrit est à mettre en rapport avec le régime de l'internat et si on enseigne empiriquement selon une « méthode naturelle » c'est, entre autres, parce que jusque dans les années 1860 on recrutait surtout des professeurs de langue natifs, faute de professeurs français formés.

Le lecteur ne pourra pas ne

pas remarquer l'indubitable sympathie que Puren porte à la méthodologie directe auquel il consacre 216 pages. Pour lui, sont contenus dans la M.D. bien des éléments qui seront repris et développés par la suite. Ainsi existent déjà des corpus de réflexions grammaticales, la démarche inductive en grammaire, une forme d'approche globale pour la lecture. La M.D. officiellement imposée par les Instructions des 18 novembre 1901 et 31 mai 1902 est une nouveauté décisive puisqu'elle est la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes (qui cesse de se calquer sur celui des langues anciennes) mais aussi, elle introduit un concept que Puren reprend pour analyser chaque méthodologie, celui du *niveau d'intégration didactique des activités*. Les activités pédagogiques de la méthodologie traditionnelle n'étaient pas liées entre elles par une cohérence thématique ou didactique, tout au contraire à partir de la M.D. et plus encore pendant la M.A.V. 1^{re} génération, l'intégration autour d'un support central constitué par le dialogue va se renforcer.

Cette défense de la modernité de la M.D. pose à mon sens le problème des conditions d'une histoire des méthodologies ; comme historien, doit-on ou peut-on se dégager de toute « tentation » méthodologique, c'est-à-dire d'un discours partisan sur les méthodologies ? Puren, quant à lui, dans son *Avertisse-*

ment défend le droit de l'historien à avoir des positions personnelles. La difficulté porte aussi sur le corpus à partir duquel l'historien travaille. Les choses sont mises au clair dès l'*Introduction*; Puren s'appuie sur les discours méthodologiques, ceux des textes officiels, des articles de revues, des préfaces de méthodes, de productions de responsables, de formateurs, etc. Mais quel est le traitement à appliquer à des documents aussi divers, qui ne sont pas produits dans les mêmes conditions, qui n'ont pas la même légitimité et qui n'ont pas les mêmes effets sur l'enseignement effectif des langues ?

Dans les trois chapitres consacrés à l'enseignement jusqu'avant la 2^e guerre mondiale, ce sont essentiellement sur les textes officiels de l'enseignement scolaire que s'appuie l'auteur. Pour le quatrième chapitre consacré à la M.A.V, les textes de référence sont majoritairement les discours plus personnalisés des didacticiens contemporains. Ce qui n'est pas sans signification : la période est en effet marquée par le développement d'une didactique du F.L.E, par un nouveau dynamisme conduisant à une abondante littérature méthodologique. Ceci soulève le problème du rapport à établir entre un enseignement du F.L.E, souvent en milieu endolingue, souvent à des publics adultes et celui des langues vivantes en milieu scolaire français. Même au sein de ces langues enseignées à l'école,

la diversification se marque puisque c'est en 1969 que paraît la dernière grande Instruction commune à toutes les langues.

Est posée dans cette dernière partie la cruciale question « Où sommes-nous aujourd'hui ? » Pour Puren, la présente période postaudiovisualiste est peut-être bien préaudiovisualiste ou même prédirecte puisqu'il constate que l'on s'en retourne à des pratiques antérieures (traduction, grammaire explicite...). Mais est-ce un retour ou une nouvelle évolution ?

De toute façon, nous nous trouvons à une période d'affaiblissement de « l'intégration didactique des activités », de souplesse succédant à la rigidité des M.A.V. 1^{re} et 2^e génération, tout comme la méthodologie active fut un assouplissement de la méthodologie directe. Peut-être peut-on regretter ici que le courant communicatif soit confondu dans une des tendances de la M.A.V. et non considéré comme une méthodologie autonome ou que l'approche fonctionnelle soit traitée trop rapidement. Certes, Puren a eu soin de préciser qu'il ne fait ni une histoire de l'enseignement ni une histoire de la didactique mais bien celle des méthodologies. On lui sait gré de mettre en relation tout au long de son livre les manuels d'anglais, allemand, espagnol, italien en fonction de leurs tendances. Il faut rendre hommage à l'auteur pour la précision de ses sources, pour son obstination à nous montrer le chemi-

nement des idées méthodologiques, oscillant entre deux courants dominants, celui de la volonté de s'adapter à des situations d'enseignement et celui au contraire produisant des projets ambitieux qui demanderaient un changement de ces situations d'enseignement/apprentissage. Puren retrace aussi le difficile accès à la légitimité de l'enseignement des langues vivantes, longtemps méprisé et dont l'introduction dans les Collèges et Universités se fait pas à pas : c'est en 1870 qu'il est introduit en faculté, c'est en 1880 qu'est instituée une *licence ès lettres avec mention langues vivantes* qui devient licence de L.V. en 1886 (ce qui n'est pas sans rappeler des créations récentes !)

Enfin, signalons la bibliographie qui est à elle seule un outil de travail par la richesse des références de manuels couvrant plus d'un siècle et la chronologie des textes officiels cités.

Je préfère pour finir rendre la parole à Puren : « C'est plutôt à un parcours de *re-connaissance* que je convie mes lecteurs, à une amorce de récupération de notre mémoire collective, longtemps étouffée par l'idéologie de la rupture radicale et décisive ainsi que du progrès constant et indéfini, à une ouverture des fouilles dans l'archéologie de nos pratiques et de nos discours. »

Francine Cicurel
Université de Paris III

INTERLIGNES

Elisabet HAMMAR.
 Språklära. Att lära franska från
 baksidan före 1807. (Grammaires.
 Apprendre le français par des
 livres avant 1807).
 In : *Biblis* 1986. Stockholm : Före-
 ningen för Bokhantverk 1987, p. 10-
 64.

PRÉSENTER à un public francophone un article de Elisabet Hammar, rédigé en suédois, oblige de le situer brièvement dans l'ensemble de l'œuvre de cette remarquable historienne de l'enseignement du français langue étrangère. Car elle a publié sur la même période deux ouvrages généraux : sa thèse de doctorat, « L'enseignement du français en Suède jusqu'en 1807. Méthodes et manuels » (Stockholm, 1980) et — un an plus tard — une autre monographie, complémentaire à la première, « Franskundervisning i Sverige fram till 1807. Undervisningssituationer och lära-re ». (L'enseignement du français en Suède jusqu'en 1807. Situations de l'enseignement et enseignants).

Dans le premier livre, elle a présenté les manuels en usage dans ladite période et elle a traité largement les

Om Interjektionerna.
 Interjektiones äro af äfsträllige slag.

Att förja.

Ha!	} hä!	hola!	ach!
hé!		ouf!	uh!
hélas!	ach!	quelle misere!	hwad jör åfende!

Att förundra sig öfwer något.

Grand Dieu!	store Gud!	ho!	hä!
ha!	ha!	ho ho!	håhå!
ha ha!	aha!	juste ciel!	rättviså himmel!

Öf at förmana och vpmuntra.

Allons,	låt gå / fort.	ça,	så.
allons allons,	låt gå låt gå.	çaça,	} så så.
allons donc.	låt gå då.	orça.	

9. Laloué 1739, s. 82.

méthodes et contenus de l'enseignement de la prononciation, de la grammaire, du vocabulaire et des exercices de toutes sortes. Dans le second, elle a parlé des maîtres, des institutions (enseignement privé, écoles, universités) et enfin de l'importance des voyages.

Le but de l'article à présenter ici est d'une part plus modeste et plus limité, d'autre part plus concret. Elisabet Hammar y étudie 17 grammaires françaises publiées en Suède surtout sous l'angle de la présentation typographique.

Le premier de ces ouvrages date de 1646, le dernier de

1806. D'abord un mot sur les raisons pour lesquelles l'auteur s'arrête au début du XIX^e siècle, et précisément en 1807. C'est que, par l'ordonnance scolaire de cette année, l'allemand et le français sont devenus des matières officielles dans les deux dernières classes du gymnasium suédois. Avec cette promotion, l'enseignement de ces deux langues a changé de caractère et ainsi les manuels ont dû changer également.

Ensuite, une remarque sur l'intérêt d'une étude basée principalement sur la typographie. Il est évident que la

typographie joue un rôle important dans un genre qui s'exprime en général en deux langues (le suédois et le français) ou même en plusieurs langues (comme par exemple le suédois, le français, le latin et l'allemand). Dans ces cas, il y a intérêt de distinguer les langues par des caractères différents. Il vaut également la peine de faire ressortir certaines composantes des mots — par exemple les désinences — par des caractères différents.

La typographie sert également à présenter des listes et des tables, à contraster texte et traduction, à relever les règles et les explications, à organiser l'ensemble d'une page ou d'un chapitre.

En étudiant la typographie, on arrive à une typologie de la présentation de la matière, par exemple du système verbal. Elisabet Hammar parle avec ironie du « terrible verbe français ». On étudie en passant la technique de la transcription phonétique, la technique de l'explication du vocabulaire, la formulation des règles grammaticales.

Ce qui fait le plaisir de la lecture de cet article, c'est qu'on peut le lire sur deux plans : d'une part au niveau des fac-similés excellents de ces vieilles grammaires, d'autre part au niveau des expli-

cations et commentaires de Elisabet Hammar. Les deux lectures valent la peine. La présentation de l'ensemble est excellente ; elle fait honneur à l'éditeur, le cercle suédois du livre, et à l'auteur qui a bien su choisir les exemples et qui a donné des commentaires succincts et précis.

Herbert Christ,
Université de Giessen (R.F.A.)

P. FRÉMONT, A. BALLARIN, F. AJAKA

Le B.E.L.C., éléments pour une histoire.

Brochure dactylographiée, 92 p.
B.E.L.C., 9, rue Lhomond, 75005 Paris.

CETTE brochure est l'aboutissement d'un projet de travail annuel de trois stagiaires du B.E.L.C. : elle offre à ce titre un regard à la fois intérieur et extérieur sur une institution qui, dépendant du ministère de l'Éducation nationale français, a joué un rôle important dans la didactique du français langue étrangère. On y trouvera, par exemple, recensés à la fois le lexique « maison » constitutif de l'identité B.E.L.C. et la liste des publications.

L'intention historique est là : les textes fondateurs du B.E.L.C., du premier stage de formation, sont reproduits (1)

et éclairent le rôle de l'institution B.E.L.C. dans la didactique du français langue étrangère, de 1956 à 1988. Le témoignage d'André Reboullet sur les conditions de la création de la revue « Le Français dans le monde » restitue très précisément la configuration du domaine entre les années 1956 et 1961.

Des imprécisions, des inexactitudes font que cependant cette étude relève plus de l'essai que de l'étude universitaire : certaines publications B.E.L.C. publiées et diffusées par les maisons d'édition sont parfois absentes du catalogue des productions. On aurait aimé pouvoir croiser les témoignages des différentes personnalités qui ont marqué l'histoire de cette institution.

Les variables utilisées pour caractériser l'évolution des publications du B.E.L.C. ne sont pas explicitées.

Ces points pourront sans doute être corrigés puisque les auteurs souhaitent approfondir cette étude. C'est la première fois que le B.E.L.C. est constitué en objet d'histoire : ce n'est pas le moindre mérite de ce travail.

Geneviève Zarate
C.I.E.P.-B.E.L.C.

(1) Un annuaire des permanents et anciens permanents a été constitué sur une disquette informatique.

Douglas A. KIBBEE.
*John Palsgrave's :
« Lesclaircissement
de la langue francoyse » (1530).*
Historiographia Linguistica, XII : 1/2,
27-62 (1985), pp. 26-52 (1).

*The humanist period in
Renaissance bilingual
lexicography.*
In R.R.K. Hartmann (ed.), The History of Lexicography, vol. 40 de la série Studies on the series of the language sciences, 1987, pp. 137-140 (2).

*Bilingual lexicography in the
Renaissance : Palsgrave's
English-French lexicon (1530).*
In H. Aarsleff, Louis G. Kelly, H. G. Niederhererhe (eds), Papers in the History of Linguistics, 1987, pp. 179-188 (3).

LES trois volumes sont publiés par John Benjamins, Publishing Company, Amsterdam.

Dans le dernier *Interlignes*, Daniel Coste rend compte d'un travail de Jean-Claude Chevalier qui évoque le rôle que jouaient les exemples dans la grammaire de Palsgrave, publiée en 1530. Les trois articles de Douglas A. Kibbee, qui enseigne au Département de Français de l'Université d'Illinois, abordent aussi « *Lesclaircissement* », mais avec des angles d'approche différents.

Dans (1), l'article le plus

ancien et aussi le plus long, Kibbee retrace brièvement la vie de l'auteur, avant de comparer son ouvrage aux productions antérieures. Il montre l'originalité de Palsgrave et l'attribue à l'influence des humanistes : ceux-ci se sont attaché à améliorer la description des sons et leur conception de la grammaire commençait à se fonder sur les fonctions logico-syntaxiques. Kibbee illustre ensuite ses propos en donnant des exemples de la description phonétique du français (particulièrement des voyelles nasales) et aussi des règles phonotactiques proposées pour décrire la liaison et l'élision en français. Pour ce qui est de la morphosyntaxe, il choisit l'analyse du pronom (définition, accidents) en comparant le travail de Palsgrave avec celui de six autres grammairiens.

La référence à l'humanisme est également très présente dans (2). Kibbee compare des travaux apparemment très différents, puisque le livre de Palsgrave traite de l'anglais et du français, et les ouvrages de Robert Etienne sont des dictionnaires français-latin qui visent à corriger le latin des dictionnaires médiévaux. Il s'attache cependant à montrer que ces deux auteurs sont très proches dans leurs objectifs et leurs techniques lexicographiques : ils contribuent tous deux à une meilleure description de leur langue ver-

naculaire (l'anglais pour l'un, le français pour l'autre) par la structure du dictionnaire, le choix de l'entrée principale, leurs exemples. Tous deux sont très impliqués dans le mouvement humaniste qui veut fixer et unifier l'anglais ou le français de leur époque, par leur recherche de sources écrites, le choix d'une orthographe étymologique et leur rejet des formes dialectales.

(3) revient sur Palsgrave en tant que lexicographe et détaille la façon dont sont présentées les entrées de son dictionnaire : celui-ci est le troisième volet de *Lesclaircissement*, le plus long dictionnaire Anglais-Français publié à cette date, avec plus de 20 000 entrées. Ce dictionnaire n'est pas inclus dans la grammaire de manière artificielle : il est en effet organisé selon les parties du discours.

Kibbee s'arrête principalement sur la définition de l'adverbe et ses liens avec la conjonction et la préposition.

Sa conclusion rejoint celle des articles précédents et montre l'originalité de l'ouvrage analysé : aucune langue n'est plus prestigieuse que l'autre, les catégories grammaticales commencent à être expliquées logiquement et sémantiquement, ce qui permettra l'évolution de la grammaire qui s'est faite au XVII^e siècle. Enfin Kibbee signale que Palsgrave a eu peu d'in-

fluence directe, peut-être parce que son œuvre, tirée à 750 exemplaires seulement, a vu sa diffusion freinée par l'auteur lui-même, qui les réservait à ses disciples et amis et en refusait la vente aux autres !

Bernadette Grandcolas
Université Paris VIII

Carla PELLANDRA.
Enseigner le français en Italie aux XVII^e et XVIII^e siècles.
Le Français dans le monde, n° 218, juillet 1988.

Elisabet HAMMAR.
Suède. L'enseignement du français au XIX^e siècle.
Le Français dans le monde, n° 216, avril 1988.

COMMENT enseigne-t-on le français (et les autres langues) en Europe dans les siècles passés, à quels publics, avec quels manuels ? Deux études (qui firent chacune l'objet d'une présentation lors de la séance constitutive de la S.I.H.F.L.E.S., en décembre 1987), l'une consacrée à l'Italie des XVII^e et XVIII^e siècles, l'autre à la Suède du XIX^e siècle apportent à ce sujet des informations précieuses.

Carla Pellandra anime à l'Université de Bologne un groupe de recherche qui s'est d'abord attaché à retrouver les ouvrages d'enseignement. Pêche fructueuse venant compléter avantageusement le

répertoire de Stengel et les informations proposées par F. Brunot, renouvelant la connaissance de l'enseignement du français en Italie et montrant qu'on apprend dans cette période au moins autant le français en Italie que l'italien en France. Le nombre des outils, la multiplication des éditions successives témoignent à eux seuls de l'importance de cet enseignement. C'est que le public s'accroît : au début du XVII^e siècle, n'apprennent les langues étrangères que ceux qui en font un usage professionnel, traducteurs et voyageurs ; un peu plus tard, la connaissance du français devient indispensable à la formation des « personnes de qualité », dames et gentilhommes ; plus tard encore, cet enseignement est proposé aux élèves des collèges.

Elisabet Hammar, déjà connue pour ses travaux sur l'enseignement du français en Suède aux XVII^e et XVIII^e siècles, aborde ici le XIX^e siècle, au moment où le français (et l'allemand) deviennent objet d'enseignement dans les écoles publiques et où se posent des questions d'ordre méthodologique puis de formation des maîtres. L'auteur s'intéresse également aux manuels, à leur nombre, à leurs contenus, en s'attachant à construire une typologie des ouvrages en usage : niveau, objectifs, nature des supports d'apprentissage..., autant de témoignages des préoccupa-

tions pédagogiques de leurs auteurs — et de l'époque — que de la langue parlée et de la réalité sociale du moment.

Quant aux enseignants et à leurs pratiques pédagogiques, Carla Pellandra évoque, non sans humour, ces maîtres de français qui reçoivent les « mêmes appointements que les maîtres des autres arts (danse, musique, chant) », dont la qualification est peu reconnue (« prétendus maîtres » « n'ayant ni méthode ni grammaire »). Et l'on sent poindre, derrière ces remarques relevées par l'auteur, la lente conquête d'une place à part entière pour cet enseignement. Conquête dont on voit l'aboutissement chez Elisabet Hammar. Évoquant elle aussi ces maîtres de langue qui, dans les époques antérieures, rivalisaient avec les cafetiers, les veuves et les officiers dans leurs offres de cours de français, elle montre comment les langues obtiennent droit de cité dans les écoles publiques en Suède, comme ailleurs en Europe, avec le développement d'une didactique des langues et le souci d'un renouvellement pédagogique.

Deux études qui, tout en retraçant de façon vivante ce qu'a pu être l'enseignement du français autrefois, soulèvent de nombreuses questions méthodologiques fondamentales pour les chercheurs intéressés.

Gisèle Kahn
C.R.E.D.I.F.-Reflète

IMAGES

... Et l'image vint. Une enquête de la S.I.H.F.L.E.S.

Recueillir l'information et la transmettre sont un des objectifs majeurs de notre société internationale ; mais, tout autant, la susciter, la rassembler, l'interpréter grâce au réseau de compétences et d'amitiés qui, dès notre première année, s'est constitué à travers le monde. *Documents* et la *Lettre de la S.I.H.F.L.E.S.* prendront donc périodiquement l'initiative d'enquêtes.

Et l'image vint... se propose de dater les premières apparitions de l'illustration iconographique (dessins, photos ; dessins puis photos ?) dans les manuels d'enseignement du français utilisés dans les diverses régions du monde ; de préciser le rôle ou les rôles pédagogique(s) qu'elle devrait tenir et de se faire ainsi une idée complémentaire sur les méthodes d'enseignement ; enfin, de cerner la « vision du monde » qu'elle propose aux usagers.

Plusieurs questions rudimentaires pourraient, dans cette perspective, ouvrir des chemins pour des futures explorations :

Sur un plan historique

- Y a-t-il, d'ores et déjà, ici ou là, des travaux disponibles sur ce sujet ?
- **Parmi les données significatives, dans chaque situation.**
- A quelle date apparaissent les premières illustrations (dessins, photos, cartes, schémas, croquis) ?
- Qu'en est-il de cette même question, et dans la même situation, pour les manuels d'autres langues que le français ?

Sur un plan pédagogique

- Quelle est la position de ces illustrations dans les ouvrages ?
- Que « représentent »-elles ?
- Quelles sont leurs fonctions pédagogiques repérables ?
 - en langue,
 - en civilisation.
- Quelles sont les grandes lignes de leur évolution depuis leur apparition.
 - Lesquelles apparaissent ?
 - Lesquelles disparaissent ?

Sur un plan culturel

- Peut-on y percevoir une « représentation » de la France et des Français ?
 - Peut-on repérer des caractéristiques nationales ?
 - Les personnes intéressées par ce sujet d'enquête peuvent nous répondre en deux temps :
 - **Dès que possible**, faire connaître à la S.I.H.F.L.E.S. qu'elles souhaitent participer soit à titre personnel, soit, éventuellement, comme animatrice et coordinatrice dans leur pays.
 - **Ce premier contact pris**, nous faire parvenir tous documents et analyses qu'elles jugeront utiles.
- Il est difficile de préjuger quelle sera la « moisson » recueillie mais, en tout état de cause, *Documents* se propose de rendre compte des résultats dans un numéro à paraître fin 1989.

VIE DE L'ASSOCIATION

UN AN

L'Association va bientôt souffler sa première bougie ! Un an après sa fondation, presque jour pour jour, elle tiendra sa première Assemblée Générale le 3 décembre 1988, à Sèvres, au C.I.E.P.

Que de chemin, déjà, parcouru depuis le 5 décembre 1987 ! Que de changements aussi ! Signalons tout d'abord la nomination de Claude Olivieri au Cabinet du Ministre délégué à la Francophonie, Alain Decaux. Le secrétaire général de l'Association doit faire face à de nouvelles responsabilités ; il lui était difficile de poursuivre la rédaction de la rubrique qu'il avait inaugurée. Nous nous réjouissons pour lui de cette nomination et sommes heureux de compter parmi les membres de la S.I.H.F.L.E.S. un des proches du Ministre de la Francophonie.

L'Association s'est régulièrement développée depuis sa création. Elle compte actuellement plus de 130 membres, répartis dans une trentaine de pays ; elle affirme ainsi clairement sa vocation internationale. Ce développement est l'effet d'une politique active d'information et de diffusion :

- envoi de dossiers d'information et publication d'articles dans des revues spécialisées ;
- publication du premier numéro de *Documents* à 1 000 exemplaires, en juillet dernier ;
- présence de l'Association dans de nombreuses manifestations : congrès de la F.I.P.F. à Thessalonique, colloque de la F.I.P.L.V. à Nantes, journées de l'A.S.D.I.F.L.E. à Paris, stage du B.E.L.C. à St-Nazaire.

Ce dynamisme a permis à l'Association de se renforcer et de préparer de nouvelles actions destinées à élargir son audience :

- préparation, bien évidemment, des futurs numéros de *Documents* ;
- préparation des journées d'études, annoncées dans le précédent numéro, qui se tiendront au printemps prochain ;
- préparation de notre intervention dans le cadre des assises de l'A.A.T.F., à Paris, en juillet 89.

Comme le soulignait récemment le Président de l'Association, on peut, à l'heure actuelle, considérer que la première phase du lancement de la S.I.H.F.L.E.S. est achevée ; ce qui signifie, bien évidemment, qu'il est nécessaire de mettre en place une seconde phase et d'en définir l'orientation compte tenu d'un certain nombre de contraintes :

- le caractère composite des membres de l'Association (enseignants de F.L.E., chercheurs universitaires, érudits, curieux d'histoire appartenant à d'autres milieux) ;
- le caractère international de l'Association et la difficulté de faire vivre et fonctionner une organisation bénévole disséminée ;
- l'extrême dispersion, aussi bien géographique qu'historique, du champ d'investigation ;
- l'articulation de notre action et de notre recherche avec d'autres associations, qu'elles appartiennent au domaine du F.L.E., à celui de l'enseignement des langues, ou de l'histoire des sciences du langage.

Concrètement, les mois à venir devraient être consacrés à quelques tâches prioritaires :

- recenser le capital d'expérience collective représenté par les membres de l'Association (établir un fichier des membres travaillant ou ayant travaillé à l'histoire du F.L.E.S., recenser les indications bibliographiques signalées...)
- mettre en chantier deux recueils thématiques de *Documents*, l'un portant sur les manuels, l'autre sur « apprenants et enseignants » ;
- diversifier les thématiques de recherche à la fois géographiquement (vers l'Espagne par exemple), historiquement (le XIX^e siècle) et au niveau de la méthodologie (la civilisation) ;
- mieux structurer notre réseau de correspondants dans les différents pays en s'appuyant de façon plus systématique sur les réseaux scientifico-professionnels existants.

Pierre Frémont.

DOCUMENTS : La contradiction

Avec ce deuxième numéro de *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, nos adhérents et lecteurs sont à même de mesurer

les obstacles qu'affronte la rédaction et le défi que doit assumer cette publication.

D'une part, la modicité des moyens : 32 pages, une périodicité semestrielle, une équipe rédactionnelle composée de quelques bénévoles, sans secrétariat permanent ; sans, jusqu'ici, un réseau de correspondants ponctuels, disponibles. L'extrême jeunesse aussi : deux numéros publiés ne suffisent pas à nous donner une « image de marque » dans les milieux universitaires, ceux de la presse ou de l'édition. On entend encore :

Documents ? Connais pas !

D'autre part, l'ampleur des objectifs.

Documents aurait pu s'intituler « Le français, les siècles et le monde », si ce titre ne coïncidait par trop avec celui d'un livre récent et célèbre. La totalité planétaire, cinq ou six siècles sont nos dimensions. Avec, dans l'espace, des continents à découvrir (ainsi, dans ce n° 2, un premier article sur l'histoire du français dans un pays africain) ; avec, pour le XIX^e et le XX^e siècles, des périodes à découvrir (dans ce n° 2, aussi, l'accent est mis sur le XIX^e et sur une très récente histoire).

Le français langue étrangère n'est pas un isolat, il n'est qu'une variante parmi les langues étrangères. D'où dans le n° 1 la place accordée à deux histoires de l'enseignement de l'anglais (et nous y reviendrons, bientôt, avec la thèse de Konrad Macht).

L'enseignement des langues étrangères, lui-même, n'est qu'une des disciplines scolaires ou parascolaires : nous rendrons compte, dans le n° 3, de la très suggestive étude d'André Chervel sur l'histoire des disciplines scolaires.

Nos adhérents souhaitent davantage encore (selon

le dépouillement de 80 réponses au questionnaire de la S.I.H.F.L.E.S.). Certes, ils se réjouissent de lire des articles de réflexion (35 fois cités), des analyses de documents (« qui seraient reproduits intégralement » !), des comptes rendus et des notes de lecture. Mais ils voudraient aussi trouver une information suivie sur les lieux de recherche (Itinéraire), sur les recherches, travaux et thèses *en cours*, sur l'état des recherches dans un pays donné : ils aimeraient lire des bibliographies thématiques, des bilans critiques, un annuaire des spécialistes du domaine, etc.

Affronter cette contradiction nous oblige à une stratégie éditoriale rigoureuse d'« échantillons », avec des articles de dimension réduite (quitte, exceptionnellement, à utiliser comme relais, pour des sujets d'importance, la *Lettre* de la S.I.H.F.L.E.S. ou des formules complémentaires de documents) ; la diversification des rubriques (dans le n° 2, la rubrique *Lexique*) mais, en contrepartie, une périodicité irrégulière pour ces rubriques... Cette contradiction devrait aussi conduire nos adhérents à être partie prenante dans la réalisation de *Documents* en nous fournissant, aussi continûment et largement que possible, une information, une documentation à la mesure de l'Association internationale qui est la nôtre.

Enfin, *last but not least*, un accroissement du nombre de nos adhérents, une aide matérielle des institutions publiques ou privées seraient bienvenus. Passer de 32 à 48 pages, d'une périodicité semestrielle à une périodicité trimestrielle ne sera jamais un problème... si l'argent ne fait pas défaut.

André Reboullet.

BUREAU DE LA S.I.H.F.L.E.S.

Président : Daniel Coste (CREDIF).

Vice-Président : Jean-Claude Chevalier (Université de Paris VIII), Herbert Christ (Université de Giessen - R.F.A.), Louis Porcher (Université de Paris III), André Reboullet (ancien rédacteur en chef du *Français dans le monde*).

Secrétaire général : Claude Oliviéri (BELC).

Secrétaire général adjoint : Jacques Pécheur (*Le Français dans le monde*, BELC).

Trésorier : Roland Desné (Université de Reims).

Trésorier adjoint : Gisèle Kahn (*Reffet*, CREDIF).

CONSEIL D'ADMINISTRATION

M^{mes} Clavères, Hammar, Kahn, Pellandra et Zarate.

MM. Besse, Chervel, Chevalier, Christ, Coste, Debyser, Desné, Galisson, Garetta, Gerbod, Greffet, Lescure, Oliviéri, Pécheur, Porcher, Poujol, Puren, Reboullet, Souillat, Voisin, Wyborski.

La langue française, nul ne l'ignore, a une extension planétaire. L'on sait moins que son enseignement hors de France se compte en siècles, cinq au moins, et qu'il a fait l'objet de recherches, travaux et publications dont on trouve référence et prolongements dans la monumentale *Histoire de la langue française* de Ferdinand Brunot.

Aujourd'hui, le renouveau et l'élargissement des études historiques, l'intérêt qu'elles trouvent auprès d'un large public, rendent souhaitable et possible un développement de l'histoire de l'enseignement et de la diffusion du français (et de la culture française) aux étrangers.

Quel professeur de français ne serait pas curieux de connaître la vie quotidienne, souvent misérable, rarement banale, de ces « maîtres de français » ou « demoiselles françaises » qui, avant Rivarol, plus que lui, ont été les artisans besogneux de l'universalité de la langue française ? Qui, aujourd'hui, parmi ceux, responsables, usagers, observateurs, qu'intéresse la diffusion de la langue française dans le monde, ne souhaiterait savoir pourquoi, comment et par qui, au XIX^e siècle, le français est devenu, avec l'anglais, l'une des deux grandes langues modernes de l'enseignement secondaire de la plupart des nations ? Qui n'aimerait découvrir à travers les dialogues (outils d'enseignement) la saveur du français parlé en France au XVI^e ou au XVII^e siècle, aussi bien et parfois mieux que dans Molière ?

C'est à ces amateurs cultivés que s'adresse par priorité la nouvelle société avec le souci de répondre à leurs attentes.

La Société s'adresse aussi et tout naturellement à ceux, historiens, didacticiens du français ou d'autres langues, etc., qui ont entrepris ou souhaitent entreprendre des travaux dans ce secteur particulier de l'histoire de l'éducation. Statutairement elle a pour but :

- de réunir les chercheurs,
- de faire connaître les résultats de leurs travaux,
- de promouvoir de nouvelles recherches,
- de favoriser l'ouverture d'études dans les formations universitaires,
- de contribuer à la création d'un centre de documentation spécialisé.

La constitution de notre Société internationale repose sur un double pari. Un pari sur la curiosité intelligente. Un pari sur l'affirmation que la connaissance du passé aide à mieux comprendre et à mieux gérer le présent.

Aidez-nous à gagner ce double pari en adhérant : Société internationale pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde, 9, rue Lhomond, 75005 Paris.


Société Internationale pour l'Histoire du
Français Langue Etrangère ou Seconde
SIHFLES

9, rue Lhomond F-75005 PARIS