

OU SECONDE

Herbert Christ / Daniel Coste (éds.)

Contributions à l'histoire de l'enseignement du français

Actes de la section 3 du Romanistentag d'Aix-la-Chapelle du 27 au 29 septembre 1989



septembre 1990

Nº6

R.156

Herbert Christ / Daniel Coste (éds.)

Contributions à l'histoire de l'enseignement du français

Actes de la section 3 du Romanistentag d'Aix-la-Chapelle du 27 au 29 septembre 1989



Inhaltsverzeichnis

Selte
Préface
Daniel Coste: Questions sur le statut et la spécificité d'une histoire de l'enseignement des langues
Gérard Bodé: L'enseignement du français en Lorraine allemande sous le Second Empire30
Rada Tirvassen: La pédagogie du français à l'Ile Maurice: pour une didactique du français langue seconde
Elisabet Hammar: L'histoire de l'enseignement du français en Suède. Résultats et problèmes de la recherche
Carla Pellandra: L'enseignement du français dans quelques collèges de Jésuites du XVIIº au XVIIIº siècle73
Richard Wakely: Aspects de l'enseignement du français en Ecosse avant 1800
Franz-Rudolf Weller: L'enseignement du français en Allemagne à la veille de la Révolution française
Marcus Reinfried: Les origines de la méthode directe en Allemagne126
Henning Düwell: La vie quotidlenne comme objet de l'enseignement/ l'apprentissage du français dans les pays allemands au XVIII* siècle
Herbert Christ: Littérature française et enseignement du français au XIXº siècle dans les lycées et collèges allemands174
Carmen Rolg: Le français dans les programmes officiels en Espagne:
Christian Puren: La "méthodologie active" dans l'histoire des métho- dologies de langues vivantes étrangères en France235

Préface

Ce tome réunit des études sur l'histoire de l'enseignement du françals comme langue étrangère et comme langue seconde ainsi qu'une étude sur l'histoire de la méthodologie des langues étrangères en France. Il résulte d'un travail en commun très intense dans la Section III du XXIème Romanistentag qui a eu lieu du 25 au 27 septembre 1989 à Aix-la-Chapelle (République Fédérale d'Allemagne). Cette Section a été organisée par le comité directeur du "Deutscher Romanistenverband" en collaboration avec la "Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Etrangère ou Seconde" (SIHFLES).

Les travaux de cette Section ont montré une fois de plus combien il est profitable que des chercheurs de différents pays se réunissent pour discuter les résultats de leurs recherches. Le lecteur trouvera ici rassemblées les contributions dans l'ordre même dans lequel elles ont été présentées à Aix-la-Chapelle: après un survoi de l'état de l'art, à titre d'introduction, suivent deux contributions sur l'histoire de l'enseignement du français langue seconde (en France et à l'Ile Maurice) et ensuite – dans l'ordre historique – huit exposés sur l'histoire de l'enseignement du français langue étrangère dans différents pays européens, et, en dernier lieu, une contribution sur l'évolution de la méthodologie des langues étrangères en France dans la première moitlé du XXème siècle.

Les "Contributions à l'histoire de l'enseignement du français" paraissent sous deux couvertures: d'une part dans la collection "Giessener Belträge zur Fremdsprachendidaktik" (Tübingen: Gunter Narr Verlag) comme "Actes de la Section III du XXI^{ème} Romanistentag à Aix-la-Chapelle", et d'autre part comme numéro 6 des "Documents" de la "Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Etrangère ou Seconde" (SIHFLES), Paris.

Herbert Christ Daniel Coste

Daniel Coste

Questions sur le statut et la spécificité d'une histoire de l'enseignement des langues

0. Présentation générale

Il est de bon ton de s'interroger aujourd'hui, dans plusieurs des domaines où nous oeuvrons les uns et les autres, sur le statut épistémologique et sur le positionnement socio-scientifique de ces disciplines ou secteurs d'activité qui nous occupent et nous marquent. Et de telles interrogations trahissent sans doute quelque instabilité, sont le signe aussi de transformations en cours. Les situations varient de pays à pays, d'une tradition universitaire à une autre, mals il reste des constantes transversales. Ainsi, la linguistique appliquée a connu des aléas qui ont toujours rendu délicates sa définition et sa délimitation. La didactique des langues (dénomination au demeurant non généralisée: les pays anglophones n'y recourent pratiquement pas, ce qui constitue une absence de taille) trouve malaisément son assise autonome, même si de spectaculaires avancées ont été enregistrées ces dernières années. Les sciences du langage elles-mêmes - et singulièrement la linguistique - ont quelque peine à sortir d'une longue phase de rééquilibrage, consécutive à leur diversification (qui frisait l'éclatement) quand les grands modèles centreurs et rassembleurs qu'avaient été le structuralisme et la grammaire générative se sont vu contester de bien des bords. Bref, nous sommes pris dans un mouvement assez général de révision des positions acquises et de promotion de nouvelles régions du savoir. Agitation à certains égards inconfortable mais chance aussi pour les agents d'innovation.

Les questions que je voudrais aborder ici s'inscrivent dans ce contexte général. Vite résumé, il s'agit de se demander si <u>une histoire de l'enseignement</u> des langues ou de telle langue particullère est susceptible de (et a intérêt à) s'affirmer, sinon comme discipline à part entière, du moins comme une zone de prospection où objets, méthodes et modèles présenteraient une relative spécificité. Pour ce faire, il convient tout d'abord de procéder à un rapide état des lieux quant à l'état actuel de l'histoire de l'enseignement des langues; il faut aussi se donner chemin faisant quelques critères pour repérer une hypothétique spécificité. Après quoi, on pourra poser quelques autres points

d'interrogation, relatifs aux voles par lesquelles l'histoire de l'enseignemen des langues trouverait à s'acheminer vers ses objectifs propres et, par inci dence, affermirait aussi sa constitution. Est-li nécessaire de préciser que i parcours esquissé dans les développements qui suivent, blen qu'il recoupceux qu'ont pu déjà proposer divers collègues, se présente comme simple repérage et prétexte à débat?

1. Qui fait quoi?

1.1 Quatre types d'acteurs

L'histoire de l'enseignement des langues étrangères (désormais HELE) n'a pas ses spécialistes titrés et attitrés. Ceux qui y travaillent sont d'origines variées, ou, plus exactement, ils appartiennent à des secteurs disciplinaires différents, la première caractéristique de l'HELE étant en effet que, si l'on met à part quelques érudits, rentiers ou retraités, personne ne saurait pour l'heure en faire une occupation principale, encore moins un gagne-pain. C'est toujours une activité annexe, avec ce que cela suppose de hobby, de passion ou de militantisme.

Il est dès lors important de savoir d'où viennent ceux qui s'adonnent accessoirement ou incidemment à ce repasse-temps. On distinguera quatre cas de figure, correspondant à des groupes d'inégale importance quantitative.

Les linguistes, grammairiens et philologues qui, s'intéressant en particulier à l'histoire de la langue ou à celle des grammairiens et des théories grammaticales, n'ont pas pu ne pas rencontrer dans leurs recherches l'enseignement des langues et tout spécialement l'enseignement des langues aux non-natifs. Pour la raison simple que la réflexion sur la langue a, de l'Antiquité jusqu'à nos jours, souvent été étroitement mêlée à des questions relatives à son enseignement et que cet enseignement posait plus de questions quand on le donnait à des étrangers qu'à des natifs (d'autant qu'on a enseigné plus ou moins formellement les langues "étrangères" bien avant d'enseigner les langues "maternelles"). N'entrons pas ici dans le menu de justifications bien connues. On relèvera simplement que ce groupe est qualitativement et quantitativement respectable: il s'inscrit dans une lignée, dont il a renouvelé les méthodes mais qui lui confère une certaine légitimité scientifique. L'historiographie linguistique ou l'histoire de l'épistémologie des sciences du langage ont pignon sur rue, avec revues, équipes constituées, congrès internationaux, collections

de publications savantes. Je nuancerai tout à l'heure cette première appréciation.

Les historiens de formation qui, dans le cadre de leurs travaux sur les sociétés nationales et sur les circulations culturelles internationales, peuvent être amenés à se pencher sur les marques langagières d'échanges et d'influences entre différents pays; à se demander par exemple, à partir des données et des méthodes dont ils disposent, quelle était la pénétration effective du français "langue de l'Europe", dans telle partie des Pays-Bas au fil des siècles; ou a enquêter sur les modalités et les effets d'une politique culturelle et linguistique menée en complément d'une action diplomatique, militaire, commerciale par un pays pour lequel la diffusion de sa langue fait partie d'une stratégie d'ensemble de relations extérieures. Sans non plus entrer ici dans le détail, il faut simplement ajouter que ce groupe est, au contraire du précédent, très peu constitué et reconnu en tant que tel et sans doute très minoritaire dans l'ensemble des historiens. Encore que l'histoire longue, celle des mentalités et des modes de vie, porte une attention particulière aux pratiques culturelles, on ne voit pas que les historiens concernés par les phénomènes linguistiques s'organisent, en tant que tels, en groupements spécifiques dotés de supports propres.

Les spécialistes de l'histoire de l'éducation, qui ne sauraient évidemment contourner le rôle que jouent le langage et les langues dans tout processus d'instruction. La caractéristique de ce groupe par rapport au précédent (et la raison pour laquelle il est bon de l'en distinguer) est qu'il est loin de ne compter que des historiens de formation. Philosophes et enseignants de disciplines scolaires diverses y sont naturellement à l'oeuvre. On a affaire à des instances qui peuvent avoir une reconnaissance institutionnelle et scientifique bien établie, mais dont l'activité est en général assez réduite pour ce qui touche l'HELE, et non individualisée (alors que, pour le coup, l'enseignement de la langue "maternelle" fait souvent l'objet d'un traitement privilégié, pour les raisons qu'on vient d'évoquer). Points de rencontre toutefois fréquents, là où on débouche sur les problèmes tenant au contact des langues (langue nationale et langues régionales, langue de l'école et pratiques langagières vernaculaires des élèves, etc.)

<u>Les enseignants et spécialistes de langues vivantes</u> qui, par souci de mieux connaître l'aibum de famille, l'origine et les variations de leur profession ou de leurs pratiques pédagogiques, ou encore pour contribuer à ce que la didac-

tique des langues procède à de nécessaires remises en perspective historique, prennent goût à l'HELE, qu'ils y produisent (à temps partiel!) ou qu'ils s'en tiennent à prendre connaissance de ce qui s'y produit du fait des groupes déjà distingués. Ce dernier sous-ensemble est aussi, chronologiquement, le plus récemment apparu. Mais c'est celui qui, dans différents pays, a joué un rôle en quelque sorte fédérateur, prenant l'initiative, icl ou là, de regroupements ayant pour objet spécifique l'HELE, fût-ce sous l'espèce de l'histoire de l'enseignement d'une langue particulière.

La partition établie entre ces quatre cas de figure est bien entendu discutable. On pourrait envisager d'autres filiations et noter aussi que des circulations existent entre ces différents groupes, que tel ou tel individu se trouve appartenir simultanément à plusieurs d'entre eux... Mais ce classement sommaire présente au moins l'avantage de faire apparaître que les acteurs du domaine de l'HELE ne constituent pas un ensemble d'intérêts homogènes mais sont susceptibles d'adopter des points de vue et de retenir des objets différents. Les enjeux ne sont pas les mêmes pour tous, bien que d'autres traits communs puissent être relevés. Il vaut donc la peine, à l'intérieur de ce cadre sommaire, d'y regarder d'un peu plus près. Manière de prendre conscience du potentiel de compétences dont peut disposer l'HELE, si elle réussit à se constituer en tant que telle; mais façon aussi de ne pas perdre de vue que cette constitution ni ne va de soi ni ne concerne également les différents acteurs.

1.2 Similarités et distinctions

En tout état de cause et quitte à forcer encore un peu plus le trait, la proximité majeure est que ces différents types d'acteurs occupent, où qu'ils
soient, des positions plutôt non-centrales et non-dominantes à l'intérleur de
leur domaine majeur d'activité. Les historiens de la linguistique, comme ceux
de la langue, du moins lorsqu'ils n'ont pas d'autres cordes linguistiques à leur
arc, ne prennent pas le poids et la notoriété de tel syntacticien ou pragmaticien de renom. Les historiens à succès, y compris parmi leurs pairs, se sont
rarement illustrés par des travaux sur les aspects langagiers d'une action ou
d'une influence culturelle. Dans le domaine de l'histoire de l'éducation, il est
des thèmes de recherche plus gratiflants que l'enselgnement des langues
étrangères. Et même chez les spécialistes de didactique ou de pédagogie des
langues, le recours à l'histoire n'a rien d'une valeur sûre pour quiconque
voudrait en tirer quelque profit symbolique. En d'autres termes, les rencontres

auxquelles donne lieu l'HELE tiennent plus du rassemblement de besogneux discrets que de la réunion étincelante de vedettes des sciences en pointe.

Par ailieurs, des circulations et contacts ne manquent pas entre les différents groupes mentionnés. Il n'est pas rare que des personnes ayant une formation d'enseignant de langue (maternelle ou étrangère) se trouvent dans le groupe des historiens des sciences du langage ou dans celui des historiens de l'éducation ou parmi les spécialistes de didactique. Et les exemples de passage ou de complémentarité ne manquent pas; pour s'en tenir au cas du français, il est remarquable que des historiens de la langue comme Ferdinand Brunot, Alexis François, Georges Gougenheim, se soient trouvés directement concernés, à un moment ou à un autre de leurs carrières respectives et avec des responsabilités diverses, par l'enseignement du français langue étrangère.

Cecl dit, les distinctions l'emportent probablement sur les similarités. L'historiographie et l'épistémologie des sciences du langage ne se focalisent que rarement sur les conditions et pratiques historiques de l'enseignement des langues: l'accent est mis sur les théories linguistiques, sur l'apparition des notions grammaticales et il est exceptionnel que la relation aux situations d'enseignement soit aussi marquée que cela n'avait été le cas, il y a une vingtaine d'années, pour une thèse, souvent citée depuis, sur l'invention du complément. Les historiens, quant à eux, incluent généralement l'enseignement des langues, quand ils le prennent en compte, à l'intérieur d'un plus vaste complexe de données servant à étudier telle ou telle évolution d'un groupe social. Pour l'historien de l'éducation, l'HELE ne trouve en principe sens que rapportée au dispositif scolaire ou, plus généralement, à l'appareil de formation dont il est une plèce. Dans tous ces cas donc, ce ne sont pas les transformations affectant les pratiques et les conceptions de l'enseignement/apprentissage des langues, les caractéristiques des élèves ou des maîtres de cet enseignement qui sont à considérer en elles-mêmes. On comprend dès lors que les enselgnants de langues vivantes alent aussi d'autres attentes, s'agissant de l'histoire de leur discipline. Dans des secteurs de recherche comme ceux dont il est ici question, il est parfaitement légitime que la construction des objets d'étude, le recueil des données, les modes d'analyse et, avant tout, les modèles interprétatifs, les types de questionnement et les formations d'hypothèses obéissent à des options et à des cohérences scientifiques régionales qui ont, dans chaque configuration considérée, leur dynamique propre:

l'histoire des Idées linguistiques ne se confond pas avec celle des pratiques culturelles ni avec celle des institutions d'enseignement.

Points de vue multiples donc et logiques distinctes, avec ce que cela implique de malentendus ou de réticences dans l'échange. Mais, tout autant que de différenciation entre les groupes précédemment décrits, il ne manque pas de conflits à l'intérieur de chacun d'entre eux. Les empoignades les plus vives se produisent autant ou plus entre pairs d'un même secteur de savoir qu'elles n'opposent les tenants de secteurs voisins. Polémique scientifique et rivalités dans un même champ se combinent souvent et on n'aurait pas grand peine à le vérifier pour les différentes composantes d'un domaine pourtant aussi restreint que celui de l'HELE. Ne prolongeons pas ces constats triviaux mais ne les perdons pas de vue pour autant: Ils manifestent l'existence d'enjeux et marquent que les rapprochements d'intérêts ont aussi leurs limites. L'histoire n'a jamais été un terrain scientifique neutre et il serait curieux qu'il en aille autrement pour l'HELE. Ce qui ne signifie évidemment pas qu'on doive se résigner à l'éparpillement et renoncer à la mise en place d'une problématique spécifique et intégrée, sinon unifiante.

2. Pôles et relations pour une approche intégrée de l'HELE

2.1 Objets multiples

Il suffit de considérer la diversité des travaux ayant trait à l'HELE pour être frappé par la multiplicité des angles d'attaque et la variété des objets pris en compte. Toujours avec référence particulière à l'enseignement du français, les contributions publiées dans Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde, celles entendues lors du colloque organisé par la SIHFLES en avril 1989, celles présentées au congrès de l'American Association of Teachers of French en juillet de la même année et celles rassemblées icimmême offrent un riche échantillonage de types d'études.

Un classement, parmi d'autres possibles, ferait apparaître qu'on s'intéresse:

- aux manuels d'enseignement
- aux maîtres de langues
- aux conceptions et descriptions de la langue, telles qu'explicitées ou implicitées dans les supports ou pratiques d'enseignement
- aux méthodologies, comme corps constitués de principes d'enseignement

- à des situations globales de l'enseignement et de l'usage des langues étrangères (ou d'une langue particulière) à un moment et dans une région ou un pays donnés
- aux événements historiques généraux qui peuvent avoir eu des effets sur la diffusion d'une langue hors de ses frontières d'origine
- aux discours produits sur l'enseignement et l'apprentissage des langues
- aux institutions exerçant une action en matière de politique linguistique ou de didactique des langues
- aux personnages particuliers (grammairien, enseignant, responsable culturel)
 ayant joué un rôle dans le domaine
- à des questions relatives à l'orientation ou à la méthodologie des études dans ce secteur du savoir.

Nous savons tous qu'il serait possible 'd'allonger cette liste et de détailler chacun des points mentionnés. Mais ce qui importe, c'est que cette relative prolifération (toute relative en effet: la plupart des états des lieux déjà dressés mettent en évidence des lacunes considérables, des zones vierges à explorer) fait un peu désordre et donneralt à penser à un patchwork incomplet dont le dessin général manquerait quelque peu de cohérence. Par ailleurs. à considérer l'ensemble de la production, bien au-delà des circonstances rappelées plus haut, il n'est pas rare que l'anecdotique volsine le synthétique, l'hagiographique cohabite avec le statistique, les prises de position idéologiques ou militantes ne s'accompagnent pas toujours d'un minlmum d'étayage empirique, des conceptions variées, voire contradictoires, de l'histoire trouvent place dans le domaine. Des problèmes centraux comme ceux posés par la périodisation, la sélection des indicateurs de changement, la définition des faits ou la constitution des données, les procédures d'inférence et de vérification face à des matériaux toujours inéluctablement incomplets, se trouvent souvent passés sous silence.

Il ne s'agit évidemment pas ici de passer jugement sur une situation actuelle complexe et changeante. Bien des traits de celle-ci se retrouveraient ailleurs, y compris dans les domaines de recherche plus prestigieux ou établis depuis plus longtemps. Mais il faut marquer que l'HELE, pour trouver son assise, ne saurait faire l'économie d'une réflexion globale sur son projet et ses démarches. Faute de quoi, elle se réduirait vite à une enveloppe sans grande consistance recouvrant aussi blen des travaux sérieux que d'autres de valeur beaucoup plus discutable, les travaux "sérieux" se définissant alors comme

ceux qui relèvent d'approches et d'analyses déjà mises à l'épreuve dans d'autres domaines.

2.2 Stratégie du moment

S'il est vrai que l'histoire de l'enseignement et de la diffusion des langues, secteur d'activité auparavant peu reconnu en tant que tel et bien peu exploré, attire aujourd'hui plus l'attention et suscite quelques nouvelles bonnes volontés, il convient sans doute de faire en sorte que ce petit succès ne conduise pas à des folklorisations, à des pratiques ou à des usages de l'HELE qui la déconsidéreralent (la mauvaise monnaie chassant la bonne) et l'empêcheralent en effet de prétendre à une véritable prise en considération scientifique.

Pour autant, il serait tout à fait dangereux et inopportun de serrer à bloc les boulons méthodologiques et de faire monter à tout prix la pression en termes de rigueur scientifique. Replier l'HELE autour d'un noyau dur défini par la fermeté des hypothèses posées et des techniques de validation proposées serait, pour l'heure, excessif. Outre que l'histoire n'est pas une science exacte et que les historiens sont loin, pour la plupart, de concevoir la scientificité de leur pratique comme relevant tout entière de l'administration démonstrative de la preuve et d'une démarche hypothético-déductive, il n'est pas avéré que notre secteur d'activité doive être "scientifisé" de part en part. On reviendra sur ce point.

L'HELE, qui a grand besoin d'étendre son audience et de susciter des initiatives diverses, tant ce qu'il y a à prospecter est immense, doit donc peutêtre d'abord se garder de certains obstacles, se doter de principes organisateurs et de balises majeures pour continuer à aller de l'avant, quitte à souligner des priorités.

2.3 De quelques obstacles

Quant aux obstacles, ils sont ceux sans doute de toute entreprise historique, et on n'en rappelle icl quelques-uns que dans la mesure où les non-professionnels que beaucoup d'entre nous sommes tendraient parfols à les oublier.

Le premier est celui de l'impossible exhaustivité. La complexité de l'histoire ne nous étant accessible, même proche, qu'à travers une pléthore ou une pénurle de documents d'archives, de témoignages primaires et de commentaires secondaires, nous nous trouvons toujours dans l'incapacité (par défaut ou par

excès) de tout prendre en compte. D'où une part inéluctable de reconstruction, de généralisation, d'interprétation, à partir de ce à quoi nous avons eu accès. En tout état de cause, cette part de reconstruction et d'interprétation est le propre de toute démarche scientifique ayant une relation à des données empiriques. Mais il faut ne jamais perdre de vue que, dans l'histoire de pratiques culturelles particulières comme celle qui consiste à apprendre une langue autre que maternelle, notre vision rétrospective peut être complètement déformée par l'abondance relative de certaines sources (tenant par exemple à des formes scolarisées et comme telles éventuellement archivées de l'enseignement/apprentissage) et la quasi disparition d'autres traces (comme celles relatives à des formes beaucoup plus privées et non-institutionnall-sées).

Le second est celui de la difficile représentativité. En raison de la variabilité et du déséquilibre des sources, les interprétations nécessairement inférentes que l'on opère ne peuvent souvent que s'appuyer sur des documents dont l'échantillonnage plus ou moins aléatoire ne préjuge évidemment guère de la représentativité. Même dans des secteurs où les données sont relativement bien délimitables, tel désormais celui des grammaires publiées, il reste délicat, bien qu'on dispose parfois d'indications de tirage et souvent de séries des éventuelles rééditions, de déterminer une image fidèle de ce que furent les usages et influences relatives des différentes productions attestées.

Le troisième, tout aussi classique, tient au risque de chrono-ethnocentrisme. la tentation demeure toujours forte de rapporter les événements et les analyses du passé à la situation contemporaine. Soit, dans une perspective téléologique, pour conclure à une lente marche du progrès vers le mieux d'aujourd'hui; soit au contraire pour relativiser toute évolution sur le mode du "il n'y a décidément rien de nouveau sous le soleil"; soit, à tout le moins, pour repérer des filiations, des précurseurs, ancêtres et autres annonciateurs qui auraient dès longtemps proposé ce que nous croyons découvrir maintenant. Certes, comme le rappelle avec impertinente pertinence M.-H. Clavères, l'histoire doit aussi servir à constater qu'on nous a (ou que nous nous sommes) raconté des histoires, mais cette démystification ne signifie certainement pas – et surtout pas pour Clavères elle-même – que la prospection du passé doive se faire en termes de leçons pour l'heure présente.

Le quatrième, qu'on pourrait dire inverse, serait le postulat méthodologique ou idéologique d'une irréductible spécificité de chaque époque révolue; originale

et unique dans sa structuration et son réseau de causalités, celle-ci serait posée comme Incommensurable et donc incomparable à toute autre. Et il importe en effet de veiller à ne pas être abusé par les faux-amis notionnels et linguistiques qui, sortis de l'appareil conceptuel et des formations discursives particuliers à un moment historique donné, donnent indûment à voir des similarités ou des continuités avec l'usage que trouvent ailleurs les "mêmes" mots ou notions. Ce que nous ne pouvons jamais tout à fait retrouver, c'est évidemment le système de représentations, le dispositif de mentalités qui donnaient sens (à l'occasion multiples et contradictoires) à la vie et à l'action d'un individu, d'un groupe, d'une société inscrits dans un lieu et un temps révolus. Au moins, pour s'efforcer d'en approcher, doit-on faire l'hypothèse de cohérences locales et synchroniques à étudier en soi et pour soi. Mais si cette hypothèse a vertu certaine, il ne devrait pas en résulter un interdit sur toute mise en relation avec d'autres circonstances et d'autres instants. D'une part, pratiquement, la population concernée par l'HELE a bien des chances de rester majoritairement celle des enseignants de langues et on voit mal pourquoi ces derniers, même convaincus de l'intérêt intrinsèque de cette quête du passé, n'interrogeraient pas aussi l'histoire au regard des questions qu'ils se posent hic et nunc. D'autre part, d'un point de vue théorique, il faut bien, par delà un effort de réinterprétaiton synchronique d'une période déterminée, rendre compte des continuités, transformations, éventuellement ruptures, qui marquent le passage d'une époque à une autre.

Ce qui, très directement, rappelle l'existence d'un cinquième obstacle: celui de l'incontournable et toujours insatisfaisante périodisation. Comme toute entre-prise historiographique, l'HELE, qu'elle travaille sur un "moment", une "époque", une "période" ou sur le changement de moment, d'époque ou de période, doit délimiter des zones de durée historique, une journée ou un siècle, sur quoi opérer. Hors même toute histoire purement événementielle et cumulative, il faut bien placer des bornes pour le temps long ou le temps court. Selon les objets que l'on se donne, la durée n'a sans doute pas les mêmes pulsations et, à raison de la multiplicité des objets actuels ou potentiels d'une HELE, il faut s'attendre à des découpages non concomitants dans la diachronie, à des rythmes diversiflés, quand bien même, pour un état historique donné en synchronie, ces objets différents (manuels, enseignants, apprenants, institutions, groupes sociaux concernés, représentations théorisées dominantes, etc.) peuvent et doivent être mis en relation.

On ne continuera pas à aligner les obstacles qui, encore une fois, n'ont rien de propre à l'HELE mais sont le lot commun de tous ceux qui travaillent dans le domaine des sciences historiques. Reste que, parce qu'il s'agit d'un lot commun, nul ne devrait considérer, y compris dans le dessein de constituer un territoire propre de l'HELE, que ces obstacles peuvent être négligés et qu'on peut faire l'économie, quelle que soit l'étude en vue, de prises de position explicites sur chacune des questions qu'ils manifestent.

2.4 Pôles du domaine de l'HELE

L'hypothèse ici avancée est qu'il convient de penser l'HELE dans des termes comparables à ceux qui permettent de penser la constitution et l'évolution des discours de la didactique des langues (cf Coste 1986), sans que cela préjuge des rapports, évoqués au début de ce propos, entre les deux domaines.

A la différence sans doute de l'histoire d'autres objets et pratiques d'enseignement, l'apprentissage des langues est profondément marqué par une série de caractéristiques:

- a) les langues ne s'apprennent pas seulement par des voies "scolaires" mais aussi dans des pratiques d'interaction sociale directe, le plurilinguisme étant attesté depuis longtemps dans des contextes où aucune exposition à un enseignement institutionnalisé ou explicitement organisé n'existe;
- b) la maîtrise et l'usage des langues font partie d'enjeux identitaires forts et relèvent de choix individuels et collectifs, de politiques linguistiques (mais pas seulement linguistiques) régionales, nationales, internationales, qui, de tous temps, ont été lieux possibles de conflits;
- c) la réflexion sur la langue et sur les langues est des plus anciennes, marquée par la philosophie, la religion, l'art; elle engage profondément la relation aux objets, aux représentations, aux autres hommes; elle est un lieu d'interrogation sur la norme et sur la signification;
- d) l'apprentissage des langues s'inscrit, quelles qu'en soients les modalités (formelles ou informelles) dans des mouvements de demande ou d'imposition . sociale qui ont aussi, à différentes époques, une dimension économique; sous des formes diverses, il y a eu et il y a un marché de l'enselgnement/apprentissage des langues.

Dans ces conditions, l'HELE, si restreint que pulsse être à l'occasion un objet retenu pour étude, gagnerait à ne jamais perdre de vue différents facteurs

qui, en tout état de cause, la travaillent. Je suggère, sans grand souci d'originalité, de distinguer, à deux niveaux différents, deux fois trois pôles.

Le premier niveau, plus macroscopique, met en relation un pôle politico-institutionnel, un pôle scientifique, un pôle économico-commercial.

- Relève du politico-institutionnel tout ce qui tient à l'aménagement linguistique sous ses formes variées: définition du statut officiel des langues, programmes et instructions scolaires, politique coloniale de gestion des langues, action culturelle et pédagogique en faveur de la diffusion d'une langue internationale, etc.
- Relève du pôle scientifique tout ce qui, à une époque et en un lieu donnés, a trait aux conceptions prévalentes ou plus marginales de ce qu'est une langue, de ce qu'est apprendre, connaître, utiliser une langue, de ce qu'est décrire une langue et rendre compte de son agencement et de son fonctionnement.
- Relève du pôle économico-commercial tout ce qui touche au marché de l'enseignement/apprentissage des langues, qu'il s'agisse de l'édition et de la vente de manuels et oeuvres spécialisés, de l'organisation de séjours et voyages à des fins notamment linguistiques (du "grand tour" des siècles passés aux cours d'été d'aujourd'hui), de l'existence de "maîtres de langue" ou de "boîtes de langues" ...

Il va sans dire que des interactions complexes existent entre ces différents pôles et que chacun d'entre eux ne doit pas être conçu comme un ensemble homogène unique, mais bien comme lieu de concurrence et de conflits à propos d'enjeux de divers ordres: il y a à l'évidence concurrence économico-commerciale, mais les options de politique linguistique et les modèles théoriques sont tout aussi loin d'être uniformes et harmonieux à un moment donné.

Ce cadre général est pensable de diverses manières et chacun des pôles peut relever d'analyses spécifiques avec des objets et des méthodes de travail bien distincts. Mais on peut aussi estimer que l'HELE doit être à même de travailler à l'aide de modèles d'ensemble l'organisation générale du domaine et les rapports internes qui s'y établissent. Des appareils théoriques tels celui mobilisé par Bourdieu permettent ainsi de concevoir ces pôles comme autant de champs (où opèrent différents agents sociaux), ces champs entretenant certaines intersections entre eux, notamment autour d'activités comme l'enseignement des langues.

Le second niveau, moins macroscopique, est posé comme comportant lui aussi trois pôles distincts: l'apprenant (ou les apprenants), l'enseignant (ou les enseignants ou les "personnes-ressources" qui apportent à l'apprenant des données, une rétroaction et une évaluation langagières), le support d'enseignement/apprentissage (manuel, méthode, grammaire et autres outils de référence).

Il n'est pas besoin d'insister sur ces trois composantes de la relation d'enseignement/apprentissage, sinon pour souligner que, pour l'HELE:

- elles sont étudiables chacune en elle-même (étant entendu qu'il est généralement plus aisé et plus fréquent de s'intéresser aux manuels);
- elles ne prennent toutefois pleinement sens que chacune en relation aux autres (les manuels ont été élaborés en fonction de quels publics, par quels et pour quels enseignants?);
- elles sont aussi à rapporter aux différents pôles du niveau plus macroscopique (tout manuel entre dans un certain contexte éditorial, s'inscrit dans un dispositif ayant à voir avec une politique linguistique, se situe au regard d'un environnement scientifique particulier).

Ce cadre d'ensemble demande à être conceptualisé comme un système interprétatif, lieu d'interactions multiples. On ne pose pas en principe un ordre privilégié de causalités, même si la distinction entre un niveau plus macroscopique et un niveau moins macroscopique tendrait à impliquer que certains ordres de facteurs environnementaux (politico-institutionnels, scientifiques, économico-commerciaux) sont susceptibles de peser plus lourds dans les évolutions historiques que les trois pôles entrant dans la relation d'apprentissage proprement dite. Mais beaucoup dépend de l'objet d'étude qu'on se donne et de la périodisation retenue; on reviendra sur ce point à propos de la notion de discipline.

Dans la stratégie du moment, qui était caractérisée plus haut, il ne s'agit pas de concevoir ce cadre somme toute rustique comme un modèle, au sens fort du terme, ni de postuler que toute étude à visée scientifique dans le domaine de l'HELE devrait nécessairement prendre en considération l'ensemble des niveaux et pôles distingués. On cherche plutôt à baliser l'espace de travail, à en délimiter l'extension, à inventorier les lieux de regroupement des objets d'étude, à suggérer des liaisons, à pointer des zones où, jusqu'à présent, les incursions sont restées limitées. Du même coup, c'est une certaine spécificité de l'HELE que l'on peut espérer ainsi cerner, spécificité qui s'accommode plutôt

bien, dans sa complexité relationnelle et dans la différenciation des pôles considérés, de la pluralité d'acteurs rappelée au début de la présente contribution. Il est clair en effet que l'étude des différents pôles requiert des compétences diversifiées et justifie que voisinent historiens, linguistes, enseignants de langues, spécialistes de l'éducation, pour autant qu'ils ne s'ignorent pas les uns les autres, pour autant aussi que des études à caractère plus général et intégratif soient, envisageables et réalisables.

3. Histoire des méthodologies et constitution d'une discipline

Reste peut-être à estimer de quelle importance pour l'HELE peuvent être des modes de mise en relation intégrante de différents pôles, à l'Intérieur même du domaine considéré. Il est possible, nous semble-t-il, d'en distinguer deux, de nature différente mais non sans articulation l'un avec l'autre. Le premier prend forme dans ce qu'il est convenu d'appeler les méthodologies de l'enseignement des langues. Le second tient au statut de l'enseignement des langues au regard de la notion de discipline scolaire.

3.1 Les méthodologies fantastiques

Il y a méthodologie quand une réflexion organisée propose des démarches d'enseignement/apprentissage censées optimales pour un public et un contexte particuliers, voire dans l'absolu, quels que soient les publics et les contextes. Des méthodes dites traditionnelles aux approches dites communicatives, mais aussi au-delà et alentour, il ne manque pas d'exposés des motifs qui justifient tel ou tel ensemble de principes et de procédures réputés adéquats à la visée d'apprentissage. Ce qui caractérise ces méthodologies, c'est que non seulement elles déterminent une certaine mise en jeu des trois pôles (apprenant, enseignant, matériel pédagogique) d'un des niveaux distingués cidessus, mais qu'aussi elles renvolent à (ou présupposent) une configuration particulière des trois autres pôles. Ainsi, pour prendre l'exemple classique de la méthodologie audio-visuelle des années 1960, se trouvent précisés 'par le menu les rapports entre la méthode ou le manuel, le maître et les élèves, mais en fonction affichée de fondements scientifiques empruntant à la linguistique et à la psychologie, eu égard à des produits éditoriaux et des modes de commercialisation eux-mêmes nouveaux (du fait avant tout du recours à l'image projetée et au son enregistré) et en fonction d'une politique linguistique elle-même repensée (enseignement fonctionnel à des adultes avec soutien fort de l'action culturelle officielle pour ce qui est du français langue

étrangère; et relais institutionnel aussi vigoureux, dans nombre de pays, pour l'enseignement secondaire).

Mais si les méthodologies se présentent ainsi comme des entreprises tendant à structurer de telle ou telle manière l'ensemble du domaine (le cas de la méthodologie directe au tournant du XIXº et du XXº siècles serait tout aussi net) et fonctionnent dès lors comme des mouvements tendant à affecter et à modifier tous les pôles que l'HELE peut prendre en considération, il est patent que cette présentation et cette prétention ne correspondent qu'imparfaitement à la réalité d'un moment. A des degrés divers, les méthodologies opèrent avant tout comme des utopies, des fictions à caractère fantastique; ce qui ne signifie évidemment pas qu'elles restent sans effets et qu'il ne faille pas les prendre tout à fait au sérieux comme facteurs de transformation et d'évolution d'un domaine dont chacune propose une sorte d'intégration et de cohérence globale. Simplement, il convient de les étudier pour ce qu'elles sont, à savoir des projets et des représentations idéologiques (au sens le plus général et non péjoratif de ce dernier terme, qui n'implique ni un défaut de scientificité ni une absence d'efficacité). Objets sans doute particullèrement révélateurs pour une HELE, à la condition double qu'on ne confonde surtout pas cette histoire avec une succession de méthodologies soi-disant dominantes (ou lues après coup comme telles) et qu'on s'interroge sur les lieux, les moments, les circonstances et les groupes sociaux où ces discours méthodologiques voient le jour et se développent.

3.2 Une discipline pas comme les autres?

Dans une étude aussi récente que déjà souvent citée, A. Chervel (1988) plaide pour une histoire des disciplines scolaires et montre en quoi il y a là, pour l'histoire de l'éducation, un secteur spécifique. Les disciplines scolaires tendant à se constituer en corps de pratiques et en complexe de savoirs qui, certes en partie déterminés par la société où s'inscrit l'école, sont eux-mêmes producteurs de représentations et de valeurs culturelles ayant leur propre histoire interne, se diffusant dans la société et conditionnant aussi pour partie, comme en retour, l'évolution de cette dernière. L'école génère et dissémine sa propre culture et son rôle ne saurait donc être pensé simplement ni en termes de transmission de savoirs produits ailleurs, ni en termes d'inculcation de valeurs propédeutiques à la vie dans la société adulte.

On a donc là aussi un lieu d'intégration inscrit dans une histoire. La discipline scolaire organise par sa constitution, son évolution, sa tradition, les rapports entre enseignants, apprenants, matériel pédagogique. Et de manière autrement prégnante que telle ou telle vague méthodologique succédant à d'autres. De même, la discipline connaît sans doute les influences des variations scientifiques, politico-linguistiques ou économico-commerciales, mais, élaborant une culture originale, créant pour partie des savoirs enseignés qui entretlennent des rapports complexes (et souvent distants) avec les savoirs savants, la discipline scolaire constituée affecte aussi largement ces différentes formes d'environnement. Politiques linguistiques et stratégies économiques ne peuvent pas ne pas tenir largement compte de la pesanteur et du mouvement propre d'une discipline scolaire comme l'enseignement des langues vivantes (étant entendu que chaque langue enseignée peut présenter sa propre variante disciplinaire).

Cela dit, l'enseignement des langues vivantes est-il devenu, scolairement, une discipline comme d'autres? Sans doute, si l'on prend pour indicateurs les programmes eux-mêmes, les examens, les modes de formation et de recrutement des enseignants, les organisations et revues professionnelles, les cataloguès des éditeurs, les exercices et les manuels, les comportements scolaires des élèves ... A bien des égards, les langues vivantes sont matière scolaire comme les mathématiques ou ... l'histoire. Et tous ceux qui, oeuvrant pour l'HELE, estiment que le XIX° siècle et l'intégration des langues vivantes aux programmes des établissements secondaires marquent une césure fondamentale avec les époques précédentes, n'ont certes pas tort dans leurs analyses. On doit blen toutefois relever diverses caractéristiques qui donnent à l'enseignement des langues un statut un peu particulier à l'intérieur de l'ensemble des disciplines scolaires.

a) L'enseignement des langues est longtemps demeuré facultatif ou optionnel, a longtemps été confié à des maîtres moins officiellement qualifiés et moins bien payés que ceux d'autres matières. Même dans les établissements secondaires, le voisinage très ancien entre apprentissage des langues et arts de compagnie (danse, exercice physique, musique, escrime) ou techniques pré-professionnelles (travaux d'atelier, exercices artisanaux) est resté très marquant. L'apprentissage d'une langue relevant à la fois de la manipulation, du savoir-faire, du don et de l'entraînement quelque peu routinier, prétend à grand-peine à une position académique forte et n'y parviendra que par une sorte de surenchère sur la qualité philologique et

littéraire des contenus (en particulier, mais de façon très révélatrice, des contenus de formation initiale des enseignants à certifier).

b) Mais ce renforcement des composantes académiques souligne e contrario que les langues ne s'apprennent pas seulement académiquement, ne s'apprennent pas toujours mieux à l'école qu'en dehors de l'école; souligne aussi qu'il peut exister un décalage entre la demande sociale en langues vivantes et ce que produit scolairement la discipline "langues vivantes". Et ainsi, cette discipline a beau être désormais fort bien établie dans la plupart des systèmes scolaires, elle reste menacée plus que d'autres. Soit de remise en cause totale (cela s'est vu dans quelques pays ou pour certaines filières d'enseignement), soit de restriction sélective (au profit d'une langue étrangère et aux dépens des autres), soit de recul dans les plans d'études (démarrage plus tardif de l'enseignement). A l'inverse, là où s'accélèrent des circulations internationales et où la connaissance d'une ou plusieurs langues étrangères devient un atout supplémentaire important sur le marché du travail ou dans certaines branches recherchées, on envisage une plus grande diversification ou un enseignement plus précoce. En bref, une image contrastée et des fluctuations apparemment plus sensibles que pour d'autres disciplines.

3.3 De l'articulation entre méthodologies multiples et discipline ambiguë

S'll s'agit toujours de dégager des traits particuliers de l'HELE, on en trouverait donc des marques dans l'un et l'autre des lieux focaux pointés cidessus: le foisonnement des méthodologies et l'interrogation quant à la discipline. Chacun à sa manière, ces lieux donnent des images prismatiques de l'ensemble du domaine à pôles multiples de l'enseignement des langues, tel qu'on peut en faire l'histoire. Mais il faut encore poser l'hypothèse d'une complémentarité entre les deux foyers: c'est dans la mesure où la discipline "langues vivantes" se trouve comme en permanence contestée de l'extérieur de l'école, après avoir eu du mal à s'y établir, que le domaine de l'enseignement des langues, différent en cela de bien d'autres secteurs d'apprentissage, est un espace de développement et de renouvellement de méthodologies à vocation militante provisoirement rassembleuse. En cela encore, l'histoire des méthodologies relève d'une sorte de sémiologie (au sens médical du terme), moins intéressante en soi que dans ce qu'elle révèle, cliniquement, de la difficulté d'être d'un enseignement des langues, désormais reconnu et plelnement légitimé, mais toujours exposé à des contestations marginales ou radicales par une demande sociale prompte à l'accuser d'inadéquation. Ce n'est évidemment pas un hasard si tous les mouvements méthodologiques qui ont proposé des démarches autres sont nés hors de l'école et en partie contre les usages dominants de la discipline.

De fait, cette relation de complémentarité en partie antagonistique entre méthodologies et discipline ne suggère une voie possible d'analyse que pour les périodes récentes de l'HELE, alors que l'organisation du domaine en divers pôles nous paraît opératoire même si l'on remonte beaucoup plus loin dans le temps.

En tout état de cause, le propos de cette contribution n'était pas de suggérer une concentration des travaux de l'HELE sur quelque lieu focal ou axe dentral, mais bien de marquer que le petit secteur où nous essayons d'oeuvrer a besoin d'un cadre et de perspectives mieux explicités que ce n'est encore le ças. Et ce n'est pas parce que nous pouvons nous réunir à Aix-la-Chapelle, à l'initiative de nos collègues' allemands, qu'il faudrait oublier de dire combien les travaux engagés à Giessen autour d'H. Christ, ceux que mènent K. Schröder et l'équipe d'Augsbourg, indiquent, par la multiplicité construite de leurs avancées, dans quelles directions nous pouvons continuer de progresser méthodiquement. Ici comme ailleurs, cela passe par des projets d'une certaine ampleur et par un travail de longue haleine engageant plusieurs personnes. L'exploration initiale et bien des percées ultérieures doivent beaucoup à quelques individus cheminant, bon gré mal gré, seuls. L'institution d'un territoire exige aussi - et sans exclusive - la mise en réseau d'entreprises plus collectives. Parmi d'autres, la SIHFLES continuera à oeuvrer dans ce sens, avec bon espoir.

Eléments bibliographiques

Achour, C.: Abécédaires en devenir, idéologie coloniale et langue française en Algérie. Alger: ENAP 1985.

Auroux, S.: "L'histoire de la linguistique". In: Auroux et Chevalier 1980, 7-15.

Auroux, S. / Chevalier, J.-C. (dir.): "Histoire de la linguistique française".

<u>Langue française</u> 1980, 48.

Bourdieu P.: "Le champ scientifique". Actes de la recherche en sciences sociales 2-3, 1976, 88-104.

- Bourdieu, P.: "Classement, déclassement, reclassement". <u>Actes de la recherche</u> <u>en sciences sociales</u> 24, 1978, 2-22.
- Bourdieu, P.: Choses dites. Paris: Les Editions de Minuit 1987.
- Chevalier, J.-C.: Histoire de la syntaxe. <u>Naissance de la notion de complément</u> dans la grammaire française (1530-1750). Genève: Droz 1968.
- Chévalier, J.-C. / Encrevé, P. (dir.): "Vers une histoire sociale de la linguistique". <u>Langue française</u> 63, 1984.
- Christ, H.: "Zur Geschichte des Französischunterrichts und der Französischlehrer". In: Mantzmann, A. (éd.): <u>Geschichte der Unterrichtsfächer</u> I. München: Kösel 1983, 94-117.
- Christ, H. / Rang, H.-J.: <u>Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung</u> 1700-1945, 7 vol. Tübingen: G. Narr 1985.
- Christ, H.: "Pour une histoire sociale de l'enseignement du français". <u>Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde</u>, n° 1, 1988, 6-10.
- Chervel, A.: "L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche". <u>Histoire de l'Education</u> 38, 1988, 59-119.
- Clavères, M.-H.: "Portrait de Thésée en peaux de chèvres". Etudes de linguistique appliquée 78, 1990, 125-133.
- Coste, D. (éd.): <u>Aspects d'une politique de diffusion du français langue</u> <u>étrangère depuis 1945</u>. Paris: Hatier 1984.
- Coste, D.: "Constitution et évolution des discours de la didactique du français langue étrangère". <u>Etudes de linguistique appliquée</u> 61, 1986, 52-63.
- Coste, D.: "Pour ne plus se raconter d'histoires". <u>Etudes de linguistique appliquée</u> 78, 1990, 5-17.
- Delesalle, S. / Chevaller, J.-C.: <u>La linguistique</u>, la grammaire et l'école, 1750-1914. Paris: A. Colin 1986, coll. "Linguistique".
- Frijhoff, W.: "Modèles éducatifs et circulation des hommes: les ambiguïtés du second Refuge". In: <u>La Révocation de l'Edit de Nantes et les Provinces-Unies 1685</u>, Colloque international du Tricentenaire, 1-3 avril 1985. Amsterdam: Maarssen 1986, 51-75.

- Frijhoff, W.: "Le français et son usage dans les Pays-Bas septentrionaux".

 <u>Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde</u>, n° 3,
 1989, 1-8.
- Frijhoff, W.: "L'usage du français en Hollande, XVII"-XIX" siècles: propositions pour un modèle d'interprétation". Etudes de linguistique appliquée 78, 1990, 19-29.
- Gerbod, P.: "L'enseignement de la langue française en Grande-Bretagne au XIX° siècle (1800-1870)". <u>Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde</u>, n° 2, 1988, 8-11.
- Hammar, E.: <u>L'enseignement du français en Suède jusqu'en 1807. Méthodes et manuels</u>. Stockholm 1980.
- Hammar, E.: Manuels de français publiés à l'usage des Suédois de 1808 à 1905. Stockholm: Acta bibliothecae regiae Stockholmiensis 1985, Norstedts Tryckeri.
- Howatt, A. P. R.: A History of English Language Teaching. Oxford: University Press 1984.
- Michael, I.: The Teaching of English from the sixteenth Century to 1870.

 Cambridge: University Press 1987.
- Moirand, S.: <u>Une histoire de discours... Une analyse des discours de la revue</u>
 <u>Le français dans le monde 1961-1981</u>. Paris: Hachette 1988 (1987) (publication de la Thèse d'Etat de 1987, Université de Franche-Comté, dir. J. Peytard).
- Porcher, L.: "Didactique historique". In: Coste (éd.) 1984, 250-254.
- Porcher, L.: <u>Champs de signes. Etats de la diffusion du français langue</u> <u>étrangère</u>. Paris: Didier-Crédif 1987, coll. "Essais".
- Porcher, L.: "Trouver le temps long". <u>Documents pour l'histoire du français</u> <u>langue étrangère ou seconde</u>, n° 2, 1988, 6-7.
- Puren, C.: <u>Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues</u>. Paris: CLE International 1988, coil. "Didactique des langues étrangères" (à partir de la thèse d'Etat de 1985, Université de Toulouse Le Mirail, dir. P. Rivenc).
- Reboullet, A.: "Pour une histoire de l'enseignement du français langue étrangère". <u>Le français dans le monde</u> 208, 1987, 56-60.

- Reboullet, A.: "Actualité du passé". <u>Le français dans le monde</u> 221, 1988, 64-69.
- Schröder, K.: <u>Linguarum recentium annales: Der Unterricht in den modernen</u>
 europäischen Sprachen im deutschsprachigen Raum. Augsburg: Universität 1980-1985 (4 vol.).
- Schröder, K.: "L'étude de l'histoire de l'enseignement des langues étrangères en Allemagne. Motifs, centres d'Intérêt, résultats et portée", à paraître dans le n° 5 de <u>Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde</u>, 1990.

Gérard Bodé

L'enseignement du français en Lorraine allemande sous le Second Empire

Dans son article sur *L'Histoire des disciplines scolaires*, André Chervel¹ se demandait: "L'école peut-elle enseigner la langue nationale dans les régions où l'on parle les patois et les langues régionales? L'école pourrait-elle enseigner le français si les élèves ne le savaient déjà?".

Il y a encore vingt ans de telles interrogations pouvaient paraître incongrues. La question de l'enseignement du français et a fortiori celle de la résistance des langues régionales paraissait close. Or, depuis les années 1970 environ, ce débat qui semblait tombé en désuétude, tout au moins depuis la Libération, connaît un nouvel élan. Les travaux récents sur la politique linguistique et le bilinguisme émanent surtout de polltistes2, de linguistes3, de sociologues4, mais plus rarement d'historiens. En effet, la communauté des historiens, sauf exceptions, ne s'intéressait guère à la question et laissait ainsi le champ libre pour une vision plus synchronique que diachronique. Il est vrai que le problème des sources disponibles pouvait expliquer la faiblesse des recherches en ce domaine. Néanmoins dans les fonds d'archives publics ou privés subsistent, si l'on fait abstraction des documents épars qu'un travail de collecte laborieux exigerait de rassembler, quelques dossiers complets et significatifs. L'un d'entre eux, conservé dans le fonds de l'inspection académique aux Archives départementales de la Moselle autorise à saisir la problématique de l'enseignement du français dans un département partiellement germanophone.

1. L'Enquête de 1869 et le conflit linguistique en Moselle.

Ce dossier, répertorié sous la cote 2 T 279-280, contient 380 lettres d'instituteurs et d'institutrices rédigées durant l'année 1869. Ces lettres sont en fait des réponses à une circulaire préfectorale du 25 novembre 1868⁶ destinée aux enseignants "des communes où la langue française n'est pas encore prédominante", communes désignées dans le langage administratif de l'époque comme "communes allemandes". Le préfet souhaitait obtenir "un compte-rendu exact de la marche suivie (...) Ce compte-rendu (...) devra porter sur les diverses matières (lecture, écriture) dont se compose l'enseignement dans chaque division". Les enseignants étaient invités à entrer dans les détails. L'objet

réel de la circulaire consistait à vérifier l'application du programme scolaire élaboré le 29 mars 1865 par le consell académique du département. Une copie de ce programme était jointe à la circulaire: "En faisant ce travail, vous aurez sous les yeux le programme réglementaire (...) et vous le suivrez alinéa par alinéa de manière à répondre exactement sur tous les points qui y sont indiqués. Considérez, en un mot, ce programme comme une suite de questions auxquelles vous aurez à répondre".

Sur 516 questionnaires envoyés, 380 ont été conservés, soit environ 73 %. Les réponses des cantons de Sarralbe et Volmunster ont été perdues. Seules les lettres des retardataires, sommés de répondre par une lettre de rappel, figurent dans le dossier. Si l'on ne tient pas compte de ces deux cantons, le taux des réponses est de 81,75 %, ce qui est tout à fait exceptionnel pour ce genre d'enquête. Il convient néanmoins de distinguer les instituteurs des institutrices. Les instituteurs répondent à 87,89 % contre 68,08 % pour les institutrices. Les réponses de ces dernlères sont de plus souvent dénuées d'intérêt puisque la majorité d'entre elles n'envoie qu'un billet stéréotypé: "L'instruction religieuse se faisant en allemand, les élèves sont exercés à la lecture allemande, autant qu'il est nécessaire pour l'étude du catéchisme". Cette formule se retrouve chez les institutrices de tous les cantons et. qui plus est, elle semble avoir été écrite par la même main! Toutes ces institutrices étaient des religieuses de l'ordre de la Providence de Saint-Jean-de-Bassel et pour la plupart elles n'ont qu'une connaissance insuffisante du français.

Cette remarque incite à la prudence. Les renseignements fournis par les lettres sont évidemment d'un intérêt très relatif quant à leur contenu et à sa fiabilité. Sans vouloir opérer une catégorisation trop stricte, on peut déceler différentes tendances:

- les copies, sous une forme négative, du programme de 1865, accompagnées de réponses par oui ou non,
- les paraphrases du programme,
- les lettres sans réponses dans lesquelles l'instituteur se contente d'affirmer que le programme est suivi point par point,
- les digressions sur la carrière, la situation linguistique, l'état de l'enseignement, etc... ne répondant pas aux préoccupations du préfet,
- les réponses originales suivant plus ou moins les programme dans la forme mais s'en écartant sur le fonds pour tel ou tel point, voire le critiquant.

A l'exception de sept villes (Sierck, Bouzonville, Saint-Avold, Forbach, Faulquemont, Sarreguemines et Sarralbe), ces textes émanent d'écoles de villages. Les salles d'asiles n'ont pas été concernées par l'enquête.

Il ne faut pas oublier que ces témoignages ont été sollicités par l'administration. La véracité des renseignements fournis peut être sujette à caution. Le risque est grand d'y voir se développer des réflexes de protection, de justification ou d'arrivisme. Les exemples, quelquefois précis, souvent vivants et imagés, peuvent traduire un modèle idéal plus proche des desiderata de l'administration que de la réalité pédagogique quotidienne.

Ces restrictions n'enlèvent cependant rien à la valeur de ces documents qui reflètent pour une période donnée le sentiment des enseignants sur leur rôle en tant que diffuseurs de la langue française. D'autant que pour l'espace germanophone français, ils constituent la seule collection assez complète. D'autres enquêtes ont été menées sur cette question comme celles de 1862 dans le département de la Meurthe⁷, ou dans l'arrondissement de Thionville⁸ sur l'initiative des inspecteurs primaires. Mais fort peu de réponses en ont été conservées. Des documents similaires n'existent pas, semble-t-il, pour l'Alsace.

L'élaboration du programme de 1865 et l'organisation de cette enquête expriment aussi l'importance accordée par l'administration locale à l'enseignement du français. L'objectif de l'administration scolaire était, à long terme, de remplacer les dialectes allemands employés par la population par le français.

Le département de la Moselle, dans ses limites de 1815, comprenait quatre arrondissements. l'un d'entre eux, celui de Sarreguemines, était entlèrement germanophone, et un autre, celui de Briey, entlèrement francophone. Les arrondissements de Thionville et de Metz étaient traversés par la frontière linguistique qui coupait en bials le département en deux zones. On peut considérer schématiquement que la moitié Nord-Est appartenait à l'aire linguistique allemande.

Or, depuis la Convention montagnarde, l'Etat affirmait l'identité de la Nation et de la Langue. Les citoyens français ne pouvaient s'exprimer qu'en français. Il était ainsi du devoir de l'administration chargée de l'instruction publique d'enseigner le français à tous les enfants qui l'ignoraient.

Dans le département de la Moselle, cette position est mise en pratique dès 1805 par le préfet Vaublanc. Pour lui, "il est certain que la langue fait la patrie et qu'il est bien difficile d'être Français dans toute l'acception du mot quand on ne parle qu'allemand"10.

L'ennemi principal du français est le curé qui enseigne le catéchisme en langue allemande. En 1843, l'évêque de Metz Dupont des Loges justifie cette attitude des ecclésiastiques par la propagation de la foi chrétienne dans des campagnes aux moeurs encore rudes: "Pour répondre à sa vocation, le prêtre doit, avant de propager la langue de son pays, propager la foi et le faire par l'instrument qui le met le plus promptement et le plus facilement en communication avec le peuple"11, donc au moyen de l'allemand.

Il serait trop long d'énumérer ici les étapes du conflit linguistique qui découle de ces deux attitudes opposées. On se référera aux analyses anciennes et détaillées de Gaston May, La lutte pour la français en Lorraine¹² et de Paul Lévy, Histoire linguistique de l'Alsace et de la Lorraine¹³.

On peut simplement noter que jusqu'au Second Empire, les autorités civiles eurent, quel que soit le régime, peu de prises sur le clergé, faute de moyens et de politique cohérente. La création de l'Ecole normale d'Helfedange en 1821¹⁴, sur l'initiative du préfet et de l'inspecteur d'académie, résulte partiellement de la volonté d'envoyer en Lorraine allemande des instituteurs compétents. Une section, réservée aux élèves destinés à enseigner dans les communes allemandes, y suivait quelques cours en allemand. Une autre méthode consistait à envoyer dans les communes des instituteurs francophones dépourvus de toute notion d'allemand avec l'espoir qu'ils franciseraient les enfants. Les résultats se sont avérés nuls.

A partir de 1852, une politique à la fois plus ferme mais aussi plus conciliatrice se met en place. Pour le recteur départemental Percin, il faut chercher le soutien du clergé, en faire non pas un adversaire mais un allié, même si on le soupçonne d'être de mauvaise foi.

Le ler mai 1852 est promulgué un règlement pour les écoles du département¹⁵. Ce règlement est destiné à toutes les écoles mais contient quelques
articles se rapportant plus spécialement aux communes allemandes. L'étude du
catéchisme se fera en allemand, mais avec une traduction en français. Des
exercices de conversation et de traduction devront préparer les enfants à la
connaissance du français. Le calcul ne pourra se faire qu'en français. Ces
dispositions annoncent déjà le programme de 1865.

L'offensive massive contre l'allemand sera surtout l'oeuvre d'un homme, l'inspecteur d'académie Hanriot qui est nommé à Metz en 1855. Il est lui-même lorrain, né à Dieuze dans la Meurthe. Elève de l'Ecole normale et de l'Ecole d'Athènes, il fera une carrière honorable dans l'administration de l'Instruction publique. C'est lui qui sera à l'origine du programme de 1865 et de la circulaire de 1868.

A la suite de l'adoption d'un tableau d'emploi du temps en mars 1863¹⁶, mais surtout d'un violent conflit à la fin de 1864 - début 1865, des négociations s'engagent au sein du conseil départemental d'instruction publique entre le clergé et les autorités académiques ¹⁷, négociations dont allait sortir le programme du 29 mars 1865.

Néanmoins le débat allait renaître dès 1867 comme suite à une discussion au corps législatif, et à une déclaration maladroite de Napoléon III à Strasbourg en faveur de l'enseignement simultané du français et de l'allemand dans les provinces de l'Est. Partie de Strasbourg, und pétition en faveur de cet enseignement simultané circule en Moselle 18 et déclenche une vive polémique dans la presse messine 19. C'est dans ce climat tendu qu'est distribuée la circulaire de 1868 et que sont rédigées, entre janvier et avril 1869, les lettres des instituteurs.

Jusqu'à ce jour, ces lettres d'Instituteurs ont été peu étudiées. May et Lévy ne les connaissaient pas. En revanche, Henry Contamine dans sa thèse sur Metz et la Moselle de 1814 à 1870²⁰ les cite dans l'un de ses chapitres consacrés à l'enseignement. Il n'en retiendra cependant que des fragments confirmant le succès de la propagation du français. Une analyse plus poussée de ces documents reste encore à faire.

2. Le programme du 29 mars 1865 sur l'enseignement du français en Lorraine allemande.

La circulaire de 1868 définit clairement son objectif en se référant au programme de 1865: "Vous n'avez pas perdu de vue le but que nous nous y sommes proposé: celui de concilier (et cela ne saurait évidemment être impossible) les intérêts de la religion avec les intérêts de notre nationalité. Nous voulons avoir, dans nos patriotiques provinces de l'est, des Français et non des Allemands; et nous pensons qu'en devenant Français de langage, comme ils le sont déjà de coeur, leur foi n'en sera pas compromise".

Aussi observe-t-on dans ce programme de 1865 un double mouvement. D'une part une progression continue de la langue française depuis la première année (en troisième division) jusqu'en dernière année (en première division), et d'autre part une régression de la part de l'allemand. Durant la première année, l'usage de l'allemand était encore nécessaire aux instituteurs pour se faire comprendre, notamment dans les exercices de langage. En seconde année, il est même prévu d'initier les élèves à la lecture allemande, mais uniquement en vue de la préparation au catéchisme. En dernière année, dans la mesure du possible, le français devrait constituer la seule langue usitée. Certaines disciplines, et ceci dès la première année, ne peuvent d'ailleurs être enseignées qu'en français; c'est le cas du calcul, de la numération.

En fait, le programme assigne aux deux langues un rôle spécifique. Le français, "langue nationale", se conçoit à la fois comme le moyen - l'objet de la discipline français - et comme la fin - l'acquisition de cette langue et sa substitution à l'allemand. C'est ce qu'exprime nettement le résumé du programme de 1865: "Toutes les matières du programme doivent concourir à l'enseignement de la langue française".

En face du français, l'allemand se trouve en position d'infériorité. D'une part, il est précisé avec fermeté qu'il ne saurait constituer une discipline: "Ne perdez pas de vue toutefois que la langue allemande peut être admise dans nos écoles comme moyen, mais non comme matière d'enseignement, la loi n'autorisant rien de semblable". Cette position implique logiquement que "l'enseignement théorique de la langue allemande ne peut faire partie du programme".

L'allemand se réduit ainsi à une seule fonction: "L'allemand doit être employé comme moyen provisoire mais indispensable de communication entre le maître et les élèves dans les premiers temps de la fréquentation de l'école". En face d'élèves qui généralement ne comprennent pas ou peu de français, l'allemand se transforme ainsi en instrument pédagogique dont le but est, en quelque sorte, de contribuer à sa propre disparition.

Mais si le programme définit assez clairement le rôle respectif des deux langues, il ne dit rien de leur nature. Le français imposé aux petits mosellans est une langue académique créée par l'institution scolaire. Au contraire l'allemand parlé par la population ne représente qu'une forme dialectale. Les lettres des instituteurs évoqueront souvent cet aspect que le programme occulte complètement.

L'instituteur de Basse-Ham décrit la situation dans son village: "Plusieurs jeunes mariés et presque tous les autres plus âgés se servent d'un patois allemand qu'on ne comprend plus dans un rayon au-delà de 8 à 10 lieues (32 à 40 kilom.) et si, à mon arrivée en cette commune, en 1862, j'eusse été un instituteur né français, sans connaître l'allemand, ou bien né dans la partie allemande, par exemple dans les environs de Bitsch, Forbach, Sarreguemines où le jargon est tout différent de celui de Ham, je n'aurai eu qu'un seul moyen pour y faire le bien, c'est-à-dire refuser ce poste".

Cet instituteur est, par ailleurs, le seul à saisir la différence entre les zones dialectales du francique mosellan et du francique rhénan. Tous les autres n'emploieront que des termes tels que "idiome" ou "jargon" pour noter l'écart existant entre cet allemand parlé et l'allemand de la Bible, ce qui constitue, de plus, un argument important pour refuser d'enseigner la langue allemande.

Dans la perspective de l'enseignement du français à des enfants germanophones, le programme de 1865 met èn oeuvre toutes les disciplines obligatoires, telles que les spécifiait la loi Falloux. On se retrouve, comme partout ailleurs en France à cette époque, dans le cadre du *lire*, écrire, compter, c'est-à-dire, pour reprendre l'expression de Jean Hébrard, dans le domaine de l'apprentissage des "savoir-faire", des "apprentissages préalables qui (...) sont en quelque sorte l'accompagnement obligé de tous ceux qui existent"²¹. Le contexte particulier nécessite cependant l'emploi de l'allemand et suppose ainsi le recours à des exercices de traduction qui dans la réalité, à défaut de l'être de jure, se transforment de facto en discipline supplémentaire.

On ne retiendra ici, pour analyser les procédés d'apprentissage du français, que les éléments constituant ce qu'on pourrait appeler la discipline Français, à savoir la lecture, les exercices de language, et les exercices de langue française (dictées, rédactions, grammaire).

Par sa conception en trois divisions au sein desquelles sont énumérées et décrites les différentes disciplines, le programme ne fournit qu'un canevas théorique et ne donne que rarement des indications précises quant aux conditions pédagogiques ou au contenu de ces disciplines. Tout au plus trouve-t-on des indications sur "les notions les plus élémentaires et les plus réellement utiles", sur "la dénomination en français des objets de la vie domestique et rurale", etc.

Pour la lecture, le cursus prévoit l'acquisition en première année, des lettres, syllabes pour qu'"on arrive le plus tôt possible aux mots faciles et aux petites phrases familières composées de ces mots", de façon à parvenir en seconde année à la "lecture courante du français dans un livre simple et naturel". Cette lecture est toujours expliquée, partiellement à l'aide de l'allemand durant les deux premières années, mais "exclusivement en français" pour la dernière année.

Les exercices de langage doivent habituer les enfants à l'emploi de la langue française en leur fournissant le vocabulaire essentiel, vocabulaire choisi dans un répertoire familier, à savoir celui de leur vie quotidienne au village. La conjugaison des "verbes auxiliaires et (des) verbes les plus usuels" est introduite dans ces leçons qui "se font spécialement en français, de manière cependant à ne pas négliger ce que l'allemand offrira de ressources au maître pour se faire comprendre".

Au cours de la seconde année, ces exercices se poursulvent sur des thèmes familiers mais aussi religieux. Ils prennent le plus souvent la forme de petits jeux de questions-réponses dont le but principal est d'inculquer aux enfants l'habitude de s'exprimer en français. "Il est bien entendu que l'usage de l'allemand n'est toléré dans ces entretiens que pour faire comprendre les expressions françaises les plus difficiles". Le texte du programme insiste sur l'utilité de ces exercices de langage sous cette deuxième division: "C'est l'absence de ces exercices dans beaucoup d'écoles qui constitue la principale cause d'Infériorité de leurs élèves et de la lenteur avec laquelle la langue française se propage".

En seconde division apparaissent les "dictées françaises, simples et correctes" et les premières notions de grammaire, "les plus essentielles et les plus élémentaires". Il faudra attendre la dernière année pour que ces deux types d'exercices se développent sans dépasser cependant le stade des "notions les plus élémentaires et les plus réellement utlles". Les élèves apprendront aussi à rédiger de petits "récits courts et faciles, des lettres, des mémoires, etc." et se livreront à des traductions d'actes de l'autorité publique tels que arrêtés sur la chasse, la police, les chemins, l'échardonnage, le recrutement, etc".

3. La pratique pédagogique

Il est difficile d'obtenir une synthèse cohérente des 380 réponses conservées. Déjà, si l'on élimine tous les billets des soeurs enseignantes, les digressions ou paraphrases, seules 150 à 200 lettres fournissent des réponses pertinentes. Cependant, au sein d'une même lettre peut exister un certain déséquilibre. Différents passages sont très personnels alors que d'autres se situent dans le recopiage. Un exemple représentatif est fourni par la réponse de l'instituteur de Goetzenbruck qui détaille les méthodes qu'il utilise pour ses élèves de première année, alors qu'il recopie pratiquement le programme pour les deux années suivantes. De plus, dans sa description des disciplines enseignées durant la première année, certaines comme la lecture ou les exercices de langage, sont bien développées, alors que d'autres comme l'écriture ou le calcul sont à peine esquissées. En règle générale, on observe que les instituteurs ont surtout tendance à s'attarder sur les débuts, à passer succinctement sur la seconde année, puls à signaler brièvement voire à négliger la dernière année.

Les raisons de cette différence de traitement des trois divisions sont sans doute à chercher dans le rythme de la fréquentation scolaire. Les élèves qui terminent le cycle complet sont assez rares. L'école n'est pas obligatoire à cette époque, même si les pouvoirs publics la soutiennent énergiquement, et pour de nombreux parents, elle apparaît surtout comme une préparation à la première communion.

En dépit de ce déséquilibre, le nombre de réponses disponibles constitue néanmoins un bon échantillon pour analyser l'application du programme de 1865. Aucun texte n'osera officiellement s'écarter de ce programme, mais le détail des réponses laisse souvent filtrer des contradictions ou des prises de position différentes de celles annoncées dans les premières lignes. Les affirmations de certaines réponses s'opposent souvent. Ainsi, à Forbach, l'instituteur catholique déclarait-il que le français était la seule langue employée par les enfants, y compris dans la rue et avant leur scolarisation. Son collègue protestant note de son côté que très peu d'enfants ont des notions de français lors de leur entrée à l'école. Or l'aspect confessionnel n'influe guère sur le comportement linguistique. Les deux bibles, la catholique comme la protestante, sont écrites en allemand.

Toute analyse de ces documents devra tenir compte de ces incertitudes.

ıtes.

bre. s le

eur de

eux u−

nul rs

ur re

S

a) La lecture.

Dans l'apprentissage de la lecture le programme avait fixé le schéma d'acquisition: lettres, syllabes, mots, phrases. Deux systèmes concurrents sont décrits dans les lettres pour l'application de ce processus.

L'ancienne épellation qui consistait à épeler les lettres par leur nom est interdite comme le signale l'instituteur de Hestroff. Cette méthode "est proscrite et avec raison; car il est plus difficile d'épeler une syllabe que de la prononcer couramment; et certes ce n'est pas un moyen de faire comprendre à un enfant comment il faut lire, par exemple, le mot Sang, que de lui faire dire successivement les quatre lettres S, a, n, g, dont les noms mis à côté l'un de l'autre ne donnent aucune idée de la prononciation du mot". Pourtant cette méthode conserve ses partisans, comme l'instituteur de Kerbach, pourtant élève de l'Ecole normale.

La méthode la plus utilisée est celle de la nouvelle épellation, telle que la décrit l'instituteur de Goetzenbruck: "Dans les premières leçons on doit s'attacher à faire connaître aux élèves le nom, la valeur et la prononciation des lettres de l'alphabet, et patiemment insister à ce travail jusqu'à ce que l'enfant sache distinguer et nommer sans hésitation chacune de ces lettres désignées au hasard, soit voyelle, soit consonne." Pour cela, l'instituteur de Vahl-Ebersing enseigne d'abord les voyelles: "Je commence toujours par le françals en enseignant les voyelles simples: a e l o u; en quelques jours les consonnes". L'institutrice du même village suit l'ordre de l'alphabet: "(Les élèves) commencent à dire les lettres a, b, c, d, e, f, g, etc."

L'étape suivante amène les enfants à lire des monosyllabes comme à l'école de Bettange: "Il leur est nommé séparément deux lettres, une consonne et une voyelle, et l'enfant les prononce en les rassemblant. Exemple: Le moniteur, te-i; l'enfant, ti; le moniteur, pe, o, l'enfant po, etc., etc." Ou encore à Entrange: "Quand ils sont à même de pouvoir distinguer les voyelles des consonnes, on leur fait nommer une consonne, pe/p par exemple, puis falsant suivre successivement de chacune des voyelles on forcera l'enfant à frapper la consonne sur la voyelle, et de dire pe a, pa; pe-o, po; etc. L'enfant dira d'abord pe a, pea; puis il s'habituera peu à peu à négliger la voyelle e dont le son est peu sensible".

De cette façon les instituteurs abordent la lecture des premiers mots, comme le décrit celui de Porcelette: "Aussitôt que les enfants connaissent les voyel-

les et cinq consonnes on leur apprend à former des syllabes et à lire quelques mots très simples: le papa, la pipe, la pilule fade, et dont le sens leur est expliqué." A Rohrbach est utilisée une méthode plus complexe: "lere leçon: enseignement des lettres suivantes: S, a, e, é, i, u, t, d, m, r, n, D, avec ces lettres nous formons les syllabes suivantes: Dieu, m'a, créé, et, mis, au, monde. Après la connaissance de ces syllabes, nous en formons des mots. Dieu, m'a, créé, et, mis, au, monde. Et pour exercer les enfants à la connaissance de ces mots, nous intervertissons ... créé, et, au, monde, m'a, mis, Dleu. Ces mots forment ensuite la petite phrase ... Dieu m'a créé et mis au monde".

Jusqu'ici, ces méthodes ne semblent guère originales et devaient se pratiquer un peu partout en France. Mais avec l'apprentissage des nasales et des diphtongues se posent aussi les premiers problèmes de prononclation comme le signale l'instituteur de Sarreinsming: "L'expérience a prouvé que l'enfant ayant appris à lire d'abord en allemand où toutes les lettres sont prononcées lira les voyelles composées (...) Ai = A-i, ei = e-i, au = a-u, eau = e-a-u, eu = e-u, oeu = o-e-u, ou = o-u; et le syllabaire suivant: beau = b-e-a-u, voeu = vo-e-u, nou = no-u, etc.et les voyelles nasales (...) an, in, on, un, im, etc. comme s'il avait ann, inn, onn, unn, imm, et les diphtongues (...) \underline{oi} = o-i, \underline{lau} = i-a-u, \underline{ial} = i-a-i, \underline{ieu} = i-e-u, etc. ce qui fait la désolation du maître eut-il une patience d'ange".

La méconnaissance de la langue française donne aussi toute son importance aux explications accompagnant les exercices de lecture. Très fréquemment exercices de langage et lecture ne forment qu'un cours.

Pour ces explications certains instituteurs essayent de n'employer que le français, mais ailleurs le recours à l'allemand s'impose, comme à Mégange: "Lorsque les élèves sont parvenus à lire, d'une manière prompte et assurée, un tableau quelconque, tout en les faisant passer au suivant, je reviens de temps en temps sur l'exercice appris d'abord matériellement, et je leur en explique tous les mots, en me servant au besoin de l'allemand. Ainsi, par exemple, je dis à l'enfant qui sait lire le mot maison ou le mot jardin sans en comprendre la signification: on appelle maison en français, ce que vous nommez haus en allemand; jardin la chose désignée par le mot garten, etc."

Le recours à l'allemand semble être le cas de figure le plus fréquent, même si les instituteurs essaient de le minimiser. Le plus bel exemple est celui de Basse-Ham: Les enfants "lisent avec plaisir et traduisent sans beaucoup de difficultés, attendu qu'ils sont déjà initiés avec le français dans les exercices

de langage - bien entendu que ces phrases sont traduites au moyen de notre jargon allemand, tel qu'on le parle dans la localité. Par exemple: l'or, le fer et le plomb: D'Gold, D'Eisen an d'Ble!; qu'est-ce que tu tiens là: vat hälst du élo; c'est du plomb; D'as Ble!; ah! que c'est lourd; o d'at as schver; le plomb est bien lourd; D'Ble! as ganz schver, etc."

el-

PIII

on:

108

ļu, ts.

s-

u.

er

:S

t.

Lecture, explications et traduction se mâlent ainsi au cours de la première année pour amener les enfants à la lecture courante. Cet apprentissage se fait au moyen de tableaux de lecture, comme ceux de Dupont en français, ou ceux de Conrard qui sont bilingues. Avec la seconde division apparaissent les premiers manuels de lecture. Les plus utilisés sont le recueil des *Cent petits contes* du chanoine Schmitt, suivi par les *Lectures graduées* de Dupont. Il faut encore ajouter les différentes versions de la Bible ou de l'histoire sainte. Mais les mentions manquent souvent de précisions. Pour la troisième année, le manuel de référence est celui de l'inspecteur d'académie Hanriot, *Cholx de lectures*.

A travers les témoignages, on remarquera d'abord que les élèves sont loin de maîtriser la lecture. Ainsi à Denting, à Schoeneck, à Halstroff, les cours d'épellation se poursuivent comme au niveau précédent.

Les exemples de lecture courante donnés pour la seconde et la troisième années reproduisent le même triptyque lecture-explication-traduction. Très souvent le texte lu doit être appris par coeur par les élèves puis répété le lendemain, ou encore réutilisé pour la dictée ou les exercices de grammaire.

Cette lecture se fait tantôt en commun, à haute voix, tantôt individuellement et à tour de rôle. Un bon exemple est fourni par l'instituteur de Guenviller: "1° Le maître lit le chapitre ou paragraphe à haute voix; on le fait lire ensulte par les élèves, surtout par les plus faibles, on le relit encore une fois à haute voix, ensuite les élèves le répètent tous ensemble. 2° Le maître interroge ensuite sur l'orthographe des mots, orthographe d'usage et orthographe des règles."

En troisième année, les explications sont uniquement données en français, comme le prévoyait le programme. Les élèves sont astreints à des comptes-rendus oraux en français sur la base des textes étudiés.

b) Les exercices de langage.

La lecture ne constitue cependant qu'une technique qui, à elle seule ne saurait enseigner le français ressenti par les élèves comme une langue étrangère. L'acquisition de la langue passe essentiellement par les exercices de langage, tout au moins durant la première année. Le recours à l'allemand y est toléré par le programme. Ces exercices, intitulés exercices de dénomination par les instituteurs, sont destinés à fournir aux élèves le vocabulaire élémentaire. La place de la traduction y est importante, comme l'ont déjà montré les exercices pratiqués pour les explications de la lecture.

L'une des méthodes les plus usitées consiste à montrer des objets et à les nommer, comme à Fremestroff: "Je commence à les faire nommer tout ce qui se présente sur sa personne (sic), dans la salle, et dans la maison, en adressant à l'élève la question: Montre la tête, les cheveux, le nez, le coup (sic), la main, la fenêtre, la table (...) L'enfant répond: Voilà la tête, le livre, la chaise, etc..." Ou encore à Haute-Ham: "Dès que ces enfants entrent à l'école, ils savent déjà nommer en allemand un grand nombre d'objets; je profite de ces connaissances pour leur apprendre aussi le nom français. Par ex. je leur dis: Mes enfants, connaissez-vous un objet qu'on appelle en allemand Feder (plume), s'ils répondent oui (ce qui arrive presque toujours parce que je ne me sers (que) d'objets qu'ils ont souvent sous les yeux), je leur dis Feder en français se nomme plume".

L'emploi des deux langues peut donner lieu à des situations cocasses comme celle décrite par l'instituteur de Haute-Sierck: "Au début on se contente de ce que l'enfant produit, sans lui parler de genre ou d'autre théorie; l'enfant obélssant à sa pensée allemande dira, la banc, le table, J'ai mangé aigre choux, au lieu de choucroute, gros lait au lieu de lait caillé, J'ai beaucoup cheveux parce que le mot ne se trouve pas dans son idiome".

Ces exercices prennent très souvent la forme d'un jeu de questions-réponses destiné à vérifier l'acquisition du vocabulaire, comme à Volmunster: "Quand une phrase a été lue, celle-ci je suppose: René fume sa pipe - Papa va à la cave. Il est demandé aux élèves: qui est-ce qui fume sa pipe? Qu'est-ce qu'une pipe? Qu'est-ce que René? René fume quoi? (...) Ces questions après être faites en français, sont reprises en allemand pour faire comprendre aux enfants ce qu'on leur demande, puis la question est reprise immédiatement en français. Les réponses viennent naturellement en allemand, mais sont reprises aussitôt en français".

ure. ge, iré

es

La

98

21

е

t.

c) Dictées et grammaire

Ces exercices se poursuivent jusqu'en dernière année. Le support principal devient le texte de la lecture ou de la rédaction. On demande aussi aux élèves d'initier eux-mêmes de tels jeux. L'emploi de l'allemand se restreint au fur et à mesure pour disparaître en dernière année. Il n'existe cependant que peu d'exemples d'exercices de langage pour les dernières années.

En seconde division, les exercices de langage, désormais intitulés exercices de langue française, comprennent à côté de la dénomination proprement dite, les premiers éléments de grammaire ainsi que des dictées.

Les lettres donnent peu d'éléments sur ces deux enseignements. La notion de dictée semble quelquefois floue. Toutes les écoles d'ailleurs ne la pratiquent pas. A Varsberg, l'instituteur préfère les réserver aux élèves de troislème année, et les remplace par des traductions.

Ces dictées peuvent être des textes recopiés par les élèves eux-mêmes depuis le livre de lecture, comme à l'école de filles de Ham-sous-Varsberg, ou encore une dictée collective faite au tableau noir, comme à Viller, ou un texte préalablement expliqué et appris par coeur, comme à Haute-Sierck, Etting ou Kirviller. Elles sont souvent accompagnées d'exercices de lecture, de dénomination ou de grammaire.

La taille de ces dictées est variable. A Kirviller, il ne s'agissait que d'une phrase: "Le paradis terrestre était un lieu de jouissances pures où Dieu avait placé Adam et Eve". Plus prosaïquement, les élèves de Bining-lès-Rohrbach sont confrontés à la phrase: "Le maçon crépit le mur de la grange".

Quand elles sont plus longues, elles peuvent revêtir la forme d'une série de phrases disparates, comme à Neufgrange, ou encore constituer un petit texte cohérent tiré d'un livre de lecture.

Leur finalité n'est pas toujours clairement comprise par les instituteurs. A Melsenthal, elles doivent servir à consolider l'"orthographe d'usage", mals à Bamblderstroff, "les dictées sont l'une des parties principales de l'enseignement grammatical".

Aussi servent-elles le plus souvent comme prétexte à des exercices de conjugaison, d'accord des participes, de pluriel des noms, etc. La grammaire ne devait être dans l'esprit du programme qu'une approche des règles essentielles. Les instituteurs utilisent rarement des livres, même si, ici et là, la grammaire de Lhomond, dans l'édition de Taratte est citée.

L'enseignement de la grammaire se fait essentiellement par le biais des exercices de langage et des dictées. Différentes lettres signalent un rejet des cours théoriques, comme à l'Hôpital ou à Bisten-im-Loch.

Le contenu de cet enselgnement est rudimentaire. Ainsi, à Holling, les "leçons verbales de grammaire roul(ent) principalement sur le genre et la formation du féminin dans les adjectifs; l'orthographe des verbes (nombre et personnes du sujet); l'accord de l'adjectif avec les noms". Presque toutes les lettres reproduisent une liste similaire. Il n'y a aucune progression des connaissances entre la seconde et la troisième année. Tout au plus peut-on noter chez quelques instituteurs la mention de rédactions en dernière année, qui servent souvent d'exercices d'application des concepts étudiés.

Ces rédactions s'apppuient le plus souvent sur une histoire lue. Quelquefois elles ne sont que des exercices de traduction, comme à Basse-Ham où l'instituteur raconte une histoire en allemand et demande une rédaction française. Quelques instituteurs, comme celui de Halstroff, ont du mal à différencier rédaction et dictée.

Tous ces exercices, dictées, grammaire et rédactions, se font exclusivement en français, même si les explications qui les accompagnent peuvent se servir de l'allemand. Il est cependant difficile de dire dans quelle mesure ces exercices ont été pratiqués. Alors que la lecture ou la dénomination semblent donner lieu à des cours quotidiens, la dictée, les exercices de grammaire, et surtout la rédaction, ne sont pratiqués qu'une à deux fois par semaine.

d) La traduction

Dans tous ces exercices, les instituteurs jonglaient entre les deux langues. Pour le programme de 1865, l'existence de deux pratiques langagières impliquait la traduction. La méthode directe intégrale sans recours à l'allemand était réservée aux salles d'asiles, donc aux tous jeunes enfants.

Pourtant le rôle de la traduction paraît mal défini. Pour le programme, elle ne constitue pas une discipline puisqu'elle participe de toutes. Mais de cette manière, elle est mise sur un pied d'égalité avec les exercices de langage. Il

ies

res

> u u

> 5

est vrai qu'à cette époque la notion de discipline, ou plutôt de "matière" selon le vocabulaire de l'époque était à peine explicitée ²².

Le programme autorise la traduction pour la lecture, le calcul, les exercices de langage, l'instruction religieuse, sous la troisième division, la lecture allemande, le calcul, l'écriture et le français, sous la seconde division et la limite aux exercices de langage et à l'instruction religieuse sous la première division. Le terme même de traduction est rarement employé dans le texte du programme qui lui préfère l'expression d'explication, "mot par mot, à l'aide de l'allemand". Enfin, quoiqu'il ne l'affirmera pas explicitement, le programme semble la limiter à l'oral.

Cette traduction va généralement de l'allemand vers le français, car comme le notait l'instituteur catholique de Forbach: "La traduction se fait-toujours de l'allemand au français, de sorte que le bénéfice reste au français".

Elle semble cependant bien plus pratiquée que ne le laissait prévoir le programme, y compris dans le sens français-allemand. L'opinion des instituteurs à son égard est partagée. Certains comme celui d'Ottonville lui sont très favorables. Celui de Kerbach considère que la traduction est bénéfique à l'acquisition des deux langues. Mais d'autres comme l'instituteur de Rémelfing, lui sont hostiles. Ses adversaires lui reprochent de ne pas coller aux réalités, l'allemand vernaculaire des populations n'ayant aucun rapport avec le Hochdeutsch de la Bible ou des auteurs classiques. Cet allemand leur apparaît comme une langue étrangère, au même titre que le français.

L'instituteur de Valmont évoque le côté mécanique et gratuit de ces exercices: "L'expérience m'ayant démontré que les traductions deviennent par la suite un exercice machinal sans profit pour l'intelligence des enfants, je les ai abandonnées après dix ans d'efforts inutiles".

4. Conclusion: nature et résultats de l'enseignement du français en Lorraine allemande

Que faut-il retenir de ces quelques citations tirées des réponses à l'enquête de 1868? On constate, en premier lieu, que le canevas général des programmes scolaires tels qu'on les voit se développer à partir de la loi Guizot, mais surtout depuis la loi Falioux, est respecté. Les disciplines restent identiques, y compris dans les disciplines facultatives telles que l'histoire-géographie ou l'agriculture. Mais l'enseignement doit s'adapter à la présence de dialectes

hexogènes. Certes, seule la comparaison avec un corpus similaire en provenance d'un département entièrement francophone, autoriserait d'en tirer des conclusions solides.

Il existe indéniablement chez les responsables politiques du département de la Moselle une volonté de réfléchir sur les meilleurs moyens de propager le français. De telles préoccupations se retrouvent en Meurthe, dont les arrondissements de Sarrebourg et de Château-Salins faisaient aussi partie de la Lorraine allemande. Un exemplaire du programme de 1865 avait été demandé par l'inspecteur primaire de Sarrebourg ²³. De même, dans la correspondance du dossier de 1869, figure un exemplaire du règlement départemental du Haut-Rhin. ²⁴ Les lettres du préfet de la Moselle mentionnent régulièrement les expériences alsaciennes.

Les préfets et les recteurs ne sont cependant que des exécutants. La politique de propagation du français émane des instances ministérielles qui, à différentes reprises, organisent de grandes enquêtes sur la situation des patois. La dernière, celle de Duruy de 1864, quelle que soit la fiabilité que l'on accorde à ses chiffres, avait montré que près de la moitié des locuteurs vivaient en situation bilingue²⁵. La spécificité d'un département comme la Moselle serait ainsi à relativiser si les dialectes et patois ne s'y appuyaient pas sur une langue constituée autre que le français.

Seul le rapport de force avec un clergé puissant et énergiquement attaché à ses traditions empêchera les autorités civiles d'employer la méthode directe, comme îl le tentera maladroitement en 1919. Sous le Second Empire, pourtant considéré comme un régime plus autoritaire que les précédents, les responsables académiques ont compris la vanité et l'irréalisme de la manière forte, c'est ce qui ressort des rapports annuels des inspecteurs Hanriot²⁶ et Maggiolo ²⁷.

Les instituteurs essaient tant bien que mal de concilier la réalité et les Instructions officielles. Le régime de Napoléon III avait beaucoup fait pour eux, et dans l'ensemble les témoignages de 1869, au-delà d'inévitables flatteries, confirment qu'ils soutenaient grosso modo les efforts pour la propagation du français.

Faut-il pour autant en conclure, comme Henry Contamine, qu'en 1870 la Moselle était francisée, ou faut-il plutôt accepter la thèse de Paul Lévy du double échec des politiques linguistiques française puis allemande entre 1800 et 1919?

Dans leurs réponses, les instituteurs évoquent quelquefois le résultat de leur travail. Celui de Denting se donne un an pour apprendre le français à sa troisième division. ceux de Goetzenbruck ou de Lixing-lès-Rouhling considèrent qu'ils ont pleinement réussi dans leur mission. Mais certains collègues se montrent moins triomphalistes. A Porcelette, les élèves s'expriment "en un français un peu germanique" tandis qu'à Edling, le français n'était parlé et compris qu'"avec ânonnement".

Les rapports des inspecteurs primaires de la même année, s'ils constatent blen quelques progrès apparents, traduisent cependant une certaine lassitude devant une situation qui ne semble guère évoluer. Le peu de français que les élèves ont appris est souvent perdu deux ou trois ans après la sortie des classes.

Dans ces conditions, il parait difficile de dresser un bilan objectif. Les sources ne traduisent que les préoccupations souvent partisanes de leurs auteurs. Le curé aura une toute autre vision que l'instituteur. Peut-être faut-il laisser le mot de la fin au chanoine Cazeaux, auteur d'un Essai sur la conservation de la langue allemande en Alsace, paru à Strasbourg en 1867. Il déplorait les méthodes d'enseignement en usage qui ne produisaient qu'une "masse de jeunes gens qui quittent l'école sans connaître suffisamment aucune des deux langues; qui ont oublié ou désappris le langage national", donc toute une population qui se trouve dans un "état de demi-connaissance et de demi-ignorance des deux langues".

Demi-échec ou demi-succès? Piètre bilan pour une région qui, au début du XIXº siècle, était l'une des plus alphabétisées de France ... même si c'était en allemand.

Notes

- Chervel, André: L'histoire des disciplines scolaires sur un domaine de recherche. Histoire de l'Education. Paris mai 1988, n° 38, p. 112.
- Lapierre, Jean-William: Le pouvoir politique et les langues: Babel et Léviathan. Paris: PUF 1988. (La politique éclatée).
- Calvet, Louis-Jean: La guerre des langues et les politiques linguistiques. Paris: Payot 1987.

Gruenais, Max-Peter, Dir.: Etats de langue: Peut-on penser une politique linguistique? Paris: Fayard: Fondation Diderot 1986. (Nouveile encyclopédie des sciences et techniques).

Vermes, Geneviève, Dir.: Vingt-cinq communautés linguistiques de la France actuelle. Paris: L'Harmattan 1987. 2 vol. (Logiques sociales).

Vermes, Geneviève / Boutet, Josiane, Dir.: France pays multilingue. Paris: L'Harmattan 1987. 2 vol. (Logiques sociales).

- 4) Denis, Marie-Noëlle: Usage de l'alsacien en milieu urbain: évolution et perspectives. Revue d'Alsace. Strasbourg 1985, p. 149-156.
- 5) Armengaud, André: Enseignement et langues régionales au XIX^e siècle: l'exemple du Sud-Ouest toulousain. Régions et régionalismes en France du XVIII^e siècle à nos jours. (Actes du colloque de Strasbourg, 11-13 octobre 1974). Paris: PUF 1977, p. 265-272.

Branca, Sonia: Patois, jargons, dialectes et institutions scolaires dans la France du XIXº siècle. Recherches sur le français parlé. Groupe aixois de recherche en syntaxe. Aix-en-Provence, n° 2, févr. 1979, p. 25-72.

Certeau, Michel de / Julia, Dominique / Revel, Jacques: Une politique de la langue. La Révolution française et les patois: l'enquête de Grégoire. Paris: Gallimard 1975. (Bibliothèque des histoires).

Chanet, Jean-François: Maîtres d'écoles et régionalisme en France sous la IIIe République. Ethnologie. Régionalismes. Paris, n° 3, juillet-sept. 1988, p. 246-256.

Milis, Ludo: Frankrijk en zijn minderheden: politiek en cultuurbesef in Frans-Vlaanderen van de Franse Revolutie tot nu. - De franse Nederlanden/Les Pays Bas français. Rekkem 1981, p. 155-182.

Schlieben-Lange, Brigitte: Die französische Revolution und die Sprache. Zeitschrift für Literaturwissenschaften und Linguistik. Göttingen a. 11, n° 41, 1981, p. 90-123.

Vigier, Philippe: Diffusion d'une langue nationale et résistance des patois: quelques réflexions sur l'état présent de la recherche. Romantisme. Paris 1979, a. 9, n° 25/26, p. 191-208.

- 6) Arch. dép. Moselle, 1 T 32
- 7) Arch. dép. Meurthe-et-Moselle, T. 1028.
- 8) Archa dép. Moselle, 1 T 32 et 1 T 280.

la

- 9) Voir notamment l'action de Grégoire analysée par Certeau/Julia/Revel, op. cit. et le discours de Barère, Archives parlementaires. Paris 1961, sér. 1, t. LXXXVIII, séance du 8 pluviôse an II, n° 18, p. 713-717.
- 10) Arch. dép. Moselle, 1 T 29.
- 11) Cité, sans indication de sources, par Nigetiet, Heinrich: Geschichte des lothringischen Lehrerseminars von 1821-1896. Festschrift zur Feier des 25jährigen Bestehens des deutschen Lehrerseminars zu Metz. Metz: P. Even 1896, p. 53-60, et repris par May, Gaston: La lutte pour le français en Lorraine avant 1870. Annales de l'Est. Nancy/Paris, a. 26, fasc. 1, 1912. 214 p.; p. 187-188.
- 12) May, Gaston, op. cit.
- 13) Lévy, Paul: Histoire linguistique d'Alsace et de Lorraine. Paris: Les Belles Lettres 1929. Tome 2: De la Révolution française à 1918. (Publications de la faculté des lettres de l'Université de Strasbourg; 48).
- 14) Arch. dép. Moselle, 2 T 87.
- 15) Arch. dép. Moselle, 1 T 32.
- 16) Cité par May, Gaston, op. cit. Nous n'avons pu retrouver ce document aux Archives départementales, à Metz.
- 17) Arch. dép. Moselle, 1 T 15.
- 18) Pétition en faveur de l'enseignement simultané du français et de l'allemand dans les écoles primaires de la Lorraine allemande (Moselle). Strasbourg 1869, 45 p. Arch. dép. Moselle, Bibl. adm.
- 19 Voir notamment une longue lettre anonyme, sans doute rédigée par Hanriot, dans le Moniteur de la Moselle, 10 déc. 1868, puis publiée en plaquette sous le titre: De la question de l'enseignement de la langue française dans les provinces du Nord-Est, Arch. dép. Moselle, BA 636.
- 20) Contamine, Henri: Metz et la Moselle de 1814 à 1870: étude de la vie et de l'administration d'un département au XIX° siècle. Nancy: Société d'impressions typographiques 1932. 2 vol.
- 21) Hébrard, Jean: La scolarisation des savoirs élémentaires à l'époque moderne. Histoire de l'Education. Paris mai 1988, n° 38, p. 7.
- 22) Chervel, André, op. cit.

- 23) Arch. dép. Meurthe-et-Moselle, T. 1028.
- 24) Arch. dép. Moselle, 2 T 280. Voir aussi les différents emplois du temps et règlements de l'académie de Strasbourg reproduits chez Bisch, Yves. Les pontonniers de l'instruction publique: les instituteurs des campagnes haut-rhinoises au XIXº siècle. Uffheim: Société d'histoire de la Hochkirch et de la Haute Alsace, 1987.
- 25) Voir une analyse de cette enquête dans Weber, Eugen, La fin des terroirs: la modernisation de la France rurale, 1870-1914. Paris: Fayard 1983, p. 108-145.
- 26) Arch. dép. Moselle 1 T 32
- 27) Arch. dép. Meurthe-et-Moselle, T. 158.
- 28) Cazeaux, Louis: essai sur la conservation de la langue allemande en Alsace. Strasbourg 1867. Cité par F. Hartweg in Vingt-cinq communautés linguistiques, op. cit.

Henning Düwell

La vie quotidienne comme objet de l'enseignement/l'apprentissage du français dans les pays allemands au XVIIIe siècle

O. Remarques préliminaires

La vie quotidlenne embrasse un champ très vaste que les manuels de français du XVIII^e siècle essaient de rendre d'une façon aussi complexe que possible dans leurs modèles de dialogues ou de lettres ou bien dans leurs vocabulaires regroupés par centres d'intérêt. L'article qui suit se borne à l'analyse de dialogues tout en prenant en considération les facteurs historiques, socioculturels et économiques qui à cette époque-là ont mené à la très forte diffusion de la civilisation et de la langue françaises dans les pays allemands.

1. La situation socio-culturelle et langagière dans les pays allemands

Selon Brunot (1967; 921 ss.) qui a analysé le dossier contenant les mémoires du célèbre concours de l'Académie de Berlin sur l'universalité de la langue française, les causes favorables à cette universalité étaient dues, d'après les concurrents, à une supériorité de la France dans différents domaines tels que la politique, la diplomatie, l'administration, le commerce et la civilisation. Le prestige dont jouissait la France dans toute l'Europe au XVIIIe siècle, a donc mené à une certaine "imitation" de la civilisation française auprès des sociétés de noblesse, mais aussi auprès de la haute bourgeolsie des autres pays européens.

Cette influence de la France sur les autres pays européens a aussi été relevée dans la vie quotidienne des classes privilégiées allemandes. Celles-ci préféraient le français à la langue allemande et menalent une vie à la française tout en s'entourant de choses d'origine française. Ce goût raffiné pour tout ce qui était français s'exprimait en langue allemande dans les dénominations pour les ustensiles de tous les jours qui, à cette époque-là, ont changé de nom. Comme le remarque Brunot (1967: 934) dans son analyse des différents mémoires du concours cité cl-dessus, on chassa "de bons mots indigènes" parce qu'on "les croyait grossiers". Les produits provenant de France et portant donc un nom français doivent avoir déterminé le marché. Selon

Brunot (ibid.), "les mots français voyageaient donc avec les paniers et les perruques". Or, il y avait aussi de l'abus dans ce commerce florissant, car on vendait parfois sous un nom français "des objets qui n'avaient jamais vu la France" (ibid.).

Pour les classes privilégiées, "cuisine", "divertissement" et "garde-robe" et d'autres étaient des mots-clé de la vie quotidienne. Ainsi Brunot (1967: 999) se fondant sur l'analyse des mémoires, parle-t-il de la "quantité d'inventions" dans le domaine culinaire et de l'attrait de l'élégance et de la beauté des vêtements provenant de France. Le goût peut-être exagéré pour la mode française était satisfait par des commerçants blen adroits comme le constate l'auteur de l'un des mémoires (cité d'après Brunot 1967: 933):

Tous les mauvais lambeaux de modes, qui ne sont plus goûtés, sont bons pour l'Allemagne, pourvu que ce soit extravagant et nouveau. Nous n'aurions pas même tant de nouvelles inventions dans les Fabriques et chez les faiseuses de mode si ce n'étoit pour satisfaire à la folie des Allemands.

La vie à la cour de Versailles, elle aussi, servait de modèle à la noblesse allemande, p. ex. pour l'arrangement aux formes géométriques des jardins de leurs châteaux. Ces jardins contenaient très souvent des plantes et des arbres exotiques, un parc zoologique, une petite maison où l'on pouvait boire le thé, une pagode et un jardin ludique. Un tel décor entourait les réunions fermées des sociétés nobiliaires qui étaient occupées à se divertir dans le cadre de la vie galante des cours (cf. Vierhaus 1984: 93).

Comme le constate Vierhaus (ibid., p. 113 s.), il ne faut pas opposer à cette vie aristocratique la philosophie des lumières comme un mouvement de culture des bourgeois, parce que des nobles adoptaient aussi la conscience de la philosophie des lumières. Reste que les idées politiques et pédagogiques de cette philosophie étaient propagées avant tout par des bourgeois. On commençait à reconnaître la valeur de l'individu, considérée comme indépendante de la classe sociale dans laquelle on était né (cf. Vierhaus, ibid.). Donc, en pédagogie, on croyait au milieu social comme facteur principal du degré de formation de l'homme (cf. Hartmann 1988: 20). En dépit toutefois des idées politiques et pédagogiques de la philosophie des lumières, la conscience de vivre par classes sociales persistait encore au XVIIIe siècle de sorte que celles-ci préféraient garder la distance entre elles (cf. Vierhaus 1984: 115).

Les relations sociales étaient réglées selon les différents types de situation par un comportement bien déterminé, ce qui se manifestait dans l'usage exagéré de titres et de formules de politesse, mais aussi dans la mode qui fournissait pour chaque nouvelle rencontre une autre sorte de vêtement (cf. Handbuch der Kulturgeschichte 1969: 337, 343 s.).

Comment se déroulait donc une journée dans la vie quotidienne au XVIIIe siècle? Evidemment, on ne peut pas donner de réponse générale à cette question puisqu'il faut tenir compte des façons de vivre au quotidien qui diffèrent selon la classe sociale. Les deux exemples suivants décrivent différents déroulements de la vie quotidienne. Voici le premier datant du milieu du siècle et appartenant au milieu bourgeols: on se lève à 6 heures du matin pour prendre le petit déjeuner à 7 heures, on boit du thé ou du café; à 8 heures, Monsieur va travailler dans son bureau pour rentrer à midi. Entre-temps, sa femme a fait le ménage et préparé le déjeuner qui dure jusqu'à 2 heures, moment où Monsieur quitte la maison à nouveau jusqu'à 7 heures du soir pour continuer son travail. La dame se repose dans l'après-midi et vaque à ses occupations. Le dîner se déroule de 8 à 9 heures, après on s'entretient, Monsieur fumant la pipe. On se met au lit à 10 heures (cf. Handbuch der Kulturgeschichte 1969: 328).

L'exemple suivant relate la journée d'une dame très distinguée. Elle se lève à 8 heures et prend le petit déjeuner jusqu'à 9 heures. Puis elle fait sa toilette jusqu'à 2 heures pour ensuite déjeuner jusqu'à 4 heures. Après, elle se divertit. Le dîner a lieu à 8 heures et elle va se coucher à minuit (cf. ibid., p. 330).

Quant aux divertissements des classes priviléglées, on aime se rendre visite surtout dans l'après-midi pour prendre un café ou bien un chocolat et on fait annoncer sa visite par ses domestiques. Le soir, on va à l'opéra, au théâtre ou à un bal (cf. ibid.).

2. La problématique de la notion de "vie quotidienne" et remarques méthodologiques

Si la vie quotidienne se manifeste sous différentes formes, il faut tout de même essayer d'établir des dénominateurs communs aux vies quotidiennes de différents groupes sociaux. La vie quotidienne d'un groupe social déterminé est caractérisée par une "culture partagée" (Galisson 1988: 87) que tous ses membres acceptent. Pour délimiter le champ assez vaste d'une vie quotidienne

avec ses situations et thèmes multiples, on pourrait assigner à "vie quotidienne" les domaines situationnels et thématiques qui se trouvent être inférieurs aux sciences, à la technologie et à la haute politique. Mais une telle délimitation du "quotidien" vers le "non-quotidien" serait trop statique et ne pourrait pas tenir compte de la dynamique du quotidien et de ses contacts avec le non-quotidien (cf. Lüdtke 1989: 11 s. et Schwanitz 1981: 90 s.). Il est donc évident qu'une délimitation du contenu d'une vie quotidienne pose des problèmes. En dépit de cette problématique, on peut dire que l'homme dispose d'un certain savoir quotidien qui l'aide à s'orienter dans la vie de tous les jours, et qu'il classe les phénomènes de son environnement quotidien. L'usage de son savoir quotidien, son contact avec son environnement et ses actes Journaliers avec d'autres hommes sont marqués par leur répétition (cf. Schwanitz ibid., p. 89 et Lüdtke ibid., p. 11)1. Tel peut donc être le cadre d'une vie quotidienne dont les contenus sont tout de même toujours soumis à un changement.

L'analyse de la vie quotidienne, telle qu'elle est représentée dans les manuels de français du XVIIIe siècle, décrira et interprétera un choix de faits culturels tirés de dialogues ou entretiens de ces publications. Pour mieux montrer les changements qui ont eu lieu dans les contenus de ces dialogues ou entretiens, l'analyse tiendra également compte de quelques ouvrages du XVIIe siècle. L'analyse essaiera de présenter la diversité de la vie quotidienne du XVIIIe siècle ainsi que replacera celle-ci dans le contexte des relations entre les différentes classes sociales (cf. Lüdtke 1989: 27).

3. Les Dialogues ou Entretiens

3.1. Analyse générale

Les manuels de français² du XVIIIe siècle qui contiennent des dialogues ou des entretiens ³, les présentent très souvent avec un titre plus ou moins complexe indiquant la ou les fonction(s) de ces classements de "situations de communication". Ainsi Plats (1757) désigne-t-il sa collection de dialogues Nouveaux dialogues françois-allemands, des choses les plus communes et les plus nécessaires, accommodées au stile du tems; Des Pepliers (1741) l'appelle Recueil de dialogues familiers et un ouvrage datant encore du 17e siècle (1667) s'intitule Entretiens famillers françois, allemands et latins: Ou il est traitté de la maniere d'apprendre les langues, de profiter dans les exercices, de lire les Autheurs, d'escrire des lettres, de vivre à la cour, & de reüssir

dans la Conversation. Et en suitte Des moeurs, des Coûtumes, du Langage, de la religion du Gouvernement & des Interests des differens Peuples de l'Europe, selon la face qu'elle a auiourd'hui. Avec Les Portraits & les Alliances Des Roys, Princes et autres Personnes illustres de chacun de ses Estats.

Ces trois titres renvoient à un critère commun de sélection des situations et des thèmes typiques de dialogues: Seuls les dialogues ou entretiens familiers sont enregistrés dans les recueils qui traitent "des choses les plus communes et les plus nécessaires" (Plats 1757). En plus, comme le montre bien le titre très détaillé des Entretiens familiers, les dialogues étaient également destinés à une certaine initiation à la vie courtoise et à la communication orale de tous les jours. Les recueils de dialogues avaient donc à la fois la fonction de conseiller l'usager à l'égard des manières qu'il fallait respecter à l'époque dans diverses situations (cf. Spillner 1986: 141 s.). Brunot (1967: 1000) rappelle dans ce contexte que "l'art de vivre ensemble consistait avant tout dans l'art de causer".

Quant aux publics à qui ces dialogues étaient adressés, c'étaient pour la plupart des cas des nobles et des membres de la haute bourgeoisie. Il est bien possible toutefois, que quelques-uns des dialogues soient destinés également aux domestiques, à en juger par des situations de communication telles que La servante va querir l'habit de Monsieur ou bien Le valet remplit une Bouteille qui mettalent les classes privilégiées en contact avec les classes inférieures dans la vie quotidienne (cf. pour les exemples cités les Dialogues domestiques dans Plats (1757)). Les auteurs de manuels de français tenaient aussi compte de l'éducation des jeunes, car Rondon (1792) classe ses situations de communication comme "Exercice Pueril, ou: Entretiens familiers fort utiles" (ibid., p. 448).

Les dialogues ou entretiens des manuels de français du XVIIIº siècle⁵ suivent une longue tradition de pratiques de la conversation qui, selon Streuber (1914: 59), se trouvent déjà dans les *Colloquia* de l'enselgnement du latin au moyen-âge. Pour le contenu des dialogues ou entretiens dans les manuels de français pour germanophones, Lehmann (1904: 14) et Streuber (1914: 59 ss., 64) ont constaté un changement de la conversation fondée sur des anecdotes, des fables, des proverbes aux entretiens ou dialogues visant plutôt à la maîtrise de la réalité quotidienne.

La présentation des dialogues ou entretiens varie sur différents points. Ainsi, y a-t-il des auteurs tel que Canel (1688) qui donne un titre à chacun de ses

six dialogues familiers tandis que Debonale (1797) ne classe pas systématiquement ses dialogues par titres. Quelques auteurs commentent leurs dialogues ou entretiens en y ajoutant un vocabulaire en français et en allemand (cf. Plais 1757: Dialogues domestiques & Rondon 1792) ou des remarques critiques se référant aux recueils de dialogues d'autres auteurs (cf. Debonale 1797: 261 ss.).

Les dialogues ou entretiens varient en quantité et en qualité. L'analyse comparative qui suit doit donc éclairer quelques différences.

C'est surtout par le nombre de thèmes ou de situations différents que les ouvrages se distinguent. Les recueils du XVII siècle se bornent très souvent à un choix de quelques d'alogues, mais très longs. Ainsi Pierre Canel (1688) et Nathanael Dhuez (1646) ne tiennent-ils compte que des quelques situations et thèmes suivants:

CANEL

Six dialogues familiers

Du lever & de la visite

De vendre & d'acheter, ou plusieurs parlent

De la table

Du voyage

Des livres & des auteurs

Des letteres

DHURZ

Quatre dialogues familiers

Du lever et des habits

Du boire & manger

De la promemade, de la visite, du logement, & d'aller coucher

Des exercices d'un cavalier, & de voyager.

Le lever, la visite, le boire et manger et le voyage sont donc les sujets communs aux deux listes. Cette congruence thématique mous indique peut-être l'importance de ces thêmes pour maîtriser la vie quotidienne en langue française.

Par rapport aux dialogues du XVIII^e siècle, les dialogues de Dhuez sont extrêmement longs. Dhuez traite de son premier dialogue (Du lever & des habits) sur cinquante deux pages, tandis que la version correspondante de Canel comprend sept pages.

Camel décrit dans le chapitre intitulé "Du lever & de la visite" le dévoulement de la matinée d'un hourne privilégié. Il s'agit ici de la visite d'un ani de Monsieur au moment où celui-ci se réveille. Suit un échange de formules de politesse. Après, Monsieur s'habille avec l'alde de son valet. Leur entretien tourne autour des différents vêtements et de l'état de ceux-ci. Le lecteur apprend p. ex. que l'on fait la différence entre une chemise à dentelles et une chemise simple. Les vêtements de Monsieur sont enregistrés sur une liste que celui-ci contrôle; en plus, il ordonne à son valet de faire réparer ou nettoyer tel ou tel vêtement. Les vêtements de Monsieur sont gardés dans des

La relation entre maître et valet est déterminée par le ton très rude de Monsieur envers son domestique:

Ayez soin de tout trouver; autrement gar les coups de baston (Dhuez 1646: 191).

La sulte de la matinée est consacrée à l'achat de draps et à la visite d'un cordonnier parce que Monsieur a besoin d'une nouvelle paire de souliers.

Les entretiens ne manquent pas de digressions: On parle de l'heure qu'il est, du vin et des nouvelles. On utilise des proverbes tels que: Bien boire le matin, est bon contre tout venin (ibid, p. 201) ou: Chacun tire l'eau à son moulin (Ibid., p. 209), mais la communication a parfois plutôt l'air d'un exercice, si l'auteur, pour exprimer la même chose, propose plusieurs façons de dire à la fois: Quelles nouvelles?/Quelles bonnes nouvelles?/Qu'apprenez-vous de nouveau?/Que dit-on de bon?/Que dit-on de nouveau en vos quartiers/Qu'y a-il de nouveau? (ibid., p. 204).

Si les dialogues ou entretiens de Dhuez qui datent du XVIIe siècle, anticipent déjà en quelque sorte le goût pour la réalité de la vie quotidienne (cf. Streuber 1914: 64), ils ne sont pas caractéristiques de ce siècle-là qui a produit selon Streuber (1914: 59 ss.) beaucoup de dialogues et entretiens pour l'enseignement du français aux nobles. Pour cela, rappelons quelques passages des Entretiens famillers (1667) déjà cités ci-dessus, et qui selon le titre de l'ouvrage, traitent aussi de la manière ... de vivre à la cour et donnent les portraits & les alliances des Roys, Princes et autres Personnes illustres. Ces Entretiens familiers ont l'air de petites pièces de théâtre (cf. Streuber 1914: 60). Le troisième entretien par exemple intitulé De la table décrit la réunion de quatre jeunes gens allemands (Christian, Ferdinand, Sigismond et Frédéric) dans un cabaret parisien:

Ferd. Vous en userez comme il vous plaira, chacun boira à sa soif.

Il n'y a rien que le haïsse tant que cette sorte d'excez. Sigis .:

Fred .: Et il n'y a rien aussi qui soit plus indigne d'un honnête

homme.

Ferd.: Les peuples Meridionaux nous reprochent mal à propos que nous beuuons trops, & le ne voy pas que nous excedions en Saxe. (Entretiens familiers 1667: 36).

Dans l'ensemble, les dialogues ou entretiens parus au cours du XVIII° siècle, sont plus aptes à rendre la vie quotidienne de leur époque, du fait déjà de leur classement détaillé des différentes situations donnant lieu à la communication.

La diversité des thèmes traités est considérable, touchant des sujets tels que De l'ameublement d'une chambre (Des Pepliers 1741: 351 s.) / Pour visiter un malade (Ibid., p. 358 ss.) / D'un Etranger qui arrive & trouve un de ses amis à Strasbourg (Mignot 1743: 300 ss.) ou Un Gentilhomme qui veut voyager demande Conseil (Ibid., p. 310 ss.). Quoique les recueils varient dans le nombre et dans la diversité de leurs sujets, ils renvoient tout de même à un tronc commun de situations ou de thèmes. Parmi ceux-ci comptent des situations telles que Lever et visite/A table/Le voyage/Acheter et vendre/Ecrire des lettres/Apprendre le français — Parler français. Pour l'influence de la civilisation et de la langue françaises dans les pays allemands au XVIIIe siècle, quelques-uns de ces thèmes reflètent bien certains faits culturels français. Ainsi le domaine de l'achat d'un vêtement évoque-t-il peut-être le rôle de la mode. Voici un extrait du dialogue entre un tailleur et son client:

- J'en prendrai quatre aunes.
- Ce n'est pas assez, si vous voulez un habit à la mode, il vous en faut plus.
 Et si vous le voulez à la vieille mode, il vous en faut moins (Mignot 1743: 298).

L'influence du boire et manger à la française se retrouve p. ex. dans les dialogues de Rondon:

- Donnés-nous à boire.
- De quel vin vous plaît-il, Messleurs? Du rouge, du blanc, ou du vin de Rhin?
- Goûtons premiérement du rouge.
- Il ne manque rien à ce paté. Il est assaissonné à la française. Il est de haut goût.
- Je suls bien alse, que vous le trouvés bon. La sauce en est fort délicate. (Rondon 1792: 480 s.)

3.2 Un exemple: Les Dialogues domestiques françois-allemands avec des complimens familiers de Georg Philipp Plats (1757)

Les Dialogues domestiques font partie du volume des Nouveaux dialogues françois-allemands, des choses les plus communes et les plus nécessaires, accommodés au stile du tems (1757) du même auteur⁶, mais ils ont une pagination qui leur est propre⁷. A la différence des Nouveaux dialogues qui traitent en neuf chapitres de situations et de thèmes apparemment réservés aux classes privilégiées, les Dialogues domestiques constituent la charnière entre les classes supérleures et les classes inférieures. 96 dialogues rendent les événements et les choses de la vie quotidienne et tiennent compte des relations sociales entre les différentes classes. Par rapport aux Nouveaux dialogues, les Dialogues domestiques sont plus courts; c'est pourquoi on pouvait aussi les apprendre plus facilement. Rappelons dans ce contexte que l'exercitium dialogicum jouait un rôle important dans certains programmes d'études du XVIIIe siècle.

Les 96 dialogues reflètent d'une façon très détaillée la vie de tous les jours d'un ménage. Essayons donc de grouper ces 96 situations et thèmes que l'on peut réduire aux six domaines suivants: Les travaux ménagers/Les repas/Les sujets de la conversation/Les relations avec le commerce/Les relations entre maîtres et domestiques/Les contacts sociaux des maîtres avec leurs amis à l'intérieur et hors de leur maison.

En voici quelques exemples: Les tâches ménagères sont multiples et les dialogues en question traitent aussi blen du Bois à brûler (p. 144 ss.), de On ôte la Cafetiere, parce quelle goûte (= qu'elle goutte) (p. 53 s.) que de La plume taillée (p. 114 s.). Dans le dialogue intitulé Elle veut laver les mains (p. 116 s.), on apprend la différence de l'effet de différentes qualités d'eau sur la peau:

> Bertram, aportes de l'eau, Je voudrois bien laver les mains, mais il faut que ce soit de l'eau de fontaine, elle est plus douce, que celle de puits. (p. 116).

Le domaine des repas en dehors de dialogues presque "classiques" tels que *Il prie les conviez de manger* (p. 90 ss.) ou bien *Complimens à la fin du repas* (p. 100 ss.) prend aussi en considération des situations reflétant plutôt la vie quotidienne à l'intérieur du ménage telles que *Commandemens donnés à sa servante* (p. 89 s.) ou bien *On demande ce qu'on aura à souper* (p. 60 s.).

Pour les sujets de conversation, ils tournent p. ex. autour du thé (p. 25 ss.), du café (p. 46 ss.), du chocolat (p. 155 s.), du tabac (p. 41 ss.), de la pipe à tabac (35 ss.), ou bien d'une paire de bas (p. 111 ss.).

Les relations avec le commerce touchent des dialogues tels que *Elle va querir* de petits patez (p. 73 s.), On porte un livre au relieur (p. 110), ou La servante va querir de la chandelle (p. 70 s.).

Les maîtres étaient parfois rudes avec leurs domestiques à en juger les dialogues sulvants: On gronde la servante de ce qu'elle n'a pas bien vergetté l'habit (p. 124 s.) et On gronde le valet (p. 139 ss.). Quant aux contacts sociaux des maîtres avec leurs amis à l'intérieur et hors de leur maison, les dialogues y appartenant couvrent des situations telles que On se fait annoncer (p. 1 s.), Complimens de visite (p. 5 ss.), En se recontrant (p. 9 ss.), Passer le tems (p. 136 s.), Aborder quelcun (p. 8 s.), Inviter à la promenade (p. 58 s.), On est dans un Jardin (p. 61 ss.). Dans toutes ces relations sociales, se tenir bonne compagnie est primordial. C'est peut-être pourquoi Plats a introduit dans son ouvrage un dialogue intitulé Pourquoi on ne parle pas (p. 141 ss.) pour mieux connaître les raisons pour lesquelles une personne se taît en compagnie:

Monsieur la Rose!
D'où vient que vous ne dites rien?
Mr. J'ai l'honneur de vous écouter,
nous ne pouvons parler tous ensemble,
il faut que quelcun d'entre nous se taise.
Ce n'est pas cela Mr.
Je crains que vous ne soyez faché de
quelque chose,
vous paroissez tout chagrin.
Je vous demande pardon Mr.
Je n'al pas sujet, de l'être,

etant en une si belle compagnie, & si blen traité, je parleral blen à mon tour, (p. 141 s.)

3.3 Les relations sociales: les interlocuteurs et les titres

Quelques auteurs indiquent les interlocuteurs dans le titre de leurs dialogues. Peut-être de tels dialogues étaient-ils typiques de la vie quotidienne. Rondon (1792), dans son petit recueil intitulé Exercice Pueril ou: Entretiens familiers fort utiles, rend un dialogue entre deux écoliers (ibid., p. 452 s.). Cependant, la plupart des dialogues indiquant les interlocuteurs par un titre, est réservée au monde des adultes. Meidinger (1817) intitule en allemand quelques-uns de ses dialogues et ses interlocuteurs sont: deux amis (ibid., p. 523 s.)/deux dames (p. 530 ss.)/un commerçant et un étranger (p. 534 ss.). Patzsch (1777) fait parler une Dame et un Maître de langue (ibid., p. 33 s.)/Père et Fils (p. 38 s.)/un père et le gouverneur de son fils (p. 43 s.)/Un Bourgeois et son Barbier (p. 63 ss.). Dans les nouveaux dialogues françois-allemands de Plats (1757), on trouve des dialogues entre des personnes parfois très différentes; en voici quelques exemples: Un Laquais et un Etranger (ibid. p. 89 ss.)/Deux Etrangers qui se rencontrent à Paris (p. 97 ss.)/Une femme et un Cordonnier (p. 120 ss.) et Un Etranger et un Perruquier (p. 122 s.).

Les relations sociales étaient marquées par l'usage de titres qui servaient à hiérarchiser hommes et femmes respectivement selon leur rang et leur profession (cf. Handbuch der Kulturgeschichte 1969: 337 s.) Dans la vie quotidienne, on utilisait les titres surtout dans les lettres:

A son Excellence,
Monsieur le Comte de N.
Comte du Saint Empire Romain,
Grand Bourggrave & Président du
Gouvernem. du Royaume (Duché)
de N. &c. &c.
(Rondon 1792: 539).

Cependant, comme le remarque la Gesellschaft Gelehrter beyder Nationen dans son ouvrage intitulé Les vrais principes de la langue françoise (1785), le français haït les titres (lbid., p. 415). A en juger les explications concernant l'usage de titres dans les ouvrages de Des Pepliers (1741: 4 ss.), de Du Casquet (1782: 327 ss.) et de la Gesellschaft Gelehrter beyder Nationen (1785:

415), à l'usage exagéré de titres des Allemands ne correspondait qu'un système simple d'adresser la parole à quelqu'un en langue française⁹. Cependant, pour mieux savoir différencier les rangs, selon Des Pepliers (1741: 7) on a voulu introduire p. ex. la forme hybride de *Ma freule* (*freule = Fräulein*) pour désigner une demoiselle des classes inférieures, le mot de "mademoiselle" étant utilisé pour s'adresser à une femme mariée ou non-mariée de la bourgeoisie moyenne¹⁰.

4. L'ampleur de l'influence française

Le domaine des titres montre d'une façon très claire que la société des classes priviléglées allemandes n'a pas accepté tout ce qui était français. D'une façon plus générale, François (1985: 78) relativise la notion d'imitation dans la réception de la culture française dans les pays allemands au XVIII° siècle. Pour lui, il ne s'agissait pas d'une "servilité passive" (ibid.) des Allemands; c'est pourquoi il propose "de chercher à chaque fois à préciser quelles ont été les raisons et les modalités des emprunts faits à la culture française (au sens large)" (ibid.).

Autre phénomène sur lequel l'auteur attire notre attention "... le français était alors la langue dans laquelle s'exprimait une civilisation nobiliaire cosmopolite commune à l'ensemble de l'Europe et largement autonome par rapport aux particularismes nationaux" (ibid., p. 81). Les manuels de français confirment cette attitude cosmopolite sur le plan de la vie quotidienne; ainsi, dans les Dialogues domestiques de Plats (1757), parle-t-on du vin d'Hongrie (p. 95), du tabac du Bresil (p. 43), du rôle du café chez les Turcs (p. 47), des pipes d'Hollande (p. 36), et quant au thé, on se donne pour connaisseurs cosmopolites dans l'entretien suivant:

- A: L'usage du Thé est devenu fort commun en Europe.
- B: Sur tout en Angleterre & en Hollande.
- C: Il s'en consume aussi une grande quantité en Allemagne & en France, & le croi, qu'à proportion, il ne s'en fait pas moins de consomtion par les Anglois & par les Hollandois que par les Orientaux (ibid. p. 255.)

Notes

1) Voir aussi Schwanitz 1981: 89 ss. et Lüdtke 1989: 11 ss. pour une discussion plus' détaillée de la notion de "vie quotidienne" selon diffé-

- rentes approches. Pour les aspects linguistiques de la vie quotidienne voir Hannapel/Melenk 1984.
- 2) Pour la complexité d'un manuel de français ou bien "grammaire" du XVIII^e siècle destinée à l'enseignement/l'apprentissage du français langue étrangère voir Spillner 1985: 139 ss. et Düwell 1986: 273 s.
- 3) Les recueils de dialogues ou d'entretiens se trouvent également dans les manuels/grammaires consacrés à l'enseignement/l'apprentissage soit du français en Italie (cf. Pellandra 1988: 59 s.) soit de l'espagnol en Italie (cf. Bierbach 1989: 15 s. et 26 ss.). Il serait intéressant pour la recherche dans le domaine du français langue étrangère de comparer avec les manuels de français les différentes situations de communication que couvrent les dialogues dans les manuels d'autres langues.
- 4) Les dialogues sont présentés solt sous forme d'une monographie (cf. Plats 1757), soit comme partle séparée dans un livre, mais avec un frontispice et une pagination spécifiques (cf. Canel 1688) ou bien sous forme de simple chapitre (cf. Debonale 1797).
- 5) Pour la valeur linguistique des dialogues ou entretiens parus dans les pays allemands au XVIII^e siècle en tant que documents du français parlé, voir Spillner 1986: 423.
- 6) Georg Philipp Plats était maître de langue et est l'auteur de plusieurs ouvrages destinés à l'enseignement/l'apprentissage du français tels que Le Cellarius François (pour apprendre une sélection de mots français) / Exercice très utile de la langue française fondé sur les histoires qui se trouvent dans la grammaire des Pepliers / Französische Sprachschule für die Jugend. Cf. Schröder 1982: 86, 101, 114 et Christ 1985: 29 ss.
- 7) Schröder (1982: 114 s.) en se référant à Stengel et à Streuber signale que la première édition des Nouveaux dialogues date de 1724 et celle des Dialogues domestiques de 1734.
- 8) Cf. p. ex. le programme d'études de la Prusse de 1721 dans Christ/Rang 1985, III: 8 s.
- 9) Cf. Du Casquet 1782: 327: "Wir wissen, daβ die Teutschen über dem Briefe, in dem Briefe, und sogar am Schluβ des Briefes, die Person, an die sie schreiben, mit Hochgebohrner, Hochwohlgebohrner, Wohlgebohrner, Hoch-

edelgebohrner, Hochedler etc. anreden, ohne die Art, einen König oder sonst einen Fürsten anzureden, zu berühren.

Die Franzosen wissen von solchen Anreden in Briefen und über denselben nichts."

10) Cf. Des Pepliers (1741: 7): "Den Prinzeβinnen, sie mögen vermählt seyn oder nicht, glebt man gleichsam den Titel Madame; Imgleichen das Gräfliche Frauenzimmer, auch andre, als grosser Ministers und Ambassadeurs Gemahlinnen, bekommen den Titel nach ihrer Geburt, nach ihrem Stande oder Gemahl; ...

Andere Frauen, wenn sie einiger massen von gutem Stande sind, giebet man gleichfals den Titel *Madame*; Aber die Frauen der Prediger, Kaufleute, und des mittlern Bürger Standes, werden *Mademoiselle* genennet; wobey man jedoch auf seinen eigenen, gegen ein solche Person pr(o)portionirten Stand und auf den Gebrauch zu sehen hat, ob, und welchen davon, der Titel *Madame* zu geben sey. Die Fräulein und Jungfern werden ebenfals mit Mademoiselle *beehret*; obgleich einige, weil der Titel *Mademoiselle* auch den bürgerlichen Jungfern gegeben wird, den Fräulein lieber den halb deutschen Titel, Ma *Freule*, geben wollen." – Cf. aussi Spillner 1985: 141.

Ouvrages cités

A) Canel, P.: Introduction à la langue françoise. Anleitung der Frantzösischen=Sprach. Nürnberg: Froberg 1688 (édition révisée et augmentée).

Des Pepllers, -: Nouvelle et parfaite grammaire royale françoise et allemande. Neu und vollkommene königliche französische Grammatica. Berlin: Haude 1741 (édition révisée et augmentée).

Debonale, S.: Neue französische Grammatik für die Deutschen. Hamburg: Wallberg 1797.

Du Casquet, J. E.: Essal d'un sistème de grammaire française. Duisburg: Helwing 1782.

Dhuez, N.: Le vray guidon de la langue françoise. Der Rechte Weg-weiser, zu der Frantzösischen Sprach. Leiden: Elseviers 31646.

Entretiens familiers françois allemands et latins. Gemeine Gespräch/Frantzösisch/Teutsch und Latein. Genf: Wiederhold 1667. Gesellschaft Gelehrter beyder Nationen: Les vrais principes de la langue françoise. Neue französische Grammatik für die Teutschen. Berlin: Himburg 1785.

Meidinger, J. V.: Praktische französische Grammatik. Frankfurt/M. 301817.

Mignot, P. (dit Beautour): Nouvelle grammaire françoise et allemande. Strasbourg: Le Roux 1743.

Patzsch, H. D.: Guide françois ou mélange de diverses pièces pour les novices dans cette langue. Göttingen: Dieterich 1777.

Plats, G. Ph.: Nouveaux dialogues françois-allemands. Neuausgefertigte Französisch=Teutsche Gespräche. Nürnberg: Monath 1757.

Rondon, J.: Neue französische Sprachlehre. Klagenfurt: Wallisser 1792.

B) Bierbach, Ch.: "Spanische Grammatik und Sprachlehre im 17. Jh. Das hispanistische Werk des Lorenzo' Franciosini", dans Ursula Klenk/Karl-Hermann Körner/Wolf Thümmel (éds.): Variatio linguarum. Beiträge zu Sprachvergleich und Sprachentwicklung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Gustav Ineichen. Stuttgart: Franz Steiner Verlag Wiesbaden 1989: 13-32.

Brunot, F.: Histoire de la langue française des origines à nos jours. Tome VIII: Le français hors de France au XVIII^e siècle. Deuxlème Partle: L'universalité en Europe. Troisième Partle: Le français hors d'Europe. Paris: Armand Colin 1967.

Christ, H. (éd.): Didaktik des Französischunterrichts. Dármstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1985.

Christ, H./Rang, H.-J. (éds.): Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung 1700 bis 1945. Eine Dokumentation amtlicher Richtlinien und Verordnungen. 7 vols. Tübingen: Gunter Narr Verlag 1985, vol. III: Neuere Fremdsprachen I.

Düwell, H.: "Mittler der französischen Sprache im deutschsprachigen Raum im 18. Jahrhundert", dans Albert Barrera-Vidal/Hartmut Kleinel-dam/Manfred Raupach (éds.): Französische Sprachlehre und bon usage. Festschrift für Hans-Wilhelm Klein zum 75. Geburtstag. München: Hueber 1986: 269-283.

François, E.: "Les échanges culturels entre la France et les pays germaniques au XVIII° siècle". Actes du Colloque de 1985. Association des historiens modernistes des universités, Bulletin n° 10.

Galisson, R.: "Culture et lexiculture partagées: les mots comme lieux d'observation des faits culturels." Etudes de Linguistique Appliquée 69 (1988): 74-90.

Handbuch der Kulturgeschichte. Neu herausgegeben von Eugen Thurner. Bd. 7: Deutsche Kultur im Zeitalter der Aufklärung von Emil Ermatinger. Bearbeitet von Eugen Thurner und Paul Stapf. Frankfrut/M.: Akademische Verlagsgesellschaft Athenaion 1969.

Hannapel, H./Melenk, H.: Alltagssprache. Semantische Grundbegriffe und Analysebeispiele. München: Wilhelm Fink Verlag ²1984.

Hartmann, A.: "Die Anfänge der Volkskunde", dans Rolf W. Brednich (éd.): Grundriss der Volkskunde. Einführung in die Forschungsfelder der Europälschen Ethnologie. Berlin: Dietrich Reimer Verlag 1988: 9-30.

Lehmann, A.: Der neusprachliche Unterricht im 17. und 18. Jahrhundert, insbesondere seine Methode im Lichte der Reform der Neuzeit. Jahresbericht der Annenschule (Realgymnasium) zu Dresden-Altstadt. Dresden: Teubner 1904.

Lüdtke, A.: "Einleitung: Was ist und wer treibt Alltagsgeschichte?" dans Alf Lüdtke (éd.): Alltagsgeschichte. Zur Rekonstruktion historischer Erfahrungen und Lebensweisen. Frankfurt/New York: Campus Verlag 1989: 9-47.

Pellandra, C.: "Enseigner le français en Italie aux XVIIe et XVIIIe siècles". Le Français dans le Monde 1988/218: 58-62.

Schröder, K.: Linguarum recentium annales. Der Unterricht in den modernen europäischen Sprachen im deutschsprachigen Raum. Band 2, 1701–1740. Augsburg: Universität Augsburg 1982. (Augsburger I- & I-Schriften 18).

Schwanitz, d.: "Das Konzept der Alltagswelt: zur Grundlagentheorie der Landeskunde". Arbeitsberichte herausgegeben vom Zentralen Fremdspracheninstitut, Universität Hamburg 1981/2: 82-98.

Spillner, B.: "Französische Grammatik und französischer Fremdsprachenunterricht im 18. Jahrhundert", dans Dieter Kimpel (éd.): Mehrsprachigkeit in der deutschen Aufklärung. Hamburg: Felix Meiner Verlag 1985: 133-155.

Spillner, B.: "La grammaire française dans les pays germanophones au XVIIIème siècle". Linguistique générale et linguistique romane. Histoire de la grammaire. Actes du XVIIº Congrès international de Linguistique et Philologie romanes (Aix-en-Provence, 29 août - 3 septembre 1983), vol. n° 1. Marseille: Publications Université de Provence - Diffusion Jeanne Laffitte 1986: 417-429.

Streuber, A.: Beiträge zur Geschichte des französischen Unterrichts im 16. bls 18. Jahrhundert. I. Die Entwicklung der Methoden im allgemeinen und das Ziel der Konversation im besonderen. Berlin: Ebering 1914.

Vierhaus, R.: Deutschland im Zeitalter des Absolutismus (1648-1763). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht ₹1984.

Herbert Christ

Littérature française et enseignement du français au XIX° siècle dans les lycées et collèges allemands

1. Remarques préliminaires

Pour les historiens de l'enseignement des langues étrangères, il y a - en Europe du moins - deux périodes de prédilection: le XVIIe et le XVIIIe siècles d'une part et le XIXe siècle d'autre part. Les deux périodes se distinguent pourtant profondément. On pourrait appeler la première la période préhistorique de l'enseignement des langues. Les langues modernes jouent alors dans les écoles un rôle marginal. Elles sont par contre d'une très grande importance dans les cours privés; les maîtres de langues sont un facteur non négligeable dans la propagation des connaissances langagières; et enfin les langues modernes et parmi elles le français en premier lleu sont bien représentées en librairie: des manuels, des grammaires, des recueils de dialogues abondent.

Au XIXº slècle par contre les langues modernes font leur entrée massive dans l'enseignement secondaire, dans les collèges, les écoles de commerce et – avec un certain retard – les lycées. Ceci ne signifie pas que ce soit la fin des cours privés, des gouverneurs et des gouvernantes, des demoiselles françaises, des cours de conversation en cercles privés etc. Ces vénérables institutions subsistent et continuent leur action dans un nouveau contexte: dans le contexte et sous la dominance de l'enseignement public.

Je dis ceci pour souligner que cet enseignement public n'a jamais été et ne sera assurément jamais sans concurrence; mais vu son volume et son importance relative, il vaut bien la peine d'être étudié à part.

Il le vaut aussi parce qu'il a apporté des modifications importantes (pour ne pas dire bouleversantes) à l'enseignement des langues lui-même. J'en mentionne quelques-unes: les programmes, les horaires fixes et les examens, la formation universitaire des professeurs, l'intégration du professeur de langues dans la fonction publique, l'inspection générale, et en fin de compte la naissance des associations des professeurs de langues vivantes.

Bien sûr, il y avalt déjà au XVIIIª siècle des "programmes"; mals c'étalent en règle générale des programmes propres à chaque établissement. Ainsi il y avait en général des horaires fixés pour chaque classe individuellement, parfois aussi pour tel professeur individuel. Mais ce qui manquait (et qui s'introduit progressivement au cours du XIX° siècle), ce sont les programmes et les horaires au niveau national (ou pour l'Allemagne au niveau des états) pour tel type d'établissement, par exemple le lycée ou le collège de filles etc.

Dans certains cas on a, avant de fixer les programmes ou les horaires, conçuies examens. Ainsi - à titre d'exemple - la Prusse a publié ses premiers règlements pour le baccalauréat en 1812, tandis que les premiers programmes officiels pour le lycée datent seulement de 1837.

Quant au professeur de langues, s'il est évident que la profession est ancienne, il faut cependant admettre à quel point elle change au cours du XIXe siècle. Ce ne sont plus les maîtres de langue autodidactes d'antan, ce ne sont plus les locuteurs natifs qui prédominent dans la profession, mais ce sont au contraire les élèves des professeurs de philologie moderne dont les chaires sont nouvellement créées partout en Europe, et qui s'émancipent de plus en plus de la philologie classique pour devenir des germanistes, des romanistes, des anglicistes etc.

Se distinguant par une formation universitaire spécialisée, par la réussite dans un examen universitaire ou d'un examen d'état ou d'un concours, établi enfin comme professeur titulaire dans un système scolaire fortement hiérarchisé, voilà ce qui caractérise cette nouvelle profession au sens propre du mot, le professeur de langues.

Mentionnons - pour terminer ce paragraphe - d'un côté le rôle de l'inspection et de l'autre côté le rôle de l'organisation des professeurs de langues. Ce sont deux facteurs interdépendants. Plus le professeur de langues est établi dans le système, plus il éprouve le besoin d'échanger des idées avec ses collègues et de s'organiser. C'est en effet le XIX° siècle qui voit en même temps naître l'Inspection générale - le premier inspecteur général d'allemand et d'anglals en France, Emile Chasles, a été nommé en 1856 - et les associations de professeurs de langues modernes. Ce sont ces derniers qui commencent à organiser des congrès et des rencontres, à éditer des revues, et à organiser des échanges internationaux et qui ont contribué ainsi à développer la conscience professionnelle des professeurs de langues vivantes.

2. Le rôle et l'importance de l'enseignement du français dans les établissements secondaires au XIXe siècle en Allemagne

Après ces remarques préliminaires, je ferai suivre quelques constatations quant à l'importance relative de l'enseignement du français en Allemagne au cours du XIX° siècle. Tout enseignement des langues étrangères a des implications politiques et résulte de son côté de la politique dans le sens le plus large du terme: de la politique étrangère, de la politique culturelle et éducative, de la politique économique. Ainsi il n'est pas étonnant que les vicissitudes de la politique générale au XIX° siècle alent eu leur répercussion sur l'enseignement du français en Allemagne et ailleurs.

En 1794, le gymnase du Wurtemberg offrait pendant ses quatre années d'études quatre heures de français par semaine, donc un total de 16 heures sur 112 heures obligatoires par semaine, un septième du cursus. Au lycée wurtembergeois de 1818, le français comptait dans les quatre dernières années (c'était là encore les seules où on l'enseignait) parmi les matières optionnelles, et ceci à raison de deux heures par semaine, donc un total de 8 heures sur 140 heures par semaine, ce qui fait 1 sur 18. A la fin dudit siècle, en 1891, la situation du français s'est nettement améliorée: on l'enseigne maintenant pendant 7 ans comme matière obligatoire, avec un total de 18 heures par semaine sur un ensemble de 216 heures, ce qui représente 1 sur 12. Vingt ans plus tard, en 1912, le français a encore une fois renforcé sa position: il dispose, pendant 7 ans d'études, de 21 heures de cours, ce qui fait sur un total de 227 heures presque 1 sur 10.2

Qu'est-ce qu'on peut conclure de ces chiffres? Ils montrent en effet les retentissements de la politique: bonne position du français à la fin de l'Ancien Régime (dans un petit pays qui avait toujours eu des relations dynastiques très intenses avec la France, notamment par le biais de Montbéliard, dont les ducs du Wurtemberg étaient les seigneurs), position affaiblie à l'époque de la Restauration (la chute de Napoléon eut dans d'autres territoires des conséquences encore plus fâcheuses jusqu'au point que le français fut complètement éliminé de l'enseignement secondaire), et enfin position relativement confortable à la fin du siècle et au début du XXe siècle, donc à une époque de rivalité pour ne pas dire de discorde entre la France et l'Allemagne.

Les chiffres que j'ai donnés sont représentatifs pour le Gymnasium allemand, le lycée classique, où les langues anciennes - le latin surtout, mais aussi le grec et l'hébreu - prédominaient de loin. A côté du Gymnasium qui gardait d'ailleurs son prestige, il s'est établi pendant le XIX° siècle une seconde filière d'établissements secondaires pour les garçons et parallèlement tout un système d'écoles de filles. Cette seconde filière d'écoles de garçons prit le nom générique de "Realschulen".

Au début du siècle elles se distinguent beaucoup les unes des autres. Or ce qui leur est commun, c'est le fait qu'elles garantissent toutes une place privilégiée aux études des langues vivantes, et notamment du français. Voici quelques chiffres pour appuyer cette constatation générale:

- Les Realschulen bavaroises ont selon les horaires de 1808 un total de 19 heures hebdomadaires de français pendant les 6 ans de scolarité et 11 heures hebdomadaires d'italien.
- Les Realschulen prussiennes donnent, selon les programmes de 1859, 22 heures de français et 10 heures d'anglais au cycle court (6 ans, "Realschulen zweiter Ordnung") et 34 heures de français et 20 heures d'anglais au cycle long (9 ans, "Realschulen erster Ordnung").
- La Handelsschule de Brême a 38 heures de français et 28 heures d'anglais.

Tandis que les deux derniers programmes prévoient également l'étude du latin, la *Oberrealschule* prussienne de 1882 a abandonné complètement le latin et offre par conséquent davantage de cours de langues vivantes, à savoir 56 heures par semaine de français et 26 heures par semaine d'anglais.

Voilà l'état des choses à la fin du siècle: on distingue à partir de 1880 nettement deux types de *Realschulen "erster Ordnung"*, les *Realgymnasien* qui enseignent le latin et les langues vivantes (en général le français et l'anglais) et les *Oberrealschulen* qui n'ont pas de latin et qui – en revanche – enseignent beaucoup plus les langues vivantes.

Pour les filles, la situation est encore plus compliquée que pour les garçons. On leur a offert au cours du siècle d'une part les mêmes programmes qu'aux garçons ou du moins des programmes comparables. Mais à côté de ces établissements qui ont pris le nom de *Studienanstalt* et qui offrent des programmes parallèles à ceux des garçons, il y avait d'autres établissements, moins ambitieux, qui s'appelaient bien souvent *Lyzeen* sans être pareils aux lycées classiques, les *Gymnasien*. Ces *Lyzeen* comme les *Studienanstalten* pour les jeunes filles ont joué un rôle important dans l'enseignement du français au XIX° siècle. Je cite à titre d'exemple les *Lyzeen* de la ville de Hambourg. Selon les programmes de 1910, ils enseignaient 30 heures de français pendant les 7 ans de scolarité ainsi que 17 heures d'anglais; en Saxe, dans la même

année, ils donnaient 32 heures de français et 16 heures d'anglais également sur les 7 ans. En Prusse (pour l'année 1908) on prévoyait 32 heures pour le français et 16 heures pour l'anglais. Avec ces exemples, je n'ai cité que les Lyzeen pour les filles, sans mentionner les Gymnasien, Realgymnasien et Oberrealschulen pour les filles qui ont eu, comme je l'al dit, des programmes sensiblement identiques à ceux des écoles pour les garçons. Et je n'ai cité que des programmes de la fin de la période que j'ai en vue dans ma contribution pour la simple raison que les établissements pour les filles ont été soumis avec un certain retard seulement à la réglementation officielle. Ce qui importe ici c'est que l'enseignement des langues vivantes et notamment du français a eu une forte position dans ces établissements.

Voici le cadre dans lequel se situe notre recherche sur les contenus littéraires de l'enseignement du français.

3. La formation des maîtres

Encore faudra-t-ll dire un mot sur la formation des maîtres. Celle-ci est entre les mains des professeurs de philologie moderne qui s'établissent au cours du XIX° siècle au fur et à mesure dans les facultés des lettres. Qu'est-ce que ces professeurs de faculté ont enseigné? C'était avant tout la linguistique historique et la littérature. Si beaucoup de ces professeurs ont centré leurs recherches et leur enseignement sur la langue et la littérature du Moyen-Age, il y en avait d'autres qui ont également essayé d'introduire leurs étudiants à la littérature moderne et même contemporaine.

Il y a deux sources dans lesquelles on peut puiser pour savoir davantage sur les études universitaires des futurs professeurs de français. Ce sont d'abord des sommes d'études philologiques comme cette précieuse "Enzyklopädie des philologischen Studiums der neueren Sprachen" de Bernhard Schmitz (Encyclopédie des Etudes philologiques des Langues modernes), et ensuite les règlements pour les examens des futurs professeurs qui se prononcent depuis 1839 progressivement aussi sur les contenus des examens en langues modernes. Les règlements antérieurs comme ceux de Bavière de 1809 et ceux de Prusse de 1810 ne disent rien de spécial sur le français³.

Pour Bernhard Schmitz la philologie est d'abord de la linguistique historique, mals elle devrait comporter aussi des études littéraires. Histoire de la langue d'une part, histoire littéraire d'autre part, c'est l'enseignement que Bernhard Schmitz favorise et qu'il tente de structurer et de renforcer par son encyclo-

plédie. Mais Schmitz souligne en plus la nécessité pour le futur professeur de connaître la langue contemporaine (ce qui n'était pas assuré par des études sur des textes du Moyen-Age).

C'est d'ailleurs exactement ce qu'exige le premier règlement pour les examens des candidats au professorat de 1839 (du duché de Brunswick) qui s'exprime explicitement sur les langues modernes. D'après ce règlement, on demande tout d'abord une connaissance suffisante de la langue orale et la capacité d'expliquer des textes littéraires oralement. Dans un règlement postérieur, le règlement prussien de 1858, on exige en plus une bonne connaissance de la langue écrite (à montrer par exemple par un mémoire dans lequel le candidat traitera un sujet littéraire). A l'oral, le candidat prouvera sa bonne prononciation, sa connaissance approfondie de la grammaire et de la métrique, une connaissance sommaire du développement de la langue et de la littérature, une bonne connaissance des oeuvres principales des plus grands auteurs.

Je pourrais citer d'autres règlements, mais je m'arrête ici parce qu'ils répètent pour l'essentlel ce que nous avons constaté: dans la formation philologique des futurs professeurs, la littérature a une place privilégiée. Après une telle formation, on ne s'étonnera pas que ces professeurs vouent une grande partie de leur enseignement à cette littérature même. Ils sont formés par des philologues et ils se comprennent eux-mêmes comme tels. C'est d'ailleurs le titre qui leur est donné par le public et qu'ils se donnent eux-mêmes au moment où ils s'organisent. Encore de nos jours, le syndicat le plus important des professeurs de l'enseignement secondaire s'appelle "Philologenverband", bien qu'il compte des professeurs de toutes les matlères, y compris des sciences et de l'éducation physique.

Je souligne ce dernier point pour faire comprendre comment était possible ce que je vais expliquer dans ce qui suit: une remarquable floraison des études llttéraires dans l'enseignement du français des lycées et des collèges allemands du XIX° siècle.

4. Le choix des textes littéraires pour la classe de français

Voici mes sources principales: les "Schulprogramme" des lycées et des collèges, c'est-à-dire les rapports annuels imprimés de ces établissements. 4 Ces Schulprogramme ont été obligatoires à partir des années 40 du XIX° siècle. Ils contiennent des informations sur l'organisation et la gestion des établissements, sur les professeurs et les élèves, mais aussi sur les matières en-

seignées dans les différentes classes. Pour les langues, on Indique en règle générale les manuels et les textes étudiés en classe. Ainsi nous avons là une source d'informations inépuisable sur ce qui a été lu, traité et expliqué en classe.

Les Schulprogramme contiennent en plus pour chaque année une contribution d'un des professeurs, un article soit sur un sujet didactique soit sur des sujets concernant les différentes matières qui sont enseignées ou même d'autres matières, par exemple concernant l'histoire locale y compris l'histoire de l'établissement lui-même, différents sujets scientifiques etc.

Le nombre total de ces *Schulprogramme* est très grand. J'ai pris comme échantillon les programmes bavarois de 1845 à 1913, et ceci pour les raisons suivantes: depuis 1845 les *Schulprogramme* sont devenus obligatoires en Bavière. C'est donc à partir de cette date que tous les lycées et collèges bavarois sont représentés dans ce cadre. J'ai arrêté mes recherches avec l'année scolaire 1913/1914; car la Première Guerre Mondiale a définitivement mis fin à l'époque que nous étudions, le 19° siècle.

Nous avons dépouillé pour cette période en total 4708 Schulprogramme. Avec ce chiffre, on n'est pas tout à fait complet; quelques-uns de ces programmes n'étaient pas disponibles; mais nous avons quand même atteint la presque totalité de ce qui a été publié en Bavière en matière des Schulprogramme, pour la période indiquée.

Dans 2178 de ces programmes, nous avons trouvé des indications sur la lecture de textes français en classe. Pour le reste, il s'agit d'établissements qui n'avaient pas d'enseignement du français du tout ou qui ne dépassaient pas, avec leurs classes, le stade élémentaire de cet enseignement.

Les lycées et collèges qui ont indiqués les lectures en classe, l'ont fait en général pour chaque classe individuellement, dans certains cas aussi sommairement.

Nous avons dépouillé les noms de 203 auteurs et d'approximativement 550 titres d'ouvrages. Il s'agit pour la plupart de titres d'ouvrages entiers, dans quelques cas aussi d'extraits, des fois on mentionne aussi un seul poème isolé.

A côté de cela nous avons trouvé les titres de 19 anthologies de poésie, 14 titres de collections de textes en prose de divers auteurs, 13 titres de traités d'histoire littéraire.

Il y a par contre un seul manuel de civilisation qui est mentionné, et ceci seulement après 1904, donc à la fin de la période que nous avons en vue, la dernière décennie avant le début de la première guerre mondiale. Cette période était en effet profondément imprégnée par les discussions sur les études de civilisation. A l'époque on parlait de "Realienkunde".

Or, parmi les auteurs et les ouvrages, les historiens et les ouvrages historiques sont très fort représentés. Il paraît que ce qui a plus tard pris le nom d'études de civilisation n'était pas négligé. Mais on se contentait de traiter la civilisation surtout sous un angle historique.

Cet intérêt historique, il se montre aussi dans le fait que les biographies et les mémoires sont largement représentés, parmi eux d'ailleurs surtout les mémoires de guerre, les tableaux de batailles, et là – selon la période – les guerres napoléoniennes ("Histoire d'un Conscrit de 1813"), ou – après 1871 – la guerre franco-allemande de 70/71. Voici deux titres parmi d'autres pour cet événement: "Mémoires d'un collégien en 1870" ou "Episodes de la guerre de 1870".

Un autre sujet qui passionnait apparemment professeurs et élèves du XIXe siècle, ce sont les relations de voyage. Et enfin, il ne manquait ni la littérature pour la jeunesse ni la science-fiction.

Nous allons voir que – en général – les professeurs avaient la tendance d'introduire à la littérature classique sans oublier la littérature de leur propre époque. Le titre d'une contribution dans le *Schulprogramm* du "*Neues Gymnasium*" de Würzburg de 1906 est révélateur: "Cinquante plèces parisiennes de nos jours" (Modlmayr 1906). Ces professeurs du XIX° siècle et du XX° siècle naissant, ils étaient en effet curieux de ce qui se faisait et de ce qui se passait dans le pays voisin.

La liste des auteurs est longue, on l'a déjà dit. Elle contient des noms célèbres du XVII° siècle, comme Boileau, Bossuet, Cornellie, Descartes, Fénelon, La Bruyère, La Fontaine, La Rochefoucauld, Molière, Racine, Madame de Sévigné.

Pour le XVIII° siècle, elle est moins bien fournie. Il y avait tout de même Beaumarchals, André Chénler, Montesquieu, Rousseau, Voltaire.

Pour le XIX° siècle même - donc la littérature contemporaine - il faut distinguer. Il y a toute une gamme de noms qui figurent encore aujourd'hui sur les programmes. Ainsi on trouve par exemple Balzac, Chateaubriand, Daudet, Flaubert, Anatole France, Victor Hugo, Labiche, Lamartine, Pierre Loti, Maupassant, Mérlmée, Michelet, Musset, Renan, George Sand, Sainte-Beuve, Taine et Zola.

Mais nous allons voir que ces auteurs sont en grande partie autrement présentés qu'aujourd'hul, solt qu'on les étudle par des textes qui sont moins en vogue de nos jours, soit qu'ils occupent une place tout à fait marginale, comme c'est par exemple le cas pour Balzac et Flaubert.

Il y a d'autre part sur les programmes des différents établissements toute une pléiade d'auteurs qui sont aujourd'hui peu connus et encore moins lus.

Ainsi par exemple Jules Sandeau (avec qui George Sand a composé son premier roman) est beaucoup lu à l'école en tant qu'auteur dramatique (en quelle fonction il avait l'habitude de coopérer avec Emile Augier).

Le poète et chansonnier Béranger occupe également une bonne place dans les programmes des lycées et collèges que nous avons dépouillés.

G. Bruno, l'auteur du "Tour de France de deux enfants" est représentée par plusieurs de ses ouvrages. Erckmann et Chatrian ne manquent pas. On trouve le Parnassien François Coppée parmi les poètes lyriques qu'on étudie.

Casimir Delavigne, célèbre dramaturge de l'époque, est également devenu auteur scolaire.

Ludovic Halévy est lui aussi au rendez-vous, et ceci en tant que dramaturge et comme romancier.

Le dramaturge Eugène Scribe est présent dans les programmes avec une douzaine de ses plèces (dont "Un verre d'eau" à la cote la plus importante).

Xavier de Malstre et Emile Souvestre - aujourd'hui ignorés en Allemagne - se trouvent côte à côte avec Pierre Loti et Rodolphe Toepfer.

Ce qui est peut-être le plus intéressant, c'est la forte proportion d'historiens qui se trouve dans notre listre d'auteurs. Maxime Chuquet ("qui conta si dramatiquement les Guerres de la Révolution" - Lanson -), Ernest Lavisse, Jules Michelet, Francisque Sarcey (historien de formation et critique théâtral), Philippe-Paul de Ségur, Hyppolite Taine, Adolphe Thiers - volià une remarquable assemblée d'historiens et de narrateurs historiques qui complètent le nombre de romanciers, de dramaturges et d'essayistes du XIX° siècle qu'on a présentés aux élèves allemands dans les classes de français.

Jetons un regard sur quelques textes qui ont trouvé une attention particulière. Il n'étonnera pas que je commence par le siècle classique. Le texte qui a été le plus étudié de tous, c'est Télémaque de Fénelon. 289 classes l'ont lu, selon les programmes scolaires. Or il n'était pas en vogue pendant toute la période; on l'a lu surtout avant 1860. Entre 1845 et 1849, pendant cinq ans donc, il a été 58 fois sur le programme; entre 1850 et 1859 encore 108 fois. Après 1860 sa cote baisse. A partir de 1894, il disparaît totalement des programmes.?

Athalie de Racine est mentionnée au total 229 fois. Pour cette pièce, on peut également constater une baisse qui se fait remarquer après 1880, sans que toutefois il y ait une rupture totale comme dans le cas de Télémaque. Il y a comme compensation d'autres tragédies de Racine qui ont remplacé Athalie — par exemple Iphigénie, Britannicus, Phèdre et Esther.

Molière a une excellente cote. C'est l'Avare qui a été la comédie la plus étudiée: elle apparaît 252 fois dans les programmes, suivie du Misanthrope (142 fois), des Femmes savantes (106 fois), du Bourgeois gentilhomme (89 fois), du Malade imaginaire (56 fois) et des Précieuses ridicules (51 fois). Je ne nomme pas les autres, mentionnées plus rarement.

Chez Corneille, c'est Le Cld qui se trouve 145 fois sur nos listes, suivi d'Horace (46 fois) et de Clnna (40 fois).

La Fontaine est mentionné 114 fois, donc beaucoup moins que les grands classiques. Il est pourtant vraisemblable qu'il a été étudié dans le cadre des anthologies de poésie et que les professeurs n'ont pas vu la nécessité de le noter à part.

Les seuls auteurs du XVIII° siècle qui ont été étudlés avec une grande fréquence, ce sont Voltaire et Montesquleu. Pour tous les deux il faut pourtant dire que le choix de leurs oeuvres respectives diffère totalement de ce que l'on étudle aujourd'hui. Pour Voltaire l'intérêt est centré presque uniquement sur les écrits historiques. On a étudié avant tout "L'histoire de Charles XII". Cet ouvrage est 279 fois mentionné. Or il faut dire que "Charles XII" est presque exclusivement lu avant 1900. Entre 1900 et 1913, il apparaît seulement trois fois.

L'autre oeuvre de Voltaire étudiée avec une certaine fréquence, c'est "Le siècle de Louis XIV" (23 fois). Il suit avec "Zaïre" une de ses tragédies (17 fois). Les romans et contes - aujourd'hui tellement appréciés dans les écoles - sont complètement ignorés.

Quant à Montesquieu, on a préféré au XIX° siècle également un texte historique, "Les considérations sur les causes de la grandeur et de la décadence des Romains". Ce texte est mentionné 189 fois, et ceci jusqu'en 1906. Après, on ne l'a plus lu et étudié. Ses "Lettres persanes" — comme deuxième texte de Montesquieu — se trouvent seulement 8 fois dans nos listes.

En ce qui concerne les grands auteurs du XIX° siècle, Chateaubriand a été étudié avant tout dans les manuels (ainsi dans le "Manuel de littérature française" de Karl Ploetz de 1866).

Victor Hugo est fréquemment mentionné avant 1888 comme poète. Après on l'étudie surtout dans le cadre des anthologies courantes. "Hernani" est mentionné 13 fois.

Prosper Mérimée est connu relativement tôt comme l'auteur de Colomba (70 fois). Mateo Falcone et d'autres nouvelles apparaissent sur les programmes très tardivement et beaucoup moins fréquemment.

Le conteur de la deuxième moltié du XIXº siècle le plus en vue c'est Alphonse Daudet. Les chiffres parleront par eux-mêmes: les "Lettres de mon moulin" sont mentionnées 70 fois, "Le Petit Chose" 52 fois, "Tartarin de Tarascon", 50 fois; et en plus il y a deux collections de nouvelles ("Contes choisis", 50 fols et "Contes du lundi", 29 fois) qui sont nommés. Je laisse de côté quelques mentions éparpillées d'autres titres.

En fin de compte, il faut encore parler d'Erckmann et Chatrian. La liste de leurs ouvrages lue dans les écoles est impressionnante. L'"Histoire d'un Conscrit de 1813" est mentionnée 114 fois. En outre on a étudié "L'Ami Fritz", "Le Blocus", "La Campagne", "Les Contes des bords du Rhin", pour ne nommer que ceux de leurs titres étudiés fréquemment.

J'al déjà dit que les grands romanciers du slècle — Balzac, Stendhal, Flaubert, Zola — n'ont pratiquement joué aucun rôle dans les programmes des lycées et collèges. Et tandis que Daudet a été blen accueilli, Maupassant — de grande importance pour l'entre-deux-guerres et l'époque après la seconde guerre mondiale — est resté inaperçu. Ayant constaté ceci, on se demande naturellement, comment les choix de textes de lecture sont motivés. La réponse est complexe, et elle ne peut ni être simple ni sommaire.

5. Comment est motivé le choix des auteurs du programme?

Une première remarque: les programmes officiels n'ont jamais été contraignants en Allemagne à l'égard des auteurs à étudier. Ils se limitent à donner des conseils. Je cite à titre d'exemple les programmes officiels bavarois pour les collèges de filles de 1874 et pour les collèges de garçons de 1877: Les programmes officiels de 1874 disent ce qui suit: "Dans les deux dernières classes, on étudiera des chapitres d'anthologie ou des extraits cohérents d'auteurs classiques, par exemple Voltaire (Histoire de Charles XII), Ségur (par exemple Histoire de Napoléon), Thierry, Villemain (Cours de littérature), Montesquieu (Considérations sur les causes de la grandeur et de la décadence des Romains), Pascal. De même on étudiera des drames en vers (Racine, Corneille, Molière). Pour exercer l'expression orale, on demandera un compte rendu oral ou un résumé libre des extraits étudiés." (Christ/Rang 3° tome, p. 32)

Et dans les programmes officiels de 1877 on lit: "On étudiera des oeuvres en prose relativement facile avec un contenu historique ou rhétorique, par exemple Fénelon (Télémaque), Thierry (Histoire de France), Ségur (Histoire de Napoléon)". (Christ/Rang. 3° tome p. 35)

Et pour la dernière classe on ajoute: "On choisira des oeuvres plus difficiles en prose ou en poésie, comme par exemple Michaud (Histoire des croisades), Voltaire (Louis XIV, et spécialement le chapitre sur les beaux-arts), Montesquieu (Considérations sur les causes de la grandeur des Romains et de leur décadence), Villemain (Cours de littérature du XVIIIe siècle), Molière (L'Avare ou Le Misanthrope), Racine (Athalie), Corneille (Le Cid)." (Christ/Rang, 3° tome p. 35)

Nous retrouvons dans ces programmes officiels quelques-uns des textes sur lesquels nous avons déjà parlé et nous y découvrons peut-être une explication partielle pour la bonne cote de quelques auteurs et de quelques oeuvres (comme par exemple pour Athalie et Télémaque bien que ceux-ci fussent déjà sur le point de baisser).

Je pense qu'il faudra chercher d'autres explications pour le sort de certains ouvrages en tant que lecture scolaire. Ainsi le fait qu'il y ait ou non une bonne édition scolaire Joue sans doute un grand rôle. Les Schulprogramme n'indiquent pas régulièrement l'édition employée, mais ils le font de temps en temps, et il serait intéressant d'observer la répartition de ces éditions scolaires.

Un troisième motif pour le choix de certains textes, c'est la tradition. On peut constater que certains textes sont continuellement étudiés dans certains établissements. Comment naissent de telles traditions? Tel professeur a ses préférences dès les études universitaires. Il parle de ses préférences à ses collègues, il les influence donc. Et en effet, les professeurs au XIXe siècle ont parlé beaucoup les uns avec les autres. C'est dans les années 60 qu'ils ont commencé à se réunir règulièrement, qu'il se crée des associations locales d'abord, et quelques années plus tard une association nationale (en 1880). Et à partir de ce moment, ils organisent des congrès, ils fondent des revues; les publications sur des problèmes de didactique des langues vivantes foisonnent partout.

Nous savons qu'un des problèmes de prédilection de ces congrès et réunions, c'était exactement la question de savoir quel texte littéraire choisir pour la classe. Cette discussion qui a duré plusieurs décennies (et qui n'est d'ailleurs pas encore terminée de nos jours), a été baptisée le débat du canon. L'association allemande des professeurs de langues vivantes a publié en 1912 un tel canon de textes littéraires à étudier en classe de français (Tappert 1912), un canon non officiel issu d'un très long et très intense débat.

Cette discussion elle-même n'est pas restée sans influence sur les choix des professeurs, même si le résultat a été publié tout à la fin de l'époque que nous étudions ici.

Un dernier point qui est important si l'on cherche à détecter les motifs pour le choix de textes pour l'école, c'est l'état du savoir sur le texte en question. Le professeur avait à expliquer le texte en classe; il devait le faire traduire et résumer par l'élève; mais il avait aussi l'obligation de le situer dans son courant littéraire et historique. Ceci n'était possible que si le professeur luimême pouvait se renseigner.

Il est donc clair que les textes qui avalent la plus grande chance d'être introduits à l'école étaient ceux pour lesquels les professeurs disposaient d'une documentation suffisante, c'est-à-dire les textes discutés et commentés dans les universités, la presse etc.

La réponse à la question de savoir comment s'est fait le choix des textes littéraires pour la classe n'est donc pas simple. Il faudra pour chaque texte, pour chaque auteur des recherches spéciales, recherches qui ne seront pas sans intérêt au-delà de la didactique des langues parce qu'elles donnent la

chance de connaître plus précisément comment s'est réalisé cette médiation compliquée entre la littérature française et la société allemande au 19° siècle. En partant de ce médiateur qu'est le professeur de langues, on apprendra davantage sur l'influence et l'importance d'autres médiateurs — les gens de lettres, les professeurs de faculté, les journalistes, les éditeurs, les gens de théâtre etc.

6. Conclusion

Nous avons jeté un regard sur la littérature française dans l'enseignement du français en Allemagne au XIX° siècle. Après un survol général sur l'état des études françaises en Allemagne, je me suis restreint à étudier — appuyé sur un corpus d'informations très précieux, les Schulprogramme — le choix des textes littéraires dans une grande partie du XIX° siècle en Bavière.

Nous avons constaté l'étonnante richesse de ce cholx. L'enseignement des langues jusqu'à la fin du XIX° siècle a été largement littéraire. Nous avons remarqué en passant que les professeurs avaient beaucoup de libertés, surtout quant au choix des textes littéraires à étudier, mais aussi concernant les méthodes. Ceci n'a pas empêché une large discussion, discussion qui — elle aussi — a été alimentée par les Schulprogramme que nous avons étudiés; car ils étaient distribués par un système d'échanges interscolaires. Ce que le professeur Untel proposait à ses classes, les autres pouvaient le lire et ainsi le savoir.

Annotations

- Je me réfère icl à une documentation de programmes sous le titre "Fremd-sprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung 1700 bis 1945" (L'enseignement des langues sous l'administration publique). Cette documentation comprend, en forme d'extraits, quelque 600 programmes officiels pour les langues étrangères des Länder de l'ancienne Allemagne, de 1700 à 1945. Christ/Rang 1985.
- On trouvera les horaires dans leur totalité au 7° tome de Christ/Rang (op. cit.) "Der Fremdsprachenunterricht in Stundentafeln".
- 3) Haenicke 1982. L'oeuvre de Gunta Haenicke comporte malgré le titre qui mentionne uniquement l'anglais - aussi des informations concernant le français.

- Il existe une bibliographie complète des Schulprogramme pour l'Allemagne la Suisse et l'ancienne Autriche-Hongrie: Kössler 1987.
- 5) Ce sont les "Programmabhandlungen" les articles scientifiques et littéraires - que Kössler a pris comme point de départ de sa bibliographie. Or il donne en appendice une liste des Schulprogramme par établissement.
- 6) Pendant la période étudiée, la Bavière comprend la "Rheinpfalz" le Palatinat,

Bibliographie

- Bretschneider, H.: Die französischen Schulautoren. In: Neuphilologisches Centralblatt XII 1898, p. 353-357.
- Christ, H. / Rang, H. J.: Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung 1700-1945. 7 volumes. Tübingen: G. Narr 1985.
- Fricke, D.: Les errances pédagogiques de Télémaque: L'élève de Fénelon entre Vénus et Minerve. In: Papers on French Seventeenth Centurys Literature. IX/17 (1982), p. 693-726.
- Haenicke, G.: Zur Geschichte des Faches Englisch in den Prüfungsordnungen für das höhere Lehramt 1831-1942. Augsburg: Universität 1982.
- Kössler, F.: Verzeichnis von Programmabhandlungen deutscher, österreichischer und schweizer Schulen der Jahre 1825-1918. 4 tomes. München: Sauer 1987.
- Kuhfuβ, W.: Voltaire in der Preußischen Schule 1800-1900. In: P. Brockmeier et al. (éds.) Voltaire und Deutschland. Stuttgart: Metzler 1978, p. 501-515.
- Modlmayr, H.: Ein halbes Hundert zeltgenössischer Pariser Dramen. Schulprogramm Neues Gymnasium Würzburg 1906.
- Müller, H.: Der französische Unterricht im deutschen Gymnasium. Heidelberg 1894.
- Ploetz, Ch.: Manuel de littérature française. Berlin: Herbig 11866, 141910.
- Reichel, G.: Die neusprachliche Lektion an den höheren Lehranstalten Preuβens im Schuljahr 1897/98. In: Die Neueren Sprachen 1899, p. 145-170.
- Schmitz B.: Enzyklopädle des philologischen Studiums der neueren Sprachen. Leipzig: C. A. Koch ¹1859, ²1876.

- Tappert, W.: Französischer Lektüre-Kanon. Verzeichnis aller bis zum 10. April 1912 vom Kanon-Ausschuß des Allgemeinen Deutschen Neuphllologen-Verbandes für brauchbar erklärten Ausgaben französischer Schriftsteller. Marburg, 41912.
- Wagler, Fr. Md.: Charles XII von Voltaire. Als Schulbuch. In: Archiv für das Studium der neueren Sprachen 1867, p. 63-101.
- Wunder, E.: Französische und englische Lektüre auf höheren Mädchenschulen. In: Die Neueren Sprachen 1896/97, p. 477-485.

Liste des auteurs et des titres

About, Edmond

- Le Roman d'un brave homme (1x, 1913)

Ampère, André-Marie

- Voyages et littérature (9x, 1884-1892)

Arago, François

- Notices biographiques (1x, 1874)
- Histoire de ma jeunesse (8x, 1882-1914)
- Sur les sciences (1x, 1905)

Arène, Paul

- Le Chien d'aveugle (1x, 1898)
- Contes de Provence (1x, 1913)

Augier, Emile Guillaume Victor

- Le Gendre de Mr. Poirier (28x, 1875-1914)
- La Pierre de touche (6x, 1894-1914)

Aulard, François Victor Alphonse

- Histoire politique de la Révolution française (1x, 1910)

Aulnoy, Marie Catherine

- Trois Contes de fées (1x, 1900)

Aymeric, Josef

- De Leipzic à Constantinople (1x, 1896)

Ayrolle,

- De Bayonne à Toulouse (2x, 1898-1900)

Balzac, Honoré de

- La Grenadière (2x, 1867)
- Mercadet (6x, 1883-1898)
- 3 Nouvelles (3x, 1910-1913)
- La Recherche de l'absolu (1x, 1913)

Barante, Aimable Guillaume Prosper Brugière baron de

- Histoire de Jeanne d'Arc (14x, 1871-1901)
- Henri V, rol d'Angleterre, en France (1x, 1881)
- Histoire des ducs de Bourgogne (1x, 1881)

Barras, Moses

- Le Régime de la Terreur (1x, 1904)

Barrau, Théodore

- Scènes de la Révolution Française / La Révolution Française (41x, 1891-1914)
- Histoire contemporaine de la France (1x, 1913)

Barthélemy, Jean-Jacques

- Voyage du Jeune Anacharsis (15x, 1845-1892)

Baur, Alexandrine Sophie de

- Michel Perrin (1x, 1900)

Bayard, Jean François Alfred

- Marie à la campagne (1x, 1871)
- La Reine de seize ans (1x, 1876)
- Le Gamin de Paris (2x, 1899-1902)

Bazancourt, César de

- Expéditions de Crimée (9x, 1859-1872)

Bazin, René

- Nouvelles (1x, 1913)

Beaumarchais, Pierre Augustin Caron de

- Le Barbier de Séville (4x, 1892-1911)

Beaumont, Mme Leprince de

- La Belle et la Bête (2x, 1852-1853)

Béranger, Pierre Jean de

- Gedichte und Lieder (87x, 1858-1914)

Bernardin de St.-Pierre

- Paul et Virginie (9x, 1864-1911)
- La Chaumière Indienne (2x, 1880-1881)

Berquin, Arnaud

- Le Petit Joueur de violon (2x, 1864-1855)
- La Petite Glaneuse (2x, 1862-1872)
- Le Congé (1x, 1888)

Biard, François Auguste

- Voyage au Brésil (1x, 1870)

Blanc, Jean Joseph Louis

- La Famille royale pendant la Révolution française (3x, 1913-1914)

Boileau-Despréaux, Nicolas

- Satires (13x, 1854-1882)
- Art poétique (10x, 1859-1913)
- Le Lutrin (3x, 1862-1887)

Boissonnas, Mme B. de la Touche

- Une Famille pendant la Guerre 1870-1871 (12, 1902-1914)

Boissier, Marie Louis Antoine Gaston

- Cicéron et ses amis (3x, 1894-1913)

Bornier, Henri de

- Comment on devient beau (1x, 1898)

Bossuet, Jacques-Bénigne

- Discours sur l'histoire universelle (4x, 1871-1873)
- Oralson funèbre de Louis de Bourbon (7x, 1863-1886)

Bouilly, Jean-Nicolas

- L'Abbé de l'Epée (7x, 1852-1887)
- Barhélemy sur les bords de la Loire (2x, 1869-1870)
- L'Etoile polaire (1x, 1870)

Bourget, Paul

- Monique (2x, 1907-1910)

Bourrienne, Louis Antoine Fauvelet de

- L'Expédition en Syrie (1x, 1904)

Brizeux, Auguste

- Gedichte (1x, 1902)

Brueys, David Augustin

- L'Avocat Patelin (1x, 1910)

Brunetière, Ferdinand Vincent-de-Paul Marie

- Sur le caractère essentiel de la littérature française (2x, 1903-1911)

Brunnemann, Karl

- Les Grandidier (11x, 1899-1910)
- La France en Zigzag (2x, 1907-1911)

Bruno, Mme G.

- Le Tour de la France par deux enfants (75x, 1894-1914)
- Les Enfants de Marcel (2x, 1899-1910)
- Francinet (3x, 1903-1907)

Buffon, Georges Louis Leclerc de

- Voix de l'histoire naturelle des animaux (2x, 1890-1891)

Cansard

- L'Honneur et l'Argent (1x, 1883)

Cérésole, Alfred

- Scènes Militaires (1x, 1906)

Chateaubriand, François René

- Itinéraire de Parls à Jérusalem (42x, 1851-1898)
- Atalas (7x, 1854-1888)
- Le dernier des Abencerages (3x, 1867-1873)
- Le Génie du Christianisme (2x, 1879-1894)
- Mémoires d'outre-tombe (Jeunesse de Chateaubriand) (6x, 1884-1900)
- Gedichte (3x, 1901-1905)
- La Forêt (1x, 1907)
- Napoléon (3x, 1911-1913)

Châtelain, Henri

- Contes du Soir (1x, 1906)
- Au Pays des souvenirs (1x, 1913)

Chênedollé, Charles

- Gedichte (1x, 1901)

Chénier, André Marie

- Oden, Gedichte (11x, 1874-1915)
- La Jeune Captive (1x, 1875)

Cherbuliez, Victor

- Un Cheval de Phidlas (2x, 1886-1892)

Cherquet, Arthur

- La Guerre de 1870/71 (26x, 1897-1914)

Cointot

- L'Année terrible (3x, 1911-1914)

Combe

- Chez nous (1x, 1902)
- Pauvre Marcel

Coppée, François

- Ausgewählte Gedichte: Contes choisis (45x, 1892-1914)
- Contes en Prose, Vingt Contes nouveaux, Contes rapides (2x, 1897-1901)
- Le Passant (1x; 1897)
- La Grève des forgerons (15x, 1897-1914)
- Les vrais Riches (22x, 1899-1914)
- L'Adoption (1x, 1899)
- Mort au Victorleux (1x, 1899)
- Erzählungen: La vieille Tunique; Le Coucher du soleil; Le Morceau de pain;
 Le Remplaçant. (2x, 1900-1910)
- Les Vices du capitaine (1x, 1906)
- Le Luthier de Crémone (2x, 1909-1914)
- Le Trésor (1x, 1909)
- Ausgewählte Erzählungen (6x, 1910-1914)

Cornellle, Plerre

- Cld (143, 1845-1914)
- Cinna (39x, 1845-1912)
- Horace (46x, 1845-1914)
- La Clémence d'Auguste (2x, 1852-1880)
- Polyeucte (13x, 1868-1913)
- Le Menteur (4x, 1874-1882)
- Nicodème (1x, 1889)
- Rodogune (1x, 1891)

Coquerel

- Devoirs du ministre sacré (1x, 1905)

Cottin, Sophie Ristaud

- Les Exilés de Sibérie (3x, 1852-1859)

Cuvier, Georges Léopold Chrétien Frédéric Dagobert

- Eloges de MM. de Saussure (1x, 1874)
- La Révolution du Globe (1x, 1875)

Dannheisser, Ernst

- Le Drame français moderne (5x, 1901-1909)
- Contes romantiques (1x, 1908)

Daudet, Alphonse

- Lettres de mon moulin (74x, 1887-1914)
- Contes du lundi (31x, 1888-1914)
- Ausgewählte Erzählungen (55x, 1888-1914)
- Tartarin de Tarascon (51x, 1894-1914)
- Le Petit Chose (60x, 1894-1914)
- Trente ans de Paris à travers ma vie et mes livres (17x, 1896-1913)
- Lettres à un absent (4x, 1896-1909)
- La Partie de billard (5x, 1898-1910)
- Premier Habit (Ix, 1899)
- L'Enfant espion (2x, 1899-1906)
- La Fête des Toits (1x, 1899)
- La belle Nivernalse (2x, 1899-1900)
- Salvette et Bernadon (2x, 1900-1903)
- Un décoré du 15 août (3x, 1903-1905)
- Les Vieux (3x, 1903-1905)
- Le Poète Mistral (1x, 1903)
- Le Sous-préfet aux champs (3x, 1903-1911)
- Les petits Pâtés (2x, 1904-1910)
- La Mort de Chauvin (1x, 1904)
- Ķadour et Katel (1x, 1904)
- L'Agonie de la Sémillante (1x, 1905)
- La Chèvre de M. Seguin (2x, 1905)
- Le Porte-Drapeau (1x, 1905)
- Le premier Affût (2x, 1910-1911)

Defourny, Pierre

- La Bataille de Beaumont (4x, 1906-1909)

Delavigne, Casimir

- Les Enfants d'Edouard (4x, 1845-1874)
- Louis XI (5x, 1845-1891)
- Marino Fahiro (1x, 1848)
 - L'Ecole des vieillards (2x, 1848-1881)
- La Mort de Jeanne d'Arc (4x, 1857-1907)
- Les Vêpres siciliennes (1x, 1864)
- Les Messéniennes (1xy, 1875)
- Trois jours de Christoph (1x, 1892)
- Ausgewählte Gedichte (6x, 1897-1915)

Depping, M.

- Les Expéditions maritimes des Normands (2x, 1880-1899)

Desbeaux, Emile

- Les petits Mousquetaires (3x, 1901-1906)

Descartes, René

- Discours de la méthode (1x, 1864)

Deschamps, Emile

- Gedichte (1x. 1901)

<u>Desèse</u>

- Défense de Louis XVI (1x, 1905)

Dhombres et Morod

- Biographies historiques (29x, 1890-1911)

Diderot, Denis

- Essal sur la pelnture (1x, 1910)

Doussaint, Léopold

- Retraite de l'armée de l'Est (1x, 1899)

Dumas, Alexandre

- Napoléon Ier (14x, 1851-1908)
- La Robe de noce (2x, 1852)
- Kean (3x, 1864-1867)
- Impressions de voyage (1x, 1876)

- Partie et Revanches ou Péripéties du capitaine Pamphile (6x, 1876-1895)
- Au Bruit du canon (Récits et Nouvelles) (3x. 1910-1914)

Duruy, George

- Biographies d'hommes célèbres des temps anclens et modernes (33x, 1894-1914)

Duruy, Victor

- Histoire de France (62x, 1883-1914)

Duveyrier, Anne-Honoré-Joseph

- Faute de s'entendre (1x, 1867)

Erckmann, Emile / Chatrian, Alexandre

- Le blocus (4x, 1877-1881)
- Contes des Bords du Rhin (11x, 1883-1913)
- 4 Contes populaires z. B. Le trésor du vieux seigneur, La Comète, La Reine des abeilles, Myrille. (15x, 1883-1913)
- Histoire d'un conscrit de 1813 + Waterloo (119x, 1883-1914)
- La Campagne (4x, 1892-1911)
- Histoire de Plébiscite (23x, 1896-1914)
- L'Ami Fritz (8x. 1898-1913)
- L'Invasion (2x, 1901-1903)

Farcey

- Bataille de Sedan (1x, 1892)

Fénelon, François de Salignac de La Mothe

- Télémaque (289x, 1845-1894)
- Les Aventures d'Arlostanous (1x, 1847)
- Dialogues sur l'Eloquence (7x, 1859-1867)
- Tralté de l'existence de Dieu (2x, 1863-1867)

Ferry, Gabriel

- Nouvelles mexicaines (7x, 1869-1894)
- Une Guerre en Sonora (1x, 1904)

Feuillet, Octave

- Dalila (1x, 1875)
- Le Roman d'un jeune homme pauvre (8x, 1875-1911)
- Le Village (10x, 1888-1913)

Figuier, Louis

- Scènes et Tableaux de la nature (3x, 1901-1911)

Flaubert, Gustave

- Un Coeur simple (1x, 1913)

Fléchier, Valentin

- Théodore le Grand (1x, 1862)

Florian, Jean-Pierre Claris de

- Guillaume Tell ou la Suisse libre (30x, 1845-1878)
- Numa Pompilius (15x, 1845-1881)
- Fables (15x, 1852-1889)
- Don Quichote de la Manche (14x, 1862-1898)
- Gedichte (14x, 1901-1914)

Foa, Eugénie

- L'Aveugle de Clermont (1x, 1898)

Fontanes, Louis

- Ouverture de l'Académie française (1x, 1905)

France, Anatole

- Le Crime de Sylvestre Bonnard (6x, 1904-1913)
- Crainquebille (1x, 1913)
- Les Grappes de raisin (1x, 1913)

François, Henri

- Scènes de la Révolution française (2x, 1908-1910)

Fromentin, Eugène

- Un Eté dans le Sahara (1x, 1908)

Galland, Antoine

Histoire d'Ali Baba (3x, 1876-1894)

Gautier, Théophile

- Gedichte (6x, 1901-1908)
- Voyage en Italie (12x, 1906-1913)
- Epopées françaises (2x, 1908-1913)

Girardin, Mme Emile de

- Contes modernes (10x, 1865-1908)

Gobineau, Joseph Arthur

- La Guerre des Turcomans (1x, 1908)

Goncourt, Edmond et Jules

- Histoire de la Société française pendant la révolution et le Directoire (10x, 1907-1914)
- Histoire de Marie-Antoinette (2x, 1898-1909)

Gozlau, Léon

- La Pluie et le Beau Temps (7x, 1907-1913)

Guizot, François Pierre Guillaume

- Histoire de la révolution d'Angleterre de 1641-1649 (9x, 1874-1895)
- La Vie de Washington (5x, 1878-1896)
- Histoire de la civilisation en Europe (8x, 1883-1914)
- Récits historiques de l'histoire de France (10x, 1883-1900)
- Histoire de Charles Ier (5x; 1889-1896)
- Louis XI (2x, 1898-1909)

Halévy, Ludovic

- L'Invasion (31x, 1894-1914)
- Tours (1x, 1899)
- L'Abbé Constantin (2x, 1905-1914)
- Le Cheval de Trompette (1x, 1906)

<u>Hébert</u>, Louis

- Jours d'épreuve (10x, 1898-1902)

Hérédia, José-Maria de

- Sonette (1x, 1906)

d'Hérisson

- Journal d'un officier d'ordonnance (75x, 1894-1914)
- Le Voyage de l'Impératrice (1x, 1899)
- Journal d'un Interprète en Chine (Ix, 1905)
- Gedichte (Le Cigare du Chancelier) (1x, 1906)

St. Hilaire de Poitlers

- Courage et bonheur (1x, 1908)

Hugo, Victor

- Pulsque nos heures (2x, 1858-1873)
- Moïse sauvé des eaux (1x, 1869)

- Pour les Pauvres (1x, 1870)
- La Grand'Mère (1x, 1878)
- Hernani (15x, 1884-1914)
- Ausgewählte Gedichte (63x, 1888-1914)
- Extase (1x, 1892)
- Le Déserteur de Berguin (1x, 1892)
- Les Misérables (1x, 1905)
- Les Enfants du Régiment (1x, 1906)
- L'Explation (1x, 1909)
- Waterloo (2x, 1914)

Jouy, Josan

- L'Hermite de la Chaussée d'Antin (1x, 1867)

Jullian, Camille

- Vercingétorix (1x, 1909)

Jussieu, Laurent Pierre de

- Simon de Nantua (3x, 1849-1864)

Laboulaye, Edouard

- Yvon et Finette (1x, 1905)

La Bruyère, Jean de

- Caractères (11x, 1845-1862)
- Des Ouvrages de l'esprit (1x, 1869)

Lafont

- Das unbekannte Meisterstück (6x, 1858-1874)

Lafontaine, Jean de

- Fabeln (148x, 1845-1914)
- Ausgewählte Gedichte (25x, 1897-1913)

Lamartine, Alphonse Marie Louis de

- Voyage en Orient (50x, 1850-1910)
- Faits et journées mémorables de la révolution française: Extrait de l'Histoire des Girondins (17x, 1851-1907)
- Christophe Colomb (6x, 1868-1906)
- Captivité, Procès et la Mort de Louis XVI (19x, 1871-1908)
- Oden (1x, 1874)
- Du Vers à la Versification (1x, 1874)

- L'Isolement (1x, 1878)
- Gedichte (5x, 1901-1908)
- Nelson (1x, 1906)
- Le Tallleur de pierre (1x, 1911)

Lamé-Fleury, Jules

- Histoire de France (9x, 1896-1909)
- Histoire de la Découverte de l'Amérique (Christophe Colomb) (7x, 1891-1907)

Lanfrey, Pierre

- Histoire de Napoléon Ier (81x, 1884-1914)

Laprade, Pierre Marin Victor Richard de

- La Chanson de l'alouette (1x, 1892)

Larevellière de Lépeaux, Louis Marie de

- Sieyès et Bonaparte après' le 18 Brumaire (1x, 1904)

La Rochefoucauld, François de

- Maximes (1x, 1874)

Laurie, André

- Mémoires d'un Collégien (34x, 1897-1914)

Lavisse, Ernest

- Histoire générale (L'Allemagne anti-napoléonienne, l'Empire 1805-1809) (5x, 1906-1914)
- Récits sur l'histoire de France (2x, 1913-1914)
- La Jeunesse du grand Frédéric (1x, 1914)

Lebrun, Achille

- Quinze Jours à Paris (10x, 1903-1914)

Lebrun, Pierre

- Marie Stuart (3x, 1863-1876)

Leclerc, Félix

- L'Humoriste (2x, 1862-1865)
- Les Interprétations (2x, 1862-1865)
- L'homme propose et Dieu dispose (1x, 1863)

Legouvé, Ernest

- L'Ours de la Maledetta (6x, 1869-1882)

- Souvenirs de jeunesse (3x, 1900-1902)
- Une guérison difficile (1x, 1904)

Lemaître, Jules

- La Cloche (1x, 1899)
- Le Patriotisme (2x, 1911-1914)

Leroux-Gesbron

- Souvenirs d'un Maire de village (1x, 1909)

Lesage, Alain René

- Gil Blas de Santillane (41x, 1845-1911)

Littré, Emile Maximilien Paul

- Comment J'al fait mon Dictionnaire (1x, 1901)

Loti, Pierre

- Aus fernen Ländern und Meeren (4x, 1894-1900)
- Pêcheur d'Islande (10x, 1902-1914)
- Le Matelot (2x, 1905-1909)
- Impressions de voyage (1x, 1906)
- Au Tonkin (1x, 1910)
- Mes dernières Chasses (1x, 1913)
- Nouvelles (1x, 1913)

Loizillon

- Campagne de Crimée (4x, 1902-1906)

Maistre, Xavier de

- Nouvelles (2x, 1862-1875)
- Le Lépreux d'Aoste (31x, 1863-1914)
- Les Prisonniers du Caucase (31x, 1865-1914)
- La jeune Sibérienne (23x, 1882-1913)
- Voyage autour de ma chambre (2x, 1852-1880)

Malin

- Un Collégien de Paris en 1870 (6x, 1905-1914)

Malot, Hector

- Sans famille (15x, 1892-1913)

Marbot, Marcellin de

- Gloires et Souvenirs d'un officier d'ordonnace (5x, 1906-1910)

- Campagne de 1809, Assaut de Ratisbonne (Mémoires du Général Marbot I u. II) (16x, 1906-1914)

Margueritte, Paul et Victor

- Strasbourg (1x, 1902)
- Poum (2x, 1904-1906)
- Une Famille de province en 1870 (1x, 1909)
- Episodes de la guerre de 1870/71 (1x, 1911)

Marney, T.

- Toujours prêt (1x, 1907)

Marmontel

- Bélisaure (6x, 1850-1872)

Massillon, Jean-Baptiste

- Petit Carème (1x, 1855)

Masson-Forestier

- Erzählungen (1x, 1901)
- La Jambe coupée (1x, 1906)

Maupassant, Henri René Albert Guy de

- La Mère Sauvage (1x, 1898)
- Contes et Nouvelles (8x, 1901-1914)

Mélesville Pseud. de Duveyrler, Anne-Honoré-Joseph

- Michel Perrin (3x, 1872-1900)
- La Berline de l'Emigré (2x, 1897-1902)
- Elle est folle (1y, 1900)

Mérimée, Prosper

- La Prise de la redoute (L'enlèvement de la redoute) (5x, 1881-1911)
- Colomba (73x, 1882-1914)
- Mateo Falcone (4x, 1906-1913)
- Les Mescontents (1x, 1913)

Méry et Barthélemy

- Napoléon en Egypte (3x, 1845-1877)

Michaud, Joseph François

- Histoire des croisades (74x, 1872-1908)
- Moeurs et coutumes des crolsades (9x, 1884-1905)

Michelet, Jules

- Précis de l'Histoire moderne (Louis XIII bis Louis XVI). La Prise de la Bastille, La Renaissance, La Réforme (15x, 1886-1903)
- Découvertes et Colonies des Modernes (1x, 1887)
- L'Hirondelle (1x, 1887)
- Le Rossignol, l'Art et l'Infini (1x, 1889)
- Tableau de la France (8x, 1902-1909)
- Jeanne d'Arc (1x, 1913)

Mignet, Emile

- Maria Stuart (2x, 1863-1864)
- Histoire de la Révolution française (85x, 1782-1914)
- Vie de Franklin (8x, 1880-1904)
- Essai sur la formation territoriale de la France (2x, 1889-1892)
- Histoire de la Terreur (5x, 1904-1911)

Millevoye, Charles-Hubert

- Gedichte (7x, 1897-1908)

Mirabeau, Victor Riqueti

- Ausgewählte Reden: Reden aus dem Jahr 1789 (23x, 1877-1908)

Mistral, Frédéric

- Souvenirs de Jeunesse (2x, 1907-1908)

Molière, Jean-Baptiste

- L'Avare (264x, 1845-1914)
- Le Misanthrope (148x, 1845-1914)
- Tartuffe (37x, 1845-1914)
- Les Femmes savantes (116x, 1846-1914)
- Le Malade imaginaire (68x, 1846-1914)
- Le Bourgeois gentilhomme 893x, 1850-1914)
- Le Médecin malgré lui (4x, 1854-1890)
- George Dandin (1x, 1864)
- Les Précieuses ridicules (57x, 1867-1914)
- Les Fourberles de Scapin (12x, 1869-1914)
- L'Etourdi (1x, 1882)
- Les Fâcheux (2x, 1885-1889)
- L'Ecole des maris (1x, 1892)

Monod, Gabriel

- Français célèbres (1x, 1908)
- Allemands et Français (8x, 1909-1914)
- Histoire de France (2x, 1909-1914)

Montesquieu, Charles-Louis

- Considérations sur les causes de la grandeur des Romains (189x, 1845-1914)
- Lettres persanes (8x, 1874-1909)
- De l'Esprit des lois (1x, 1881)

Musset, Alfred de

- Une Soirée perdue (1x, 1883)
- On ne saurait penser à tout (1x, 1899)
- Il faut qu'une porte solt ouverte ou fermée (2x, 1902-1903)
- Auswahl von Erzählungen (3x, 1904-1914)
- Le Fils du Titlen (2x, 1911-1914)

Napoléon

- Proclamation militaire (3x, 1898-1906)

Naurouze, Jacques

- A travers la tourmente (1x, 1905)

Niox, Général G.

- Histoire de la guerre franco-allemande 1870-1871 (2x, 1903-1910)

Nodier, Charles-Emmanuel

- La Combe de l'homme mort (1x, 1867)
- Trois Contes de la Veillée (4x, 1905-1907)

Nouvel, Georges

- Pierre et Jacques ou l'Ecole de la Jeunesse (3x, 1911)

Paganel, Camille

- Histoire de Frédéric le Grand (9x, 1871-1887)

Pailleron, Edouard

- L'Etincelle (2x, 1897-1906)
- Le Monde où l'on s'ennule (5x, 1903-1909)

Parls, Gaston

La Chanson de Roland et les Nibelungen (2x, 1903)

Pascal, Blaise

- Pensées (1x, 1874)
- Lectures provinciales (1x, 1886)

Pavie, Théodore Marie

- La Peau d'ours, souvenirs des bords de la Sabine (1x, 1875)

Perrault, Charles

- Contes de ma mère l'oye (6x, 1880-1913)
- Cendrillon (2x, 1898-1900)
- La Barbe-Bleue (1x, 1900)

Plcard, Edmond

- Les deux Philipert (1x, 1865)
- Le Parasite (2x, 1866-1870)
- Monsieur Musard (1x, 1873)

St. Point, Pierre de

- Le Tailleur (1x, 1905)

Piron, Alexis

- Métromanie (1x, 1890)

Platon-Polichinelle

- Le Réveil du peuple (1x, 1853)

Ponsard, François

- Lucrèce (2x, 1858-1886)
- L'Honneur et l'Argent (12x, 1864-1904)

Présseusé, Elise Françoise Louise de

- Le Petit Marquis (1x, 1900)

Racine, Jean

- Athalie (232x, 1845-1914)
- Iphigénie en Aulide (81x, 1845-1911)
- Phèdre (55x, 1845-1914)
- Mithridate (12x, 1847-1900)
- Les Plaideurs (15x, 1849-1913)
- Bajazet (2x, 1850-1885)
- Andromaque (23x, 1854-1905)
- Esther (44x, 1856-1908)
- Britannicus (56x, 1858-1913)

- La Mort d'Hippolyte (2x, 1858-1869)
- Bérénice (1x, 1866)
- Alexandre le Grand (5x, 1877-1893)

Ratisbonne, Louis

- Gedichte (1x, 1905)

Raynouard, François

- La Mort des templiers (1x, 1873)
- Gedichte (1x, 1903)

Regnard, Jean-François

- Le Joueur (1x, 1863)

Rémusat, Claire Elisabeth Jeanne Grayler Mme de

- Conversations du premier consul (1x, 1904)
- La Mort du duc d'Enghlen (1x, 1904)
- Napoléon Bonaparte (2x, 1904)

Renan, Joseph Ernest

- Discours de distribution de prix (1x, 1906)

Rod, Edouard

- Un Chalet en espagne (1x, 1898)
- Gedichte (1x, 1906)

Rollin, Charles

- Hommes Illustres de l'antiquité (19x, 1874-1890)
- Histoire d'Alexandre le Grand (11x, 1876-1899)
- Histoire de la seconde guerre (13x, 1881-1900)

Rouget de Lisle, Claude Joseph

- Gedichte (3x, 1901-1909)

Rousseau, Jean-Jacques

- Oden (4x, 1850-1879)
- 3 Epigrammes (2x, 1877-1879)
- Morceaux choisis des oeuvres (2x, 1905-1914)

Rousset

- La Guerre de 1870-71 (21x, 1896-1911)

Saintine, Xavier-Boniface

- Picciola (4x, 1905-1913)

Salvandy, Narcisse Achille, comte de

- Jean Sobieski, le libérateur de la chrétienté ou la Campagne de Vienne (4x, 1881-1888)

Sand, George

- La Petite Fadette (4x, 1886-1913)
- La Mare au diable (2x, 1907-1909)

Sandeau, Jules

- Mademoiselle de la Seiglière (90x, 1877-1914)
- La Roche aux mouettes (2x, 1902-1910)

Sardon, Victorien

- Gedichte (1x, 1906)

Sarcey, Francisque

- Le Siège de Paris (91x, 1891-1914)

Sauvage, J.

- Le Petit Ambitieux, ou Qui compte sans son hôte, compte deux fois (1x, 1868)

Scribe, Eugène

- Le Verre d'eau (94x, 1845-1914)
- La Camaraderie (5x, 1848-1896)
- Adrienne Lecouvreur (2x, 1850-1901)
- Le Charlatanisme (9x, 1859-1882)
- Le Diplomate (23x, 1860-1904)
- Partie et revanche (2x, 1862-1864)
- Le Puff (1, 1865)
- La Reine de seize ans (1x, 1867)
- La Secrétaire et le cuisinier (1x, 1876)
- Bertrand et Raton (9x, 1881-1908)
- Les Dolgts de fée (12x, 1881-1907)
- Mon Etoile (16x, 1884-1910)
- Bataille de dames (7x, 1896-1909)
- La Guerre 1870-71 (1x, 1900)

Ségur, Philippe Paul

- Histoire de Napoléon et de la Grande Armée en 1812 (103x, 1863-1914)
- Louis-Philippe (1x, 1876)
- Le Prince de Kaunitz (1x, 1880)

- Louis XVIII (1x, 1884)
- Histoire ancienne (2x, 1892)

Seldl

- Les Arts et les Sciences dans le siècle de Louis XIV (1x, 1886)

Sévigné, Mme de

- Lettres choisles (21x, 1889)

Sisnodi, Jean-Charles-Léonard Simon de

- La Pucelle d'Orléans (1x, 1892)

Sorel, Albert

- La Révolution de Brumaire (1x, 1913)

Souvestre, Emile

- Le Chasseur de chamois (8x, 1867-1896)
- L'Apprenti (1x, 1867)
- Un Secret de médecin (3x, 1877-1898)
- Au Coin du feu (117x, 1878-1914)
- Les Choses inutiles (1x, 1878)
- Un Philosophe sous les toits (18x, 1880-1908)
- Journal d'un homme heureux (2x, 1880-1882)
- Sous la tonnelle (36x, 1882-1914)
- Les Clairières (6x, 1886-1898)
- Confessions d'un ouvrier (5x, 1888-1911)
- L'Eclusier de l'Ouest (5x, 1888-1904)
- Les Boislers (1x, 1892)
- Le Chevrier de Lorraine (7x, 1896-1909)
- Le Dernier Paysan (4x, 1896-1902)
- Le Sculpteur de la Forêt-Noire (2x, 1897-1911)
- Théâtre de la jeunesse (2x, 1901-1913)
- Une Famille ridicule (1x, 1903)
- Dire et Faire (1x, 1903)

Stael, Anne-Louise-Germaine, Mme de

- De l'Allemagne (46x, 1861-1909)
- Corinne ou l'Italie (7x, 1866-1887)
- Dix Années d'exil (2x, 1875-1880)
- Des Moeurs des Allemands (2x, 1910-1911)

St. Beuve, Charles Augustin de

- Qu'est-ce qu'un classique (3x, 1903-1914)

Stern, Daniel

- Jeanne d'Arc (2x, 1866-1867)

Mme de Stolz, Pseud. de Bégon, Comtesse Fanny de

- La Maison roulante (1x, 1909)

Sully Prudhomme

- Gedichte (6x, 1901-1911)

Taine, Hippolyte Adolphe

- Napoléon Bonaparte (44x, 1894-1914)
- Les Origines de la France contemporaine (L'Ancien Régime, La Révolution ...) (75x, 1894-1914)
- Voyage aux Pyrénées (2x, 1896-1903)
- Philosophie de l'art (2x, 1899-1909) '
- La Fable poétique (3x, 1903-1904)

Theuriet. André

- Les Fraises (1x, 1897)
- Le Noël de M. de Maroise (4x, 1898-1906)
- Erzählungen/Contes choisis (Le Pommier, Les Sapins, Le Voyage du petit Gat, A ma fenêtre, Frimousse, La Bretonne, La Peur) (11x, 1901-1914)
- Enchantements de forêt (10x, 1901-1910)
- Gedichte (Les Pêches, La Truite, La Gelinotte, Une partie de pêche) (2x, 1902-1906)
- La Princesse verte (1x, 1902)
- La Pipe (1x, 1904)
- Raymonde (2x, 1905-1914)
- Jean-Marie (1x, 1909)

Thierry, Augustin

- Histoire de la conquête d'Angleterre par les Normands (19x, 1873-1911)
- Choix des lettres sur l'histoire de France (6x, 1875-1886)
- Histoire d'Attila (14x, 1875-1909)
- Tableaux historiques de l'histoire de l'Angleterre et des Normands (1x, 1886)
- Conquête de la Normandie (1x, 1892)

Thlers, Adolphe

- Bonaparte en Egypte et en Syrie (60x, 1873-1911)
- Histoire du Consulat et de l'Empire (52x, 1875-1914)
- Napoléon à Ste-Hélène (28x, 1886-1913)
- Marengo (1x, 1904)
- Quatre Bras et Ligny (3x, 1906-1907)

Tocqueville, Alexis de

- L'Ancien Régime, La Révolution (11x, 1910-1914)

Toepffer, Rodolphe

- Nouvelles genevolses (75x, 1863-1910)
- La Bibliothèque de mon oncle (8x, 1876-1909)
- Le Prisonnier (1x, 1888)

Tulon, François

- Enfants célèbres (3x, 1904-1905)

Verne, Jules

- Cinq Semaines en ballon
- Le Tour du monde en 80 Jours (15x, 1887-1914)
- Voyage autour du monde (2x, 1888-1890)
- Voyage au centre de la terre (4x, 1891-1903)
- Christophe Colomb (1x, 1897)

Vigny, Alfred de

- Cinq-Mars ou une conjuration sur Louis XIII (8x, 1894-1911)
- Gedichte (5x, 1901-1909)
- Laurette ou Le Cachet rouge (5x, 1903-1910)
- La Vie et la Mort du capitaine Renard ou Canne de jonc (22x, 1903-1910)
- Le Cor (3x, 1906-1908)
- La Veillée de Vincennes (4x, 1907-1914)
- Servitude et Grandeur (1x, 1914)

Villemain, Abel-François

- Vies de principaux poètes anglais: Shakespeare (10x, 1874-1889)
- Montaigne (1x, 1880)
- Histoire de Cromwell (1x, 1888)
- Des qualités de l'historien (1x, 1905)

Villon, François

- Gedichte (1x, 1909)

<u>Voltaire</u>

- Charles XII (277x, 1845-1909)
- Mérope (4x, 1846-1900)
- La Mort de César (1x, 1854)
- Zaïre (17x, 1860-1904)
- Henriade (3x, 1871-1879)
- Le Siècle de Louis XIV (23x, 1872-1911)
- Invasion de la Hollande (2x, 1875-1877)
- Tancrède (2x, 1877-1890)
- Sémiramis (1x, 1884)
- Alzire (2x, 1885-1886)
- Mohamet (1x, 1888)
- Guerre de la Succession d'Espagne (1x, 1891)

Wayflard et Fulgence

- Le Voyage à Dieppe (3x, 1899-1904)

Zola, Emile

- La Catastrophe de Sedan (12x, 1895-1914)
- Erzählungen (1x, 1901)
- La Débâcle (11x, 1903-1914)
- Gedichte (1x, 1906)
- L'Inondation (1x, 1906)

Carmen Rolg

Le français dans les programmes officiels en Espagne : 1934-1938

Ce n'est pas le goût du paradoxe qui nous pousse à aborder à reculons l'histoire de l'enseignement du français dans le système scolaire espagnol. Souvent, c'est la nécessité de comprendre le présent qui éveille l'intérêt pour le passé. Quand la situation aujourd'hui apparaît comme la conséquence directe des décisions prises hier, il importe de connaître et les décisions et le pourquoi des mêmes. Dans le cas du français, le moment est venu de se demander comment une langue qui dans les années 30 faisait la fierté des élites et bénéficiait d'un statut de langue privilégiée, étudiée obligatoirement par tous les élèves du secondaire, est devenue cinquante ans plus tard une langue minoritaire, parfois même marginale, dont le plus gros des effectifs scolaires se recrute aujourd'hui dans les milieux ruraux ou dans les régions les moins dynamiques.

En 1983 les langues vivantes ont failli disparaître comme discipline fondamentale dans le Plan d'Etudes initialement prévu par la réforme de l'Enseignement Secondaire actuellement en cours. En effet, en septembre de cette année, ce Plan, comprenant l'étape d'enseignement obligatoire de 14 à 16 ans, était déjà prêt. Il devait être appliqué à titre expérimental dans plusleurs centres pilote. Le Plan avait été élaboré par une commission d'experts dans les différentes matières fondamentales nommée par le ministère. Aucun spécialiste en L.V. ne figurait initialement parml les membres de la commission. Le bruit a couru que ce n'est que lors de la dernière mise au point de la programmation de ces matières que l'on s'est aperçu de l'absence des langues vivantes. Vrai ou faux, toujours est-il que les spécialistes d'anglais et de français ont été appelés quand les travaux de la commission touchaient à leur fin. La définition des objectifs, la programmation des contenus et les orientations méthodologiques ont été élaborées à la hâte et séparément par les professeurs d'anglais et de français. Finalement l'horaire destiné á l'enseignement d'une seule langue vivante a été considérablement réduit par rapport à la situation précédente2. L'anecdote en elle-même est insignifiante, et au bout de deux ans ce Plan a été rectifié, mais elle a valeur de symbole si on la situe dans la longue chaîne d'improvisations similaires qui jalonnent

l'histoire de l'enseignement des langues vivantes dans le système éducatif espagnol.

En jetant un regard rapide sur les Plans d'Etudes qui ont précédé cet essai de 1983, on est frappé par l'instabilité des horaires destinés à l'étude des langues vivantes au long d'un siècle et demi de présence de ces langues dans les programmes de l'enseignement secondaire. Pourtant deux Plans, ceux de 1934 et de 1938, se détachent marquant le point culminant de la progression horaire qui, par la suite, en 1953, tombe en chute libre. Dès 1967 s'amorce un redressement qui se prolonge jusqu'à nos jours. Mais à long terme, l'anglais seul sera bénéficiaire de la nouvelle situation qui, en contemplant l'étude d'une seule langue vivante, condamne le français, de même que toute autre langue vivante, à une présence marginale. La situation actuelle, régie par la Loi Générale d'Education de 1970 a un caractère provisoire. Il est symptomatique que dans le nouveau projet de réforme commencé en 1982, les langues vivantes, traitées initialement comme une question marginale, soient devenues sous la pression des institutions européennes l'un des enjeux du débat éducatif.

Le sort du français dans le système scolaire espagnol se Joue dans les quarante ans qui séparent le vieux Plan d'Etudes de la République de 1934 et la Loi Générale d'Education de 1970. A l'Intérieur de cette période quatre dates ponctuent l'évolution de son enseignement:

- 1934: Plan d'Etudes de la République du 29.08.1934. L'inclusion des langues vivantes parmi les matières fondamentales et l'adéquation entre les objectifs fixés, les choix méthodologiques et les programmes constituent sa nouveauté principale.
- 1938: La Loi de Réforme de l'Enseignement Secondaire du 20.09.1938 et le Plan d'Etudes qui y fait suite consolident l'organisation de l'étude des langues vivantes selon le schéma de 1934, mais elle met fin à sa cohérence méthodologique réorientant l'étude des langues vivantes vers le modèle des langues classiques.
- 1953: La Loi sur la Réorganisation de l'Enseignement Secondaire du 26.02.1953 liquide définitivement les restes du Plan de 1934 et, dès 1957, établit le principe d'une seule langue. Les orientations méthodologiques relatives au français représentent un compromis plus ou moins réussi entre la "méthodologie active" (M.A.) et la "méthodologie traditionnelle" (M.T.).

 1967: La Loi d'Intégration du premier cycle du 08.04.1967 réintroduit en force l'objectif pratique et recommande la "méthodologie structuroglobaleaudiovisuelle" (SGAV).

La présente étude porte sur les deux premières étapes: 1934 et 1938. Nous n'envisageons pas de faire l'histoire complète de l'enseignement du français pendant la période indiquée, ce qui exigerait d'aborder la question des enselgnants, de leur formation - la première section de Philologie Française a été créée à l'Université de Salamanca en 1952 - de leur recrutement, de leur statut professionnel. Il faudrait aborder encore le problème non moins épineux des manuels scolaires. Nous prétendons simplement analyser les textes officiels où flgurent les Plans d'Etudes, programmes, horaires, objectifs et méthodes en situant cette analyse dans le contexte des réformes éducatives entreprises par les gouvernements de la République et du Général Franco respectivement. L'étape républicaine pose les bases d'une organisation de l'étude du français qui, sans changement notable, reste en vigueur jusqu'à la grande réforme éducative de 1953. Elle se caractérise par ses efforts de modernisation et d'efficacité. Le législateur de 1938 assume cet héritage, tout en reniant son esprit, et inaugure une longue étape de dévalorisation de l'enseignement des langues vivantes.

1934: Un projet éducatif de changement

Le gouvernement de la République a été le premier en Espagne à prendre au sérieux le problème de l'éducation. Les hommes les plus clairvoyants de l'époque sont conscients que la première révolution dont le pays a besoin est celle de l'éducation, seule capable de tirer le peuple de cette ignorance séculaire qui le plonge dans la misère et le rend la proie de tous les sectarismes. Aussi, de 1931 à 1936, le Ministère de l'Instruction Publique cesse d'être un confortable lieu de passage où l'on fait des mérites en attendant des portefeuilles plus intéressants. Il devient un poste clé et surtout conflictuel.

En 1932, le ministre Fernando de los Rios présente devant les "Cortes" (Assemblée Nationale) son Projet de loi pour la réorganisation des enseignements primaire et secondaire qui doit être l'Instrument de cette rénovation. Son oeuvre n'est ni solltaire ni improvisée, le Projet recueille les idées de l'Institución Libre de Enseñanza (ILE) qui, depuis sa création en 1876, n'a pas cessé dans ses efforts de modernisation de l'éducation⁸. Pendant des années, l'Institución a été le seul pont reliant le système éducatif espagnol, caduc et

frappé de paralysie, et les avant-gardes du mouvement de renouveau pédagogique en Europe et en Amérique. L'esprit de liberté, le soucl de créativité, la volonté de promouvoir un enseignement actif qui caractérisent l'action de l'ILE, animent ce Projet de Loi. Sa présentation devant les "Cortes" le 9 décembre 1932 est saluée comme un événement national dont la presse s'est largement fait l'écho.9 Elle accueille avec un enthousiasme presque lyrique un projet de réforme qui va enfin permettre à l'éducation espagnole de rattraper son retard séculaire, la situant au niveau des pays européens. L'ouverture vers l'Europe, vers les productions scientifiques et culturelles des pays qui partagent avec l'Espagne une civilisation et une histoire millénaires, reste le souci majeur de ce projet. C'est pourquoi, fait sans précédent dans l'éducation espagnole, l'étude de deux langues modernes, le français obligatoirement, et l'allemand ou l'anglals au choix, figure parmi les matières fondamentales sur un pied d'égalité avec la langue espagnole et au-dessus du latin. Aux yeux du ministre, les langues vivantes sont l'instrument indispensable d'accès à ces productions. Décidément le nouveau ministère devenait trop entreprenant. L'opposition, incapable de tolérer une telle volonté de changement, a serré les rangs contre le ministre et son projet qui ont été balayés de la scène politique dans le même mouvement. Pourtant l'effort n'a pas été vain. Son successeur, plus pragmatique, a renoncé à l'idée même de réforme législative et s'est contenté de parer au plus pressé, utilisant la voie du décret10.

Le Plan d'Etudes du 29 août 1934 traduit fidèlement les grandes lignes du projet précédent ¹¹. Il rejette la conception encyclopédique des vieux <u>cursus</u> et consacre l'étude cyclique pendant sept ans de onze matières fondamentales parmi lesquelles figurent deux langues vivantes.

Un point mérite notre attention à cause de son incidence négative sur l'évolution ultérieure de l'étude du français, il s'agit de la distribution de l'étude des deux langues vivantes au long des deux cycles. Le français est la seule langue vivante obligatoire pendant les quatre permières annés, dont les trois premières constituent un premier cycle à caractère élémentaire servant de transition entre l'école primaire et les études secondaires proprement dites. Les deux dernières années du second cycle constituent au contraire une préparation à l'entrée à l'université. Ce sont deux années de transition entre le secondaire et le supérieur pendant lesquelles l'élève approfondit ses connaissances et s'initie à la discipline du travail scientifique. C'est au cours de ces deux dernières années que l'élève commencerait l'étude de la deuxlème langue

vivante, cholsissant entre l'allemand et l'anglais. Nous avons quatre années de français obligatoire contre deux d'allemand ou anglais. Mais l'avantage serait plus apparent que réel, car le français a un horaire de 15 heures et l'allemand ou l'anglais de 12, puisque, à cause de leur plus grande difficulté, ils seraient étudiés à raison de 6 heures par semaine. La différence horaire n'est pas importante et elle serait compensée, au moins théoriquement, par la maturité et la motivation des élèves, supérleures à seize ans, et par une réduction considérable des effectifs, due en partie à la double option, mais aussi aux deux épreuves d'ensemble placées à la fin du premier cycle et à la fin de la 5° année qui auraient déjà éliminé du parcours les élèves moins capables¹².

L'étude de l'Instruction officielle relative au programme et à la méthodologie est riche d'enseignements¹³. Dans son introduction, le rédacteur rappelle le manque de prestige qui a toujours caractérisé l'étude des langues vivantes dans notre système éducatif. En fait, elles figurent dans les cursus académiques depuis 1836, date à laquelle l'enseignement secondaire se structure avec une certaine entité¹⁴. Déjà à cette date, le Plan d'études prévoyait l'étude aux deux niveaux, élémentaire et supérieur, "des langues vivantes les plus usuelles"15. Pendant un siècle, plus d'une vingtaine de Plans d'Etudes témoignent des hésitations, des retours en arrière, en somme du manque de critères et de politique linguistique des gouvernements successifs. L'étude des langues vivantes apparaît ou disparaît des programmes au gré des options politiques des gouvernements en place, leur présence restant normalement associée à des périodes libérales. Quand une seule langue vivante y figure, c'est toujours le français qui est obligatoire. L'option allemand/anglais comme deuxième langue ne se consolide qu'à partir de 1900. Mais cette présence des langues vivantes dans les programmes est trompeuse car, de fait sinon de droit, elles sont reléguées au rang de matières complémentaires ou "spéciales", telles que le dessin artistique dont l'enseignement, souvent optionnel, est dispensé par des professeurs sans formation universitaire, étrangers au corps professoral.

Aussi, pendant des années, leur apprentissage a-t-il été jugé dépourvu d'intérêt, plus proche de l'ornement de bon ton que d'une discipline sérieuse. Petit à petit, l'idée de l'importance et de la valeur éducative de cette étude si négligée s'est fait jour:

"Aujourd'hul par contre, constate le rédacteur de l'Instruction, elle est considérée un instrument indispensable pour la poursuite ulté-

rieure des études de tout genre et un moyen éducatif pour éveiller l'esprit de l'enfant aux richesses d'une civilisation différente mais aussi ancienne que la propre et qui en même temps se prolonge jusqu'à nos jours".

Les objectifs de l'enseignement des langues vivantes sont ainsi clairement posés. Il s'y ajoute une allusion voilée aux latinistes, toujours prêts à invoquer l'ancienneté des langues classiques pour faire valoir leur prestige culturel. A leur intention, le texte rappelle que les civilisations véhiculées par les langues vivantes sont aussi prestigieuses que la propre et, face au latin, elles ont l'avantage d'être toujours vivantes et actuelles. Pour ce qui est du français, la position du législateur est nette:

"Il s'agit de la langue primordiale pour nous Espagnols puisque c'est surtout à travers elle que la culture moderne étrangère nous est parvenue dans le passé et nous parviendra encore à l'avenir."

La prééminence du français est affirmée à un double titre, la langue donne accès non seulement à la civilisation française, mais à celle du monde entier. Le texte lui reconnaît le statut de langue universelle. Sans doute son rédacteur exprime-t-il un jugement subjectif, n'empêche qu'il reflète largement la réalité du moment. Le prestige de la culture et de la langue françaises demeure dans l'esprit des élites, héritières d'une longue tradition d'influence du pays voisin qui remonte au XVIIIe siècle. Pour des raisons historiques et géographiques, l'Espagne a très tôt coupé ses liens avec l'Europe du nord. Les langues de ces pays ont été ignorées et c'est surtout en français que, pendant des générations, les Espagnols ont eu accès aux chefs-d'oeuvre de la littérature et aux grands courants de pensée de l'aire anglo-germanique.

Le législateur semble moins clairvoyant quant à ses prévisions d'avenir. En 1934, le français ne joue plus en Europe le rôle qui avait été le sien pendant les deux siècles précédents. L'économie mondiale est anglophone. Sur le plan scientifique, l'Allemagne a connu un grand essor au long du XIXº siècle. En Espagne même, une minorité parmi les élites est de plus en plus attirée par les mondes anglosaxon et germanique. Surtout par ce dernier. L'Université espagnole n'a pas attendu les années 30 pour découvrir avec enthouslasme les travaux de Humboldt. La philosophie de Krause a été traduite et est expliquée à l'Université Complutense de Madrid¹⁶. Sa pensée inspire et anime le petit groupe d'intellectuels qui, rassemblés autour de Francisco Giner de los Rios, se consacrent à la tâche ingrate de moderniser le pays à travers la réforme

de l'éducation à tous les niveaux¹⁷. Ce sont eux qui, en 1876, ont fondé l'ILE comme instrument efficace de cette rénovation. Il n'est pas étonnant que les animateurs de ce projet aient été les premiers à s'intéresser au développement de l'étude des langues vivantes. Ils savent d'expérience à quel point la barrière linguistique est un frein à la connaissance. Leur projet d'ouverture et de modernisation passe nécessairement par la maîtrise des langues étrangères. Rien d'étonnant non plus à ce qu'ils aient envoyé l'un des leurs en spécialiste en France et en Angleterre pour se familiariser avec les nouvelles orientations dans l'enseignement de ces langues afin de promouvoir sa rénovation en Espagne. Leur bulletin de liaison, le B.I.L.E., a été pionnier dans la publication d'articles sur le sujet et dans la dénonciation des graves carences dans la formation en langues vivantes en Espagne, de l'école à l'université¹⁸. Dans ce contexte, il faut comprendre le choix du français comme langue obligatoire et "primordiale" comme un cholx pragmatique.

Le Plan d'Etudes que nous analyson's, fruit de leurs efforts, réserve la part du lion à l'étude des langues vivantes. L'horaire de 27 heures qui leur est imparti au long des deux cycles est supérieur à celui de l'espagnol, des mathématiques et du latin qui avaient toujours été les matières vedettes. Aussi le Plan représente-t-il le point culminant dans la progression horaire. Le tableau cl-après¹⁹, où nous ne retenons que les étapes les plus significatives pour notre propos, montre cette progression ainsi que les fluctuations de la politique linguistique:

Année	Horaire	Nombre de L.V
1836	ad libitum	sans préciser
1894	9 heures	1
1898	6 heures	1
1899	10 heures	1
1900	15 heures	2
1903	6 heures	1
1926	15 heures	2
1934	27 heures	2
1938	25 heures	2
1953	11 heures	1
1967	15 heures	1

La diversification linguistique qu'il consacre s'inscrit dans la même logique. Il s'agit d'assurer la maîtrise de deux langues vivantes avant d'accéder à

l'université, où elles ne seront plus objet d'étude mals instrument de travail. Ce principe se maintient jusqu'en 1953. A long terme , il n'est pas sans effet pervers pour le français. Il lui est resté la réputation de langue facile, associée à des études élémentaires débouchant souvent sur des formations courtes, notamment les écoles normales, alors que l'anglais et l'allemand se parent du prestige de langues scientifiques réservées aux élèves brillants qui se destinent à l'université. Un deuxième effet pervers s'y ajoute: l'expérience montre qu'il est impossible d'atteindre en quatre ans les objectifs fixés. Quand l'étude successive de deux langues vivantes s'avère vouée à l'échec, la réforme de 1953 en tire les conséquences. Désormais il y aura une seule langue vivante dans les études secondaires²⁰. Pendant des années, cette mesure a permis au français d'exercer une sorte de monopole dans le système éducatif, les professeurs d'anglais étant rares. Ensuite il a été remplacé par cette langue.

La portée novatrice de cette instruction se manifeste également dans la partie réservée aux orientations méthodologiques et au programme proprement dit. Le texte définit avec précision les objectifs pratique et culturel de cet enseignement:

"D'abord la connaissance pratique de la langue (...), la comprendre, la parler dans la conversation courante, traduire des textes non techniques et rédiger une page en langue usuelle. (Vient ensuite) la connaissance de la civilisation française dans ses grandes lignes, de son Art et de sa Littérature fondamentalement à travers les oeuvres des grands écrivains."

Pour atteindre le premier de ces objectifs, le rédacteur considère "indispensable l'emploi de la méthode directe". Ensuite il en présente les éléments fondamentaux tels que la nécessité d'utiliser systématiquement le français en classe et de partir d'objets et tableaux muraux pour initier à la pratique orale de la langue. Il proscrit la traduction en langue maternelle. Le texte insiste particulièrement sur l'acquisition des sons fondamentaux à travers cette pratique orale, bannissant toute forme écrite, même au tableau, pendant les premières séances. Il exclue également l'utilisation de l'alphabet phonétique, jugé d'une complexité excessive pour de jeunes élèves. La récitation systématique de poésies et de scènes de comédie est aux yeux du rédacteur l'exercice fondamental pour l'acquisition d'une bonne prononciation, qui est une de ses préoccupations majeures. Les orientations relatives à

l'enseignement de la grammaire vont dans le même sens. Elle doit se limiter à des notions élémentaires tirées des exemples et des lectures. Les règles ne seront plus énoncées par le professeur, mais induites par les élèves qui les porteront sur leur cahier.

Pour toute explication grammaticale le professeur doit utiliser "la nomenclature officielle en France depuis 1910" à l'exclusion de toute autre. Le modèle français est à nouveau invoqué pour un enseignement plus avancé de la grammaire en 3° année, où l'instruction rappelle les travaux de F. Brunot sur les rapports entre le langage et la pensée qui doivent inspirer les travaux pratiques.

Le législateur prend des distances par rapport à la méthode directe (M.D.) lorsqu'il aborde le problème de la lecture. Dès la première année, le livre de lecture joue un rôle de support didactique essentiel. L'instruction insiste sur la nécessité de familiariser les élèves avec le beau langage des bons écrivains français, rejetant les textes fabriqués par les auteurs de manuels, qui fourmillent dans les anthologies en usage. Il s'agit de mettre fin à une conception trop particulariste de la chaire, où chaque professeur était le maître d'imposer son propre programme et son propre livre de classe. Certains se permettaient même d'en assurer la vente directe. Aussi le rédacteur prend-il soin de ne rien laisser au hasard et signale les auteurs et les oeuvres qui feront l'objet de lecture et de récitation.

Tous les chefs de file du mouvement romantique et du symbolisme figurent sur la liste des poètes choisis, mais aussi Verhaeren, Paul Fort, Richepin, Klingsor et Bonnard. Quant aux scènes de comédie, le choix n'est pas moins hétérogène. Nous relevons Le Barbier de Séville de Beaumarchais, Ruy Blas de Victor Hugo, Le Voyage de monsieur Perrichon de Labiche, l'Ami Fritz de Erckmann-Chatrian, Poil de Carotte de Jules Renard, Cyrano de Bergerac d'E. Rostand et l'Oiseau bleu de Maeterlinck. Toujours sous l'influence des instructions françaises, l'instruction admet également les adaptations scolaires de certains classiques, tels que Molière ou la Farce de maître Patelin, mais uniquement si elles ont été faites par des auteurs qualifiés.

Bien sûr, le rédacteur n'envisage la lecture intégrale d'aucun de ces textes, ll prévoit uniquement des extraits, mais la simple énumération des titres proposés pour la première année suffit à mesurer l'écart qui sépare la M.D., invoquée au départ, des intentions réelles du législateur. Ces orientations sont plus proches de ce qu'on désignait à ce moment comme méthode éclectique ou

mixte. L'auteur de l'instruction de 1927, précédent immédiat de celle que nous étudions, avait déjà parlé de "méthode éclectique", présentent ses choix comme un point d'équilibre entre les excès de signe opposé²¹. A nouveau, en 1934, le souci de compenser la nouveauté de la pratique orale avec certaines pratiques traditionnelles centrées sur le texte écrit reste constant. Pourtant, aujourd'hui comme hier, l'équilibre semble basculer du côté des activités relevant de la méthode traditionnelle (M.T.).

Dès la deuxième année, la traduction et l'explication de textes font leur apparition. Elles partagent encore le temps à égalité avec la pratique orale qui — le législateur rappelle — ne doit pas être négligée. Mais dès la troisième année la boucle est bouclée et il ne sera plus question de conversation ni de pratique orale. L'explication de textes, la traduction directe et inverse et la rédaction constituent, avec l'approfondissement de la grammaire, les seules activités des deux dernières années. Le programme détaillé de l'étude de la civilisation embrasse "les écrivains les plùs relevants" du Moyen Age Jusqu'au XX° siècle. Le grammophone et le projecteur sont également au service de cet objectif culturel, puisque l'instruction conseille leur utilisation dès la troisième année "pour initier (les élèves) à la connaissance de la musque et de la chanson françaises" et pour leur montrer des paysages et des oeuvres d'art. Au bout du <u>cursus</u> l'objectif culturel est le seul qui demeure, l'objectif pratique s'étant progressivement réduit à la maîtrise de la langue écrite.

Cet infléchissement vers des pratiques de classe relevant de la M.T. se voit renforcé par les dispositions relatives aux examens. Dès la deuxième année, l'épreuve écrite portant sur une traduction directe et inverse et une rédaction s'affirme comme l'épreuve reine. Pourtant, en théorie du moins, l'épreuve orale est maintenue jusqu'à la fin sous forme d'explication de texte, suivie d'un dialogue portant sur des points de civilisation ou sur les idées de ce même texte. Mais une épreuve de cette nature en français est-elle concevable après une seule année consacrée à la pratique orale? La volonté du législateur d'exiger une bonne maîtrise de la langue écrite et orale à la fin des études semblerait pourtant réelle. Il rappelle "l'opportunité" d'ajouter une double épreuve éliminatoire de français, écrite et orale, à la fin de la cinquième année, destinée à tous les candidats au certificat d'études, c'est-àdire, à ceux qui se destinent aux écoles normales ou qui abandonnent les études à ce niveau. Quant à ceux qui poursuivront les deux dernières années pour accéder à l'université, une épreuve de français similaire figurerait à

l'examen de baccalauréat. Mais tout cela relève du voeu pieux, puisque non seulement il parle "d'opportunité" et non d'obligation, mais surtout parce qu'il n'était pas en mesure de garantir la présence d'un professeur de français sachant parler la langue parmi les membres des jurys du Certificat d'études et du bac.

L'influence de ce Plan de 1934 a été très limitée. Son entrée en vigueur a coïncidé avec les bouleversements qui ont précédé et accompagné la guerre civile. Il est resté en vigueur jusqu'en 1938, mais dans des conditions si exceptionnelles qu'il est impossible de porter un jugement sur son application réelle. Certes, en quatre ans, il ne pouvait pas transformer l'enseignement du français. Mals aujourd'hui on sait qu'indépendamment de la crise politique qui l'a avorté, le renouveau pédagogique préconisé par cette instruction était dans l'immédiat voué à l'échec. Le ministère ne disposait ni des professeurs qualifiés, ni des moyens matériels exigés par les nouvelles orientations. Les premiers, pour la plupart, ne maîtrisaient pas la langue parlée, comment auraient-ils pu servir de modèles de prononciation? Et comment introduire la conversation, même sous la formule la plus simple de question/réponse, dans des classes de cent élèves?22. Par ailleurs, où trouver tableaux muraux, livres, grammophones, projecteurs si instamment conseillés? Les objectifs et les orientations de l'instruction expriment l'utopie rêvée, la voie à suivre, plutôt qu'un projet d'application immédiate, de transformation radicale de la pratique existante.

Pourtant, à bien des égards, ce texte, qui demeure pratiquement ignoré, fait date dans l'histoire de l'enseignement du français en Espagne, et c'est la raison pour laquelle nous en avons fait une analyse détaillée. En effet, les éléments de nouveauté qu'il introduit sont importants.

Du point de vue de la politique linguistique, l'instruction inscrit les langues vivantes parmi les matières fondamentales de l'enseignement secondaire, principe qui ne sera plus jamais remis en cause. Pour ce qui est du français, il rattache la modification de son statut de langue vivante fondamentale à un projet politique plus ambitieux de transformation sociale par la science et la culture, dans lequel l'apprentissage de la langue devient un des instruments.

Le texte envisage une réforme globale de l'enseignement du français qui embrasse son organisation, ses contenus et méthodes et ses objectifs conduisant à moyen terme à un changement et des pratiques de classe, et de la conception des manuels. Ce faisant, il porte un rude coup au pouvoir, aux intérêts économiques et aux pratiques invétérées d'un bon nombre de "Catedráticos" de français. Les appels à la collaboration généreuse, au dévouement et à la compétence de ces derniers, lancés par le ministre, n'ont pas dû trouver un grand écho, si on en juge par la situation en 1938, que nous analyserons plus loin. Car il avait déjà été question de la M.D., ou plutôt de la "méthode éclectique" et de la pratique orale de la langue dans l'instruction de 1927, inspirée également par les hommes de la I.L.E. proches du gouvernement²³. Mais à cette occasion le rédacteur s'est limité à conseiller, à inviter les professeurs à moderniser leurs méthodes. Sa volonté de changement s'est arrêtée aux orientations méthodologiques pour suivre ensuite la pratique traditionnelle de nommer une commission, constituée par ces mêmes professeurs, chargée de l'élaboration du programme et de la détermination des épreuves. C'était le cercle vicieux: l'instruction conselliait la M.D., les professeurs élaboraient un programme de contenus, sanctionné officiellement, consacrant la M.T. de grammaire et traduction. En restant les maîtres du programme et des examens, ils restaient les maîtres de la pratique de classe et surtout du livre de texte et de son commerce. La pérennité du système était assurée.

Il n'en est pas de même en 1934. Pour les hommes de la République, il ne s'agit pas d'une réforme de façade. Leur volonté de moderniser l'enseignement est réelle et lls commencent par mettre fin aux abus les plus notoires. En se réservant le droit d'imposer son programme, le législateur se réserve également celui d'exiger que les livres de textes répondent à ses vues. Ce faisant, il s'attaque aux intérêts corporatistes des "Catedráticos" et pose les bases d'une transformation lente mais progressive. C'est là que réside le véritable enjeu politique de ce Plan de 1934.

Si on la considère du point de vue de la didactique du français, l'instruction n'est pas moins novatrice. Elle entend mettre fin à l'assimilation des objectifs et méthodes de l'enseignement du français à ceux des langues anciennes. Malgré les faiblesses signalées plus haut, l'instruction comporte des éléments de rupture indéniables:

 la priorité accordée à l'objectif pratique pendant les deux premières années, passant sous silence l'objectif formatif, reste une nouveauté, même si le rédacteur n'est pas capable d'en tirer les conséquences méthodologiques exigées;

- la volonté de bannir les pratiques de la M.T. dans l'enseignement du vocabulaire, de la conjugaison et de la grammaire qui avaient donné lieu aux abus les plus notoires;
- la volonté, au moins déclarée, d'équilibrer les objectifs pratique et culturel et de les placer sur un pied d'égalité;
- la volonté, enfin, de proposer pour la première fois une véritable méthodologie, c'est-à-dire un ensemble cohérent dans lequel il y a un effort d'adéquation entre objectifs, méthodes et programmes.

Dans le vide de réflexion pédagogique qui a caractérisé pendant un siècle l'enseignement des langues vivantes, le Plan d'Etudes et l'instruction de 1934 témoignent des efforts et de la lucidité d'un législateur qui, conscient du retard du système espagnol, s'appuie sur l'expérience des pays qui sont plus avancés dans la matière pour structurer rationnellement l'enseignement des langues vivantes. Il faudra attendre les années 60 pour trouver des textes officiels qui manifestent une préoccupation de même nature.

1938: Un projet éducatif au service de l'idéologie

La Loi de Réforme de l'Enseignement Secondaire du 20 septembre 1938 marque un tournant dans le système éducatif espagnol, dont le contrôle idéologique constitue la préoccupation essentielle du nouveau régime²⁴. Née dans un climat d'affrontement sectaire, la loi rappelle l'urgence d'une nouvelle réforme "parce que l'enseignement de ce niveau est l'instrument le plus efficace pour transformer rapidement la société et pour former intellectuellement et moralement les futures élites". A l'ouverture vers l'étranger qui avait caractérisé l'action républicaine, succède un soucl de repli sur les valeurs traditionnelles dont la période impériale représente la réalisation exemplaire. Le législateur semble s'inspirer du modèle théorique élaboré par les jésultes de cette période pour la formation des élites chrétiennes, de la Ratio Studiorum avec sa hiérarchisation naturelle des matières. Toute la loi est orientée vers l'Instauration de "la culture classique et humanistique" à travers l'étude de notre langue et littérature et des langues et littératures classiques. A la formation ouverte vers la vie moderne avec ses implications pratiques, orientatrice du projet républicain, succède à nouveau un repli sur la formation théorique et intellectuelle25.

Faire table rase du passé immédiat constitue la préoccupation majeure des nouvelles autorités. Le retour aux "essences nationales", aux "valeurs authentiques" passe par l'épuration de toutes les disciplines appartenant au domaine des humanités. Paradoxalement, le français, de même que les autres langues vivantes, échappe à cette purge. Détachées de ce domaine suspect, les langues modernes intègrent le groupe des "disciplines scientifiques hautement formatives" rejoignant les mathématiques, la physique, la chimie et les sciences naturelles destinées à compléter la formation humaniste. La loi se limite à rappeler brièvement la finalité essentielle de l'apprentissage de deux langues vivantes, qui est de "permettre aux futurs bacheliers l'accès aux productions littéraires et scientifiques de l'étranger". Cette brièveté contraste avec le déploiement rhétorique qui accompagne la présentation de l'étude des langues classiques dont "l'étude méthodique forme les jeunes intelligences mieux que toute autre discipline".

Le texte de la loi, de même que le Plan d'Etudes et l'Instruction qui, une année plus tard, déterminera les méthodes et les contenus, sont une suite de contradictions²⁶. Les langues vivantes sont "hautement formatives", mals leur étude a une finalité purement instrumentale. La pauvreté des arguments et la réduction des objectifs contraste avec l'horaire qui leur est réservé. Elles sont étudiées de la 1e à la 7e année. Le français et l'Italien au choix se partagent les trois premières années et l'allemand et l'anglais les quatre dernières, toujours à raison de 3 heures par semaine. Pour éviter les inconvénients d'abandonner si tôt l'étude de la langue romane choisle, il est prévu que pendant les quatre années du deuxième cycle son étude se poursuive à raison d'une heure hebdomadaire. Le français totalise donc un horaire de 13 heures au long des deux cycles, qui ajoutées aux 12 heures assignées à la deuxième langue vivante, font 25 heures destinées à cet apprentissage, chiffre astronomique comparé aux 18 heures consacrées à l'étude de l'espagnol et aux 21 heures réservées au latin, matières qul, à en juger par la rhétorique initiale, auraient dû se tallier la part du lion²⁷. On pourrait avancer l'hypothèse que cette distribution horaire est un indice des groupes de presslon au sein des corps professoraux. Mais cela relève d'une recherche qui reste à faire.

En fait, sur le chapitre des horaires, les autorités nouvelles se limitent à entériner le Plan de 1934, même si elles en dénoncent l'esprit. Elles ont d'autres chats à fouetter que de s'occuper des langues vivantes. Les impéra-

tifs idéologiques entraînent néanmoins des variations de détail, telles l'introduction de l'italien et surtout l'obligation faite aux élèves de choisir obligatoirement ou l'italien ou l'allemand. Pour des raisons évidentes, dès 1945 cette mesure cesse d'être en vigueur, si bien que le statut du français de langue obligatoire pendant le premier cycle du secondaire n'a guère été modifié.

L'instruction portant sur la méthodologie et les programmes de l'enseignement du français n'apparaît qu'en 1939. Son analyse révèle à quel point le rédacteur de ce texte est ignorant des débats théoriques et des courants méthodologiques contemporains. Son texte se situe aux antipodes de celui de 1934. Sans préciser les objectifs ni les choix méthodologiques de cet enseignement, il procède à une énumération de "thèmes" regroupés en "phonologie", "morphologie" et "syntaxe" qui se succèdent en progression d'une année à l'autre. Les deuxième et troisième années comportent également des "thèmes pratiques": "Des formules de correspondance générale et commerciale. Des exercices oraux et écrits à caractère pratique: les voyages, la vie à la ville, la vie à la campagne, la vie scolaire, les sports". Les exercices de la 3° année marquent le retour aux pratiques vieilles de cinquante ans:

"Des exercices oraux et écrits où l'on emploiera les tournures propres au français, notamment celles qui correspondent à la syntaxe de l'adverbe, de la préposition et de la conjonction. Des exercices oraux et écrits où l'on emploiera les tournures correspondant aux idiotismes et aux proverbes les plus courants, ainsi que les vocabulaires techniques simples à caractère technique, scientifique etc."

Les "orientations méthodologiques" figurent à la suite des thèmes, différentes d'une année à l'autre. Un exemple tiré de la première année permet de situer la méthode préconisée:

"Les thèmes de phonologie ne doivent pas être développés d'une manière suivie, il faudrait les faire alterner avec ceux de morphologie, afin de réduire leur difficulté et l'ennui qui résulte de la répétition des exercices et des thèmes phonétiques dans un langage inconnu des enfants,"

Pour la première fois, le législateur impose un schéma de classe unique qui se poursuit d'une année à l'autre avec des variations de détail. Il s'agit d'une

suite d'activités Juxtaposées qui, au besoin, peuvent s'étaler sur plusieurs séances:

- Un thème de phonologie avec ses exercices d'application.
- Un thème de morphologie.
- Une traduction directe et inverse suivie de l'étude du vocabulaire correspondant.
- Un exercice de conversation usuelle suivi également de son vocabulaire.
- La conjugaison d'un ou plusieurs temps d'un verbe.
- La récitation d'une poésie ou d'un morceau de prose appris par coeur.

Lors de la troisième année, il est recommandé de consacrer "à la lecture, traduction et récitation de morceaux littéraires, surtout de poésies (...) une partie considérable du temps du cours".

Les quatre dernières années qui, comme nous l'avons signalé plus haut, sont destinées à la révision en horaire réduit de la langue romane apprise pendant le premier cycle, méritent une mention spéciale. C'est le moment, aux yeux du législateur, d'initier les élèves à l'étude élémentaire de "l'Histoire de la Littérature Française" illustrée par les textes. L'étude des textes littéraires français est un geste d'ouverture qui contredit l'esprit général de la loi de 1938, caractérisée par une attitude inquisitoriale de méfiance envers l'étranger. Mais les bons écrivains français ont mauvaise presse parmi les autorités, aussi l'apparition de la censure était-elle inévitable. Elle se manifeste sans vergogne:

"Chaque fois, précise l'instruction, que les professeurs seront amenés à citer les noms et les oeuvres d'auteurs de grand mérite littéraire, mais dont le caractère moral est digne de réprobation, ou dont les tendances idéologiques et religieuses sont erronées, ils devront le signaler à leurs élèves, en leur recommandant vivement d'éviter la lecture de ces oeuvres. Ils devront également informer les élèves de la nature des erreurs, ou de l'immoralité de ces auteurs. Il faudra toujours, mais surtout dans l'enseignement secondaire, éviter les auteurs qui, tout en étant d'un mérite littéraire relevant, sont dangereux pour la bonne formation morale et pour l'intégrité de la foi catholique des élèves."

Bien sûr, il faudrait une étude approfondie des manuels d'histoire littéraire de cette période pour connaître l'incidence réelle de cette mise en garde. Car il ne faut pas oublier que si l'Espagne est le pays de l'Inquisition, il est aussi

celui de la Picaresque. L'imagination hispanique a toujours été féconde en ruses pour déjouer un pouvoir ombrageux. Mais voilà encore une hypothèse à vérifier.

Pour conclure, nous pouvons dire que cette instruction de 1938 se caractérise par l'absence de toute réflexion sur la didactique des langues vivantes, par l'Indéfinition des objectifs généraux et par l'Inadéquation des exercices proposés aux buts formatifs et pratiques déclarés. En fait, elle ne propose aucune méthodologie, même pas la "méthodologie traditionnelle". Le texte pourrait être qualifié comme un ensemble de pièces rapportées où se trouvent pêle-mêle des pratiques venues d'horizons divers: écoles de commerce, écoles de langues, enseignement des langues classiques. Nous sommes en présence d'une série d'activités qui se juxtaposent sans jamais s'Intégrer dans un projet didactique.

Le Plan est resté en vigueur Jusqu'en 1953. A cette date, la Loi sur la Réorganisation de l'Enseignement Secondaire a procédé à une restructuration de toutes les disciplines fondamentales qui a affecté négativement l'étude des langues vivantes²⁸. Leur horaire s'est vu considérablement réduit. Mais dans le domaine du français, l'incidence réelle de l'instruction de 1938 va bien audelà de cette date. En effet, contrairement aux autres disciplines, qui dès 1954 disposent des nouvelles instructions et programmes officiels conçus dans un esprit de rénovation pédagoglque, les orientations méthodologiques et programmes définitifs des trois premières années de français ne paraîtront qu'en 1958²⁹. Sans que nous sachions la raison de ce retard, la commission des spécialistes en langues vivantes a mis cinq ans à se constituer et à remettre les résultats de ses travaux. Entre temps, l'instruction de 1938 est restée en vigueur et a continué d'orienter, du moins officiellement, les pratiques de classe. Mais il semble que dans l'esprit général de la nouvelle loi, les langues vivantes aient déjà cessé de constituer une discipline fondamentale.

Notes

1) Voir l'étude: "Evolución de las opciones en Idioma Moderno" dans <u>Informe anual sobre funcionamiento de los Centros de Bachillerato curso 1983/84</u>, Madrid, Servicio de publicaciones del M.E.C., 1984, pp. 384-422. En termes absolus, la situation du français à ce moment semble rassurante: 45,70% des effectifs du secondaire, contre 54,07% d'anglais et 0,13% les autres langues vivantes. Mais les auteurs de ce rapport soulignent l'importance

de la distribution géographique – plutôt socio-économique – du français. Pour la période indiquée, Madrid représente 37,69% avec un taux d'accroissement négatif de -9,25%, alors que Burgos (région rurale) représente 61,92%.

- 2) L'horaire proposé initialement par la réforme était de 3 heures et 2 heures pour les 1° et 2° années, alors que celui qui correspond à la même tranche d'âge dans le système en vigueur est de 5 heures et 4 heures respectivement. Par ailleurs, ce projet initial a subi tant de remaniements au long des cinq dernières années de mise à l'essai, qu'aujourd'hui il reste peu de chose de la première ébauche. Le projet définitif aurait dû être présenté devant "las Cortes" (Assemblée Nationale) lors de cette rentrée parlementaire, mais il a été paralysé par l'anticipation des élections qui ont eu lieu le 29.10.1989. Ce sera probablement le premier grand débat parlementaire lors de la prochaine législature.
- 3) Pour les Plans d'Etudes voir: M. Utande Igualada, <u>Planes de Estudio de Enseñanza Media, 1787-1963</u>, Madrid, Ministerio de Educación Nacional, 1964. On peut consulter le détail de ces horaires plus loin, page 77.
- 4) Il s'agit de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa du 4.8.1970, Boletín Oficial del Estado (désormais siglé B.O.E.) du 6.8.1970. Pour faciliter au lecteur d'éventuelles consultations ultérieures, J'indique toujours les deux dates, celle de la promulgation de la loi, décret, etc. et celle de sa publication dans le B.O.E.
- 5) Jusqu'à l'entrée de l'Espagne dans le Marché Commun, le Ministère s'est toujours refusé à introduire une 2° langue vivante dans l'enseignement secondaire. Depuis, l'exemple des autres pays membres et les pressions conjuguées des institutions européennes, des associations professionnelles et de l'opinion publique l'ont amené à assouplir ses positions. Le supplément sur "l'Educación" publié tous les mardis par le journal El País a souvent été la tribune de ce débat sur la politique linguistique du gouvernement espagnol, si éloignée de celle de ses partenaires au sein de la C.E.E.
- 6) Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, Decreto del Plan de Estudios du 29.8.1934, Gaceta de Madrid du 30.8.1934 et "Cuestionario de Francés", Gaceta de Madrid du 21.10.1934 (Gaceta de Madrid est la première dénomination du Journal officiel, remplacée par celle de B.O.E. dès

- 1936). Ley de Reforma de la Segunda Enseñanza du 20.9.1938, B.O.E. du 23,9.1938 et "Cuestionario de Lengua Francesa", Orden Ministerial du 14.4.1939, B.O.E. du 8.5.1939.
- 7) Voir A. Molero Pintado, <u>La reforma pedagógica de la II República Española, Primer bienio</u>, Madrid, ed. Santillana, 1977, pp. 18 ss. et A. Rodriguez de Las Heras, <u>Filiberto Villalobos su obra social y política, 1900-1936</u>, Salamanca, Centro de Estudios Salmantinos, 1985, pp. 188-220. Pour une étude plus complète on peut consulter avec profit: M. Puelles Benitez, <u>Historia de la Educación en España III: De la Restauración a la II República</u>, Textos y Documentos, Madrid, M.E.C., 1982, 399 p.
- 8) La bibliographie sur la "Institución Libre de Enseñanza" est très vaste. Icl, nous nous référons aux études de A. Molero Pintado, <u>La Institución Libre de Enseñanza: un proyecto español de renovación pedagógica, Madrid, ed. Anaya, 1985, pp. 54-82 et A. Jimenez Landl, <u>La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente. Los orígenes</u>, Madrid 1973, pp. 11-35 et 553-571.</u>
- 9 Par exemple "El Socialista", nº 7440 et 7441 des 10 et 11 décembre 1932.
- 10) Bien sûr, ce ne sont pas les langues vivantes qui déclenchent l'opposition des forces conservatrices. Le débat politique s'envenime surtout à cause de l'enseignement religieux. La situation se dégrade au point de provoquer un changement de gouvernement avec l'exclusion des ministres les plus radicaux. Cf. note 7, A. Molero Pintado op. cit.
- Gaceta de Madrid du 30.8.1934, voir note 6. Tout notre commentaire porte sur ce texte. C'est nous qui traduisons les citations.
- 12) Tout cela est resté au stade de projet puisque le Plan a été liquidé en 1938. Voir Annexe 1: Tableau du Plan d'Etudes.
- 13) L'instruction précède le "Cuestionario", tous les deux paraissent le 21.10.1934. Voir notes 6 et 11.
- 14) Voir F. Sanz Diaz, <u>La Segunda Enseñanza oficial en el Siglo XIX</u> (1834-1874), Madrid, M.E.C., 1985, pp. 35-57.
- 15) M. Utande Igualada, op. cit. "Plan de Estudio de 4 agosto 1836" p. 22.
- 16) Il s'agit du philosophe allemand F. Krause (1781-1832). J. Sanz del Rio a connu sa philosophie à Heidelberg et a été son traducteur et introducteur en Espagne. Pour des études d'ensemble sur son influence, on peut voir:

- P. Jobit, <u>Les éducateurs de l'Espagne contemporaine. Les Krausistes</u>, Paris 1936, J. Lopez Morillas, <u>El Krausismo español. Perfil de una aventura intelectual</u>, Mexico, Fondo de Cultura Económica, 1956.
- 17) Voir: V. Cacho Viu, <u>La Institución Libre de Enseñanza I. Orígenes y etapa universitaria</u>, Madrid, Rialp, 1962, pp. 5-40 et note 8.
- 18) Rubén Landa, "Catedrático" de Psychologie dans le Lycée de Salamanca a falt autour de 1925 des séjours en France et en Angleterre où il a enseigné l'espagnol dans plusieurs centres scolaires, d'après ses dires dans l'article cité infra. Il s'agit de quatre articles parus dans le <u>Boletin de la Institución Libre de Enseñanza</u> (siglé BILE): A. Pestana, "Observaciones sobre la enseñanza del Inglés", BILE, 1912, n° 628 pp. 193-199; A. Castro (Catedrático de la Universidad Central de Madrid), "La enseñanza de las Lenguas Modernas", BILE, 1921, n° 733, pp. 119-121; Otto Jespersen (Profesor en la Universidad de Copenhague), "La enseñanza de las Lenguas Extranjeras", Traducción, BILE, 1925, n°s 788 et 789 pp. 321 ss. et 358 ss. et 1926 n° 790, pp. 5 ss. On trouve également un compte rendu anonyme de l'ouvrage de Tomás Escriche y Mieg <u>El método en la enseñanza de las lenguas</u>, BILE, 1882, n° 140 pp. 277-278.
- 19) Voir Annexe 1: Plan de Estudios de 1934. Le tableau est élaboré par mol à partir des données fournies par Utande Igualada op. cit.
- 20) Initialement la réforme de 1953 prévoyait la possibilité d'étudier deux langues vivantes de façon successive, d'après le schéma de 1934, à la condition toutefois d'avoir obtenu une qualification de 70% dans la 1º langue vivante à la fin du 1ºr cycle. Cette possibilité disparaît en 1957.
- 21) Il s'agit du "Cuestionarlo de Lenguas Vivas" du 29.7.1927 publié dans le Boletín Oficial del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes du 9.8.1927.
- 22) Cf. A. Castro, artículo cit. p. 120.
- 23) Cf. notes 21 et 17.
- 24) Cf. note 6.
- 25) F. Valls, <u>La Enseñanza de la Literatura en el franquismo</u>, 1936-1951, Barcelona, 1983, pp. 37-59.
- 26) Cf. note 6.

- 27) Voir Annexe II: Plan de Estudios de 1938.
- 28) Ley de Ordenación de la Enseñanza Media du 26.2.1953, B.O.E. du 27.2.1953, et Plan de Estudios du 12.6.1953, B.O.E. du 2.7.1953.
- 29) Orden de la Dirección General de Enseñanza Media du 26.3.1958, Boletín Oficial del Ministerio de Educación Nacional du 21.4.1958.

ANNEXE I

PLAN DE ESTUDIOS DE 29 DE AGOSTO DE 1934

Asignaturas	Hor	as s	emar	nales	clase			Total
	1."	2."	3."	4."	5."	6."	7."	
Lengua española y Literatura (1)	3	3	3	3	3	3	3	21
Geografia e Historia	3	3	3	4	3	_	-	16
Matemáticas	3	3	4	3	3	3	3	22
Noc. de Ciencias Físicas Naturales	2	2	2	-	-	-	-	6
Francés	4	4	4	3	-	-	-	15
Dibujo	3	3	3	-	-	-	-	9
Física y Quimica	_	-	-	3	6	3	-	12
Ciencias Naturale	-	-	-	2	4	2	3	11
Latin	-	-	-	6	6	3	3	18
Filosofía y CC. Sociales	100	===		=	-	4	6	10
Inglés o Alemán	-		: -	-		6	6	12
TOTAL	18	18	19	24	25	24	24	152

Source: M. Utande Igualada, op. cit. pp. 436-437

⁽¹⁾ Le texte officiel omet l'horaire de la langue espagnole et de la littérature. Comme sans doute li s'agit d'une erreur typographique, nous proposons une reconstitution approximative.

ANNEXE II

PLAN DE ESTUDIOS DE 20 DE SEPTIEMBRE DE 1938

Asignatura	Horas semanales clase						Total	
	1."	2."	3."	4."	5."	6."	$7_{\mathbb{R}^{ \mathcal{H} }}$	
Religión	2	2	2	2	2	2	2	14
Lengua latina	3	3	3	3	~	-	1990	12
Lengua española	3	3	3	3	2	-	-	14
Geografía e Historia	3	3	3	3	2	-	-	14
Aritmética y Geometria	3	3	3	3	-	-	÷.	12
Italiano o francés	3	3	3	-	-	-	-	9
Elem. Clenclas de la Naturaleza	2	2	2	-	-	-	me	6
Lengua griega	-	-	-	3	3	-	-	6
Inglés o Alemán	-	-	-	3	3	3	3	12
Repaso idioma latino elegido	=		$\dot{\Xi}$	1	1	1	1	4
Introducción a la Filosofía	=	=	=	-	3	-	-	3
Lengua y Literautra latinas	$\overline{\mathcal{A}}_{i}$	-	**	-	3	3	3	9
Algebra y Elementos de Triogonom	-	-	_	-	3	3	2	8
Teoría del conocimiento y Ontología .	70			-	_	3	-	3
Lengua y Literatura griegas	***	-	-	**	866	3	3	6
Literatura española y nociones de								
Literatura extranjera	_	_	_	-	-	2	2	4
Historia del Imperio Español	-	-	-	-	-	2	2	4
Expos. princip. sistemas filosóficos	-	-	-	-	-	-	3	3
Ejercicios gimnásticos	6	6	6	6	6	6	6	42
Conferencia Formación patriótica								
de la Juventud	1	1	1	1	1	1	1	7
Dibujo y modelado	2	2	2	2	2	2	2	14
Elem. de Físico-Química		40	-	2	2	2	2	8
ТОТАІ	28	28	28 (32 (33 (33	32	214
TOTAL	20	20	20 t	, ,	י טע	י טע	02	214

Source: M. Utande Igualada, op. clt. pp. 456-457

Christian Puren

La "méthodologie active" dans l'histoire des méthodologies de langues vivantes étrangères en France

"La nouvelle méthode est opposée à l'ancienne. Elle veut donner tout de suite et dès la première heure cet usage direct de la langue étrangère. A-t-elle réussi? Procédons à une analyse scientifique, c'est-à-dire historique de la question".

P. Pfrimmer 1953, p. 51

Depuis la constitution d'une didactique propre au français langue étrangère (FLE), avec l'apparition de la méthodologie audiovisuelle à la fin des années 1950, et jusqu'à ces toutes dernières années, les références à l'histoire de leur discipline se sont limitées chez ses spécialistes à des allusions ponctuelles et à de rapides panoramas au début de quelques rares ouvrages et articles.

L'une des caractéristiques communes à ces panoramas est qu'ils sautent directement de la "révolution directe" des premières années du XXº siècle à la "révolution audiovisualiste" des années 1960, ignorant ainsi complètement une méthodologie scolaire pourtant officielle et dominante en France pendant un demi-siècle.

Pendant tout juste cinquante ans, si l'on retient comme dates symboliques:

- 1919, première année de l'après-guerre 14-18 pendant laquelle la nouvelle doctrine officielle va prendre ses distances d'avec la méthodologie directe auparavant imposée par les instructions ministérielles de 1901, 1902 et 1908;
- et 1969, année où paraît une instruction ministérielle reconnaissant pour la première fois aux professeurs la "liberté de méthode" et ouvrant la porte à l'introduction des méthodologies audio-orale et audiovisuelle dans l'Enseignement scolaire.

Il s'agit de la "méthodologie active" (MA), appelée aussi "mixte" ou "éclectique" parce qu'elle tentait une synthèse ou du moins un compromis entre les

objectifs, les principes et les procédés de la méthodologie directe (MD) et de la méthodologie "traditionnelle" $(MT)^2$.

L'ignorance de cette MA de la part des didacticiens français de FLE peut paraître d'autant plus surprenante qu'ils négligeaient de cette manière leur propre expérience d'anciens élèves de langues vivantes étrangères (LVE), ainsi qu'un demi-siècle de réflexions et de discussions didactiques dont un ouvrage tel que la Didactique des langues vivantes du Belge François Closset, par exemple, montrait encore en 1956 la richesse et la cohérence². Les quelques lignes qu'un autre didacticien étranger, bien connu celui-là des spécialistes de FLE, W.F. Mackey, consacrera dix ans plus tard à la présentation de cette MA³, n'attirèrent pas plus l'attention sur elle.

Je fals ici l'hypothèse qu'une telle ignorance de la MA n'était pas délibérée, mais que les didacticiens français de FLE n'ont littéralement pas "vu" cette méthodologie. Si cette hypothèse est exacte, si la MA a correspondu à une sorte de "point aveugle" de leur perception méthodologique, alors les raisons de cette ignorance dolvent correspondre à des caractéristiques fondamentales de leurs représentations de l'histoire de la DLE et de leurs conceptions de cette même DLE.

La première de ces raisons me semble tenir aux conjonctions d'un enjeu social, d'une situation didactique et d'une idéologie du changement opposés entre les époques d'élaboration de la MAV et de la MA.

On salt que c'est sous l'impulsion d'une volonté politique de la France de l'après-guerre 39-45, cherchant à reconquérir ses positions culturelles dans ses colonies et dans le reste du monde, qu'à la suite de l'élaboration du Français fondamental s'est constituée la méthodologie audiovisuelle (MAV). La contribution la plus déterminante fut celle d'un centre de recherches officiel rattaché à l'Ecole Normale de Saint-Cloud, le CREDIF.

Cela à un moment où le débat en didactique scolaire semblait totalement sclérosé, en partie à cause de l'éclectisme de la méthodologie officielle, la MA; éclectisme destiné originellement à désamorcer la polémique entre partisans de la MD et de la MT⁴, mais qui par la suite avait tendu à invalider a priori toute recherche d'une nouvelle cohérence d'ensemble. Le déblocage d'une telle situation ne pouvait se faire que sur le mode de la rupture radicale.

Parallèlement enfin, les méthodologues audiovisualistes partageaient la foi de leur époque en un progrès continu de l'humanité par ruptures décisives. Paul Rivenc écrit ainsi en 1977, à propos des méthodologues SGAV⁵: "Dans le domaine de l'apprentissage des langues au cours de ces vingt dernières années, il y a peu d'auteurs, de formateurs ou de groupes de recherche qui aient autant apporté d'idées neuves et de progrès continus" (je souligne).

Le même type de conjonction s'était produit à la fin du XIX® siècle, quand les méthodologues scolaires avaient voulu rejeter globalement la MT, de plus en plus inadaptée aux nouveaux objectifs et situations d'enseignement/apprentis-sage. La modernisation de l'Enseignement en général, et de la DLE en particulier, était en même temps ressentie comme une ardente obligation patriotique après la défaite de 1870. Le germaniste Charles Schweitzer, grand-père du philosophe Jean-Paul Sartre, pouvait ainsi déclarer en 1893 que "les langues vivantes font désormais partie de notre défense nationale" (cité par Ch. Sigwalt 1906, p. 44). Et le modèle du changement, enfin, était à l'époque la révolution politique telle qu'elle avait été conçue en France au XIX® siècle: "Falsons, comme Descartes, table rase du passé et cherchons notre méthode par nous-mêmes", proposait le même Charles Schweitzer à ses collègues au début d'une série de conférences pédagogiques à la Sorbonne, en 1903.

Le contexte politique et idéologique des années 1920 est par contre radicalement différent: la France victorieuse de 1918 n'est plus cette France inquiète et ouverte sur l'étranger des années 1870-1900, mais un pays qui tend à se replier sur ses valeurs "traditionnelles".

Or un tel contexte se trouve être en phase avec la situation didactique du moment:

- Les méthodologues actifs ne disposent d'aucune nouveile théorie de référence par rapport aux méthodologues directs. Ils vont bien se réclamer des "méthodes actives" et l'influence de l'*Arbeitsunterricht* alors en vogue en Allemagne y est sûrement pour quelque chose⁶ -, mais c'était déjà le cas dans la MD, qui peut toute entière s'interpréter comme une tentative d'application à l'enseignement des langues vivantes des méthodes actives dont se réclamait déjà en France la pédagogle générale dès la fin du XIXe siècle.
- Il s'agit pour ces méthodologues actifs non pas de rompre avec la méthodologie antérieure la MD -, mais de corriger ce qu'ils considèrent comme ses défauts et ses excès par un retour à certains procédés de la MT en

particulier un enseignement explicite et systématique de la grammaire ainsi que l'utilisation de la traduction comme méthode d'enseignement -.

René Villard tire explicitement, en 1928, une parallèle entre ces divers contextes:

La "méthode directe", telle qu'elle fut pratiquée de 1902 à 1923, a fait son temps. Il nous faut du nouveau en pédagogie, comme en politique, comme en littérature. (...) Les révolutions ne font pas le bonheur des hommes, pas plus qu'elles ne font le succès des méthodes. En matière politique, comme en matière d'enseignement, il faut de la continuité dans les vues. Une progression lente, mais logique, conduit vers la perfection, parce qu'elle a le précieux avantage de réunir toutes les bonnes volontés, de rallier les hésitants et de permettre aux artisans d'une même oeuvre de travailler dans l'union, non dans la diversion, mère des guerres civiles (p. 440).

Un ancien partisan de la MD, le germaniste Auguste Pinloche, pouvait écrire dès 1908 un article intitulé significativement "Réaction et progrès", dans lequel il soutenait que le progrès en DLE passait désormais par une réaction (contre la MD, par un retour à certains objectifs, principes et procédés de la MT).

Pour les didacticiens de FLE des années 1950 à 1970, une telle thèse est à proprement parler inconcevable: la MA n'apparaît pas dans le champ de leur vision historique tout simplement parce qu'elle n'entre pas dans le cadre d'une "révolution" méthodologique. Ils ne voient par conséquent dans la didactique scolaire de la période 1920-1960 que la seule opposition MT/MD, ignorant du même coup tout cet effort de synthèse ou de compromis entre l'une et l'autre qui était précisément la raison d'être de la MA.

Que l'on pulsse juger impossible cette synthèse ou non viable ce compromis ne change rien au fait de l'existence historique de cette MA, mais ressortit seulement au bilan que l'on en peut tirer; une méthodologie en effet ne se définit pas par sa cohérence et son originalité – ce qui renvoie à un jugement externe –, mais par sa volonté de cohérence et d'originalité. Or une telle volonté apparaît dans les écrits de nombreux méthodologues scolaires des années 1920-1960, comme dans les lignes sulvantes de Paul Lieutaud:

Quel nom faudrait-il donner à celle (la "méthode") que nous venons de définir? Ce n'est pas de la méthode directe pure, puisque nous ne prononçons aucun ostracisme contre la langue maternelle, encore moins de la méthode indirecte, pulsque nous commençons toujours nos lecons par l'explication en langue étrangère. Peut-être le mot "méthode mixte" conviendrait-il - et cependant quelle différence entre ces classes de début où la traduction, correcte sans plus, joue un rôle tout à fait secondaire, et celles où la version devient un exercice littéraire, servant non seulement à l'acquisition du vocabulaire étranger, mais à l'étude du français, à l'assouplissement de l'esprit et au développement de la culture! Il nous semble que notre méthode a conservé sinon la lettre, du moins l'esprit de la méthode directe, qu'elle est en quelque sorte une méthode directe assouplie (et que par là elle échappe à bien des critiques qu'on a adressées à la méthode directe intégrale). Mais le mot, après tout, est secondaire; c'est la chose qui importe (1935, p. 173).

Cette citation me semble particullèrement Intéressante lci parce qu'y apparaît une difficulté à nommer la nouvelle méthodologie que l'on retrouve tout au long des années 1920-1960; la raison en est sans doute que cette méthodologie représente à la fois une continuité et une rupture par rapport au passé, et c'est probablement pour cette même raison que les didacticiens français de FLE ne l'ont pas reconnue.

La seconde raison de cette ignorance me semble tenir aux démarches opposées de construction qui furent celles de la MAV et de la MA.

La MAV s'élabore dans une logique d'application, selon un modèle hlérarchisé que Daniel Coste et Victor Ferenczi décrivent ainsi en 1971:

On ne saurait confondre technique pédagogique et méthodologie. La première se définit à partir de la seconde qui elle-même découle de choix et d'hypothèses préalables, axiomes de départ ou résultats de la recherche en ce qui concerne:

- la nature du langage et son fonctionnement;
- les conditions optimales de l'enseignement;
- les objectifs à atteindre;
- le contenu à enseigner;
- le sujet qui doit apprendre la langue étrangère (p. 144).

Ce ne sont pas seulement les pratiques de classes qui se retrouvalent de cette manière entièrement déterminées a priori, mais aussi les situations d'enseignement/apprentissage, qui devaient répondre aux exigences des méthodologues; parmi les "axiomes de départ", D. Coste et V. Ferenczi citent "les conditions optimales de l'enseignement", que Henri Besse énumère ainsi en 1985:

Les pratiques recommandées par les manuels SGAV supposent, entre autres, que le professeur ait une bonne compétence en L2 (i.e. en langue étrangère), proche de celle d'un natif; que la classe ne soit pas trop nombreuse: au-delà de vingt étudiants, il devient difficile de faire participer tous les étudiants à un jeu de rôles ou à la production de paraphrases; que le nombre d'heures de cours par semaine soit relativement important (au moins cinq à six); (...) que l'institution dans laquelle s'inscrit le cours permette que ces conditions soient réalisées et que l'évaluation admise par cette institution tienne compte du fait que sont d'abord développées la compréhension et l'expression orales; que l'enseignant ait été formé à ces pratiques, qu'il adhère aux options qui les sous-tendent tout en se sentant libre de les interpréter selon son tempérament; que les enseignés, enfin, acceptent ces pratiques, spontanément ou après discussion et négociation (p. 177).

Autant de conditions qui auraient exigé une modification radicale des situations scolaires d'enseignement/apprentissage, comme le constate M.-M. Chiclet-Rivenc en 1984:

Tant qu'une réforme profonde de l'enseignement des langues n'aura pas été entreprise, on en restera aux solutions de bricolage: inadaptation des méthodes ambitieuses, ou statu quo avec des cours aux objectifs, donc aux résultats, très limités, puisqu'ils prennent leur parti de la situation (p. 197).

Dans la réalité, la MAV a surtout été élaborée au fur et à mesure de l'expérimentation du cours-prototype, *Voix et Images de France*. Mais c'est toujours le même modèle hiérarchique qui a fonctionné, non pas tant à partir des théories de référence, donc, qu'à partir du matériel audiovisuel lui-même; les pratiques et les situations d'enseignement/apprentissage ont dû se plier aux exigences de l'intégration didactique maximale autour des supports sono-

res (enregistrements magnétiques des dialogues de base) et visuel (films fixes représentant les situations de communication correspondantes).7

La MA, à l'inverse, a été élaborée et constamment gérée par la suite dans une loglque d'adaptation aux situations scolaires d'enselgnement/apprentlssage, et tout particulièrement aux exigences du système éducatif.

L'un des principaux reproches que feront les méthodologues actifs à la MD sera d'avoir poussé trop loin la démarche de spécification de l'enseignement scolaire des LVE. Pour Gaston Hirtz, par exemple, "la méthode active est d'une possibilité d'application beaucoup plus générale que la méthode directe stricte, qui isolait un peu l'enseignement des langues vivantes des autres disciplines" (p. 136)⁸. Et il ajoute, abordant le problème que nous avons déjà rencontré, de l'appellation de la nouvelle méthodologie:

Peut-être l'accord des professeurs de langues vivantes avec leurs collègues des autres spécialités serait-il facilité, en ce qui concerne les méthodes, si l'on renonçait à parler de "méthode directe", qui éveille chez les représentants des autres disciplines une idée inexacte de ce qu'est, en réalité, l'enseignement des langues vivantes, pour n'employer que le terme plus exact de "méthode active". Il serait ainsi possible de rétablir dans tout l'enseignement secondaire une unité de méthode, que l'on avait peut-être un peu perdue de vue (id., je souligne).

C'est la raison pour laquelle la première grande instruction active, celle de 1925, prendra bien soin de resituer d'emblée l'enseignement scolaire des LVE dans leur contexte éducatif, en précisant ainsi "l'objet que se propose dans l'Enseignement secondaire l'étude des langues vivantes": "Elles sont associées étroitement à l'effort commun de toutes les disciplines et avec elles concourent à la formation, à la culture et à l'ornement de l'esprit".

Aussi, contrairement aux méthodologues audiovisualistes qui visent dans les débuts de l'apprentissage le seul objectif pratique (i.e. de maîtrise de la langue comme outil de communication), les méthodologues actifs posent comme principe premier l'équilibre constant, dès la première année, entre les trois objectifs fondamentaux: pratique, culturel (connaissance de la culture étrangère et enrichissement comparatif de sa propre culture) et formatif (formation intellectuelle, esthétique et morale).

Principe que l'on voit à l'oeuvre Jusque dans les années 1960, comme dans cette instruction générale de 1965:

Il est inutile de rappeler à des professeurs de langues vivantes de l'enseignement du second degré que l'objet essentiel de leur enseignement reste, par delà l'apprentissage de la langue courante, la formation et l'enrichissement graduel de l'esprit de l'élève par le contact réfléchi avec des oeuvres vraiment représentatives des langues et des civilisations étrangères.

A l'inverse de ce que pensent les méthodologues audiovisualistes, donc, c'est la méthodologie qui pour les méthodologues actifs doit s'adapter aux situations d'enseignement/apprentissage. Pour Adrien Godart en 1928 (et on comparera sa position à celle d'Henri Besse, cité supra p. 240),

si l'emploi de la méthode directe intégrale est possible avec un nombre d'heures suffisant et des équipes (i.e. des groupes d'élèves) homogènes, la composition des classes, leur encombrement et le rétrécissement progressif des horaires lui imposent, à mesure que les tâches se compliquent, certains tempéraments qui, sans modifier essentiellement l'esprit, permettent d'en accroître le rendement (p. 383).

A l'effort de cohérence théorique qui caractérise la démarche des méthodologues audiovisualistes s'oppose ainsi l'éclectisme pragmatique des méthodologues actifs, pour lesquels toute construction a priori semble suspecte parce qu'elle trahirait, comme le dénonce P. Roques chez les méthodologues directs, "l'esprit de système" (p. 115). Pour S. Camugli, "ceux qui parlent de méthode sans s'occuper des réalités et de certains cas bien définis versent dans une idéologie dont notre enseignement n'a que trop souffert jusqu'à présent" (1936, p. 89).

C'est pourquoi dans les années 1950-1960, contrairement aux méthodologues audiovisualistes qui vont construire l'essentiel de leur méthodologie à partir de l'intégration didactique maximale autour du support audiovisuel, l'attitude des méthodologues actifs sera celle d'une intégration prudente des "auxiliaires" audiovisuels à la méthodologie existante. Dans son "Exposé Introductif" aux Journées d'Etudes de Sèvres sur "Les auxiliaires audiovisuels dans l'enseignement des langues vivantes" (10-11 janvier 1963), l'inspecteur général Henri Evrard déclare:

Le recours raisonné au matériel audiovisuel n'implique nullement l'abandon d'une pédagogie ambitieuse d'éveiller les énergles et de former les esprits. Il doit seulement mettre entre les mains des professeurs un outil nouveau, au service des méthodes actives d'enseignement, dont il devrait souligner à la fois l'efficacité immédiate et la haute valeur éducative (p. 25).

Les méthodologues actifs utiliseront la même démarche lors de l'introduction des cours audiovisuels dans l'enseignement scolaire: ce sera à la MAV à s'adapter aux situations existantes, et non l'inverse. A la question "Y a-t-il une contradiction entre cet enseignement (audiovisuel) et le milieu scolaire?", Philippe Lecomte répond, contrairement à M.-M. Chiclet-Rivenc (cité supra p. 240): "Non, si l'on sait tirer les conclusions de l'expérience pour adapter notre action aux réalités scolaires, ce qui suppose une attitude souple et une absence de dogmatisme" (1983, p. 77). Un demi-siècle plus tôt, Adrien Godart ne disait pas autre chose, qui écrivait qu'"en attendant de les obtenir ("des effectifs raisonnables et des classes homogènes"), "la sagesse pédagogique nous enseigne à nous contenter de ce qui est pratiquement possible", citant à la suite le mot de Goethe: "In der Beschränkung zelgt sich erst der Meister".

On retrouve sur la question de la formation des professeurs la même opposition entre la démarche audiovisualiste d'application et la démarche active d'adaptation: alors que les premiers stages CREDIF furent surtout des stages d'entraînement à l'utilisation des cours audiovisuels, la formation est conçue par les méthodologues actifs sous la forme d'un stage pratique auprès d'un enseignant "chevronné"; le "bon" professeur est en effet essentiellement pour eux le professeur expérimenté, parce que seule l'expérience peut le rendre capable de s'adapter aux élèves et aux situations d'enseignement/apprentissage. Aussi l'exigence de "souplesse" de la part des enseignants dans leurs pratiques de classe est-elle l'un des grands leitmotiv de toutes les instructions ministérielles des années 1920-1960.

Si l'on en croit Adrien Godart, l'élaboration même de la MA s'est d'ailleurs faite principalement à partir de l'expérience collective des professeurs de LVE:

Vos directives¹⁰ se sont appliquées à tirer les leçons de l'expérience et à en coordonner les résultats. Les instructions françaises (de 1925) n'ont rien non plus de révolutionnaire. Elles ne sont très modestement qu'une stabilisation. Et comme toute sta-

bilisation prudente, elles ont été précédées de consultations où les professeurs représentant les opinions les plus diverses ont été entendus à titre d'experts. Elles sont donc en grande partie leur oeuvre (1928, p. 382).

A la logique audiovisualiste de la "révolution par le haut", dans laquelle des théories et des matériels nouveaux exigent un changement radical des situations d'enseignement/apprentissage existantes et des pratiques de classe dominantes, s'oppose ainsi la logique active que j'appelleral de la "gestion par le bas", dans laquelle l'idéal serait que chaque professeur se soit à ce point adapté à ses situations d'enseignement (y compris les objectifs institutionnels et les directives officielles) qu'il serait capable, à partir de sa seule expérience pratique, d'inventer en permanence une méthode personnelle et de fabriquer ses propres matériels.

Le problème n'est pas ici de savoir și cet idéal est légitime ou non, si ce pari est réaliste ou pas, mais de comprendre qu'une telle logique était à proprement parler insaisissable par les didacticiens français de FLE, qui ne pouvaient y voir qu'un empirisme de principe sur lequel il n'était possible de construire aucune méthodologie digne de ce nom; pour cette raison encore, le discours des méthodologues actifs était rabattu par eux, suivant les cas, sur les positions directes ou sur les positions traditionalistes, la MA disparaissant à leurs yeux derrière les deux méthodologies, la MT et la MD, entre lesquelles elle s'était pourtant constitué historiquement son propre espace.

Il me semble que l'histoire de la MA nous interpelle tout particulièrement parce que le problème qu'elle s'est posée, et qu'elle a tenté de résoudre à sa manière et avec ses moyens, à savoir la nécessaire synthèse ou l'indispensable compromis entre les spécificités méthodologiques de l'enseignement/apprentissage des LVE et les exigences communes à l'ensemble du système éducatif, reste toujours d'une brûlante actualité.

C'est pourquoi la remise en cause de la MAV, dans les années 1970, s'est traduite chez les méthodologues scolaires par une résurgence de la pensée éclectique. Je me contenterai ici de deux exemples:

M. Antier, D. Girard et G. Hardin écrivent en 1972: Répétons-le, la solution de l'avenir ne peut être qu'éclectique, au sens positif et non pas péjoratif, que Palmer donnait à l'éclectisme: "So far from being a term of disparagement or reproach it implies the deliberate choice of all things which are good, a judicious and reasoned selection af all the diverse factors the sum of which may constitute a complete and homogeneous system". Ce que nous pourrions appeler un "éclectisme raisonné" doit commander aussi bien le choix des théories linguistiques et psychologiques sur lesquelles nous voulons appuyer nos expériences que le choix des moyens et techniques à mettre en oeuvre pour conduire l'expérimentation (p. 76).

Et l'inspecteur pédagogique régional René Denis estime en 1976, constatant les insuffisances de la "méthode cognitive" et le "vide méthodologique" actuel, que "la sagesse semble être d'opter pour une méthodologie mixte" (p. 86).

Les spécialistes de FLE, qui ont pu ignorer plus longtemps que les autres les contraintes des situations scolaires d'enseignement/apprentissage depuis leurs centres de recherche parisiens, ont commencé plus tardivement à remettre en cause leur modèle révolutionnaire et leur logique d'application. Et ce sont les concepteurs de manuels, tout naturellement plus sensibles à ces contraintes, qui ont les premiers effectué cette inévitable révision, dont l'importance historique me semble avoir échappé jusqu'à présent aux observateurs. J'en donnerai ici pour cette raison plusieurs exemples qui me paraissent significatifs:

- Les auteurs de La Méthode orange (A. Reboullet, J.-L. Malandain & J. Verdol) annoncent dans leur Carnet du professeur (Hachette, 1978) que leur réflexion
 - a porté d'abord sur les conditions d'enseignement du français dans le cadre scolaire. Les deux conditions les plus contraignantes viennent d'être signalées: le nombre restreint d'années d'étude, les horaires hebdomadaires. Ajoutons-y la surcharge des effectifs parfois et les limites qu'imposent les programmes, les instructions, le système d'examens. Autant de variables qui ont conduit les auteurs
 - à s'écarter des méthodes ambitleuses, des expériences séduisantes, mais coôuteuses en temps et en moyens;
 - à définir des objectifs modestes et à proposer un ensemble pédagoglque d'un maniement commode (p. 4).
- Les auteurs de Contact 1 (manuel destiné aux élèves des établissements secondaires d'Afrique, C. Boucher & M.-J. Capelle, Hatier, 1980) affirment que leur première "option méthodologique" a été "la volonté d'Innover sans

toutefols rompre avec les pratiques pédagoglques en usage" (Guide du Maftre, Avant-propos, p. 2).

 Annie Monnerie écrit dans le Guide pédagogique d'Intercodes 1 (Larousse, 1983);

Nous tenons à souligner que l'approche retenue n'est pas la seule possibilité et que certaines de nos propositions devront être modulées en fonction des objectifs d'apprentissage visés et des conditions d'enseignement, en fonction aussi de la langue maternelle des élèves et de leur spécificité socio-culturelle (p. V).

- Les auteurs de En avant la musique 1 (J. Blanc, J.-M. Cartier, P. Lederlin, CLE International, 1984) déclarent dans le Préambule du Livre du professeur, faisant référence aux "méthodes grammaticales, structuro-globales audio-visuelles et communicatives":

Ce qui nous a le plus souvent gênés, ce n'est pas la variété de ces différentes solutions proposées pour un même problème (apprendre ou enseigner une langue), mais l'anathème lancé par chaque nouveau prophète sur tout ce qui l'avait précédé. Nous pensons, au contraire, que les chemins peuvent être multiples pourvu qu'ils mènent au bon endroit.

Nous avons donc tenté dans notre ouvrage une réconciliation sur le terrain des différents points de vue sur l'enseignement des langues en choisissant de mettre au programme de "En avant la musique" une sélection des meilleurs morceaux de la pédagogle structuraliste ou de l'approche communicative, et ceci sans aucun sectarisme (p. 3, souligné dans le texte).

L'histoire, personnellement, ne m'intéresse que par les interrogations qu'elle provoque et les enseignements qu'elle procure. Si je reporte sur l'actualité le modèle d'analyse que j'ai utilisé ici pour les périodes directe, active et audiovisualiste, il m'apparaît que, comme dans les années 1920, les contextes politique et idéologique se conjuguent à la situation didactique pour rendre la position éclectique "incontournable", suivant l'expression consacrée. La réflexion sur l'histoire de la MA n'en est que plus nécessaire et urgente.

La position éclectique, si j'observe le débat entre partisans et adversaires de la MD dans les années 1900-1910, me semble impliquer:

- une sensibilité anti-dogmatique au niveau de la réflexion théorique;
- un réalisme pédagogique au niveau de l'élaboration des matériels pédagogiques;
- ainsi qu'une souplesse d'adaptation au niveau des pratiques de classe.

Toutes attitudes qui m'apparaissent comme positives a priori.

Mais je constate en même temps, dans l'histoire de la didactique scolaire des LVE des années 1920-1960, les effets pervers que provoque un tel éclectisme de principe:

- le relativisme au niveau de la réflexion théorique a contrarié le développement des recherches théoriques et des expérimentations pratiques;
- le pragmatisme au niveau de la formation des professeurs a imposé un système de formation "sur le tas" qui a bloqué toute évolution de la réflexion collective en privilégiant la reproduction des pratiques dominantes;
- le réalisme pédagogique, en mettant l'accent sur la prégnance des situations d'enseignement/apprentissage, a non seulement justifié les attitudes les plus conservatrices, mais légitimé l'autoritarisme de la hiérarchie administrative; l'exigence de souplesse de la part des enseignants, par exemple, a généralement été utilisée par les inspecteurs généraux de LVE comme un moyen commode de se prémunir par avance de toute critique, chaque praticien étant renvoyé constamment à sa responsabilité personnelle dans l'interprétation et l'application pratiques des directives officielies.

Le seul moyen, à mon avis, d'échapper à ces effets pervers dans la situation didactique actuelle, est d'imaginer un éclectisme qui soit, pour reprendre le terme utilisé par M. Antier et al. (cités supra p. 244), véritablement "raisonné". C'est-à-dire une pensée didactique consciente de la nécessité actuelle de l'éclectisme, de ses avantages, de ses limites et de ses effets pervers, mais tout aussi consciente de la nécessité permanente de la recherche de la cohérence tant dans la réflexion théorique que dans l'activité formative et la pratique de classe.

Cette recherche de la cohérence a elle aussi ses limites et ses effets pervers, et Robert Galisson a noté très justement que toutes les méthodologies constituées ont tendu à fonctionner dans le passé comme "des systèmes à construire des certitudes et des servitudes" (1982, p. 67). Mais en définitive, elles ont au moins servi d'appui à la critique et de tremplin à l'innovation – et un ouvrage de 1980 de ce même Robert Galisson, D'hier à aujourd'hul. La didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme, en est un bel exemple—, et assuré ainsi dans l'histoire l'aliment nécessaire à la pensée didactique.

Il faudrait donc sortir de cette alternative, dans laquelle se sont trouvés enfermés nos prédécesseurs, entre ce que j'ai appelé la gestion par le bas et la révolution par le haut. En théorie, il existe bien une synthèse possible entre les logiques opposées de la révolution et de l'adaptation; c'est celle de la confrontation, où l'on ferait fonctionner en permanence, entre théories, objectifs, matériels didactiques et situations d'enseignement/apprentissage, cette merveilleuse invention moderne de mécanique intellectuelle que l'on appelle la "dialectique".

Le problème est que sur le terrain, une telle logique se heurte à de séculaires pesanteurs institutionnelles et à de multiples intérêts personnels, liés entre eux ... dialectiquement. Il n'est pas si facile d'échapper à son histoire.

Notes

- Cette méthodologie scolaire traditionnelle s'était calquée au XIX° siècle sur la méthodologie scolaire d'enseignement des langues mortes. A l'époque de la méthodologie directe, certains l'ont aussi appelée "indirecte". Pour plus de détails sur la MA, je renvoie à mon Histoire des méthodologies (1988).
- 2) Je me réfère à la troislème édition, parue simultanément à Paris et à Bruxelles (Didier). La première édition date de 1950.
- 3) Dans ses Principes de didactique analytique, Analyse scientifique de l'enseignement des langues. Trad. française 1972, p. 213. L'édition originale en anglais avait paru en 1965 sous le titre: Language Teaching Analysis (London, Longman).
- 4) Polémique qui n'était, comme l'a fait justement remarquer le germaniste Adrien Godart en 1928, "qu'un chapitre de l'éternelle dispute entre les anciens et les modernes" (p. 378).
- 5) La MAV "SGAV", ainsi appelée parce qu'elle se référait à la "théorie structuro-globale" du Yougoslave Petar Guberina, est celle qui fut mise en oeuvre initialement dans l'élaboration du cours de FLE Voix et Images de France (CREDIF, Didier, lêre éd. expérimentale 1958).
- 6) Ce n'est pas un hasard si la plupart des articles auxquels je me réfère ici sont l'oeuvre de germanistes, très influencés comme tous l'étaient à l'époque par l'évolution contemporaine de la DLE en Allemagne; le prétexte de l'article de Gaston Hirtz, par exemple (1927, cité supra p. 241)

est un compte-rendu d'une étude d'Adolf Krüper à propos de "Die arbeitsunterrichtliche Ausgestaltung des neusprachlichen Unterrichts", publiée dans le Handbuch des Arbeitsunterichts für höhere Schulen (herausgegeben von Fr. A. Jungbiuth, Moritz Diesterweg, Francfort, 1925); et l'article d'Adrien Godard (1928, cité supra p. 248 note 4) est le texte d'une conférence qu'll avait faite au Congrès de Hambourg de Deutscher Neuphilologen Verband (en Juin 1928), où il compare les directives prussiennes et les instructions ministérielles françaises de 1925; lui aussi met en relation la "méthode active" française et l'Arbeitsunterricht allemande.

- 7) D'où l'hypothèse que je ne puis développer ici selon laquelle si méthodologues directs et audiovisuels ont tous été influencés par le modèle révolutionnaire, les premiers ont plutôt suivi le modèle de la révolution politique, les seconds celui de la révolution technologique. Je reprends cette hypothèse dans "La méthodologie directe, ou la Révolution de 1902" (Actes des Etats Généraux des Langues, Paris, 26-29 avril 1989, à paraître).
- Cette critique sera utilisée par les traditionalistes comme un argument en faveur d'un retour pur et simple à la MT. P. Roques estime ainsl en 1913 que "la désastreuse conséquence de l'enselgnement par la méthode directe a été de faire oublier à certains professeurs de langues les vérités pédagogiques les plus simples et les plus sûres. La première de ces vérités générales est que toutes les parties de l'enseignement sont solidaires, qu'aucune n'a le droit de s'isoler, encore blen moins de contredire et de contrarier les autres. Or incontestablement les défenseurs de la méthode directe ont perdu tout contact avec leurs collègues de lettres; ils ont voulu vivre à part, appliquer des procédés absolument originaux; plus de mot à mot, plus d'analyse de phrases, ni d'enseignement dogmatique de la grammaire, mais plutôt une manière toute brute, qui interdit la réflexion et la division du concret et prétend par simple pratique et bruit de paroles éveiller chez les élèves un pouvoir créateur, un don des langues ... (...) Et pourtant cet antagonisme n'était nullement imposé par la nature des choses, pulsque les langues vivantes peuvent, comme l'a montré M. de Wysewa, être enseignées, comme le latin, du dehors, par comparaison et traduction, aussi bien et mieux que du dedans, par balbutiement et imitation irréfléchle" (pp. 111-112).

- 9) Le terme même d'"auxilialre" est significatif.
- 10) A. Godard s'adresse à des collègues allemands,

Références bibliographiques

- Antier, Maurice / Girard, Denis / Hardin, Gérard (1972): Pédagogle de l'anglais.
 Parls: Hachette, 208 p.
- Besse, Henri (1985): Méthodes et pratiques des manuels de langue, Paris: DI-dier-CREDIF (coll. "Essais"), 183 p.
- Camugli, S. (1936): "Les langues vivantes dans les deux premières années d'enseignement" (Rapport présenté au nom de l'Association des Professeurs de Langues Vivantes, APLV, au 3° Congrès international des Professeurs de langues vivantes). Les Langues Modernes n° 1-2, janv.-févr., pp. 81-91.
- Chiclet-Rivenc M.-M. (1984): "Evolution des pratiques pédagogiques communicatives SGAV au cours des vingt dernières années". Revue de Phonétique Appliquée (Univ. de Mons, Belgique), n° 61-62, pp. 25-42.
- Closset, François (1956): Didactique des langues vivantes. Paris-Bruxelles: Didier, 3° éd., 252 p. (1° éd. 1950).
- Coste, Daniel / Ferenczi Victor (1971): "Méthodologie et moyens audiovisuels", pp. 135-154. In: Reboullet A. (dir.), Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère. Paris: Hachette, 208 p.
- Denis, René (1976): "L'audio-oral ... Quelques réflexions", pp. 77-95. In: Centre Départemental de Documentation Pédagoglque de Bourges (éd.), Anglais, Le stage de Bourges (19-20 nov. 1975). Essai de bilan des méthodes dites modernes. Nouvelles tendances, s.l., s.d. (1976?), 120 p., multigr.
- Evrard, Henri (1963): "Exposé introductif" (aux Journées d'Etudes de Sèvres des 10-11 janv. 1963 sur "Les auxiliaires audiovisuels dans l'enseignement des langues vivantes"). Les Langues Modernes n° 2, mars-avr., pp. 85-89.
- Galisson, Robert (1980): D'hier à aujourd'hul. La didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionalisme. Parls: CLE International (coll. "Didactique des langues étrangères"), 160 p.
 - (1982): "Des voies à rouvrir", pp. 11-67. In: Galisson R./Coïaniz A./Dannequin C. et al., D'autres voies pour la didactique des langues étrangères, Paris: CREDIF-Hatier, 157 p.

- Godart, Adrien (1928): "L'enseignement des langues modernes d'après les instructions françaises et les directives prussiennes" (Conférence faite au Congrès de Hambourg le 2 juin 1928), Les Langues Modernes n° 6, juil., pp. 377-393.
- Hirtz, Gaston (1927): "L'application des méthodes actives dans l'enseignement des langues vivantes". Les Langues Modernes n° 2, janv.-févr., pp. 126-138.
- Lecomte, Philippe (1983): "Enseignement scolaire et milieu scolaire, une contradiction?". Cahiers de l'E.R.E.L. (Univ. de Nantes) n° 2, pp. 63-77.
- Lieutaud, Paul (1935): "L'acquisition du vocabulaire dans les premières années d'enseignement", Les Langues Modernes n° 2, mars, pp. 166-174.
- Mackey, William Francis (1972): Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues, nouv. éd. trad. et mise à Jour par L. Laforge. Parls: Didier 1972, 713 p. (1ère éd.: Language Teaching Analysis, London: Longman, 1965).
- Pfrimmer, P. (1953): "Après un demi-siècle de méthode directe", Les Langues Modernes n° 2, mars-avr., pp. 49-57.
- Plnloche, Auguste (1908): "Réaction et progrès". Les Langues Modernes n° 4, avr., pp. 129-134.
- Puren, Christian (1988): Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. Parls: Nathan-CLE International (Coll. "Didactique des langues étrangères"), 448 p.
 - à paraître: "La méthodologie directe, ou la Révolution de 1902". Actes des Etats Généraux des Langues (Paris, 26-29 avril 1988).
- Rivenc, Paul (1977): "Mise au point sur la méthodologie audiovisuelle". Les Langues Modernes n° 4, pp. 342-348.
- Roques, P. (1913): "Dix ans de méthode directe". Revue Universitaire n $^\circ$ 7, pp. 108-115.
- Schweitzer Charles (1903): "Communication de M. Schweitzer, professeur au lycée Janson-de-Sailly". Les Langues Modernes n° 3, juil., pp. 65-89.
- Sigwalt, Charles (1906): De l'enseignement des langues vivantes (Idées d'un vieux professeur dédiées aux jeunes). Paris: Hachette, XIII + 228 p.

Villard, René (1928): "La composition au baccalauréat ou la culture par la version". Les Langues Modernes n° 7, oct., pp. 437-440.

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 banaie, 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° 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° ou au XVII° siècle, aussi bien et parfois mieux que dans Molière?

C'est à ces amateurs cultivés que s'adresse par priorité la Société internationale pour l'histoire du français langue étrangère et seconde avec le souci de répondre à leurs attentes.

La Société s'adresse aussi et tout naturellement à ceux, historiens, didacticlens 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 curlosité intelligente. Un pari sur l'affirmation que la connaissance du passé aide à mieux comprendre et à mieux gérer le présent.

Aldez-nous à gagner ce double parl en adhérant!

Société internationale pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde, 9, rue Lhomond, 75005 Paris.

Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Werner Hüllen, Hans-Jürgen Krumm (éds.)

Handbuch Fremdsprachenunterricht

UTB Große Reihe, Francke, Tubingue 1989, 495 p. DM 58,– cartonné ISBN 3-7720-1788-6 DM 78,– relié ISBN 3-7720-1709-6

Par ce livre on a, pour la première fois, un panorama quasi complet de la didactique des langues. Plus de 100 contributions abordent tous les aspects qui concernent ce domaine: linguistiques, littéraires, civilisationnels, psychologiques, sociologiques, éducatifs, institutionnels, politiques, méthodologiques, technologiques, typologiques, historiques, tant en ce qui concerne les objectifs, les contenus, les méthodes, les enseignants, les apprenants, les langues enseignées et apprises, les établissements scolaires et les associations. Ainsi ce livre est bien un manuel dont ne sauraient se passer les départements de langue, de linguistique, de sciences de l'éducation, les bibliothèques, etc.

"Ce livre est un événement et un monument ... Est-il besoin de souligner qu'avec cette somme la République fédérale se positionne en matière de langues sur le grand marché européen de 1993? ... Vue de l'extérieur, cette levée en masse fait l'effet impressionnant d'une démonstration de force. En France, plutôt que d'essayer de freiner par tous les moyens universitaires le développement de la didactique des langues, on ferait mieux de méditer et d'imiter l'exemple allemand."

Nouveaux cahiers d'allemand



Postfach 2560 · D-7400 Tübingen

Contributions à l'histoire de l'enseignement des langues étrangères dans la collection

Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik

Herbert Christ / Hans-Joachim Rang (eds)

Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung 1700-1945.

Eine Dokumentation amtlicher Richtlinien und Verordnungen.

Tome I: Einleitung und Orientierung, 300 pages, ISBN 387808-421-8.

Tome II: Allgemeine Anweisungen für den Fremdsprachenunterricht, 272 pages, ISBN 3-87808-422-6.

Tome III: Neuere Fremdsprachen I, 347 pages, ISBN 3-87808-423-4.

Tome IV: Neuere Fremdsprachen II, 137 pages, ISBN 3-87808-424-2.

Tome V: Alte Sprachen, 337 pages, ISBN 3-87808-425-0.

Tome VI: Prüfungsbestimmungen für den Fremdsprachenunterricht, 259 pages, ISBN 3-87808-426-9.

Tome VII: Der Fremdsprachenunterricht in Stundentafeln, 333 pages, grand format, ISBN 3-87808-427-7.
Tübingen: Gunter-Narr-Verlag 1985.

Herbert Christ / Klaus Müllner

Richtlinien für den Unterricht in den neueren Fremdsprachen in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland 1945 bis 1984. Eine systematische Bibliographie. 188 pages, ISBN 3-87808-429-3.

Tübingen: Gunter-Narr-Verlag 1985.

Bruno Linnartz

Jenseits der Sprachzäune. Erfahrungen beim Lehren und Lernen fremder Sprachen, 140 pages, ISBN 3-87808-473-0. Tübingen: Gunter-Narr-Verlag 1989. Rada Tirvassen

La pédagogie du français à l'Ile Maurice: pour une didactique du français langue seconde

Le sentiment nationaliste qui s'est développé pendant, et/ou, après l'accession des pays colonisés à l'indépendance explique la volonté d'adapter les systèmes éducatifs aux réalités de chaque pays. L'enseignement du français a par conséquent subi d'"importantes" réformes (tout au moins dans la perception des décideurs) dans de nombreux pays. Pour nous limiter à l'Ile Maurice, l'élaboration, à la fin des années 70, de matériels "conçus et préparés spéciflquement pour répondre aux besoins des professeurs de français chargés d'enseigner le français aux élèves mauriciens" (Mauritius Institute of Education: 1978: Avant-Propos), s'inscrivait, de manière explicite, dans le cadre de la mauricianisation de l'éducation. Le renouvellement des méthodes entrepris à la fin des années 80 afin d'adapter le matériel pédagogique "aux besoins du pays" (Hookoomsing, Chakowa et Tirvassen: 1988: Préface) avait exactement les mêmes objectifs que l'opération mise en oeuvre une décennie auparavant. Pourtant, quand on confronte les travaux effectués - et qui furent limités à la production de manuels - aux buts fixés, on peut se demander si toute la question d'une véritable articulation entre le contenu des méthodes, leurs finalités et les réalités locales, ne se pose pas avec plus d'acuité.

La problématique de l'adaptation d'une pédagogie du français à un pays ayant ses propres spécificités servira, justement, de fil conducteur pour une évaluation de l'expérience mauricienne. Nous essayerons, dans la deuxième partie de cette communication, de poser quelques jaions pour les travaux d'élaboration de méthodes qui seront effectués dans l'avenir. C'est la notion de français langue seconde (désormais FLS) qui constituera la "théorie" de référence dans le second volet de notre réflexion.

L'enseignement du français avant l'indépendance.

Il serait difficile de mener à bien cette réflexion sur la période contemporaine sans analyser, même de façon rapide, les options méthodologiques faites dans le domaine de l'enseignement du français avant l'accession de l'île à l'indépendance: les choix actuels portent jusqu'à un certain point, le poids de l'histoire de la didactique du français à Maurice. Or comme les finalités et les stratégles de l'enseignement du français sont en corrélation avec l'histoire

et es

ıs h

1:

£

206

socio-linguistique de l'île et avec celle de l'école mauricienne, une brève présentation de l'évolution de ces deux aspects de la réalité mauricienne s'avère indispensable.

Une esquisse de l'histoire socio-linguistique de Maurice

L'Ile Maurice, inhabitée avant qu'elle ne fut prise en possession en 1723 par les Français, offrait des conditions "idéales" pour la mise en place d'un ordre socio-linguistique marqué par une nette domination de la langue des Colons. En effet, le français est assuré d'une rapide et "incontestable" implantation dans l'île compte tenu de l'absence de langues autochtones d'abord et ensuite de la diversité des langues des populations serviles Issues de différentes régions d'Afrique.

C'est ainsi que la situation est caractérisée par:

- 1° une différence hiérarchique entre d'une part le français, et d'autre part le créole (langue de communication inter-ethnique) et les langues ancestrales des populations serviles;
- 2° une distribution inégalitaire des fonctions des langues dont le fait le plus important demeure l'usage du français dans les communications institutionnalisées.

Quand les Britanniques envahlssent l'île en 1810, leur politique d'anglicisation mise en oeuvre dans les années 40 se heurte non pas à la résistance d'une population autochtone, mais à celle d'un groupe ayant lui-même été Colon, et détenant, de surcroît, le pouvoir économique. Obligés de faire quelques importantes concessions aux ex-Colons, les Britanniques n'anglicisèrent l'île que de manière "incomplète". (Toussaint 1969: 398-427; Chaudenson 1974: 154-182).

Il en résulta donc une certaine répartition des fonctions objectives des langues, répartition qui reste grosso-modo valable pour la situation contemporaine.

Le français, utilisé parfois dans la communication quotidienne, partage ainsi avec l'anglais, certaines fonctions dans les communications institutionnalisées. Il est la première langue dans les média, la deuxlème à l'école et dans l'institution judiciaire. L'anglais est la première langue de l'assemblée législative, du pouvoir exécutif et de l'école. La prise en main, par les locaux, de l'administration du pays, qui précéda l'accession de l'île à l'indépendance en

1968, ne se traduisit, au plan linguistique, par aucune remise en cause de l'ordre socio-linguistique établi par les Britanniques. Bien au contraire, on a pu noter une certaine incapacité, à peine voilée, des différents gouvernements qui se sont succédé, d'imaginer une politique linguistique différente de celle élaborée à la suite de compromis tactiques entre anciens et nouveaux Colons. Cette perception négative du refus des gouvernements de modifier la politique linguistique coloniale peut donner lieu à une appréciation plus positive. En effet, on peut parier d'une volonté de ne pas compromettre l'équilibre social fragile pendant une période de transition, donc d'instabilité socio-politique, que fut l'accession à l'indépendance de ce pays multi-ethnique (D. de Robil-lard et R. Tirvassen: 1989).

Survol de l'histoire de l'école mauricienne

Ce tableau d'une tranche de l'histoire de l'île, brossé afin d'identifier rapidement les corrélats sociaux des options pédagogiques de l'enseignement du français à Maurice, serait incomplet si on ne parlait pas de l'institution scolaire. Comme dans tous les pays colonisés, les premières initiatives dans le domaine de l'éducation sont à mettre à l'actif des religieux. L'Eglise Catholique, bien implantée à Maurice depuis l'arrivée des Français, déployait pendant la période de la colonisation britannique une importante mission évangélisatrice auprès des masses populaires de souche africaine et indienne. Toutefois la conversion de celles-ci au catholicisme n'avait pas simplement une incidence religieuse: elle signifiait également la récupération de ces gens à la culture française puisqu'il y avait une forte collusion entre l'Eglise catholique et les Colons français (D. Colson 1980). Comme l'école, en particuller l'école confessionnelle, ne véhicule pas des connaissances objectives, mais s'inscrit dans une dynamique d'enculturation, les Anglals étaient soucieux de ne pas laisser le contrôle total des programmes d'enseignement aux directeurs des écoles privées. C'est ainsi qu'un contrôle indirect est maintenu sur les établissements privés par les examens nationaux à la fin du cycle secondaire. Il est évident que dans les classes où les élèves n'étalent pas préparés pour passer des examens nationaux, les directeurs des écoles choislssaient les manuels qui leur convenaient.

Cet arrière-plan social et le tableau de l'évolution du système scolaire peut, nous semble-t-il, expliquer mais non justifler les trols aspects paradoxaux de la didactique du français à Maurice avant les années 70.

- 1. Le français était enseigné au primaire et surtout pendant les trois premières années du secondaire comme L1 alors qu'il était enseigné à la fin du cycle secondaire comme LE. Il est évident que la perception du français comme L1 est celle du groupe dominant local alors que pour les Colons britanniques il était une LE. A cet effet, il est intéressant de noter que les élèves mauriciens du secondaire passaient (et passent toujours) des examens préparés par une université britannique et conçus par des anglophones.
- 2. Un autre paradoxe découlait du premier. Alors que pendant les trois premières années du secondaire, l'accent était mis sur le maniement des règles et des explications métalinguistiques, c'est la traduction de texte, de surcroît d'une langue étrangère à une langue seconde et inversement (anglais -- français) qui constituait l'une des composantes essentielles des sujets d'examens proposés aux élèves.
- 3. Enfin, c'est le recours à là méthode directe au primaire et pendant les trois premières années du secondaire, alors que dans les dernières années du secondaire le matériel utilisé est fortement inspiré de la méthode grammaire et traduction, qui est le plus surprenant. Sans entrer dans les détails techniques (pour de plus amples renseignements, voir Coste 1970: 7-23) on peut au moins dire que les principes sur lesquels s'appuyaient ces méthodes étaient différents, même si dans la pratique, la ligne de démarcation est quelquefois difficile à établir.

Les pratiques pédagogiques précédant l'Indépendance montrent assez clairement que dans certains cas, le choix des stratégies de l'enseignement du français est subordonné à la représentation (ici conflictuelle) que se font les groupes dominants au sujet du français. Les choix méthodologiques sont issus de compromis tactiques entre groupes sociaux (dominants) rivaux.

La période post-Indépendance.

Avec l'accession de l'île à la souveraineté nationale et surtout la pression socio-politique en faveur d'une mauricianisation des différents secteurs de la vie du pays, un programme de réforme de l'éducation secondaire fut mls en oeuvre. C'est dans ce cadre que s'inscrivent les changements apportés à la didactique du français. L'homogénéisation des stratégies didactiques, au moins pendant les trois premières années du secondaire, devait être un des aboutissements logiques de cette démarche. Les auteurs de la méthode conçue dans

ce programme de réforme cholsissaient d'aborder "l'enselgnement du françals dans une optique de langue étrangère" ("Mots et Merveilles" 1978: Avant-Propos). C'était là une façon de prendre en compte, certes de manière discutable, une réalité socio-linguistique que les recensements officiels entrepris chaque dix ans, photographient dans un but défini (Moorghen 1972: 53; Chaudenson 1974: 162; Tirvassen 1983; de Robillard et Tirvassen: 1989).

Le manuel élaboré dans ces conditions socio-politiques et par rapport à ces paramètres socio-linguistiques s'inspirait, au plan didactique, très largement de la méthode audio-orale. Celle-ci, on le sait, a pour fondement théoriqe la linguistique distributionnelle et la psychologie behavioriste. Les seuls éléments mauriciens pris en considération sont les référents locaux (faune, flore, toponyme etc.) et les interférences potentielles entre le créole, la langue maternelle de la plupart des élèves et le français, la langue cible.

C'est ainsi que des batteries d'exercices sont préparées afin d'éviter, lors de l'usage de la langue cible, la non-perception et l'incapacité de produire certains sons inexistants dans la langue maternelle des apprenants. De même, des exercices sont élaborés afin de corriger certaines interférences syntaxiques. Mais de manière générale, le manuel, à part quelques exercices "contextualisés", demeure universaliste puisque des exercices structuraux visant la maîtrise des structures morpho-syntaxiques "élémentaires" du français constituaient sa composante majeure.

Le décalage entre la volonté implicite de mise à jour des manuels scolaires en suivant les tendances de l'évolution de la didactique des langues en Europe et l'objectif avoué d'articuler l'enseignement du français avec les spécificités locales est à nouveau apparent avec la réforme des années 80. En effet, c'est vers les approches communicatives, plus précisément la simulation globale, que se tournent cette fois-ci les concepteurs de manuels. L'objectif fixé dans la méthode est la maîtrise et la capacité de produire des actes de parole précis choisis en fonction des besoins communicatifs qu'éprouvent des personnages d'une trame romanesque qui jalonne la méthode. Le cadre géographique de l'aventure, l'île Maurice et Rodrigues (une île qui fait partie du territoire mauricien) et les personnages, des adolescents mauriciens, constituent les seuls éléments locaux du manuel. Il est intéressant de noter que les auteurs ne fournissent aucune précision quant à l'option (langue maternelle ou étrangère) retenue. Nous préciserons néanmoins que l'équilibre et l'articulation entre les exercices systématiques et les activités de production langagière, la

qualité des textes de lecture et surtout celle de l'appareil d'exploitation proposé, enfin la conception éditoriale elle-même, en font un bon manuel. Reste toutefois la grande question: est-ce un manuel mauricien?

Les critiques qu'on peut avancer contre l'expérience mauricienne sont au moins de deux ordres:

- 1. Insuffisance au niveau de la réforme
 - a. La réforme a été restreinte à la production de matériels scolaires alors qu'une formation intensive destinée à l'ensemble du personnel qui allait utiliser ce matériel s'imposait.
 - b. La nécessité d'octroyer aux enseignants les moyens pédagogiques pour qu'ils puissent préparer du matériel supplémentaire, innover quand il le fallalt, s'est fait sentir sans que des solutions aient été envisagées.

De manière générale, il aurait fallu rendre plus autonome les enseignants par le biais de la formation initiale et continue. Comme ce sont là des éléments qui n'entrent pas dans le cadre de notre réflexion, nous ne les développerons pas davantage ici.

2. Une adaptation s'appuyant sur des bases fragiles:

Les tentatives d'adaptation de l'enseignement du français aux réalités locales montrent que les seules balises dont est munie la réforme à Maurice sont:

- 1° la "contextualisation" des référents;
- 2° la mise à jour des théories didactiques:
- 3° le choix (quelquefois flou) entre les deux options, l'une langue maternelle, l'autre langue étrangère; (ce choix, on le sait, dépend de la représentation que se font les décideurs des réformes au sujet de la situation socio-linguistique).

De ces trois éléments, seul le premier est spécifique à des méthodes conçues hors de France. Or, adapter des manuels en mettant l'accent uniquement sur des référents locaux signifie tout simplement qu'à partir d'une méthode "universaliste" on peut fabriquer très rapidement de multiples méthodes "adaptées" à des peuples ayant d'autres cultures. La notion d'adaptation des manuels est donc réduite à sa plus simple expression.

Quant aux deux options, l'une langue maternelle, l'autre langue étrangère, elles renvoient à un monde socio-linguistique manichéen d'où se trouvent

exclues bon nombre de communautés linguistiques dans lesquelles au moins une langue n'est ni maternelle ni étrangère. C'est blen le cas de ces pays où, par exemple, le français est une langue seconde.

Enfin la question de la mise à jour des théories didactiques sous-tendant les méthodes, pour essentielle qu'elle soit, ne peut à elle seule permettre une articulation entre un matériel pédagogique et des spécificités d'une communauté socio-linguistique.

De manière générale, les limites des réformes mises en oeuvre dans les pays où le françals a le statut d'une langue seconde s'expliquent par l'absence même d'une DFLS. La cohabitation de l'enseignement du françals comme LE et LM, le passage d'une stratégie LM à une autre LE et le retour à un enseignement qui ressemble plutôt à la stratégie LM (à ce titre l'absence de précision n'est pas insignifiante) dans le cas mauricien démontrent les difficultés auxquelles sont confrontés les didacticiens lorsqu'ils doivent concevoir une pédagogie pour une langue qui n'est ni LE ni LM. Sur ce plan, nous souscrirons entièrement à la constatation faite par G. Vigner:

"Le public du français enseigné comme langue seconde peut se mesurer en dizaines de millions d'individus si l'on prend en compte l'ensemble des publics scolaires qui tant du Maghreb qu'en Afrique sub-saharienne apprennent le français à des fins autres que celles de simple ouverture culturelle. Or il est pour le moins paradoxal qu'une situation d'apprentissage aussi massive du français n'ait pas donné lieu, jusqu'à présent encore, à un travail de recherche et de réflexion approfondies".

(G. Vigner: décembre 1987: 42)

Selon toute probabilité, les faiblesses de cette DLS (pour ne parler de son inexistence) s'expliquent par l'absence d'une définition relativement globale (afin que l'ensemble des situations où le français est LS soit pris en compte) et précise (afin que les conséquences pédagogiques qui seront tirées solent déterminantes) de la LS. Nous nous risquerons ici à l'identification de quelques traits des LS, en espérant que lors des discussions, ou dans d'éventuels travaux, la question sera abordée de façon plus générale.

Une LS n'est ni une LM ni une LE: c'est une évidence. Si elle n'est pas une LE, elle doit avoir une présence quelconque dans la communauté linguistique des apprenants. C'est-à-dire, elle doit avoir

- 1° un certain nombre de fonctions objectives
- 2º des valeurs subjectives e. g. les valeurs emblématiques (positives et/ou négatives, quelquefois cela peut dépendre de facteurs situationnels) qui sont probablement celles d'un instrument d'accès au savoir, aux institutions officielles etc.

Dans cette perspective, la LS a des caractéristiques qui ont, nous semble-til, des implications pédagogiques qu'on peut difficilement ignorer lors de la mise en place d'un schéma méthodologique pour son enseignement.

- 1. Compte tenu des fonctions (socio-)linguistiques qu'une LS a dans la communauté des apprenants, il est à peu près sûr cela devrait être vérifié que sa maîtrise favorise, dans la plupart des cas, une meilleure intégration socio-professionnelle. Au plan pédagogique donc, la maîtrise d'une LS dolt mener au maniement des structures linguistiques et "discursives" qui permettent aux apprenants d'utiliser la langue dans des situations de communication tout à fait précises.
- 2. Les fonctions objectives de la LS dans la société des apprenants, assure un contact, antérieur à la scolarisation, entre les apprenants et la langue cible. A défaut de ce rapport, la possibilité d'un contact (pendant la période de scolarisation) après les horaires de l'école est presque garantie. L'apprentissage en situation formelle peut tirer, de façon guidée, un avantage conséquent de cette situation.

Nous sommes d'avis que ce sont là des éléments qui peuvent modifier la démarche et la finalité de l'enseignement d'une LS.

La démarche.

Dans le cadre de la mise en opération des réformes apportées à l'enseignement du français à Maurice comme dans d'autres pays où le français a un statut de LS, la démarche n'a jamais été adaptée aux spécificités des communautés linguistiques. Pour nous limiter à un seul élément, on se demande bien pourquoi les didacticiens ne se sont pas appuyés sur la notion de document authentique pour modifier, de manière sensible, la méthodologie de l'enseignement du français. Par exemple, l'environnement écrit des apprenants mauriciens, constitué d'étiquettes de produits commerciaux, de noms de magasins etc., ne peut-il pas servir de point de départ pour un apprentissage de la lecture et de l'écriture en français? On essaierait ainsi de concilier les contraintes pro-

pres à la théorie de référence (ici le sens dans les méthodes globales et communicatives) avec l'environnement des apprenants. Qui plus est, le sens fera sens aux apprenants puisque les documents feraient appel à leurs acquis extra-scolaires et/ou antérieurs à la scolarisation.

De la même façon, n'est-il pas possible d'imaginer une progression d'apprentissage bâtie autour des actes de paroles et des supports (propres à la communauté) hiérarchisés en termes de difficultés? Il serait d'abord possible d'établir un lien entre les approches communicatives et l'environnement des apprenants. Ensuite, et peut-être surtout, l'apprentissage s'inscrirait dans un cadre, un projet réel et non fictif.

Toutefois, une telle démarche risque de faire aboutir au français de spécialité ou à l'apprentissage d'une langue destinée à des touristes. Deux précautions doivent être prises.

- 1. L'apprentissage centré sur les activités langagières doit être articulé sur des exercices systématiques: en d'autres termes il ne faudrait pas ignorer la grammaire, l'orthographe et le vocabulaire. Le choix des items abordés ne devrait pas être limité aux besoins fonctionnels des apprenants. La grammaire, l'orthographe et le vocabulaire ont leurs propres exigences.
- 2. Le recours aux documents authentiques produits par l'environnement des apprenants ne doit pas mener au nombrilisme. Lorsque le besoin se fait sentir, il ne faudrait pas hésiter à avoir recours à d'autres documents produits dans d'autres communautés.

La finalité.

Avec l'émergence de concepts tels que "communauté linguistique" et "pragmatique" en sociolinguistique ou encore "besoins langagiers" en didactique des langues, on pouvait s'attendre à d'intéressantes retombées en pédagogie des langues vivantes. On pouvait par exemple penser que les finalités de l'enseignement des langues vivantes allaient être inscrites dans la dynamique socio-linguistique des communautés linguistiques ayant leurs propres spécificités. Les réformes entreprises à l'Ile Maurice, et peut-être dans de nombreux pays où la situation du français est plus ou moins semblable à celle de Maurice, nous montrent que les attentes ont été vaines.

Certes, lorsque nous affirmons que les objectifs de l'enseignement des langues vivantes doivent être identifiés en lien avec la réalité sociolinguistique, nous

n'inventons rien de nouveau. En effet cela fait plus d'une décennie que les didactiques répètent qu'apprendre une langue, c'est développer des aptitudes communicatives pouvant être utiles dans la (les) comunauté(s) linguistique(s) dans lesquelles les apprenants évolueront. De manière générale, l'identification des besoins langagiers et des principes d'évaluation dans le cadre de la didactique des langues fait l'objet de nombreuses réflexions depuis la fin des années 70. C'est ce qui explique la définition complexe du concept de hesoin langagier (Coste 1982: 5, 6).

Mais il nous semble que, pour des raisons qui relèvent de la diffusion de recherches ou peut-être de l'absence d'une théorie de référence ou d'approches systématiques pouvant offrir les bases indispensables à la construction d'une didactique des langues secondes (Vigner 1987), les tentatives d'articuler enseignement du français et réalités socio-linguistiques (dans les pays où le français n'est ni langue maternelle ni langue étrangère), n'ont pas donné les résultats escomptés. L'identification des besoins doit constituer un élément incontournable dans un projet d'enseignement langue seconde. Entre les méthodes "universalistes" et le "français de spécialité", l'équilibre ne sera peut-être pas très facile à trouver.

Cette notion de besoins n'est toutefois pas définissable à partir de critères uniquement linguistiques. La dynamique socio-linguistique, les orientations socio-politiques et économiques du pays, les objectifs (réalistes, c'est-à-dire réalisables) que se fixe l'école et surtout le souhait des décideurs sont quelques-uns des paramètres importants à retenir. Tout le problème est maintenant d'arriver à un consensus entre chercheurs pour que des principes généraux soient arrêtés.

Conclusion

La DFLS "mérite un traitement à part" (Vigner id.: 45) par rapport à la DFLE et la DFLM. C'est le message essentiel que nous avons voulu faire passer dans cette communication. L'analyse des réformes mises en oeuvre dans les pays où le français peut être enseigné comme LS constitue une étape préalable à la construction d'une DFLS. D'où l'évaluation que nous avons effectuée des projets élaborés et mis en pratique à l'île Maurice. La définition des caractéristiques socio-linguistiques des LS est également indispensable à l'élaboration d'une DFLS. Sur ce plan, nous nous sommes appuyé sur la situation du français à Maurice. A partir de quelques recherches empiriques, il

sera possible, pensons-nous, d'arriver à mettre en place un schéma méthodologique. C'est tout au moins le voeu que nous voulons formuler. sinon l'adaptation de la pédagogie du français à des besoins spécifiques risque d'être factice.

P.S.: Dans la première partie de cette communication, nous nous sommes assez largement inspiré de l'article écrit par D. de Robillard et R. Tirvassen, c.f. Bibliographie.

Bibliographie

- Chaudenson, R., 1974: <u>Le français dans l'Océan Indien</u> in: "Le français hors de France", sous la direction de A. Valdmann, Editions Honoré Champion, Paris, pp. 507-543.
- Colson, D., 1980: Approches de la pratique missionnaire catholique à l'Ile Maurice entre 1845 et 1895, Thèse d'Etat soutenue à l'Institut Catholique de Toulouse (non dif.).
- Coste, D., 1970: <u>Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du</u>
 <u>français langue étrangère: remarques sur les années 1955-1970</u> in "Langue française", N° 8, décembre 1970, Larousse, Paris, pp. 7-23.
- Coste, D. et al, 1982: <u>Contributions à une rénovation de l'apprentissage et de l'enseignement des langues</u>, Conseil de l'Europe, Hatier.
- Hookoomsing, V. / Chakowa, S. / Tirvassen, R., 1988: <u>La Bande des Sept</u>, Editions de l'Océan Indien, Ile Maurice.
- Mauritius Institute of Education, 1978: Mots et Merveilles, Editions de l'Océan Indien, lle Maurice.
- Moorghen, P. M. J., 1972: <u>Etude Structurale du Créole de l'Île Maurice, La Phrase nominale. Les transformations facultatives</u>, Thèse de 3° cycle, Université de Nice, 267.
- Ramdoyal, R. D., 1977: <u>The Development of Education in Mauritius</u>, Mauritius Institute of Education, Réduit, Ile Maurice.
- Robillard D. de / Tirvassen, R., 1987: <u>Mauricianisation et pédagogie du fran-</u> <u>cais</u> (non dif.).

- Tirvassen, R., 1982: <u>Le décalage entre les fonctions objectives et les statuts</u>

 <u>subjectifs des langues à Maurice</u> in "Travaux de l'Institut de linguistique
 et d'Anthropologie", Ile de la Réunion (pagination discontinue).
- Toussaint, A., 1969: <u>La langue française à l'Île Maurice</u>, in "Revue Française d'Histoire d'Outre Mer", Tome LVI, N° 205, pp. 398-427.
- Vigner, G., 1987: <u>Français langue seconde. Une discipline spécifique</u> in "Diagonales", Hachette & Edlcef, Paris, pp. 42-45.

Elisabet Hammar

L'histoire de l'enseignement du français en Suède

Résultats et problèmes de la recherche

Pourquol faire de la recherche dans le domaine de l'histoire de l'enseignement des langues? La réponse à cette question est double, et identique à celle que l'on obtiendrait pour n'importe quel champ de recherche: En premier lieu, pour satisfaire la curiosité insatiable de l'homme, et aussi pour voir si les connaissances acquises du passé ne peuvent pas servir à résoudre les problèmes d'aujourd'hui.

Tout le monde sait que le problème de bien enseigner les langues n'est pas encore résolu, et tous les professeurs de langues savent que l'absence de connaissances en ce qui concerne les expériences déjà faites dans ce domaine a entraîné des fluctuations exagérées dans la méthode officielle. Pourquoi donc ne pas puiser dans les bibliothèques et dans les archives la documentation qui nous aiderait à tirer des conclusions sur ce qui a déjà été entrepris?

Pour satisfaire la curiosité, où faut-il commencer? En passant des théories à la pratique, on voudrait tout d'abord savoir quand et pourquoi nos ancêtres ont éprouvé le besoin de connaître les langues étrangères, quelles ont été leurs opinions et leurs réflexions à ce sujet, peut-être même à propos des méthodes à suivre. Une évolution sur ces circonstances et ces idées pourra être discernée, des conclusions pourront être tirées. Ensuite, pour apprendre à lire et à écrire, il a fallu concevoir des livres, des grammaires, des manuels. En s'approchant encore plus de la pratique, quelle a été l'étendue de l'enseignement, quelles en ont été les circonstances, qui étaient les maîtres, les élèves? Finalement, quelles méthodes avait-on, que s'est-il passé entre le maître et l'élève?

Dans la quête de réponses à ces questions, on se heurte à des difficultés. Dans les documents officiels provenant du début de la pérlode de l'enseignement des langues vivantes, si on parle de langues, il ne s'agit que du latin, du grec et de l'hébreu. En étudiant les histoires des établissements scolaires et universitaires, on reste également les mains vides. Mais on trouve tout de même dans les bibliothèques des livres destinés à enseigner les langues vivantes, dès le 16° siècle, et dans les archives, des quantités de docu-

ments rédigés en français, témoignant de connaissances profondes et étendues de la langue française surtout. Comment arriver à bout de ce premier problème?

Pour la Suède, il faut constater qu'il n'y avait pas d'enseignement scolaire officiel avant 1807, et que cet enseignement ne prit son essor que vers 1850. Dans les universités, des "maîtres des langues", de pair avec les maîtres d'escrime, de danse, d'èquitation, etc., donnaient des leçons plus ou moins régulières à partir du milieu du 17° siècle. Il est bien connu que vers la fin du 18° siècle, les couches supérieures de la société suédoise, tout comme dans beaucoup d'autres pays d'Europe, étaient plus ou moins bilingues, le français faisant figure de deuxième langue maternelle. Si le chercheur veut commencer par le début, par exemple la période avant l'introduction des langues vivantes dans les écoles publiques, comment s'y prend-il?

En ce qui concerne l'imprimé, il faut chercher dans les histoires des universités et des écoles, en particulier les écoles militaires ou privées; puis dans les mémoires personnelles, dans les procès verbaux des activités politiques, dans la presse périodique, et, bien sûr, dans les manuels. Dans les archives, parmi la matière inédite, il faut dépouiller les archives des universités et des écoles, puis les archives privées, en quête d'instructions, de cahiers, de mémoires, de listes de livres et d'élèves, de comptes rendus d'un enseignement effectué ou de voyages, de lettres et d'éventuels manuels manuerits.

Voilà ce que J'ai fait. Et j'ai trouvé un contexte d'enseignement entièrement différent de celui d'aujourd'hui. Quant aux leçons données par les maîtres de langue universitaires, elles étaient donc plus ou moins régulières, et un peu en dehors de l'organisation. D'ailleurs, cet enseignement laissait parfois beaucoup à désirer, et d'autres emplétaient sur les droits de ces maîtres pourvus d'un privilège officiel. Il existe un document où un maître de langue officiel se défend contre des plaintes adressées à son égard. Il peut toujours enseigner le français parfaitement, dit-il, même s'il n'a plus de dents.

Certes, il y avait des écoles où l'on apprenait le français. Mais dans les écoles publiques, c'était sur un plan privé. Après les cours, ou même pendant les cours, où les autres élèves devaient se débrouiller tout seuls, les professeurs de latin, de grec, de rhétorique, etc., faisaient lire <u>Télémaque</u> ou les paradigmes des verbes français à ceux qui pouvaient payer, ou moyennant un repas dans la famille de l'élève. Au fur et à mesure que le besoin de savoir le français se faisait sentir, des écoles privées étaient créées, parfois très mo-

destes. Aux garçons, on y enseignait les langues vivantes, l'histoire, le commerce et d'autres matières que l'école publique négligeait. Pour les filles, ce n'était souvent que le français et la couture. Dans la presse périodique, et sans doute aussi par d'autres moyens, on pouvait, tout le long du 18° siècle, trouver des personnes qui donnaient des leçons de français, des étudiants, des officiers, des veuves, des "maîtres de langue" de nationalité française, leçons qui pouvaient évoluer jusqu'à devenir de petites écoles, ou des "pensions françaises". Les fils des familles nobles avaient d'autres possibilités. Les pages, à la cour royale, apprenaient le français, et celle qui, parmi toutes les écoles, avait le programme de français le plus ambitieux, fut l'école des cadets, à Carlscrone.

Mais ce n'est pas dans les écoles, ni dans les universités, que le français le plus soigné fut enseigné. L'aristocratie, qui était la classe sociale la plus désireuse de l'apprendre, avait recours à d'autres moyens. C'est donc jusqu'à l'intérieur du cadre familial qu'il faut pénétrer si l'on veut s'instruire sur les méthodes les plus courantes et les plus efficaces d'apprendre le français au cours de cette période, puis suivre les jeunes gentilshommes lors de leur "grand tour" de l'Europe. Les bonnes d'enfants, les maîtres d'hôtel, les gouvernantes, puis les parents, les grand-parents et les frères et soeurs, éventuellement les précepteurs, représentent en effet le grand corps d'enselgnants du français à l'époque, à côté des maîtres "espistoliers", de danse et d'escrime, des professeurs des universités françaises, et de tous les Français avec qui les voyageurs suédois engageaient une conversation, lors de leur "grand tour".

C'est dans ce cadre concret que s'inscrit l'enseignement. Quant au cadre idéologique, il n'est pas étonnant qu'il soit aussi varié que celui des circonstances. Les aristocrates, qui possédaient plus que les autres les moyens de réaliser leurs théories, et qui, en outre, avaient la plus grande ambition d'arriver à un bon résultat, calquaient tout naturellement ces idées sur leurs expériences de l'apprentissage de la langue maternelle. Il faut commencer très tôt, pensaient-lls, surtout à cause de la prononciation. Tantôt on parle de l'âge de 4 ans comme le moment propice aux débutants, tantôt on semble avoir l'intention de substituer le français à la langue maternelle, du moins de créer un entourage bilingue aux enfants. Quant aux autorités, elles n'avaient pas l'occasion d'exprimer directement leur opinion, les langues vivantes n'étant pas leur affaire. Par ailleurs, pourtant, elles optaient pour un en-

seignement moins direct. Ceci à propos des mauvais résultats de l'enseignement du latin dans les écoles publiques. Faut-il changer de méthode? se demandèrent les responsables de l'enseignement lors d'un débat en 1751. Regardez comment les enfants de la noblesse savent parler français, avec d'autres méthodes que celles utilisées à l'école pour le latin! Les hommes avertis de l'assemblée ripostèrent en soutenant que l'enseignement du français donné aux enfants de la noblesse était si intensif et si prolongé dans le temps, que les deux situations n'étaient pas comparables. Dans les manuels, finalement, on trouve très peu de théories explicites en ce qui concerne les méthodes. Dans ces cas rares, on recommande surtout la mémorisation de parties de texte, en particulier des dialogues tout faits, l'apprentissage des "déclinaisons et des conjugaisons" et, immédiatement après, de la lecture de textes authentiques, comme, par exemple, Télémaque de Fénelon.

Dans ce cadre concret et idéologique, de quels manuels ou de quels textes de français disposait-on? Au cours de la période 1626-1807 on publia en Suède presque 150 manuels de français, au sens large du terme. Encore faut-il compter sur une importation assez importante de livres étrangers. Une preuve du bilinguisme de certains Suédois, ainsi que de l'ambition d'apprendre le français, est la publication, pendant certaines périodes, de périodiques rédigés en français dans la capitale suédoise. Les textes français ne manquaient donc pas.

Tandis que les quelque vingt manuels publiés au cours du 17° siècle étaient essentiellement ou des catéchismes, souvent polyglottes, ou des recueils de paradigmes, les manuels du 18° siècle montrent une diversité de contenu et de méthodes qui correspond à celle des apprenants. Il y avait toujours des catéchismes et des textes religieux, comme les Histoires sur la sainte écriture par Hübner. L'austérité en était pourtant atténuée au point que les catéchismes sont devenus de petits abécédaires. Mais déjà au cours des premières années du siècle parurent un manuel de prononciation, quelques recueils de vocabulaire et de dialogues, des extraits de Télémaque. Puis vinrent, coup sur coup, les premiers manuels "complets", avec de la prononciation, de la grammaire, des listes de vocabulaire et des textes; le premier dictionnaire et le livre de lecture préféré pendant tout le siècle, Télémaque de Fénelon. Vers la fin du siècle s'ajoutèrent plusieurs dictionnaires, Orbis sensualium pictus de Comenius, où le sens des mots est transmis aussi par des lmages. Magasln des

enfans de Madame Leprince de Beaumont, ouvrage qui constitue en lui-même une image de l'enseignement donné par une gouvernante, les <u>Contes</u> de Marmontel, <u>Numa Pompilius</u> de Florian, <u>La Henriade</u> de Voltaire, les oeuvres de Madame de Genlis, de Berquin, même de l'Anglais Laurence Sterne. Finalement parurent des anthologies contenant des textes moins sévères et moins moralisants qu'avant.

Dans ce cadre, et à l'aide de ces outils, comment apprenaît-on le français? Au cours des recherches, il devient de plus en plus évident que les méthodes d'enseigner et d'apprendre dépendaient de l'objectif et des moyens, surtout économiques, d'atteindre cet objectif. Les objectifs, à leur tour, dépendaient principalement de la classe sociale. Pour exagérer un peu, on pourraît prétendre que la didactique, en théorie et en pratique, était soumise à deux paramètres: la classe sociale et l'argent.

Pour les enfants de la noblesse, des deux sexes, il fallait savoir le français "à la perfection", comme un Français, avec une facilité de parler, même avec esprit, et d'écrire, surtout des lettres, qui ne laissât rien à désirer. Pour ce faire, il fallait acquérir une solide culture française, s'y connaître en littérature, histoire, politique françaises. Dans ces familles, on embauchait des bonnes d'enfants, des maîtres d'hôtel, des gouvernantes de nationalité francaise. A table, on parlait français. Dans certains cas, on ne s'adressait aux enfants qu'en français. Toute la correspondance de la famille et entre les familles nobles était entretenue en français. Pour arriver à maîtriser l'écriture, Il fallait recourir à un précepteur, étudiant ou universitaire suédois, instruit dans la grammaire. On lisait la Bible et le catéchisme en français, plus tard on faisait une grande partie de ses études à travers la littérature française: l'histoire, les sciences politiques, naturelles, militaires et commerciales. Le soir, toute la famille écoutait la lecture à haute voix des chefs-d'oeuvre français. A Stockholm on allait assister à des pièces de théâtre données par des troupes françaises ou à la cour. Pour les garçons, l'éducation n'était pas terminée avant le grand tour d'Europe, au cours duquel il n'était pas rare qu'on restât un ou deux ans en France. Sur place, on écoutait des conférences dans les universités, on prenait des leçons d'équitation, de danse et d'escrime. On assistait aux spectacles des théâtres français. On était muni de lettres de recommandation afin de pouvoir être admis dans la société française et s'exercer à faire la conversation comme il faut. Dans les instructions pour le voyage, les parents ou les conseillers des parents louaient surtout la

conversation des femmes. Ce sont elles qui sont les artistes de la langue française, disaient-lis. On faisait aussi du tourisme et des études sur la civilisation, le commerce, la constitution et la culture françaises.

Voilà l'éducation donnée à ceux qui avaient le plus de moyens. Les autres suivalent autant qu'ils pouvaient ces exemples. Pour eux, il n'y avait peutêtre que la gouvernante comme personne francophone, et celle-ci ne savait peut-être pas si bien écrire sa propre langue. La conversation à table n'était peut-être pas de si bonne qualité, le précepteur avait peut-être une connaissance sommaire de la grammaire française. On habitait peut-être la campagne, et l'on ne pouvait ni assister souvent à des spectacles français, nl disposer de la presse périodique. Le voyage en France était peut-être mal préparé, et le jeune homme sautait les cours pour aller s'amuser loin des yeux sévères de son gouverneur et de ses parents. Les familles ayant encore moins de ressources, ne pouvant pas se payer une personne francophone à domicile, envoyaient leurs enfants dans des' "pensions françaises", où l'on s'efforçait de parler français toute la journée. Même dans les écoles privées, et à un certain degré à l'école de cadets de Carlscrone, on suivait les mêmes exemples: on faisait la conversation à table, on lisait la presse périodique rédigée en français, en analysant le contenu.

Quels étaient les objectifs des élèves de petites ressources, venant pour la plupart des familles de bourgeois ou de pasteurs? Ceux qui se destinaient au commerce devaient savoir parler, mais surtout écrire des lettres formelles et correctes. Ceux qui se destinaient à une carrière universitaire, scientifique ou théologique, avaient des objectifs à deux niveaux: tout d'abord ils avaient besoin de se payer leurs propres études en travaillant comme précepteurs dans des familles nobles. Or celles-ci n'acceptaient pas quelqu'un qui ne puisse guider leurs enfants parmi les secrets de la grammaire française. Ensuite il leur fallait faire une grande partie de leurs études à l'aide de la littérature rédigée en français, la langue universelle de l'Europe à l'époque.

Pour les fils de commerçants, il y avait les écoles spéciales où l'on apprenait les paradigmes de la grammaire française, où l'on écrivait d'après des lettres commerciales modèles, et, finalement, où l'on faisait des jeux de commerce en inventant sol-même une correspondance commerciale. Pour les étudiants universitaires, le chemin pour obtenir les connaissances désirées était plus tortueux. Peut-être étaient-ils de ceux qui prenaient des leçons préliminaires "des déclinaisons et des conjugaisons" auprès de leur professeur de lycée et

commençaient à lire le <u>Télémaque</u>. Puis, dans la ville universitaire, les étudiants s'entraidaient pour s'instruire dans la langue française, et prenalent des leçons occasionnelles auprès du maître de langue officiel. S'ils avaient de la chance, cette formation suffisait pour leur procurer une place comme précepteur dans une familie noble. Au château des parents de leurs élèves, ils pouvaient profiter eux-mêmes du milieu plus ou moins francophone. Peut-être même qu'un valet français les accompagnait avec leur élève à la ville universitaire, où un jeune gentilhomme de l'époque se rendait à l'âge de sept ou dix ans. A force d'enseigner et de liré, ils se perfectionnaient peu à peu. Eventuellement ils avaient aussi l'occasion d'être désignés comme gouverneurs au cours du voyage à travers l'Europe, pendant lequel ils profitaient très souvent mieux des possibilités de se perfectionner en toutes sortes de choses, y inclus la langue, que les jeunes gentilshommes qu'ils accompagnaient.

Certes, dans ces deux voies d'apprentissage, on consacrait un certain temps à l'étude de la grammaire et à la traduction ou "l'explication" de textes français. Ce n'était pourtant là qu'une partie du processus d'acquisition. Avant 1807, on trouve très peu d'exemples d'une traduction de la langue maternelle en français, sauf dans le cas d'une traduction double, c'est-à-dire où le point de départ est un texte français, d'abord tradult en suédois, puis retraduit

Et les filles? Leur objectif était surtout de pouvoir soutenir une conversation en français, de préférence pleine d'esprit, écrire des lettres et profiter de la littérature française, si riche. Même s'il faut savoir la grammaire afin de pouvoir écrire une lettre française, il est évident qu'on leur enseignait moins de grammaire qu'aux garçons. D'abord, l'opinion générale était que les filles n'avaient pas assez d'esprit logique pour être capables de comprendre les structures grammaticales; ensuite on se flait plus à l'acquisition naturelle, les filles demeurant plus longtemps sous la tutelle des parents, dans le cadre plus ou moins francophone de la maison. Au cas où on leur assurait de l'enseignement formel, c'était par le précepteur de leurs frères, lors des séjours de ceux-cl au château. Ce manque de connaissances grammaticales se révèle dans leurs lettres et leurs notes journalières, parfois rédigées sur une base essentiellement phonétique. L'enseignement donné dans les "pensions françaises", établissements créés surtout à l'intention des filles, ressemblait beaucoup à celul donné au foyer familial.

Un grand courant traditionnel de la didactique des langues vivantes est donc la méthode naturelle ou directe, plus ou moins modifiée, selon les ressources. Dès qu'on s'approche de l'école publique, cependant, ce courant devient plus faible, et les méthodes à base de grammaire et de traduction deviennent plus fréquentes. Déjà les maîtres de langues universitaires, quoique certains soient francophones, s'appuyaient en partie sur ces méthodes. Mais il ne faut pas oublior qu'une composante importante dans l'ensemble de ces méthodes scolaires, souvent appelées – à tort à mon avis – traditionnelles, était la mémorisation, procédé d'apprentissage purement intuitif, donc appartenant plutôt à la méthode directe.

En 1807, le français ainsi que l'allemand entrèrent comme matières officielles dans les écoles publiques suédoises. Au début, ce sont des sujets facultatifs. Même plus tard, quand ils sont un peu plus intégrés, ils n'ont droit qu'à une partie minime de l'horaire hebdomadaire. Néanmoins, on s'attendrait à des renseignements plus précis et plus détaillés en ce qui concerne l'enseignement, surtout qu'il s'agit d'une nouveauté. Mais c'est comme si ces langues n'étalent introduites que pour légaliser une pratique déjà en cours et qu'on ne les prenait pas au sérieux. C'est à pelne si on les mentionne dans les comptes rendus, qui n'étaient d'ailleurs pas réguliers à l'époque. Et si on le fait, c'est en termes anodins. Vers le milieu du siècle, les comptes rendus se font plus réguliers, imposés par les autorités. Alors seulement on trouve des conseils ou des consignes plus précis. Une discussion publique sur les bonnes et les mauvaises méthodes s'instaura, les programmes d'études devenaient plus détaillés. Les manuels changeaient d'aspect, les livres élémentaires apparurent, présentant tout un cours de français suivant les idées de certains initiateurs de méthodes. La formation de professeurs de langues se développa. Des inspecteurs scolaires livraient leurs rapports. Vers 1880, toute l'Europe fut influencée par les idées du mouvement de la réforme au sujet de la didactique des langues, initié par Wilhelm Viëtor, et par une nouvelle science, la phonétique. Les exerclees de traduction, les paradigmes et les listes de mots disparurent des livres élémentaires, les textes entiers transcrits en signes phonétiques, les conversations entre maîtres et élèves, les images et les "tableaux muraux" prenant leurs places. La méthode directe fut introduite dans les écoles publiques, une méthode, donc, ayant des traits communs avec celle pratiquée dans les foyers de la noblesse depuis 250 ans, et dans beaucoup d'écoles privées depuis 150 ans, surtout dans les écoles de filles.

Pour la fin du 19° siècle du moins, il existe donc beaucoup de documentation sur l'enseignement du français, et cela non seulement pour les établissements publics, mais aussi pour les écoles privées et les écoles de filles. L'enseignement à domicile a laissé encore moins de traces qu'au cours des siècles précédents, et il se fit sans doute plus rare. En revanche, il se poursuivit probablement selon le même modèle qu'avant. "Enfin," se dit le chercheur, "j'aurai une documentation plus sûre, je n'aurai plus besoin de m'appuyer sur des conjectures!" L'expérience de la variété des procédés utilisés au cours du 17° et du 18° siècles le rend pourtant sceptique, et un premier plongeon dans la documentation trompeusement révélatrice confirme ses soupçons. Tous ces documents, ces cours complets, ces conseils et ces programmes d'études, même ces comptes rendus d'un enseignement effectué, ne disent pas toute la vérité.

Cependant, sur la base de cette documențation, on pourrait faire l'histoire de la linguistique et de la phonétique, de la psychologie pédagogique; l'histoire de la discussion portant sur la didactique des langues et de sa répercussion dans la politique pédagogique, les programmes d'études et les manuels; l'histoire du contenu des manuels, de leurs procédés didactiques, de la didactique induite par les manuels; l'histoire de la formation des professeurs, de la didactique qu'on leur recommande. On pourrait également établir la fréquence de tel ou tel manuel dans les écoles publiques et privées, la combinaison des manuels, le volume de textes lus, l'ordre de l'apprentissage des structures grammaticales, la présence de certains exercices.

Naturellement, on apprend beaucoup sur la didactique d'une époque révolue en analysant tous ces aspects. On apprend ses traits de caractère les plus importants, ses objectifs essentiels, la ligne directrice de ses ambitions, surtout en ce qui concerne les établissements publics, leur documentation étant plus accessible. Mais avouons-le - nous sommes tous professeurs - on reste encore dans le monde des pensées, et il y a encore du chemin à faire pour arriver à ce qui s'est passé réellement dans la salle de classe.

Dans ce désarrol, car il est difficile, dans la plupart des cas impossible, de se procurer la documentation nécessaire pour créer le tableau véridique de l'enseignement, il faut revenir aux premières questions posées: Pourquoi faire de la recherche dans ce domaine? La curiosité exige peut-être un tableau complet, mais pour tirer profit des connaissances pour les générations à venir,

on pourra se concentrer sur certains points et s'y limiter. Je termine donc cette communication par une série de questions:

- Est-il possible d'établir quelles méthodes ont donné les meilleurs résultats?
- Ces méthodes sont-elles liées à un certain contexte ou entièrement indépendantes de celui-ci?
- Si on peut identifier les meilleures méthodes, et qu'on les impose au corps enseignant, est-ce que les enseignants veulent ou sont capables de les suivre?
- Sinon, pourquoi pas? Que faut-il faire pour qu'ils le fassent?
- Y a-t-il par hasard des méthodes qui ont toujours existé, auxquelles on recourt encore, quelle que soit la méthode imposée? Si c'est le cas, il se peut que ce soit ces méthodes-là qu'il faille étudier de près, pour les améliorer, les développer ou, à l'Inverse, démontrer avec des raisons valables leur inefficacité.

<u>Bibliographie</u>

- Hammar, E., <u>L'enseignement du français en Suède jusqu'en 1807. Méthodes et manuels</u>. Stockholm 1980.
- Hammar, E., <u>Franskundervisningen i Sverige fram till 1807. Undervisningssituationer och lärare</u>. (Arsböcker i svensk undervisningshistoria 148). Stockholm/Uppsala 1981.
- Hammar, E., <u>Manuels de français publiés à l'usage des Suédois de 1808 à 1905</u>. (Acta bibliothecae regiae Stockholmiensis). Stockholm 1985.
- Hammar, E., "Språklära. Att lära franska från boksidan före 1807." Dans <u>Biblis</u> <u>1986</u>. Stockholm 1987, pp. 11-64.
- Hammar, E., "Suède. L'enseignement du français au XIXº siècle". Dans <u>Le</u> <u>français dans le monde</u> 216, avril 1988, pp. 65-69.
- Hammar, E., "Sur un manuel suédois de français publié au XVIIIe siècle". Dans <u>Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde</u> 1, juin 1988, pp. 11-16.

Carla Pellandra L'enseignement du français dans quelques collèges de jésuites du XVIIº au XVIIIº siècle

Le rôle joué par ce qu'on appelait les arts chevaleresques dans la formation du futur gentilhomme dont se chargeaient les collèges de Jésuites est bien connu. Il s'agissait d'enseignements à option, à côté du curriculum de la Ratio studiorum. Ils étaient réservés aux élèves faisant partie des Académies, institutions éducatives créées à l'intérieur des collèges, en principe pour grouper les meilleurs élèves (celle du Collège Jésuite de Parme s'appelait Accademia degli Scelti), en réalité pour coordonner des activités subsidiaires considérées comme indispensables à la formation du gentilhomme. D'après une "publicité" du XVIIIe siècle du Collège Jésuite de Bologne, les pensionnaires avaient le droit d'apprendre à leur choix (ou au choix de leurs parents) "il tirar di Spada, giuocare di Picca, e Bandiera, saltare il Cavallo, suonare di diversi instrumenti, pariar Francese, et altri Essercitji Cavallereschi, essendovi per ogni essercitio i suoi Maestri."

Les cours de français - qu'on avait Introduits dans tous les collèges d'éducation entre 1670 et 1680 - étaient parmi les arts chevaleresques les plus suivis. 45% des pensionnaires du Collège des Nobles de Bologne cholsissent les cours de langue française, cours donnés presque toujours par des maîtres français.² Les élèves exhibaient leurs talents chevaleresques dans des "académies". A Parme, en 1682, au cours d'une soirée en l'honneur du duc Ranuccio II Farnèse, on loue les vertus du Duc en plusieurs langues, dont la française. Pour les noces d'Odoardo Farnèse et de Dorothée Sophie de Neuburd, au printemps 1690, les pensionnaires du même Collège prononcent des compositions oratoires en plusieurs langues.³ Lors des spectacles donnés à la fin de l'année scolaire de 1725 et de 1729 les élèves du Collège de Bologne présentent des exercices militaires et les ordres sont donnés en français.⁴

Dans l'ouvrage remarquable qu'il a consacré à la formation des cadres dirigeants du XVIII^e et du XVIII^e siècles, Gian Paolo Brizzi déplore le manque de renseignements sur les méthodes utilisées à l'intérieur de ces collèges.⁵ De fait, il nous reste des manuels écrits à l'intention des élèves des collèges de jésuites qui nous offrent quelques aperçus sur la manière d'enseigner le français dans ces institutions éducatives. La première méthode connue est sans doute celle du Père Chiflet (<u>Essay d'une parfaite grammaire de la langue françoise</u>) publiée pour la première fois en 1659, qui sera, d'après Swiggers, "la grammaire officielle de la Compagnie de Jésus jusqu'à son remplacement par celle de Buffier".6

Je ne m'arrêterai pas sur le contenu grammatical de l'oeuvre de Chiflet, pour laquelle nous avons l'analyse de Jean-Claude Chevalier, je me bornerai à rappeler sa "Maniere d'enseigner et d'apprendre la Langue Françoise" qui occupe la section VII de son ouvrage⁸. Le premier souci de notre grammairien est la prononciation. "Il faut avant toute chose, que le Maistre enseigne à son Disciple la façon de bien prononcer, en lisant avec luy; et ne lire qu'une demy page, ou peu de lignes (...) les faisant repeter avec les Remarques qu'on aura enseignees sur la prononciation. Cela se doit faire constamment tous les jours. Le lendemain qu'il fasse repeter la même lecture, avant que de passer aux pages suivantes." Il s'agit donc d'un enseignement individuel, avec une progression lente et, apparemment, sûre. Mais continuons à lire notre grammairien: "Au premier jour il faut aussi donner par ecrit le verbe auxiliaire: J'ay (...) afin que le Disciple ait quelque chose à apprendre par coeur à la maison (...) En apprenant ce verbe par coeur, il faut aussi apprendre à le bien prononcer. Mais il ne faut Jamais manquer d'y ajouter l'explication en la langue maternelle de celuy qui apprend la françoise. Quand le Disciple aura bien appris tout ce Verbe, il luy faut donner divers exemples du même Verbe. avec les noms Accusatifs, qu'il a coûtume de regir sans articles. Exemple: <u>J'ay</u> falm (...) Puls avec d'autres Substantifs, qui tirent aprés eux des Verbes infinitifs comme: J'ay envie de rire (...) Ensulte, vous ferez conjuguer le même Verbe avec des Noms accompagnez d'articles: comme, J'ay un bon père (...) De même avec l'autre auxiliaire être et les verbes reguliers et irreguliers" en faisant "faire apprendre plus dillgemment ceux qui sont le plus en usage". Les premiers jours "il y aura toujours exercice de la lecture et de dire par coeur les conjugaisons apprises". On passe ensulte à la formation du pluriel des noms et des articles "apprenant à les decliner (...) y ajoutant des Adjectifs. Suivent les possessifs (appelés "pronoms personnels") qu'on fait apprendre toujours accompagnés d'un substantif, les adverbes et les conjonctions. "Il ne restera que de donner quelques regles generales de la Syntaxe (...) indiquer les Verbes Neutres qui ne regissent point de cas des Noms aprés eux (...) et d'autres Actifs qui regissent des cas (...) l'Accusatif (...) le Genitif." "Durant toutes ces leçons on y pourra meler quelquefois l'enselgnement de quelques

mots (...) les noms des parties du corps humain (...) des habits (...) des parties d'une maison. Enfin l'on enseignera au Disciple quelques complimens des plus necessaires à la conversation civile. Tout le reste de l'instruction consiste à luy faire traduire quelque chose du Latin ou de quelque autre langue, en françois; et à parler avec luy, le corrigeant de ce qu'il dit ou prononce mal." Pour fixer et perfectionner les acquisitions, il suffira de faire lire quelque bon livre accompagné de réflexions sur "l'usage des regles (...) apprises". Dans sa Préface, Chiflet insiste sur la nécessité de ne présenter que "les pieces les plus necessaires (...) sans s'arrester aux observations qui accableroient (les Disciples) de leur multitude et leur abbatroient le courage, par l'apprehension de ne pouvoir retenir tant de choses en peu de tems".

Il s'agit donc de "montrer" une grammaire simplifiée pour passer vite à l'exercice de la lecture "raisonnée" de livres de bons auteurs, qui reste "le plus court chemin à la perfection de la langue." D'où le choix de ce que nous appelons le critère de la fréquence: lè maître devra présenter les verbes et les expressions les plus usités. Il faudra mémoriser déclinaisons et conjugaisons, mais toujours accompagnées d'un complément de façon à faire produire des phrases achevées.

Cette tendance à réduire au minimum l'étude des règles et des paradigmes, pour passer au plus tôt à la lecture de bons textes, est typique de la pédagogle des humanistes pour l'enseignement du latin. D'après Erasme c'est en parlant et en lisant les meilleurs auteurs qu'on parviendra à posséder la langue. Les conceptions d'Erasme étaient partagées par tous les humanistes et les pédagogues du temps. "Une fois connus les premiers rudiments (déclinalsons, conjugaisons) on jette l'élève <u>in medias res</u>, dans la lecture d'un auteur et dans l'exercice continuel." Nous avons là les principes qu'adoptent les jésuites pour l'enseignement des langues classiques et que sulvent aussi les maîtres de français.

La <u>Grammatica francese italiana</u> écrite pour les "Illustrissimi Signori Convittori" du collège jésuite des Nobles de Parme en 1681 propose une méthode comparable à celle de Chiflet. D'ailleurs l'auteur lui-même, Charles de Richany, ne se flatte pas "d'avoir quelque chose de plus particulier que les autres Maitres de Langue pour la methode d'enselgner". Ceux qui s'éloignent du "chemin battu" - écrit-il - "retournent à la fin sur le grand chemin". 12

La grammaire de Richany est en italien (seul l'avertissement est, sur deux colonnes, en français et en italien) et s'ouvre sur la partie phonétique avec

un tableau de la prononciation des voyelles, consonnes et diphtongues présentées par ordre alphabétique: une vingtaine de pages de remarques semblables à celles qu'on trouve dans toutes les grammaires de l'époque. Suivent des <u>Trattati</u> sur les différentes parties du discours, un "modo facile per la formazione de' Tempi" avec les petites règles bien connues pour former le présent, l'imparfait, le futur, le conditionnnel des verbes des quatre conjugaisons, un "Modo di voltare tutte le persone de' verbi dall'Italiano in Francese per mezzo delle loro terminazioni" qui mise sur les analogies de deux langues voisines. Dans toutes les introductions aux différents traités l'auteur se flatte de présenter son sujet de la façon la plus simple: ce souci de concision réduit sa grammaire à une succession de tableaux, de déclinaisons, de conjugaisons dont il explique l'usage dans l'avertissement.

Avec les débutants Richany prend "un livre français d'une impression nouvelle" et "faisant ouverture des deux premières tables, dont l'une est pour la prononciation de toutes les lettres, et l'autre pour celle des Diftongues" il "commence à faire lire l'Etudiant trois; ou quatre lignes au plus, luy faisant faire des remarques à l'oeil et au doigt des fautes qu'il commet contre les regles, qui luy sont toujours presentes." La "lesson de lecture" est "la pierre fondamentale" de son enseignement: tous les jours il fait répéter la leçon du jour précédent à laquelle il ajoute de nouvelles lignes "et ainsi consecutivement jusques à ce que (l'élève) ait commencé à s'accoutumer à lire sans l'aide des Tables..." Il fait "ouverture" de la "Table des verbes auxiliaires" qu'll fait apprendre par coeur et fait faire "quelques constructions de ces verbes avec un substantif ou un adjectif". Il passe ensuite à la table des articles et des noms pour "en apprendre l'usage et le genre (...) expliquant le plus clairement (...) la construction et le tour de la Frase." C'est - on le voit - la méthode de Chiflet que Richany d'ailleurs cite dans ce même Avertissement parmi ses ouvrages de référence. Au lleu de faire mémoriser des dialogues factices, procédé qui semble assez "puéril" aux "curieux" qui suivent ses cours de français, Richany prétend qu'il "est beaucoup plus à propos de (...) faire faire des compositions de ces Dialogues" obligeant l'élève "de les traduire de l'Italien en François et du François en Italien, afin de les mieux retenir." Quand l'élève commence à avoir "quelque connoissance de la langue" le maître lui fait "expliquer les livres François et Italiens (...) ayant éprouvé - dit-il - que cela satisfait extremement la curiosité (de son élève) qui apprend peu à peu le tour de la Frase Françoise et se la rend imperceptiblement familiere." Il passe ensulte à la conjugaison des verbes réguliers et irréguliers

avec leur usage et fait en même temps "connoître la connexité et la ressemblance des terminaisons Italiennes et Françoises avec leur disparité."

Après la présentation des parties de l'oraison "le Maitre ne doit plus parler que François à son Ecoller, pour l'accoutumer à entendre ce que l'on dit, et l'obliger à son tour à parler de meme." Pour le perfectionnement il suffira de bons livres, il faudra faire faire "des compositions solides", enseigner "la maniere de bien coucher par ècrit une lettre, de faire quelques discours serieux, et d'expliquer sur tout ses pensees nettement et sans embarras (...)" L'on peut passer ensuite à la lecture de "quelques Poetes, et apprendre à l'Etudiant à composer des vers, si le Maltre en a quelque connoissance et si l'Ecolier y a quelque disposition (...) sinon il suffira de faire (...) expliquer les Vers (...) donner (...) de belles Idées, touchant les figures et les fictions dont on se sert ordinairement dans la Poesie". En guise de conclusion, il remarque que l'apprentissage des langues demande "des mois et des annees pour se les rendre familleres" et il invite à les enseigner "comme un jeu qui nous donne du plaisir, et non comme une science qui demande toute notre application (...) Tout le monde n'a pas la meme disposition pour l'apprentissage des langues - remarque-t-il - mais à la fin on y reussit sur tout si l'on y prend plaisir."13

La méthode de Richany privilégie sans aucun doute la lecture, pour laquelle on ne se sert pas de modèles ou d'exemples proposés par sa Grammatica, mais d'un texte motivant, d'un texte à la mode: les tableaux de prononciation sont utilisés pour corriger les fautes que l'élève commet en lisant. La grammaire, par contre, avec son corpus de règles et d'exceptions (d'ailleurs assez allégé: une soixantaine de pages, si l'on exclut les conjugaisons des verbes) est présentée de façon systématique, mais elle est conçue essentiellement comme un outil de support, de vérification et de contrôle. Ce qui apparaît comme prioritaire, c'est l'activité de l'élève, invité, dès le début, à composer de petites phrases, des dialogues et, par la suite, des rédactions et des discours, voire des vers. Cette activité favorisait la production et surtout la compréhension de textes écrits, ce qui constituait sans doute le besoin prioritaire de ces élèves curieux de tout ce qui venait de France et qui, en plus, étaient obligés d'étudier beaucoup de "scienze cavalleresche" dans des textes français.14 La compétence orale n'en était pas pour autant négligée: le maître consacrait des soins particuliers à la pronociation et commençait assez tôt à parler en français avec son élève.

La méthode Illustrée par Richany ressemble à celle qu'exposera, en 1709, le Père Buffler dans sa Grammaire, "méthode autorisée - écrivait-il - par quantité d'expériences". Buffier était Jésuite: les expériences auxquelles il fait allusion pourraient bien être celles des collèges de son ordre. Mais voyons ses propositions méthodologiques: le père Buffier remarque tout d'abord que pour apprendre une langue moderne il faudrait vivre au milieu de ceux qui la parlent; faute de ce "commerce" on devra avoir recours aux livres. Il propose donc une méthode "lecture-traduction" pour laquelle il faut se procurer la traduction du livre qu'on lit pour le consulter aux endroits les plus difficiles, ou blen - et c'est là la méthode de Chiflet et de Richany - il conseille de "Jeter d'abord les yeux sur une grammaire où l'on distingue les particules, les articles et les terminaisons des noms, des verbes, et des autres mots qui se rencontrent le plus fréquemment." Ce qui importe - recommande Buffler c'est de choisir "un sujet agréable et familier", des textes "alsez à entendre (...) le plaisir de les interpréter sans peine, ou du moins avec peu de difficulté animant le courage, évertue aussi l'esprit et réveille l'attention." Ayant donc pris un livre "à la portée et au goût du commençant, il faut lui en faire lire chaque jour une certaine quantité, page à page, période par période (... de manière qu'il découvre du moins par le secours de la traduction la signification de chacun des mots et qu'il entrevole leur construction grammaticale (...) pour distinguer les parties de l'oraison."15 Nous trouvons chez Buffier la même attention au goût, aux curiosités, au plaisir des apprenants que chez Richany.16 Ce qui correspond aussi à la pédagogle de la jocositas, à la spiritualité exaltant toujours la volonté active caractéristiques de l'ordre jésulte.17

En 1734 paraît à Bologne l'Art d'ensegner la langue françoise par le moyen de l'italienne par le "sieur Veneroni" 18. En fait, cet ouvrage ne comprend que quelques parties du célèbre <u>Maître italien</u> de Veneroni (qui d'ailleurs avait été vite adapté pour enseigner le français aux Italiens) greffées sur un ouvrage bien connu à l'époque: l'Arte d'insegnare la lingua francese per mezzo dell'Italiana de Michele Berti paru dès 1677 et qui avait subi des modifications au cours de nombreuses éditions. Cette opération éditoriale est due au "Sieur Contois" qui enseignait au Collège jésuite de Bologne. Même s'il n'indique pas les destinataires de sa méthode, on peut supposer qu'il devait s'en servir pour ses cours.

Contois apporte aux différentes parties qu'il rassemble assez peu de modifications. La partie grammaticale de cette méthode aussi est assez schématique: 148 pages sur 459 avec de courtes définitions, des tableaux, de larges choix d'exemples. Suivent des "Recueils" des noms et des verbes "plus necessaires pour parler", de "petites lettres de compliment". Une centaine de pages est consacrée aux dialogues familiers. "Je les ai faits - nous lisons dans l'avertissement au lecteur - pour les écoliers, d'autant que je me suis tou-Jours lmaginé que la lecture leur en sera plus utile, que celle des beaux livres dont les matières sont ou trop épineuses, et quelques fois trop obscures ou qui sont écrits avec tant d'exactitude et de rafinement sur la langue qu'ils ne peuvent servir qu'à ceux qui la savent à fond."20 Ce grand nombre de dialogues remplacent - pour les débutants - les "beaux livres" dont recommandaient la lecture Chiflet, Richany et Buffier. L'apprentissage d'une langue à travers la mémorisation de conversations fictives remonte à une tradition ancienne: celle des Colloquia pour l'enseignement des langues classiques²¹ et des <u>Manières de langage</u> pour le français²² qui visaient à l'acquisition d'une compétence orale. L'auteur de <u>l'Art</u> justifie son option méthodologique par la facilité des textes qu'il propose, plutôt que par le besoin de donner la priorité à la langue parlée. Il s'agit donc toujours d'une méthode lecture-traduction, ces dialogues en "français facile" remplaçant des textes "authentiques" considérés comme trop difficiles pour un débutant.

Ces dialogues mettent en scène la vie de jeunes gentilshommes qui rendent des visites, échangent des gentillesses, promettent des services, vont à la cour, se promènent, s'amusent à la comédie, jouent au piquet, font des armes, suivent des cours de luth et de danse et, blen sûr, apprennent le français. L'apprentissage de cette langue à la mode fait l'objet de quelques dialogues. Ecoutons la conversation d'un élève démoralisé et de son maître qui l'encourage: "Je n'aprendrai jamais la langue Françoise. Je n'ai point de memoire. J'ai la tête dure." "Que dites-vous Monsieur? Vous aprenés fort bien (...) Vous parlés aussi bien que moi." "Vous me flatés." "Il est impossible".23 "Parlés toujours bien ou mal." - incite le maître - "J'aprehende de faire des fautes." "N'aprehendés pas. La langue Françoise n'est pas difficile." "Je le sais, et je sais qu'elle a beaucoup d'agrémens." "Il est vrai, et particuliérement dans la bouche des femmes." "Que je serais heureux si je la savais!" "Il faut étudier pour l'apprendre (...) il ne faut pas craindre, il faut être hardi."²⁴ Les "lettres de compliment" aussi regorgent d'amabilité. On apprend le français et en même temps les bonnes manières.

Nous retrouvons dans ces dialogues l'atmosphère aimable qui devait caractériser l'enseignement de cet art chevaleresque qu'était autrefois la langue française. L'un de ces arts qui, dans les collèges de jésultes, faisaient équilibre aux humanités sévères de la <u>Ratio studiorum</u>.

Notes

- Informatione per quei Cavalieri, che desiderano mettere i loro figliuoli nel Collegio de' Nobili di S.Francesco Saverio eretto da' Padri della Compagnia di Gesù in Bologna, s.l., s.d.
- 2) Gian Paolo Brizzi, <u>La formazione della classe dirigente nel Sei-Settecento,</u> Bologna: Il Mulino, 1976, p. 240.
- 3) Luigi Dossi, I Gesuiti a Parma. 1564-1964, s.l., s.d.
- La virtù coronata tra l'armi. Accademia pubblica mista dedicata a l'Em.Sig. Card. Tommaso Ruffo Legato a latere di Bologna e vescovo di Ferrara, s.l., 1725.
- 5) Gian Paolo Brizzi, op.cit., p. 240.
- 6) Plerre Swiggers, <u>Position idéologique et scientifique de la grammaire française aux XVII^e et XVIII^e siècles dans <u>Actualité de l'histoire de la langue française</u>. Actes du Colloque du Groupe d'étude en histoire de la langue française, Limoges, 1982. Limoges: U.E.R. des Lettres et des sciences humaines, 1984, p. 35.</u>
- 7) Jean-Claude Chevalier, <u>Histoire de la syntaxe. Naissance de la notion de complément dans la grammaire française (1530-1750)</u>, Genève: Droz, p. 408-409 et 487-489.
- 8) J'ai utilisé la "Sixieme et derniere Edition" (Cologne, chez Pierre le Grand, 1680)
- 9) <u>Ibidem</u>, p. 180-185.
- 10) <u>Ibidem</u>, p. 185.
- 11) Gabriel Codina Mir S.I., <u>Aux sources de la pédagogie des Jésuites. Le "Modus Parisiensis"</u>, Rome: Institutum Historicum S.I., 1968, p. 112.
- 12) Grammatica francese-Italiana, composta per uso degl'Illustrissimi Signori Convittori del Collegio de' Nobili di Parma, dedicata all'Altezza Serenissima di Ranutio II, duca di Parma, Piacenza ecc., padrone et protettore di

detto Collegio dall'Interprete di Lingua francese dello stesso Collegio de' Nobili di Parma, Parma: Marlo Vigna, 1681, p. 10.

- 13) <u>Ibidem</u>, p. 10-19.
- 14) Gian Paolo Brizzi, op.cit., p. 242.
- 15) La <u>Grammaire françoise</u> de Buffler a paru en 1709: j'ai utilisé une édition de 1731 (Paris: Marc Bordelet), p. 37-42.
- 16) Si les "pédagogies" de Richany et de Buffier se ressemblent, il n'y a par contre aucun rapport entre la <u>Grammatica</u> formelle du maître de Parme et la <u>Grammaire</u> de Buffier qui, tirant les conséquences des principes posés par la <u>Grammaire Générale</u>, bouleverse le plan traditionnel de la grammaire formelle. (Cf. Jean-Claude Chevalier, <u>op.cit.</u>, p. 608).
- 17) Marc Fumaroli, <u>L'âge de l'éloquence. Rhétorique et "res literaria" de la Renaissance au seuil de l'époque classique</u>, Genève: Droz, 1980, p. 128.
- 18) L'art d'ensegner la langue françoise par le moyen de l'italienne. Comprenant dans une nouvelle Methode la Theorie, et la Pratique generale de ces deux Langues par le Sieur Veneroni. Et dans cette derniere Edition augmentèe de Noms, et de beaucoup d'Avertissements fort profitables, Declinaisons, Conjugaisons, et tous les Verbes Irreguliers, etc. Recorigée par le Sieur Contois suivant le stile des plus recens Auteurs modernes, et reduite en forme, que chacun de soi même pourra aisément aprendre cette noble Langue, Bologne: Longhi, 1734.
- 19) Le Sieur Contois est sans aucun doute ce Jacques Contois qu' a enseigné dans le Collège jésuite de Bologne de 1730 à 1750 ainsi qu'il ressort des prospectus des spectacles de fin d'année.
- 20) L'art..., cit., p. 270-271.
- 21) Cf. Jean-Claude Chevalier, op.cit. p. 381 et suiv.
- 22) Cf. P. Meyer, <u>Les manuscrits français de Cambridge</u>, dans "Romania", XXXII, 1903, p. 18-120.
- 23) <u>L'art..., cit.</u>, p. 279-280.
- 24) <u>Ibidem</u>, p. 359-360.

Richard Wakely

Aspects de l'enseignement du français en Ecosse avant 1800

1. Petit historique*)

Au Moyen Age, l'Ecosse eut pendant un certain temps une maison royale d'origine normande. D'après Smout (1969: 24), le roi David 1er (1124-1153) passa bien des années à la cour anglalse (anglo-normande). En 1212, William of Coventry (anglais) décrivit la cour écossaise comme "française de par sa lignée, sa manière de vivre, sa langue et sa culture". Les guerres qui opposaient souvent la France et l'Ecosse à l'Angleterre étaient bien souvent des guerres dynastiques entre des membres de la même "famille" anglo/franco/ écosso-normande: les négociations, qui eurent lleu en 1291 entre l'Angleterre et l'Ecosse se déroulèrent la plupart du temps en français. Michel (1862) et Gibson (1912) soulignent le fait que la France et l'Ecosse étaient alliées de manière si continue que l'Ecosse figure très souvent comme alliée de la France dans les traités signés par celle-ci; pour Michel, les deux pays eurent des liens très forts et sans cesse renouvelés du 13° au 16° siècles. Les échanges étaient fréquents: soldats, étudiants, molnes, jeunes hommes ou femmes destinés comme époux à quelqu'un (peut-être un parent) dans l'autre pays, etc. D'après Gibson (1912) ces échanges étaient tellement fréquents qu'il devait y avoir un nombre important de gens en Ecosse qui connaissaient la langue française.

Pour certains, le français s'apprenait donc "naturellement", à la maison, au cours des voyages, des études, etc. En ce qui concerne les études, il faut rappeler que l'Ecosse n'avait pas d'université avant la fondation de celle de St. Andrews en 1411. Gibson (1912: 33) parle du "Scots College" qui fut fondé à Paris au 14° siècle pour accueillir les jeunes Ecossais qui y affluaient. Pour beaucoup de familles, le voyage jusqu'en France se révélait presque une nécessité. Certains de ces étudiants, après leurs études, furent nommés enseignants dans les universités du "Continent" et passèrent une partie de leur carrière hors d'Ecosse. Cette perte de leurs services fut sans doute pour beaucoup dans la décision de fonder les universités écossaises.

Scotland (1969: 31) affirme que certains règlements lors de la fondation de l'université d'Aberdeen en 1494/5 trahissent son inspiration française, dont le

fait que les étudiants devaient à tout temps parler ou bien le latin ou blen le français. Le premier "Principal", nommé en 1500, Hector Boece ou Boyce, occupait un poste à l'université de Paris au moment où il accepta de revenir dans son pays natal.

Vers la fin du Moyen Age, l'Ecosse n'avait plus sa noblesse francophone, mais les liens avec la France étalent si forts que blen des gens avaient une certaine connaissance de la langue française. De telles connaissances étalent si "naturelles" qu'il est rare que quelqu'un en parle. On trouve pourtant quelques indications: par exemple Michel (1862) parle de soldats écossais ayant du mal à se faire comprendre en France; ou encore d'étudiants qui parlalent assez blen le français mais qui avaient plutôt l'habitude de s'exprimer en latin. D'après Lambley (1920) on disait que les "précepteurs" français étaient aussi répandus en Ecosse qu'en Angleterre: un ambassadeur espagnol rapporta à Ferdinand et Isabella dès 1498 que "l'apprentissage du français est assez répandu en Ecosse, et beaucoup parlent la langue française".

Au cours du 16° siècle, les choses se gâtèrent - mais d'abord lentement. Le jeune roi Jacques V (1512-1542), alors âgé de 11 ans, s'exprima contre "les modes et les manières de France"; par contre, il lui plaisait fort "d'être témoin et d'entendre parler des bonnes manières d'Angleterre" (Michel 1862: 383). Cette attitude, il est vrai, ne l'empêcha pas de demander, et d'obtenir, la main d'une princesse française, Madeleine, et, après la mort de celle-ci, celle de Marie de Lorraine (de Guise). L'état se divisait de plus en plus en "parti anglais" et "parti français" et, très souvent, acceptait de l'argent des deux pays.

Tout se passa assez rapidement au milieu du 16° siècle, à cause surtout de la Réforme, qui avait fait son chemin lentement mais sûrement dans le coeur de la population écossaise. La date officielle de la Réforme est 1560, mais, déjà avant, en 1550, Marie de Lorraine, de retour en France, exprimait son contentement de ne trouver ni luthériens ni calvinistes à Dieppe (où elle débarquait), ce qui prouve que le parti protestant en Ecosse était très fort. D'allleurs, en tant que Régente pendant la minorité de sa fille Marie Stuart, restée en France, Marie de Lorraine eut maintes fois l'occasion de constater à quel point la situation se dégradait pour la France. En 1557 Marie Stuart épousa le Dauphin; en 1558 on accorda aux Ecossais le droit de résider en France et aux Français le droit de résider en Ecosse; en 1560, à la suite de combats où le parti catholique se fit appuyer par des troupes françaises et le

parti protestant par des troupes anglaises, le parti protestant l'emporta et le traité de Leith chassa les Français d'Ecosse; Marie de Lorraine mourut au même moment. Tout cela constitua de tragiques préparatifs pour la triste carrière de Marie Stuart: elle arrivait de France (alors qu'on venait de chasser les Français); elle était catholique alors que la majorité de la population voulait la Réforme et que le parlement était protestant. Même si la suite n'était pas inévitable, la reine se trouvait confrontée à une situation des plus difficiles. Quelques années plus tard, la St. Barthélemy acheva la ruine de l'influence française en Ecosse.

Bien entendu, certains liens subsistèrent. D'ailleurs la Réforme y était pour quelque chose: beaucoup d'Ecossais catholiques partirent en France; des huguenots français débarquèrent en Ecosse; mais le français devint une langue qui s'apprenait moins "naturellement".

La période suivante vit l'union progressive de l'Ecosse et de l'Angleterre. En 1603, après la mort d'Elisabeth 1ère, le fils de Marie Stuart, Jacques VI d'Ecosse, protestant, devint Jacques 1er d'Angleterre. Bien que les Ecossais et les Anglais ne s'almassent pas particulièrement - les conflits au moment du "règne" de Cromwell ne firent rien pour arranger les choses - les deux pays s'unirent par l'Acte d'Union (1707). Certaines institutions écossaises restèrent distinctes de celles existant en Angleterre, dont les écoles. Que l'un des domaines où l'Ecosse réussit à garder une certaines autonomie ait été celui de l'éducation ne doit pas étonner: le système écossais était en avance de beaucoup sur le système anglais, aussi bien au niveau des écoles paroissiales (très nombreuses même si le principe d'une école par paroisse n'était pas respecté partout) qu'au niveau de l'enseignement tertiaire (l'Ecosse avait cinq universités alors que l'Angleterre n'en avait que deux). En outre, les écoles dépendaient dans une large mesure de l'église, et l'église en Ecosse était férocement indépendante, dans son presbytérianisme, de l'église anglicane que l'on voulut, à un certain moment, imposer à sa place.

2. Le français dans les écoles publiques au 16º siècle

Lambley (1920: 152) affirme: "Nous voyons donc que, en Angleterre au 16° siècle, la langue française ne figurait pas au programme des écoles publiques (ordinary schools), mais que, par contre, on l'enseignait dans un nombre croissant de petites écoles privées tenues par des Français, par des Franco-phones venus des Pays-Bas, et quelquefois par des Anglais.

En Ecosse, par contre, le français se voyait attribuer une place dans les écoles secondaires (grammar schools), bien qu'il ne figurât pas au programme de base fondé sur l'étude du latin, comme en Angieterre. Dans plusieurs écoles pourtant on encourageait son utilisation ... Par exemple, les élèves de la grammar school d'Aberdeen, au milieu du 16° siècle, avaient pour ordre de se parler en français, alors qu'il leur était défendu d'avoir recours à la langue vernaculaire".

Scotland (1969: 21) affirme également que le curriculum de la Grammar School d'Aberdeen au 16° siècle "comprenait <u>peut-être</u> (c'est moi qui souligne) de l'arithmétique élémentaire, du français (et plus tard du grec ou de l'hébreu) ...".

Jessop (1931: 167) donne le texte de ces statuts et lois (Statutes and Laws) de la Grammar School d'Aberdeen (1553): ils obligeaient les garçons à parler "Latinè Gracè Hebraicè Gallicè Hybernicè". Quand Lambley, Scotland et Jessop parlent de la place accordée à la langue française à la Grammar School d'Aberdeen, c'est surtout au livre de Grant (1876) qu'ils se réfèrent. Grant lui-même parle de ces Statutes and Laws à plusieurs reprises (pp. 46, 61, 74, 161). Pour lui, le règlement défendant le recours à la langue maternelle et rendant obligatoire telle de ces autres langues - latin, grec, français ou hébreu - prouve que "ces langues, mortes et vivantes, devaient très certainement être enseignées dans cette école" (Grant 1876: 46). La discussion qui suit cette affirmation et qui porte essentiellement sur le grec et l'hébreu n'apporte pas de preuves; car, s'il est probable que ces langues anciennes s'apprenaient, ainsi que le français, rien ne prouve que cet apprentissage se faisait dans les écoles, du moins de manière régulière. Certains professeurs qui avaient la compétence nécessaire (et, d'après Grant lui-même, ils étalent rares, même pour le grec) enseignalent sans doute ces langues mais il semble probable qu'ils le faisaient en cours particuliers ou "supplémentaires". Certains jeunes apprenaient sans aucun doute ces langues, mais cela ne prouve pas que les écoles les mettalent au programme: le curriculum de base (Lambley elle-même le reconnaît), était fondé sur le latin avec, loin derrière, les mathématiques. Pourquoi donc, on peut se le demander, trouve-t-on le français parmi les langues que les écoliers avalent le droit d'utiliser? Sans doute parce que certains le connaissalent, l'ayant apprls en cours particullers; mais le but du règlement était surtout, à mon avis, d'encourager le recours au latin et de proscrire celui au Scots/English. Une autre preuve en est que

même la langue "Irishe (Hibernica)" (nom qu'on donnait alors à la langue gaélique) était permise, non pas parce que les écoliers l'apprenaient à l'école, mais parce qu'elle paraissait suffisamment "étrangère" pour trouver sa place parmi les autres langues "non-anglo-saxonnes". Donc les rares garçons qui avaient eu la chance d'apprendre les autres langues, ou qui les apprenaient en dehors du programme de base comme matières supplémentaires, avaient le droit de les utiliser dans l'enceinte de l'école. Qu'il fût possible de trouver des maîtres de langues capables d'enseigner le français ne fait pas de doute: en 1653 la Réforme religieuse n'est pas encore accomplie; Marie Stuart a 13 ans, elle habite à la cour française et sa mère, Marie de Lorraine, règne en régente; la "Vieille Alliance" n'a pas encore fait son temps et la chasse au "papisme" sera pour dans quelques années. Mais cela ne veut pas dire que les écoliers écossais d'Aberdeen capables de parler français entre eux aient été nombreux.

J'en conclus que l'on aurait tort de croire que l'importance de la langue française en Ecosse ait eu comme résultat de faire enseigner cette langue dans les écoles publiques au 16° siècle.

3. Rowe et Melvill

Prenons deux cas concrets:

Selon Lambley (1920): "Dans la célèbre grammar school de Perth, à l'époque où John Rowe, le grand réformateur, y était professeur, et alors que bon nombre des élèves étaient en pension chez lui, on nous dit que: 'tout comme, à l'école et dans les champs, ils ne parlaient que le latin, de même, chez lui, on ne parlait nulle langue autre que la française'. Il est intéressant de noter que dans cette école, le français se trouve ainsi associé aux langues anciennes ... Après les repas, on lisait des extraits de la Bible: s'ils étaient tirés de l'Ancien Testament on les lisait en hébreu, et, tirés du Nouveau, en latin, en grec ou en français." Il faut remarquer que le français ne figurait pas au programme et ne se parlait pas dans l'enceinte de l'école. Si on voulait avoir une bonne formation, il fallait savoir parler français, mais on l'apprenait ailleurs qu'en classe. Nous verrons par la suite (section 7) que deux siècles plus tard il y avait encore (ou de nouveau) des établissements où le français se parlait chez certains maîtres qui prenaient des élèves en pension.

James Melvill (1556/7-1614) dont le journal a été publié (Pitcairn, 1842), est cité par Lambley (1920) qui dit: "Si nous considérons l'éducation à son niveau

plus 'élémentaire', nous trouvons que le français occupait une place encore plus importante dans certaines des écoles paroissiales d'Ecosse, où on l'enseignalt comme élément du programme de base et ce à côté du latin. Un récit intéressant concernant l'une de ces écoles nous est parvenu dans le journal de James Melville. Il note qu'en 1566, son frère aîné et lui (il avait alors 7 ans) furent envoyés à une école tenue par un proche parent, pasteur à Logie, à quelques kilomètes de Montrose. Cet homme, 'vertueux, instruit, bon', s'occupait de l'instruction des enfants, cependant que sa soeur agissait en 'véritable mère très tendre' envers eux ainsi qu'envers 'bon nombre d'enfants d'honnêtes gentilshommes de la campagne environnante qui fréquentalent également cette école. 'Là nous apprîmes, nous dit-il, à lire le catéchisme, les prières et les Saintes Ecritures, et à répéter le catéchisme et les prières par coeur (en français dans le texte). ... Là nous apprîmes les Rudiments de la grammaire latine, avec les vocables en latin et en français, de même que divers discours en français, avec la façon de lire et de bien prononcer cette langue'. Melvill nous assure également que son maître avait 'une manière très bonne et efficace de résoudre (to resolve) les auteurs', et qu'il les traitait 'grammaticalement, d'après l'étymologie comme d'après la syntaxe'; mais, malheureusement, il ne donne pas d'autres détails sur la méthodologie concernant le français. Après avoir passé cinq ans dans cette école où, nous avoue-t-il, il n'apprit pas grand-chose, 'car son entendement étalt encore obscurci', il alla à la grammar school de Montrose. Là, bien qu'il eût comme professeur de grec un certain Pierre de Marsilliers, huguenot français réfuglé, il ne paraît pas avoir eu l'occasion de poursuivre ses études de la langue française."

Tout cela est très intéressant, mais il faut remarquer que Lambley se trompe à deux reprises: ce n'était pas en 1566 que Melvill avait 7 ans mais plutôt en 1563 environ; ce n'est pas lui qui apprit le grec avec de Marsilliers mais son oncle Andrew (Andro) aux alentours de 1557 - le neveu, James Melvill, trouva les cours de grec à l'université de St. Andrews tellement difficiles qu'il passa un certain temps 'à sangloter et à pleurer' (I bursted and grat). Toujours est-il que Melvill apprit le français à l'école élémentaire, ce qui prouve que, au moins dans certains endroits, il y avait des maîtres d'école écossais capables de l'enseigner. De telles capacités étaient-elles répandues? En 1560-70 cela paraît probable; 50 ans plus tard, ç'auralt été moins probable. D'ailleurs, Lambley a raison de faire remarquer que Melvill ne paraît pas avoir étudié le français par la suite.

4. Le rôle de l'Eglise dans l'enseignement après la réforme

Nous avons déjà vu (section 1) que l'église réformée jouait un rôle primordial dans l'enseignement. Des représentants de l'église faisaient partle des consells municipaux qui devaient donner leur approbation aux candidats aux postes dans les écoles publiques et qui avaient également le droit d'accorder ou de refuser la permission aux particuliers désireux d'ouvrir des écoles privées. Cette situation dura depuis la Réforme (1560) jusqu'en 1720 environ, époque à laquelle les villes et les autorités commencèrent peu à peu à abandonner leurs droits. Peut-être est-ce cette autorité totale en matlère d'enseignement qui amène Lambley (1920) à croire que le français s'enseignait dans les écoles publiques: les seules écoles ayant le droit d'exister étaient ou bien dirigées par les autorités municipales et religieuses ou bien autorisées par elles donc quasi-publiques elles aussi. Dans les deux cas (candidats aux postes dans les écoles publiques et autres personnes désireuses d'ouvrir des établissements privés), il fallalt prouver au préalable qu'on étalt de "bonne religion" (pas de "Papistes"!). Grant (1876: 130) rappelle également que les "Burghs", avec l'appul de l'église officielle, ne toléraient pas la création d'écoles pouvant rivaliser avec les leurs, du moins en ce qui concernait l'éducation des enfants mâles.

Cette situation ne nuisalt pas nécessairement au français: puisque les "Burgh Schools" n'enseignaient que rarement les langues vivantes, on accordait assez facilement la permission aux gens d'ouvrir une école de langues; on les encourageait même, comme on le verra un peu plus bas (section 6).

5. Scolarité "normale"

Il faut savoir que la progression normale d'un garçon intelligent était la suivante (voir Law 1965: 58): à l'âge de six ans environ il allait à l'école paroissiale où il apprenait à lire et à écrire (l'anglais) et faisait un apprentissage de l'arithmétique (ll apprenait quelquefois aussi le chant – pour le culte, bien entendu); ensuite, au bout de 3 ou 4 ans (donc vers neuf/dix ans), il se rendait à l'école de Bourg (Burgh School) ou Grammar School où la seule matière essentielle était le latin mais où, avec un peu de chance, le garçon pouvait faire des mathématiques, de la comptabilité, du mesurage (mensuration), de la navigation et peut-être du grec. Au bout de 4 ou 5 ans, donc à 14 ans ou à 15 ans au plus tard, il était prêt à entrer dans le monde du travail ou à aller à l'université. Les étudiants écossais avaient en

moyenne 14 ans en première année et ils faisaient donc des études qui, dans d'autres pays, se seralent effectuées dans des écoles secondaires.

Scotland (1969: 45, 135) modifie quelque peu ce schéma:

Fin XVIº/début XVIIº, système tri-partite des écoles:

- élémentaires, pour les enfants de 5 ou 6 ans et jusqu'à 8 ans;
- "Grammar schools", pour les garçons des villes de 8 à 12 ans, apprentissage du latin;
- dans les villes les plus importantes, "Colleges" ou "High Schools" où une minorité de Jeunes de 12 à 16 ans apprenaient d'autres langues classiques, plus la logique et la rhétorique.

C'est là le schéma proposé par Knox et d'autres dans le Book of Discipline, 1560.

Grant (1876: 499) rappelle que, de manière générale, l'enseignement dans les écoles secondaires était payant, alors que, au moins en principe et pour ceux qui n'avaient pas les moyens de payer le maître, il était gratuit dans les écoles paroissiales. C'est peut-être là un fait qui permettrait de comprendre ce paradoxe: le français ne figurait pas aux programmes scolaires et universitaires et, pourtant, un certain nombre de maîtres étaient capables de l'enseigner. Comment en étaient-ils capables si les langues vivantes ne s'enseignaient pas? En dehors de l'existence d'écoles privées, il est possible que certains élèves alent appris le français comme matière supplémentaire — puisque tout était payant, pourquoi ne pas se payer quelques cours de français en plus des cours de latin? Tout cela est plausible mais reste à démontrer, du moins pour la période avant 1750.

A partir de 1750, les choses évoluèrent lentement. Dans des écoles publiques de plus en plus nombreuses il devint possible de suivre des cours de français. Pour comprendre la manière dont cette possibilité se manifestait, il faut connaître le système traditionnel qui "règnait" dans les écoles secondaires écossaises. Grant (1867: 353) dit que la tradition écossaise voulait que chaque professeur "professât" une ou plusieurs matières dans une école donnée à l'exclusion des autres maîtres. Autrement dit, le professeur de latin l'était pour tous les enfants, depuis 9 ans et jusqu'à la fin de leurs études secondaires – blen souvent les enfants se trouvaient tous ensemble dans une même salle, malgré les différences de niveau.

Morgan (1927: 89-90) et Jessop (1931: 218-223) confirment l'existence de ce système. D'après Morgan, une division typique au cours du 18e siècle était la suivante:

4 départements:

- langues classiques
- langues vivantes
- anglais
- mathématiques.

Cela ne correspond pas exactement au système décrit par Jessop qui parle plutôt de professeurs de lettres classiques qui enseignaient également le français, et ce serait donc de cette manière que les écoles se donnaient peu à peu la possibilité d'enseigner les langues vivantes: le professeur de latin enseignait également le grec et le français. Il failut attendre le milieu du 19° siècle avant de voir des "départements" de langues vivantes se développer partout. En attendant, les conseils municipaux devalent passer une certaine partie de leur temps à résoudre les différends entre professeurs quand l'un d'entre eux osait empiéter sur le terrain d'un autre (très souvent à la demande des parents mécontents du mauvais enseignement dispensé par le professeur officiellement reconnu).

6. Ecoles "encouragées"

Lambley (1920: 153-154) dit: "En Ecosse comme en Angleterre, il y avait des écoles spéciales (séparées) pour l'enseignement du français. Par exemple, le maître d'école Nicholas Langlois, ou Inglishe, qui arriva en Angleterre en 1569 et qui, en 1571, était installé à Blackfriars, à Londres, avec sa femme et deux enfants, déménagea jusqu'en Ecosse en 1574 environ. Il ouvrit une école française à Edimbourg, qui reçut une subvention du Conseil Municipal, et où il enseigna le français, l'arithmétique et la comptabilité jusqu'à sa mort en 1611." Ceci est confirmé par Scotland (1969: 107) qui cite Marwick, d'après qui le Conseil Municipal payait toujours le loyer d'un certain Anglois ou Langlois en 1580. Le Conseil Municipal d'Aberdeen se montra tout aussi favorable aux écoles françaises: en 1635 il accorda à un certain Alexander Rolland un permis "d'enseigner une école française" et l'autorisa "à cet effet de mettre un panneau ou une enseigne devant la porte de son école". Scotland parie également d'un certain David Barringer, ressortissant français; en 1742 la ville de Glasgow lui accorda la somme de £5 par an pour l'encourager

à enseigner sa langue natale (il avait été recommandé par des citoyens édimbourgeois).

Nous verrons plus bas (section 10) que ce genre d'encouragement se pratiquait également à Edinburgh dans l'enceinte de l'université.

On peut donc modifier l'affirmation de Lambley (1920) qui dit: "Cependant, blen que le français ait été mieux reconnu et accueilli dans les écoles écossaises que dans celles d'Angleterre, il n'y a rien qui tendrait à montrer l'existence d'un intérêt aussi généralisé pour l'étude de la langue." Il est vrai que les effets de la réforme, plus le fait que l'Ecosse n'avait pas de ville comme Londres capable d'attirer une forte population française protestante, firent que la connaissance du français était sans doute moins répandue en Ecosse entre (disons) 1560 et 1760 qu'en Angleterre. Mais Lambley elle-même parle surtout de Londres et des familles nobles; le français était très probablement aussi répandu à Edinburgh, Glasgow, Perth et Aberdeen qu'il l'était à Chester, Newcastle, Lincoln ou Exeter. Il est vrai que la situation était différente: à Londres un Français protestant désireux d'ouvrir une école de langues pouvait se débrouiller tant bien que mal; en Ecosse, on paraissalt plus sévère puisqu'il fallait passer par les autorités municipales et religieuses, mais ces mêmes autorités, une fois satisfaltes, faisalent souvent quelque chose pour encourager le maître en lui proposant une subvention.

Un dernier point sur le rôle de l'Eglise dans les contacts avec la langue française: Hammar (1980) nous rappelle l'importance des voyages dans l'apprentissage de la langue française, du moins pour la noblesse. Lambley (1920) par contre nous parle des tentatives officielles en Angleterre pour empêcher (par le refus de passeports, etc.) les familles d'envoyer leurs fils à l'étranger et surtout dans les pays "papistes" pour y recevoir une partie de leur éducation. On voit un phénomène parallèle en Ecosse. Grant (1876: 83 ff.) et Young (1907: 53-58) rappellent que la juridiction de l'église officielle s'étendait non seulement à toutes les écoles (y compris aux écoles privées) mais aussi aux actes privés des citoyens. Différents actes du parlement et diverses "prières" adressées au roi, à partir de 1579 et jusqu'en 1640, eurent pour but d'empêcher qu'on envoyât ses enfants pour recevoir leur éducation "outremer où l'on enseigne le papisme" ou, du moins, d'assurer que ces enfants fussent accompagnés de pédagogues ou précepteurs "de bonne religion". Ce fait vint renforcer la distance – toute nouvelle – entre l'Ecosse et la

France et dut avoir un effet négatif sur le nombre de citoyens écossais capables de s'exprimer couramment en français.

7. Le dix-huitième siècle

Nous avons évoqué plus haut (section 5) le fait que les choses s'améliorent à partir du milieu du 18° siècle. Les raisons ne sont pas trop différentes de celles que Hammar (1980) évoque pour la Suède, car l'Ecosse elle aussi avait vécu une période difficile, avec deux guerres (ou "soulèvements") en 1715 et 1745 où les partisans des Stuart s'efforcèrent de les rétablir sur le trône.

Nous verrons par la suite (sections 8, 9, 10) que la fin du 18° siècle vit une demande accrue pour les langues vivantes à Edinburgh. Les besoins d'une nation en pleine révolution industrielle étaient tels que le latin ne nourrissait plus son monde – d'où la fondation de plusieurs "Académies", écoles secondaires avec un programme plus étendu et plus "moderne" dont l'existence provoquait souvent une révision du programme dans les écoles plus anciennes et plus traditionnelles (Grant, 1876: 114 ff.; Jessop, 1931: 181 ff.).

La première de ces "Académies" fut fondée à Perth en 1760 et fut suivie par plusieurs autres à Ayr, Elgin, etc. Grant ne dit pas si les langues vivantes faisaient partie des matières enseignées dans toutes ces écoles, mais il en cite plusieurs comme proposant le français et il faut croire que l'enseignement du français était assez répandu. Grant cite en exemple: Dundee (1786), Inverness (1788), Ayr (1794), Elgin (1801), Fortrose (1802). Ce qui est moins sûr, c'est l'identité du maître: dans certains cas nous savons qui c'était: à Inverness, en 1788, on n'avait pas de maître spécifiquement chargé de l'enseignement du français, mais l'on en attendait un d'après l'annonce qui expliquait aux futurs parents ce que leur progéniture allait pouvoir choisir comme matières. A Fortrose (1802) c'était le "Rector" (proviseur) qui enseignait le français ainsi que le latin et le grec.

Ce mouvement vers un enseignement plus "moderne" fit tache d'huile dans les écoles paroissiales. Bien que Simpson (1947) dise qu'il y a peu d'indications permettant d'affirmer que l'on enseignait le français dans les écoles paroissiales avant la fin du 18° siècle, il cite néanmoins le cas du village d'Udny où, en 1791, une annonce citait le français comme l'une des matières enseignées par le maître; il s'agissait bien d'une école paroissiale (élémentaire et d'Etat), mais où le maître prenait, en plus, des pensionnaires dans son établissement qu'il intitulait donc "Academy" (un système semblable paraît

avoir existé à Kemnay à partir de 1831). En 1793, on prétendait que le français s'apprenait à Fyvie "avec autant de pureté et d'exactitude que dans la plupart des 'Academies' d'Angleterre". Le maître de l'école paroissiale de Monquhitter enseignait le français en 1799.

Scotland (1969: 221-223) confirme l'Importance des langues vivantes dans les "Académies". La plus connue, l'Academy de Perth, était divisée en différentes "Schools", dont une de langues vivantes (français, allemand, italien et espagnol). Il faut dire que cette Academy était tout à fait exceptionnelle.

Scotland parle également d'un héritage qui, en 1723, permit de fonder Wallace Hall à Dumfries; le français était une des matières disponibles, ainsi que la géographie et les mathématiques, mais, d'après Scotland, il y avait peu de demande. Il parle également de la célèbre école Robert Gordon's à Aberdeen qui enseignait le français parmi un total de 11 matières vers la fin du 18° siècle. Malgré l'importance du français dans la capitale (Edinburgh), il fallut attendre le 19° siècle avant de voir le français au programme d'écoles comme la Royal High School ou George Watson's.

Dans la plupart des cas on constate, au début du 19° slècle, l'existence des langues vivantes, et surtout du français, au programme des écoles secondaires d'Etat dans les villes. Quand on dit "au programme", il faut rappeler une fois de plus que l'on ne parle pas de matières obligatoires, puisque les études dans ces écoles étaient payantes et que les parents avaient donc à choisir les matières qui leur paraissaient les plus utiles pour leur progéniture.

8. Edinburgh, c'est autre chose

Le livre de Law (1965) porte uniquement sur la capitale, Edinburgh. Comme on devrait s'y attendre, le français y jouait un rôle plus important qu'ailleurs. Les procès-verbaux du conseil municipal font bien allusion à un certain nombre d'enseignants de la langue française aussi bien écossais que français (v. Law, 1965: 165), ce qui témoigne d'une continuité de tradition au cours des 16° et 17° siècles. Leurs élèves ne semblent pourtant pas avoir été très nombreux: Law souligne la différence entre la situation au début du 18° siècle et celle existant à la fin de ce même siècle. En 1718, d'après les comptes rendus de l'époque, le français s'enseignait au "College" (l'université) – et encore de manière supplémentaire et privée – et rarement ailleurs. En 1770, par contre, on trouve bon nombre d'écoles privées, y compris des écoles pour Jeunes filles (surtout des élèves en pension, souvent chez leur en-

seignant), où le français s'enseignait: les écoles privées étalent souvent des écoles spécialisées dans les études linguistiques, y compris celles de l'anglais (on y dispensait un enseignement sur l'Elocution).

La situation à Edinburgh était tout à fait distincte de celle des autres villes écossaises. La présence d'une noblesse aisée résidant dans la capitale plutôt que sur ses terres, ainsi que d'une haute bourgeoisie de marchands et d'avocats, peut expliquer dans une large mesure la popularité de cours privés de français. Law souligne l'importance de la noblesse dans la première moitié du 18° siècle en rappelant que la série de cours magistraux que James Fairbairn donna en 1731 en français sur "Tragedy and Epic" s'adressait surtout à un auditoire noble, puisque le premier cours, imprimé avec une dédicace au comte d'Eglinton, commence par les paroles "My Lords et Messieurs" et exprime le voeu que la langue française finira par être familière à la "jeune Noblesse de notre Pais". Savoir parler le français faisait donc partie des 'arts d'agrément' pour la population aiséè de la capitale; à la campagne, par contre, des connaissances du français faisaient plutôt partie du 'bagage intellectuel' tellement impressionnant chez les maîtres des écoles paroissiales (voir Young, 1907: 168).

Avant de parler de la situation du français au "College" (l'université), examinons les cas de trois personnages qui enseignèrent à Edinburgh au cours du 18° siècle.

9. Masson et les Cauvin

Arthur Masson est un exemple typique d'un enselgnant donnant des cours privés de français: originaire d'Aberdeen où il avait fait ses études, il arriva à Edinburgh en 1755 et fit de la réclame dans les journaux pour ses cours de français, d'italien et d'anglais (Law, 1965: 150 ff.). Ses cours d'anglais profitalent de l'Intérêt – tout édimbourgeois – pour l'élocution et pour la bonne prononciation de l'anglais (depuis un certain moment déjà les écoliers étaient supposés apprendre la langue "English" et non "Scots"). Par la suite (1765) Masson se rendit en França, d'où il revint avec des certificats de Duclos (secrétaire de l'Académie Française) de Diderot, de d'Alembert et de l'Abbé Vailli attestant de sa compétence en langue française; il ramena également un jeune Français comme assistant. Ses étudiants devaient avoir au moins 12 ans. Masson organisait des "présentations" publiques où ces étudiants récitaient des passages en prose et en vers et, en plus, les expliquaient au public. Ses

méthodes avaient donc surtout un but oral mais visaient un style soutenu du genre "discours public" et surtout pas un style familier.

Le cas des Cauvin, père et fils, est décrit par Neil (1891). Le père se présenta à Einburgh après le "soulèvement" de 1745 — en uniforme. (Il faut croire que c'était l'uniforme du parti vainqueur.) Protestant, il s'établit rapidement comme professeur de français, épousa une Ecossaise, acquit une maison et la ferme avoisinante un peu en dehors de la ville, ainsi qu'une salle en ville pour y donner ses cours. A sa mort en 1778, son fils (qui était l'aîné de ses six enfants et qui s'appelait "Louis" comme son père) prit les affaires en main. Cela ne lui fut pas difficile puisqu'il secondait son père depuis quelques années déjà. Il confia l'école pendant deux ans à un autre enseignant et partit à Paris pour perfectionner ses connaissances en français; ensuite il rentra en Ecosse où il enseigna avec beaucoup de succès jusqu'en 1817. Il prit alors sa retraite et fonda un établissement (appelé par la suite "Cauvin's Hospital") pour l'éducation d'un certain nombre de fils d'enseignants, de petits fermiers et de libraires.

Il est instructif de noter que l'existence d'une très forte demande pour les cours de français ne poussa pas les autorités scolaires à répondre à cette demande. Louis Cauvin fils alla lui-même à la Royal High School, la plus prestigieuse d'Edinburgh. Là, le co-Rector, Dr. Adams, introduisait dans ses cours de latin "quand l'occasion s'en présentait, des informations sur la géographie, la mythologie, l'histoire, les monuments et objets d'art de l'antiquité, ainsi que des observations sur la rédaction anglalse et la phraséologie francaise, etc." Autrement dit, il faisait quelques remarques sur la langue française de loin en loin. Il n'y avait pas de professeur de français à la Royal High School à cette époque. Il résultait de cette situation que les Cauvin se voyaient obligés d'accueillir les écoliers en dehors des heures de classe. Louis Cauvin fils enseignait de 8 heures du matin à 9 heures du soir, du lundi au vendredi, ainsi que le samedi matin. Il accéda même en 1787 à la demande du poète Burns de lui faire des cours particuliers à 9 heures du soir, trois fols par semaine, pendant trois mois; Burns fit des progrès rapides et garda toute sa vie une profonde estime pour Cauvin. (Burns avait commencé à apprendre le français avant de venir à Edinburgh; voir Young, 1907: 172-176).

10. Le français à l'Université d'Edinburgh (Our Tounis College) au 18º siècle

Il faut d'abord souligner le fait qu'il n'y avait pas de chaire de langues vivantes à l'université d'Edinburgh avant 1918 (voir Turner, 1933: 176-177), même si le 18° slècle vit la création de dix-sept chaires, depuis la chaire d'Histoire Ecclésiastique, créée en 1702, jusqu'à celle d'Agriculture, créée en 1790. Les langues vivantes ne figuraient pas au programme d'études et l'enseignement qui se pratiquait l'était de manière quasi-officielle: le Conseil Municipal, qui dirigeait le "College", permettait à certains enseignants (Ker en 1734 et Murdoch en 1737), d'utiliser les salles de l'université pour y donner des cours; ces enseignants durent accepter de fixer les frais de scolarité au taux maximum permis par la ville, à savoir une "guinea" (une livre et un shilling) par année scolaire. Autrement dit, la ville et l'université étaient conscientes de l'importance des langues vivantes, mais elles n'allaient pas jusqu'à leur accorder un statut officiel. Cette attitude, qui devait leur paraître logique même si, pour nous, elle est paradoxale, est soulignée par la parution en 1718 d'un manuel de William Scott, intitulé: "A short and easy French grammar ... for the use of students in the University of Edinburgh." Autrement dit, les étudiants de l'université trouvalent utile de connaître le français, mais personne n'allait s'occuper de leur proposer des cours, du moins officiels.

Un certain "Jupiter" Carlyle, qui suivit les cours de Ker en 1736, rapporte que, au cours d'une année, la classe apprit à lire suffisamment blen pour aborder n'importe quel texte, et que Ker obligea ses étudiants à apprendre par coeur *Le Médecin malgré lui* pour améliorer leur prononciation.

Law dit en outre que l'université de Glasgow adopta un procédé semblable (salles mises à la disposition d'enseignants privés mais reconnus), ce qui était d'autant plus important que, dans toute la ville de Glasgow, il n'y avait (d'après Carlyle) aucun enseignant de la langue française.

11. Age des élèves; le français pour jeunes filles

Nous avons déjà vu que les cours de Masson s'adressaient à une population d'adolescents ou d'adultes, puisqu'il refusait de prendre les élèves de moins de 12 ans. Cette tendance (à négliger les écoliers qui, rappelons-le, commençaient le plus souvent l'étude du latin à 9 ans) est confirmée:

par le fait qu'une seule des publications citées ci-dessous (voir section
 13) s'adressait à un public enfantin;

- par le fait que les annonces dans les journaux parlent de cours séparés pour "Gentlemen" (Messieurs) et "Young Ladies" (jeunes dames), alors que les cours pour jeunes enfants étaient souvent mixtes;
- par le fait que les écoles pour jeunes filles où l'on enseignait les langues vivantes étaient surtout du genre "finishing school" (pensionnat pour jeunes filles de bonne famille que leurs parents espèrent "bien" marier). D'ailleurs, l'âge normal pour une jeune fille en première année de pensionnat était 13 ans, alors que son frère terminait habituellement sa scolarité à 14 ans, à moins de poursuivre ses études.

Pulsque nous parlons des écoles pour Jeunes filles, il est intéressant de noter que sur 68 écoles qui, dans la seconde moitié du 18° siècle et dans la région d'Edinburgh, donnent des détails sur leur programme d'études, 19 proposaient des cours de français (dont 11 avaient un enseignant qui ou bien était français ou bien avait résidé en France). Rien de tel à Dundee, à Aberdeen ou à Perth (il fallut attendre les années 1830). Edinburgh ressemblait donc beaucoup plus à une grande ville anglaise qu'aux autres villes écossaises.

Pour ce qui est des écoles secondaires d'Etat pour jeunes filles, selon Grant (1867: 531), l'éducation des jeunes filles resta longtemps en retrait de celle proposée à leurs frères. Les écoles publiques existant à la fin du 18° et au début du 19° siècles proposaient souvent le français parmi les matières enseignées; seulement ces écoles étaient peu nombreuses (même en 1835 il n'y avait que 10 "Burgh Schools" pour jeunes filles). Grant ajoute (1867: 533) que les matières "masculines" comprenaient autrefois (= au 18° siècle?) les langues classiques et les mathématiques, alors que les matières "féminines" étaient la musique, le dessin et les langues vivantes. Grant préconise un curriculum identique pour les deux sexes, ce qui montre que, de son temps (1867), c'était toujours un rêve plutôt qu'une réalité.

12. Et les autres langues vivantes?

En dehors de quelques rares exceptions, comme l'Academy de Perth et certaines autres écoles, surtout dans les grandes villes (et encore il fallut attendre la deuxlème moitié du 18° siècle), pratiquement les seules langues enseignées étaient le grec et le français (voir Gibson 1912: 166; Scotland 1969: 67, 82). L'allemand commença à avoir une certaine importance au cours du 19° siècle seulement. Même pour le français, il y avait des exceptions – des régions où il était négligé. Simpson (1947) affirme que, dans le county d'Aberdeen,

l'enseignement des langues vivantes était pratiquement inexistant avant 1800, bien que cela semble être contredit par les exemples d'écoles paroissiales enseignant le français vers la fin du 18° siècle (voir plus haut, section 7).

13. Les manuels

Encore une fois, commençons par Lambley (1920) qui se réfère au petit nombre de publications pour affirmer que l'intérêt pour le français était moins généralisé en Ecosse qu'en Angleterre: "Alors qu'en Angleterre on publia un grand nombre de livres de grammaire et autres manuels, on ne retrouve qu'un seul avis de publication d'une oeuvre similaire en Ecosse au cours des 16e et 17e siècles. Cette oeuvre unique et isolée, pour la publication de laquelle un certain William Nudrye reçut une "licence d'imprimer" en 1559, s'intitulait: "Un abécédaire pour permettre aux hommes écossais de lire la langue française, accompagné d'une exhortation aux nobles d'Ecosse de favoriser leurs anciens amis/leurs amis de longue date (their ald freindis)". La notion que le français s'apprenait à l'aide de grammaires françaises importées de France, ou bien d'après des méthodes "de conversation", ou bien encore qu'il s'apprenait en France en parlant directement avec des Français, cette notion se défend aussi bien pour l'Angleterre que pour l'Ecosse, encore qu'il soit assez probable que l'on se basait plus sur de telles approches en Ecosse: les liens d'amitié qui relièrent l'Ecosse et la France à partir du 13° siècle poussèrent bon nombre d'Ecossais à chercher à faire des études en France, les mêmes liens attirant certains Français dans les centres "académiques" écossais ... Il n'en reste pas moins que, alors qu'un petit Abécédaire semble avoir été le seul manuel de langue française à paraître en Ecosse, en Angleterre par contre on vit la publication de toute une série d'oeuvres de ce genre."

Il est vrai que les ouvrages publiés en Angleterre étaient nombreux. Il faut se rappeler que l'Ecosse était un pays relativement petit et relativement pauvre. D'après Simpson (1947) la pauvreté du nord de l'Ecosse se traduisait, entre autres, par un manque de livres. Un Registre de 1704 qui recensait le contenu de toutes les bibliothèques des Hautes-Terres donne les titres de milliers de livres dont *une* grammaire française. Mais Lambley se trompe quand elle affirme que le livre de 1559 était le seul à paraître en Ecosse avant 1700. L'an 1690 vit la parution d'un manuel par un certain Pujolas, publié à Glasgow et intitulé "The Key to the French Tongue" (La clé de la langue française). Celui-ci, d'après l'incomparable Alston (1985, voir aussi Pujolas

1690/1971), n'existe qu'en 4 exemplaires, bien que Pujolas eût pris le soin de le dédicacer au maire (Lord Provost) de Glasgow et aux personnages les plus importants du Conseil Municipal. Il se peut que le marché fût trop petit, même si l'auteur affirme que l'une des raisons de publier son manuel était que les habitants de la ville ne trouvaient aucun livre de cette sorte.

Je ne donnerai pas la liste entière des manuels publiés en Ecosse; on trouvera de plus amples détails chez Alston (1985). Je me contenterai de citer quelques faits et de les commenter.

D'abord, s'il est vrai qu'il y avait peu de manuels, il y avait tout de même autre chose, par exemple les deux ouvrages suivants:

- <u>Le Réveille-matin des François</u> (1574) publié à Edimbourg chez J. James;
- Martyre de la Royne d'Escosse par A. Blackwood (1588) publié à Edimbourg chez J. Nafeild.

Non seulement ce ne sont pas là des manuels, ce ne sont pas non plus des livres d'extraits ou autres ouvrages à but pédagogique; ce sont tout simplement des livres en français destinés à un public capable de les lire. Le deuxième, comme son titre le fait comprendre, est un livre polémique dont la parution dans la ville protestante d'Edinburgh pourrait étonner.

Que le français fût moins compris en Ecosse au 17° siècle qu'au 16° paraît clair; en 1681 parut une traduction par James Innes des <u>Femmes illustres</u> de "Monsieur de Scuddery" avec une dédicace où le traducteur s'excuse d'avoir été obligé de traduire un texte qui parle d'"Esprits Magnanimes" (Magnanimous Spirits = les femmes illustres) qui, "s'ils avaient pu voyager en anglais sans guide, ils se seraient sûrement rendus là où je me suis permis de les présenter ..."

En dehors de ces livres <u>en français</u>, des <u>traductions</u> et de certains autres ouvrages qui traitent des <u>relations avec la France</u>, il faut attendre, après le manuel de Pujolas, le 18° siècle pour qu'un certain nombre de manuels soient publiés en Ecosse. Certains parurent d'abord en Ecosse; d'autres étaient des éditions d'ouvrages d'abord parus en Angleterre – et presque toujours à Londres. Law (1965: 211-213) cite cinq manuels à but principalement grammatical, six recueils de textes (dont un de "Fables Choisies à l'usage des Enfans") et un manuel pour l'italien et le français, à la fois dictionnaire et manuel de grammaire avec exercices. Citons uniquement les ouvrages qui parurent pour la première fois en Ecosse:

- 1718: William Scott (l'ouvrage cité plus haut, voir section 10).
- 1729: William Ker, The most complete, compendious and easy French grammar, for ladies and gentlemen.
- 1734: James Freebairn, A new French grammar, wherein the defects of former grammars are supplied, and their errors corrected; for the use of the young nobility and gentry of Scotland ...
- 1734: adaptation par Ker d'un manuel du Père Buffier.
- 1764: J. Coomans, A true and compendious French and English grammar.

 Teaching to read, write and speak the French in less than three months ...
- 1772: William Ross, The French Scholar's guide; or, a new and compendious grammar of the Frenche tongue ...
- 1797: Lockhart Muirhead, Manual of French grammar. To which is added, a small collection from French authors, ...

Un seul dictionnaire parut pour la première fois en Ecosse avant 1800: celui de F. Bottarelli, publié à Edinburgh en 1781. Il s'agit d'un dictionnaire trilingue, portant sur l'anglais, le français et l'italien, en trois volumes. D'après Law (1966) Bottarelli enseigna à Edinburgh pendant un certain temps. L'auteur affirme avoir basé son dictionnaire sur ceux du Dr. Johnson, de l'Académie Française et de l'Accademia della Crusca.

Il est vrai que, malgré ces publications, l'importance de l'Ecosse semble minime, comparée à celle de l'Angleterre, pour le nombre de manuels publiés. Mais il faut souligner là, une fois de plus, la prédominance de Londres avec d'autres villes comme Oxford, Cambridge, Chester, Edinburgh et Dublin arrivant loin derrière. Et si Londres se détache par rapport à Edinburgh, Edinburgh prédomine à son tour par rapport au reste de l'Ecosse (quelques livres furent publiés à Glasgow et aucun, d'après la liste d'Alston, ailleurs).

Tout cela ne nous permet pas de savoir dans quelle mesure les Ecossais apprenaient le français à partir de manuels avant 1690. Pujolas, nous l'avons vu, affirme qu'il était impossible de trouver les manuels que les gens cherchaient - faut-il le croire? Voilà un domaine où beaucoup reste à faire.

Note

*) Les traductions françaises de textes anglais ont été faites par l'auteur

Bibliographie

- Aldis, Harry G. (1904): <u>List of books printed in Scotland before 1700</u>. Edinburgh: Publications of the Edinburgh Bibliographical Society, Vol. VII.
- Alston, R. C. (1985): The French Language: Grammars, Miscellaneous Treatises,

 Dictionaries, Vol. 12 part 1 of A Bibliography of the English Language from
 the Invention of Printing to the year 1800. Otley: Smith Sottle for the
 Author.
- Gibson, W. J. (1912): Education in Scotland. London: Longmans, Green & Co.
- Grant, James (1876): <u>History of the Burgh Schools of Scotland</u>. London and Glasgow: Wm. Collins, Sons & Co.
- Hammar, Elisabet (1980): <u>L'Enseignement du français en Suède jusqu'en 1807,</u> <u>méthodes et manuels</u>. Stockholm: Akademilitteratur.
- Jessop, J. C. (1931): <u>Education in Angus</u> (Publications of the Scottish Council for Research in Education II). London: University of London Press Ltd.
- Knox, H. M. (1953): <u>Two Hundred and Fifty Years of Scottish Education</u>, 1696-1946. Edinburgh: Oliver & Boyd.
- Lambley, Kathleen (1920): The French Language in England during Tudor and Stuart Times. Manchester: University Press and London, New York and Bombay: Longmans, Green & Co.
- Law, Alexander (1965): Education in Edinburgh in the Eighteenth Century (Publications of the Scottish Council for Research in Education LII). London: University of London Press Ltd.
- Michel, Francisque (1862): <u>Les Ecossais en France, les Français en Ecosse</u>. Londres: Trübner & Cie.
- Morgan, Alexander (1927): Rise and Progress of Scottish Education. Edinburgh: Oliver & Boyd.
- Murray, D. (1905, 1906): "Some early Grammars and other school books in use in Scotland", <u>Proceedings of the Royal Philosophical Society of Glasgow</u>, XXXVI and XXXVII.
- Neil, Samuel (1891): <u>Louis Cauvin and the Institution he founded</u>. Edinburgh: Morrison & Gibb.

- Pitcairn, Robert (Ed.) (1842): <u>The Autobiography and diary of Mr James</u>

 <u>Melvill, with a continuation of the diary</u>. Edinburgh: printed for the Wodrow Society.
- Pujolas, J. (1690/1971): <u>The Key of the French Tongue</u>. Glasgow, Robert Sanders, and R. C. Alston (Ed.) English Linguistics Facsimile N° 284, Menston, the Scolar Press Limited.
- Scotland, James (1969): <u>History of Scottlsh Education</u>, Vol. 1, <u>From the begin-ning to 1872</u>. London: University of London Press Ltd.
- Simpson, Ian, J. (1947): <u>Education in Aberdeenshire before 1872</u> (Publications of the Scottish Council for Research in Education XXV). London: University of London Press Ltd.
- Smout, T. C. (1969): A History of the Scottish People 1560-1830. London: Collins.
- Turner, A. Logan (Ed.) (1933): A History of the University of Edinburgh 1883-1933. Edinburgh: published for the university by Oliver & Boyd.
- Young, John Pettigrew (1907): <u>Histoire de l'Enseignement Primaire et Secondaire en Ecosse, plus spécialement de 1560 à 1872</u>. Paris et Londres: Hachette.

Franz-Rudolf Weller

L'enseignement du français en Allemagne à la veille de la Révolution française

1. Remarques préliminaires

Après avoir brièvement rappelé le prestige de la langue française en Allemagne, surtout dans la deuxième moitié du 18ème siècle, je me propose de résumer rapidement, dans une première partie, l'influence de la pensée pédagogique/didactique de l'époque (Reformpädagogik, Philanthropismus) sur l'évolution de la didactique scolaire des langues vivantes étrangères durant la décennie qui englobe la Révolution française. Cette période est marquée par une professionnalisation progressive du métier d'enseignant au détriment des "maîtres de langue" incapables d'adapter leurs méthodes "naturelles" aux fonctions nouvelles d'un enseignement scolaire public qui doit atteindre à la fois des objectifs pratiques/utilitaires et éducatifs/formatifs.

Pour illustrer cette "querelle" méthodologique à la veille de la Grande Révolution, j'oppose, dans une deuxième partie de ma contribution, deux méthodes d'enseignement qui ont marqué le cours de français langue étrangère de leur empreinte: la méthode de Meidinger, représentant de la méthodologie "déductive" (méthode grammaire/traduction) et celle de De la Veaux, représentant de la méthodologie "inductive" (méthode dite naturelle).

En guise de conclusion, j'ajouterai, dans une dernière partle, quelques observations sur les débuts d'un enseignement systématique de textes littéraires vers la fin du 18^{ème} siècle. J'esquisserai tout particulièrement le prestige des *Aventures de Télémaque* dans la classe de français.

2. La pédagogie générale appliquée à l'enseignement des langues étrangères vivantes

En 1784, Johann Christophe Schwab, professeur de philosophie à la Herzogliche Hohe Karlsschule de Stuttgart, écrit pour l'Académie de Berlin son mémoire bien connu intitulé: Des Causes de l'universalité de la langue française et de la durée vraisemblable de sa domination. 1 Cette année-là, en 1784, Rivarol a lui aussi souligné l'exemplarité de sa langue maternelle et sa précellence po-

1

litique dans son *Discours sur l'universalité de la langue française*, ouvrage couronné le 3 juin 1784 par l'Académie Royale des Sciences de Berlin.

En plein accord avec Rivarol, Schwab constate dans son avant-propos "que dès les temps les plus anciens, le français a été la langue universelle de l'Europe, à côté du latin ou après lui." (Tübingen: Jacob Friederich Heerbrandt 1785: XVII). En créant en 1787 le Oberschulkollegium, l'Etat prussien se donna une administration scolaire propre pour réformer le système éducatif tout entier, avec comme point essentiel l'introduction du baccalauréat: celuici devait désormais déterminer l'ensemble de la vie scolaire des lycées. Avec les "Lumières" (Aufklärung), l'influence de l'Etat sur l'école grandit en général, ce qui entraîne un affaiblissement global du latin. Vers 1740 déjà, les vieilles écoles latines traditionnalistes dépendant soit des villes, soit des princes, étaient au plus bas de leur réputation, d'autant que nombre de jeunes nobles allaient dans les lycées destinés aux nobles (Ritterakademien) et dans les écoles militaires (Militarschulen) ou étaient éduqués par des précepteurs. Kant, Fichte, Hegel, Schleiermacher, Jean Paul, Hölderlin entre autres, furent quelque temps précepteurs (Hofmeister). (Voir à ce sujet Gerth 1976: 51 ss.) D'une part, les conceptions sur les buts des établissements d'enseignement secondaire évoluent, c'est-à-dire que l'on se tourne vers les tâches concrètes qu'il faut maîtriser dans l'exercice d'un métier et à l'intérieur d'une classe sociale. On ne voulait plus seulement former des savants, mais avant tout des membres de la société bien intentionnés et "utilisables". On crée à côté des "écoles de savants" (Gelehrtenschulen) des "écoles de citoyens" particulières (Bürgerschulen), ou bien on essaie de les réunir, en donnant aux classes inférieures plutôt le caractère d'une "école de citoyens" et aux classes supérieures plutôt celui d'une "école de savants". Le changement de buts dans l'éducation exigeait d'autre part des modifications dans les matières enselgnées: l'allemand, l'histoire, la géographie devinrent les égaux du latin, tout comme le calcul et les mathématiques ainsi que le françals et l'italien, langues vivantes enseignées jusque-là par des professeurs de langue privés. Les "nouveaux" élèves durent apprendre les langues des peuples avec lesquels on avait le plus de relations, de "commerce" (Verkehr) au sens large.

Pour l'histoire des langues étrangères, le 18^{ème} siècle est celui de la formation scolaire méthodique; c'est alors qu'apparaissent les grands méthodologues puisqu'il s'agit de combiner les vieilles méthodes d'enseignement, axées sur la pratique de la langue, à un enselgnement méthodique et échelonné de la

grammaire. Ce changement et ce développement de l'instruction publique dans le domaine du secondaire vers la fin du 18^{ème} siècle avalent certes déjà été préparés par le réalisme pédagogique de Ratke ou Ratichius (1571-1635) et de Komensky ou Comenius (1592-1670) qui combattaient le verbalisme de la vieille école latine. Résumons brièvement les étapes importantes de l'institutionnalisation de l'enseignement des langues modernes au 18^{ème} siècle.

En 1721, A. H. Francke (1663-1727), le chef de file du piétisme pédagogique, fait paraître le programme d'études du *Paedagogium* fondé en 1695 à Halle, "pépinière importante de la nouvelle pédagogie" (Paulsen 1919, I: 567), et où le français fut introduit dès 1698 comme matière facultative. A l'époque, le *Paedagogium* était un établissement réformateur (*Reformanstalt*) renommé, où la formation était destinée tant à la bourgeoisie d'affaires qu'aux nobles se destinant à la politique ou aux hautes charges de l'Etat. Au plan politique et social, l'apprentissage d'une langue étrangère permettait de satisfaire à de nombreux besoins en profitant à l'individu, à sa classe sociale, à son mode de vie, à ses affaires.

En 1747, J. J. Hecker fonde à Berlin pour la première fois une "école réelle" (Realschule) en économie et mathématiques avec comme branche secondaire un "lycée réel" (Realgymnasium) où l'on enseigne le latin et le français. C'est avec cet "établissement réel" (Realanstalt) bourgeois qu'apparaissent de nouveaux établissements de formation à caractère professionnel, de pures "écoles à but lucratif" à en croire les traditionalistes.

La méthode inductive, l'importance de la pratique et l'expérience spécifique du monde que possède l'apprenant, voilà des principes pédagogiques qui, en fait, remontent à Comenius et qui ont été introduits dans la pédagogie du 18^{ème} siècle, par exemple de manière concrète dans les institutions philantropiques d'enseignement, dont le rôle dans l'histoire de l'enseignement des langues vivantes reste à décrire. Un de leurs défenseurs est Basedow (1723-1790) qui publie en 1774 les Eléments pour l'enseignement de l'écriture et de la lecture en langue maternelle. D'abord professeur à la Ritterakademie, puis au lycée d'Altona, il est appelé à Dessau par le duc Leopold Frédéric, où il crée le Philanthropinum, lycées avec foyer éducatif, dont on ne saurait trop souligner l'importance dans l'enseignement des langues étrangères au 18^{ème} siècle. Cet établissement, qui s'est maintenu pendant dix ans, se référait, quant à la religion, au déisme de Rousseau, quant à la morale, à la philanthropie et quant à la politique sociale au cosmopolitisme des nations civilisées. Son ouvrage

texte suivi. On ne peut icl que citer l'influence de la méthode naturelle de Comenius sur la méthode "expérimentale" de Rousseau (1712-1778) et celle fondée sur l'observation de Pestalozzi (1746-1827). Au 18ême siècle, l'enseignement des langues étrangères se fondait en grande partie sur l'apprentissage par coeur de discours et de dialogues sans oublier l'apprentissage épistolaire (normal au siècle de la culture épistolaire par excellence). On raconte que très souvent les élèves ayant terminé leur apprentissage linguistique restalent en contact épistolaire avec leurs maîtres, et que ceux-ci étalent disposés à renvoyer aux élèves leurs lettres corrigées.

Le principe utilitaire avait déjà Joué un rôle Important comme critère sélectif des contenus d'enseignement. Comme pédagogue, Comenius devança de beaucoup son temps et plusieurs de ses principes se retrouvent dans la pédagogie moderne: "Il n'y a rien dans l'entendement qui n'ait été' auparavant dans le sens", peut-on lire, par exemple, dans la "Grande Didactique" de 1657 (Didactica magna). Selon Comenius, est sage non pas celui qui sait tout, mais celui qui sait des choses utiles, à savoir pratiques. De toute cette période ancienne, on peut conclure que des points de vue essentiellement pratiques déterminaient l'objectif et la raison d'être de l'apprentissage des langues étrangères; or on se rendait compte que les langues modernes - à côté du français, l'italien et l'espagnol, en dernier lieu aussi l'anglais - étalent devenues une condition sine qua non de la culture de l'homme et du commerce avec d'autres pays. Jusqu'au début du 19^{ème} siècle, chaque professeur de langue avait en fait sa méthode à lui; celle-ci s'orlentait d'après la provenance et le savoir du maître, d'après les objectifs de son cours et du public potentiel - et enfin d'après les intentions du mandataire. Quand un professeur de langue composait un manuel, une "méthode" ou une "grammaire", il était d'usage qu'il expose sa conception globale dans une longue préface. Ce n'est qu'à la fin du 18^{ème} siècle que se développent de véritables "écoles" méthodologiques, des groupes d'auteurs de manuels didactiques soucieux de propager leur "méthode". Cet esprit de "chapelle" est llé aux noms de Meidinger (1783), Seidenstücker (1811), Hamilton (1814), Jacotot (1823) etc.

E. C. Trapp (1745-1818), le théoréticien des philanthropes, a publié en 1788 un essai intitulé "De l'enseignement des langues" (*Über den Unterricht in Sprachen*) où il expose de façon très détaillée la situation "politique" des langues étrangères enseignées à l'époque dans les écoles concernées par cette politique linguistique. On y trouve déjà la question de l'ordre des langues

étrangères, lequel donne matière à mainte discussion jusqu'à nos jours. Ce n'est pas seulement la plus grande possibilité d'application pratique qui place le français avant le latin, mais aussi la méthode centrée sur l'enseigné:

Habituellement on applique dans la classe de français une méthode qui n'a pas le même air philosophique que dans la classe de latin. Mais cette méthode est plus naturelle et mène plus vite au but, à savoir l'aptitude mécanique à comprendre, à parler et à écrire. (cité d'après la reproduction du texte chez Flechsig 1962: 52)

Longtemps avant que J. Ostendorf, directeur d'"école réelle" (Realschuldirektor) à Lippstadt, ait plaidé, dans un fameux "mémoire - programme" (Programmschrift), pour le français comme première langue étrangère (1873), Trapp
s'était déja exprimé de la même façon dans un écrit qui évoque la politique
linguistique sous un aspect résolument contemporain.

Mol, pour ma part, je recommande à tout le monde, même le futur savant n'en est pas exclu, les langues vivantes avant les langues mortes; et parmi les langues vivantes, je place le français en tête.

(op. cité p. 53)

Les écoles destinées à la bourgeoisie, notamment l'ancienne "école latine" (Lateinschule) ne pouvaient pas se soustraire bien longtemps aux exigences d'une instruction moderne, ce qui laisse la voie libre au français, mais d'abord uniquement à lui, comme nouvelle discipline au programme. Il est vral que le français n'était pas tout de suite et partout au programme et il est resté en général matière facultative; mais il fallut engager de nouveaux enseignants qu'on ne pouvait plus recruter uniquement parmi les maîtres de langue français (d'autant plus qu'on avait des doutes fondés sur le passé et la conduite de l'un ou de l'autre). Sous la pression de la nécessité, les leçons de langues étrangères furent données, au début, souvent par des théologiens et des professeurs de langues anciennes, de sorte que, historiquement parlant, le revirement méthodologique qui se manifeste dans le passage d'une méthode imitative, unllingue à la méthode "grammaire-traduction" ne peut guère surprendre. Dans les établissements particulièrement favorables au français, le cours était souvent divisé: la pratique de la langue (exercices d'expression, conversation etc.) était entre les mains des maîtres de langue, tandis que le rôle des "Informatores" consistait à enrichir les connaissances grammaticales. Le maître donnait la leçon en présence de l'informateur qui, lui, organisait aussi des dialogues ou des jeux de questions - réponses entre les élèves et le maître. D'ailleurs, très souvent, les informateurs avalent appris (ou étalent en train d'apprendre) le français par les maîtres.

Ainsi s'ajoute à la pratique de l'enseignement un aspect théorique qui constitue une modification significative dans la classe de français:

L'élément grammatical va progressivement annexer plus de terrain, d'abord par suite d'une nécessité inconsciente, mais puis sciemment comme conséquence d'une instruction "éducative" et "formative" (erziehender Unterricht). La fonction et l'objectif de l'enseignement des langues modernes se modifient à mesure que celui-ci devient une discipline scolaire.

(Boerner/Stiehler 1906: 394)

Dans le livre de Lehmann (1904; v. la bibliographie), qui compare le développement de l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères au 17^{ème} et au 18^{ème} siècle à la lumière de la réforme pédagogique, on trouvera une description blen détaillée de cette évolution d'un enseignement individuel et privé vers une formation scolaire méthodique dans le cadre d'une institution publique – en concurrence d'abord avec les humanités classiques, puis en prenant leur succession.

3. Deux grands méthodologues divisés par les vieilles rivalités

La véritable entrée en scène de ce qu'on va appeler plus tard la "méthode grammaire-traduction" (et qui va dominer tout le 19ªª siècle) est représentée par la "Grammaire française pratique" (Practische Französische Grammatik wodurch man diese Sprache auf eine ganz neue und sehr leichte Art in kurzer Zeit gründlich erlernen kann) de J. V. Meidinger (1756-1822)³, professeur de français et d'italien à Francfort-sur-le-Main. La première édition date de 1783, la dernière des 37 éditions au total parut en 1857. Son avant-propos commence par cette phrase restée célèbre:

Comme chaque expert en la matière le sait bien: apprendre la langue française par des règles, c'est le chemin le plus court et le plus sûr qu'on puisse prendre.

Les 37 éditions en moins de quatre-vingts ans prouvent l'impact de Meidinger sur le fondement solide d'un enseignement grammatical du français langue étrangère dans les nouvelles écoles vers la fin du 18^{ème} siècle. Cette nouvelle méthode "grammaire-traduction" de Meidinger qui plaçait le système

Practifche Franzbsische

Grammatik

wodurch man

Diese Sprache auf eine ganz neue und beichte: Art in kurzer Zeit grundlich derlernen kann.

B o n

am Mapn.

Johann Balentin Meibinger Lehrer der Frangosium Indienischen Spragelu

Neunte burchaus verbessert Ausgabe.

Mit Adm. Kaiserl. und Aursürstl Sachs. wie auch der Zochlobl. Lidgenossenschaft Burich, Bern, Glarus, Bajel, Schafbausen, Appensell, und der Löbl. Reichsstädes G. Gallen, Nühlhausen und Biel, Greibeiren.

Bu haben bei dem Verfasser, wie auch in allen Buchhandlungen Deutschlands.

I 7 9 3-

grammatical au centre de l'apprentissage d'une langue étrangère, on la retrouve tout au long du 19ème siècle, jusqu'à la réforme ("méthode de la réforme"/"méthode phonétique") vers la fin du slècle, ressentie par les praticiens dans les classes comme un véritable coup d'Etat pédagoglque (rappelons le fameux pamphlet de Viëtor, "L'Enseignement des langues doit opérer une conversion" (Der Sprachunterricht muß umkehren), publié prudemment d'abord sous le pseudonyme de Quousque tandem, en 1882). Mais pour éviter des malentendus, il ne faut quand même pas oublier à la suite de Flechsig "que l'objectif de la méthode "grammaire-traduction" lui aussi était, au moins jusqu'au milieu du 18ême siècle, de préparer les apprenants à la pratique de la langue enseignée. Ce n'est qu'au 19ême siècle que l'idée d'un enseignement formateur de la personnalité s'est assoclée à cette méthode" (Flechsig 1962: 37 note 1).

Un des promoteurs du mouvement opposé caractérisé par une méthodologie scolaire "naturelle" a été, justement à la même époque, De la Veaux, qui est mentionné en 1775/76 dans le livret d'étudiant de l'université de Bâle, puis, à partir de 1786, enseigne le français à la Hohe Carlsschule de Stuttgart (que le jeune Frédéric Schiller a dû fréquenter un certain temps). En conformité avec les tendances didactiques de ses grands contemporains qui s'opposalent aux procédés empiriques et désordonnés de beaucoup de maîtres de langue, il publia en 1787 ses Leçons méthodiques de Langue françoise pour les Allemands; contenant tout ce qui est nécessaire pour apprendre & enseigner cette langue. A l'usage de l'Université-Caroline de Stouttgard. Ouvrage entrepris par ordre de son Altesse sérénissime Monseigneur le Duc régnant de Wirtenberg. Avant d'être nommé "Professeur de Belles-Lettres à la dite Université", il s'était déjà mis à composer "par les ordres de feu sa Majesté le Roi de Prusse" un Cours théorique & pratique de langue & de litterature françoise dont il a publié en 1792 des extraits sous le titre de Nouvelle Grammaire françoise à l'usage des Etrangers particulièrement des Allemands (à Berlin, chez Arnold Wever).4 De la Veaux est aussi mentionné dans un chapitre consacré à l'apprentissage du français au 18ème siècle hors de France que nous devons à l'éminent linguiste Ferdinand Brunot (Histoire de la langue française des origines à 1900. Tome VIII: le français hors de France au XVIIIº siècle. Première partié: le français dans les divers pays d'Europe. Rééd. Paris: Colin 1966/67). Parlant des auteurs de livres d'enseignement, Brunot écrit: "Un des plus connus est Laveaux, dont un des concurrents du Concours de 1782 dit qu'à lui seul il sauverait la langue française si elle était menacée" (p. 628).

LEÇONS MÉTHODIQUES

DE

LANGUE FRANÇOISE

POUR'LES ALLEMANDS;

contenant tout ce qui est nécessaire pour apprendre & enseigner cette langue.

A L'usage de L'Université-Caroline de Stouttgard.

Ouvrage entrepris par ordre de

SON ALTESSE SÉRÉNISSIME

MONSEIGNEUR LE DUC RÉGNANT

DE WIRTENBERG.

PAR M. DE LA VEAUX
Prosesseur de Belles - Lettres à la dite Université.

I. Livre Elémentaire 1. partie,

RECUEIL DE DIALOGUES, SCENES

DE COMÉDIES &c.



Stouttgard de l'Imprimerie de l'Université-Caroline.

1 7 8 7.

Et dans une note au bas de la page il ajoute ceci: "Ce Laveaux avait publié chez Arnold Wever, par cahiers, un Cours de langue et de littérature françaises qui faisait autorité."

En ce qui concerne les causes principales de la propagation de la langue française en Europe, Jean-Charles Thibault de Laveaux se trouve en parfait accord avec la position du célèbre lauréat français du Concours de Berlin:

La langue française, la plus claire de toutes les langues modernes, par la nature de ses constructions; la plus douce, par la moëlleuse harmonie de ses sons; la plus aisée à apprendre jusqu'à un certain point, à cause de la simplicité & de l'uniformité de ses tours; la langue françoise est devenue la langue du globe. ("Discours préliminaire", p. VI)

En forme de "Dissertation sur la meilleure méthode pour enseigner la langue françoise" (tel est le sous-titre de la préface), De la Veaux (la graphie du nom est variable; il y a aussi Delaveaux, Laveaux) étale les principes didactiques de sa "méthode" par lesquels il se révèle un pédagogue d'une étonnante modernité. Le point de départ de son "Discours préliminaire" est la constatation qu'"on apprend les langues mortes pour les comprendre; les langues vivantes pour les parier & écrire. Les buts sont différens, les moyens doivent l'être" (p. V). En parfait accord avec la pédagogie générale de son époque (v. plus haut Basedow et autres), De la Veaux a préconisé la prise en considération de la langue maternelle de l'apprenant. C'est la langue maternelle "qui doit (...) nous donner la première connoissance d'une langue étrangère" (p. VII). Et pour enseigner une langue étrangère, "il faut commencer par la routine" (p. VIII). La connaissance de l'usage doit précéder "la raison", c'est-à-dire la règle. Le premier pas à faire dans l'enseignement d'une langue étrangère, c'est d'accoutumer l'oreille à la prononciation de cette langue: "Pour donner promptement aux enfans la routine d'une langue, il y a deux voies, les oreilles & les yeux. C'est par la première qu'il faut commencer." (p. X). Suit, mais beaucoup plus tard, l'exercice des yeux et des organes de la parole. Pour De la Veaux, la première chose que l'on se propose en étudiant une langue vivante étrangère, c'est de comprendre ceux qui la parlent et de pouvoir s'entretenir avec eux. C'est pourquoi il veut enseigner au début les phrases les plus ordinaires de la conversation, des dialogues, des scènes de comédies et des petites pièces dramatiques, dont le dialogue est simple, naturel et à la portée des élèves. La première partie de son premier Livre élémentaire comprend un "recueil de dialogues, scènes de comédies &.".

Passez trois années entières à faire traduire Télémaque à un jeune homme, qu'il le sache par coeur d'un bout à l'autre; & il ne sera pas en état de demander un poulet dans une auberge, ni ses pantoufles à un domestique; il ne sera pas en état d'aborder avec aisance un françois en société, ni de prendre la moindre part à une conversation françoise qui roulera sur les choses d'usage. (p. XIII)

De la Veaux avait des idées très claires quant à la "programmation" de la matière à enseigner: "Un des premiers principes de la Méthode, c'est de passer du plus aisé au moins aisé; & de monter ainsi de degrés en degrés jusqu'aux connoissances les plus difficiles." (p. XIII) Il n'a pas non plus éludé les questions relatives au choix des éléments à enseigner ou à privilégier dans l'enseignement. De la Veaux dénonce ceux qui "avant que de faire apprendre des phrases à leurs écoliers, commencent par meubler leur mémoire d'un grand nombre de mots. Le vocabulaire appris par coeur est utile, mais nous blâmons la manière & le moment." (p. XIV). Par peur que l'élève ne perde toute la confiance qu'il avait en son maître et qu'il finisse par se dégoûter, peut-être à jamais, d'une langue qu'on lui a si mal enseignée, il propage un enseignement du vocabulaire contextualisé où les unités lexicales véhiculent un ensemble d'idées:

D'abord, rien de plus ennuyeux & de plus rebutant que d'apprendre une suite de mots isolés, qui ne sont liés entre eux par aucun sens.

En second lieu, un vocabulaire de cette nature donne souvent une idée fausse de la signification du mot qu'il offre à la mémoire.

Il est peu de mots qui, pris séparément & abstraction faite de toute phrase, aient un sens unique. Les figures, les allusions changent à chaque instant les nuances de la signification du même mot, & y ajoutent des accessoires qui l'éloignent plus ou moins de la signification primitive ... (p. XIV s.).

Prendre les contenus de l'enseignement dans la vie quotidienne, choisir surtout des discours et des scènes dialoguées et présenter des actes de paroles en langue parlée – et cela dès la première leçon de français – vollà des principes didactiques très modernes et qui expliquent aussi la renommée de l'auteur des *Leçons méthodiques* à l'époque. Selon Streuber, "l'importance de La Veaux réside dans le fait qu'il a su tirer l'essence des efforts, des tentatives méthodologiques des grammairiens du 18^{ème} siècle, et d'en condenser le plus précleux, fructueux en un système propre" (Streuber 1914: 125).

Mais du point de vue méthodologique, il serait erroné de ranger De la Veaux parmi les partisans de la "méthodologie directe", c'est-à-dire d'une méthodologie unique qui supprime a priori la grammaire et les traductions d'application. Il a pratiqué en effet une "méthodologie mixte", une combinaison ou juxtaposition conciliatrice de procédés et techniques "directs" et "traditionnels". Le moyen le plus sûr pour parvenir à la compréhension des phrases du maître,

c'est de prononcer en sa présence (sc. l'élève) lentement & distinctement, d'abord une petite phrase toute entière de la langue qu'on veut lui apprendre, puis chaque mot l'un après l'autre, en y joignant le mot correspondant de sa langue maternelle, en lui faitant répéter ces mots de sa langue, à chaque mot de la langue étrangère qu'on prononce; en répétant cet exercice jusqu'à ce qu'il soit parvenu à comprendre & à expliquer sur le champ, de vive voix, des phrases entières de la langue étrangère. (p. XX)

Je n'insisterai pas sur d'autres types d'exercices "bilingues" dans le *Livre élémentaire* pour me tourner vers l'autre pierre de touche de la discussion: la grammaire qu'un Basedow avait rigoureusement exclue du début de l'enseignement. Chez De la Veaux elle n'est pas non plus entièrement bannle du cours:

Nous voudrions aussi que pendant tout le tems de ces exercices (sc. du premier livre élémentaire) on évitât de parler à l'écolier d'aucune règle de grammaire; cela ne serviroit qu'à le distraire; & à coup sûr, il n'y comprendroit rien. (p.XXIV)

De la Veaux n'est pas seulement l'auteur d'une *Nouvelle Grammaire françoise* à *l'usage des Etrangers particulièrement des Allemands* (Berlin 1792). Dans son "Discours préliminaire" souvent cité plus haut, il mentionne lui-même un autre ouvrage *didactique*, paru également à Berlin (1797):

Cet ouvrage peut être considéré comme l'introduction au cours théorique & pratique de langue & de littérature françoise que je

compose depuis quelques années par les ordres de feu sa Majesté le Roi de Prusse. (p. XXIX)

De la Veaux avait toutes raisons de louer "ce prince éclairé" (p. XXIX) et de choisir Berlin comme lleu de parution de ses livres. Des recherches récentes consacrées au Bicentenaire de la Révolution ont révélé des événements tout à fait inattendus dans la vie du professeur De la Veaux. Le 10 octobre 1791, il est congédié pour avoir osé prêcher publiquement les "Droits de l'homme et du Citoyen"! Emlgré à Strasbourg où il devient un des dirigeants du Club des Jacobins, il se rend à Paris, en 1793, où il doit se disculper auprès des révolutionnaires. De la Veaux n'a représenté qu'un épisode de six ans dans le développement de l'enseignement scolaire des langues vivantes étrangères au 18ème siècle.

Même si l'on peut avoir l'impression que la méthode linguistique de De la Veaux se rapproche des théories de "la période imitative de l'apprentissage d'une langue" (Boerner/Stiehler 1906: 350) conçue à partir de l'enseignement privé, on ne doit pas négliger le progrès qu'elle représente par rapport au 17000 siècle. De la Veaux n'était pas d'avis qu'un Français de naissance pût transmettre sa langue sans fondement grammatical, c'est-à-dire simplément par la conversation et l'apprentissage par coeur de quelques textes. Il s'est clairement opposé à l'enseignement par des gouvernantes qui ne comprenaient rien aux méthodes et a conseillé de bons professeurs de langue, c'est-à-dire possédant une méthode solide. Traduit dans notre terminologie moderne, cela donne: Jusque dans les premières années du 19000 siècle qui sera marqué par l'influence de l'enseignement de la culture de l'humanisme moderne, la priorité est donnée aux notions de méthode avant celles d'éducation (modèles, buts, normes) et celles de la didactique proprement dite (théorie du contenu et de la substance de l'éducation):

La méthode d'apprentissage d'une langue par l'imitation, adoptée presqu'exclusivement dans les institutions philanthropiques consiste à calquer celle de l'acquisition de la langue maternelle qui est la plus adaptée à l'enfant. La méthode grammaticale appelée aussi "philosophique" ne présente pas cet avantage. La pensée didactique part de l'enfant et non d'exigences objectives et sociales. Le choix du bien culturel (dans ce cas une langue) dépend de l'adaptation ou de la non-adaptation de sa présentation à l'intelligence de l'enfant. (Flechsig, 1962: 54 s.)

Pour terminer, la conscience de l'importance de la méthode en relation avec une taxonomie des buts d'enseignement dans une didactique des langues étrangères rendant un son parfaitement moderne peut être illustrée par une citation du philanthropiste Ernst Christian Trapp (1745-1818):

Jusqu'à quel degré de perfection doit-on apprendre une langue? Cela dépend de l'apprenant et de son intention. Certains peuvent se contenter de comprendre une langue dans la mesure où cela est nécessaire à leurs affaires. C'est le cas par exemple de nombreux commerçants. D'autres doivent la parler, et d'autres encore doivent savoir l'écrire; et ces deux facultés possèdent elles-mêmes des degrés divers de perfection dont tout le monde ne doit pas atteindre le plus élevé. Ce degré supérleur étant: parler sans fautes et écrire de manière juste et élégante (...)

On n'oubliera pas que lorsqu'on parle d'une méthode quelconque d'enseignement et de son amélforation, je garde à l'esprit la tête normale de l'homme moyen dont il suffit de considérer les désirs en réfléchissant au contenu et à la forme de l'enseignement pour découvrir ce qui convient le mieux. Les génies se débrouillent seuls, quelle que soit la forme que prenne l'enseignement; et personne ni aucune méthode au monde ne peuvent aider les très médiocres.

(Trapp op. cité p. 53 s.)

On ne peut pas dire que la culture de masse qui suivit et son effet sur l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues modernes doivent beaucoup à ces idées. Avec une organisation et une institutionnalisation de plus en plus poussée d'un enseignement scolaire du français se développa la tendance à présenter la grammaire comme un manuel, de sorte qu'elle suffise à toutes les exigences aussi bien théoriques que pratiques. Dans la préface à son Répertoire chronologique des grammaires françaises de la fin du 14ºme siècle au début du 18eme siècle ..., Stengel avait déjà précisé que tous les "ouvrages instructifs" cités n'étaient pas des "grammaires" au sens strict du terme:

La présentation suivante comprend toutes les grammaires françaises et <u>livres d'enseignement grammatical</u> (c'est moi qui souligne) de la langue française parus jusqu'en 1799 compris dont j'ai trouvé les références dans les listes de 122 bibliothèques d'Allemagne (et de l'étranger) et dans un grand nombre d'ouvrages bibliographiques auxquels j'ai eu accès. (Stengel 1890: V)

On dolt donc s'attendre à des conceptions fondamentalement différentes de l'enseignement du français depuis *l'Institutio* de Phil(l)otus (1550) jusqu'à la *Grammaire* de Meidinger (1783).

Comme il n'existe pour l'enseignement du français en Allemagne ni une histoire des manuels ni une liste exhaustive des lectures, ces réflexions finales ne peuvent que rester à l'état d'esquisse.

4. Les débuts d'un enseignement culturel et littéraire par les textes.

Au moins depuis la parution de la *Grammaire* de Des Pepliers (1762), qui comprenait un "recueil de bons contes et de bons mots, tirés des plus beaux esprits de ce tems", les manuels d'apprentissage du français incluent des lectures. Ces textes "littéraires" en majorité historiques ont pris une importance telle qu'on les publia sous la forme de livres de lectures distincts du manuel. Reprenant la tradition de l'enseignement des langues classiques, on ne tarda pas à leur donner des noms tels que "Chrestomathies" et ces livres représentent de fait le début des manuels de littérature et de civilisation dans l'enseignement des langues étrangères. Mais l'histoire du développement de ces manuels en Allemagne reste, elle aussi, à étudier.

Un autre exemple de ces manuels intégratifs des débuts de l'enseignement du français nous est fourni par les *Leçons méthodiques* (en quatre 'livres') de De la Veaux, dont le contenu dépasse totalement la notion de "grammaire" de l'époque. Ainsi peut-on lire dans son "Discours préliminaire ou Dissertation sur la meilleure méthode pour enseigner la langue françoise":

La première chose que l'on se propose ordinairement en étudiant une langue vivante, c'est de comprendre ceux qui la parlent, & de pouvoir s'entretenir avec eux. Ceci suffit pour nous indiquer les ouvrages que nous devons préférer au commencement. Ce sont ceux qui enseigneront au commençant les phrases les plus ordinaires de la conversation. C'est par cette raison que nous avons choisi des dialogues, des scènes de comédies & des petites pièces dramatiques dont le dialogue est simple, naturel, & à la portée des commençans. Nous n'avons pas toujours pris les meilleures pièces ni les meilleures scènes en elles-mêmes; mais les meilleures pièces & les meil-

Französische Chrestomathie

a u m

Bebrauch der hohern Rlaffen.

Mus ben

vorzüglichften neuern Schriftftellern

gesammlet

558

D. Friedrich Gebife

Ronigt. Preug. Oberfonsistorial; und Oberschulrath, Direktor bes vereinigten Friedrichswerderschen und Friedrichsstadteischen Grunasiums, Mitgirektor des vereinigten Berlinischen und Kolnischen Gymnasiums und ber baju gehörigen Schulen, Mitglied der Kenigl. Alademie der Miffenschaften, wie auch der Atademie der Kunste.

Berlin,

bei August Mylius

Budhhandler in ber Bruderftraße.

1792.

(Preis 12 Grofchen)

leures scènes relativement à notre but; nous avons voulu donner à notre recueil l'utilité & la variété; c'est d'après ces vues qu'il faut nous juger. (p. XII s.)

La première partie est un recueil de dialogues, scènes de comédies, petits proverbes dramatiques & autres morceaux originaux françois, ou traductions libres de l'allemand, écrites purement & dans le goût de la nation. La seconde est une traduction littérale, & mot à mot, autant que la pureté de la langue l'a permis, de tous les morceaux contenus dans la première partie; avec des notes au bas des pages qui suppléent aux tournures ou aux expressions que le génie ou l'usage de la langue allemande a empêché de rendre mot à mot. La trolsième partie offre un vocabulaire de tous les mots qui se trouvent dans les deux premières parties, selon l'ordre où ils se rencontrent. (p. XIX)

La première partie du deuxième *livre élémentaire* contient le texte intégral d'une comédie didactique: *La Curieuse* de Stéphanie-Félicité Comtesse de Genlis (1746-1830) et quelques contes moralisateurs de cette femme de lettres et pédagogue de la fin du 18ème siècle ainsi que les *Trais historiques* des *Mémoires* de l'abbé Raynal (1711-1796) et quelques extraits de *l'Encyclopédie*.

Le texte "littéraire" le plus répandu au début de l'enseignement scolaire du français en Allemagne était - après la Bible et les oeuvres historiques de Voltaire (Siècle de Louis XIV, Charles XII, Henriade) - Télémaque de Fénelon, roman didactique où les réminiscences mythologiques et les notations géographiques sont le support d'un enseignement moral et politique. Les aventures de Télémaque n'étaient pas seulement un "best-seller" du grand public allemand (voir à ce propos Fricke 1982), l'immense écho qu'a provoqué l'ouvrage de Fénelon dans les institutions pédagogiques souligne l'enthouslasme de toute une époque pour cette utopie généreuse qui enseigne l'amour de la patrie et la fraternité des hommes. La renommée de Télémaque hors de France à l'époque qui nous occupe ici est confirmée par Mme Hammar qui écrit dans sa thèse L'Enseignement du français en Suède jusqu'en 1807: "Le texte le plus utilisé au 18eme siècle dans la lecture élémentaire est celui du Télémaque de Fénelon." (Hammar 1980: 101). L'édition scolaire la plus ancienne publiée en Allemagne, à ma connaissance, date de 1748. Sa page de titre est digne d'être reproduite ici: Les Avantures de Telemaque, Fils d'Ulysse. Composées par Feu Messire François de Salignac, de la Motte Fenelon, (...) Nouvelle Edition revue,

AVANTURES

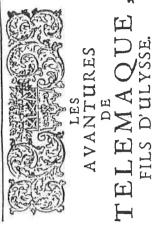
FILS D'ULYSSE.

PROFESSEUR PUBL, DANS L'ACADEMIE DE STOUCARD. ALFOC FIGURES BELLES REMARQUES ALLEMANDES, ARCHEVEQUE, DUC DE CAMBRAI, PRINCE DU St. KAPIUE, COMTE DE CAMBRIAIS, CI-DIVANT PREZEPIEUR DE MESSEIGNEURS L'AS DUCS DE BOURGOGNE, D'ANJOU ET DE BERRI. FRANÇOIS DE SALIGNAC, DE LA MOTTE FENELON, JOSEPH ANTOINE D'EHRENREICH, REVUË, CORRIGÉE ET ENRICHIE COMPOSÉES PAR FEU MESSIRE NOUVELLE EDITION PAR DE



Avec Privilege de Sa Majesse Imperiale, de S. M. Ic, Rol de Pologne & de S. A. E. de Saxe. Aux depens de JEAN CONRAD WOHLER Fils le Jeune, M DCC XLVIII.

Pag. 31



LIVRE PREMIER.



ALYPSO r.) nepouvoir fe confoler du départ d'Uyfle. Dans la douleur elle le rouvoit mahleureule *d'ètre immortelle. Sa grote ne 2.) refonnoit plus de fon chant. Les Nimphes, qui la fervonent n'ofoient lui parler; 3. Elle fe promenoit fouvent feule fur les gafons fleuris, doni 4.) un printems etemed bordoit son Ile. Mais 5.) ces beaux lieux, 6.) loin de mo3.) Ca) plo. . . Ulylic, Ca) plo bamte fid nicht tehftru jufrieht gebrui iher der Aberif des Ulylis. " d'étre immortelle, daß sit nicht wir Abriffen stelles das Abrahams, vir Ble fin sich wir 200 Affent is 10 Ble fin das 1. 20 Ble seines entre sit ginnge off ale seine auf sur das dus dentes die merstichen Alten, et un princes. — Ils, nimmorredeberner effektion gegieren indre 30 fil. Chorder dels soll sienes ultimm, sie eet deare begie fil. Chorder dels soll siene sienes deare.

corrigée et enrichie de Belles Remarques Allemandes, par Joseph Antoine d'Ehrenreich, Professeur publ. dans l'Academie de Stoucard. Avec Figures. Avec Privilege de Sa Majesté Imperiale, de S. M. le Roi de Pologne & de S. A. E. de Saxe. Aux dépens de Jean Conrad Wohler, Fils le Jeune. MDCCXLVIII.

Pour avoir une idée de la façon d'étudier un texte "littéraire" comme celui de Télémaque, on peut relire dans le discours préliminaire au Livre élémentaire de De la Veaux:

En Allemagne, la plupart des Maîtres sont dans l'usage de faire traduire aux commençans Télémaque de françois en allemand. Je conçois que cela est fort commode, parce qu'on a une édition de ce livre avec des notes où les mots les plus difficiles sont expliqués en allemand. Mais cela est-il utile? C'est une autre question. Télémaque est assurément, dans son genre, le chef-d'oeuvre de notre langue; mais c'est un poème, & il est ridicule de commencer à apprendre une langue par la lecture d'un poème. (Discours préliminaire p. XI s.)

Le premier livre de lectures, c'est-à-dire un recueil de morceaux choisis (Lesebuch) autonome et indépendant, séparé du manuel de langue ou de la "grammaire" traditionnelle est le Französisches Lesebuch für Anfänger nebst einer kurzen Grammatik de Friedrich Gedike (1785), très utilisé et en faveur même au 19ème siècle (la 16ème édition date de 1828), complété, en 1792, par une Chrestomathle française, un recueil des meilleurs auteurs modernes à l'usage des classes supérieures. L'estimation adéquate du rôle éminent de Gedike, proviseur à Berlin, auteur de manuels didactiques et fonctionnaire ministériel chargé des Ecoles et Universités fournirait matière à une autre étude.

Je tiens à remercler Madame Claude Meissner et Madame Michèle Wolff qui ont bien voulu relire le manuscrit et le corriger de leur main si sûre.

Notes

- Von den Ursachen der Allgemeinheit der französischen Sprache und der wahrscheinlichen Dauer ihrer Herrschaft. Eine Preisschrift, welche von der Königlichen Akademie der Wissenschaften zu Berlin den 3. Juni 1784 gekrönt worden. (Tübingen 1785).
- 2) Voir à ce sujet l'étude pertinente de M. Relnfried dans le même ouvrage.

- Pour l'histoire des éditions de la Grammaire de Meidinger v. le précieux relevé bibliographique de Stengel (1890), Niederehe (1976) et Swiggers (1979).
- 4) Les Leçons méthodiques comprennent quatre parties: "La première partie est un recueil de dialogues, scènes de comédies, petits proverbes dramatiques & autres morceaux originaux français, ou traductions libres de l'allemand écrites purement & dans le goût de la nation, la seconde est une traduction littérale, & mot à mot, autant que la pureté de la langue l'a permis, de tous les morceaux contenus dans la première partie; avec des notes au bas des pages qui suppléent aux tournures ou aux expressions que le génie ou l'usage de la langue allemande a empêché de rendre mot à mot. La troisième partie offre un vocabulaire de tous les mots qui se trouvent dans les deux premières parties, selon l'ordre où ils se rencontrent." ("Discours préliminaire", p. XIX).
 - Une version allemande parut en 1787-90 (v. la reproduction de la page du titre).
- 5) J'attire l'attention du lecteur intéressé sur un petit livre passionnant: Revolutionsbegeisterung an der Hohen Carlsschule. Ein Bericht von Axel Kuhn ... Stuttgart-Bad Cannstatt: fromann-holzboog 1989.

Bibliographie

- Behrens, D.: "Beiträge zu einer Geschichte der französischen Sprache." Zeitschrift für französische Sprache und Literatur 45 (1919): 157-234.
- Boerner, O. / Stiehler, E.: "Zur Geschichte der neueren Sprachen." Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Literatur und für Pädagogik 9 (1906): 334-351; 392-412; 459-471.
- Flechsig, K.-H.: Die Entwicklung des Verständnisses der neusprachlichen Bildung in Deutschland. Diss. Masch. Göttingen 1962.
- Flechsig, K.-H. (ed.): Neusprachlicher Unterricht I. Weinheim: Beltz 1965 (Quellen zur Unterrichtslehre Bd. 10).
- Fricke, D.: "Les Errances pédagogiques de Télémaque: L'élève de Fénelon entre Vénus et Minerve." Papers on French Seventeenth Century Literature IX/17 (1982): 693-726.

- Gerth, H.: Die sozialgeschichtliche Lage der bürgerlichen Intelligenz um die Wende des 18. Jahrhunderts. Diss. Frankfurt 1935; auch als Buchpublikation: Bürgerliche Intelligenz um 1800. Zur Soziologie des deutschen Frühliberalismus. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1976.
- Hammar, E.: L'Enseignement du français en Suède jusqu'en 1807. Méthodes et manuels. Akademilitteratur. Stockholm: Institut d'Etudes Romanes de l'université de Stockholm 1980.
- Lehmann, A.: Der neusprachliche Unterricht im 17. und 18. Jahrhundert, insbesondere seine Methode im Lichte der Reform der Neuzeit. Jahresbericht der Annenschule (Realgymnasium) zu Dresden-Altstadt. Dresden: Teubner 1904.
- Niederehe, H.-J.: Chronologisches Verzeichnis französischer Grammatiken vom Ende des 14. bis zum Ausgange des 18. Jahrhunderts nebst Angabe der bisher ermittelten Fundorte derselben. Verfasst von Edmund Stengel. Neu herausgegeben mit einem Anhang von H.-J. Niederehe. Amsterdam: John Benjamins B.V. 1976.
- Paulsen, F.: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht. 2 Bde. (1884) 3., erweiterte Aufl. hrsg. v. R. Lehmann. Leipzig: Velt & Comp. 1919.
- Schröder, K.: LINGUARUM RECENTIUM ANNALES. Der Unterricht in den modernen europäischen Sprachen im deutschsprachigen Raum. Bearbeitet von K. Sch. Universität Augsburg. Band 1 (1500-1700) 1980; Band 2 (1701-1740) 1982; Band 3 (1741-1770) 1983; Band 4 (1771-1800) 1985. (Augsburger I- & I-Schriften. Bde 10, 18, 23, 33).
- Stengel, E.: Chronologisches Verzeichnis französischer Grammatiken vom Ende des 14. bis zum Ausgange des 18. Jahrhunderts nebst Angabe der bisher ermittelten Fundorte derselben. Berlin: Gronau 1890.
- Streuber, A.: Beiträge zur Geschichte des französischen Unterrichts im 16. bis 18. Jahrhundert. Berlin: Eberling 1914. (Neudruck: Liechtenstein: Nendeln 1967).
- Swiggers, P.: "Compte rendu (<u>Stengel: Chronologisches Verzeichnis</u>)." *Linguisti-cae Investigationes* 3 (1979): 192-204.

Trapp, E. C.: "Über den Unterricht in Sprachen." (1788) In: Flechsig I. 1965; 52-58.

Weller, F.-R.: "Skizze einer Entwicklungsgeschichte des Französischunterrichts in Deutschland bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts." *Die Neueren Sprachen* 79 (1980): 135-161.

Marcus Reinfried Les origines de la méthode directe en Allemagne

1. Un enfant du dix-neuvième siècle?

On sait que la méthode directe se caractérise par le refus de la traduction, qu'elle vise un apprentissage qui relie directement les expressions de la langue étrangère aux idées correspondantes sans que les signes de la langue maternelle s'intercalent. La méthode directe est encore d'actualité, car elle est encore pratiquée dans notre enseignement moderne, bien que le monolinguisme ait été dédogmatisé au cours des dernières années et soit devenu plus souple (Butzkamm 1978; Weller 1981), et que des conceptions didactiques plus récentes comme la compétence de communication (Piepho 1974) ou la pédagogie centrée sur l'élève (Schiffler 1980) l'aient sensiblement modifiée.

Communément, l'on fait remonter la méthode directe¹ à la neusprachliche Reformbewegung (mouvement réformiste) qui affecta l'Ailemagne à la fin du 19° siècle (ce fut d'ailleurs l'un des premiers pays en Europe, cf. Schweitzer/Simmonot 1921, p. 2). Comme l'on sait, les partisans de la réforme s'opposèrent à la méthode "grammaire et traduction" qui, vers 1880, dominait encore nettement dans les écoles²; ils préconisèrent la priorité de l'oral et un monolinguisme (plutôt modéré, en général) et condamnèrent l'enseignement exhaustif et déductif des règles grammaticales.

Les deux grands courants de la méthode directe sont celui du *Lesebuch* (livre de lecture) et celui de l'*Anschauung* (la vue des choses sensibles). Ces courants ne se distingualent que par le choix des médias: les adeptes de l'un voulaient fonder leurs leçons exclusivement sur des textes narratifs (les grammairiens de la vieille école, le plus souvent, ne s'étalent servis pour leurs traductions que de phrases isolées), les partisans de l'autre voulaient intégrer dans leurs cours des images (et les objets de la classe au début de l'enseignement élémentaire). Mais tous étaient unanimes sur l'importance qu'il fallait accorder à la conversation (qu'ils combinaient aussi avec des exercices de grammaire) et proclamaient l'efficacité d'exercices écrits peu pratiqués jusqu'alors, comme la dictée, le compte rendu, la rédaction et la transformation de textes (Steuerwald 1932, p. 24 et 51). De plus, les procédés de sémantisation étaient semblables: Les partisans de la *Lesebuchmethode*, tout

comme les adeptes de l'Anschauungsmethode, se servaient de l'intuition directe (objets et actions, gestes, mimique du professeur), de l'intuition mentale (pour la description de situations) et des techniques d'explication monolingue (comme les paraphrases, les synonymes, les antonymes, la dérivation morphologique et l'éclaircissement du sens par le contexte). Quoique les deux tendances semblassent d'abord rester en opposition en tant que conceptions didactiques (Schilder 1977, p. 37-38), il y eut bientôt une conciliation: un grand nombre des "partisans radicaux de la réforme" (comme on les appelait à l'époque) s'accordèrent pour dire que la méthode intuitive se prêtait surtout à l'enseignement élémentaire et le livre de lecture à un enseignement plus avancé (ainsi Quiehl 1893, p. 88; Hartmann 1895, p. 29; Walter 1906, p. 25-26).

Où doit-on chercher les racines de la méthode directe en Allemagne? Pour la variante intuitive, la première tentative dans le cadre de la neusprachliche Reformbewegung semble remonter à Cârl Griep. Celui-ci publia en 1858 un vocabulaire réunissant des expressions françaises et leur traduction allemande et illustrant 16 tableaux muraux de Wilke. Griep avait eu l'idée d'utiliser ces tableaux (destinés aux leçons de choses à l'école primaire) pour la conversation et pour des exercices écrits à la Realschule (qui correspond au Collège d'Enseignement Général) où il enseignait le français. Il pensait avoir découvert une méthode complètement nouvelle dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères (Griep 1858, p. V). Il ne savait pas que presque un siècle avant lui, la méthode directe avait déjà été inventée et expérimentée par un groupe de pédagogues réformateurs: les philanthropistes de Dessau. Bien que cette tentative de la rénovation méthodologique de l'enseignement des langues ait, à l'époque, suscité l'intérêt des contemporains, elle n'avait pas eu de suite et était tombée dans l'oubli.

2. La méthode naturelle d'instruction de Dessau

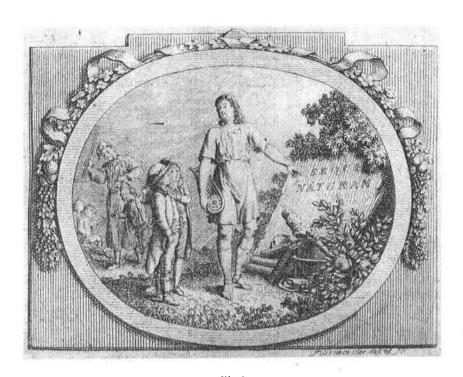
Johann Bernard. Basedow (1724-1790) est considéré comme l'animateur du mouvement philanthropiste. Après avoir publié ses idées sur une réforme de l'éducation dans plusieurs traités, il fonda en 1774 un internat à Dessau (en Saxe-Anhalt) qu'il nomma *Philanthropin*. Dans cette école, on accordait une grande importance à l'enseignement du français qui était une matière principale dans toutes les classes. Comme la plupart des autres philanthropistes, Basedow était d'avis que la connaissance de la langue française était une

composante indispensable de la culture générale parce qu'elle "prédomine en tous lieux ... dans les affaires d'Etat" et parce que "tous les élèves ou au moins la plupart d'entre eux en auront besoin." (Basedow 1770, tome 1, p. 264).

La méthode de l'enseignement était peu conventionnelle: Basedow préconisait un apprentissage imitatif s'effectuant "par le seul emploi", en évitant le "piochage" du vocabulaire et des règles grammaticales. Les élèves étaient exhortés à communiquer en français (ou en latin, la deuxième langue étrangère) également en dehors des cours réguliers; les professeurs désignalent des jours ou des heures où il était interdit de parler allemand, et même les prières du matin et du soir étaient récitées en trois langues (Schmid/Schmid 1898, p. 228; Schummel 1891, p. 48-49).

Cette méthode a son fondement didactique dans les efforts faits par les philanthropistes pour découvrir la méthode naturelle d'Instruction⁸ et pour "la répandre après qu'elle ait été mise à l'épreuve et corrigée par l'expérience" (Rammelt 1929, p. 35). On attendait de la méthode naturelle qu'elle facilite un apprentissage autodirigé (Basedow 1909, tome 1, p. 45) ou qu'elle rende au moins l'apprentissage plus agréable (cf. Schrader 1928, p. 74-75; voir aussi Illustration 1). L'acquisition "naturelle" de la langue maternelle servait de modèle aux philanthropistes puisqu'elle mène souvent à une compétence linguistique satisfaisante sans qu'on ait usé de contrainte et sans que la connaissance explicite des règles grammaticales soit nécessaire. Ernst Christian Trapp (1745-1818), qui avait passagèrement enseigné au Philanthropin de Dessau avant de devenir professeur de pédagogie à l'Université de Halle, croyait que l'imitation du processus d'apprentissage de la langue maternelle dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères était le chemin le plus court, le plus facile et le plus agréable. Il en déduisit la nécessité de l'emploi de la méthode intuitive pour l'enseignement élémentaire, puisque le petit enfant commence aussi à comprendre et à articuler les premières expressions en les rapportant à des phénomènes perceptibles. (Trapp 1788, p. 343-344 et 360).

La versinnlichende Sprachlehrmethode, comme les philanthropistes nommaient la démarche par l'intuition sensible, était la méthode fondamentale pour les deux premières années de l'enseignement des langues étrangères au Philanthropin de Dessau. Basedow l'avait déjà proclamée en 1764 dans son livre Philalethie (tome 1, p. 327) sans encore en donner des détails. C'est surtout



 $$\operatorname{Iil.}$\ 1$$ Ch. H. Wolke, Méthode Naturelle d'instruction, 1782, gravure sur la page de tltre, 6 x 7,6 cm

Christian Heinrich Wolke (1741-1825), le plus important collaborateur de Basedow, qui développa cette méthode dans ses cours de français et de latin.9 Avant de mettre l'utilisation d'images au premier plan, il donna la priorité à l'intuition directe. Il allait avec ses élèves dans la cuisine ou le jardin de l'internat ou se promenait avec eux dans les environs de Dessau en nommant et en décrivant en français "tous les objets qui se trouvoient autour de nous, ... tout ce que nous entendions, que nous voyions, sentions, goûtions, éprouvions". (Wolke 1782b, p. 29). De plus, avec les élèves les plus jeunes, il faisait des jeux conformes à la méthode d'intuition comme le jeu des commandements¹⁰, cache-cache¹¹ ou la devinette de dessins réalisés par étapes devant les élèves¹².

Pour les études blologiques, techniques et architecturales, les philanthropistes apprécialent les reproductions en miniature (Basedow 1770, tome 1, p. 217). L'internat de Dessau en avait une collection (cf. Lorenz 1906). On s'en servait même pour l'enseignement des langues étrangères. A l'occasion d'un "examen public" qui eut ileu du 13 au 15 mai 1776 et auquel assistèrent des hommes de lettres, des ecclésiastiques et des pédagogues de toutes les parties de l'Allemagne, le maître H. H. Simon utilisa les modèles réduits en bois d'une herse et d'une charrue dans son cours de français (Lorenz 1906, p. 326 et planche 4/5). Il montra comment les paysans maniaient ces instruments en en désignant les parties et en décrivant les travaux des champs dans la langue étrangère (Schummei 1891, p. 49; von Rochow 1891, p. 70).

Cette combinaison de l'enseignement des langues étrangères avec d'autres matières est caractéristique pour la conception didactique des philanthropistes. En tant que représentants typiques du Siècle des Lumières, ils étaient utilitaristes et eudémonistes et refusaient la théorie formelle de l'éducation¹⁹. Ils voulaient surtout préparer leurs élèves à la vie pratique, leur donner une bonne formation pour leurs futures activités professionnelles et pour le bien de la société (Schrader 1928, p. 48 et 90; Reh 1920, p. 47 et 55). Ils prenaient donc les sciences pratiques et industrielles pour base de leur enseignement. L'apprentissage des langues étrangères n'avait pas pour eux de valeur en soi. Basedow croyait que "les langues ne sont qu'un moyen et non pas le but suprême des études (Basedow 1770, tome 1, p. 260). Pour Trapp (1788, p. 217), les langues étrangères représentaient même un "mal nécessaire:



Portrait de Ch. H. Wolke par Biliotte, lithographie extraite de J. P. Hasselbach, Lebensgeschichte des Kaiserlich Russischen Hofrathes und Professors
Christian Hinrich Wolke, Aachen 1826

nécessaire, parce que les contacts entre les nations sont nécessaires ...; un mal, parce que ... l'augmentation et l'amélioration des idées en est retardée". Cette perte de temps que les langues entraînent doit être limitée par la simultanéité de leur enseignement et de celui des sciences naturelles et humaines (Basedow 1770, tome 1, p. 74 et 242).

Par ailleurs, certaines réflexions psychologiques de Basedow semblent préconiser l'apprentissage des langues étrangères en même temps que celui d'idées utiles. Dès 1752, Basedow déciara dans sa thèse que l'apprentissage mécanique était contraire à la nature humaine alors qu'il dominait dans l'enseignement traditionnel. Au contraire, l'apprentissage de nouvelles idées, affirmait-il, est très motivant, "parce que nous avons un désir colossal de connaître des choses qui exercent le jugement et l'intellect et qui stimulent notre imagination d'une façon agréable" (Basedow 1752, § 10, cité d'après Schmid/Schmid 1898, p. 45). Il n'était donc pas raisonnable, selon Basedow, de séparer l'enseignement des langues des autres matières, ceci d'autant plus que la connaissance des langues étrangères pouvait devenir "le bénéfice accessoire" de l'enseignement des sciences. (Ibid. p. 46)

3. L'Elementarwerk de J. B. Basedow

Pour pouvoir combiner l'enseignement des sciences avec celui des langues, Basedow écrivit son Elementarwerk (manuel élémentaire) avec la collaboration de Wolke (Basedow 1774a). Le manuel fut traduit en français et en latin (Basedow 1774b et c). Il avait pour objectif de réunir les connaissances fondamentales que les élèves devaient apprendre jusqu'à l'âge de quinze ans (suivant le plan d'études du Philanthropin de Dessau). Les leçons abordent sur plus de mille pages les matières les plus diverses telles que la physique, la géographie, l'histoire, la mythologie ancienne, les arts et métiers, la biologie et la minéralogie, la grammaire et les mathématiques. En décrivant le corps de l'homme, sa nourriture, ses vêtements, son logement et son habitat, ses divertissements, Basedow essaya d'adopter la perspective des enfants, ce qu'il n'est pas toujours parvenu à faire avec bonheur. En outre, une sérle de leçons portant sur les vices et les vertus, les penchants et les impulsions, l'expérience et la mémorisation, la ralson, la réflexion et les émotions témoigne du grand intérêt de Basedow pour les problèmes psychologiques et moraux, ce qui est d'ailleurs typique pour la fin du Siècle des Lumières en Allemagne (cf. Stach 1980, p. 10).

En 1774, en même temps que les textes de l'Elementarwerk, parurent cent gravures sur cuivre. La plupart de ces estampes sont divisées en quatre parties. Elles n'illustrent pas toutes les leçons du manuel, seulement environ un quart. La majorité des dessins sont de la main de Daniel Nicolaus Chodowiecki qui était en Allemagne l'illustrateur de livres le plus connu à l'époque. Dans ses tableaux se reflète surtout le monde des classes sociales élevées. Le style rococo avec sa légèreté et son raffinement aristocratique est compensé par des arrangements sobres, d'esprit prussien, imprégnés d'une bienséance bourgeoise (cf. aussi Gllow 1909, p. 6). Les sept premiers tableaux présentent surtout des enfants dans leurs activités habituelles (voir illustration 3).

On a souvent comparé l'Elementarwerk de Basedow avec l'Orbis pictus de Jan Amos Coménius (1592-1670) (voir p. ex. Vidrascu 1891; Dost 1899; Bollnow 1950). De fait, Basedow connaissait très bien ce compendium du 17e siècle qui contient 150 petites gravures sur bois et dans lequel des milliers de phénomènes perceptibles sont désignés en plusieurs langues. Ce manuel était un "best-seller" encore au Siècle des Lumières. 18 Basedow l'utilisa pour ses lecons particulières de latin qu'il donna entre 1749 et 1752 à un jeune garcon (Pinloche 1889, p. 44-47). Il est très probable que cette expérience ait inspiré Basedow et l'ait incité à adopter, dans la conception de son manuel, certains aspects de l'Orbis pictus tels que le principe de l'intuition, le contenu encyclopédique et l'association des leçons de choses et de l'enseignement des langues. Mais il serait quand même exagéré de qualifier l'Elementarwerk d'"Orbis pictus rajeuni" (Garbovicianu 1887, p. 10-11; Michel 1973, p. 103-104), parce qu'il y a trop de différences entre les deux manuels. Dans l'Orbis pictus, les gravures (voir illustration 4) sont plus indispensables que dans l'Elementarwerk; chacun des 150 chapitres commence par une image parce que Coménius leur accordait une fonction primordiale pour la compréhension du monde16. De plus, l'Orbis pictus met l'accent sur la nomination du réel, tandis que l'Elémentarwerk est plus descriptif et attache aussi des réflexions abstraites aux impressions sensorielles. Enfin, l'Orbis pictus repose sur le parallélisme des expressions et la comparaison des langues, tandis que la méthode de l'enseignement des philanthropistes de Dessau repose (comme nous allons voir dans la quatrième partie) sur le monolinguisme.

Dans les cours de français au Philanthropin où l'entraînement oral avait priorité pendant l'enselgnement élémentaire, les images de l'*Elementarwerk* étaient fréquemment utilisées pour la conversation (Rammelt 1929, p. 37).

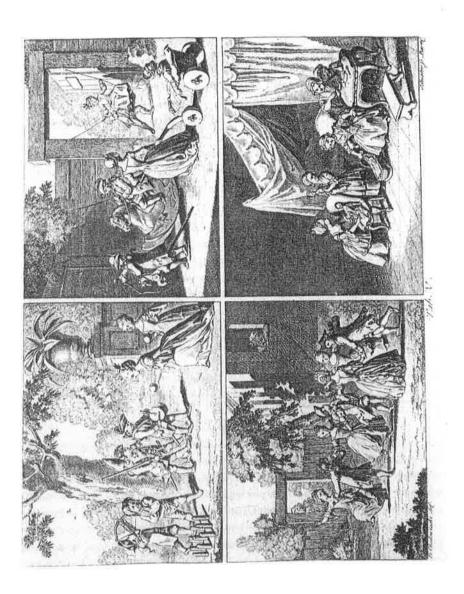


Illustration 3

Basedow fit copier par un peintre une partie des gravures en grand format pour qu'elles puissent être utilisées en classe comme tableaux muraux (voir Basedow 1909, tome 1, p. 204, annotation, et tome 3, p. 22). Le fondateur du mouvement philanthropiste donna les directives suivantes pour les exercices de conversation: au début de chaque leçon, le maître doit introduire le nouveau vocabulaire en posant des questions aux élèves pour contrôler leur compréhension (Basedow 1770, tome 1, p. 225). La conversation proprement dite se répartit en trois phases: dans la première phase à laquelle se limite le début de l'enseignement élémentaire, un objet représenté par une image doit être nommé et éventuellement aussi décrit de façon succincte; ensuite, dans une deuxième phase, des explications qui dépassent les informations visuelles de l'image doivent être données de l'objet, celles-ci doivent rendre compte "a) de son origine naturelle ou artificielle, b) des personnes qui y travaillent, c) des lieux où on le trouve, d) de ses parties, propriétés et forces, e) de son usage ou abus, f) de sa variabilité ou de son déclin" (Basedow 1770, tome 1, p. 208-209); finalement, dans une troisième phase, la lecture de récits utiles ou de réflexions moralisantes (comme on les trouve dans l'Elementarwerk) doit permettre d'approfondir le contenu de la lecon et fournir matière pour un entretien (Basedow 1770, tome 2, p. 33-34). Ces propositions de Basedow prouvent qu'il est impossible de séparer nettement la méthode intuitive de la méthode du livre de lecture parce que ces deux courants de la méthode directe s'entremêlaient dans la pratique de l'enseignement des langues étrangères. A l'internat de Dessau, on mettait l'accent sur la méthode intuitive pendant les deux premières années de l'enseignement pour se concentrer ensuite sur la lecture des leçons de l'Elementarwerk (et d'autres manuels).

4. La fonction sémantique des images

Les gravures, de l'Elementarwerk ne servalent pas seulement à stimuler l'expression des élèves ou à enrichir leur connaissance de certaines situations concrètes; dans les cours de français, elles remplissalent une autre fonction importante, à savoir faire comprendre aux élèves le sens des vocables inconnus et nouveaux. Pour la première fois dans l'enseignement des langues étrangères en Allemagne, l'image était devenue un intermédiaire systématiquement utilisé pour l'accès direct au sens des mots ou des phrases. L'emploi des

●6:禁:(148):禁:9●

Sauptund Sande, Caput & Manus, XXXVIII.



Pettere, a.s. thman. Petten, m.s ber Smil. In capite funt ; capillus, 1 m.2, RE AMPES, 3 (Gine 2) Das Saur/ 1 (welches gefämmer mirb and bas Zingeficht. 5 3m Zingeficht/ finb: mit bem Ramm/ 2) bie benbe Ohren/ 3 Am Ropffe / find Die bende Augen/ 7 Die Gebilffe/ 4 Cmit pocnett

Auris, E. g. bas Oft.

66.数:(146):数:30

Luc. Cap. XXI. Derf. 17/18. XXXVIII.

Hr werdet gehasset from von jederman / um meines Mahmens willen : Und ein Daar von eurem Daupt foll mát umformmen.

Voi saréte odiáti da tutti, per lo mío Nome: Eritis odio omnibus hominibus, propter nomen menn: Et capillus de capite vestro non peribit.

Vous ferez, hais de tous, pour l'amour de mon Nom: Mapure, un capello del vostro capo non perirà. Mais un cheven de vostre seste ne serapoint perdu.

La Tefte, & les mains. Lateflea, lathenenleure X qu' on peigne, aingle succ le, du peigne 2) tes temples , 4 et la face , nifnge , 5 En qui font compi Il capo ha , de' capegli , la zalizzera, chilema 1 (che li pettina , évalina Il Capo, e le mani. chfáca, nife, 5 Ilqual comprende 'r. fe la fronte, 6

Iduo gli occhi , 7 e guincie, 10 Gena, f.t. (Mala,f.i.)lit Dange (der Baft.) Narcs, f.s. pl.bie Safer ibder. Det Mund if umgeben Os, n.g. feptum eft Sepire, 2.4. angebia. Duo, z, o, pl. jmm.

ous deux les yeux, 7

ke iouës, 10 & le menton, 13 [bellic Labouche [del'homme eft emle nez, 8 (anecles deux

ber Minndelbas (Haul) 9 er, 9 m. 3. die Wamgen (Backe) 10 gene (mala) 10 und das Aten. 13

c'i mento. 13 Labocca (dell'huómo è ornáta

Illustration 4

images devait selon Wolke (1782b, p. 28-29) et Basedow (1770, tome 1, p. 255) rendre possible le monolinguisme, surtout au cours des deux premières années de l'enseignement du français. Les autres auxiliaires sémantiques mentionnés dans les écrits des philanthropistes sont les paraphrases, l'intuition mentale, le contexte et les actions, la mimique et les gestes du maître (Trapp 1788, p. 408; Wolke 1804, p. 38 et 47). Des explications dans la langue maternelle ne doivent être données que dans des "cas exceptionnellement rares" (Basedow 1770, tome 1, p. 255).

Wolke est le seul parmi les philanthropistes dans les llvres duquel nous rencontrons des réflexions sur le passage du sens dans la méthode directe. Il soutient la thèse selon laquelle les méthodes qui se servent de la traduction pour expliciter le vocabulaire nouveau permettent un accès très facile au sens, ce qui empêche les élèves de se familiariser intensément avec les mots inconnus jusqu'alors. Puisque le maître communique les significations qui ne sont pas claires, le texte devient tout de suite transparent et les élèves ne sont plus obligés de faire eux-mêmes l'effort de la découverte de la signification et d'acquérir la bonne prononciation des mots nouveaux. Selon Wolke, l'avantage de la versinnlichende Sprachlehrmethode est justement l'opacité du texte qui doit être déchiffré et qui contraint les élèves à concentrer leur attention sur les signes linguistiques, ce qui favorise le processus de mémorisation. (Wolke 1782b, p. 27)

Mals la méthode directe a encore un autre avantage important: elle permet, selon Wolke, que l'expression dans la langue étrangère se lle à la représentation de l'objet référentiel en formant une unité organique. La pensée peut s'épanouir librement et n'est pas gênée par des recours à la langue maternelle qui (par suite de la traduction) s'ancrent dans la mémoire comme liens entre le mot étranger et la représentation de la chose. (Wolke 1782b, p. 27-28)



III. 5 F. Franke, Die praktische Spracherlernung auf Grund der Psychologie und der Physiologie der Sprache, Hellbronn 1884, p. 28-29

1

Ce raisonnement de Wolke précédait une justification de la méthode intuitive qu'on retrouva plus tard, en 1884, dans un petit livre de Felix Franke. Celuici ne connaissait pas les écrits didactiques de Wolke qui étalent complètement oubllés à l'époque. Mais Il avait approximativement la même idée au sujet de l'accès au sens que Wolke, bien que ses réflexions fussent plus précises et plus poussées. Franke se fondait sur la psychologie des associations18: quand un élève apprend une nouvelle expression F en français langue étrangère, la question se pose de savoir comment cette expression doit être associée avec le signe linguistique correspondant en langue maternelle B-M déjà bien ancré dans la mémoire (voir illustration 5a). La méthode "grammaire et traduction" rattache l'expression en français langue étrangère F à l'expression en langue maternelle M; si l'élève veut exprimer une idée B (= Begriff = concept), il est obligé d'associer l'expression en langue maternelle M qui est liée à son tour à l'expression en langue étrangère F (voir illustration 5b). Il y a donc un détour inutile. Seul l'enchaînement direct de l'expression en langue étrangère F avec le concept B peut, selon Franke, rendre possibles la pensée et la communication spontanée dans la langue étrangère (voir illustration 5c). Cette argumentation, quoiqu'elle ne fût déjà plus (en raison de sa trop grande simplification du problème) à la hauteur des connaissances linguistiques et psychologiques de l'époque, fut reprise à la fin du 19° siècle par beaucoup de partisans de la méthode intuitive (voir p. ex.: Schmidt 1890, p. 73; Hartmann 1895, p. 6; Kron 1896, p. 87; von Roden 1898, p. 14).

Si Wolke, qui resta fidèle à la méthode directe pendant toute sa vie¹⁹, en vantait les avantages, il n'en ignorait pas, cependant, les difficultés et les limites. Il admettait que la méthode Intuitive exigeait des élèves un grand effort de concentration, d'imagination et d'esprit de combinaison. (Wolke 1804, p. 47.) Il savait aussi que la plus grande partie du vocabulaire ne se communique pas de façon univoque par l'intuition lorsque l'on se trouve devant des objets ou dans une situation. Les difficultés augmentent dès que les élèves dolvent déduire des notions abstraites de situations concrètes, ce qui peut parfois exiger un enchaînement compliqué d'associations. (Wolke 1804, p. 171–175).

Cette divergence entre les textes et les images se manifeste justement dans beaucoup de leçons de l'*Elementarwerk*. L'écart sémantique est très grand surtout dans les chapitres qui traitent des problèmes psychologiques, religieux et éthiques (Basedow 1909, tome 1, p. 61-543), où une partie des textes est

nécessairement assez abstraite. La cohérence thématique dans laquelle se trouvent certaines gravures ne se communique plus par les images, elle s'explique seulement à travers les textes correspondants.²⁰ C'est par exemple le cas du tableau 24 (voir illustration 6) qui doit visualiser le principe éthique "Du bon arrangement du monde: le bien prédomine par rapport au mal", un principe qui remonte d'ailleurs à la philosophie de Gottfried Wilhelm Leibniz (1646-1716). La première image du tableau représente un hôpital pour les pestiférés dans lequel un médecin, un aide et deux amis, qui personnifient selon Basedow le bien, s'occupent d'un malade. La deuxième et la troisième image ont pour but d'illustrer le bonheur de la plupart des hommes et des animaux dont les seules exceptions sont un mendiant invalide et un boeuf souffrant à l'abattoir. Sur la quatrième image, les deux marcheurs errant dans la nuit auxquels s'annonce l'aurore symbolisent l'espoir du progrès intellectuel et social, comme il s'exprime dans la Philosophie des Lumières. (Basedow 1909, tome 1, p. 318-320 et 325-329; tome 3, p. 26)

Ces exemples montrent assez clairement qu'il n'y a pas seulement un décalage entre la réflexion relativement abstraite, véhiculée par les textes, et les contenus concrets des images, mais aussi une divergence (parfois grotesque) entre les intentions de Basedow et les énoncés des gravures. Cette adéquation insuffisante entre les textes et les images s'explique par une coopération trop superficielle entre Basedow, l'éditeur et auteur principal de l'Elementarwerk, et ses collaborateurs Wolke et Chodowiecki. Pendant la rédaction de son manuel, Basedow étalt tellement pressé par le temps21 qu'il avait perdu toute vue d'ensemble de son oeuvre. Certes, il informait Chodowiecki du thème de chaque image et il désirait quelquefols qu'un dessin déjà achevé soit modifié. Mais généralement, en ce qui concerne la conception détaillée des images, il laissait toute liberté au peintre berlinois pour qui la tâche était surtout artistique et non pas didactique. (Gilow 1909, p. 5 et 11-13.) En outre, il était obligé de laisser à Chodowiecki une grande liberté d'action parce que celui-ci commença dès 1770 la réalisation des premiers dessins, à un moment où Basedow n'avait encore que des idées assez floues sur certaines parties de son manuel. Bien plus tard, après que les épreuves des gravures avaient déjà été réalisées, Wolke rédigeait les textes qui se référaient aux images.22 Finalement, Basedow s'efforça d'intégrer les présentations et commentaires des gravures dans l'Elementarwerk. (Wolke 1782a, tome 1, p. V) Ces interpolations ont contribué à rendre le cours des idées moins logique et moins cohérent.

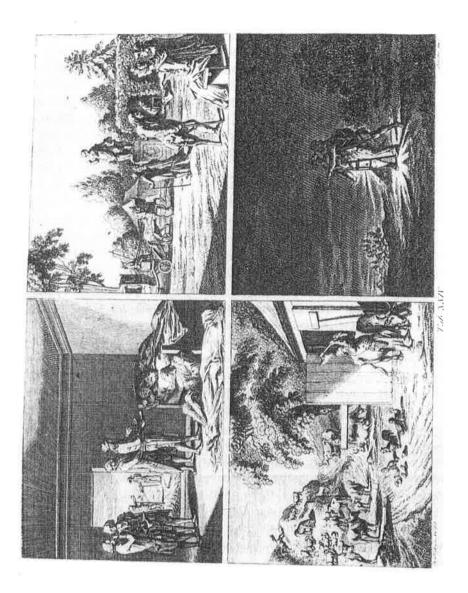


Illustration 6

Enfin, l'insuffisance d'adéquation sémantique des lmages concrètes aux textes abstraits a encore une autre cause. Elle provient aussi d'un principe méthodologique généralement reconnu par les philanthropistes. Ce principe fut défini par Ernst Christian Trapp de la manière suivante: "Le point de départ de toute succession d'idées servant à l'enseignement de l'homme doit être rattaché à une réalité sensible, perceptible pour la vue. ... Le point final de toute succession d'idées doit être une circonstance historique ... remarquable, un principe fertile dicté par le bon sens, un savoir utile à la société, une recommandation pour telle ou telle situation de la vie, ... une vérité morale indispensable." (Trapp 1977, p. 86-87) Basedow et Wolke ont respecté ce principe en rédigeant certains passages de l'Elementarwerk. Mais ils ne considéraient pas que la fonction inductive et abstractive de l'image ne se prêtait méthodologiquement qu'à l'enseignement en langue maternelle; elle n'est en tout cas pas compatible avec la fonction sémantique de l'image dans l'enseignement des langues étrangères, 23 La volonté d'associer l'enseignement de réalités concrètes à celui des langues étrangères avait conduit les philanthropistes à une aporie méthodologique.

5. Le déclin de la méthode directe et sa résurgence

La méthode naturelle d'enseignement ne connut pas une grande vogue au 18° siècle. Cet échec a plusieurs raisons: d'abord, elle ne fut pas longtemps pratiquée au Phllanthropin de Dessau: Basedow quitta l'Internat dès 1778, quatre ans après sa fondation; Wolke alla s'installer à Saint-Petersbourg en 1784, et il semble qu'après son départ, la méthode directe ait perdu peu à peu sa prééminence au Philanthropin, avant de disparaître complètement en 1793 avec la fermeture de l'école. De plus, cette méthode bouleversait trop les conceptions communes de l'enseignement pour susciter l'intérêt de la masse des enseignants dont la majorité se caractérisait méthodologiquement d'allleurs, semble-t-il, par un manque de souplesse (Rommel 1968, p. 166-167 et 176) et d'intérêt pour toute question didactique24. Mais il est quand même étonnant que la méthode n'ait presque pas pu s'imposer dans les cercles philanthropiques, même si l'on considère que relativement peu de professeurs allemands pouvaient s'exprimer couramment en français à l'époque, et que la quasi-inexistence d'exercices grammaticaux systématiques ne permettait pas aux élèves d'atteindre un bon niveau d'expression (Salzmann 1786, p. 173-175).

Le faible intérêt manifesté pour la méthode directe se reflète aussi dans la vente de l'Elementarwerk: seulement quelques centaines d'exemplaires de l'édition française ou latine furent vendus. De plus, ces versions ne furent que très rarement utilisées selon les principes de la méthode intuitive; le plus souvent, elles servaient de livres de lecture d'appoint dans l'enselgnement traditionnel des langues étrangères (Wolke 1782b, p. 46-47, annotation). L'absence de progression lexicale et grammaticale dans l'édition française et latine semble avoir contribué aussi au rejet de la méthode d'enseignement de Dessau (cf. déjà Schlegel 1770, p. 50-61).

Cette indifférence se confirme, quand l'on essaie d'évaluer l'influence de l'Elementarwerk de Basedow sur la conception d'autres manuels; celle-ci fut très limitée dans le domaine des langues étrangères, bien que ce livre encyclopédique bouleversât l'enseignement des réalités où il suscita l'élaboration d'une vingtaine d'ouvrages semblables en langue allemande (Krebs 1929: Stach 1974). Le conception d'une association étroite de l'enseignement de choses à celul des langues étrangères fut à peine poursuivie par d'autres philanthropistes. De tous les manuels élémentaires illustrés qui parurent au Siècle des Lumières, seule la Bilder-Akademie de Johann Sigmund Stoy (1784) connut une version française (Stoy 1789/90); par ailleurs, il y eut le projet de H. H. Simon et de Jacques Frédéric Schwelghäusser d'un compendium bilingue illustré en douze volumes, qui dut être abandonné pour raisons financières après la publication des deux premiers tomes (1781 a et b). Les conseils méthodologiques de tous ces auteurs s'écartent cependant des principes de la méthode directe. Pour Stoy, les gravures n'ont d'autre fonction que d'Inciter les élèves à rédiger des compositions, des dialogues ou des lettres en langue française ou latine, après que les tableaux ont été expliqués en allemand (Stoy 1784. tome 1, p. 4; tome 3, p. XII). Simon et Schweighäusser qui enseignèrent lusqu'en 1777 au Philanthropin de Dessau, ne respectent plus le principe du monolinguisme de la méthode directe, mais recommandent au contraire, dans leur préface, la traduction français-allemand pour l'enseignement élémentaire (Simon/Schweighäusser 1781b, p. XVI-XVII).

Dans la première moitié du 19° siècle, la méthode naturelle de Dessau avait déjà sombré dans l'oubli (Kron 1896b, p. 10). De toute façon, son utilisation n'aurait plus été conciliable avec certaines modifications institutionnelles et pédagogiques du système scolaire. A cette époque, on accorda à l'enseignement de la langue française une place de plus en plus grande: le français devint

en 1831 une matière obligatoire dans tous les gymnases (établissements d'enseignement secondaire) prussiens et, au cours des décennies suivantes, obtint même le rang de matière principale dans beaucoup de Realschulen ((Baumgarten 1860, p. 916; Dorfeld 1896, p. 401). Les maîtres français qui avaient enseigné leur langue materneile dans des cours facultatifs et dont la majorité n'avait pas passé d'examen universitaire (Haenicke 1980, p. 189), n'étaient plus admis dans les écoles et furent peu à peu remplacés par des professeurs allemands (Mangold 1902, p. 192). Comme les études universitaires des langues romanes n'étaient encore guère possibles²⁶, l'enseignement du français était surtout fait par des latinistes ou des théologiens (Flechsig 1962, p. 77-78). Ces professeurs suivaient souvent le modèle de l'enseignement des langues classiques. Ils accordaient, en général, une grande valeur aux règles grammaticales détaillées et préféraient l'écrit à l'oral et la traduction à la conversation (Dorfeld 1896, p. 414-415). Cette méthodologie n'était donc pas compatible avec la méthode intuitive.

Par ailleurs, l'antipathie que nourrissalent de nombreux professeurs à l'égard des médias visuels atteignit son point culminant au début du 19e siècle; à cette époque, presque toutes les images avaient disparu des manuels utilisés dans les gymnases.27 Les auxillaires visuels furent souvent rejetés sous prétexte que les caractéristiques sensibles des choses représentées n'étalent qu'en partie pertinentes pour la conceptualisation et détournaient l'attention des élèves de la pensée abstraite (Ringshausen 1976, p. 147-148). Ce sont surtout les "néo-humanistes" allemands, réorganisateurs du système scolaire à partir de 1808, qui s'opposèrent à l'utilisation pédagogique d'images. Ils voulaient combattre le caractère superficiel de l'enseignement de leur temps. Friedrich Immanuel Niethammer (1766-1848), professeur de philosophie et inspecteur de l'enseignement bavarois, qualifia la méthode intuitive des philanthropistes de nuisible à la "vraie culture de l'esprit", ajoutant qu'elle n'était "ni sérieuse ni profonde, et à peine plus utile qu'un amusement" (Niethammer 1808, p. 301). Naturellement, Niethammer préconisait de remplacer les leçons de choses par la lecture des auteurs classiques (ibid. p. 306-307); et à l'étude des réalités, il opposa l'imagination des élèves. "Il est indispensable", écrivit-il, "de conduire le jeune élève vers le monde intérieur, auquel il ne peut accéder ni au moyen des Impulsions du monde extérieur, ni au moyen de sa propre volonté." (Ibid. p. 305).

Les adversaires des médias visuels s'appuyaient aussi sur la théorie linguistique de Wilhelm von Humboldt (1767-1835). Pour ce "néo-humaniste" célèbre, l'ensemble des structures d'une langue n'est pas le résultat d'un hasard historique, mais représente le produit d'une activité intellectuelle (Humboldt 1907b, p. 640 et 643); cet ensemble structurel exprime non seulement une vision spécifique du monde, mais devient à son tour "l'organe qui forme la pensée" (Humboldt 1907a, p. 53 et 60). Comme la langue détermine notre vision du monde, celui-ci est perçu "à travers les notions que l'esprit forme indépendamment" (ibid. p. 90). La signification d'un mot ne peut donc jamais se borner à l'impression sensible de l'objet correspondant; il y a toujours une "plus-value" sémantique qu'une analyse ne pourrait pas saisir, puisque la perception des choses ne peut pas faire abstraction de l'influence de la langue (Humboldt 1905, p. 29). Par conséquent, seule l'étude consciente et systématique des structures d'une langue permet son apprentissage; selon von Humboldt, l'intuition ne donne pas accès aux "contenus profonds et entlers" de l'expression langaglère (Humboldt 1907a, p. 59).

Seul l'enseignement de l'école primaire ne fut pas touché par cette tendance philosophique et pédagogique qui allait à l'encontre du sensualisme: dans la première moitié du 19° siècle, un enseignement par l'image s'y établit. Il eut son origine dans les leçons de choses des philanthropistes (Bernhauser 1979, p. 27-29), mais fut, à partir de 1810, modifié par la théorie pédagogique de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). En raison de l'influence de Pestalozzi, les objectifs de l'enseignement se décalèrent: le développement des facultés cognitives et langagières prit une plus grande place. A l'apprentissage de connaissances empiriques s'ajoutèrent le développement de l'esprit d'observation, des exercices de dénomination et de conceptualisation, des descriptions écrites et orales et des exercices grammaticaux en langue allemande (cf. Richter 1887; Keferstein 1895; Geschke 1900).

Venant des écoles primaires, le principe de l'intuition se répandit aussi dans les Realschulen au milieu du 19° siècle. Cette évolution de la pédagogle donna l'idée à quelques professeurs (comme Carl Griep) d'utiliser des images également dans l'enseignement du français. Ces tentatives ne pouvaient pas se rattacher à la méthode directe de Dessau, tombée dans l'oubli depuis longtemps. De toute évidence, elles s'inspirèrent de la méthode des leçons de choses en langue maternelle (Klinghardt 1892, p. 72-73).

Ainsi, la versinnlichende Sprachlehrmethode des philanthropistes de Dessau rejoignit finalement, par certains détours et transformations, ce qui devint l'Anschauungsmethode dont l'apparition marqua le début du mouvement réformiste de l'enseignement des langues étrangères.

Notes

- Le terme n'apparut en Allemagne qu'au début du 20° siècle, quoique la chose ait existé bien avant.
- 2) En Prusse, où vivalent 60 % de la population du Reich, deux tiers des écoles secondaires utilisalent encore en 1880 l'Elementarbuch der französischen Sprache (Livre élémentaire de la langue française) de Carl Ploetz, le manuel prototypique de la méthode "grammaire et traduction". (Voir Georg Reichel, Die neusprachlichen Lehrbücher an den höheren Lehranstalten Preussens im Schuljahr 1897/98, in: Die neueren Sprachen 7, 1899, p. 399).
- 3) Cf. Sines Alge, Beiträge zur Methodik des französischen Unterrichts, St. Gallen 1894, p. 11-12; id., Leitfaden für den ersten Unterricht im Französischen. Unter Benützung von "Hölzel's Wandbildern für den Anschauungs- und Sprachunterricht", St. Gallen 51896, p. VI-VII; Paul Lange, Beobachtungen und Erfahrungen auf dem Gebiete der Anschauungsmethode im französischen Unterrichte, Wien 1897, p. 21-24; Wilhelm Vietor, Die Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Ein geschichtlicher Überblick in vier Vorträgen, Leipzig 1902 (= Neuphilologische Vorträge und Abhandlungen, 3), p. 49-50; Karl August Martin Hartmann, Über den Gebrauch der fremden Sprache im neusprachlichen Unterrichte des Gymnasiums, in: Neuphilologisches Centralblatt, 16, 1902, p. 226; Benno Röttgers, Methodik des französischen und englischen Unterrichts in höheren Lehranstalten jeder Art, Hannover et Berlin 1913 (= Methodik des elementaren und höheren Schulunterrichts, 3), p. 50, 52-53, 119, 120, 122.
- 4) Carl Wilke, Bildertafeln für den Anschauungsunterricht 38 x 48 cm. Berlin 1839. Ces tableaux muraux semblent avoir disparu; ils n'apparaissent ni dans les catalogues des bibliothèques publiques ni dans les inventaires des musées pédagogiques allemands. – Un exemplaire de la brochure de Carl Griep se trouve à la Deutsche Staatsbibliothek, Berlin (Est), cote Xs 4996.

- 5) Les publications les plus importantes sont: Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen und Studien und Ihren Einfluβ In die öffentliche Wohlfahrt. Mit einem Plane eines Elementarbuchs der menschlichen Erkenntnis, Hamburg 1768; Zur elementarischen Bibliothek. Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker, Altona et Bremen 1770.
- 6) Le nombre des leçons qui revenait aux cours de français était le plus élevé de toutes les matières (cf. Karl Adolf Schmid/Georg Schmid, Geschichte der Erziehung von Anfang an bis auf unsere Zeit, tome IV, 2, Stuttgart 1898, p. 303). Il y avait peu d'écoles allemandes qui accordaient à cette époque une telle importance à l'enselgnement du français (cf. Karl Dorfeld, Beiträge zur Geschichte des französischen Unterrichts in Deutschland. Beilage zum Programm des Großherzoglichen Gymnasiums in Giessen 1891/92, Gießen 1892, p. 22-23).
- 7) Cf. Johann Bernhard Basedow, Ausgewählte pädagogische Schriften, éd. par A. Reble, Paderborn 1965, p. 51. Pour l'enselgnement élémentaire, Basedow n'accorde qu'une importance à quelques connaissances morphologiques (voir Basedow 1770, tome 1, p. 243-244).
- 8) La notion de méthode naturelle fut déjà en 1752 le thème de la thèse que Basedow rédigea pour obtenir le grade de Magister à l'Université de Kiel (cf. Albert Pinloche, La réforme de l'éducation en Allemagne au dix-huitième siècle. Basedow et le philanthropinisme, Paris: Colin 1889, p. 47 et 183-189). Le terme apparut bien avant dans les écrits de Charles Secondat de Montesquieu, de Daniel Georg Morhof, de John Locke et de Johann Matthias Gesner (cf. Schmid/Schmid 1898, p. 40-42).
- 9) Pour l'Importance de Wolke en tant que créateur de la versinnlichende Sprachlehrmethode cf. aussi Hermann Schmeck, Die natürliche Sprachenerlernung bei den Philanthropinisten. Unter Berücksichtigung der modernen Bestrebungen auf neusprachlichem Gebiete, Marburg 1909, p. 38.
- 10) Le maître dit par exemple à ses élèves "fermez les yeux", "levez un de vos pieds" ou "frappez des mains". Par sa mimique et ses gestes, il rend "intelligible le sens de sa parole. Ce jeu peut aussi prendre un caractère compétitif. (Voir Wolke 1782b, p. 32-33).
- 11) Le maître cache une friandise ou une autre chose que les enfants aiment chercher. Pendant que les élèves cherchent, il indique dans la langue

- étrangère la direction où se trouve l'objet caché. Ce jeu sert à faire apprendre les adverbes de lieu. (Voir Wolke 1782b, p. 35).
- 12) Le maître esquisse au tableau une figure incomplète. Les élèves essalent de deviner ce qui pourrait être représenté par ce dessin. Peu à peu, le maître complète son dessin. (Voir Wolke 1782b, p. 35-39).
- 13) Cette théorie pédagogique s'appuyait en Allemagne au 18° et 19° siècle sur la Vermögenspsychologie (psychologie des "capacités"). La Vermögenspsychologie était basée sur l'hypothèse que certains facteurs psychiques comme la mémoire ou la raison représentaient des forces homogènement structurées. Il fallait donc avant tout éduquer ces forces psychiques à l'école; le choix des matières avait une importance secondaire. (Voir Erich Lehmensick, Die Theorie der formalen Bildung, Göttingen 1926 (= Göttinger Studien zur Pädagogik, 6)).
- 14) Kupfersammlung zu J. B. Basedows Elementarwerke für die Jugend und ihre Freunde, 2 tomes, Berlin et Dessau 1774.
- 15) La première édition de l'Orbis sensualium pictus, une version latine-allemande, parut en 1658 à Nuremberg (réimpression à Dortmund 1978, Die bibliophilen Taschenbücher, 30). Cet ouvrage parut en 245 éditions et fut traduit en treize langues. (Voir Kurt Pilz, Johann Amos Comenius. Die Ausgaben des Orbis Sensualium Pictus. Eine Bibliographie, Nürnberg 1967 (= Beiträge zur Geschichte und Kultur der Stadt Nürnberg, 14)).
- 16) Les images illustrent des choses, et seulement les choses représentent pour Coménius la vérité divine parce qu'elles sont la créatlon de Dieu (sans parler de la bible à laquelle Coménius, qui était l'évêque d'une église protestante, attribuait naturellement le plus haut degré de crédibilité). Les langues, en revanche, se sont éloignées dans leurs structures de la volonté divine et doivent donc être ramenées par les leçons de choses aux vérités objectives. (Voir Jan Amos Comenius, Praecognita, liber 3, cap. 23, in id., Dva Spisy Vsevedné. Two pansophical Works, éd. par George Henry Turnbull, Praha 1951 (= Filosofickà Bibliotéka, I, 12), p. 96; Herbert Hornstein, Weisheit und Bildung, Studien zur Bildungslehre des Comenius, Düsseldorf 1968, p. 215-216; Gerrit Bert Kraemer, Sprache und Sprachbildung in der Sicht des Comenius, thèse de doctorat, Tübingen 1977,

p. 44, 58 et 62).

- 17) Selon le programme d'études du Philanthropin, "il est interdit de prononcer un mot en allemand" au cours des deux premières années de français, "même pas en présence de visiteurs" (Rammelt 1929, p. 37).
- 18) Franke était très influencé par la conception linguistique de Hermann Paul, *Principien der Sprachgeschichte*, Halle 1880. Paul, pour sa part, s'appuyait sur la psychologie des associations de Johann Friedrich Herbart (1776-1841).
- 19) Il vivait de 1784 à 1801 à Petersbourg. Comme il donnait beaucoup de leçons particulières ou ne travaillait qu'avec des petits groupes d'élèves (surtout dans un internat qu'il fonda lui-même), il pouvait perfectionner son enseignement de langues par la méthode directe. (Voir J. P. Hasselbach, Lebensgeschichte des Kaiserlich Russischen Hofrathes und Professors Christian Hinrich Wolke, Aachen 1826, p. 23-26; Schmid/Schmid 1898, p. 317-318).
- 20) Cf. la critique de Johann Gottwerth Müller, Bemerkung über die Fehler unserer modernen Erziehung, Leipzig 1791, p. 90-91.
- 21) Voir Theodor Fritzsch, *Einleitung des Herausgebers*, in: Basedow 1909, p. XXIV-XXVI et XXVIII.
- 22) A partir de 1782, les descriptions des gravures furent éditées indépendamment de l'*Elementarwerk* en langue allemande, française et latine.
- 23) En 1797, le professeur Etzler de Breslau reprocha à Basedow et ses collaborateurs de ne pas avoir assez réfléchi sur les fonctions pédagogiques des gravures. (Voir Karl Friedrich Etzler, Beyträge zur Critik des Schulunterrichts, 2, Breslau 1797, p. 74).
- 24) Beaucoup de théologiens enseignaient temporairement dans les lycées, en attendant d'obtenir une cure (voir Friedrich Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelaiters bis zur Gegenwart, tome 1, Leipzig ³1919, p. 546). Il n'y eut pas de formation des enseignants avant 1787 (voir Conrad Rethwisch, Geschichtlicher Rückblick, In: Wilhelm Lexis (éd.), Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen, Halle a. S. 1902, p. 4; Wilhelm Roessler, Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland, Stuttgart 1961, p. 256).

- 25) On peut estimer le chiffre entre 300 et 500 pour chaque version (cf. Basedow 1909, tome 1, p. XIL, annotation 1).
- 26) Les premières chaires romanistes virent le jour à partir de 1830.
- 27) Pour les manuels d'éducation religieuse, d'histoire, de géographle et d'allemand, voir Gerhard Ringshausen, Von der Buchillustration zum Unterrichtsmedium. Der Weg des Bildes in die Schule, dargestellt am Beispiel des Religionsunterrichtes, Weinheim et Basel 1976 (= Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 2), p. 146-147.
- 28) Pestalozzi adopta la théorie formelle de l'éducation; par conséquent, les "capacités" des élèves passaient au premier plan, tandis que les connaissances étaient poussées à l'arrière-plan (voir Lehmensick 1926, p. 29-31).

Bibliographie

- Ahrbeck-Wothge, Rosemarie: Studie über den Philanthropismus und die Dessauer Aufklärung. Vorträge zur Geistesgeschichte des Dessau-Wörlitzer Kulturkreises. Halle/Saale 1970 (= Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, A8, 1970/3).
- Alge, Sines: Beiträge zur Methodik des französischen Unterrichts. St. Gallen
- Alge, Sines: Leitfaden für den ersten Unterricht im Französischen. Unter Benützung von "Hölzel's Wandbildern für den Anschauungs- und Sprachunterricht". St. Gallen ⁹1896.
- Basedow, Johann Bernhard: Inusitatam eandemque optimam honestioris juventutis erudiendae methodum, tum in reliquis studiis scholasticis, tum praecipue in lingua latina. Université de Kiel 1752.
- Basedow, Johann Bernhard: Philalethie. Neue Aussichten in die Wahrheiten und Religion der Vernunft bis in die Gränzen der glaubwürdigen Offenbarung. 2 tomes. Altona 1764.
- Basedow, Johann Bernhard: Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen und Studien und ihren Einfluß in die öffentliche Wohlfahrt. Mit einem Plane eines Elementarbuchs der menschlichen Erkenntnis. Hamburg 1768.

- Basedow, Johann Bernhard: Zur elementarischen Bibliothek. Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker. 2 tomes. Altona et Bremen 1770.
- Basedow, Johann Bernhard: Das Elementarwerk. Ein Vorrath der besten Erkenntnisse zum Lernen, Lehren, Wiederholen und Nachdenken. 4 tomes. Dessau 1774 (= 1774a).
- Basedow, Johann Bernhard: Manuel Elémentaire d'Education, 4 tomes, traduction par Michael Huber. Dessau et Berlin 1774 (= 1774b)
- Basedow, Johann Bernhard: Operls Elementarls pars prima, secunda, tertia, quarta, 4 tomes. Traduction par Carl Ehregott Mangelsdorf. Dessau 1774 (= 1774c).
- Basedow, Johann Bernhard: Elementarwerk mit den Kupfertafeln Chodowieckis u. a., édition critique en 3 volumes par Theodor Fritzsch. Leipzig 1909.
- Basedow, Johann Bernhard: Ausgewählte pädagoglsche Schriften. Ed. par A. Reble. Paderborn 1965.
- Baumgarten, J.: Französische Sprache. In: Karl A. Schmid (éd), Encyklopädie des gesammten Erzlehungs- und Unterrichtswesens, tome 2. Gotha 1860, p. 910-950.
- Bernhauser, Johannes: Wandbilder im Anschauungsunterricht. Studien zur Theorie und Praxis der Medien in der Volksschule des 19. Jahrhunderts. Frankfurt a. M. 1979 (= Europäische Hochschulschriften, XI, 75).
- Bollnow, Otto Friedrich: Comenius und Basedow. In: Die Sammlung, 5, 1950.
- Butzkamm, Wolfgang: Du rôle de la langue maternelle dans l'enseignement des langues étrangères. Le développement dans les années 70. In: Etudes de linguistique appliquée, 31, 1978, p. 162-168.
- Comenius, Jan Amos: Praecognita id. In: Dva Spisy Vseredné. Two pansophical Works, éd. par George Henry Turnbuil. Praha 1951 (= Filosofická Bibliothéka, I. 12).
- Comenius, Johann (Jan) Amos: Orbis sensuallum pictus. Nürnberg 1658. Rélmpression Dortmund 1978 (= Die bibliophilen Taschenbücher, 30).
- Dorfeld, Karl: Beiträge zur Geschichte des französischen Unterrichts in Deutschland. Beilage zum Programm des Großherzoglichen Gymnasiums in Glessen 1891/92. Gießen 1892.

- Dorfeld, Karl: Französischer Unterricht, geschichtlicher Abriβ. In: Wilhelm Rein (éd.), Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, tome 2. Langensalza 1896, p. 395-419.
- Dost, Max: Die psychologische und praktische Bedeutung des Comenius und Basedows in Didactica magna und Elementarwerk. Eine kritische Untersuchung. Langensalza 1899 (= Manns Pädagogisches Magazin, 1218).
- Etzler, Karl Friedrich: Beyträge zur Critik des Schulunterrichts, 2. Breslau 1797.
- Flechsig, Karl-Heinz: Die Entwicklung des Verständnisses der neusprachlichen Bildung in Deutschland. Thèse de doctorat dactylographiée, Université de Göttingen 1962.
- Franke, F.: Die praktische Spracherlernung auf Grund der Psychologie und der Physiologie der Sprache. Heilbronn 1884.
- Garbovicianu, Petru: Die Didaktik Basedows im Vergleich zur Didaktik des Comenius. Thèse de doctorat soutenue à l'Université de Leipzig. Bukarest 1887.
- Geschke, B.: Vollständige Präparationen für den Anschauungsunterricht in Stoff und Katechesen. Braunschweig 31900.
- Gilow, Hermann: Basedow und Chodowieki. In: Basedow 1909, tome 3, p. 3-17.
- Griep, Carl: La ville et la campagne. Recueil de mots français avec traduction allemande, adaptés à l'explication des tableaux de M. Wilke. Berlin 1858.
- Haenicke, Gunta: Zur Geschichte der neueren Sprachen in den Prüfungsordnungen für das Höhere Lehramt. In: Die Neueren Sprachen 79, 1980, p. 187-197.
- Hartmann, Karl August Martin: Die Anschauung im neusprachlichen Unterricht. Wien 1895.
- Hartmann, Karl August Martin: Über den Gebrauch der fremden Sprache im neusprachlichen Unterrichte des Gymnasiums. In: Neuphilogisches Centralblatt 16, 1902, p. 132-138, 220-228.
- Hasselbach, J. P.: Lebensgeschichte des Kaiserlich Russischen Hofrathes und Professors Christian Heinrich Wolke. Aachen 1826.
- Hornstein, Herbert: Weisheit und Bildung. Studien zur Bildungslehre des Comenlus. Düsseldorf 1969.

- Lorenz, Hermann: Die Lehrmittel und Handarbeiten des Basedowschen Philanthropins. In: Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte 16, 1906, p. 303-332.
- Mangold, W.: Der Unterricht im Französischen und Englischen. In: Wilhelm Lexis (éd.), Die Reform des höheren Schulwesens in Preuβen. Halle 1902, p. 191-226.
- Michel, Gerhard: Schulbuch und Curriculum. Comenius im 18. Jahrhundert. Ratingen, Kastellaun et Düsseldorf 1973 (= Veröffentlichungen der Comenius-Forschungsstelle im Institut für Pädagogik der Ruhr-Universität Bochum, 2).
- Müller, Johann Gottwerth: Bemerkungen über die Fehler unserer modernen Erziehung, Leipzig 1791.
- Niethammer, Friedrich Immanuel: Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichtes unserer Zeit. Jena 1808.
- Paulsen, Friedrich: Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart, tome 1. Lelpzig ³1919.
- Piepho, Hans-Eberhard: Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Dornburg-Frickhofen 1974.
- Pilz, Kurt: Johann Amos Comenius. Die Ausgaben des Orbis Sensualium Pictus. Eine Bibliographie. Nürnberg 1967 (= Beiträge zur Geschichte und Kultur der Stadt Nürnberg, 14).
- Pinloche, Albert: La réforme de l'éducation en Allemagne au dix-huitième siècle. Basedow et le philanthropisme. Parls: Colin 1889.
- Quiehl, Carl: Französische Aussprache und Sprachfertigkeit. Auf Grund von Unterichtsversuchen. Marburg ²1893.
- Rammelt, Johannes (éd.): Der Philanthropismus und das Dessauer Philanthropin.

 Dessau 1929 (= Veröffentlichungen der Anhaltischen Landesbücherei in Dessau, 1).
- Reh, Hans: Grundlagen und Grundgedanken des Philanthropismus. Stuttgart 1920 (= Ernte und Aussaat, 4).
- Rethwisch, Conrad: Geschichtlicher Rückblick. In: Wilhelm Lexis (éd.), Die Reform des höheren Schulwesens in Preußen. Halle a. s. 1902, p. 1-34.

- Richter, Karl: Der Anschauungsunterricht in den Elementarklassen. Nach seiner Aufgabe, seiner Stellung und seinen Mitteln sowie nach seiner geschichtlichen Entwicklung. Leipzig 31887.
- Ringshausen, Gerhard: Von der Buchillustration zum Unterrichtsmedium. Der Weg des Bildes in die Schule, dargestellt am Beispiel des Religionsunterrichtes. Weinheim et Basel 1976 (= Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 2).
- Rochow, Friedrich Eberhard von: Authentische Nachricht von der in Dessau auf dem Philanthropin den 13.-15. May 1776 angestellten öffentlichen Prüfung. Réédité par Albert Richter. Leipzig 1891 (= Neudrucke Pädagogischer Schriften, 6).
- Roden, Albert von: Die Verwendung von Bildern zu französischen und englischen Sprechübungen. Eberfeld 1898 (= Schulprogramme 1898, 520).
- Roessler, Wilhelm: Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland. Stuttgart 1961.
- Röttgers, Benno: Methodik des französischen und englischen Unterrichts in höheren Lehranstalten jeder Art. Hannover et Berlin 1913 (= Methodik des elementaren und höheren Schulunterrichts, 3).
- Rommel, Heinz: Das Schulbuch im 18. Jahrhundert. Wiesbaden-Dotzheim 1968 (= Probleme der Erziehung, 9/10).
- Salzmann, Christian Gotthilf: Nachrichten aus Schnepfenthal für Eltern und Erzieher, tome 1. Leipzig 1786.
- Schiffler, Ludger: Interaktiver Fremdsprachenunterricht. Stuttgart 1980.
- Schilder, Hanno: Medien im neusprachlichen Unterricht seit 1880. Eine Grundlegung der Anschauungsmethode und der auditiven Methode unter entwicklungsgeschichtlichem Aspekt. Kronberg/Ts. 1977 (= Monographien Fremdsprachen - Theorle und Praxis ihrer Didaktik, 2).
- Schlegel, Johann Rudolf: Freymüthige Anmerkungen über die Basedowsche Schulreformation. Heilbronn 1770.
- Schmeck, Hermann: Die natürliche Sprachenerlernung bei den Philanthropinisten. Unter Berücksichtigung der modernen Bestrebungen auf neusprachlichem Gebiete. Marburg 1909.

- Schmid, Karl Adolf / Schmid, Georg: Geschichte der Erziehung von Anfang an bis auf unsere Zeit, tome IV, 2. Stuttgart 1898.
- Schmidt, Ferdinand: Über den Anfangsunterricht im Französischen. In: Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen, 25,
 1890, p. 66-79.
- Schrader, Karl: Die Erziehungstheorie des Philanthropismus (Versuch eines Systems). Langensalza 1928 (= Manns Pädagogisches Magazin, 1218).
- Schummel, Johann Gottlieb: Fritzens Reise nach Dessau. Réédité par Albert Richter. Leipzig 1891 (= Neudrucke Pädagogischer Schriften, 6).
- Schweitzer, Charles / Simonnot, Emile: Méthodologie des langues vivantes.

 Paris: Colin ²1921.
- Simon, H. H. / Schweighäusser, Jacques Frédéric: Die gemeinnützigsten Kenntnisse aus der Natur und der Kunst in der Art eines neuen Orbis Pictus der mittleren Jugend dargestellt. Basel 1781 (= 1781a).
- Simon, H. H. / Schweighäusser, Jacques Frédéric: Connoissances les plus nécessaires tirées de l'étude de la nature et des arts et métiers, destinées à la jeunesse du moyen âge. Basel 1781 (= 1781b).
- Stach, Reinhard: Das Basedowsche Elementarwerk. Seine Geschichte, Eigenart und pädagogische Bewertung zum 200. Jahre seines Erscheinens. In: Paedagogica Historica, 14, 1974, p. 458-496.
- Stach, Reinhard: Theorie und Praxis der philanthropistischen Schule. Rheinstetten 1980 (= Erziehungswissenschaft, 6).
- Steuerwald, Karl: Wesen und Bedeutung der neusprachlichen Reform. Eine historisch-kritische Darstellung. Langensalza 1932 (= Manns Pädagogisches Magazin, 1360).
- Stoy, Johann Sigmund: Bilder-Akademie für die Jugend. 2 volumes de textes, un volume de gravures. Nürnberg 1784.
- Stoy, Johann Sigmund: Manuel Elémentaire en figures pour l'instruction de la jeunesse. Traduction par Perrault, 3 volumes de textes, un volume de gravures. Nürnberg et Winterthur 1789/90.
- Trapp, Ernst Christian: Über den Unterricht in Sprachen. Wien et Braunschweig 1788 (= Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens, éd. par Joachim Heinrich Campe, 11).

- Trapp, Ernst Christian: Versuch einer Pädagogik. Réédité par Ulrich Herrmann. Paderborn 1977.
- Vidrascu, Petru: Comenii Orbis Pictus. Charakteristik und Würdigung desselben. Thèse de doctorat. Leipzig 1891.
- Viëtor, Wilhelm: Die Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Ein geschichtlicher Überblick in vier Vorträgen. Leipzig 1902 (= Neuphilologische Vorträge und Abhandlungen, 3).
- Walter, Max: Der französische Klassenunterricht auf der Unterstufe. Entwurf eines Lehrplans. Marburg ²1906.
- Weller, Franz-Rudolf: Inhaltliche Implikationen der Einsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht (I). In: Französisch heute 12, 1981, p. 1-19.
- Wolff, Hans M.: Die Weltanschauung der deutschen Aufklärung in geschichtlicher Entwicklung. Bern et München ²1963.
- Wolke, Christian Heinrich: Beschreibung der zum Elementarwerk gehörigen und von D. Chodowiecki (bis auf 18) gezeichneten hundert Kupfertafeln, 2 tomes. Leipzig 1782 (= 1782a).
- Wolke, Christian Heinrich: Méthode naturelle d'instruction, traduction par K. W. Kolbe, H. F. Olivier et Michael Huber. Leipzig, tome 1 1782 (= 1782b), tome 2 1788.
- Wolke, Christian Heinrich: Anwelsung, wie Kinder und Stumme one Zeitverlust und auf naturgemäße Weise zum Verstehen und Sprechen, zum Lesen und Schreiben oder zu Sprachkenntnissen und Begriffen zu bringen sind. Leipzig