ISSN 0992-7654

documents

POUR L'HISTOIRE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE OU SECONDE

MAÎTRES ET ÉLÈVES

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

JUIN 1992

N° 9

SOMMAIRE

REFLEXIONS

Hollyband ou l'archétype. André Reboullet 1

Le profil du maître à travers les dialogues et les lettres des manuels de français à l'usage des Italiens (XVIIe et XVIIIe siècles). Nadia Minerva 5

Enseignants et élèves de français à Palerme de 1800 à 1860. Jacqueline Lillo 10

Qui a enseigné le français à Heinrich Heine ? Herbert Christ 18

Les livres d'un professeur de français d'autrefois : le fonds Ferretti du Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere Moderne de Bologne. Carla Pellandra 24

Enquête sur les professeurs de français à l'université en Israël. Francine Lévy 30

VIE DE L'ASSOCIATION

Un épisode de la guerre des langues : la bataille de Garche en 1864-1865. Gérard Bodé 38

LIVRES À LIRE

Douglas A. Kibbee : For to Speke Frenche Trewely (Richard Wakely). Michel Espagne, Françoise Lagier, Michael Werner : Philologiques II. Le maître de langues. Les premiers enseignants d'allemand en France (1830-1850) (Marie-Hélène Clavères) 50

INTERLIGNES

Isabelle Landy-Houillon : « Le langage et son double ou les échanges linguistiques entre la France et l'Angleterre : l'exemple de Claude Mauger (1653) » (André Reboullet). Daniel Coste (coord.) : Études de Linguistique Appliquée n° 78, « Démarches en histoire du français langue étrangère ou seconde » (Jean-Louis Chiss) 53

COURRIER

Bernadette Grandcolas 55

Ce numéro spécial sur **Maîtres et élèves**
a été coordonné par Herbert Christ et Carla Pellandra

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

SIHFLES

9, rue Lhomond F- 75005 PARIS

REFLEXIONS

Hollyband ou l'archétype

« A quoi bon parler des maîtres [de langue] ? » se demande Herbert Christ (*Documents*, n° 8, p. 24), non sans quelque irrespect dans la formulation. En première approche, la réponse nous a paru être : « Tant vaut le maître, tant vaut le discours qu'on peut tenir sur lui ». Et ici, pour faire bonne mesure, nous nous référerons au maître de français probablement le plus génial de son époque : Claude de Sainliens (version française) ou Hollyband (version anglaise).

L'analyse de ce cas conduit, en deuxième approche, à prendre en compte des maîtres de moindre importance, à ne pas s'enfermer dans l'hapax, à lui préférer la série. On retrouve alors Herbert Christ qui refuse « l'attitude positiviste », « l'esprit collectionneur » ou pire anecdotique et voudrait contribuer à l'élaboration d'une typologie des maîtres de langue.

COMMENT DEVIENT-ON MAITRE DE FRANÇAIS ?

Ni par vocation, ni par formation (initiale), par hasard le plus souvent.

Ni par vocation, entre autres raisons majeures parce que le métier de maître est, selon l'expression d'Henri Duranton, « un métier de chien » qui n'a jamais empêché, même les plus prolifiques (Natanaël Duez, P.-N. Chantreau) de finir dans la misère. Ni par formation parce que l'Université ou toute autre institution enseignante n'y songe pas. Par un double hasard qui fait que le français est la langue maternelle (ou l'une d'elles) de quelques-uns... lesquels ont eu occasion ou nécessité de vivre en dehors de leur zone francophone d'origine.

En différence avec la situation actuelle, la grande majorité des maîtres de français (langue étrangère), du XVI^e^ au XVIII^e^ siècle, ne sont pas des autochtones mais des francophones. Du moins pour ceux dont l'histoire a gardé mémoire, c'est-à-dire les auteurs d'outils pédagogiques (grammaire, colloque, dictionnaire, etc.). Il était normal, que ce « haut de l'iceberg » soit composé de francophones d'origine, qui se répartissent en trois catégories :

– les *aventuriers* (ou aventurières) que les hasards de l'existence (et des guerres) avaient conduits à séjourner ou à s'installer en terre étrangère. « Les déserteurs eux-mêmes devenaient des colporteurs de français » affirme un des concurrents du célèbre concours de l'Académie de Berlin ;

– les *frontaliers* (Alsaciens, Flamands, Suisses) qui sont, pour l'ordinaire, des bilingues, mieux armés que d'autres pour comprendre les difficultés de l'apprenant en langue étrangère et pour enseigner cette langue. Ainsi le concurrent le plus connu d'Hollyband (même en Angleterre) est-il Gabriel Meurier, né à Avesnes, alors possession des Comtes de Flandre. Au XVII^e^, Guy Miège est un Suisse, né à Lausanne ; Philippe Garnier, Daniel Martin, Etienne Spalt sont des Alsaciens qui font de Strasbourg un lieu incontournable pour les étudiants allemands qui veulent apprendre le français... Quelques exemples parmi d'autres ;

– les *émigrés protestants*, dès le XVI^e^ siècle et jusqu'au XVIII^e^, par vagues successives, en Grande-Bretagne et en Europe du Nord. Ils seront les artisans les plus efficaces de la très relative universalité de la langue française. Madame de Charrière se demande : « A qui la langue française doit-elle cet agréable empire qu'elle exerce bien plus sur l'Angleterre, l'Allemagne et la Hollande que sur l'Italie et l'Espagne... » et répond « à qui, si ce n'est à ses réfugiés répandus dans tous les pays protestants ».

Claude de Sainliens est un de ces réfugiés. Il a quitté la France des guerres de religion vers 1564-1565 pour l'Angleterre où il vivra désormais jusqu'à sa mort

en 1597 (à l'exception d'un voyage sur le continent entre 1586 et 1592).

Son cas n'est pas isolé : Jacques Bellot, Pierre Erondell, Giles de la Mothe, Pierre du Ploiche, tous quatre maîtres de français et auteurs, plus ou moins concurrents d'Hollyband, étaient des réfugiés protestants.

CLAUDII A SANCTO VINCULO OU LA DIGNITÉ

Si peu que l'on sache sur les premières années de la vie de Claude de Sainliens, on peut admettre qu'il avait reçu une bonne éducation en latin et qu'il était bon connaisseur de la littérature de son temps : les *Œuvres* de Clément Marot, *le Printemps* d'Hyver et surtout *le Théâtre du monde* de Pierre Boaistuau (1517-1566), dont il procurera aux Anglais une édition en 1595. Sainliens, à son arrivée en Angleterre, fait figure de clerc, d'intellectuel si l'expression ne semble pas trop anachronique et il est dans l'ordre des choses qu'il choisisse pour vivre ou survivre le métier de maître de français.

« The French Huguenot and other Protestant refugees... were for the most part skilled craftsmen and artisans, dyers, weavers, smiths, lacemakers, diamond-cutters, and so on, though some had a more intellectual "middle class" background, among them of course the teachers. » (A.P.R. Howatt, 1984, p. 12).

Ce choix fait, qu'il ait été déçu est plus que probable. L'étude du français dans cette « étrange contrée » qu'est l'Angleterre n'est inscrite dans aucun cursus. Elle a rang d'art d'agrément à l'instar de la danse ou de l'équitation, même si quelques bourgeois, marchands londoniens, pressentent son utilité comme langue de commerce et imposent cette étude à leur progéniture. Le maître de français doit chercher le client éventuel, le convaincre, lui faire une offre raisonnable, obtenir qu'il honore périodiquement ses engagements, lui suggérer quelques à-côtés (une invitation à déjeuner est toujours bienvenue !), trouver un local commode pour y enseigner si l'on regroupe quelques enfants ou courir le cachet. Les dialogues de *The French Littelton* sont très explicites sur tous ces points.

Claude de Sainliens avait de la fierté. Il a réagi pour ne pas être abaissé à un rang qui était celui des domestiques. Au-dessous même si l'on en croit un auteur de colloques latins, Adrien Barland : « Ils (les courtisans) n'estiment guère les précepteurs de leurs enfants.

– Comment ? Mais ils font plus de cas de ceux qui leur présentent le pot de chambre. »

D'entrée, Sainliens a voulu exceller dans son métier. Comme enseignant, on peut le supposer. Comme auteur, on en a la preuve. En 1573, huit ans après son arrivée en Angleterre, il publie *The French Schoolemaister* et en 1576, *The French Littelton*, deux ouvrages proches, le second avec des variantes suggestives.

Dans *The Schoolemaister*, au début des dialogues, se trouve cette indication pour le lecteur :

« ... afin que je t'enseigne par expérience et pratique ce que je t'ai montré par art, (je) t'ai ici ajouté ces familières confabulations non moins plaisantes que profitables. »

Hollyband a, sinon tout compris, du moins tout pressenti. A travers la double opposition *montrer/enseigner* et *art/expérience et pratique*, apparaît l'opposition de deux démarches pédagogiques (opposées mais conciliables, complémentaires), l'une qui est tournée vers la connaissance des règles (de prononciation, de grammaire, de conjugaison), l'autre vers la pratique (l'imprégnation) à partir de modèles oraux ou/et écrits (les dialogues). Opposition que l'on retrouvera beaucoup plus tard : celle de la langue et de la parole, du code et du message. En composant le *Littelton*, Hollyband a eu souci de mieux formaliser et de donner une description plus complète des règles, du code.

Si l'on ajoute que, dans un ouvrage destiné à l'étude de l'italien, *The Italian Schoolemaister* (1589), Hollyband propose une orientation pédagogique sensiblement différente, voisine par certains aspects de l'approche dite « fonctionnelle » aujourd'hui, on aura pris la mesure d'un grand visionnaire de la didactique des langues.

Une mesure incomplète cependant. Voilà qu'au cours d'une seule et même année, 1580, Hollyband publie trois ouvrages magistraux : un traité de conjugaison française (*A Treatise for the declining of verbs*), un dictionnaire bilingue (*A Treasurie of the French tongue*) et un traité *écrit en latin* sur l'orthographe et la prononciation du français (*De Pronuntiatione linguæ gallicæ*). Auteur : Claudii a Sancto Vinculo. Tout se passe comme si, en abandonnant le manuel pour débutant, en optant pour le traité universitaire, Hollyband avait voulu atteindre un niveau hiérarchique plus élevé, plus

prestigieux. Il est significatif que le *De Pronuntiatione* soit écrit en latin et dédié à la Reine Elisabeth d'Angleterre. Mais élévation ne signifie pas rupture : le *De Pronuntiatione* reprend et affine des idées qu'Hollyband avait appliquées dans ses manuels antérieurs. La trilogie de 1580 se situe dans le prolongement de l'œuvre du maître de français, elle contribue à assurer à Hollyband cette dignité « docente » qu'il a toujours revendiquée.

Deux cents ans plus tard (1783), Emmanuel de Murray, un ancien militaire reconverti dans l'enseignement du français en Pologne rédige et fait imprimer de sa propre initiative un discours sur l'origine des langues pour justifier une place à l'Université de Cracovie. On le chassera. Les détails diffèrent, mais la démarche est comparable à celle d'Hollyband. Un même objectif : obtenir la reconnaissance de la valeur de l'enseignement des langues modernes.

OUVERTURES PROFESSIONNELLES

Certains ont eu... la malchance d'être enseignant du premier au dernier jour de leur carrière. Une carrière en cul de sac, point final. D'autres, par nécessité ou par goût sont buissonniers, abandonnent le métier, y reviennent parfois. Aujourd'hui où le statut de la langue française, ici ou là, est fragile, nos collègues sont encouragées à se prémunir, à... garder deux fers au feu. L'itinéraire professionnel d'Hollyband, dans des temps incertains, pourrait leur être un bon modèle.

D'entrée, il avait plusieurs cordes à son arc. Il enseignait le latin et le français, probablement l'italien. Du moin connaissait-il assez cette langue pour composer outre *The Italian Schoolemaister*, *Campo di fior* (avec des dialogues en 4 langues : français, latin, italien et anglais).

Peut-on croire Hollyband quand il affirme avoir été aussi un maître d'anglais, langue étrangère ?

« ... He claimed to be "a professor of the English tongue" ». (A.P.R. Howatt, 1984, p. 13).

L'afflux des réfugiés français et autres immigrants était croissant : en 1588, 360 000 personnes soit 10 % de la population anglaise. D'où une demande pour l'étude de l'anglais. Comme enseignant et auteur, Hollyband n'a probablement pas méconnu ce public et ce marché. L'habileté des éditeurs et des auteurs était de composer des manuels « réversibles » utiles aussi

bien pour l'enseignement de l'anglais aux Français que pour l'enseignement du français aux Anglais.

Cette alternance entre deux variétés – symétriques – d'enseignement est une des raisons pour lesquelles Hollyband, dans la thématique de ses dialogues, fait une place si importante à la civilisation anglaise de l'époque élisabethaine. Jean-Claude Chevalier avait remarqué que les dialogues publiés en Allemagne ou en Angleterre « apportaient des renseignements précieux sur la vie à Londres ou dans les villes allemandes ». Mais l'opinion de M. St. Clare Byrne, une historienne anglaise, est plus décisive encore :

« It seems almost incredible that any books [de Hollyband et Erondell] which give us a vivid and attractive picture of the ordinary daily life of Shakespeare's fellow-citizens could have remained inaccessible and even practically unknown till the present day. » (*The Elizabethan Home*, VII, 1930).

En fait, Hollyband tenait un rôle qui, à des degrés divers, doit être celui d'un professeur de langues modernes : celui d'un intermédiaire, d'un intercesseur, d'une passerelle entre deux cultures.

Prêtons maintenant attention à quelques autres activités d'Hollyband.

La vie politique. En 1585 il traduit en anglais la « *Declaration* du Roi de Navarre sur les calomnies publiées contre lui dans les protestations de ceux de la Ligue qui ont pris les armes dans ce Royaume de France ». Cette Déclaration qui définit la position reli-

gieuse du futur Henri IV n'a pas été écrite par le Roi mais par l'un de ses plus proches conseillers politiques, Duplessis-Mornay ; elle est publiée en France, à Orthez, cette même année 1585. La célérité avec laquelle la traduction anglaise a été rédigée montre l'importance qu'Henri de Navarre attachait à la diffusion de ce texte en Angleterre. Il y a plus : Duplessis-Mornay était, aussi, une sorte d'ambassadeur itinérant du futur Roi. A ce titre, il séjourna plusieurs fois en Angleterre, notamment en 1577-1578 et en 1580. Qu'il ait souhaité connaître ou qu'il ait connu Hollyband est possible. Il suffit peut-être à notre propos de constater qu'Hollyband a apporté une modeste contribution aux relations diplomatiques franco-anglaises en cette fin du seizième siècle.

Dans les dernières années de sa vie, de 1586 à 1592 (?), Hollyband accompagne comme guide dans un voyage sur le continent un de ses protecteurs Lord Zouche. Un grand périple qui conduira les deux voyageurs en Allemagne, en Suisse, en Autriche et en Italie (la France, toujours en pleine guerre de religions a dû être évitée). Ce nouvel épisode est significatif sur deux points :

– le désir d'Hollyband de s'éloigner pour un temps de sa vie de maître de langues et d'auteur... quitte à abandonner une femme, quatre enfants au moins et une situation professionnelle. L'expression « période sabbatique » n'existait peut-être pas, la chose, oui !

– le passage aisé du métier de maître de langues à celui de guide de tourisme. Il est vrai que les Dialogues ou Colloques (ceux d'Hollyband ou d'autres comme Daniel Martin) utilisent la thématique du voyage et apparaissent, un peu, comme des versions abrégées, simplifiées des guides célèbres du voyage en France (Charles Estienne, Zinzerling...).

L'ARCHÉTYPE ET L'HOMME

Si l'honorable corporation des professeurs de français, langue étrangère devait un jour se doter d'un saint-patron ou, plus laïque, d'un personnage emblématique, nul doute que le plus représentatif serait Claude de Sainliens. Il a tous les traits de l'archétype : l'ancienneté, la plus vaste compréhension au sens admis par les logiciens (= ensemble de qualités qui définissent le concept) et, paradoxalement, la plus vaste extension (= ensemble des individus qui sont définis par le concept), la valeur de modèle.

Il ne fut pas la premier maître de français, mais le premier à avoir parcouru un itinéraire professionnel complet : enseignant « sur le terrain », auteur d'ouvrages didactiques puis d'ouvrages de systématisation et de réflexion dans les trois domaines majeurs de l'enseignement des langues : le lexique, la conjugaison, le rapport orthographe-prononciation. A ces deux niveaux, remarquable didacticien, tant par l'expérience que par l'intuition.

Au-delà, mais toujours dans le droit fil de son métier, il a exercé des activités que l'on pourrait qualifier de post-enseignantes mais qui relèvent toutes du domaine des enseignants de langues modernes : animateur de relations bi- ou pluri-culturelles (traducteur, diplomate, guide, voyageur). Rien de ce qui est le lot du professeur de langue aujourd'hui ne lui fut inconnu. Aucun ne l'égale ; aucun, si peu que ce soit, ne saurait lui être (professionnellement) étranger.

Peut-être nous sera-t-il reproché d'avoir voulu trop actualiser Hollyband et, pour ce faire, de tomber quelquefois dans l'anachronisme. Notre intention n'était pas de mettre, à tous prix et à tous risques, Hollyband à la mode mais, plus affectivement, de redécouvrir, derrière l'archétype, l'homme.

Non l'homme privé sur lequel on sait peu de chose mais l'homme de métier dont la vie fut activité incessante, constantes remises en cause et nouveaux départs avec, en filigrane, la fierté d'exercer un métier noble. Le retour à Hollyband, homme de la Renaissance, est, pour nous professeurs de langues, toujours roboratif.

André Reboullet

Éléments bibliographiques

FARRER, Lucy, 1908 : *Un devancier de Cotgrave : La vie et les œuvres de Claude de Sainliens*. Reprint : Genève : Slatkine, 1971.

HOWATT, A.P.R., 1984 : *A History of English Language Teaching*. Oxford University Press.

KIBBEE, Douglas A., 1991 : *For to Speke Frenche Trewely*. Studies in the History of the Language Sciences, 60. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.

St CLARE BYRNE M., 1930 : *The Elizabethan Home discovered in two dialogues by Claudius Hollyband and Peter Erondell*. London : Cobden-Sanderson.

Le profil du maître
à travers les dialogues et les lettres des manuels de français à l'usage des Italiens (XVII^e et XVIII^e siècles)

Aux XVII^e et XVIII^e siècles une large partie du manuel pour enseigner les langues étrangères (en Italie comme ailleurs) est consacrée, on le sait, à l'exemple et à l'exercice. Parmi ces derniers, on connaît l'importance des dialogues et des lettres, instruments d'efficacité et de succès dans la pédagogie linguistique de l'époque. Les échantillons de conversation et les modèles de correspondance nous offrent des spécimens de langue « en situation », axés sur ce qu'on appellerait aujourd'hui les « besoins langagiers ». Lettres et dialogues peuvent donc revêtir plusieurs intérêts : un intérêt linguistique et didactique, avant tout, puisqu'ils permettent de cerner le type de langue enseignée (le registre, le lexique, la typologie grammaticale) et la façon d'enseigner ; un intérêt sociologique, en ce qui concerne leurs sujets et leurs destinataires : souvent ils contiennent de véritables leçons de civilisation et nous donnent des indications sur le public auquel ils étaient adressés ; ces méthodes d'initiation à la conversation courante et à l'écriture traitent les sujets les plus variés, d'où leur intérêt documentaire ; dialogues et lettres se prêteraient, enfin, à une enquête socio-linguistique visant à déterminer le rôle du français dans la vie familiale et dans les rapports sociaux de l'époque.

Souvent dans les manuels de la période envisagée, nous rencontrons un ou plusieurs dialogues ou lettres mettant en scène la leçon de français et le voyage de France : dialogues entre le maître et son élève, avec des indications pratiques et didactiques sur la fréquence et le déroulement de la leçon, les appointements, les livres utilisés ; dialogues entre deux écoliers qui s'entretiennent sur leurs propres cours : requêtes de conseils pour le choix d'un bon professeur de français ; réponses qui en présentent les qualités requises ; lettres adressées par un maître à son élève qui illustrent toute une conception de l'enseignement ; dialogues entre deux jeunes gentilhommes qui, en voyage à travers la France, en visitent les académies, prennent des cours de français, s'entretiennent avec leurs maîtres... Quelle source précieuse, donc, pour améliorer notre faible connaissance de la situation d'enseignement d'antan, pour donner un visage à ces méconnus qui ont été nos anciens professeurs de français, pour connaître la préparation des maîtres qui, nombreux, à partir de la seconde moitié du XVII^e siècle, descendaient en Italie à la recherche d'un travail (1). Il est rare d'avoir des renseignements sur ces maîtres venus de France, qui peuplaient les cours, les académies des collèges d'éducation, les maisons des nobles ou de quelques riches bourgeois ; il faut recourir aux manuels eux-mêmes pour en entendre parler. Le bilan que les manuels nous permettent de dresser ne peut être, cependant, que provisoire : les indications qu'on y puise seraient, bien sûr, à vérifier ou à compléter par d'autres sources, tels les mémoires, les journaux intimes, les correspondances des élèves ou de leurs parents, les documents d'archives des institutions scolaires. En outre, force est de commencer notre petite enquête à travers les manuels par une invitation à la prudence : les renseignements biographiques et didactiques que nous y trouvons sont parfois déroutants. Combien de fois on s'est réjoui d'avoir

(1) *Cf. Andrea Dardi,* « Uso e diffusione del francese », *dans* Teorie e pratiche linguistiche dell'Italia del Settecento, *a cura di Lia Formigari, Bologna, Il Mulino, 1984.*

découvert de rares détails qui jetaient quelque lumière sur tel ou tel maître ! On s'apercevait ensuite que les dialogues ou les lettres du manuel analysé n'étaient pas « de son cru » : notre maître avait pillé ses prédécesseurs. C'est le cas de Michele Berti, dans son *Arte d'insegnare la lingua francese* (1677), qui utilise les dialogues de la *Grammaire Françoise* de Claude Mauger, une méthode pour enseigner le français aux Anglais et aux Flamands, parue pour la première fois en 1656 sous le titre de *The true Advancement of the French Tongue* et dont on compte des rééditions jusqu'en 1762 (2). C'est encore le cas de Jean-Pierre Chattard (*Nuovo metodo per imparare con ogni facilità a ben leggere, scrivere e parlar francese*, 1758), qui, dans son ouvrage presque entièrement composé de phraséologie et de dialogues, collectionne, parmi d'autres, les textes du même Berti et de Michel Feri de la Salle, auteur, celui-ci, de la *Nouvelle Metode abregée, curieuse, & facile pour apprendre en perfection, & de soi même la langue Françoise*, Venise, Pavin, 1701), un texte à grand succès que plusieurs grammairiens ont imité ou pillé. C'est le cas enfin de Louis-Guillaume Coutonnier qui se sert des dialogues du *Maître Italien* de Veneroni dans son *Metodo per imparare facilmente il francese* (Milan, Sirtori, 1734) et de toutes les éditions de la *Grammatica francese e italiana* de Lodovico Goudar comportant une section de lettres empruntées aux *Lettres modernes avec leurs réponses* de Denis de Villecomte (1745). Et, on pourrait en citer d'autres...

Et pourtant, ces quelques répliques auxquelles nous avions donné tant d'importance pourraient ne pas être complètement mensongères. Berti, pour ne donner qu'un exemple, a remanié les dialogues, et avoue qu'il les a « changés en beaucoup d'endroits » en les rendant presque méconnaissables. Il suffit de comparer les deux versions, celle de l'auteur florentin et celle de l'auteur français (3) pour constater que, si les situations – et mêmes certaines répliques – sont identiques, Berti est en effet intervenu (drastiquement parfois) pour adapter situations et répliques à une réalité didactique et à un destinataire différents (4). Il n'est donc pas question de rejeter ces témoignages ; il est bon cependant de les utiliser non comme des renseignements personnels sur tel ou tel auteur, mais comme les pièces d'une mosaïque dessinant le profil du maître idéal, et projetant, à contre-jour, celui du « gâte-métier » (5). Ceci dit, il faut encore signaler qu'on assiste à une évolution en ce qui concerne les qualités requises pour le maître, d'un manuel à l'autre, d'un siècle à l'autre et c'est sur cette évolution qu'on voudrait spécialement s'arrêter, après avoir passé en revue les indications pratiques concernant la leçon de français et qui paraissent au contraire rester immuables tout au long de la période analysée.

UN DISPENSATEUR DE CULTURE MONDAINE

Comme on l'a dit, les dialogues et les lettres offrent des indications sur la méthodologie didactique mise en pratique par le maître, avec des détails concernant l'organisation du cours et le déroulement de la leçon, sa fréquence hebdomadaire, ses contenus, les textes choisis, les résultats acquis, les appointements du maître. Les témoignages offerts par les manuels nous montrent toujours l'exemple d'une leçon en tête à tête, avec une fréquence de trois rencontres par semaine (Berti, Lépine) et payement une fois par mois à l'avance. C'est le maître qui se rend chez l'apprenant (Berti, Lépine), mais il arrive aussi qu'il reçoive chez lui (Feri). Les livres utilisés sont la grammaire (de préférence celle du maître, s'il en a écrite une : Berti, Feri), des textes d'histoire ou de géographie qui sont souvent procurés par le maître et que l'élève lui rembourse : Berti propose l'*Histoire de Henri le Grand*, Feri donne une longue liste (ouvrages de Fléchier, Boileau, Bussy-Rabutin, le père Bouhours, Saint-Évremond...). Ce choix ne nous étonne pas : dans les collèges plusieurs disciplines (histoire, géographie, fortification, etc.) étaient enseignées à l'aide de textes français (6) et voilà pourquoi, sans doute, il est fort fréquent que le maître de français (c'est le cas de Berti et de Feri) enseigne aussi ces autres disciplines (7). Les allusions à ces études extra-scolaires, habituellement organisées et coordonnées par les académies des collèges, sont très fréquentes dans les dialogues : c'est bien de ces académies qu'un dialogue de Lépine parle comme du lieu d'émanation de cette culture mondaine indispensable pour un gentilhomme. Le corps enseignant dont le maître de français fait partie n'est pas celui des disciplines de la *ratio studiorum* : son statut et ses compétences sont celles des maîtres des disciplines « cavalleresche », le chant, la musique, la danse, la pique ou l'épée, la calligraphie... ; « exercices », selon

l'expression de l'époque (cf. Feri et Lépine) qui « servono a perfezionare un cavaliere » (Brizzi, p. 236), « arti » nécessaires, voire indispensables, « a chi vuol mettersi in reputazione di Cavaliere Compito » (*ibid.*, p. 52). Consulté par l'élève sur ces disciplines, le maître de français donne des conseils, suggère tel ou tel collègue, dit son avis sur les appointements (Berti, Lépine), offre ses services aussi pour l'enseignement de la fortification et de la géographie (Lépine). Dans un dialogue de Berti, lorsque la conversation glisse sur d'autres disciplines « scolaires », le maître offre ses services pour l'enseignement de l'anglais, propose à son élève d'apprendre à danser sous le guide d'un très bon professeur de sa connaissance, d'apprendre à jouer des instruments musicaux. Il donne donc, pour utiliser une expression d'aujourd'hui, des renseignements de catégorie. Dans une lettre à son maître, une jeune fille exprime sa reconnaissance à son professeur de français pour lui avoir appris tout ce qu'elle sait « de la Géographie, du Blason, & de l'Histoire » (8). Les élèves enfin parlent entre eux dans un même contexte de prendre des cours de français, de danse, de « faire des armes », d'aller au manège (Feri).

La méthode pratiquée est une méthode lecture-traduction (9) : souvent donc l'élève possède de bonnes compétences de lecture, mais il est craintif ou découragé quand il s'agit de parler : il se plaint d'avoir peu de mémoire, d'avoir la « tête dure » (Berti), il a peur de faire des fautes et enfin de ne jamais arriver à apprendre la langue française. Le maître lui assure que le français n'est pas difficile, qu'il l'apprend bien et qu'on ne doit que s'exercer sans timidité : « Parlés toujours bien ou mal [...]. Il ne faut pas craindre, il faut être hardi » (10). Parfois dans les dialogues on imagine que la leçon a lieu en France : comme en Italie, le maître se rend chez l'élève trois fois par semaine, apporte des livres qu'il a achetés pour lui, le fait lire (il s'agit d'un apprenant avancé), lui pose des questions (« Expliquez moy cela », « Que signifie cela ? »), le félicite pour sa prononciation. L'élève dit avoir eu un excellent maître en Italie (Berti).

MAITRE DANS L'ART DE CONVERSER

Au XVII^e^ siècle, les qualités requises pour le maître sont avant tout les compétences linguistiques et didactiques. Il doit être « diligent », avoir une bonne prononciation, connaître la grammaire et posséder une bonne méthode d'enseignement : « Il faut bien choisir, & prendre ceux [les maîtres] qui ont une parfaite habitude d'enseigner », observe Lépine (p. 495). Quant à la prononciation, il faut se garder des maîtres provinciaux : c'est Blois qui remporte la victoire même sur Paris, où il faut être prudent : attention aux Flamands qui envahissent la capitale ! (Lépine). Mais c'est à Venise que l'on rencontre, au dire de Lépine, les « meilleurs maîtres du monde » (même s'il s'agit d'une ville « de négoce »), parce que la ville est gouvernée par une noblesse éclairée qui « estime infiniment les sciences et les savans ». « Nous avons des maîtres de Mathematiques, d'Armes, de langues, & de toutes sortes d'instrumens », précise Lépine qui se fait évidemment un peu de publicité. Mais ce qui nous intéresse d'avantage dans ce curieux dialogue que nous avons largement cité (*Des nouvelles, & de la façon d'agir de quelques Academies*, p. 483 et suiv.), c'est la présentation des académies : « c'est la principale curiosité, dit Lépine à travers les propres mots d'un jeune homme qui a fait le « voyage de l'Europe », que doit avoir un Gentilhomme qui fait voyage pour apprendre à converser, & à vivre selon le grande monde ». Le maître de français modèle doit répondre à cet objectif mondain ; celui dont on fait la connaissance dans ce dialogue a « bonne mine » et « c'est un homme de fort

(2) Charles Bouton, Les grammaires françaises de Claude Mauger à l'usage des Anglais (XVII^e^ siècle), *Paris, Klincksieck, 1972.*

(3) Pour L'arte *de Berti, j'ai utilisé la première édition (Firenze, Alla Condotta, 1677), pour* La Grammaire Françoise *de Mauger, celle de Bordeaux, Simon Boé, 1689. Tout à fait singulière l'intervention de Berti sur le XXIIIe dialogue de Mauger : il transforme la leçon de danse présentée par le grammairien blésois en une leçon de français (cf. IXe dialogue, p. 207-209). Pour les dialogues XXIII^e^ e XXIV^e^ de Berti, traitant du même sujet, aucun modèle possible n'a été trouvé dans l'édition de Mauger citée plus haut.*

(4) Pour l'activité d'enseignement de Mauger, cf. C. Bouton, ibid. Quant à Berti, je me permets de renvoyer à mon « Storie di manuali. La didattica delle lingue straniere in Italia nell' « Arte d'insegnare la lingua francese » e nel « Maître Italien » *», dans* Grammatiche, grammatici, grammatisti. Per una storia dell'insegnamento delle lingue in Italia dal Cinquecento al Settecento, *Pisa, Editrice Libreria Goliardica, 1989.*

(5) Louis de Lépine, Il maestro francese in Italia, *Venezia, Curti, 1683, p. 495.*

(6) Cf. Gian Paolo Brizzi, La formazione della classe dirigente nel Sei-Settecento, *Bologna, Il Mulino, 1976, p. 242 ss.*

(7) Voir, à ce propos, les « fiches biographiques » de Berti et de Lépine, figurant dans les premières pages de leurs manuels.

(8) Denis de Villecomte, Lettere moderne colle loro risposte, *Bassano, Remondini, 1966, p. 346.*

(9) Cf. Carla Pellandra, « Enseigner le français en Emilie *», dans* Grammatiche, grammatici, grammatisti [...].

(10) Coutonnier, Sixième dialogue : Pour parler François, *p. 277-280.*

bon entretien ». On recherche et on estime sa conversation. Il doit savoir converser et savoir apprendre à converser. Cette qualité du maître est dictée par une finalité pédagogique précise, la formation globale du gentilhomme. Lépine juge comme plus importante que les lectures la fréquentation des « belles compagnies », du « beau monde » et... du beau sexe : « il faut [...] chercher particulièrement la conversation des Dames, car le sexe a un talent particulier pour exprimer le François avec douceur, & delicatesse ; il semble que cette langue ait été faite pour les femmes » (*De ce que doive* (sic) *observer les étrangers qui veulent aller en France*, p. 531 et suiv.).

Cette finalité de l'enseignement du français l'emportera de plus en plus au cours du XVIII[e] siècle. Au moment où la diffusion du français en Italie était à son apogée, venait de France « un nugolo di [...] parucchieri, cuochi, maestri di danza [...], predicatori, artisti, attori al seguito delle compagnie teatrali » (Dardi, p. 360) et n'importe qui se hasardait dans l'enseignement, avec la seule qualité d'être français : tout un peuple de maîtres impromptus, de tous les niveaux sociaux, de toutes les régions de la France. D'où l'exigence de définir le professionnalisme, les qualités morales, le niveau culturel et social du maître idéal. Au XVIII[e] siècle, le destinataire du manuel et de l'enseignement qui y est proposé est un public haut placé. Les objectifs que les classes dirigeantes se proposent d'atteindre à travers l'éducation, et en particulier à travers l'enseignement du français, étaient surtout de caractère mondain. Le français est appris, bien sûr, aussi pour des fins pratiques, stimulées par la forte impulsion donnée aux relations internationales et par la circulation exceptionnelle de livres français en Italie : la connaissance du français était indispensable pour se tenir au courant des nouveautés scientifiques et littéraires (*ibid.*, p. 350). Mais le français, ne l'oublions pas, fait surtout partie de ces disciplines qui sont enseignées dans un but formatif, disciplines qui préparent l'élève à une conversation mondaine de ton distingué et désinvolte et qui l'initient aux nobles amusements auxquels il est destiné.

UN MODÈLE DE PRONONCIATION... ET DE MORALE

Dans les manuels de cette époque on se plaint encore de la mauvaise qualité de l'enseignement, de l'abondance incontrôlée de « gens qui se mêlent de donner leçon de Langue Françoise, Allemande, Espagnole, & Angloise » (11) sans avoir la moindre compétence linguisitique et didactique. Il y en a qui « écorchent les oreilles », « donnent à tout propos des soufflets à Ronsard, et trouvent néanmoins des personnes assez simples auxquelles ils enseignent le Gascon, Le Limousin, ou le Languedocien au lieu du véritable François ». « Je ne veut pas infariner mes enfans de tout ce fatras », explique une dame à son correspondant qui possède « à fond » le français. Elle lui demande des conseils sur l'éducation de ses propres enfants. C'est surtout le sort de son fils qui paraît préoccuper cette mère scrupuleuse. Pour ce rejeton de souche nobiliaire on a choisi « l'élite des maîtres, pour l'instruire dans tous ces exercices convenables à un jeune homme de condition » ; dans son emploi du temps figurent les cours pour apprendre à danser, à « faire des armes », à monter à cheval. Les langues étrangères doivent rentrer dans ce plan de formation globale : le parfait gentilhomme ne peut pas se passer du français, « une langue, continue la mère, universelle, & même aussi nécessaire que la latine dans le commerce de la société civile ». Sûre que « c'est des bons ou des mauvais principes, d'où dépend la bonne, ou la mauvaise prononciation, qu'il est presque impossible de quitter quand on l'a une fois contractée », elle voudrait donner à ses enfants un bon maître dès le début de leur apprentissage. Sur ce point, l'auteur de la *Réponse, qui renferme les bonnes qualités, & les défauts d'un Maître de Langue* (p. 84-88), se trouve tout à fait d'accord. Il amorce, de surcroît, une comparaison entre l'enseignement-apprentissage du français et la vie tout entière : comme nous devons notre bonheur ou notre malheur à une bonne ou à une mauvaise éducation, ainsi notre réussite et nos progrès dans l'apprentissage de la langue française dépendent des qualités de notre premier maître. Mais ce ne sont pas les compétences linguistiques du maître qui constituent le premier objet du tri. Puisqu'il s'agit de transmettre à l'élève la langue dans toute sa « politesse », il faut donc avant tout que le maître ne soit ni « grossier », ni « ignorant ». C'est ensuite sur l'aspect religieux et moral qu'on attire notre attention : le maître doit avoir la même religion que son élève et, quant à sa conduite morale, on doit le soumettre à une véritable enquête. Pourrait-on mettre un jeune homme de condition – ou encore pire une noble jeune fille – dans les mains d'un débauché ? Pour un maître de langues seront désormais requis « la

naissance, la politesse, l'usage du grand monde, les voyages ».

Quant aux compétences linguistiques exigées – qui, nous le soulignons encore, ne figurent qu'après les qualités religieuses, morales et sociales – l'auteur de cette lettre précise que les deux conditions qui font un bon professeur de langue sont la connaissance de la « rhétorique » et celle de la langue de son élève ; cette dernière ne lui servira cependant qu'à expliquer les termes que l'apprenant ne comprend pas ou pour l'exercice de la traduction. D'ailleurs déjà Feri, un demi-siècle avant, avait banni l'italien de sa leçon de français et proposait de n'avoir recours à la langue maternelle qu'en cas de nécessité. Pour ce qui concerne la prononciation, l'ami diligent met en garde la dame contre les français de Bordeaux, de Toulouse, de Limoges, de Clermont : il faut que « le Maître soit né dans ces heureux climats, où la prononciation est douce, nette, & épurée ; ou tout au moins qu'il y ait demeuré plusieurs années, pour en acquérir l'habitude ». On devra encore être attentif aux défauts de prononciation et sensibles à la diction : « Les défauts naturels, comme de grasséyer, de bègueyer, de parler trop lentement, de ne savoir point couper les mots, sur tout les *e* muets, d'être nonchalant, & sans vivacité, ne sont pas peu considérables dans un Maître François ; parce qu'on doit ordinairement parler cette langue nettement, sans hésiter, & d'un air aisé ». Mais le trop de babil est aussi à craindre : il cache souvent le « peu de savoir ». On devra pour finir soumettre le candidat-maître à un examen : il écrira une lettre sur un sujet donné et il la lira à haute voix. Le choix de la forme épistolaire s'explique aisément : avant tout, inutile de souligner qu'il s'agit de la « spécialité » de Villecomte. Ensuite c'était l'un des usages effectifs que l'élève aurait dû faire de sa connaissance du français écrit ; d'ailleurs, la rédaction d'une lettre était justement l'une des épreuves de vérification adoptées dans les académies (12). La lecture à haute voix aurait permis de vérifier la prononciation et la diction du candidat. D'un seul coup on pouvait donc aisément démasquer le faux Français, le provincial et l'illettré (celui qui ne sait « pas même conjuguer »). Précautions d'autant plus indispensables à ce moment-là, où – comme on l'a vu – tout le monde se pique d'enseigner le français : « On dit qu'il y en a certains qui flanquent tous les jours par le nez des gens, les mots, *je suis été*, pour j'ai été, *montrer le Français*, pour dire enseigner le Français, un *sourire gracieux*, pour un souris gracieux, & mille autres absurdités semblables qui font pitié [...] ; des barbarismes, qui font donner le fouet aux enfans de cinquième ».

Le but formatif de l'enseignement du français est encore plus évident dans l'éducation des jeunes filles, puisque l'apprentissage de la langue étrangère n'avait, paraît-il, d'autre but que de les faire briller en société. Dans une autre lettre du même recueil (*Lettre de conseil d'un Maître de langue Françoise à une Demoiselle son écolière*, p. 344-346), on rencontre un maître qui sermonne une élève peu diligente et l'exhorte à répondre par écrit à toutes les lettres qu'il lui adressera. Le maître explique que l'ignorance est particulièrement blâmable chez les « personnes de distinction, qui devraient se faire honneur de cultiver les sciences, & les beaux-arts ». Mais quel usage faire de cette culture ? Les personnes de qualité, précise le maître, sont exposées à paraître « dans les cercles, et dans les assemblées, où chacun se pique de mettre au jour ses belles pensées ; celles qui raisonnent le mieux, et qui ont plus d'éducation, & d'esprit, fussent elles des monstres en laideur, y tiennent le prémier rang... ».

Sensible au succès de ses élèves, fier d'enseigner une langue prestigieuse, conscient de l'importance de son enseignement et des valeurs extra-linguistiques qu'il peut transmettre, le maître de français exprime – timidement encore, à la fin du XVII[e] siècle, avec assurance et non sans un ton doctoral, le siècle suivant – toute une civilisation qu'il contribue à perfectionner.

Nadia Minerva
Université de Bologne

(11) Villecomte, Lettre d'une Dame de condition, à un Monsieur, pour le prier de lui donner l'idée d'un bon Maître de langue françoise, pour enseigner ses enfans, *p. 80-82.*

(12) Cf. Marie-Jeanne Piozza Donati, « L'enseignement du français dans les collèges religieux d'Émilie (XVII[e]-XVIII[e] siècles) *», dans* Grammatiche, grammatici, grammatisti, *p. 50.*

Enseignants et élèves de français à Palerme de 1800 à 1860

S'il est relativement facile de trouver des renseignements sur les outils d'enseignement au siècle dernier, il n'en est pas de même en ce qui concerne les enseignants de français et leurs élèves. Les recherches dans les différentes bibliothèques de la ville n'ayant donné que des résultats très décevants et approximatifs, on a dû se replier sur les archives qui, heureusement, se sont révélées moins avares de documents.

La date de départ de cette enquête est située de façon plutôt floue au début du siècle dernier – les dix premières années étant peu prodigues en nouvelles concernant l'enseignement des langues – ; par contre, la date de 1860 est péremptoire puisqu'il s'agit de l'année de l'unification de l'Italie et du passage d'une monarchie qui se voulait absolue avec les Bourbons de Naples, à un gouvernement qui se déclarait progressiste et moderne avec la famille de Savoie de Turin.

SITUATION GÉNÉRALE

Pendant la période considérée, les conditions socio-économiques de la Sicile étaient désastreuses. Le système féodal encore vivant privilégiait quelques familles nobles et ignorait la majeure partie de la population qui se débattait contre d'énormes difficultés (1). En septembre 1816 le recensement opéré par les curés des paroisses donnait à Palerme 152 294 âmes, sans compter 1 514 moines et curés et 3 068 religieuses, mais les conditions de vie devaient être déplorables puisque les décès (6 234) dépassaient les naissances (5 525).

Pour les Bourbons de Naples le maintien des masses dans l'ignorance avait été fondamentalement un choix politique : c'était la meilleure façon de contrôler la population et, avec l'aide des prêtres et de la religion, de la manipuler et de la contraindre à un état de subordination afin d'éviter la diffusion des idées révolutionnaires (2). L'instruction primaire n'étant pas obligatoire, l'analphabétisme arrivait dans le sud à des pourcentages records de l'ordre de 90 % de la population (3), la province de Palerme étant cependant plus instruite que celles d'Agrigente, Catane, Trapani ou Caltanissetta (85 % contre 91 % en 1861) (4). D'autre part, les gens des villes et les personnes de sexe masculin avaient, comme partout ailleurs, de meilleures possibilités de poursuivre des études.

Le dialecte sicilien était répandu dans toutes les couches de la société et l'italien (appelé aussi « toscan ») était enseigné comme langue étrangère, presque au même titre que le français : c'est ainsi que dans les années 1830 des cours hebdomadaires de conversation italienne (une heure) et de conversation française (deux heures) étaient proposés aux élèves des jésuites pour rendre la conversation dans ces langues plus facile et élégante (5).

L'emprise de la religion catholique était à tous les niveaux absolument écrasante. Pendant très longtemps les enseignants avaient été pour la plupart des religieux et même des religieuses dans les écoles de filles (6). Pendant toute la période qui nous intéresse, les maîtres laïcs devaient obligatoirement être catholiques et les archives révèlent plusieurs cas de dames françaises ou anglaises qui durent officiellement, par l'intermédiaire même de leur consul, déclarer être catholiques ; dans le cas contraire, par exemple celui de « Madama Holvarth » en 1850, celle-ci étant protestante, la Commission à l'Instruction Publique et à l'Éducation (7) refusa d'accorder la « patente » (c'est-à-dire l'autorisation d'ouvrir une maison d'éducation) parce que la candidate était protestante. Les élèves aussi devaient être catholiques, baptisés, et fréquenter régulièrement les sacrements. L'objectif déclaré de toutes les écoles publiques et privées était avant tout de former de bons chrétiens ; quant aux femmes, leur

inculquer les principes de la religion était une façon de s'assurer contre la dissolution des mœurs et de former ainsi des épouses fidèles et des mères diligentes.

Cette société, extrêmement hiérarchisée, avait un sentiment aigu de la différence des classes et de la nécessité de former une élite. Deux établissement étaient réservés à la noblesse : le Collège Massimo des jésuites pour les garçons et l'Educatorio Carolino (dépendant initialement du couvent des salésiennes) pour les jeunes filles. Or, en 1840 un nouveau statut, imposé par le roi, permettait aux jeunes bourgeois (de « civile condizione ») d'entrer dans ces établissements traditionnellement réservés à l'aristocratie. Mais, les résistances furent telles que fort peu osèrent braver cette interdiction tacite et ceux qui le firent furent tout simplement obligés de se retirer en bonne et due forme (8). Des hiérarchies s'établissaient aussi à tous les niveaux : les professeurs de lettres étaient plus considérés que ceux de français, les élèves eux-mêmes étaient rigoureusement différenciés entre ceux qui faisaient partie d'une académie (les meilleurs), ceux inscrits au tableau d'honneur, ceux qui avaient gagné des médailles, etc.

Un autre grave écueil à l'époque était l'indifférence ou tout simplement la rébellion des Siciliens aux quelques lois émises par le gouvernement central. L'application de celles-ci était toujours aléatoire et, dans le meilleur des cas, fort approximative. Par exemple, en 1843, Naples décida d'interdire aux écoles privées le régime de l'internat. Il n'en a résulté que des lettres de protestation et le non-respect de la loi.

L'engouement des Palermitains pour le français a toujours été très vif, même au temps de l'occupation de l'île par les Anglais pendant la période napoléonienne. Ce sentiment atteignit un niveau peu commun pendant la brève parenthèse révolutionnaire de 1848 où l'on publia à épisodes dans les journaux locaux la constitution de la France républicaine (*L'Etna*) ou les discours de Thiers, Guizot ou Lamartine (*L'Apostolato*). De 1800 à 1860, nombreux sont les Français qui s'établirent à Palerme après avoir séjourné dans d'autres villes d'Italie ou de Sicile, attirés par la rumeur publique qui donnait Palerme comme particulièrement accueillante pour les ressortissants français (9). En 1852, cependant, les jésuites faisaient remarquer dans le livret de présentation de leur collège que l'enseignement du français était en diminution parce que la France faisait une politique qui nuisait aux intérêts nationaux de l'Italie.

LES ÉCOLES

Avant 1860, certains mots dénotaient des réalités différentes de celles qui s'affirmeront par la suite. C'est ainsi qu'un *professeur* était tout aussi bien appelé *précepteur* ou *maître* et, ce qui est très révélateur, qu'il *dictait* ou *lisait* alors que nous dirions aujourd'hui qu'il *enseignait* une matière (ou faculté). Il n'y avait aussi aucune différence entre *lycée*, *séminaire* ou *collège* qui, avant 1860 étaient utilisés indifféremment pour indiquer la même réalité. Par ailleurs, une école *publique* n'était

(1) La Sicilia « venne a tanto di penuria, che la Conca d'Oro il suolo paragone di feracità, l'antico granaio del mondo, vide sfamare suoi figli, come animali, di erbe selvatiche, e caderne ancora più d'uno d'inedia ». L'Educatore popolare. Giornale siciliano a beneficio degli asili infantili, *11 novembre 1848, p. 30.*

(2) On en arrivait à des cas limites comme celui du pensionnat pour jeunes filles nécessiteuses de Messine où il était formellement interdit aux religieuses d'enseigner à lire et à écrire à leurs élèves parce que cela les aurait portées sur la voie du vice. S.A. Costa, La scuola e la grande scala. Vita e costume nella scuola siciliana dal 1860 agli inizi del Novecento, *Sellerio, Palerme, 1990, p. 190.*

(3) En 1860 le taux d'analphabètes au Piémont n'est « que » de 50 %, 53 % en Lombardie, 60 % en Ligurie. Ces chiffres augmentent au fur et à mesure que l'on descend vers le sud.

(4) S.A. Costa, op. cit., *p. 109.*

(5) « Affinché poi si venga acquistando una cotal facilità ed eleganza nel parlare le due lingue italiana e francese, una volta alla settimana hanno il così detto esercizio di conversazione italiana e due volte la settimana di conversazione francese ». Istruzioni per l'ingresso nel Collegio dei Nobili Real Ferdinando regolato dai Padri della Compagnia di Gesù in Palermo, *sans date (vers 1831).*

(6) Dans l'Educatorio Carolino les salésiennes de clausure qui vivaient dans le monastère mitoyen du pensionnat enseignèrent de derrière les grilles jusqu'en 1860. E. Bordiga, Cenni storici sul Reale Educatorio Maria Adelaide, *Sciarrino, Palerme, 1923, p. 41 : « Non si fecero grandi mutamenti nel modo di vivere delle educande che continuarono a udir le lezioni delle (sic) grate... ».*

(7) « La Commessione (sic) Suprema alla Pubblica Istruzione e Educazione, que nous abrégerons en CIPE. Il s'agit d'un organisme dirigé par un président qui transmettait les ordres reçus de Naples et décidait de façon autonome quand le gouvernement central ne donnait pas d'indications.

(8) E. Bordiga, op. cit., *p. 41 : « Tanto era l'orgoglio aristocratico dei tempi, che la prima fanciulla di famiglia civile entrata in quel nobile Istituto, ebbe accoglienza si poco lieta e fu lasciata talmente in disparte dalle compagne, da obligar la famiglia a ripigliarla ».*

(9) Thouart arrivait à Palerme en 1819 après avoir passé dix ans à Catane, Mme Roux, après avoir vécu quelques années à Messine, Victoire d'Epinay après trois ans à Catane (1853). Voici aussi un extrait d'une lettre envoyée par le Consul de France à Palerme au bureau de police, le 27 octobre 1837, en réponse à une demande de renseignements : « Je suis informé que Mme Petitpoisson est venue en Italie en qualité de gouvernante, profession qu'elle exerce depuis environ dix ans, et elle m'a assuré que c'est d'après la certitude qu'on lui avait donnée qu'elle trouverait ici à se placer avantageusement ou qu'elle aurait un grand nombre d'élèves, qu'elle s'est rendue à Palerme. Je la crois très capable d'enseigner la langue pour laquelle elle demande l'autorisation ».

pas un établissement entièrement pris en charge par l'Etat mais tout simplement reconnu par Real Dispaccio (Dépêche royale) et recevant une subvention destinée à couvrir les frais d'un petit nombre de bourses, ou *places franches*, réservées initialement aux enfants des membres désargentés de la noblesse. On y trouvait des écoles confessionnelles (jésuites, scolopes, ...) mais aussi des institutions laïques. Les écoles privées, non reconnues officiellement par le gouvernement représentaient par contre la grande majorité d'autant plus que la distinction entre institution privée et professeur donnant des leçons particulières à son propre domicile n'existait pas, comme le démontrent les rapports de la CIPE (en fait nous verrons par la suite que le nombre des élèves par classes était effectivement si bas et le choix des matières possibles tellement disparate que cela pouvait porter à confusion). La quasi totalité des aspirants à l'ouverture d'une école privée justifiaient leur demande en avançant des raisons d'ordre économique (indigence, pauvreté, mort du chef de famille), mais ne citaient jamais leurs titres professionnels (certainements parce qu'ils étaient inexistants).

Toutes ces écoles, publiques et privées, étaient sous l'immédiate vigilance de la CIPE qui accordait, sur demande écrite, la « patente » renouvelable tous les ans, et la permission de mettre une seule enseigne dans la rue. La Commission envoyait aussi régulièrement des inspecteurs pour contrôler l'activité des directeurs et enseignants mais ces « visitatori », ayant toujours été spécialistes de lettres classiques, se contentaient souvent d'assister aux fêtes de fin d'année, au sujet desquelles d'ailleurs ils envoyaient des rapports à la Commission. Ils essayaient aussi de faire respecter la loi de 1799 selon laquelle l'école devait être autorisée et les enseignants munis de la relative « patente ».

A Palerme, les principales écoles publiques étaient le Real Ferdinando, ex-Collège des Nobles dirigé par les jésuites, le Carolino Calasanzio qui fusionna en 1837 avec le Collège San Rocco, le Collège Nautico, le Tulliano, le Stesicoro et, pour les jeunes filles, l'Educatorio Carolino. Quant aux écoles privées, les plus célèbres étaient le Vittorino, l'Efebeo, et pour les filles l'Institut Révillon (tenu par deux dames françaises de 1817 à 1860) et les maisons Di Franco et Bevilacqua. Dans l'ensemble ces écoles acceptèrent jusqu'en 1860 des pensionnaires, des demi-pensionnaires et des externes, même si Naples avait essayé après 1843 d'empêcher les écoles privées d'avoir un internat. De 1832 à 1840 on a pu trouver 67 demandes de renouvellement ou d'attribution de patente pour ouvrir une école de filles ; sur ce nombre, 7 devaient être dirigées par des Françaises. De 1850 à 1860, on en a compté 165, avec 4 Françaises, 2 Suisses francophones et 3 Anglaises. Il est intéressant de remarquer que le pourcentage des Françaises (il s'agissait en fait uniquement de femmes) diminue et qu'apparaissent les sujets de Sa Gracieuse Majesté.

Le tremblement de terre de 1823, les épidémies de choléra de 1837 et 1854-55, les émeutes ou insurrections de 1820, 1834, 1847, 1849, les événements politiques de 1848 et 1860 provoquèrent la désertion, de la part des élèves, des maisons d'éducation et cela pendant un laps de temps plus ou moins long (parfois même une année entière). Ces catastrophes publiques mettaient à rude épreuve la résistance des écoles qui n'avaient pas d'autres moyens de subsistance que les sommes versées par les élèves. Elles étaient aussi fermées lors de deuils ou de réjouissances officiels : trois jours fériés pour la naissance d'un héritier royal, un jour pour la fête et l'anniversaire du roi et de la reine, pour la mort d'un souverain napolitain ou étranger et ainsi de suite.

L'année scolaire commençait le premier novembre et finissait fin septembre ou début octobre. En juillet, à l'occasion des fêtes de Sainte Rosalie, la patronne de Palerme, les élèves avaient aussi quatre ou cinq jours de vacances ; à cela s'ajoutaient deux jours pour Noël, deux pour Pâques, un pour Pentecôte, le Corpus Domini et Saint Ignace pour les jésuites. Les internes, cependant, une fois entrés dans le Collège n'avaient plus le droit d'aller dormir chez leurs parents pendant toute la durée de leurs études, sauf en cas de maladie grave. Ils allaient y déjeuner les jours de fêtes et le premier et dernier jours des vacances d'été. Celles-ci se passaient donc dans l'établissement qui pouvait avoir, comme les jésuites à San Lorenzo, une maison d'été où ils organisaient, entre autres activités, des représentations dramatiques en italien et en français. Les visites étaient aussi très sévèrement réglementées. Un jour par semaine, normalement le mercredi, les cours étaient suspendus.

La discipline était appliquée de façon draconienne et le principe pédagogique fondamental était basé sur l'émulation.

Au fur et à mesure que passèrent les années l'âge maximum de première admission des élèves dans ces

écoles diminua : au Real Ferdinando, en 1778, c'était 16 ans, en 1805 : 13 ans, en 1831 : 12 ans, en 1851 : 11 ans ; à l'Educatorio Carolino, 16 ans en 1783 et 10 ans en 1827. L'âge minimum se situait aux alentours de 6 ou 7 ans. Sauf dispense spéciale, aucun élève ne pouvait rester au-delà de 18 ans dans une institution.

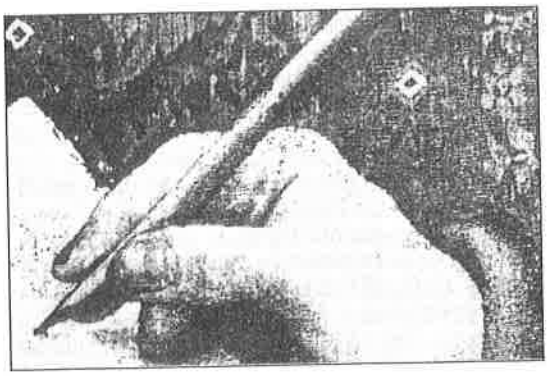
La division en classes n'a pas toujours été la règle générale : au début du XIX[e] siècle, dans l'Educatorio Carolino toutes les élèves suivaient en même temps exactement les mêmes cours. Ce n'est qu'en 1818 qu'elles furent divisées en quatre classes différentes (10). Avec les années, la tendance est à l'augmentation du nombre des années d'études. Jusqu'en 1840, le *cursus studiorum* des jésuites se répartissait sur sept ans (11), ceux du San Rocco (Scolopes) et de l'Educatorio Carolino sur cinq, tandis que de nombreuses écoles privées ne proposaient souvent que trois ans d'études. Dans les meilleures écoles, le français était normalement étudié pendant trois ans (de la troisième à la cinquième année au Real Ferdinando) et même quatre ans (en 1840, de la deuxième à la cinquième à l'Educatorio Carolino) alors que dans certaines écoles privées les élèves n'en faisaient qu'un an ou deux. En 1859 cependant le Real Ferdinando et l'Educatorio Carolino proposaient déjà neuf années d'études ; chez les jésuites, les trois premières années étaient alors communes pour tous tandis que les six dernières étaient différenciées en fonction des futures obligations des élèves. Une autre nouveauté fut aussi l'introduction de l'anglais et de l'allemand et la relative disparition du français dans certaines écoles.

En toute chose la liberté était donc grande et même excessive ; les résultats étaient si peu satisfaisants que les journaux locaux mettaient souvent à l'index une situation aussi décevante.

LES PROFESSEURS

Au XIX[e] siècle, le français devint à plein titre une discipline scolaire et, dès 1805, date du retour des jésuites à Palerme après l'expulsion de 1767, ce ne fut plus une matière facultative dans leur collège.

Le décret royal du 5 mars 1822 (article 12) qui reprenait deux autres décrets royaux des 27 décembre 1815 (article 124) et 24 février 1799 ordonna aux maîtres et aux directeurs d'écoles de demander la relative « patente » à la CIPE de Palerme et de la renouveler tous les ans. Or une étude faite par



les inspecteurs en 1842 montra clairement qu'à Palerme sur les 180 professeurs recensés (y compris ceux de français) seuls 15 étaient en règle. L'octroi de la « patente » se faisait sur simple demande, moyennant le paiement de droits (mais si on n'en avait pas les moyens, on pouvait s'en faire dispenser) ou, selon certaines plaintes parvenues au président de la CIPE, en donnant tout simplement un pourboire au concierge de ladite Commission. La première « patente » de français dont on ait pu trouver trace dans les Archives date de 1818 (sur une centaine de demandes au total), elle est au nom de Francesco Thouard (notons tout de suite que les prénoms français étaient toujours italianisés).

En 1842 une lettre circulaire de la Commission demandait aux enseignants de se munir du titre académique nécessaire (12) auprès d'une des trois universités siciliennes : Palerme, Catane ou Messine « sans examen et payant seulement la moitié des droits correspondants... ». Mais, en fait, comme dans aucune de ces universités on n'enseignait encore le français, la

(10) « Si era da gran tempo introdotto un cattivo sistema, che tutte le ragazze, di qualunque età, andavano a prendere ogni giorno tutte le varie lezioni. Cio' produceva una perdita di tempo considerabile per le piccole ragazze, che non capivano le lezioni non ad esse proporzionate, ed i maestri della lingua toscana e francese, come quelli dell'Etica, Aritmetica sublime, Geografia con la sfera armillare, altamente si lagnavano che dovevano consumare il tempo con ragazze che ancora non sapevano leggere, coniugare e declinare, onde abbiamo stabilito, per dar riparo a un si gran disordine, di dividere le ragazze in quattro differenti classi... ». Rapport de 1818 cité dans E. Bordiga, op. cit., p. 26.

(11) Preparatoria, Grammatica infima, Grammatica media, Grammatica suprema, Umanità, Rettorica 1, Rettorica 2.

(12) « ...Tutti coloro che esercitaro le cariche di precettori pubblici o privati, sono tenuti di prendere in una delle tre anzidette Università il rispettivo grado dottorale, senza di che non potrà aversi la patente di autorizzazione... ». Archives d'État, Palerme, CIPE, n° 207.

Commission avait probablement chargé des spécialistes d'examiner les candidats. C'est ainsi que le premier examen de français dont on ait des traces a été passé en 1835 par Don Antonio Ponzio devant Gaetano Tesauro, auteur d'une grammaire française dont nous aurons l'occasion de reparler à propos des livres.

Si l'on donnait donc peu de poids aux titres académiques et à la préparation spécifique, il n'en était pas de même pour les références de bonne moralité. En effet chaque présentation de demande devait être corroborée d'une déclaration de bonnes mœurs, signée par le curé de la paroisse, où il était clairement explicité que le candidat vivait en bon chrétien et fréquentait régulièrement les sacrements.

Par ailleurs la préfecture de police envoyait à la CIPE un certificat de bonne conduite (civique) qui a été modifié, à partir de 1842, en bonne conduite *politique* et il y eut des cas où l'on interdit effectivement à certains aspirants d'ouvrir une école parce qu'ils avaient eu des liens de parenté avec des libéraux.

Après le 16 novembre 1849 tous les demandeurs de patente d'enseignement devaient en plus passer un examen de catéchisme devant les professeurs de théologie de l'Université (et l'on a trouvé trace de celui de Mme Révillon qui, parce qu'étrangère, l'avait passé oralement et non par écrit).

Les professeurs devaient être âgés d'au moins 28 ans. Ils étaient très mal payés et souvent avec retard ; leur salaire variait en fonction du « mérite » de chacun, c'est-à-dire de la classe dans laquelle ils travaillaient et de la matière enseignée. Les plus payés étaient les maîtres de philosophie et de rhétorique ; ceux de français, dans le pire des cas, prenaient une paye identique à celle du concierge de l'école, dans le meilleur des cas, une rétribution qui se situait entre les deux extrêmes (13). Par ailleurs, ils n'étaient payés que pendant les mois de travail et non pendant les vacances. Il n'y avait pas d'âge pour la retraite : une loi du 27 novembre 1819, revue et modifiée le 25 janvier 1823 et le 8 mars 1827, prévoyait une retenue de 2,5 % du salaire en vue de créer une caisse de prévoyance pour la retraite des fonctionnaires et de leurs veuves et orphelins, mais les conditions étaient tellement restrictives que certainement seuls un nombre dérisoire de professeurs ont pu cotiser pour la vieillesse.

Bien que les jésuites se vantent à partir de 1852 de n'avoir dans leur institution que des professeurs titulaires d'une seule matière – ce qui permettait une qualité maximale de l'enseignement –, dans l'ensemble, les maîtres en enseignaient plusieurs et pas toujours complémentaires (14). Le nombre des élèves étant restreint, les maîtres travaillaient souvent dans plusieurs écoles en même temps et d'une année sur l'autre faisaient preuve d'une grande mobilité.

D'après les données relevées dans les archives, le nombre de professeurs de français francophones était aussi important que celui des italophones. La grande différence cependant était que les Français opéraient dans des institutions renommées, publiques ou privées, tandis que les italophones ne donnaient, pour la plupart, que des leçons particulières chez eux. D'ailleurs, Salvatore Forestieri, auteur de grammaires françaises et professeur au Collège Nautique, critiquait âprement dans un ouvrage théorique (15) cette manie de préférer systématiquement le professeur « étranger » au maître italophone et cela pour plusieurs raisons. D'abord, le francophone le plus souvent ne parle pas la langue de l'apprenant et ne peut pas lui donner de traductions à faire, d'autre part il ne connaît ni les principes grammaticaux de sa langue ni la relative méthodologie d'enseignement, enfin, s'il s'est expatrié, c'est qu'il a dû avoir des problèmes et cela laisse planer pas mal de doutes sur sa moralité.

À côté de ces catégories d'enseignants qui incluaient des personnes aux compétences tellement disparates, il y avait aussi des dames françaises qui servaient de surveillantes comme cette Mme de Chateauneuf qui opéra dans l'Educatorio Carolino de 1820 à 1860 ; d'autres qui apprenaient aux jeunes filles la broderie ou la couture mais non pas la langue française (Rosalie Le Suend...).

LES ÉLÈVES

Comme nous l'avons déjà vu, le niveau de scolarisation de la population était très bas et l'analphabétisme était un véritable fléau. En fait, à l'époque, même les écoles les plus huppées de la ville avaient un nombre *très* réduit d'élèves. En 1832, le Collège de la Compagnie de Jésus comptait en tout 57 élèves et en 1859, pendant la période la plus florissante de l'établissement, pas plus de 80 pensionnaires. Chez les filles, la situation ne pouvait évidemment pas être meilleure : l'Educatorio Carolino avait 13 pensionnaires en 1845, 3 en 1853, 40 en 1859. Le Calasanzio en dénombrait 5 en 1833, le Tulliano 22 en 1836, les sœurs Révillon

en 1833 et Laura Verdese 46 la même année.

Les effectifs variaient d'un mois à l'autre, l'absentéisme était une véritable plaie et les abandons en cours d'année très fréquents. Le nombre de jeunes qui finissaient leur scolarité était tellement restreint que les jésuites se plaignaient de ce phénomène comme d'un « vice enraciné de l'actuelle société » (16). Cela était sans doute dû en partie au prix élevé des pensions et les listes d'attente pour pouvoir bénéficier des bourses royales dans les meilleures institutions de la ville étaient très longues.

Les écoles privées jouaient cependant un rôle non indifférent et un rapport des inspecteurs de 1835 révèle qu'à Palerme 1 325 garçons étaient inscrits dans 26 écoles secondaires et 403 filles dans 10 maisons d'éducation. Mais il est bon de rappeler aussi que ces écoles enseignaient les matières de leur choix (sauf le catéchisme et l'italien qui étaient obligatoires) pendant cinq ans, rarement plus. Quant au français, il n'était pas enseigné dans la plupart de ces écoles mais seulement dans les plus renommées. C'est ainsi que Mme Villeneuve déclarait en 1850 que dans sa « pension très rares sont ceux qui apprennent le français » et demandait à la CIPE de ne lui envoyer « que cinq livres » (il s'agissait de la Grammaire française de Forestieri) parce qu'il lui en restait « encore un des années précédentes ».

LES LIVRES

La Commission se donnait comme objectif « l'uniformité de la méthodologie » qui, selon elle, « ne pouvait pas s'obtenir sans l'uniformisation des livres scolaires ». Dès 1799, un décret obligeait les professeurs à communiquer à la CIPE le titre des livres utilisés ; par la suite elle imposa, sans appel, les manuels qu'elle considérait comme étant les plus appropriés. Jusqu'en 1840 le choix porta sur la Grammaire française de Ludovico Goudar, ce qui explique la diffusion considérable et invraisemblable de cet ouvrage (17). À partir de 1846, des lettres circulaires (18) envoyées dans tous les établissements de la ville où l'on enseignait le français imposèrent aux professeurs de passer à la grammaire de Salvatore Forestieri (19) qui s'inspirait abondamment du manuel de Goudar. À ces manuels on ajoutait parfois les *Dialogues* de Morand (20).

Gaetano Tesauro, enseignant de français et auteur lui aussi d'une grammaire française, demanda à la Commission la permission d'utiliser son manuel dans les écoles où il enseignait personnellement ; mais en 1846, et en accord avec les principes énoncés précédemment, celle-ci refusa de façon péremptoire. Pour se consoler, Tesauro écrivit une grammaire anglaise qu'il réussit à faire adopter.

Comme partout ailleurs en Europe (21), l'auteur littéraire le plus prisé était Fénelon avec ses *Aventures de Télémaque* mais aussi ses *Fables* et ses *Dialogues des morts*, Bossuet et Boileau étaient également très appréciés. Dans les programmes des jésuites portant sur toute la période considérée, on trouvait aussi (par ordre décroissant de fréquence) : Molière (*Les Fourberies de Scapin*, *L'Avare*, *Le Malade imaginaire*), La Fontaine, les « drames » de Berquin (*L'Habit sans galons*, *Colin-Maillard*...), (Chateaubriand (*Prière du soir à bord*), Racine, Lamartine (*La Prière à bord d'un vaisseau*), Sévigné, J.B. Rousseau, Rollin (*Histoire romaine*) puis Massillon (*Le Petit Carême*), Bernardin de Saint-Pierre (*Le Bonheur de l'obscurité*), Villemain,

(13) Par exemple, dans le Collège San Rocco pendant l'année scolaire 1842-43, le professeur de philosophie gagnait 24 (onces), celui de rhétorique 24, de langue française 12 et le concierge 6. Archives d'État, Palerme, CIPE, n° 434.

(14) En 1819, Francesco Thouart enseignait la langue française, le calcul et la calligraphie ; en 1848, Gaetano Tesauro (auteur de grammaires française et anglaise) demandait l'autorisation d'enseigner « les institutions commerciales, le droit et la chimie philosophique ». La Commission refusa sous prétexte que c'était à l'Université à enseigner ces matières. On pourrait citer de nombreux autres exemples.

(15) S. Forastieri, Cenni ragionati sulla preferenza da darsi ai professori compatriotti (sic) bene istruiti quando si deve scegliere un precettore di lingua straniera ; e sull'impossibilità di acquistar l'accento naturale per mezzo del precettore nello studio di esteri idiomi, *Nocera, Palerme, 1858.*

(16) Programma dello insegnamento adottato nel Collegio Massimo della Compagnia di Gesù in Palermo, *Lao, Palerme, 1852.*

(17) Cf. J. Lillo, « Les éditions de la grammaire de Ludovico Goudar », Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde. Pour une histoire de l'enseignement du français en Italie, *Actes du Colloque de Parme, édités par A.M. Mandich et C. Pellandra, SIHFLES, septembre 1991, n° 8, p. 121-166.*

(18) « Io torno a incaricarla perché da ora in avanti infallibilmente e senza pretesto alcuno si faccia studiare il francese su detta grammatica (de S. Forestieri) che esclusivamente dovrà venire adottata in questo stabilimento ». Lettre circulaire de la CIPE du 21 février 1846. Archives d'État, Palerme, CIPE, n° 206.

(19) Cf. Insegnare il francese in Italia. Repertorio di manuali pubblicati dal 1625 al 1860, *édité par N. Minerva et C. Pellandra, Patron, Bologne, 1991, p. 131, 143.*

(20) Cf. op. cit., *édité par N. Minerva et C. Pellandra, p. 135, 138, 147, 160.*

(21) Cf. F-R Weller, « L'enseignement du français en Allemagne à la veille de la Révolution française », *H. Christ,* « Littérature française et enseignement du français au XIX^e^ siècle dans les lycées et collèges allemands », *E. Hammar,* « L'histoire de l'enseignement du français en Suède », Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde, Contributions à l'histoire de l'enseignement du français, *Actes de la section 3 du Romanistentag d'Aix-la-Chapelle, SIHFLES, septembre 1990, n° 6.*

Buffon, Desbarreaux, Corneille (*Polyeucte*), Ségur, G. de Balzac, et d'autres encore, mais cités une seule fois : Lacépède, La Bruyère, Delille, Michaud (*Le Départ des croisés*), Marmontel, Bourdaloue, Le Franc de Pompignan, etc. Le choix de ces auteurs semble donc n'avoir été fait que dans une optique désespérément moralisante et les auteurs contemporains brillent par leur absence.

L'imprimerie royale (« Real Stamperia ») créée en 1780 et dirigée par l'Université de Palerme et le Collège des Jésuites, avait le monopole de la publication des livres pour les écoles élémentaires et normales. D'autre part, tout auteur qui recevait une subvention de la part de la Commission pour faire imprimer un livre devait obligatoirement s'adresser à cet établissement et tous les livres destinés aux distributions des prix de fin d'année y étaient édités. Il est clair que les différentes rééditions étaient revues et corrigées dans un sens moralisateur (22). Boileau (en 1818), La Fontaine, Beaumont (*Education complette* – sic –) y ont certainement été réimprimés.

En 1845 sortait la liste des livres mis à l'index par la « Congrégation sacrée », mais nous n'avons malheureusement pas pu la retrouver.

LES PROGRAMMES

Jusqu'en 1860, les écoles publiques et privées avaient l'habitude de donner, pendant deux ou trois jours en septembre, des fêtes de fin d'année (des « saggi ») auxquelles participaient les parents d'élèves. Les programmes de ces festivités donnent de précieux renseignements sur l'évolution des pratiques de classe, notamment dans le Collège de la Compagnie de Jésus.

Vu que les élèves devaient s'exprimer *oralement* devant le public des parents et amis, l'enseignement de la prononciation eut une importance certaine pendant toute cette période. En fait les élèves devaient être prêts à exposer, « déclamer », tout ce qu'ils avaient appris en français y compris les règles de prononciation ou de grammaire. Cependant, les dialogues, généralement de Morand ou écrits par les élèves eux-mêmes, les scènes des « drames » de Berquin, les morceaux des comédies de Molière furent le plus souvent remplacés, après 1840, par des textes d'intérêt historique, religieux ou moral, destinés eux aussi à être déclamés à haute voix.

La mémorisation était une pratique fondamentale que l'on considérait comme salutaire pour la formation de la mémoire et la préparation de l'homme de culture. C'est dans cette optique que, pendant les deux premières décennies du siècle, on accompagnait les dialogues de « vocabulaire domestique » à apprendre par cœur.

La grammaire et les verbes en particulier étaient au centre de l'action pédagogique. Pendant les trois premières décennies, l'enseignant s'appuya toujours sur des textes littéraires, par la suite les règles se suffirent à elles-mêmes et l'on demandait à l'élève de les « réciter en français et de les expliquer en italien » (23). La première année de français était essentiellement consacrée à l'apprentissage de l'« analogie », c'est-à-dire à la « première partie de la grammaire ». En plus des manuels déjà cités, on a pu trouver nommées dans les programmes des jésuites les grammaires de Lhomond (en 1830) et du Père Caussin (en 1858).

A l'écrit, on demandait aux élèves de rédiger, sur des sujets proposés par les membres de l'auditoire, des compositions en prose ou (jusqu'en 1817) en vers et des lettres familières (pas après 1840). Ce n'a été qu'à partir de 1828 qu'on fit faire des « dictées » en public aux élèves mais il s'agissait d'un genre de « dictée » plutôt surprenant puisqu'il fallait écrire en français un texte lu en italien (et plus rarement l'inverse). L'exercice roi était la traduction, soit sous forme de version (on traduisait essentiellement *Les Oraisons funèbres* de Bossuet, *Les Aventures de Télémaque* et les *Vies des anciens philosophes* de Fénelon), soit sous forme de thème, mais seulement à partir de 1826, les livres privilégiés étant alors *L'Histoire grecque et romaine* de Goldsmith et les *Nouvelles* de Soave.

L'introduction de morceaux choisis (24) dans les années 1850 marque un changement décisif dans l'enseignement de la littérature. Avant cette date l'œuvre était lue, si ce n'est intégralement, du moins de façon extensive. Avec l'introduction des anthologies, le nombre des auteurs étudiés dans le texte diminua notoirement et même disparut.

Il est par ailleurs très intéressant de remarquer que jusqu'en 1830 les élèves de première et deuxième années de français étaient capables d'exposer en français leurs connaissances relatives à la « Sphère armillaire », ce qui laisse supposer qu'ils utilisaient un texte français ; il en était sans doute de même pour l'histoire naturelle (Buffon fait partie des auteurs cités) puisqu'il est à plusieurs reprises fait allusion à des dialogues portant sur cette matière.

Les modifications apportées aux programmes au

cours des années considérées montrent donc un passage progressif vers un type d'enseignement essentiellement normatif. L'enseignement de la littérature n'est plus conçu de façon extensive et se limite bien souvent à n'adopter qu'un objectif moralisateur. Il s'en est ensuivi une diminution des compétences des élèves particulièrement flagrante à la fin de la période considérée.

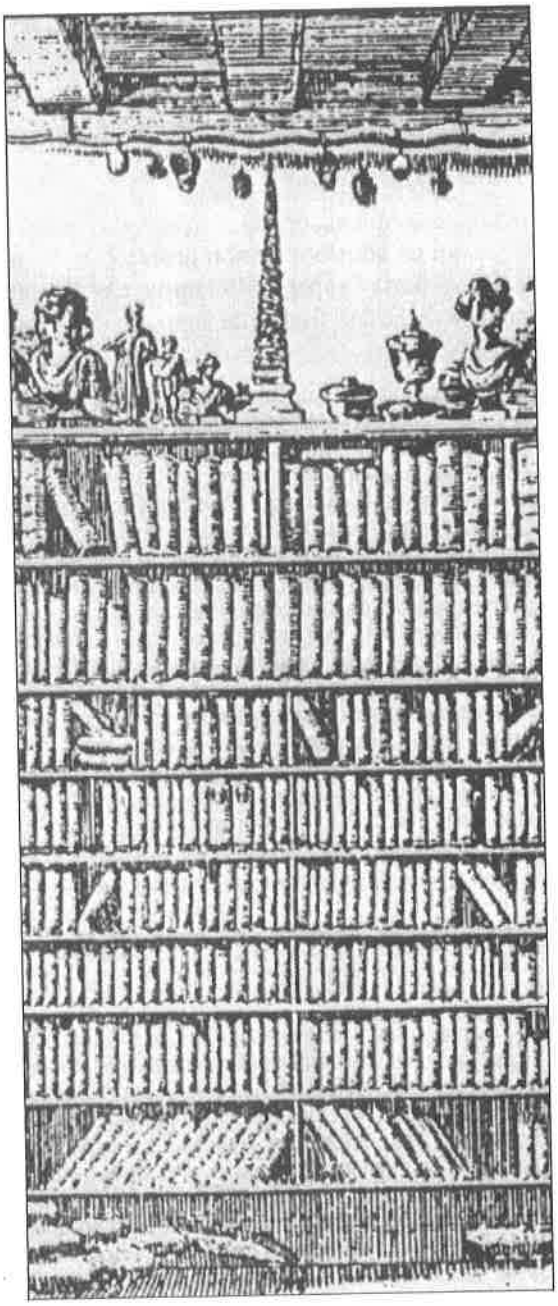
CONCLUSION

L'immobilisme rétrograde de toute la période a fait en sorte que l'on a donné de plus en plus de poids à l'objectif de formation morale et sociale au détriment des aspects plus spécifiquement linguistique et culturel, et cela d'autant plus que les enseignants, francophones ou italophones, n'avaient aucune préparation professionnelle.

La confusion et même l'anarchie de l'organisation scolaire, l'incapacité du gouvernement de faire respecter les lois en vigueur, le nombre limité et le désintérêt des élèves ont favorisé, à presque tous les niveaux du système éducatif, un marasme délétère.

Les changements radicaux de 1860 et la nouvelle législation scolaire modifièrent le statut du français qui de langue de culture devint langue utilitaire uniquement enseignée dans les « instituts techniques » et non pas dans les lycées et « gymnases ». Ce déclassement du français s'accompagna par ailleurs d'une concurrence de plus en plus aguerrie de la part de l'anglais et de l'allemand. En fait 1860 sonna le glas de l'ère de rayonnement linguistique et de prestige politique et culturel de la France en Sicile.

Jacqueline Lillo
Université de Palerme



(22) A. Chervel signale le même phénomène en France à propos des éditions expurgées. Les auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours, *INRP, Publications de la Sorbonne, 1986, p. 13.*

(23) « Danno conto delle principali regole grammaticali esponendole in lingua francese e facendone la spiegazione e l'applicazione in italiano... Interrogazioni. *Quelle est la regle (sic) fondamentale de la sintaxe (sic) française ? Cette règle est-elle sans exception ? Quelles sont les règles de la sintaxe du verbe, du participe ? Quelle est la règle générale pour la sintaxe de l'adverbe ? ... N'avez-vous rien à observer sur l'usage de la négative* ne pas ne point *? Je voudrais quelques éclaircissements sur l'usage des particules* pas point *». Saggio di Belle Lettere e d'Arti Cavalleresche che i Nobili Allievi del Collegio Real Ferdinando diretto da' Padri della Compagnia di Gesù davano sul finire dell'anno scolastico 1836, Lao, Palerme.*

(24) A. Chervel dans l'ouvrage déjà cité signale le succès des morceaux choisis *en France au même moment (« à partir de 1852 »).* Op. cit., *p. 15.*

Qui a enseigné le français à Heinrich Heine ?

Le texte qui suit est une contribution à l'histoire de l'enseignement du français dans l'optique d'un élève qui se souvient de son professeur de français. Situons cet élève et son professeur dans le temps et dans l'espace : le temps, c'est l'Empire, le lieu, Düsseldorf sur le Rhin, à cette époque capitale du Grand Duché de Berg, un des États satellites de l'Empire.

La connaissance du français était à cette époque en Europe continentale plus importante que jamais. En France, le français est devenu langue nationale après avoir été la langue du roi, de la cour et de la loi, ce qui n'avait pas empêché la majorité de la population de rester dialectophone ou allophone ; dans le reste de l'Europe, le français est devenu la langue étrangère la plus importante, vu l'émigration massive de nombreux Français d'abord, vu ensuite les succès militaires des armées révolutionnaires et des armées napoléoniennes et vu enfin les changements politiques qui suivirent ces guerres. Il n'y avait pas seulement une multiplication de contacts personnels entre Français et non-Français, mais des contacts entre la France et le reste de l'Europe au niveau de l'administration militaire et civile, de la législation, de la diplomatie, du commerce et de l'économie, et des sciences.

HEINRICH HEINE, TÉMOIN ET PORTRAITISTE CRITIQUE

J'ai mis un nom célèbre aussi bien de la littérature allemande que de la littérature française dans le titre de ma communication : Heinrich Heine, né à Düsseldorf en 1797, mort à Paris en 1856. Issu d'une famille juive, il a commencé ses études de français au lycée de Düsseldorf au moment même où sa ville natale passait sous domination française, en 1808. Son professeur de français était un émigré français, prêtre catholique, l'abbé Daulnoye. Heine ne l'a pas oublié jusqu'à la fin de sa vie. Il en a fait le portrait deux fois dans ses œuvres, une première fois en 1826 dans *Das Buch Le Grand* (en traduction française *Le Tambour Le Grand*) et une deuxième fois dans le fragment de ses *Mémoires* rédigé en 1854, deux ans avant sa mort.

Il me paraît intéressant de comparer le portrait poétique et le personnage réel que nous connaissons par ses œuvres et par d'autres sources. Daulnoye, qui a passé presque trente ans de sa vie en Allemagne, y a laissé de nombreux ouvrages qui nous permettent de mieux connaître ce professeur de français. Et ayant passé plus de vingt ans dans l'enseignement public, nous le connaissons également par des traces laissées dans les archives.

Comment Heine le présente-t-il ? Au septième chapitre de *Das Buch Le Grand*, il parle de sa vie au lycée : de ses études d'allemand, de latin et de grec, de mathématiques et d'histoire nouvelle. Et voilà ce qu'il dit de Daulnoye :

« Mais où je réussissais le mieux, c'était aux leçons de français de l'Abbé d'Aulnoi (1), un émigré français qui avait écrit quantité de grammaires, portait une perruque rousse, et se démenait d'une façon suprêmement comique en exposant son Art poétique *et son* Histoire allemande. *Il était seul dans toute l'école à enseigner l'histoire allemande. »*

Heine ajoute cependant que pour lui, petit Allemand, le français n'était pas facile à apprendre, qu'il fallait beaucoup de travail ; or la besogne était facilitée par l'ambiance : les Français en ville, les soldats logés chez des particuliers, les tambours dans les rues, le son des clairons dans les casernes.

Daulnoye était à ses heures sévère avec ses élèves qui n'avaient pas appris leur leçon. Heine relate un épisode qui, s'il n'est pas authentique, est pourtant bien

inventé. Un jour Daulnoye l'examine en classe :

« Je me souviens encore parfaitement, comme si la chose datait d'hier, que j'éprouvais bien des désagréments à propos du mot religion. *On me posa bien six fois la question : « Henri, que signifie en français* der Glaube *? » Et six fois, je répondis, toujours plus près de pleurer : « Cela signifie* le crédit. *» Et la septième fois l'examinateur, furieux et rouge comme une cerise s'écria : « Cela signifie* la religion *! » Et les coups pleuvaient et tous les camarades de s'esclaffer. » (2)*

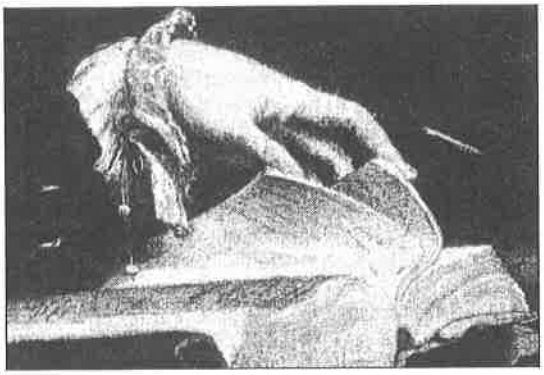
Le passage – plein de la fameuse ironie de Heine – ne nous montre pas seulement un maître irascible et un élève qui a été vraisemblablement victime d'une interférence venant de ses études de latin, mais il nous fait entrevoir un des procédés méthodiques de Daulnoye : sa façon de contrôler les connaissances lexicales de ses élèves. Il partait apparemment de la langue maternelle de ses élèves et leur demandait l'équivalent français.

Le deuxième portrait de Daulnoye que Heine nous a laissé – esquissé trente ans plus tard – est beaucoup plus sévère que le premier. Heine parle dans ses *Mémoires* moins de ses efforts de mémorisation, de l'apprentissage de la grammaire, de ses exercices de style (bref de tout ce qui était important dans les premières années de ses études), que de ses premiers contacts avec la littérature française, ceux-ci également établis par l'abbé Daulnoye.

« Je suis né », dit-il, « à la fin du sceptique XVIII^e siècle dans une ville où, au temps de mon enfance, régnaient à la fois et les Français et l'esprit français. Je dois avouer que les Français dont je fis la connaissance me firent découvrir des livres très malpropres et qui m'inspirèrent des préjugés contre la littérature française tout entière. Plus tard même, je ne l'ai pas aimée autant qu'elle le mérite, et je restai surtout suprêmement injuste à l'égard de sa poésie qui m'a été antipathique dès ma jeunesse. »

Comment expliquer cette forte aversion pour la littérature française, contre ces « *livres très malpropres* », jugement qui étonne chez un auteur qui est devenu un des grands médiateurs entre la littérature française et la littérature allemande de la première moitié du XIX^e siècle ? Le principal responsable, c'est exactement son professeur de français :

« La faute en revient sans doute, et tout d'abord, au maudit abbé Daunoi qui enseignait la langue française au Lycée de Düsseldorf et qui voulut absolument me



forcer à faire des vers français. Il s'en fallut de peu qu'il ne me dégoûtât non seulement de la poésie française mais de la poésie tout court. »

Qu'est-ce que ce *maudit abbé* (qui est encore une fois puni par une fausse orthographe) avait fait ? Dans les grandes classes, il ne demandait pas seulement des thèmes et des rédactions, mais encore des exercices de versification sur la base de son *Art poétique*. Voilà un professeur qui exigeait l'activité de ses élèves.

Et voici le portrait de Daulnoye proprement dit dans lequel on retrouvera quelques traits du premier que nous avons cité :

« L'abbé Daunoi, prêtre émigré, était un petit bonhomme assez âgé ; les muscles de son visage étaient d'une mobilité extrême, et il portait une perruque brune qui se plaçait complètement de guingois toutes les fois qu'il se mettait en colère. »

Or Heine ne se contente pas du portrait physique, il présente aussi Daulnoye comme auteur et comme professeur de littérature.

« Il était l'auteur de plusieurs grammaires françaises ainsi que de chrestomathies où se trouvaient des extraits d'auteurs classiques allemands et français destinés à être traduits par ses différentes classes. Il publia aussi, à l'usage de la classe supérieure, un Art oratoire *et un* Art poétique, *deux petits livres dont le premier contenait des recettes d'éloquence tirées de Quintilien et appliquées à des modèles extraits des sermons de Fléchier, Massillon, Bourdaloue et Bossuet, lesquels ne m'ennuyaient pas outre mesure.*

---

(1) L'orthographe du nom propre de son maître varie chez Heine.
(2) Remarquons que la traduction demandée n'est pas correcte. L'équivalent de der Glaube *est* la foi.

Mais quel affreux cauchemar que son deuxième livre contenant les définitions de la poésie : l'art de peindre par les images, fades reliefs de l'ancienne école de Batteux, ainsi que la prosodie française et, d'une façon générale, la métrique des Français au grand complet ! »

Passent encore les chrestomathies, l'*Art oratoire* également ne déplaît pas trop à Heinrich Heine. Mais l'autre œuvre citée, l'*Art poétique*, quel cauchemar ! La prosodie française, la métrique, l'art de peindre par les images !

« Leur métrique fut certainement inventée par Procuste. C'est une véritable camisole de force pour des idées tellement apprivoisées pourtant qu'elles n'en ont évidemment pas besoin. Prétendre que la beauté d'un poème consiste à vaincre des difficultés de métrique, c'est un principe bouffon, jailli de la même source extravagante. L'hexamètre français, ce hoquet rimé, m'est en véritable horreur, les Français eux-mêmes ont toujours eu le sentiment de cette monstruosité contre nature, beaucoup plus pleine d'iniquité que les abominations de Sodome et de Gomorrhe, et leurs bons acteurs en sont réduits à dire les vers d'une manière aussi saccadée que si c'était de la prose... Mais pourquoi alors se donner la peine superflue d'écrire en vers ? »

Et il ajoute à ces réflexions d'homme à l'âge mûr, de l'auteur de l'école postromantique :

« C'est ainsi que je pense à présent, et c'est ainsi que je sentais déjà quand j'étais petit garçon. Aussi peut-on aisément se figurer que nous devions nécessairement en venir, la vieille perruque brune et moi, à un état de guerre ouverte quand je lui déclarai qu'il m'était absolument impossible de faire des vers français. Il me dénia tout sens de la poésie et m'appela « Barbare de la Forêt de Teutobourg ». »

En effet, la guerre éclata – la guerre entre le professeur Daulnoye et son élève :

« Je me souviens même avec horreur que je dus traduire en alexandrins français le discours en hexamètres adressé par Caïphe au Sanhédrin, dans la Messiade de Klopstock, et inclus dans la chrestomathie du professeur ! C'était un raffinement de cruauté qui dépasse toutes les souffrances de la Passion du Messie en personne et que celui-ci n'eût certes pas supporté lui-même avec calme. Dieu me pardonne, je maudis alors et le monde et les oppresseurs étrangers qui veulent nous faire porter le poids de leur métrique et je fus bien près de « manger du Français ».

J'aurais été capable de mourir pour la France, mais faire des vers français... au grand jamais !

Le dissentiment prit fin par l'intervention du directeur et de ma mère. Cette dernière n'était d'ailleurs nullement satisfaite que j'apprisse à faire des vers, ne fût-ce que des vers français. À ce moment-là, en effet, elle avait grand peur de me voir désirer devenir poète. Ce serait, répétait-elle sans cesse, ce qui pourrait m'arriver de pis. »

L'ABBÉ DAULNOYE ET SA CONCEPTION DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

Qui a été réellement ce professeur de français ? Né en 1765, Jean-Baptiste Daulnoye était devenu prêtre. Il avait quitté la France en 1790 pour se réfugier en Allemagne, se sauvant « des baïonnettes, de la guillotine et de la prison », comme il dit dans son autobiographie *Charmes de mon exil*. On comprendra que Daulnoye restait jusqu'à la fin de ses jours un adversaire de la Révolution française pour se rallier d'autant plus volontairement à Napoléon que sa situation personnelle se stabilisait avec l'avènement de celui-ci.

Daulnoye travaille dans les premières années de son exil ici et là comme maître de langues et comme gouverneur, pour s'établir en 1799 à Dortmund, où il trouve un poste de professeur au lycée. De Dortmund il va à Düsseldorf, où il est nommé professeur au lycée en 1805. En 1817, il change encore une fois de poste et s'installe à Weilburg, petite ville du grand-duché de Nassau, toujours comme professeur de français. En 1820, il rentre en France.

Daulnoye a connu toutes les conjonctures de l'enseignement du français en Allemagne entre 1790 et 1820 : la demande croissante d'enseignement de français dans les années 90, la forte position de cet enseignement dans la première décennie du XIX^{e} siècle et enfin la réduction du nombre de classes de français après la chute de Napoléon.

Cette conjoncture changeante se montre entre autres dans les salaires du professeur de français. En 1805, Daulnoye est professeur de seconde classe au lycée de Düsseldorf et il reçoit 200 thalers par an, exactement la moitié de ce que ses collègues plus fortunés

– professeurs de latin et de grec et d'allemand ou de religion – reçoivent. Dans les archives, on trouve une correspondance qui s'étale sur cinq ans dans laquelle Daulnoye proteste contre ce traitement injuste. Seulement en 1810 – Napoléon est à l'apogée de sa carrière – on lui accorde les appointements d'un professeur de première classe, mesure qui sera révoquée en 1814, après la chute de Napoléon. Düsseldorf sera dorénavant rattaché à la Prusse. Le lycée prend alors le nom de Gymnasium Illustre, et le professeur de français devient professeur extraordinaire. Ce sont les professeurs de langues classiques et d'allemand qui ont de nouveau le dessus et les beaux appointements.

Quels ont été les contenus de l'enseignement de Daulnoye ? D'après le programme de 1812, les cours de français à Düsseldorf avaient la structure suivante : on enseignait en première année les parties du discours, en deuxième année la syntaxe. La troisième et la quatrième année étaient occupées par la version, le thème et les exercices de style. Ainsi on traduisait en allemand une comédie de Florian *Le Bon Fils* et un abrégé de l'histoire allemande. Dans l'autre sens, on traduisait des textes sur l'histoire allemande en français. Toutes les semaines, les élèves étaient obligés de rédiger une composition française qui était corrigée par le professeur.

Dans les deux dernières années, on étudiait la rhétorique et la poétique, ou plus concrètement l'histoire littéraire (en cours magistral), l'explication littéraire et on faisait des travaux pratiques, y compris des essais de versification, essais qui exaspéraient Heinrich Heine.

Etant donné que Daulnoye n'était pas seulement embauché comme professeur de français, mais encore comme professeur d'histoire, il faisait continuellement des cours d'histoire, en français ou en allemand.

J'ai déjà mentionné le rôle de Daulnoye comme auteur de livres scolaires. Depuis son séjour à Dortmund, il a continuellement publié des manuels scolaires, des grammaires et des chrestomathies, au total douze ouvrages en librairie, parmi lesquels son *Abrégé des règles de l'art oratoire* et son *Abrégé des règles de l'art poétique*, tous les deux suivis d'exemples. Au lycée de Düsseldorf il avait apparemment le monopole comme auteur de matériel didactique pour le français.

C'est dans ce matériel que nous trouvons la conception didactique de Daulnoye : il part d'une solide instruction grammaticale, les parties du discours, la syntaxe et le style – voilà les trois étapes de son enseignement – nourri de deux sources : de l'histoire ancienne, moderne et contemporaine et de la littérature, notamment des textes oratoires et poétiques. Sa méthode préférée était la traduction et la comparaison des deux systèmes langagiers.

Daulnoye se veut professeur de français, non pas maître de langues. C'est dans ce sens qu'il a dit plus d'une fois que ce n'est pas son rôle d'apprendre à ses élèves à parler français. Qu'ils aillent chez les bonnes pour apprendre le babillage de tous les jours. Chez lui, ils feront la connaissance du français, du système de la langue et de la langue de culture.

LE GRAND, CONCURRENT ET AIDE DE DAULNOYE

Nous trouvons chez Heine un reflet ironique de cette conception didactique du maître. Il écrit dans *Le Tambour Le Grand* :

« Parbleu Madame, c'est vrai que j'ai poussé le français très loin. Je comprends non seulement le patois, mais encore le français des cuisiniers et de la noblesse allemande. Récemment encore, dans une société titrée, j'ai compris presque la moitié d'une discussion entre deux comtesses prussiennes dont chacune comptait plus de soixante-quatre ans et autant d'ancêtres. J'entendis aussi une fois, au Café Royal de Berlin, Monsieur Hans Michel Martens parler français, et je compris chacun de ses mots, encore qu'ils n'eussent aucun sens. »

Il s'agit là d'un français qu'il n'a pas appris chez son professeur au lycée, mais qu'il a dû apprendre chez d'autres.

« Parbleu ! Combien ne suis-je pas reconnaissant au tambour français qui habita si longtemps chez nous, grâce à son billet de logement ! Il ressemblait à un diable, mais son cœur avait la bonté des anges, et il battait du tambour comme personne. C'était une petite figure très mobile, avec une effrayante moustache noire sous laquelle s'avançaient deux lèvres rouges et insolentes, tandis que ses yeux de feu tiraillaient de tous côtés. »

Ce petit tambour, aux cheveux noirs, à la moustache noire, aux lèvres d'un rouge éclatant, voilà l'autre maître de français de Heinrich Heine, Monsieur Le Grand. Le petit Heine le suivait partout : à la garde, au rassemblement, au défilé.

« J'étais alors un petit garçon et je le suivais comme son ombre, l'aidant à faire reluire ses boutons comme des miroirs ou à blanchir son gilet à la craie ; car Monsieur Le Grand aimait à plaire. Et je le suivais aussi au corps de garde, à l'appel, à la parade... Ces temps n'étaient qu'éclat des armes et bonne humeur... Hélas, les jours de fêtes sont passés ! »

Le Grand ne savait que quelques mots d'allemand : un vocabulaire de base ; mais la communication fonctionnait par d'autres chemins.

« Monsieur Le Grand parlait un allemand fort insuffisant, n'en connaissant que les mots indispensables : pain, baiser, honneur. En revanche, il réussissait à se faire parfaitement comprendre avec son tambour. Si j'ignorais par exemple ce qui signifiait le mot liberté, il me tapait alors la Marseillaise, et je comprenais. Si j'ignorais la signification du mot égalité, il me jouait la marche : Ça ira, ça ira... les aristocrates à la lanterne ! et je comprenais. Si j'ignorais le mot sottise, il me tapait la marche de Dessau que nous autres Allemands, au rapport même de Gœthe, avons tambourinée en Champagne, et je comprenais. Il voulut un jour m'expliquer le mot Allemagne, et il me joua cette ancienne mélodie si simple qu'on entend les jours de foire et sur laquelle on fait danser les chiens, et qui retentit ainsi : Dum - Dum - Dum ; je me fâchai, mais je compris. »

Et ainsi, Le Grand a enseigné à Heinrich Heine un français qui était très différent de ce français professé par Daulnoye, le français de la Révolution, de l'armée révolutionnaire et des armées napoléoniennes. C'est lui qui lui a parlé de la Bastille et des Tuileries, des aristocrates et de la guillotine, de l'empereur et des maréchaux de l'empire, des grandes victoires des armées françaises.

LES PROFESSEURS DE LANGUES DANS L'HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

Le Grand n'était pas professeur de français, mais il a sans aucun doute joué un rôle important dans l'acquisition du français par le petit Heinrich Heine, un rôle qu'il ne faudra pas oublier lorsqu'on s'occupe de l'histoire du professeur de français. Le professeur de français n'est jamais seul dans son enseignement. Il a beaucoup de co-enseignants qui ne sont pas toujours des collègues et des professionnels.

À l'époque de laquelle nous parlons, il n'y avait pas encore de professeur de français formé par des études de théorie et des exercices pratiques. Daulnoye était autodidacte. Mais il avait développé une conscience professionnelle, et selon toutes les apparences, il l'avait modelée selon l'exemple des philologues classiques.

Or, à son époque, il y avait une autre sorte de professeurs de français, les demoiselles ou, autrement dit, les gouvernantes. Elles suivaient d'autres exemples. Elles ne faisaient que peu de grammaire, laissaient beaucoup apprendre par cœur, faisaient de temps en temps de la traduction et veillaient surtout à la bienséance. Un bel exemple est donné dans les mémoires de Johanna Schopenhauer, la mère du philosophe : le portrait de Mademoiselle Ackermann, ancienne gouvernante de la cour de Suède, qui basait ses classes de français sur le *Magasin des enfants* de Mme Leprince de Beaumont et qui considérait son enseignement non pas comme de l'enseignement scolaire – car l'institution de l'école lui paraissait plébéienne – mais comme une société de jeunes demoiselles, comme cercle dans lequel on s'adonnait à des travaux et à des conversations utiles. (3)

Il faut encore mentionner un troisième groupe d'enseignements de français, les « maîtres de langues ». Les maîtres de langues étaient en général adeptes de la méthode directe. Leur instruction se passait en forme de dialogue. On ne parlait pas (ou très peu) de littérature. Non pas le passé, mais le présent, l'actualité étaient avancés. Chez eux aussi, comme chez les demoiselles, la grammaire était en général remise au deuxième rang.

Je pense qu'il n'est pas sans intérêt d'essayer d'établir une typologie historique des enseignants, des professeurs de français dans le sens le plus large du terme. Elle devrait être prolongée jusquà nos jours. Car aujourd'hui comme dans le temps, les professeurs de français sont un groupe à maints visages, unis pourtant dans le but de propager le français.

Herbert Christ
Université de Giessen

(3) J'ai esquissé un portrait de Mlle Ackermann dans un article sur des témoignages biographiques et autobiographiques de professeurs de français en Allemagne. Voir H. Christ, « Fremdsprachenlehrer im Portrait », 1987.

Bibliographie

Heinrich HEINE : *Gesammelte Werke* (Düsseldorfer Heine Ausgabe), Band XV, Hamburg. Note sur Jean-Baptiste Daulnoye, p. 1191-1194.

Heinrich HEINE : *Le Tambour Le Grand*, traduit de l'allemand par P. O. Walzer. Porentruy : Editions des Portes de France, 1944.

Heinrich HEINE : *Memoiren - Mémoires*. Texte allemand avec traduction française de B. Gidon. Paris : Payot, 1931.

Herbert CHRIST : *Fremdsprachenlehrer im Portrait. Biographisches und Autobiographisches aus 4 Jahrhunderten*. In : Wolfgang Lörscher/Rainer Schulze, *Perspectives on language in performance*. Tübingen : Gunter-Narr-Verlag 1987, pp. 819-838.

Daniel HAUPTMANN : *Les origines de la francophilie de Henri Heine : Enseignement d'un maître : l'abbé Daulnoye*. Thèse 3e cycle Lyon II, 1986.

Daniel HAUPTMANN : *Der Abbé Daulnoye, Französischlehrer von Heinrich Heine in Düsseldorf*. Heine-Jahrbuch 29 (1990), pp. 76-91.

Les livres d'un professeur de français d'autrefois :

le fonds Ferretti du Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere Moderne de Bologne

Que reste-t-il des professeurs de français d'autrefois ? Bien peu. Le souvenir, vite effacé, des élèves, des manuels oubliés, des relations poussiéreuses dans les archives des écoles. Leur histoire est encore toute à découvrir, au moins en Italie. Même s'ils ont joui d'une certaine renommée dans leur milieu, leur préparation culturelle et professionnelle, ainsi que leur activité en classe, reste plongée dans une zone d'ombre qu'il est difficile d'éclairer. Le hasard nous offre parfois des pistes inespérées : mon Département vient de recevoir en dépôt la bibliothèque « professionnelle » d'un enseignant de français, Angelo Ferretti, qui a vécu dans la seconde moitié du XIX^e^ siècle et au début de notre siècle.

Cette bibliothèque où Ferretti avait réuni consciencieusement des manuels pour l'enseignement du français, des ouvrages scientifiques, des opuscules, des collections de revues, des coupures de journaux concernant des problèmes linguistiques et didactiques, a été offerte à l'Association Culturelle Italo-Française (ACIF) de Bologne par l'une des descendantes d'Angelo Ferretti que nous n'avons plus pu contacter par la suite. L'ACIF a déposé ce fonds auprès du Département de Langues où il y a un petit groupe de chercheurs intéressés à l'histoire de l'enseignement du français langue étrangère.

L'HOMME

D'Angelo Ferretti je n'ai trouvé qu'un court profil, un « éloge », dans une publication sur les *Reggiani memorabili*. Il est mort à Reggio Emilia en 1921 et il a toujours enseigné le français à la « Scuola » et à l'« Istituto tecnico » de cette ville. Il s'intéressait à plusieurs domaines de recherche : l'histoire, l'archéologie, l'astronomie. C'est surtout en qualité d'historien de Mathilde de Canossa qu'il a pris place parmi les « emeriti studiosi » de sa ville. Mais Ferretti avait aussi des intérêts linguistiques et didactiques : il a publié en 1874 une petite brochure qui s'intitule *De l'enseignement des langues étrangères* (un plaidoyer avec des arguments de bon sens, en faveur des méthodes « pratiques » qui conduisent « à la connaissance de la théorie par des moyens aussi sûrs que naturels ») (1) et en 1893 un *Corso di lingua francese* (2). Autodidacte exemplaire – comme on peut lire dans l'éloge en style vieillot qui lui est consacré –, grammairien « alla Quintiliano », il était doué de « rara coscienza e adeguata cultura ; armonicamente concordantisi pel raggiungimento di finalità utili e pratiche » (3). Il devait jouir d'un certain prestige en milieu scolaire : c'est à lui qu'on confie la relation de fin d'année d'un cours de commerce du soir organisé par l'« Istituto tecnico » de Reggio Emilia, relation publiée à la fin de l'année scolaire 1901-1902 (4).

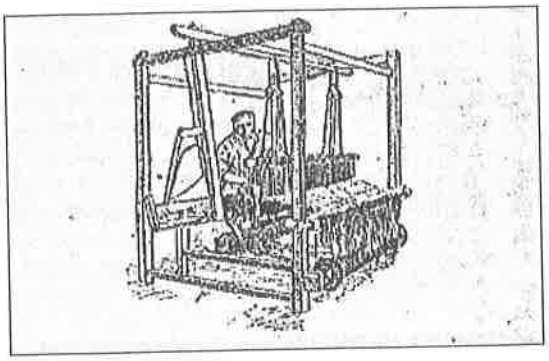
DES MANUELS ET DES OUVRAGES DE RÉFÉRENCE

Les livres de Ferretti viennent d'arriver dans notre Département, ils n'ont pas encore été inventoriés, clas-

sés, étiquetés. Je les examine un peu au hasard, comme je ferais si j'avais eu la possibilité de pénétrer dans le cabinet d'étude du « Professor Ferretti », de prendre ici et là un livre qui attire mon attention, de feuilleter, de déguster une phrase, une remarque, des mots soulignés. Pénétrer dans une bibliothèque, c'est pénétrer dans l'intimité d'un homme. Les livres, ces livres désirés, choisis, gardés avec tant de soin, forment la substance dont il s'est nourri, les outils avec lesquels il a bâti son métier de tous les jours. Cette bibliothèque professionnelle nous permet de connaître les goûts, les intérêts, les choix de ce professeur de français d'autrefois.

Le noyau le plus important de la bibliothèque est constitué par les manuels reçus en grande partie en hommage des auteurs (les dédicaces écrites à la main sont nombreuses) ou des maisons d'édition : plus de deux cents manuels s'étalant de 1839 à 1911. Soixante-dix ans de manuels pour enseigner le français à tous les niveaux : des textes publiés en France pour l'enseignement dans l'école primaire, dans l'école coloniale et des ouvrages imprimés en Italie pour tous les degrés de l'enseignement. Textes traditionnels, textes « pratiques » d'après les méthodes Ahn, Ollendorff, Robertson, les premières méthodes directes avec leurs jolies gravures (voir illustrations) : du matériel pour toute une étude à faire sur l'évolution d'une pédagogie qui prétend souvent être nouvelle », au moins d'après les titres et les indications des auteurs.

L'attention est ensuite attirée par de grands ouvrages de référence comme la *Grammaire générale des grammaires françaises* de Napoléon Landais (5e éd., Paris, Didier, 1845), le *Dictionnaire raisonné des difficultés grammaticales et littéraires de la langue française* par J.-Ch. Laveaux (4e éd., Paris, Hachette, 1873) et la *Grammaire nationale ou grammaire de Voltaire, de Racine, de Bossuet, de Fénelon, de J.-J. Rousseau, de Buffon, de Bernardin de Saint-Pierre, de Chateaubriand, de Casimir Delavigne et de tous les écrivains les plus distingués de la France* des frères Bescherelle (15e éd., Paris, Garnier, 1877). À côté de ces volumes imposants je trouve des ouvrages sur le français contemporain : l'*Esthétique de la langue française* de Rémy de Gourmont (Paris, Société du Mercure de France, 1899), Les *Déformations de la langue française* d'Émile Deschanel (Paris, Calmann-Lévy, 1898). Et voici la grammaire historique avec L'*Histoire de la formation de la langue française* de J.-



J. Ampère (Paris, Didier, 1871), le *Cours de grammaire historique* d'Arsène Darmesteter (Paris, Delagrave, 1891), la *Grammaire historique de la langue française* d'Auguste Brachet (Paris, Bibliothèque d'Education et de Récréation, 1892) et l'*Histoire de la grammaire* d'Hippolyte Cocherie (Paris, Bibliothèque de l'Echo de la Sorbonne, s.d.).

LA NOUVELLE SCIENCE PHONÉTIQUE ET L'ORTHOGRAPHE

Ferretti semble avoir surtout été séduit par la phonétique, cette nouvelle science qui prend tout son essor pendant la seconde moitié du XIXe siècle et par l'orthographe et tous les projets de réforme qui partagent l'opinion publique entre la fin du XIXe siècle et le début de notre siècle. Il réunit un dossier comprenant des notes sur la phonation avec des dessins sur papier vélin des organes de la parole pris dans des textes d'anatomie et de physiologie. Il copie soigneusement les symboles de l'alphabet phonétique international. Il projette un essai (à ma connaissance jamais paru) sur *I suoni e i segni della lingua francese* dont il écrit le plan

(1) De l'enseignement des langues étrangères *par le professeur Ange Ferretti, Reggio dans l'Emilie, Imprimerie d'Étienne Calderini, 1874, p. 17.*
(2) *Reggio nell'Emilia, Stabilimento tipografico degli Artigianelli.*
(3) *Giuseppe Grasselli,* Reggiani memorabili, *Reggio-Emilia, Tipografia E. Calli, 1935, p. 91.*
(4) *Angelo Ferretti,* Relazione sull'andamento didattico-disciplinare della Scuola serale di commercio presso il R. Istituto Tecnico A. Secchi, *anno scolastico 1901-1902 (s.l., s.e., s.d.).*

la porte avec *les* battants fermés; la porte est *l'*ouverture qui sert à entrer dans *les* maisons – *la* porte cochère est celle où peuvent passer *les* voitures.

la clef dans *la* serrure; la clef sert à ouvrir et à fermer *les* portes.

sous forme d'index. Il achète des textes de phonétique, le *Précis d'orthographe et de grammaire phonétique pour l'enseignement du français à l'étranger* par L. Clédat (Paris, Masson, 1890), le *Manuel phonétique du français* parlé de K.R. Nyrop (2e éd., Copenhague-Leipzig-Paris, Ernst Bojesen, 1902), les *Exercices pratiques d'articulation et de diction* de Théodore Rosset (Grenoble, Gratier, 1905). Sur l'orthographe je remarque l'*Orthographe rationnelle ou écriture phonétique* d'Edouard Raoux (Lausanne-Paris, Georges Bridel – Librairie de la Suisse romande, 1865), les *Observations sur l'orthographe ou ortografie française* par Ambroise Firmin Didot (Paris, Typographie d'Ambroise Firmin Didot, 1868) et la *Nouvelle orthographe – guide théorique et pratique* par Auguste Renard (Paris, Delagrave, 1893).

Il rassemble des articles publiés à la une du *Corriere della Sera* de 1890 à 1898 sur la réforme de l'orthographe en France et sur une tentative analogue projetée par la « Società Ortografica Italiana » qui avait son siège à Bologne. Sur la réforme de l'orthographe il réunit un petit dossier (avec des notes de lecture de textes allant de 1856 à 1893 comprenant une brochure d'Ambroise Firmin Didot (qui avait mené une campagne d'opinion sur la question) avec des remarques adressées à Ed. Raoux (5) et un article d'Arsène Darmesteter paru dans la *Revue pédagogique* (6). À propos de l'orthographe il classe dans ses notes les réformateurs en quatre catégories : les phonétistes radicaux et les phonétistes modérés, les étymologistes libéraux et les étymologistes intransigeants et il se range parmi les étymologistes libéraux. Il propose en effet une réforme « possible » – d'après son opinion – de l'orthographe d'usage et de l'orthographe des règles assez modérée.

INNOVATIONS MÉTHODOLOGIQUES

Il groupe dans un autre dossier des opuscules sur les innovations méthodologiques de l'époque. Avec les deux éditions de son opuscule sur l'enseignement des langues modernes, nous trouvons des *Brevi cenni* sur l'étude des langues étrangères publiés à Bari par le professeur Francesco Chimenti en 1884 (7) : un autre plaidoyer pour les méthodes « naturelles », « maternelles » (« Bisogna insegnare una lingua straniera come la mamma c'insegna a parlare, si ripete da tutti, ed è così, essendo la natura il tipo d'ogni metodo », p. 34). Pour le choix de la langue et de la méthode d'enseignement il faut d'abord partir d'une analyse des besoins : qui s'intéresse à la littérature devra donner la priorité à la langue écrite, le commerçant privilégiera la langue du commerce, le scientifique celle de la science (pp. 15-16). La grammaire des mots doit être remplacée par la grammaire des idées : « facendo sempre scaturire la regola dall'esempio classico, ed obbligando lo stesso giovane a trovare le regole, a ragionare sulle parole che adopera, spiegare le forme che applica... » (p. 34) Grammaire synthétique, donc, comme celle de Ahn (p. 35) et en même temps comparée quand il s'agit de langues voisines, comme l'italien, le français et l'espagnol, l'anglais et l'allemand, le russe et les autres langues slaves (p. 40).

Mais je me suis trop attardée sur ce petit livre. Voici la *Méthode phonétique* de Paul Passy de 1896 (Paris, Didot – Librairie populaire), les *Procès verbaux* du Congrès international de l'enseignement des langues vivantes tenu à Paris du 24 au 28 juillet 1900 (8), *L'enseignement des langues vivantes dans les collèges* par R. Horner (Fribourg, Imprimerie Catholique Suisse, 1901), *L'enseignement des langues modernes. Question de méthode* par H. Logeman (Gand-Paris, La librairie néerlandaise Boyveau et Chevillet, 1902), *La Méthode directe dans l'enseigne-*

ment des langues vivantes par F. Collard (Bruxelles, Alfred Castaigne, 1904), les contributions de Laudenbach, Passy et Delobel, lauréats au concours sur la méthode directe lancé en 1898 par la Société pour la propagation des langues étrangères en France (Paris, Colin, 1899). Dans la bibliothèque de Ferretti ne manquent pas non plus les ouvrages innovateurs de l'époque : *La Raison contre la routine de l'enseignement des langues* de Claude Marcel (Paris, Aug. Boyer, 1873), *L'Art d'enseigner et d'étudier les langues* de François Gouin (Paris, Fishbaker, 1880), *Le Français parlé. Morceaux choisis à l'usage des étrangers avec la prononciation figurée* de Paul Passy (Leipzig, Reisland, 1897), les conférences de Michel Bréal aux étudiants de lettres de la Sorbonne (*De l'enseignement des langues vivantes*, 2e éd., Paris, Hachette, 1900), la *Méthode pratique physiologique et comparée de prononciation française* d'Adolphe Zünd-Burguet (Paris, Le Soudier, 1902).

DES REVUES

Et voici la collection des revues, lues, annotées, gardées dans leurs cartons comme des objets précieux, des revues traditionnelles comme *La lingua francese nelle scuole secondarie d'Italia* aux revues progressistes comme *Les quatre langues* (devenue ensuite *Les cinq langues*), le *Bolletino di filologia moderna*, *L'ape*. Elles vont de 1883 à la fin de la première décennie du xxe siècle : après 1910-11 je ne trouve plus rien. Angelo Ferretti a-t-il pris sa retraite pour se consacrer définitivement à ses études historiques, à ses calculs astronomiques, à ses fouilles ? Je me perds à feuilleter ces vieux magazines jaunis. Le professeur Ferretti lui-même me guide pour retrouver ce qui avait attiré son attention, il me débroussaille le terrain avec ses petits signets fabriqués avec les feuilles des compositions de ses élèves, avec ses petits signes, ses remarques au crayon, à l'encre rouge et noire ; parfois il copie, de sa belle écriture, les titres des ouvrages qu'il veut retrouver, relire. Ces vieux magazines constituent une mine précieuse de renseignements sur tous les mouvements d'avant-garde qui agitent le monde des enseignants de l'époque. *Les quatre langues* se propose le but de favoriser, à travers la diffusion de la connaissance des langues, le rapprochement des peuples et l'avènement de la fraternité universelle (n° 1, 5 oct. 1902, p. 2). Beaucoup de place est donnée aux comptes rendus sur les mouvements pacifistes : la réorganisation de la Cour d'arbitrage de La Haye, la création d'un Institut international de la Paix à Monaco, la formation, au Parlement français, d'un groupe d'arbitrage international. Que d'illusions au début d'un siècle qui allait connaître deux guerres mondiales et d'innombrables conflits armés qui nous partagent toujours ! On y parle beaucoup de langues internationales comme le volapük (sur lequel j'ai trouvé un article de Ferretti publié dans La *Rivista emiliana* du 15 mai 1887), l'esperanto, la langue bleue, l'idiom neutral. Ferretti s'intéresse à la correspondance interscolaire (n° 8, 20 janvier 1902, p. 41-43) au projet d'instructions relatives à l'étude des langues vivantes dans les lycées et collèges de France adopté par la session permanente dans la séance du 31 mai 1901 avec lequel la méthode directe a été introduite « de force » dans les écoles françaises (*ibid.*). Sur le n° 20 du 20 juillet 1902 un article est consacré à la réforme de l'enseignement secondaire et des langues vivantes et le décret du 31 mai 1902 est publié en entier. Enseignants et élèves exploitent les ressources offertes par les nouvelles technologies : on échange des cylindres de cire enregistrés. La seule difficulté était l'envoi du cylindre qui était assez fragile : on recommande donc de bien l'envelopper, de l'enfermer dans une boîte de fer blanc et de l'envoyer « dans la catégorie échantillons » (n° 2, 20 oct. 1902, p. 13). L'utilisation du journal en classe fait l'objet d'une discussion animée (n° 2, 20 oct. 1902, p. 9-12 – n° 3, 5 nov. 1902, p. 17-20). Les chroniques linguistiques proposent des comptes rendus d'articles et de conférences sur l'enseignement des langues : méthode directe ? méthode intuitive ? (n° 4, 20 nov. 1902, p. 26-27).

---

(5) Ambroise Firmin-Didot, Remarques sur la réforme de l'ortografie française *adressées à M. Ed. Raoux Président du Comité Central de la Société Néografique Suisse et étrangère, Paris, Tipografie d'Ambroise Firmin Didot, 1872.*

(6) Arsène Darmesteter, La Question de la réforme orthographique, « *Revue pédagogique* », *t. XII nouv. série, n° 6 – 15 juin 1888.*

(7) Francesco Chimenti, Studio delle lingue straniere. Brevi cenni, *Bari, Stab. Tipografico Gissi & Avellino, 1884.*

(8) Procès verbaux sommaires *par J. Deniker et E. Amiot, F. Herbert et G. Lemaire, Paris, Imprimerie nationale, 1901.*

PARTISANS ET ADVERSAIRES DE LA MÉTHODE DIRECTE

Passons aux revues italiennes : voici le *Bollettino di filologia moderna* dirigé par Romeo Lovera (il faudra un jour tracer le profil de ce courageux novateur qui s'est battu avec une si belle alacrité contre les vieilles méthodes d'enseignement basées essentiellement sur la comparaison de la langue maternelle avec la langue étrangère). Organe officiel des « Circoli filologici d'Italia », cette revue mène un combat courageux contre les méthodes « empiriques » comme celle d'Ollendorff (méthode qui se voudrait naturelle, mais qui ne présente que des listes de phrases insipides et stupides) aussi bien que contre le « grammaticalismo » dominant dans les écoles italiennes. Lovera confie à son *Bollettino* « la voce fioca, ma non mal sicura, dei pochissimi filologi italiani che reclamano una riforma radicale nell'insegnamento delle lingue moderne ». La lexicologie moderne « deve affinarsi nei contatti tra i popoli, non cristallizzarsi nei dogmi della grammatica » (n° 1, 31 janv. 1901, p. 1). Il critique les méthodes comparatives, « l'infecondo sistema dei raffronti » ; « Lo studio analitico delle anologie fra la nostra lingua e l'idioma forestiero che i programmi impongono nei primi anni, e che si potrebbe fare più tardi [...] è bagaglio inutile, anzi molesto » (*ibid.*, p. 4). L'analyse contrastive doit être réservée au moment où l'on a une connaissance presque parfaite de la langue étrangère.

Tout en étant gagné aux méthodes innovatrices, le *Bollettino* ouvre ses pages au débat entre partisans et adversaires des méthodes directes paru dans la *Revue de l'enseignement des langues vivantes* de novembre 1908. M.L. Schmitt, professeur au Lycée Louis le Grand de Paris, considère, par exemple, la méthode directe « contre nature ». « Pourquoi avoir tant de peur de la langue maternelle ? – se demande-t-il – Parce qu'on craint qu'en s'interposant entre l'idée et le mot étranger, elle ne les empêche de s'associer [...] Mais la langue maternelle n'empêche pas l'idée de s'associer au mot étranger, puisqu'elle y collabore au contraire [...] Pourquoi vouloir à tout prix repartir de l'objet et de sa représentation, comme si les enfants ne savaient encore rien ? » D'ailleurs les images et les dessins donnent lieu souvent à de fâcheuses confusions. « La mimique, le langage des signes n'est-il pas sujet aussi à erreur ? Combien d'étudiants se désespèrent et apprennent (ou ont l'impression d'apprendre) sans comprendre ? » Et il conclut : « Faut-il s'étonner si tant de nos élèves ont échoué, et si dans leur désespoir ils se jettent aujourd'hui aux pieds de Mère Nature et la supplient de les délivrer de cette marâtre qu'est notre méthode directe ? » (n° 9, nov. 1908, p. 209-213). Jean Doudet répond à Schmitt que ce qu'il montre être contre Nature, c'est moins la méthode directe que sa caricature. (n° 10, déc. 1908, p. 235). R. Flury d'Hanovre proteste : « la bonne Mère Nature ne se sent nullement opprimée par les nouveaux réformateurs et [...] persiste à croire qu'il est plus conforme à ses principes d'apprendre une langue ... en la parlant (*ibid.*, p. 236).

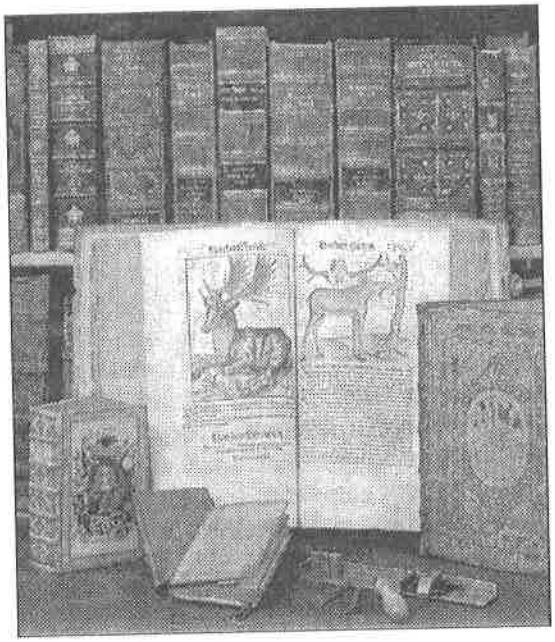
Une autre revue de ces années, *L'ape, periodico scolastico di lingua francese*, publiée d'abord à Lentini et ensuite à Caltanissetta par G. Bonfiglio qui se proclame partisan convaincu d'une réforme radicale de l'enseignement des langues vivantes, offre tout au long de l'année scolaire 1903-04 une série d'articles pour ou contre la méthode directe, mais dans les années successives notre abeille ne paraît butiner qu'au pays littéraire et ne propose à ses lecteurs que des profils d'auteurs modernes, une histoire de la littérature française et de longs commentaires de la *Chanson de Roland.*

LES CHOIX DU « COLLECTIONNEUR »

Je ne sais pas si Ferretti a converti son enseignement aux nouvelles méthodes, mais on peut supposer qu'il a mis quand même à contribution les lectures des nombreux ouvrages qu'il achetait ou qu'il commandait en France. Pour faire un choix – peut-être – éclectique. Cette option « moyenne » est confirmée d'ailleurs par la position qu'il a prise à l'égard de la question orthographique et par son *Corso di lingua francese* paru en 1893, avant que – d'après ce que je sais – le débat sur les nouvelles méthodes ne s'allume en Italie. Dans l'introduction de son *Corso*, Ferretti se proclame fidèle aux principes énoncés dans la petite brochure sur l'enseignement des langues publiée vingt ans auparavant, fidèle à l'option pratico-théorique. Il part toujours de la langue, donc d'un exemple ou d'une série d'exemples pour arriver à la généralisation, à la formulation d'une règle. Son procédé veut donc réunir les avantages des méthodes pratiques, qui prenant

comme point de départ un exemple amènent l'élève « naturalmente, insensibilmente » à la connaissance des règles, et ceux des méthodes théoriques qui garantissent une procédure rigoureuse, « logique » dans la présentation des règles. « La grammatica emerse dalla lingua, non questa da quella » – remarque Ferretti. Faire précéder la théorie à la pratique, ce serait contraire à l'ordre naturel (p. VI). Il affirme qu'il faut apprendre la grammaire par la langue et non la langue par la grammaire (p. XII). De même pour la prononciation – et à ce propos il invoque l'aval de Michel Bréal et de François Gouin – il part toujours de l'exemple oral, c'est-à-dire des mots prononcés par la voix du professeur (qu'il appelle « prototipi dell'ortologia », p. IX) : « gli infatti un camminare a rovescio di quello che fa la natura – écrit-il – il prendere le mosse dalla parola scritta per insegnare la pronuncia » (*ibid*). C'est-à-dire d'abord les « mots prononcés » et ensuite les signes graphiques. Grammaire inductive, priorité de l'oral : ce sont deux principes – avec beaucoup d'autres évidemment – qu'arboreront les novateurs quelques années plus tard en Italie. Novateurs très rares, si l'on accorde quelque crédit au bilan dressé en 1903 par Paolo Lusana dans *Les quatre langues*. « Dans la plupart de nos écoles publiques et privées – observe-t-il – on continue à enseigner le français, l'anglais et l'allemand à coups de grammaires théoriques et d'après des méthodes surannées. » (n° 16, 20 mai 1903, p. 119).

La bibliothèque d'Angelo Ferretti nous montre sans aucun doute un professionnel qui suit avec une attention curieuse les grands débats de son époque : la recherche phonétique, les innovations méthodologiques, la réforme de l'orthographe. Etaient-ils vraiment très rares les professeurs comme Angelo Ferretti en Italie ? Représente-t-il une exception, ce professeur qui a toujours veillé à se former culturellement et professionnellement ? Il était autodidacte – nous l'avons lu dans son éloge – comme d'ailleurs tous les professeurs de langues étrangères qui – à cette époque – ne recevaient aucune formation, ni linguistique, ni pédagogique. L'Etat se bornait à contrôler les compétences linguistico-littéraires au cours des examens d'« abilitazione », un brevet qui donnait le droit d'enseigner les langues étrangères dans les « Scuole » et « Istituti tecnici », les seuls établissements où, jusqu'en 1892, les langues vivantes étaient enseignées. Il est sûr qu'au cours des années 1860 et



1870, avec ou sans capacités professionnelles, on trouvait facilement une place dans l'instruction publique (9). Mais vers la fin du siècle on remarque – il suffit pour cela de feuilleter la presse destinée aux professeurs de langues – une plus grande sensibilité à l'égard des problèmes de la formation initiale et continue des enseignants. D'autres confirmations pourront parvenir des témoignages d'enseignants ensevelis dans les archives des écoles ou dans des bibliothèques comme celle de Ferretti. Ce qui nous aiderait à découvrir ce continent encore si largement inconnu qu'est celui des professeurs de français d'autrefois.

Carla Pellandra
Université de Bologne

(9) Romeo Lovera évoque les premières années du royaume d'Italie quand les nouvelles chaires de langues vivantes des écoles secondaires furent prises d'assaut, « salvo le numerose buone eccezioni », par de nombreux « pseudo filologi, che non conoscevano affatto la lingua che dovevano insegnare, e che erano obbligati a tenere la grammatica in mano per coniugare un verbo ausiliare. « Et il ajoute : « Repubblicani conciliatisi con la monarchia, preti spretati senza benefizio, impiegati dei cessati governi, patrioti senza titoli, titolati senza quattrini, tutto entrò, quando non poté rivolgere le brame verso più lucrosi dicasteri, tutto entrò nello sfogatoio dell'insegnamento secondario... » (Bolletino di filologia moderna, *n° 1, 31 janvier 1901, p. 3).*

Enquête sur les professeurs de français à l'université en Israël

Le Bureau d'Action Linguistique des Services Culturels de l'Ambassade de France en Israël, sous la direction de Monsieur Muthelet, a pris l'initiative d'une enquête sur les utilisations du français en Israël. Le français est en Israël la première langue véritablement étrangère, et diffère en cela de l'anglais et de l'arabe, langues de nécessité et pouvant, à ce titre, être considérées comme des langues secondes. C'est en tant que langue étrangère que le français est enseigné dans les systèmes secondaire et supérieur, en tant que langue de prestige, de culture et de grande communication internationale. Ses agents sont les universités, les écoles secondaires, les Instituts Culturels auprès des ambassades, et tout un choix de relations avec le monde francophone, depuis les voyages touristiques jusqu'aux contacts professionnels, culturels, sociaux ou familiaux. En outre, et pour une population assez importante, le français a été la langue utilisée avant de venir en Israël, et elle maintient encore une valeur ethnique non négligeable.

L'enquête porte, entre autres, sur la situation du français dans le cadre universitaire, tant au niveau des individus que de l'institution. Les questions auxquelles nous cherchons à fournir des réponses sont :

– quelle est la place du français dans les institutions israéliennes d'enseignement supérieur ?

– quelle est l'attitude des professeurs de français des universités vis-à-vis de la langue et la culture françaises, et quelle est la représentation qu'ils s'en font ?

– quel est le profil social des étudiants de français ?

– quel est le profil linguistique des étudiants de français ?

– quelles sont les utilisations actuelles du français ?

– quelles sont les raisons du choix du français comme matière d'étude ?

– quels sont les projets professionnels des étudiants dans leurs rapports avec la langue française ?

Cet examen du français à l'université en Israël se fait dans trois perspectives complémentaires : les institutions, les professeurs et les étudiants.

1. Les institutions. En premier lieu, nous situons le français dans l'ensemble de l'université israélienne, et plus précisément parmi les langues étrangères enseignées en tant que matière d'appoint dans les trois universités les plus importantes : Jérusalem, Tel-Aviv et Bar-Ilan. Nous examinons ensuite sa place parmi les langues enseignées dans le cadre de départements spécialisés, c'est-à-dire délivrant un diplôme de B.A. Ensuite, et par échantillons, nous examinons, dans ces trois universités et à l'Institut Weizmann, la proportion des enseignants (academic staff) dont le doctorat a été obtenu dans une université francophone, la proportion des publications scientifiques en français, et la proportion des bourses de recherche de provenance francophone.

2. Les professeurs. Une quinzaine de personnes ont été interviewées. Ce sont tous des professeurs de français dans des universités israéliennes et ils ont répondu à des questions concernant la langue française, leur carrière, et la représentation qu'ils se font de l'une et de l'autre. C'est cette partie de l'étude qui est présentée ici.

3. Les étudiants. Limitant notre enquête au seul département de français de Tel-Aviv, nous avons enfin effectué un sondage auprès de trois groupes d'étudiants. Les problèmes examinés sont : le profil linguistique, l'utilisation actuelle du français, les modes d'acquisition du français, les raisons du choix du français comme matière d'études et les éventuels projets professionnels.

LES PROFESSEURS

Le système universitaire israélien s'inspire du modèle américain en ce qui concerne la carrière professorale – le « tenure track ». Celle-ci comporte deux volets : l'enseignement et la recherche, mais seule la recherche (c'est-à-dire la publication dans des revues reconnues dans la discipline) est prise en ligne de compte pour la promotion. La carrière universitaire à proprement parler commence avec le grade de « lecturer » (maître de conférences), grade attribué à l'« assistant » qui a soutenu sa thèse de Doctorat. Elle continue avec le grade de « senior lecturer », puis d'« associate professor » pour culminer, au sommet de la pyramide, avec le grade de « professor ». Il existe par ailleurs une « filière parallèle » beaucoup moins prestigieuse, le « non-tenure track », où se retrouvent les professeurs de langues étrangères qui se consacrent à l'enseignement, ne font pas de recherche, et ne peuvent par conséquent pas faire valoir leur « liste de publications » ou « bibliographie ».

Les quinze personnes que nous avons interviewées poursuivent pour la plupart la carrière universitaire classique, et appartiennent à l'équipe dirigeante. Huit de nos interviewés sont d'anciens ou d'actuels chefs de département. Ce sont dix dames et cinq messieurs, parmi lesquels nous comptons 3 « associate professor » et 10 « senior lecturer ». Deux de nos interviewés appartiennent à la filière parallèle, celle des « techniciens de l'enseignement » selon la formule de l'un des collègues de la filière universitaire, et leurs réponses reflètent leur familiarité avec les problèmes spécifiques de l'enseignement du français en Israël.

Signalons d'emblée que les proportions sont loin d'être représentatives. En effet l'annuaire des étudiants (1988-89) de l'Université de Tel-Aviv nous informe que l'équipe du département de français compte 26 personnes, réparties comme suit :

- 6 professeurs (professor/associate professor) : 5 hommes, 1 femme
- 8 docteurs (lecturer/senior lecturer) : 4 hommes, 4 femmes
- 12 enseignantes (filière parallèle) : 12 femmes.

Plus de la moitié – huit – des personnes interviewées travaillent au département de français de l'Université de Tel-Aviv, cinq sont de Bar-Ilan, une de Jérusalem et une de Beer-Cheva. Elles ont autour de 50 ans (6 ont plus de 50 ans et 9 ont moins), et parmi elles 9 sont arrivées en Israël après 1967 (la Guerre des Six Jours).

À l'exception d'un cas unique où le Doctorat a été obtenu en Israël, tous l'ont obtenu dans une université francophone – 11 en France, 1 en Belgique et 1 en Suisse. La plupart sont également nés dans un pays francophone : France (8), Belgique (1), et Suisse (1). Il y a une « sabra », et les autres sont nés en Pologne, en Bulgarie, en Roumanie ou en Autriche (1 chacun).

Chez bon nombre de nos professeurs nés dans un pays francophone, les parents sont venus d'ailleurs et n'ont pas eu le français comme langue maternelle. Les parents francophones des professeurs interrogés sont nés en France/Alsace (3 pères et 2 mères), en Suisse (1 et 2), ou en Belgique (1). Les non-francophones viennent pour la plupart de Pologne (8 et 6). Quant aux autres, ils sont nés en Russie (1), en Bulgarie (1 et 1), en Autriche (1), ou en Roumanie (2). La majorité des parents (9 et 6) de nos professeurs ont fait des études supérieures ; 4 pères et 5 mères se sont contentés d'études secondaires, et 2 pères et 4 mères d'études élémentaires.

Parmi nos interviewés, nous avons deux célibataires et deux divorcées – uniquement des femmes. Pour tous les autres, le conjoint a fait des études supérieures. Parmi ces conjoints, 5 sont nés en Israël, 2 en France, 1 au Maroc, 1 en Belgique, 1 en Pologne, 1 en Bulgarie, et 2 en Allemagne.

Dans l'ensemble, les personnes que nous avons interrogées sont membres de l'équipe dirigeante, des universitaires de profession dont la spécialité est le français sous ses divers aspects. Tous ont autour de vingt ans d'ancienneté dans leur profession. L'enseignement et la diffusion de la langue française étant leur raison d'être professionnelle, nous nous sommes demandé dans quelle mesure ils constituaient un lien entre les étudiants israéliens et le monde francophone. D'autre part, leur situation de professeurs d'université en Israël faisant d'eux – tout aussi naturellement – les porte-parole du système, nous avons pensé que ces personnes étaient particulièrement qualifiées pour nous éclairer sur les problèmes qui nous intéressent : la place du français dans le système universitaire israé-

(1) Cette enquête comporte plusieurs volets, dont seul est présenté ici celui consacré aux professeurs d'université.

lien et la représentation que s'en font, dans ce cadre, les différents utilisateurs. Nous leur avons donc demandé de répondre à nos questions, parfois embarrassantes. C'est ici le lieu de les remercier d'avoir bien voulu s'y prêter. Chaque interview, qui n'a pas duré moins d'une heure, a été soit enregistré, soit noté, puis soigneusement revu le soir même. Tout en résumant et classant, je me suis efforcée de rendre compte des nuances, et ne pas trahir la pensée des collègues qui ont accepté de consacrer du temps et de la réflexion à mon questionnaire. J'espère qu'ils y ont également trouvé de l'intérêt.

LE QUESTIONNAIRE

A. Les premières questions touchent au profil linguistique, à la carrière, à la perspective professionnelle et personnelle de chacun, ainsi qu'à la manière dont il se considère en tant que faisant partie de l'équipe du département de français de l'université. Elles se regroupent sous les rubriques suivantes :

- **vous et la langue française**
- **vous et vos études**
- **vous et votre carrière**

B. Dans la deuxième partie de l'interview se retrouvent les questions concernant la représentation du français telle qu'elle se reflète dans le fonctionnement intérieur du département, telle qu'elle est perçue sur l'ensemble du campus, et telle qu'elle apparaît de manière générale. Les têtes de chapitre sont alors :

- **le département tel que vous le voyez**
  - **enseignement**
  - **recherche**
- **le département de français sur le campus de l'université de Tel-Aviv**
  - **contacts avec le monde extérieur**
- **le département tel qu'il devrait être**
- **images du français**

C. Viennent ensuite les renseignements personnels et administratifs.

COMPTE RENDU

Les questions ont entraîné des réponses complexes auxquelles nous aurions fait du tort en les réduisant à des tableaux. C'est pourquoi, les questions se groupant autour de différents thèmes, nous avons opté pour des synthèses où il est tenu compte des nuances exprimées, ce qui aboutit fréquemment à un nombre de réponses supérieur à celui des personnes interrogées.

Vous et la langue française

L'hébreu, langue « légitime » du pays, n'est la langue maternelle que dans 1 cas sur 15. Le français, qui l'est 12 fois sur 15, est encore utilisé soit principalement soit à égalité avec l'hébreu, dans 12 cas sur 15. À part le français et l'hébreu, les professeurs de français connaissent un nombre impressionnant de langues : anglais (14), allemand (10), langues classiques (7), yiddish (5), espagnol (3), italien (3), russe (2), polonais (2), arabe (1), néerlandais (1), roumain (1), bulgare (1).

La transition vers l'hébreu se manifeste clairement dans l'utilisation du français dans le milieu familial : utilisé dans 11 cas sur 15 avec les membres de la famille d'origine, le français ne l'est plus que 6 fois avec le conjoint, alors même que celui-ci sait le français (8 fois), et 4 fois seulement avec les enfants. Cette utilisation du français dans le cadre familial représente soit une survivance du passé (7), soit une identification culturelle (3). Il est aussi apport et enrichissement (3).

Vous et vos études

C'est surtout par penchant et goût délibéré que l'on a choisi cette voie : certes, il y a bien eu des concours de circonstances (6 fois) et des raisons économiques (4 fois) ; mais le plus souvent, il est question de goût et d'amour : amour de la littérature (5), amour de l'enseignement (4), amour de la recherche universitaire (3), amour de la langue française (3), et amour de la linguistique (2).

En ce qui concerne les études supérieures, elles peuvent s'être déroulées dans plusieurs endroits, ce qui fait, ici aussi, un nombre de réponses supérieur au nombre de personnes interrogées. Dans la plupart des cas, elles se sont déroulées dans un cadre francophone : Paris (13), Strasbourg (2), Bordeaux (1), Bruxelles (2), et Lille (1). Il y a cependant des réponses faisant cas d'études de français dans une université non francophone : Tel-Aviv (5), Jérusalem

(2), mais également Varsovie (1), Vienne (1), Zürich (2), et USA (1).

Ce sont parfois des études sans problèmes (6), mais plus souvent, il y a eu des interférences diverses qui en ont perturbé le cours : interférences d'ordre économique (5), familial – mariage, naissances (3), ou autre – idéologie, voyages, santé (2).

L'enseignement est le but que se fixaient au départ 9 des personnes interrogées, alors que 4 affirment avoir étudié pour le plaisir d'étudier. C'est dans l'enseignement secondaire que 10 ont effectivement commencé leur carrière alors que les autres sont arrivés à l'enseignement supérieur soit directement (3), soit en faisant un détour dans des « occupations diverses » (2). Ceci dit, dans la mesure où l'immigration en Israël intervient dans la carrière, c'est d'une manière favorable : à la faveur de ce déplacement, des personnes formées pour l'enseignement secondaire se sont retrouvées promues vers le supérieur.

Vous et votre carrière

Délibérement choisie, la carrière de professeur de français en Israël est considérée avant tout comme une vocation (10) – pédagogique ou autre – ainsi qu'une manière de maintenir l'ego culturel (8). Les circonstances et le hasard ont cependant joué leur rôle et sont mentionné 7 fois.

Aux étudiants qui envisageraient cette carrière, la réponse proposée est ambivalente : du côté des avantages, on affirme que l'intérêt culturel et intellectuel de cette profession est considérable (10), et qu'elle convient à des personnes ayant une vocation pédagogique (5). Du côté des inconvénients, il apparaît que le manque de débouchés est préoccupant (9), que la profession est épuisante parce que très compétitive (6), que le traitement est insuffisant (6), et qu'on manque de sécurité d'emploi (3).

Le problème de la répartition entre l'enseignement et la recherche est préoccupant dans la mesure où la carrière choisie est bien la carrière universitaire (tenure track) et non pas la filière parallèle. Ce problème peut trouver sa solution quand il y a un lien entre les sujets de cours et ceux de la recherche (7), et que l'un enrichit l'autre (3). Mais ce n'est pas toujours le cas, d'abord parce qu'il y a incompatibilité entre l'enseignement élémentaire et la recherche pointue (3), mais surtout à cause du manque de temps résultant des obligations de la vie familiale et de la nécessité d'arrondir les fins de mois par des « travaux alimentaires » (6).

Les domaines de recherche privilégiés sont la littérature et la pensée – aspects et époques divers – (8), suivis de la linguistique (4). Viennent ensuite l'enseignement sans recherche (2) et la didactique du français langue étrangère (1).

Comme l'universitaire israélien est tenu de publier dans les grandes revues internationales – qui sont écrites en anglais – le fait d'écrire en français peut constituer un handicap. Pour la plus grande partie des personnes que nous avons interrogées, le français demeure encore la langue principale des publications (12), et il n'y a pas de rapport (7) entre le fait que les références culturelles et intellectuelles soient francophones et l'évolution de la carrière (promotion, statut au sein de l'université, etc.). Pour d'autres, en revanche, il y a interférence (7), voire handicap (7). Et l'on va même jusqu'à renoncer au français comme langue principale de publication (2).

Des contacts professionnels sont entretenus avec des collègues à l'étranger (13), en France bien sûr, mais également aux Etats-Unis, au Canada, en Suisse, en Belgique, et en Grande-Bretagne. Il y a également des contacts avec des collègues dans d'autres universités du pays (10), et enfin dans d'autres départements de l'université (9). Peu de contacts (3), en revanche, avec des francophones d'autres départements.

L'activité extra-universitaire (loisirs ou autre) concerne d'abord la vie culturelle en Israël (8). Viennent ensuite la culture (6) et la littérature (3) françaises. Puis la vie de famille (6) et le monde universitaire (administration, syndicalisme, etc.) (4).

Les professeurs de français à l'université constituent-ils un lien entre les étudiants israéliens et le monde francophone ? La réponse à cette question est négative. Leurs liens avec la France et le monde francophone sont réduits, et se limitent à la vie de l'esprit. Ils manifestent encore un peu d'intérêt pour la vie en France (1), mais aucun pour la population francophone en Israël ou pour les Juifs de France. Dans le même ordre d'idées, une organisation regroupant tous les professeurs d'université francophones en Israël présenterait de l'intérêt (12), alors qu'une organisation regroupant tous les professeurs de français du pays en présenterait beaucoup moins (6). Toutes les tentatives

de regrouper les professeurs en une association de ce genre (sur le modèle de l'AATF américaine par exemple) se sont d'ailleurs soldées par des échecs et il n'y a pas non plus de contact avec des organisations françaises de professeurs de français à l'étranger.

Un point important retient notre attention au terme de cette première partie : les personnes que nous avons interrogées sont francophones de naissance, d'éducation, de culture et de profession. Cependant, c'est en tant qu'universitaires qu'elles se définissent avant tout. A l'instar des universitaires de toutes les disciplines, les professeurs de français se préoccupent essentiellement de leurs publications et – loin de constituer un lien entre leurs étudiants israéliens et le monde francophone – ils n'entretiennent eux-mêmes que peu de relations avec le monde francophone qui les entoure, qu'il s'agisse de la communauté francophone en Israël ou de tout ce qui, en France et ailleurs, n'est pas la vie culturelle. Une autre manifestation de ce repli sur soi propre au monde universitaire (la tour d'ivoire) est le divorce bien connu entre l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire, qui se retrouve ici, même lorsque les deux coexistent – ou se succèdent – dans une même carrière personnelle, et même lorsque du point de vue du travail d'enseignement lui-même, il n'y a pas de rupture de continuité.

Le prochain groupe de questions porte sur ce qui, nous venons de le voir, constitue le centre de l'activité professionnelle de nos professeurs : le département de français.

Le département tel que vous le voyez

Quelle est la raison d'être d'un département de français dans une université israélienne ? Les réponses à cette question générale sont hésitantes : dans la mesure où elle existe, la philosophie du département est d'abord de faire de la recherche et publier (4), puis de développer les connaissances des francophones en littérature, linguistique et culture françaises (3). Ce n'est qu'ensuite qu'il est question d'enseigner le français (2) et initier les non-francophones à la littérature, la linguistique, et la culture françaises (1). Il s'agit d'un modèle de département de français spécifiquement israélien (6) où des professeurs de qualité ont affaire à un public de niveau insuffisant : (« un public d'« Allliance Française » avec des professeurs du CNRS » dit un des professeurs). Ce département peut cependant avoir des affinités avec le département de littérature française de la Sorbonne (5), ou avec un département de FLE aux USA (5). Les modèles de l'institut de langues étrangères (3), ainsi que celui du département de FLE (2) dans une université française sont également retenus.

La disparité des niveaux de langue (7), et le faible niveau intellectuel des étudiants (6) sont les éléments mentionnés en premier à propos de la mise en place d'un bon programme de B.A. de Français dans une université israélienne. Ce programme doit fournir à l'étudiant un bagage de littérature, de linguistique, de culture générale, et de compétence de communication (6). Les qualités pédagogiques des professeurs ne sont pas bien importantes et ne sont mentionnées qu'en dernier lieu (2 fois).

La question des **critères** qui doivent intervenir pour **le recrutement de nouveaux professeurs** au département a suscité des réactions variées. La première condition est – très nettement – qu'il doivent être de bons chercheurs (11). On exigera ensuite qu'ils soient de bons pédagogues (6), répondant aux besoins du département (5) et ayant des diplômes d'une institution reconnue (4). Un autre groupe de réponses à cette question concerne l'impossibilité de recrutement du fait de la réduction de l'intérêt pour le français. On constate avec une certaine angoisse que la carrière est bouchée : les postes qui se libèrent sont perdus pour le département (3) et l'on va même jusqu'à dire que les derniers recrutements remontent à une vingtaine d'années (1).

Les questions relatives aux **innovations de structure** (programmes interdisciplinaires, programmes communs, Français des Affaires, etc.) ne suscitent pas de réponses bien nettes, car l'intérêt des étudiants est en ce domaine en contradiction avec celui des professeurs. D'une part, les innovations sont souhaitables (10). Elles auraient l'avantage de permettre aux étudiants d'accéder à la culture française sans être gênés par le handicap de la langue (4) ; et elles proposeraient des études orientées vers l'utilisation pratique (3).

Mais elles ne sont pas souhaitables dans la mesure où elles vont à l'encontre de ce que l'université exige du professeur – de la spécialisation, et des publications (5), et elles risquent d'entraîner une baisse de niveau regrettable (4). Souhaitables pour les étudiants, des

innovations sont par conséquent problématiques pour le département (4).

La carrière universitaire exige que l'**enseignement et la recherche** soient menés de front. Comment se fait la répartition ? Le sentiment le plus répandu est qu'il y a entre ces deux aspects de la profession une divergence difficile à vivre car le système pénalise les bons enseignants (4). La recherche manque d'aide et de support (2), il y a opposition entre l'enseignement – qui est une profession technique – et la recherche – propre à la carrière universitaire (2), voire même incompatibilité (2). Par ailleurs seule la recherche théorique est considérée en fin de compte (1), mais sa priorité absolue n'est pas assez clairement soulignée (1).

Les aspects les plus importants de l'**enseignement** sont la littérature (9), puis la langue (7), la culture (5) et la linguistique (4). Inculquer une méthode de travail est également un aspect important de l'enseignement (5). Le rapport professeurs-étudiants est également à prendre en ligne de compte (1).

Les **buts** que le département considère comme prioritaires sont l'enseignement de la littérature (7), de la linguistique (4), de la langue (4) et de la civilisation française (3). Et l'on parle également de renouveau par programme interdisciplinaire (1).

Les **problèmes** auxquels se heurte le département dans le domaine de l'enseignement sont avant tout l'hétérogénéité des niveaux (11) et l'inertie des étudiants (2). Le manque de spécialistes (4) est préoccupant aussi. Quant aux restrictions budgétaires (2), on préfère ne pas y penser.

Les directions de **recherche** encouragées sont surtout les aspects théoriques et les « ismes divers » (6), par exemple la théorie de la littérature (3).

La question des moyens que l'université met au service de ses chercheurs est un point douloureux : chacun pour soi (9), rien de la part du département (6), et absolument pas de fonds (3). Le système est qu'il n'y a pas d'encouragement, mais plutôt pénalisation des non-chercheurs (3).

À ces considérations d'ordre matériel, il convient d'en ajouter d'autres : la carrière des femmes dans le domaine de la recherche démarre relativement tard, (famille, etc.), ce qui, dans un département majoritairement féminin, nuit au département dans son ensemble (2). Ceci est d'autant plus gênant que l'université exige des littéraires une production quantitative comparable à celle des scientifiques (2).

Il y a cependant des universitaires heureux qui estiment qu'en ce qui concerne la recherche, la liberté est absolue (3), compte tenu de l'exigence d'excellence (2) et des besoins du département (1).

Le département de français sur le campus de l'université

Pour l'ensemble du pays, le classement des départements de français par ordre d'importance serait : Tel-Aviv en tête, puis Jérusalem, puis les autres...

Dans le cadre de l'université, l'importance relative du département de français est en hausse, grâce aux réformes et aux cours de langue (4). Il reste cependant moyen (4), si ce n'est petit (3) et même très petit (3). Cette importance relativement réduite est le résultat d'un classement de tous les départements de l'université selon une hiérarchie allant de 1 (les plus importants) à 4 (les moins importants). Personne n'a jugé bon de classer le département de français dans la catégorie 1. On le classe (3) dans la catégorie 2, mais surtout dans les catégories 3 et 4, où il a été mis respectivement 2 et 6 fois. C'est également la place assignée à toutes les Humanités, et plus généralement aux études ne menant pas à un résultat économique : par exemple, Archéologie, Beaux-Arts, Lettres Classiques, Talmud, Linguistique, Littérature Anglaise, Littérature Comparée.

Ceci dit, le département de français est un département actif, tout d'abord dans ses rapports avec les étudiants (8), dans l'organisation de colloques (4), et enfin dans ses rapports avec l'administration (1). Les membres du département assument d'ailleurs des responsabilités administratives, essentiellement au premier niveau (11), mais aussi au sénat (4).

À la question provocante « a-t-on, dans ce petit département, le sentiment de vivre dans une sorte de ghetto culturel ? » la réponse indignée, « jamais » n'apparaît qu'une fois. Pour les autres, nous avons le choix entre « oui, bien sûr » (3), « parfois » (6), ou « le terme est excessif – il y a des contacts » (3). Et après réflexion, certains ont ajouté que « ce n'est pas si mal, on est au chaud ».

Les départements proches sont la Littérature Comparée (10) et la Linguistique (8). Ensuite, bien loin derrière, viennent l'Anglais (3), et la Pédagogie (2), auxquels s'ajoutent la Philosophie (1), l'Histoire

(1), l'Histoire des Arts (1), la Langue Hebraïque (1) et l'Arabe (1). Il y a, entre ces différents départements et celui de Français, des réseaux de coopération qui peuvent être fréquents (4), épisodiques (6) ou rares (2).

A l'unanimité, on ne conçoit pas que le département de Français fasse partie d'une Faculté qui ne soit pas celle des Humanités/Lettres. Mais on conçoit, en revanche, que la Faculté des Humanités existe sans comprendre un département de Français. L'Université de Beer-Sheva a d'ailleurs pris l'initiative de supprimer le sien. Dans l'abstrait, la nécessité d'un tel département dans chaque université est contestée (2). mais, lorsqu'une question plus précise est posée : « l'existence de quatre départements universitaires de français se justifie-t-elle en Israël ? » la réponse est plus nuancée : il y a eu une réponse négative. Pour les autres, l'existence de quatre départements se justifie pour des raisons géographiques (10), pour maintenir ce qui existe (8), parce que la compétition stimule (3), et à condition que chaque département ait son domaine de spécialisation propre (2).

Le département tel qu'il devrait être

La **conception idéale** des études de français dans le cadre de l'enseignement supérieur en Israël serait celle d'un équilibre plus ou moins stable entre des exigences variées (7). Les vœux divergent ensuite : d'un côté se trouvent les partisans d'une sélection qui maintiendrait un niveau élevé sans tenir compte de la réduction des effectifs (3), et de l'autre, ceux qui souhaitent moderniser les méthodes (2) afin d'augmenter le nombre des étudiants (2). D'autres enfin considèrent que la question ne présente pas d'intérêt car de toutes les façons, les étudiants ne recherchent que le diplôme (2).

Les **transformations envisagées**. L'acquisition d'une compétence de communication et celle d'une discipline universitaire étant des exigences complémentaires (11), plutôt que contradictoires (5), les transformations, s'il y en a, doivent viser à maintenir les deux (9), avec l'accent plutôt sur l'approfondissement de la recherche (7). La nécessité d'élargir les domaines de l'enseignement n'apparaît qu'une fois. Ces transformations peuvent avoir pour causes des raisons budgétaires (6), auquel cas il y aura des réductions, mais elles peuvent également résulter d'une réadaptation des structures (3) ou d'un regroupement différent, par exemple, par objet d'étude (littérature – linguistique – histoire). L'enseignement de la langue proprement dite se ferait alors dans un autre cadre (cours de langues ?).

Images du français

Ici aussi, une question provocante à dessein : « Pendant des siècles, apprendre à s'exprimer en français a fait partie de l'éducation des jeunes filles de bonne famille, au même titre que la musique, la danse et le dessin. Croyez-vous que quelque chose de cette tradition se retrouve dans l'image de marque de votre département, tant du point de vue de l'institution que de celui des étudiants ? ». La question a suscité des réactions amusées et les réponses se partagent en deux grandes catégories. Il y a d'un côté ceux qui considèrent que cette image du français n'existe plus (9) et insistent sur le sérieux des études et de la recherche. Les autres (8) constatent que l'image se maintient, ce que certains considèrent ironiquement comme un avantage alors que d'autres le déplorent comme un inconvénient.

Les études de français sont surtout, et *à l'unanimité*, une formation, une culture générale qui n'a d'autre intérêt qu'elle-même. Cependant, l'investissement dans des études de français à l'université peut ouvrir certaines perspectives professionnelles comme l'enseignement, mais aussi la traduction (4), le bibliothécariat (1) et des métiers divers : l'interprétariat, la gestion, le tourisme, ou le secrétariat (1).

Les professeurs de français à l'université pensent que le français doit être maintenu à l'école soit à titre optionnel (12), soit en tant que troisième langue étrangère, après l'anglais ET l'arabe (4). D'une manière plus générale, l'important capital linguistique des Israéliens mériterait d'être mieux géré (6). Un point de vue différent est celui du professeur – très au courant de la réalité scolaire – qui affirme qu'à l'heure actuelle, le français ne se maintient que grâce aux accords culturels et au dévouement des enseignants.

Une spécificité du département de français tient au fait qu'il s'agit d'un département de **langue étrangère**. Avant même d'aborder le contenu du programme, l'étudiant doit surmonter le handicap de la langue. L'hétérogénéité des niveaux linguistiques ne facilite pas la

tâche du professeur tenu de s'adresser à un public qui, littéralement, ne le comprend pas. Certes, l'attitude du professeur vis-à-vis de son travail n'en est pas moins sérieuse, mais cet état de choses, qui affecte nécessairement le contenu de son enseignement, n'en affecte pourtant pas la valeur. Cependant, le fait d'être professeur de français langue étrangère se répercute défavorablement sur le statut au sein de l'université, et vient s'ajouter aux aspects féminins de la profession.

Département féminin

Le français est une discipline très féminine : 96 % des étudiants sont des étudiantes, proportion qui se maintient parmi les enseignants du secondaire. Il en va autrement parmi les professeurs interrogés. Ces cinq messieurs et dix dames ne sont pas représentatifs de l'ensemble de la profession, car le nombre des hommes est proportionnellement plus élevé au sommet de la pyramide. Ainsi, l'équipe du département de Français de l'Université de Tel-Aviv comporte six professeurs, dont une seule femme (annuaire 1988-89). Et toute l'équipe du département de Français de l'Université Bar-Ilan ne comporte qu'un seul homme, qui a été le chef du département pendant de longues années.

Quelles sont les répercussions de cet état de choses sur le caractère du département et sur le déroulement des carrières individuelles ? Sourires amusés du côté des messieurs qui, avec une belle unanimité, ne se sentent pas concernés par la question. Les réactions des dames sont plus nuancées.

La carrière choisie au départ a souvent été l'enseignement secondaire ou se mêlaient harmonieusement le goût des Lettres, la vocation pédagogique et la possibilité de mener une vie de famille régulière. La carrière universitaire à proprement parler (la recherche) n'a démarré que plus tard, ce qui se répercute sur le statut dans la hiérarchie universitaire. N'ayant pas pris soin à temps de sa « liste de publications », l'enseignante se retrouve sur la « filière parallèle » des « techniciens de l'enseignement », voie de garage peu prestigieuse. Cet état de choses ne comporte cependant pas que des inconvénients : à défaut de compétitivité, l'accent est mis sur des relations harmonieuses aussi bien avec les collègues qu'avec les étudiantes.

CONCLUSION

Tout en étant francophones de naissance, d'éducation, de culture et de profession, c'est avant tout en tant qu'universitaires israéliens que se définissent les personnes que nous avons interrogées. Universitaires dont la spécialité est le français sous ses divers aspects, ils se font de cette langue une représentation avant tout culturelle. Par ailleurs, leur maîtrise – parfaite – de la langue française est davantage le fruit d'une volonté déterminée que de l'appartenance à un groupe ethnique ou culturel bien précis : ni les parents ni les enfants ne sont francophones au même degré.

À l'instar des universitaires de toutes les disciplines, les professeurs de français se préoccupent essentiellement de leur carrière. Ils n'entretiennent que peu de relations avec le monde francophone qui les entoure, qu'il s'agisse de la communauté francophone en Israël ou de tout ce qui, en France et ailleurs, n'est pas la vie culturelle.

Préoccupés de leur profession, les professeurs de français à l'université déplorent la disparité des niveaux de langue et le faible niveau intellectuel de leurs étudiants – ce en quoi ils ne se distinguent pas du commun des professeurs d'universités. Le problème cependant est double, à la fois linguistique et intellectuel : avant d'aborder le contenu du programme, l'étudiant doit surmonter le handicap de la langue. Ce problème pédagogique apparemment insurmontable est pourtant escamoté. Chercher à le résoudre reviendrait à introduire des innovations de structure (programmes interdisciplinaires, programmes communs, Français des Affaires, etc.) dont la seule mention se heurte à des hésitations polies. Le français est, sur le plan de la recherche, proche de la littérature comparée et de la linguistique, domaines où effectivement se distinguent les universitaires spécialistes du français. Pour les professeurs de français à l'université en Israël, le français est moins une langue étrangère qu'une discipline. C'est un bien culturel dont l'acquisition confère un profit de prestige. Et c'est bien ainsi qu'il est perçu dans l'ensemble du système universitaire israélien, aussi bien par l'institution que par les professeurs et par les étudiants.

Francine Lévy
Département de Français
Université Bar-Ilan, Israël

Un épisode de la guerre des langues : la bataille de Garche en 1864-1865*

Comment désamorcer un conflit linguistique opposant le curé d'un village à l'instituteur en Moselle en 1864-1865 ? A moins que ce conflit ne permette aux protagonistes de régler de vieux comptes et de préparer un marché de dupes, au nom de la langue française.

Dans le conflit linguistique qui sévit en Lorraine allemande, c'est-à-dire dans l'actuel département de la Moselle, au XIXe siècle, il est souvent difficile de bien faire la part des choses. Les sources sont généralement de provenance administrative et traduisent ainsi la position des pouvoirs publics. Les autres témoignages, notamment ceux des curés ou des autorités ecclésiastiques, prennent fréquemment un ton polémique.

Certains épisodes permettent néanmoins de dépasser le cadre des généralités et des déclarations d'intention. C'est notamment le cas des multiples épisodes tragi-comiques qui opposent alors le clergé aux instituteurs. L'un d'eux a laissé des traces intéressantes dans les archives départementales de la Moselle.

LES SOURCES

L'épisode de Garche est connu par une correspondance conservée dans l'article coté 2 T 210, article renfermant en principe des papiers relatifs aux bâtiments communaux. Mais divers documents traitant des instituteurs et quelques rapports d'inspection y ont été introduits.

Ainsi sept lettres, dont quelques-unes sous forme de rapport, écrites entre décembre 1864 et mars 1865 par l'instituteur, l'inspecteur primaire, l'inspecteur d'académie et le préfet relatent un conflit ayant éclaté entre le curé et l'instituteur de la commune de Garche.

Ce dossier peut être complété par les délibérations du conseil départemental d'instruction publique, notamment par les deux séances du 1er février et 29 mars 1865. D'autres documents figurent sans doute dans les archives de l'Evêché qu'il ne m'a pas encore été possible de consulter. Nous disposons enfin de deux lettres des instituteurs de Garche en 1862 et 1869 (1), ainsi que d'un tableau statistique de février 1863 (2).

LE RÉCIT DES ÉVÉNEMENTS

Dans un premier temps, il semble nécessaire de faire le récit du conflit.

Il se situe à Garche, département de la Moselle. Garche est une petite commune qui compte 876 habitants en 1864. Il s'agit d'une localité essentiellement rurale située à 5 kilomètres au nord de Thionville et en zone germanophone. Le parler usuel de cette région est un dialecte germanique, intitulé francique mosellan par les linguistes, qui se rattache aux parlers en usage dans le grand duché de Luxembourg et les provinces de l'Est de la Belgique. Il est purement oral et diffère de l'allemand académique du catéchisme, des histoires saintes et de la Bible.

Thionville est chef lieu d'arrondissement. Elle est aussi le siège de l'inspection primaire des arrondissements de Thionville, qui est partagé en deux parts assez égales entre les zones romane et germanique, et de l'arrondissement de Briey qui est entièrement francophone. La ville se situe au nord de la frontière linguistique, en zone germanophone. Mais en raison de sa fonction, et aussi à cause de la présence d'une importante garnison militaire, la commune subit pleinement l'influence de la langue française qui est non seulement celle de l'administration mais aussi celle de l'élite sociale.

De ce fait, ce secteur autour de Thionville est ressenti par les autorités administratives et académiques locales comme un point faible de la frontière linguistique. Depuis 1850 environ, la stratégie préconisée par les inspecteurs d'académie consiste à imposer le français dans de telles zones de contact des langues avec l'espoir qu'il fera tache d'huile et qu'il provoquera un recul de l'allemand (3).

Ces éléments expliquent en partie l'importance que l'on attachera aux événements de Garche.

Tout commence le 4 avril 1864. Le curé, l'abbé Mayer, prépare la cérémonie de la première communion pour les enfants du village. Celle-ci aura lieu le 29 juin, mais en ce mois d'avril il informe l'évêché qu'il a l'intention de refuser deux enfants, le fils Bauer et la fille Bocquemard. Sa lettre n'a pas été retrouvée et n'est donc connue que par le récit qu'en fera l'inspecteur primaire.

L'évêque accepte sa requête et les deux enfants sont refusés aux sacrements de la première communion. Le motif invoqué par le curé est leur âge : ils n'ont pas encore l'âge requis par le règlement diocésain en vigueur. L'inspecteur d'académie reconnaîtra que le curé est parfaitement dans son droit et que ce refus est tout à fait légitime. Néanmoins les parents des deux enfants contestent la décision du curé. En effet, deux autres enfants encore plus jeunes ont bel et bien été acceptés à la première communion. De plus, leur rang scolaire était inférieur à celui des refusés. L'argument avancé par le curé ne tient donc pas. Avec son fils, le père Bauer se rend à Metz à l'évêché où il est reçu par le vicaire général Beauvallet. Celui-ci profite de la présence de l'enfant pour lui faire subir un examen en français d'où il ressort, selon son témoignage « *que cet enfant avait donné, en cette circonstance, la preuve d'une telle ignorance de cette langue que M. le Grand Vicaire était resté convaincu de la nécessité de le renvoyer à l'étude du catéchisme allemand* ». Le vicaire général approuve donc la décision du curé de Garche.

Le père Bauer persiste néanmoins. Il organise une pétition pour laquelle il recueille 40 signatures de pères de famille, alors que seules 39 familles envoient leurs enfants à l'école, et adresse le tout au ministre des cultes à Paris. Celui-ci en informe le préfet qui se rend auprès de l'Évêque pour s'enquérir de l'affaire et charge, par ailleurs, l'inspecteur d'académie de faire une enquête.

L'inspecteur primaire territorialement compétent se rend à Garche et fait une enquête dont l'inspecteur d'académie rend compte au préfet dans sa lettre du 24 décembre 1864. Il signale notamment que lors de l'inspection de l'école de Garche du mois d'octobre 1864, « *le jeune Bauer occupait le premier rang. Celui-ci [...] a été interrogé sur le catéchisme et l'histoire sainte et a répondu d'une manière très satisfaisante en français* ».

Recherchant la cause de ce conflit, il finit par conclure : « *Les enfants Bauer et Bauquemard – allègue-t-on – ne savaient pas leur catéchisme. Voilà le motif sérieux de leur non admission à la première communion. Un des statuts diocésains défend, si je suis bien informé, aux ecclésiastiques de recevoir pour cet acte important les enfants qui,* dans les communes allemandes *n'ont pas étudié le catéchisme en cette langue. D'un autre côté, le paragraphe 5 de l'art. 10 du règlement des écoles arrêté par le conseil académique et approuvé en Conseil Supérieur par Son Ex. le Ministre de l'Instruction publique le 23 mars 1852 porte que dans les communes allemandes le catéchisme sera étudié en allemand et traduit en français. Si l'on prend à la lettre les dispositions de ce paragraphe du règlement et que l'on considère la commune de Garsche comme allemande, le refus de l'abbé Mayer se trouve justifié ; mais je pense qu'il faut dans ce cas,*

---

* *Texte de la conférence présentée par G.B. lors de l'Assemblée générale de la SIHFLES le 7 décembre 1991.*

(1) AD Moselle 2 T 280.

(2) AD Moselle 2 T 211

(3) Pour l'étude du conflit linguistique en Moselle, on se reportera à la thèse de P. Lévy, Histoire linguistique d'Alsace et de Lorraine, *Strasbourg, 1929, tome II, aux travaux de G. May,* La lutte pour le français en Lorraine avant 1870, *Paris-Nancy, 1912, à la thèse de H. Contamine,* Metz et la Moselle de 1814 à 1870, *Nancy, 1932, tome II ainsi qu'à un article de G. Bodé,* « Bilinguisme et enseignement primaire en Moselle de 1815 à 1870 », Les Cahiers lorrains *(Metz), déc. 1991, pp. 239-251.*

comme dans beaucoup d'autres, consulter l'esprit plutôt que la lettre. »

L'inspecteur donne donc raison au curé tout en contestant la justesse de la décision. La suite de son rapport tente de prouver que le français rayonne depuis Thionville vers les petites communes avoisinantes, que le français est nécessaire pour les affaires journalières, que d'ailleurs la commune de Garche fait beaucoup pour l'enseignement puisqu'elle a demandé par sa délibération du conseil municipal du 13 novembre 1864 la création d'une école de filles. Aussi la question se pose-t-elle ainsi : « *doit-on comprendre la commune de Garche parmi celles qui sont allemandes dans le sens du règlement ? Tout porte à penser qu'il n'en doit pas être ainsi* ».

L'opinion de l'inspecteur s'est ainsi fixée : « *en refusant à la 1re communion le jeune Bauer et la jeune Bauquemard, M. l'abbé Mayer a agi ou de parti pris contre les deux familles, ou par suite de la prévention contre la langue française qu'une partie du clergé de la Lorraine allemande continue malheureusement de regarder comme un obstacle à la religion.* »

Pour l'inspecteur d'académie, il n'existe qu'un remède : « *je crois devoir vous faire observer qu'il serait opportun comme conséquence de l'abus qu'on peut faire des termes de l'art. 10 du règlement d'appeler les communes de la Lorraine allemande à se prononcer sur la question de savoir si elles sont exclusivement allemandes ou françaises.* »

Cette proposition semble avoir obtenu l'accord du préfet car l'inspecteur d'académie Hanriot, le 26 janvier 1865, charge de Nayer d'étudier le reclassement de la commune de Garche comme commune française, c'est-à-dire comme commune où la langue exclusive de l'enseignement sera le français.

De Nayer se rend à Garche et procède à une inspection de l'école. 33 élèves sont présents à l'école de garçons. « *Je les ai interrogés individuellement en français par des questions très simples à leur portée, 14 seulement ont pu répondre. Il faut dire que sur les 33 enfants, 8 ne fréquentent l'école que depuis 8 jours* ». A l'école des filles 13 élèves sur 32 comprennent ses questions.

De Nayer étudie ensuite la situation chez les adultes. 39 pères de famille sont inscrits au registre scolaire, dont une vingtaine comprend le français. « *Je dis les pères de famille, car les femmes, à une assez faible exception près, sont ignorantes de la langue française, les hommes qui la parlent sont ceux qui ont pu quitter le village pendant un temps plus ou moins long* ». Parmi les conseillers municipaux, 11 sur 12 parlent et comprennent le français.

La situation n'est donc guère brillante pour la langue française. De Nayer se voit obligé d'expliquer qu'en fait des progrès considérables ont été réalisés ces dernières années. A son arrivée, en 1859, l'école était tenue par « *un instituteur qui, usé par la boisson et forcé de quitter son poste, laissait une école des deux sexes dans le plus déplorable état. Il ne faut donc pas s'étonner de voir cette commune si arriérée* ».

Mais depuis peu, Garche veut s'en sortir. Son nouvel instituteur est zélé. Le conseil municipal a obtenu l'ouverture d'une école de filles et s'apprête à créer une salle d'asile. De Nayer trouve que même « *le curé avec lequel j'ai eu un long entretien ne m'a pas paru opposé à la propagation du français* ». Il affirme tenir à l'allemand « *pour être compris de la population* ».

Durant cet entretien, le curé justifie son attitude. « *Deux motifs selon lui le font tenir à ce que les enfants Bauer et Bocquemard se soumettent à apprendre le catéchisme en allemand, s'ils veulent faire la première communion. 1° C'est la sauvegarde de son autorité, 2° la crainte qu'une concession faite exclusivement pour ces deux enfants n'entraîne d'autres parents à de nouvelles exigences* ».

L'inspecteur ne commente pas cette justification mais résume le problème :

« *Deux questions distinctes ressortent donc des enquêtes et rapports contradictoires faits à ce sujet*

« *1° La commune de Garsche demande-t-elle l'instruction exclusive du français ?*

« *2° Est-elle en état de recevoir cet enseignement du français selon le vœu du conseil municipal ?*

« Oui *la commune de Garsche demande et on peut le dire à l'unanimité que la langue française devienne la langue du pays et ce le plus tôt possible.*

« Non *la commune de Garsche n'est pas en état de recevoir l'enseignement du français qui serait immédiatement donné sans le secours de la langue habituellement parlée* ».

Il ne voit qu'une solution pour « *concilier ces deux réponses opposées* », à savoir modifier le règlement scolaire afin d'introduire plus rapidement le français dans l'instruction religieuse. Il reprend par là l'une des conclusions de l'inspecteur d'académie.

Ce rapport date du 29 janvier 1865. Dès le lende-

main, il envoie une nouvelle lettre à l'inspecteur d'académie par laquelle il explique qu'il avait tenu à rédiger le plus rapidement possible son rapport, mais qu'il a dû depuis effectuer une investigation supplémentaire. « *Cette dernière investigation donne une plus forte majorité en faveur du français, mais ne me paraît pas atténuer beaucoup mon précédent rapport* ». Il note surtout qu'« *il y a une différence entre comprendre le français pour les besoins et usages ordinaires de la vie ou pouvoir le comprendre pour une instruction ou une lecture suivie comme cela arrive dans la région française* ».

Il reprend sa proposition de modifier le règlement scolaire. Au passage, il égratigne le curé en mettant en doute sa ferveur pour la propagation du français. Que s'est-il passé entre ces deux courriers datés des 29 et 30 janvier ? Il n'est pas possible de le dire, puisqu'aucune trace n'a été trouvée. De Nayer a-t-il obtenu des instructions plus strictes, ou a-t-il pris peur de ne pas se trouver sur la même trajectoire que l'inspecteur d'académie ? Toujours est-il qu'il relativise sa position dans sa lettre du 30 janvier. Par ce courrier, il avait aussi transmis une lettre du maire de Garche, non retrouvée, par laquelle ce dernier affirmait que 99 chefs de famille sur 130 figurent dans la catégorie de ceux qui parlent français.

De son côté, le 28 janvier, le préfet avait envoyé un délégué cantonal inspecter les écoles de Garche. Le rapport de ce délégué qui date du 30 janvier est transmis le 4 mars à l'inspecteur d'académie. Ce rapport, qui a disparu, demande que la commune soit déclarée commune française. Une lettre, non retrouvée de l'instituteur de Garche, va dans le même sens.

Comme une nouvelle plainte du sieur Bauer a été transmise par le ministre au préfet le 25 janvier, l'inspecteur d'académie charge l'inspecteur primaire de Nayer d'examiner encore une fois le fils Bauer. Cet examen a lieu, début mars, en présence du maire, des deux instituteurs et de tous les élèves. 80 questions sont posées au jeune Bauer sur le catéchisme et l'histoire sainte. Puis quatre épreuves écrites, dictée, explication de la dictée, problème pris au hasard dans un livre et récit d'une lecture sur Jeanne d'Arc, lui sont soumises. Il en résulte « *d'une manière évidente que le jeune Bauer comprend le français et qu'il rend sa pensée dans cette langue beaucoup mieux que la plupart des enfants de son âge* ». Des renseignements pris sur la fille Bauquemard vont dans le même sens.

L'affaire de Garche a donc suscité un vif intérêt chez le préfet et provoqué un échange de courrier substantiel. De plus, le délégué cantonal et l'inspecteur primaire sont chargés de mener des enquêtes parallèles. Le préfet tient à bien s'informer sur la situation avant l'ouverture des sessions du conseil départemental de l'instruction publique.

Le 1er février s'ouvre la séance de ce conseil présidée par le préfet Jeanin assisté de l'inspecteur d'académie Hanriot et de l'inspecteur primaire de l'arrondissement de Metz, Creutzer. L'évêque est représenté par le grand vicaire Masson. Un autre ecclésiastique participe aux travaux.

Le préfet saisit tout de suite l'assemblée des difficultés intervenues pour « *l'instruction religieuse et [...] la propagation du français dans la partie allemande du département* ». « *D'abord la diffusion du français dans la partie allemande du département constitue une question de haut intérêt administratif et d'homogénéité nationale dont le gouvernement poursuit la solution avec la plus persévérante activité* ». Il expose immédiatement les événements de Garche. Il indique que « *le refus de M. le Desservant était fondé sur ce que ces enfants ignoraient le catéchisme allemand, auquel leurs parents sachant d'ailleurs la langue française, préféraient le catéchisme français* ». Pour le préfet, il n'y a aucun doute. Les populations veulent être françaises : « *Pourquoi leur dérober la connaissance d'une langue dont la nécessité d'une transaction et des besoins de toutes sortes leur imposent l'usage. Au nom de quel droit leur refusera-t-on cet indispensable complément de leur fusion avec la famille française et ce sceau de leur identification nationale* ».

Il résume ensuite un entretien qu'il a eu avec l'évêque. Celui-ci s'est plaint des difficultés imposées par le programme scolaire à l'instruction religieuse dans les écoles allemandes. « *S'il en est ainsi, dit M. le Préfet, il faut condamner les méthodes qui conduisent à de telles difficultés* ». Il a demandé à l'évêque de lui transmettre un mémoire exposant ces difficultés. Ce mémoire, rédigé par le grand vicaire Beauvallet est lu et commenté par le conseil.

Mais auparavant, l'abbé Masson, représentant de l'évêque donne son point de vue sur l'affaire de Garche, ainsi que sur une affaire similaire intervenue à Kerbach. Pour l'abbé Masson, il ne fait aucun doute que Garche est une commune allemande. Il mentionne l'examen que le vicaire général Beauvallet a fait subir au jeune Bauer. Le préfet rétorque que l'inspecteur de Nayer a

examiné l'enfant Bauer qui « *aurait répondu de manière à prouver qu'il sait bien le français* ». Il exhibe aussi une lettre du père Bauer « *écrite en très bon français* » qu'il lit au conseil. Il affirme aussi avoir reçu la visite de M. Bauer la veille et s'être entretenu longuement avec lui en français. « *M. le Préfet demande si l'on peut admettre que le fils ne sait pas le français, quand le père le parle et l'écrit* ».

Le mémoire du grand vicaire Beauvallet est ensuite analysé. Il demande une place plus grande pour l'allemand. Il souhaite surtout la modification de l'emploi du temps de 1863 et du programme scolaire de 1853. Pour répondre à ce travail, l'inspecteur d'académie expose un rapport qui lui a été demandé par le préfet. Il indique que le programme scolaire et l'emploi du temps avaient été négociés en commun avec l'évêque et acceptés par lui et « *s'étonne qu'on vienne remettre en question des mesures alors adoptées d'un commun accord* ». Il s'en suit une discussion assez vive. Finalement, avec l'accord du conseil, le préfet charge l'inspecteur d'académie de rédiger un nouveau programme scolaire qui sera soumis au conseil lors de la prochaine séance.

Cette séance s'ouvre le 29 mars et la question est réglée très rapidement. L'inspecteur d'académie soumet son nouveau programme à l'assemblée. Quelques modifications mineures exigées par l'abbé Masson sont acceptées et le programme est approuvé par le conseil. « *M. le Préfet en en donnant lecture signale les principes sur lesquels il est fondé : faire concourir toutes les matières du programme scolaire à l'enseignement du français, admettre la langue allemande comme moyen et non comme matière d'enseignement, et accorder à l'instruction religieuse la part légitime que réclame son importance* ».

A partir de l'affaire de Garche, l'inspection académique et le préfet ont ainsi pu rouvrir le dossier de l'enseignement de l'allemand et parvenir à leur fins.

Quant à Garche, les archives ne disent rien sur la suite de l'affaire. Au détour d'une lettre de l'instituteur en poste en 1869, on apprend seulement que la commune a été rattachée aux communes françaises en 1867, et qu'en 1869, pour la première fois la première communion s'est déroulée en français.

L'affaire de Garche constitue ainsi un beau paradigme pour ces conflits linguistiques. A ce titre, elle mérite qu'on se penche sur certains aspects, tels que les acteurs, la position des deux langues et les stratégies déployées.

LES ACTEURS

Les acteurs de ce conflit sont assez bien connus, du moins pour ceux qui occupent un certain rang hiérarchique.

Le premier d'entre eux, le préfet, s'est très rapidement intéressé à l'affaire. Il s'agit du baron Louis-Charles Jeanin, en poste à Metz depuis juillet 1859. Il restera en Moselle jusqu'en novembre 1865 avant d'être muté en Côte-d'Or. Auparavant, il avait occupé les fonctions de préfet de la Vienne où il s'était heurté à l'évêque de Poitiers. Il est considéré comme un préfet libéral, ce qui lui vaut l'hostilité persistante des milieux catholiques. Ses relations avec l'administration centrale à Paris sont bonnes. Il intervient intensément dans toutes les affaires de la vie locale. Il passe surtout pour un anticlérical. Quoique ses rapport avec l'évêque de Metz ne semblent pas avoir été trop conflictuels, de nombreux différends mineurs les opposeront durant son passage en Moselle. Il montre beaucoup d'intérêt pour toutes les affaires scolaires. Comme son prédécesseur, mais peut-être avec plus de doigté, il s'engagera à soutenir la propagation du français.

L'évêque de Metz, depuis 1843, se nomme Paul Georges Marie Dupont des Loges. C'est un Breton né à Rennes en 1804. Avant d'arriver à Metz, il était vicaire général à Orléans. Il est connu, lors de son arrivée, pour ses sentiments légitimistes. Il ne sera jamais partisan du régime de Napoléon III. En 1863, il soutient la candidature de M. Dupanloup aux élections législatives, ce qui lui vaut quelques remontrances de la part du gouvernement. Il apparaît cependant comme trop libéral aux yeux de son clergé, majoritairement ultramontain, fervent lecteur de *L'Univers*. Aussi tentera-t-il de naviguer entre les deux écueils, soutenant ses curés contre les attaques du pouvoir civil, mais tentant de modérer leur ardeur pour ne pas susciter de conflits inutiles. Il adopte dès 1843 la ligne traditionnelle du clergé mosellan en matière linguistique en faveur du maintien de l'allemand.

L'évêque est assisté par ses deux vicaires généraux, les abbés Beauvallet et Masson. Claude-Auguste Beauvallet est l'auteur du mémoire qui sera étudié au conseil départemental de l'instruction publique. Vicaire général depuis 1834, il ne jouit pas de la totale confiance de l'évêque qui lui reproche ses prises de position trop intransigeantes. L'abbé Louis-François

Masson, vicaire général depuis 1833, représentant de l'évêque au conseil d'instruction publique, est sans doute le personnage le plus influent sous l'épiscopat de Dupont des Loges. Il est en même temps supérieur du Grand séminaire de Metz depuis 1830 ce qui lui permet de bien connaître les curés du diocèse. Il apparaît comme l'intermédiaire privilégié de l'évêque dans ses rapports avec le pouvoir civil. Tout comme l'évêque, il est partisan du maintien de l'allemand. Il réussit pourtant à éviter les conflits violents pour ne pas trop céder sur l'essentiel.

L'administration académique est représentée par l'inspecteur d'académie Hanriot. C'est le personnage clef de la querelle linguistique. Selon une notice biographique rédigée en 1856 par le préfet (4), il serait né en 1811 à Sarrelouis, qui avant le second traité de Paris était rattachée à la Moselle. Il fait une carrière brillante. Élève de l'École normale en 1831, professeur dans les collèges d'Aix, Dijon et Nancy entre 1834 et 1848, agrégé de sciences physiques et mathématiques en 1835, inspecteur d'académie en 1848, recteur départemental des Ardennes de 1850 à 1854, il est nommé inspecteur en Moselle en 1854, proviseur du lycée de Metz en 1857 et finalement inspecteur d'académie de 1re classe en Moselle en 1858. On notera que ces éléments biographiques ne correspondent absolument pas à ceux de G. May et H. Contamine dans leurs deux travaux sur la Lorraine. Leur source principale était la chronique nécrologique parue dans le *Livret de l'Association des anciens élèves de l'École normale supérieure* de 1896. Quoi qu'il en soit, on constate que Hanriot est né en Lorraine germanophone, et qu'avant d'occuper ses fonctions d'inspecteur d'académie, il avait déjà exercé dans la Meurthe ainsi que dans la Moselle. Il est l'auteur du programme qui sera soumis au conseil d'instruction publique en 1865. Il est à l'origine de l'enquête de 1868 chargée de vérifier l'application de ce programme. Il est le défenseur le plus énergique de la propagation du français et jouit de toute la confiance du préfet.

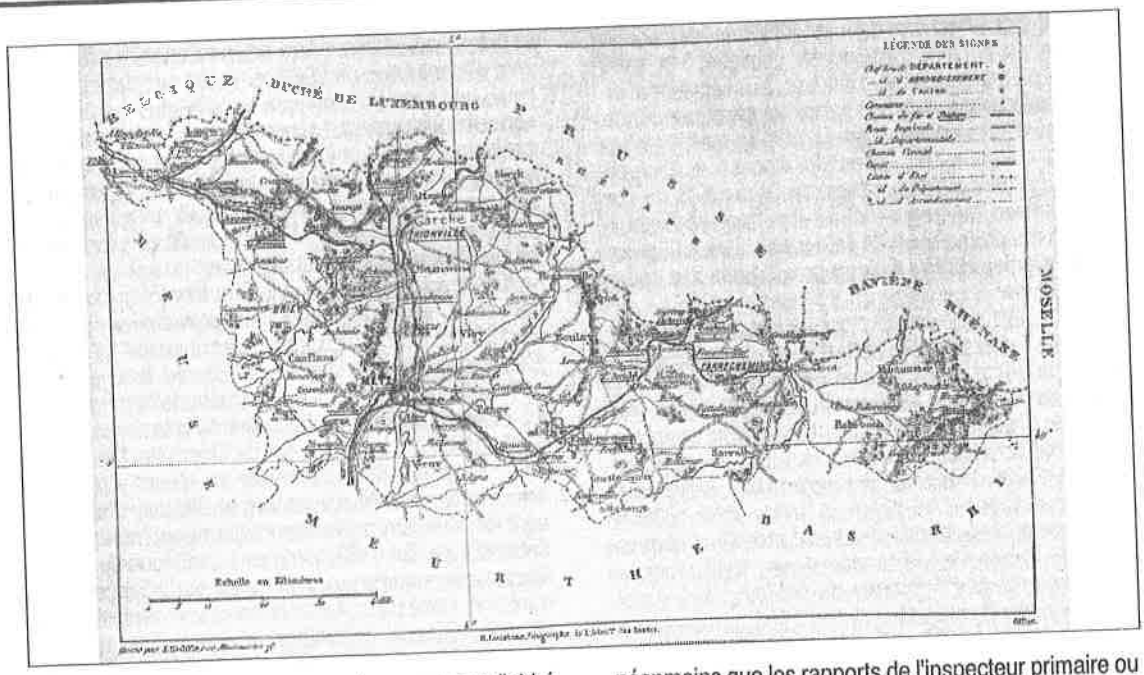
Deux inspecteurs primaires interviennent aussi dans le conflit de Garche. D'une part, l'inspecteur Henri de Nayer, territorialement compétent pour les arrondissements de Thionville et Briey. On ne connaît pas grand chose de sa carrière. Il est arrivé en Moselle en 1859. Il occupait auparavant un poste similaire aux Andelys dans l'Eure. Il est l'homme du terrain qui visite les écoles, s'entretient avec les instituteurs, les curés et les maires. Il paraît être un fonctionnaire sérieux et zélé. C'est lui qui, en 1862, avec le sous-préfet Panot, lance une enquête sur la propagation du français dans son arrondissement. L'essentiel des renseignements sur l'affaire de Garche est tiré de ses rapports et de sa correspondance. A travers ces textes, il apparaît comme un partisan du français, mais conscient de la difficulté de l'entreprise et soucieux de ne pas heurter de front le clergé et la population.

L'inspecteur Jean-Nicolas Creutzer (5) qui siège au conseil d'instruction publique est plus connu. Il est né en 1827 à Koenigsmacker, dans la partie germanophone de l'arrondissement de Thionville. Il commence, après son passage à l'école normale de Metz, comme instituteur à Bouzonville, toujours dans la zone germanophone de l'arrondissement de Thionville. De 1857 à 1864, il est inspecteur primaire en Meurthe pour les arrondissements de Sarrebourg et Château-Salins qui sont les deux arrondissements germanophones de ce département. En 1862, comme son collègue de Nayer, il lance une enquête sur la propagation du français dont quelques bribes ont été conservées. Il sera muté en Moselle, comme inspecteur de l'arrondissement de Metz, en 1864. Il jouit d'une réputation flatteuse chez ses contemporains, ainsi que chez les historiens qui comme G. May lui accordent le bénéfice d'avoir francisé la Meurthe germanophone. C'est un bon connaisseur du terrain. Il parle lui-même l'allemand et peut ainsi s'entretenir sans interprète avec les populations. Il demeure cependant un fonctionnaire modèle, dévoué aux progrès du français, poursuivant cette œuvre avec énergie et patience mais sans éclat ni heurt violent. Durant la séance du conseil d'instruction publique de février 1865, c'est lui qui mènera l'attaque contre le mémoire de l'abbé Beauvallet.

Parmi les autorités académiques, on remarque une absence de taille, celle du recteur en siège à Nancy. Aucune lettre, aucun rapport sur l'affaire ne semblent lui avoir été communiqués. Toutes les liaisons se sont effectuées entre le préfet, l'inspecteur d'académie, les inspecteurs primaires, le délégué cantonal, le maire et le ministère.

Il reste enfin à connaître les premiers concernés, à savoir le curé, l'instituteur et la population de Garche.

(4) AD Moselle 1 T 51.
(5) Notice biographique dans son dossier de pension de retraite, AD Moselle 1 T 51.



On ne dispose d'aucun renseignement sur l'abbé Mayer, curé de Garche. Si l'on excepte quelques lignes fielleuses dans une lettre de l'inspecteur d'académie du 20 décembre 1864, le curé ne semble pas avoir suscité d'hostilité particulière. Dans sa première correspondance de Nayer en parle avec respect. Lors des débats au conseil d'instruction publique, sa personne n'est pas mise en cause, à la différence de Kerbach dont l'affaire est évoquée lors de la même séance. Seul un examen des dossiers de l'évêché pourrait donner un contour plus net à ce personnage. En dépit de ses affirmations relatives à la diffusion du français, il semble rester partisan de la langue allemande, même s'il ne paraît pas se situer dans le carré des irréductibles.

L'instituteur Pierre Honer, nommé à Garche le 25 novembre 1863, donc quelques mois avant le début de l'affaire, est connu par deux lettres du 20 décembre 1864. Il s'y signale par un ton très polémique où il s'en prend au curé, à la nouvelle institutrice prévue pour diriger l'école des filles mais aussi à ses prédécesseurs qu'il présente comme des incapables. Il s'y présente comme un champion de la propagation du français et demande des mesures fermes pour obliger la population à se plier à cette nouvelle langue. On constate néanmoins que les rapports de l'inspecteur primaire ou de l'inspecteur d'académie n'évoquent pas son activité ni dans un sens ni dans l'autre.

On dispose d'une lettre de son prédécesseur immédiat du 1er mai 1862 qui semble indiquer que l'enseignement du français n'éprouve guère de difficultés particulières à Garche. La lettre de l'instituteur Simon de janvier 1869 va dans le même sens, puisqu'il déclare que l'allemand n'est plus enseigné à Garche depuis la rentrée 1867 (6).

Il est encore plus difficile de se faire une idée de la population. Le conseil municipal comprenant 12 membres, dont 11 qui parlent français, paraît vivement s'intéresser au développement de l'instruction. Il s'est prononcé pour l'ouverture d'une école de filles en 1864 et pour la création d'un asile en 1865. Il a rédigé un vœu en faveur de l'usage exclusif de la langue française à l'école.

Selon la lettre du maire, qui n'a pas été retrouvée, en 1865, 99 pères de famille sur 130 se prononcent pour le français. Ces chiffres optimistes ne sont pas en totale concordance avec ceux de l'inspecteur de Nayer puisqu'il ne donne qu'une vingtaine de francophones sur 39 pères de famille. La pétition du père Bauer a

recueilli 40 signatures, mais comme elle n'a pas été conservée, il est assez difficile d'en tirer de quelconques conclusions. La population semble partagée. Les femmes sont essentiellement germanophones et analphabètes, s'il faut en croire de Nayer. Quant au français des pères de famille, il est présenté comme un français pauvre servant néanmoins à alimenter une conversation et à mener des affaires journalières. Une statistique de 1869 indique que pour Garche 95 parents « parlent français en entier ». 123 sont « sympathiques à l'enseignement du français ». Aucun adulte mâle ne « parle le français qu'en partie » et aucun n'est « opposé à son enseignement ». Même s'il faut relativiser la valeur de tels chiffres, ils se situent dans la même lignée que les précédents et semblent au moins indiquer que le français n'est pas une langue étrangère pour les habitants de Garche.

Les élèves, selon le rapport de 1865, sont 27 sur 65 à pouvoir répondre en français aux questions de l'inspecteur primaire, la proportion étant identique chez les garçons et les filles. Cela laisse supposer qu'une partie de la population utilise toujours l'allemand comme langue usuelle.

Selon une statistique de février 1863, 78 sur 98 enfants comprenaient et parlaient le français en juin 1862, contre 60 sur 79 en janvier 1863. Mais la lettre de l'instituteur de Garche du 1er mai 1862 donne une appréciation plus juste de ces chiffres. « *Sur les quatre-vingt-seize élèves qui fréquentent l'école, environ soixante, dont se composent les deux premières divisions, expliquent et traduisent le texte de la lecture par d'autres termes français ; et suivent avec intelligence les leçons ainsi que les exercices de grammaire et d'arithmétique.*

« *La deuxième division et une partie de la 3e (ceux qui l'apprennent déjà, récitent le catéchisme en français ; l'allemand, même les traductions par ce dialecte, est abandonné). Il n'est pas jusqu'aux plus jeunes qui ne soient bien tôt initiés au français par le moyen de petites conversations à leur portée* ».

Les chiffres donnés en 1869 sont plus clairs. Sur 95 enfants fréquentant l'école, 25 parlent facilement le français, 50 le comprennent seulement, 20 l'ignorent. Ce qui fait dire à l'instituteur de l'époque que 75 enfants parlent le français entre eux dans la rue. Il ressort de ces éléments que la notion de « parler le français » reste du domaine de l'interprétation individuelle. D'ailleurs, autant l'instituteur Honer dans sa lettre de décembre 1864 que l'inspecteur d'académie dans un rapport général de la même année 1864 en viennent à la conclusion identique. Honer signale que « *les enfants quittent l'école, 1re communion faite, ayant eu l'air seulement d'apprendre à lire, à écrire et à calculer. Au bout de quelques années, ces connaissances superficielles se sont effacées entièrement de leur mémoire. Voilà pourquoi à l'âge de 20 ans on rencontre tant de jeunes gens qui savent encore à peine faire leur nom* ». L'instituteur Honer n'est pas spécialement un modèle d'impartialité. Il faut ainsi seconder son opinion par celle de l'inspecteur d'académie, qui à la question « *Que savent-ils encore à vingt ans ?* » répondait « *Presque rien pour la plupart* ».

On peut évoquer finalement un rapport du conseil général de la Moselle d'août 1864 qui recensait 199 782 personnes, dont 41 004 dans l'arrondissement de Thionville, ne sachant pas s'exprimer en français. Dans cette population, l'inspecteur d'académie signale 53 089 enfants de 7 à 13 ans pour tout le département, dont « environ 12 000 ne sachant encore aucunement le français et 2 900 sachant le parler sans l'écrire ». Certes, ces chiffres ne sont pas forcément corrects ni vérifiables, ils donnent néanmoins une tendance générale et permettent de saisir l'impact et la gravité du conflit linguistique (7).

LA VISION DE LA LANGUE

Avant d'aborder les stratégies déployées par les deux parties, il convient sans doute de s'interroger sur la vision des deux langues et sur leur fonction telles qu'elles apparaissent à travers le vocabulaire employé.

Le terme de « langue » est généralement utilisé pour le français, et ceci par tous les acteurs. Il n'y a rien d'étonnant, le français étant la langue administrative. Elle est quelquefois accompagnée d'épithètes valorisantes comme « la langue nationale », « notre langue » ou encore, chez l'instituteur en 1864, « la langue du pays ».

Pour l'allemand, les choses sont un peu plus complexes. Si le terme de « langue » apparaît aussi régulièrement, et chez tout le monde, les épithètes

(6) Ces deux lettres figurent dans le dossier sur l'enquête de 1868, AD Moselle 2 T 280.
(7) AD Moselle 2 T 86.

employées par les agents des pouvoirs publics ne sont pas valorisantes. Dans le meilleur des cas, l'inspecteur primaire de Nayer utilise une formule assez neutre « la langue habituellement parlée ». Mais l'allemand est aussi traité de « langue étrangère » chez l'instituteur Honer en 1864 et chez l'inspecteur d'académie dans son rapport de décembre 1864.

Il est surtout affublé de qualificatifs qui se veulent péjoratifs. Pour Honer, il ne s'agit que d'« un jargon allemand ». L'inspecteur d'académie le considère comme « une langue étrangère ou plutôt un patois, vrai jargon que les bons Allemands trouvent eux-mêmes incompréhensible. L'instituteur Poirot en 1862, en parle comme d'un « dialecte » et le met en rapport avec l'adjectif d'« arriéré », ce qui est un autre lieu commun de l'époque. Pour le préfet, l'allemand est « un idiome altéré, un patois défiguré ».

Lors de la séance du 1er février 1865, le premier président du tribunal accable l'allemand en ces termes : « *Le canton le plus arriéré au point de vue de moralité (et sans doute aussi au point de vue religieux) est précisément celui [Volmunster] de tous où l'idiome allemand prédomine encore le plus, et où le français a fait le moins de progrès. Ne nous dissimulons pas d'ailleurs, dit M. le baron Alméras Latour, que notre langue a encore plus d'un obstacle à vaincre pour triompher de tous les dialectes locaux. Si, dans la contrée où nous sommes, c'est le patois allemand qui lui fait obstacle, ailleurs c'est, par exemple, le dialecte catalan ou le breton ou le provençal. Faut-il éterniser ces divergences par une temporisation indéfinie et en maintenant dans les écoles l'enseignement et l'usage de tous ces patois ? Je ne le pense pas* ».

L'opinion des ecclésiastiques ne concorde pas sur ce point. L'allemand est toujours traité en tant que langue. Le vicaire général Masson l'évoque comme « *la langue maternelle* » des habitants. L'expression de « *patois, jargon ou idiome* » n'apparaît jamais chez le clergé, ce qui est logique, leur objectif consistant à mettre l'allemand sur un pied d'égalité avec le français.

Mais pour les pouvoirs publics, il existe bien une hiérarchie. Le français est la langue nationale, la langue du pays qu'on ne saurait remettre en cause et dont il faut souhaiter l'extension rapide pour faire disparaître à jamais, comme le dit de Nayer, l'appelation de Lorraine allemande.

Si l'allemand existe bien comme langue, on sent que l'allemand usité ici n'est pas l'allemand officiel. On lui refuse donc le statut de langue pour le réduire à un rôle de dialecte et de patois.

La notion de patois ne revêt d'ailleurs pas tout à fait la même valeur selon qu'il s'agit de patois romans ou de patois germaniques. Déjà, pour la Moselle, les patois romans sont rarement évoqués, comme si la présence d'un dialecte germanique leur enlevait leur profil. Ensuite, ces patois sont généralement traités comme une simple altération du français et non comme une expression linguistique autonome. Ainsi, dans son rapport de 1864, l'inspecteur d'académie évoque-t-il le patois de la Seille, donc du sud-est de Metz : « *Il y a dans nos campagnes un patois français qui n'a rien de caractéristique et qui n'est que du français mal prononcé (ben pour bien, améliorage pour améliorer, veure pour voir, piacer pour placer, maddécoles pour maîtres d'écoles, etc.)* ». Ce texte est d'ailleurs le seul à mettre en parallèle les deux forme de patois.

Mais le patois allemand est généralement représenté comme trop éloigné de l'allemand. C'est bien ce que laissait entendre la citation de l'inspecteur d'académie. Dans la logique des autorités, cela signifiera qu'il est unutile d'enseigner l'allemand académique du catéchisme et de la Bible, puisqu'il n'est pas compris par les populations. Ce qui justifie par ailleurs pleinement l'appellation de langue étrangère qui est collée à l'allemand.

Plus intéressante que ces considérations sémantiques est la place, la fonction qu'on attribue aux deux parlers.

Pour le préfet et les autorités académiques, il est clair que le statut de langue nationale confère aussi au français sa véritable fonction. Il implique que « *la diffusion du français dans la partie allemande du département constitue une question de haut intérêt administratif et d'homogénéité nationale dont le gouvernement poursuit la solution avec la plus persévérante activité* » ; c'est une « *œuvre de patriotisme et d'équité* ».

L'expression d'homogénéité nationale est une première clef qui explique la fonction de cette langue. On se retrouve ici dans le registre des révolutionnaires de l'an II comme Grégoire ou Barère. Le français est le ciment de la nation. Un écho de ce leitmotiv apparaît dans la lettre de l'instituteur Honer : comment peut-on imposer les lois de l'Empire si les populations ne savent pas les lire ?

Le français occupe ensuite une fonction sociale. Parlant des germanophones lorrains, Honer s'inter-

roge : « *Quels services l'État peut-il attendre d'eux ? L'accès des fonctions publiques leur est impossible ; ils ne pourront même pas devenir gardes-champêtres. Le gouvernement déclare tous ses sujets admissibles à tous les emplois sans autre distinction que celle de leur mérite ; mais ces pauvres esprits qui ne comprennent même pas le français se verront toujours privés des bienfaits des droits nationaux.* »

Cette fonction sociale dépasse le cadre des emplois d'État. Car s'il est vrai que le français est la langue administrative, celle des lois et règlements, il est aussi la langue des affaires et des transactions quotidiennes. En ne parlant et en ne comprenant que l'allemand, les populations se coupent de ce que Honer appelle « *la partie éclairée du pays* ».

La fonction de l'allemand n'est principalement évoquée, et encore assez modestement, que par le clergé. Déjà, le vicaire général Masson en l'évoquant comme la « *langue maternelle* », ou encore l'inspecteur de Nayer en parlant de « *la langue habituellement parlée* » ou de « *la langue du pays* » donnent ainsi sa fonction principale. L'allemand, quelle que soit sa forme, constitue en Lorraine allemande la langue vernaculaire. C'est la langue des usages quotidiens. C'est la langue exclusive pratiquée par les femmes, comme le signalent l'instituteur ou l'inspecteur d'académie.

Et c'est cette fonction qui justifie, pour le clergé, son maintien. Le curé Mayer explique à l'inspecteur qu'il est obligé de conserver l'allemand pour pouvoir dialoguer avec ses paroissiens. C'est aussi l'argument principal du vicaire général Beauvallet. « *La prédominance de la langue allemande dans les familles et dans la première éducation qu'elles donnent, oblige les desservants à enseigner la langue maternelle, la plus propre à communiquer rapidement les premières vérités de la religion aux enfants, parce qu'elle leur est la plus familière* ». Du coup, la logique renverse les données : l'allemand étant la langue maternelle, c'est bien le français qui fait fonction de langue étrangère. Il est à noter que l'expression de « *langue maternelle* » n'a jamais été appliquée au français par les pouvoirs publics, si l'on excepte la formule de « *langue du pays* » que Honer donne au français à Garche. Les autorités ne nient pas cette fonction de l'allemand, et pour l'inspecteur de Nayer, la même formule de « *langue du pays* » s'applique à l'allemand et non au français.

Langue vernaculaire, l'allemand reste ainsi la langue des rapports sociaux, à condition qu'ils se limitent à l'espace germanophone. Or celui-ci dépasse les frontières politiques, et l'instituteur Honer s'inquiète : « *Garsch n'est pas allemand et [...] elle ne doit pas être considérée comme une commune du royaume de Bavière* » ; l'instituteur Poirot évoque la Prusse, Prusse et Bavière sont deux royaumes pas trop éloignés puisqu'ils possèdent une frontière avec la Moselle. On remarquera cependant que dans ces discours de l'année 1864-1865, les arguments nationalistes n'apparaissent pas. Le problème reste toujours évoqué selon une vision de politique intérieure. Après Sadowa en 1866, l'affaire luxembourgeoise et le voyage de Napoléon III à Salzbourg en 1867, l'angle d'approche se modifiera.

On se trouve donc ici en présence de deux logiques opposées. D'une part, le français langue nationale, langue de l'unité et de la cohésion du pays, langue de l'ouverture vers tout le pays ; d'autre part, l'allemand, langue vernaculaire mais réduite à une zone limitée du territoire national, qui de plus est la langue d'une autre nation en voie de formation, donc langue de la division pour les uns, ou langue de l'identité locale et régionale pour les autres. L'âpreté du conflit linguistique se trouve bien dans le choc de ces deux logiques.

LES STRATÉGIES

L'affaire de Garche permet enfin d'examiner les stratégies employées par les deux parties dans ce conflit.

Tout commence donc par une simple querelle de village, reposant certes sur des principes antagonistes, mais aussi et surtout sur des querelles de personnes.

C'est dire que l'une des stratégies utilisées sera l'attaque personnelle, alimentée par des soupçons, des rumeurs, des calomnies. L'instituteur Honer en est le meilleur exemple. Il s'en prend au curé qu'il accuse de travailler contre l'instituteur, il s'en prend à ses prédécesseurs qui n'ont rien fait pour le français, il s'en prend aussi à certains pères de famille qui par ignorance ou apathie s'opposent à l'instruction.

L'épisode du curé de Kerbach, évoquée lors de la séance du conseil académique du 1er février en même temps que celle de Garche est encore plus révélatrice. Elle montre le curé haranguant ses paroissiens et créant une opposition contre le préfet : « *Il avait fort*

mal reçu les instituteurs nouvellement nommés, lors de la visite qu'ils lui firent et le dimanche suivant, il fit en chaire de vifs reproches à ses paroissiens qu'il traita, disent les rapports d'enquête, d'endurcis et d'aveugles, ajoutant qu'il n'avaient agi que sous l'emprise du démon. [...] En même temps se répandaient dans la commune par la voix d'un affidé du presbytère les affirmations les plus offensantes sur M. Le Préfet que l'on accusait d'être l'ennemi de la religion, et qui, disait-on, enverrait bientôt dans les communes des instituteurs laïques, pour apprendre aux enfants à danser et autres choses qui ne sont pas bonnes. M. le Desservant aurait lui-même déclaré publiquement que l'on voyait ici ce qui s'était passé à la mort de Jésus-Christ : les Hérodiens s'unissant aux juifs et à Ponce-Pilate ».

Comme le ridicule, même s'il ne tue pas, peut profondément blesser, on ne recule pas à l'employer. Ainsi l'instituteur Simon note-t-il en 1869 : « *M. le curé de Garch a fait la première communion en français pour la première fois l'année dernière, et tous les habitants auxquels j'ai parlé m'ont dit qu'on avait bien mieux compris le sermon français qu'il avait fait que ceux qu'il fait en allemand. Très souvent ils prennent les réprimandes qui leur sont faites en chair[e] pour des compliments, cela est déjà arrivé plus d'une fois depuis que je suis à Garsch. A Metzeresche, j'ai arrêté plusieurs fois M. le Curé qui baptisait un garçon pour une fille, ou une fille pour un garçon, parce qu'il n'avait pas compris les parents auxquels il ne voulait jamais adresser la parole en français* ».

Il ne faut pas croire que ces attaques personnelles soient le monopole des individus de rang subalterne. Un personnage aussi éminent que l'inspecteur d'académie Hanriot y recourt sans complexes. « *Il y a aujourd'hui trousble à Garsche, et l'on désire vraiment le changement de M. l'abbé Mayer qui, dit-on, n'a pas craint par deux fois en chaire de traiter de républicains, de révolutionnaires, les auteurs de la pétition dont il est ci-dessus question, et de dire que ni le Préfet, ni le Ministre, ni l'Empereur n'ont de loi à lui prescrire* ».

On notera néanmoins que les grands dignitaires s'épargnent mutuellement. Le préfet ne parlera de l'évêque qu'avec déférence. Il flattera, en plein conseil, les représentants du clergé : « *Sans doute, Mgr l'Évêque, dont je respecte et vénère le caractère, et vous Messieurs les Grands vicaires, vous voyez les choses de haut, et vous avez pour nos instituteurs les sentiments que vous déclarez, mais vos desservants les partagent-ils ?* ». De même, l'abbé Masson ménage-t-il l'inspecteur d'académie et le préfet mais s'en prend au zèle exagéré des inspecteurs primaires et des instituteurs.

Les affirmations catégoriques constituent une autre méthode d'attaque. Ainsi le préfet précise-t-il que « *nos populations allemandes désirent connaître la langue nationale. Elles sont françaises par le cœur, elles veulent l'être par le langage et elles y aspirent vivement* ». Ce genre d'affirmations s'accompagne de manœuvres de culpabilisation : « *Pourquoi leur dérober la connaissance d'une langue dont la nécessité des transactions et des besoins de toutes sortes leur imposent l'usage. Au nom de quel droit leur refusera-t-on cet indispensable complément de leur fusion avec la famille française et ce sceau de leur identification nationale.* » Ou encore : « *Quels résultats avons-nous obtenus depuis la loi de 1833 ? L'allemand prédomine dans nos campagnes avec une désespérante vitalité. Il faut dans cette situation songer sans retard aux moyens de résoudre efficacement un problème qui sollicite pour sa gravité le concours de tous ceux qui aiment leur pays.* »

On s'essaie aussi à la conciliation. Ainsi le clergé se déclare partisan de la propagation du français. Seuls des problèmes pratiques l'amènent à maintenir l'allemand. C'était bien l'argument de l'abbé Mayer. C'est aussi celui de l'abbé Masson. Par ailleurs, le préfet se défend d'être un adversaire de la religion : « *Autant que qui que ce soit, j'ai le désir de voir l'enseignement des écoles conserver ce caractère moral et religieux que la loi lui impose. Ce serait un bien mauvais résultat que celui qui aurait pour effet d'affaiblir la moralité de nos populations. Offrît-il des avantages à certains points de vue, il faudrait y renoncer. Mais l'enseignement du français présente-t-il en lui-même ce danger ? [...] Il est un point où les deux intérêts, celui de la diffusion de notre langue, et celui de l'enseignement religieux doivent se rencontrer, non pour se combattre et pour s'exclure, mais pour s'unir et se fondre. Pourquoi ne pas préciser ce point et rechercher les conditions auxquelles ces deux intérêts se prêteront un mutuel appui.* » « *M. l'inspecteur primaire fait observer qu'il est sage de ne pas attribuer de valeur générale aux abus particuliers qui ont été signalés ; qu'il est juste de reconnaître que certains instituteurs, malgré toute la vigilance de l'inspection, comprennent et appliquent dans des sens divers les instructions qui leur sont adressées* ».

On s'essaie à la persuasion en faisant appel au bon

sens ou à l'intelligence de l'adversaire. Quand l'abbé Beauvallet présente son programme en faveur d'un enseignement simultané de l'allemand et du français, l'inspecteur d'académie tout comme le premier président du tribunal essaient de démontrer les inconvénients pédagogiques d'un tel sytème qui accablerait les pauvres élèves qui ont déjà assez de mal à bien apprendre un français correct. Comment leur imposer en plus cette autre langue étrangère qu'est l'allemand ? « *Pourquoi vouloir frapper d'insuccès dès l'entrée des enfants à l'école ?* ». « *Il est évident que si l'enfant reçoit simultanément l'enseignement des deux lectures, il y aura confusion.* » Et de conclure en comparant l'introduction du français en Lorraine allemande, à celle du système métrique : « *Tant que la loi toléra l'usage simultané de l'ancien et du nouveau système de mesures, celui-ci n'entra pas dans les habitudes populaires. Il fallut une loi pour affaiblir l'empire de l'ancien système* ».

On recourt enfin à des procédés qui se veulent impartiaux comme les examens que feront subir l'abbé Beauvallet et l'inspecteur de Nayer au jeune Bauer. Mais tout est dans l'interprétation des résultats. Les deux examens aboutissent à des conclusions inverses.

Le cas de Garche donne surtout un bon exemple de manipulation. Le préfet réussit habilement à reprendre les arguments et les motivation de l'évêque, à les retourner pour amener le conseil à le suivre dans ses conclusions.

Il part ainsi d'un conflit local qui ressemble à beaucoup d'autres qui égrènent l'histoire du département. Il accepte la proposition de l'inspecteur d'académie qui consiste à proposer une modification du programme scolaire, notamment en supprimant ce fameux article 10 qui est trop contraignant pour l'autorité académique. Mais le nouvel emploi du temps a fait l'objet d'une négociation avec le clergé en mars 1863, donc un an avant l'affaire de Garche.

Il profite d'une conversation avec l'évêque qui se plaint des difficultés que l'emploi du temps de 1863 cause à l'enseignement religieux. « *S'il en est ainsi, dit M. le Préfet, il faut changer les méthodes qui conduisent à de telles difficultés* ». Il invite l'évêque à soumettre un mémoire au conseil départemental d'instruction publique. De cette façon, il ouvre un dossier qui l'arrange. Lors de la séance du 1er février, l'inspecteur Hanriot réussit à acculer le clergé dans une position défensive en affirmant que l'emploi du temps de 1863 était le résultat d'un accord entre les deux parties. Pourquoi le remettre en cause ? Du coup, c'est le clergé qui devient le solliciteur. Le conseil arrive rapidement à la conclusion qu'un nouveau programme doit être réalisé. Celui-ci ne fera pas l'objet d'un véritable débat. En lâchant du lest sur quelques points de détails, comme la prière du matin et du soir, ou quelques phrases du préambule, le préfet et l'inspecteur Hanriot entraîne le clergé dans un piège. Finalement le nouveau programme de 1865, considéré par tous comme un programme de conciliation, ne change rien dans la volonté de propagation de la langue française. Au contraire, il donne sur certains points un avantage réglementaire au français en remettant en cause l'article 10 du programme de 1863 qui était la cause du conflit de Garche. C'est donc un marché de dupes.

Si l'affaire de Garche disparaît ensuite des archives, c'est bien qu'au fond, elle ne servait que d'alibi autorisant le préfet à modifier en un sens favorable aux instituteurs un programme qui ne lui convenait pas. Pour l'historien, elle est aussi un bel observatoire du vécu quotidien d'un conflit qui n'est généralement connu que par des rapports de synthèse ou des correspondances officielles. Il reste un regret : celui de n'avoir pu disposer des archives ecclésiastiques. La vision donnée par ce dossier est trop déséquilibrée en faveur des pouvoirs publics. Les témoignages des ecclésiastiques ne sont ici que rapportés, soit dans les délibérations du conseil départemental d'instruction publique, soit par les autres acteurs. Cette affaire montre encore qu'au-delà de la politique scolaire et linguistique, un tel conflit se surcharge de toutes les méfiances et aversions beaucoup plus traditionnelles. Les rapports tendus entre l'Église et l'État ne demandent qu'à se développer en conflits ouverts, et pour cela tous les prétextes sont bons.

L'enquête organisée en 1868-1869 par le successeur du préfet Jeanin afin de déterminer le degré d'application du programme de 1865 démontre que le problème était loin d'être réglé.

Enfin, le dossier se révèle frustrant, car nous ne saurons finalement jamais si le fils Bauer et la fille Bocquemard ont réussi à faire leur première communion.

Gérard Bodé
Service d'histoire de l'éducation
INRP

INTERLIGNES

Isabelle Landy-Houillon

Le langage et son double ou les échanges linguistiques entre la France et l'Angleterre : l'exemple de Claude Mauger (1653).
in France et Grande-Bretagne de la chute de Charles 1er à celle de Jacques II (1649-1688), Actes d'Oxford, Society for Seventeenth-Century French Studies, 1990. (1)

Une courte période de l'histoire de la Grande-Bretagne (1649-1688), mais dense dans les relations culturelles et linguistiques que ce pays entretient avec la France ; entre autres causes par la vie publique et privée de ses rois. Dans cette période, la première édition (1653) de la *Grammaire Française* de Claude Mauger, un ouvrage centenaire, entendons par là qu'un siècle au moins sépare cette première édition des dernières connues (1762 et 1793) (2). L'étude d'Isabelle Landy-Houillon est construite sur cette coïncidence.

La première partie traite « des conditions qui favorisèrent les échanges linguistiques entre la France et l'Angleterre durant la seconde moitié du XVII[e] siècle ». L'auteur rappelle les facteurs économiques et les événements politiques qui ont suscité ces échanges mais insiste surtout sur leur inégalité. Autant les Anglais ont montré un vif empressement à apprendre la langue française, autant les Français « méprisent la langue de l'Angleterre », font preuve à son égard « d'indifférence et de désinvolture » (3). Y aurait-il là une constante, une incorrigible paralysie du Français vis-à-vis des langues étrangères ? Isabelle Landy-Houillon cite une remarque peu amène de Bismarck sur l'ambassadeur français que l'on reconnaît à ce signe « qu'il ne parle jamais la langue du pays auprès duquel il est accrédité ». Cause peut-être de cette insuffisance : l'attention exclusive que les Français portent à leur langue, leur souci permanent de « codifier le bon usage », de « contenir le français dans les normes du beau langage ». Une attitude que les Anglais admirent mais se gardent d'imiter. D'où leur « libéralisme laxiste », notamment dans les emprunts au français. C'était l'époque du franglais inversé.

Dans ce contexte, Claude Mauger a produit son « best-seller » qui sera édité un peu partout en Europe, parfois juxtaposé avec la *Grammaire anglaise* de Paul Festeau. L'auteur met en relief les quatre caractéristiques de l'ouvrage et les conceptions pédagogiques et linguistiques qui l'inspirent, 1 – la place accordée à l'usage, à la production effective du langage (via notamment les *Dialogues* qui complètent la *Grammaire*), 2 – la permanence de la traduction juxtalinéaire du texte (français à gauche, anglais à droite), 3 – la langue, source et reflet d'une civilisation, « clé d'une culture », 4 – la volonté de situer l'information culturelle et linguistique dans le contemporain le plus immédiat. Une de ces caractéristiques serait, aux yeux de l'auteur, contestable : l'emploi systématique de la traduction parce qu'elle nie la spécificité de chaque langue. On en vient au titre de l'article qui est aussi celui d'un ouvrage récent de Julien Green. « Je m'aperçus, écrit-il, (cherchant à me traduire moi-même) que j'écrivais un autre livre ».

Sans vouloir chanter la palinodie, on aimerait porter au débit et au crédit de Claude Mauger un moins et un plus. Un moins en rappelant que ses conceptions sont aussi celles des maîtres de français du XVIe siècle, P. Erondell et surtout Claude de Sainliens, notamment sur la nécessité de concilier et d'alterner l'étude des règles de grammaire et l'usage. Un plus en proposant de juger Claude Mauger et sa grammaire, non par rapport aux disciplines savantes (linguistique, histoire ou philosophie du langage) mais en considérant, comme nous y invite André Chervel, l'autonomie des disciplines scolaires et de leurs produits. Mesuré à cette aune,

la *Grammaire* de C. Mauger garde sa valeur et son actualité : après tout certaines méthodes d'enseignement des langues, Assimil par exemple, auraient pu être écrites par Claude Mauger.

André Reboullet

(1) Cette publication constitue les Actes d'un Colloque organisé conjointement par le Centre méridional de rencontres du xvii^e siècle et la Society for Seventeenth-Century French Studies, au Collège Sainte-Catherine à Oxford, les 5-8 janvier 1989. Elle comporte environ 25 contributions sur les interférences culturelles, religieuses et linguistiques entre la France et la Grande-Bretagne dans la période citée.

(2) Même si la Grammaire française *de Mauger a été précédée, en Angleterre par* The French Littleton *(1576-1630) de Claude de Sainliens et suivie par* The Complete French Master *(1694-1796) d'Abel Boyer, des productions d'une telle longévité sont rares et méritent attention.*

(3) À l'exception notable des émigrés huguenots français en Grande-Bretagne, qui avaient des raisons impératives d'apprendre la langue de leurs pays de refuge.

Études de Linguistique Appliquée n° 78, avril-juin 1990, *« Démarches en histoire du français langue étrangère ou seconde », coordonné par Daniel Coste, Paris, Didier Erudition.*

Dans l'introduction de *Documents* n° 6 de la SIHFLES, Daniel Coste pose un cadre général d'interrogations sur le statut épistémologique et le positionnement socio-scientifique des disciplines pour essayer de repérer les spécificités hypothétiques des objets, méthodes et modèles de l'histoire de l'enseignement des langues étrangères (HELE) : il s'agit à la fois d'identifier les acteurs de la recherche en HELE, les pôles majeurs du domaine en triant dans la multiplicité des objets, de déterminer les caractéristiques d'une discipline « ambiguë », « pas comme les autres ».

C'est sur l'ensemble de ces questions que D. Coste s'interroge dans ce numéro des *ELA* (1) en introduction duquel il examine les raisons du retard pris par l'HELE et ses décalages par rapport aux disciplines connexes. Son travail, auquel fait contre-point l'article stimulant et éclectiquement savant de Marie-Hélène Clavères (« Portrait de Thésée en peaux de chèvres »), réactive toute une série de problèmes cruciaux pour l'HELE mais aussi pour la didactique des langues voire pour la didactique des disciplines et les sciences humaines dont l'histoire et la linguistique.

Il faut d'abord souligner la multiplicité des méthodes et des visées qui relèvent de l'histoire des institutions, de l'histoire de l'enseignement, de l'histoire sociale des disciplines (comment s'est faite l'institutionnalisation de l'enseignement des langues modernes en disciplines scolaires ?) mais aussi de la linguistique. Dans cet ensemble, la question de la place des historiens de métier se trouve posée comme elle l'est aussi en histoire des sciences du langage.

On doit ensuite noter les contradictions entre la dimension militante de la didactique et les vertus de la connaissance historique qui corrige des mythologies, prévient les illusions de la nouveauté sans méconnaître les transformations et les ruptures : de ce point de vue, l'Histoire ne peut effectivement être réduite à un refuge devant la « fatigue des idéologies » (*ELA*, p. 8) et les didactiques intègrent comme source de réflexion la dimension historique au sein de leur développement actuel. Cette dimension ne peut, par principe, être évacuée de disciplines qui ont pour objet, en grande partie, la transmission de savoirs et de savoir-faire.

Comment ne pas encore souligner que la didactique des langues interroge tout autant les problématiques de la « transposition » si vivaces en didactique des sciences que le point de vue de l'histoire des disciplines scolaires telle qu'elle a été construite par André Chervel. Il s'agit pour ce domaine de procéder à des découpages spécifiques – chronologiques, géographiques – et à la construction de véritables références culturelles.

Enfin, certaines des orientations les plus novatrices en didactique s'intéressent à « l'effet en retour » sur les disciplines de référence : la linguistique (et la psycholinguistique) peut et doit sans doute réinvestir les objets d'étude que propose la didactique des langues : manuels, pratiques de classe, conceptions de l'apprentissage, tous éléments qui ont une

dignité égale à celle du corpus fabriqué par le linguiste, du texte écrit du philologue, des échanges conversationnels en tous genres du pragmaticien ou de l'ethnographe de la communication.

L'ensemble de ces directions traverse à des titres différents ce numéro des *ELA* où l'effort épistémologique apparaît nettement marqué avec la contribution de Pierre Swiggers qui cherche à dégager des principes directeurs pour constituer l'histoire de l'enseignement du français en discipline de recherche. De la Hollande (W. Frijhoff) à l'Italie (C. Pellandra, J. Lillo) en passant par la France (J.C. Chevalier), le bassin méditerranéen (F. Lévy) ou l'Algérie (C. Achour), cette livraison apporte des éclairages sur des manuels, des discours (S. Moirand), des situations et des évolutions historiques (C. Puren) qui forment la matière de la discipline.

Il y a là plus que l'amorce d'un travail : les résultats de recherches menées à terme et les jalons d'une exploration globale et approfondie d'un domaine qui cherche à s'affirmer à travers une productivité d'ores et déjà considérable.

Jean-Louis Chiss
CREDIF
ENS de Fontenay-Saint-Cloud

(1) Ce numéro comporte la plupart des contributions aux journées d'études organisées par la SIHFLES en avril 1989 à l'École normale supérieure de Fontenay-Saint-Cloud, et quelques articles complémentaires.

COURRIER

« Deux petites réflexions (bien tardives...) à la suite de la lecture de *Documents* n° 7 de juin 1991 :

La méthode signalée par Françoise Aubert et publiée à Sienne en 1809 reprend mot pour mot, dans ses dialogues V et VI, des phrases de *The Compleat French Master for Ladies and Gentlemen d'Abel Boyer*, dans sa deuxième édition datant de 1699. J'ai travaillé sur ce manuel (« avec la curiosité anecdotique du néophyte », pour citer Coste p. 433 des *Actes de Parme* !) pour ma thèse de Troisième Cycle, soutenue en 1974 :

« – Croyez-moi, soyez hardi et parlez sans prendre garde si vous parlez bien ou mal.

– Si je parle de cette manière, tout le monde se moquera de moi.

– Ne craignez pas cela, pourvu que vous continuiez d'étudier, vous vous corrigerez de tous vos défauts : et ne savez-vous pas que pour apprendre à bien parler, on commence à parler mal. »

Je ne sais si c'est à Boyer qu'il faut attribuer la paternité de ces énoncés, car à l'époque où j'ai fait cette recherche, le terrain n'était pas encore très défriché et depuis cette période je n'ai pas eu le temps d'y retravailler. Peut-être un collègue de la SIHFLES pourra-t-il m'aider avant que je m'y remette !

L'article de Richard Wakely sur l'enseignement du français en Écosse au début du dix-neuvième siècle indique que, dans l'enquête présentée, plusieurs réponses portent, à la rubrique « Manuels », des indications souvent vagues. On peut imaginer que le manuel de Boyer était encore largement en usage : *The Compleat French Master for Ladies and Gentlemen* a connu 10 éditions entre 1754 et 1808, dont deux publiées à Edimbourg. Quant au dictionnaire de Boyer, il a encore connu plusieurs éditions au dix-neuvième siècle, dont deux à Edimbourg en 1807 et 1814 (à Paris la 43e édition date de 1875 !). »

Bernadette Grandcolas

LIVRES A LIRE

Douglas A. Kibbee
FOR TO SPEKE FRENCHE TREWELY
(Amsterdam Studies in the Theory and History of Linguistic Science. Series III – Studies in the History of the Language Sciences, Volume 60). Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, 1991, viii + 268 pp. ISBN 90 272 4547 9 (Eur)/1.55619-355-6 (US).

Ce livre nous paraît essentiel pour tous ceux qui s'intéressent à la place occupée par la langue française en Angleterre au Moyen Âge et au XVI[e] siècle. Il résume et met à jour certains travaux antérieurs.

Kibbee divise la période (de 600 ans) qu'il a choisi de traiter dans son étude en cinq époques :

I : De 1004 à 1152 (mariage de Henry II et Eléonore d'Aquitaine)

II : De 1152 à 1258 (date des *Provisions of Oxford)*

III : De 1258 à 1362 (date d'un décret ordonnant que les affaires publiques soient enregistrées en anglais)

IV : De 1362 à environ 1470 (introduction de l'imprimerie)

V : L'âge de l'imprimerie, de l'humanisme et de la réforme.

Au cours de son livre, l'auteur se donne pour tâche de répondre à trois questions :

a) A quelles fins le français était-il nécessaire ?

b) Combien de personnes parlaient français ? Qui étaient ces locuteurs ? Quel type de français parlaient-ils ?

c) Qui avait besoin d'apprendre le français comme langue seconde ? Dans quelle mesure les matériaux pédagogiques répondaient-ils à ces besoins ?

Les chapitres s'allongent au fur et à mesure du texte, ce qui se comprend si l'on pense au nombre accru de documents à la fin de la période traitée par Kibbee ; le chapitre sur le XVI[e] siècle (chapitre 6) est de la même longueur que les chapitres 2 à 5 pris ensemble.

Kibbee affirme (p. 186) (la traduction est de moi) : « L'étude, pratique ou théorique, d'une langue, qu'elle soit maternelle ou seconde, ne peut pas être séparée du contexte culturel dans lequel se fait cette étude. » Kibbee souligne donc l'importance de certains événements historiques. La Guerre de Cent Ans permit, pendant quelque temps, à de jeunes Anglais ambitieux de faire carrière dans l'administration de régions de France sous autorité anglaise. La peste noire produisit elle aussi son effet : la montée de classes sociales sans connaissances en langues (classiques aussi bien que vivantes).

L'auteur exprime des doutes raisonnés sur les idées reçues quant à l'importance du français pendant les deux premières périodes. Il ne lui paraît pas possible que le français ait jamais été près de remplacer l'anglais comme langue vernaculaire : l'impact du français fut plutôt superficiel et limité, et l'impression que l'on a de son importance est due au fait qu'il était parlé par une élite (mais minoritaire). Après la conquête normande, certains Anglo-Saxons conservèrent plus de pouvoir et d'influence qu'on ne l'a cru quelquefois. Et, de toute manière, malgré l'importance de la littérature anglo-normande, ce fut le latin et non le français qui resta seul comme langue des registres et autres documents officiels. De plus, les nouveaux arrivés, venus de France, (soldats, nobles ou serviteurs) furent peu nombreux, ne restèrent pas tous ou se laissèrent assimiler.

Peu de temps après la conquête normande ainsi qu'à d'autres moments ultérieurs, il se montra nécessaire d'envoyer les jeunes nobles chez leurs cousins restés en France pour y apprendre le français : il suffisait donc de fréquenter des Anglais, par exemple des domestiques, pour faire perdre son français à une famille. L'ignorance de la langue française, même parmi les classes supérieures, fut frappante à plusieurs moments de l'histoire, par exemple lors d'une visite que le roi d'Angleterre fit en France en 1329 (p. 40). Lorsque des Français débarquaient en Angleterre, ils trouvaient bien souvent que ceux qui étaient supposés connaître le français le parlaient d'une manière bizarre (pp. 24-26) puisque le français d'Angleterre divergeait de celui de France – et l'on sait combien de temps il fallut pour que le francien s'imposât en France.

De manière générale, Kibbee présente un tableau qui convainc parce qu'il ne présuppose pas de bouleversements rapides, qui auraient eu pour résultat de faire disparaître en quelques décen-

nies une langue française apparemment vivante et largement répandue. À chaque époque, sauf peut-être pendant les quelques années qui suivirent la conquête normande, la majorité de ceux qui utilisaient le français en Angleterre étaient des anglophones qui avaient besoin, pour une raison ou une autre, de le connaître. Chaque fois que le motif qui les avait poussés à l'apprendre perdait son importance ou qu'il était remplacé par un autre, l'apprentissage et la connaissance du français s'en trouvaient modifiés. Et Kibbee fait remarquer à juste titre que le fait d'employer une langue donnée dans la rédaction d'un texte ne prouve pas que cette même langue ait été utilisée dans la présentation orale que le texte était censé enregistrer. L'on sait cela pour le latin : il en fut de même pour le français en Angleterre.

Il peut paraître étonnant, si l'on accepte l'idée reçue selon laquelle le français était largement répandu comme langue seconde, de constater que les manuels, pendant longtemps, firent défaut. Quand enfin les premiers matériaux pédagogiques parurent, ils semblent avoir répondu à des besoins pratiques : commerciaux ou juridiques. On apprenait donc le français si son métier l'exigeait. Dans le monde du commerce, le picard et le gascon gardèrent pendant longtemps leur importance pour un public anglais qui faisait des affaires avec les Pays-Bas et avec la région de Bordeaux et la Gascogne.

Kibbee fait ressortir, à juste titre, à quel point la justice constituait un domaine à part. Là, le français, ou plutôt un type de français, joua un rôle à partir de la seconde moitié du XIII^e siècle et (à un degré sans cesse réduit) jusqu'au XVIII^e. Dans les plaidoiries, la tendance à l'emploi du français fit apparaître un métier distinct de plaideurs. Ceci, à son tour, provoqua des plaintes contre la chicane, puisque personne ne comprenait plus les juristes – même pas ceux qui connaissaient le français, vu la nature marquée et spécialisée du jargon juridique. Cet éloignement existait non seulement entre les juristes et le reste de la population anglaise, mais aussi entre les systèmes juridiques anglais et français, puisque celui-ci continuait à tout enregistrer en latin. Il devint tellement important pour un futur juriste de connaître le français que les cours privés proposés, à Oxford, par Thomas Sampson (actif c. 1346-1409) et William of Kingsmill (actif c. 1415-1430) risquèrent de rivaliser en importance avec le curriculum normal : il fut ordonné à ces enseignants de ne faire cours qu'à des heures qui ne feraient pas concurrence. Ces cours n'intéressaient pas uniquement les futurs juristes : ils comprenaient en outre un apprentissage de la bonne correspondance (pp. 83-85).

À partir d'un certain moment, il fallut donc fournir une formation linguistique : celle-ci fut dispensée par des professeurs particuliers, des enseignants spécialisés (comme à Oxford) et, après l'introduction de l'imprimerie, par des méthodes du genre « apprenez tout seul ». Ces dernières se mirent presque tout de suite à aguicher l'acheteur en lui promettant qu'il maîtriserait rapidement la langue française.

Kibbee donne un excellent exposé des différents matériaux pédagogiques : il analyse tout particulièrement et en détail ceux qui parurent au XVI^e siècle (pp. 133-181). Avant cette période, on peut diviser les méthodes en deux groupes selon qu'elles s'adressaient à un public commercial ou juridique (pp. 47-57). Les manuscrits de la période III contiennent tous une section sur l'orthographe mais varient quant à la place qu'ils accordent (ou n'accordent pas) à la Grammaire, à la Correspondance, aux Dialogues et au Vocabulaire (nominale) (p. 75).

Vers la fin du Moyen Âge ainsi qu'au XVI^e siècle, il y a lieu de penser qu'il était de bon ton de rédiger les lettres personnelles en français (les premiers documents datent de la fin du XIII^e siècle). Cette tradition produisit d'intéressants textes macaroniques (p. 72) que l'on peut comparer à certains textes juridiques (p. 96). En fait, dans la dernière des périodes étudiées, la classe sociale remplace le métier comme facteur déterminant qui ressentait le besoin d'apprendre le français. L'on sait combien est longue l'histoire du français considérée comme langue « supérieure », dont la connaissance est obligatoire pour ceux qui sont désireux de promotion sociale (p. 100). Dans ce domaine, au cours du XVI^e siècle, le français eut l'italien pour rival (et à un moindre degré, l'espagnol).

Ce livre est de tous les points de vue excellent. Il est particulièrement utile de trouver, à la fin : des détails biographiques sur des auteurs de manuels et de dictionnaires (pp. 190-202) ; une sélection d'avant-propos et de dédi-

caces tirés de ces manuels et dictionnaires (pp. 203-220) ; une bibliographie très complète des sources primaires et secondaires ; trois index (noms, titres, sujets).

Cet ouvrage représente un travail très important et va sans aucun doute rester pendant longtemps un outil indispensable.

Richard Wakely
Department of French
University of Edinburgh

Michel Espagne, Françoise Lagier et Michael Werner
PHILOLOGIQUES II. LE MAITRE DE LANGUES. LES PREMIERS ENSEIGNANTS D'ALLEMAND EN FRANCE (1830-1850).
Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 237 p. (120 FF).

Michel Espagne et Michael Werner ont rencontré les premiers enseignants d'allemand des collèges français presque par hasard : leurs travaux bien connus sur les relations culturelles franco-allemandes aux XVIII[e] et XIX[e] siècles devaient mettre tôt ou tard sur leur chemin ces « philologues émigrés » qui, « dans le dénuement et l'indifférence soupçonneuse » ont essayé de « fonder une nouvelle discipline ». Grâce au très beau travail d'archives de Françoise Lagier, ils proposent une histoire sociale et culturelle de ces maîtres de langues fondée sur l'analyse de leurs lettres et de leurs dossiers personnels. L'incontestable mérite de cette très remarquable étude est de restituer « à un groupe oublié, avec sa biographie collective, sa qualité d'acteur d'un transfert culturel », au-delà des clichés et des caricatures qui ont trop longtemps brouillé notre image du vécu et du destin de ces hommes en les présentant comme de pathétiques naufragés de l'histoire et de pitoyables pantins. Il ne sera plus possible désormais de refouler la première moitié du XIX[e] siècle dans le folklore ou la préhistoire. Ce livre doit donc être salué comme le premier ouvrage fiable sur l'histoire de l'enseignement des langues en France publié à ce jour. Destiné à devenir un incontournable ouvrage de référence, il fournit de très précieux outils aux futurs chercheurs : dictionnaire des enseignants, bibliographie sélective des ouvrages scolaires, index. On regrettera simplement que les auteurs n'aient pas fait œuvre de pionnier jusqu'au bout en incluant aussi un inventaire systématique des documents d'archives effectivement consultés.

Toute approche a nécessairement ses limites. Ainsi, le parti-pris « interculturel » des auteurs les amène parfois à traiter trop rapidement au goût de ceux qui s'intéressent prioritairement à l'histoire de l'enseignement des langues elle-même, l'aspect purement méthodologique. Certaines questions liées à la méthodologie trouveraient cependant aisément leur place dans « l'espace inter-culturel ». On pourrait par exemple s'interroger sur les raisons pour lesquelles les ouvrages du méthodologue allemand Meidinger furent à plusieurs reprises interdits par le Conseil Royal de l'Instruction Publique et néanmoins constamment utilisés par les maîtres d'allemand des collèges royaux. Ni les interdictions ni la permanence de Meidinger ne peuvent être considérées comme anecdotiques.

Mais l'approche inter-culturelle a, pour l'historien les langues vivantes, qui a parfois le tort de procéder à des généralisations abusives, l'immense mérite d'explorer la spécificité des germanistes, par-delà l'uniformité des réglementations sur l'enseignement des langues vivantes et la similitude des conditions d'enseignement ou des difficultés de carrière. L'angliciste de 1840 est tout aussi famélique que le germaniste, mais il n'est pas philologue. L'italianiste enseigne une langue réputée ridiculement facile, mais Dante, contrairement à Schiller, est depuis longtemps au panthéon de la littérature. L'hispaniste est plus familier de Chantreau que de Meidinger. Et l'arabisant de Marseille est à la fois moins lettré et mieux nourri que les quatre autres. Ainsi se créent, sans stratégie véritable ou prise de conscience explicite, des traditions spécifiques, qui, avant de pouvoir être comparées, doivent être reconnues. C'est donc précisément parce que Michel Espagne, Françoise Lagier et Michael Werner ne s'intéressent qu'aux germanistes que leur ouvrage est indispensable à tous.

Marie-Hélène Clavères
Université Paul-Valéry
Montpellier