

# DOCUMENTS

POUR L'HISTOIRE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE  
OU SECONDE

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

## SIHFLES

JUIN 1988

N° 1

---

# SOMMAIRE

## ÉDITORIAL

- Faire l'histoire du français langue étrangère ou seconde. Daniel Coste ..... 4
- 

## RÉFLEXIONS

- Pour une histoire sociale de l'enseignement du français. Herbert Christ ..... 6
- 

## ANALYSE DOCUMENTAIRE

- Sur un manuel suédois de français publié au XVIII<sup>e</sup> siècle. Elisabet Hammar ..... 11
- 

## ITINÉRAIRE

- La bibliothèque de l'Arsenal. Pierre Frémont ..... 17
- 

## LIVRES A LIRE

- A. P. R. Howatt : *A History of English Language Teaching*, I. Michael : *The Teaching of English from Sixteenth Century to 1870* (Marie-Hélène Clavères), R. C. Alston : *The French Language Grammars Miscellaneous Treatises Dictionaries*, printed for the author (Jean-Claude Chevalier) ..... 20
- 

## INTERLIGNES

- Jean Caravolas : *Le Gutenberg de la didacographie ou Comenius et l'enseignement des langues* (Carla Pellandra). Jean-Claude Chevalier : *Le problème des données dans deux grammaires anglaises du français* (Daniel Coste). Henri Duranton : « *Un métier de chien* ». *Précepteurs, demoiselles de compagnie et bohème littéraire dans le Refuge allemand* (Roland Desné). Etienne François : *Les échanges culturels entre la France et les pays germaniques au XVIII<sup>e</sup> siècle* (Paul Gerbod). Willem Frijhoff. *Modèles éducatifs et circulation des hommes : les ambiguïtés du second Refuge* (Jacques Poujol). Bernadette Grandcolas : « *The Compleat French Master* », *une méthode de français à la fin du XVII<sup>e</sup> siècle en Angleterre* (Henri Besse). Elisabet Hammar : *Manuels de français publiés à l'usage des Suédois de 1808 à 1905* (André Reboullet) ..... 23
- 

## VIE DE L'ASSOCIATION

- Déjà six mois... Claude Oliviéri ..... 28
-

# QUESTIONNAIRE

pour la lettre d'information et la préparation d'un futur annuaire

NOM : M. / M<sup>me</sup> / M<sup>lle</sup> ..... Prénom : .....

Adresse : .....

1. Mes principaux intérêts dans le domaine de l'histoire du français langue étrangère ou seconde (époque, pays, thématique, etc.) sont les suivants :

—  
—  
—  
—

2. Dans une lettre d'information de la SIHFLES, je souhaiterais surtout trouver (*indiquer un ordre de priorité en affectant chaque rubrique possible d'un chiffre compris entre 1 — priorité la plus élevée — et 5*).

- des articles de fond
- des analyses de documents anciens
- des notes et comptes rendus d'ouvrages
- des nouvelles de l'association
- des itinéraires pour les recherches
- autres suggestions (à préciser) : .....

3. J'indique ci-dessous les noms et adresses de collègues susceptibles d'être intéressés par la SIHFLES et / ou ayant travaillé sur l'histoire de l'enseignement et de la diffusion du français langue étrangère ou seconde :

—  
—  
—  
—  
—

4. J'adhère par ailleurs à la SIHFLES et vous adresse le bulletin d'adhésion ainsi que mon règlement :

oui non

5. En tant qu'adhérent, j'autorise l'association à reproduire, dans un annuaire des membres, les indications figurant sur mon bulletin d'adhésion ou relatives à mes intérêts principaux dans le domaine :

oui non

Signature

N.B. : Si vous avez travaillé personnellement dans le domaine de l'histoire de l'enseignement du français ou, plus généralement, de l'enseignement des langues, n'hésitez pas à nous communiquer toutes indications utiles relatives à ces travaux (documents rassemblés, recherches effectuées, références de publications) ou à nous adresser d'éventuels tirés à part. D'avance, merci !

## Faire l'histoire du français langue étrangère ou seconde

**F**ONDÉE à la fin de 1987, grâce aux initiatives prises quelques mois plus tôt par André Reboullet, la Société internationale pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde fait paraître ici une première publication. Les adhérents et autres lecteurs intéressés y trouveront, sous une forme encore modeste, une illustration de quelques-unes des visées de l'association. Je voudrais, pour ma part, rappeler ce que nous entendons faire et indiquer comment nous avons jusqu'à présent engagé le mouvement.

Groupement militant plus encore que société savante, la S.I.H.F.L.E.S. s'est fixé pour objectif de faire connaître et de promouvoir les travaux portant sur l'histoire de l'enseignement et de la diffusion du français à travers le monde (y compris donc en France et dans les territoires naguère partie de l'empire colonial). Le *promouvoir* importe autant que le *faire connaître*.

En effet, si beaucoup de ce qui a déjà été étudié demande à être mieux connu, bien plus encore reste à faire. La monumentale *Histoire de la langue française* de Ferdinand Brunot apporte, jusqu'au seuil du XIX<sup>e</sup> siècle, des informations et des suggestions toujours extrêmement précieuses, mais, dans ces vastes zones que Brunot a eu le temps de défricher, bien des secteurs demeurent vierges ; et les périodes récentes, singulièrement le XIX<sup>e</sup> siècle, n'ont pas donné lieu, sinon ponctuellement, à semblable recueil de données et d'analyses.

On a pourtant bien besoin d'y voir plus clair sur ce que furent les lieux, les voies, les agents et les résultats de cette « propagation » du français (comme on dit dans les statuts premiers de l'Alliance Française, il y a plus d'un siècle). L'histoire des pratiques et des théories qui ont prévalu dans l'enseignement, l'histoire des mouvements de population et d'idées — et, bien sûr, des fluctuations politiques et économiques — qui contribuent à la dissémination d'une langue intéressent directement une discipline d'intervention comme la didactique et, au-delà, tous ceux que concernent les questions d'aménagement et de politique linguistique. Faire apparaître des transformations, des ruptures, mais aussi des continuités, des résurgences, dissiper à l'occasion quelques mythes et stéréotypes tenaces, c'est prendre une certaine distance par rapport au *hic et nunc* de la dernière révolution méthodologique

---

autoclaironnée, relativiser telle ou telle proclamation triomphaliste ou au contraire catastrophique sur la situation du français dans le monde ; ce n'est pas pour autant désertier les terrains d'action actuels mais bien plutôt une des manières d'y être présent et agissant en meilleure connaissance de cause.

Dans le domaine qui nous occupe comme dans d'autres, il y a quelque raison de se méfier de ceux qui prétendent aller de l'avant en faisant table rase du passé (« Tout a commencé il y a un quart de siècle ») ou en n'y voyant que balbutiements primitifs (« L'enseignement était dans une phase préscientifique ») ; quelque raison aussi de prendre garde aux discours de conservation, d'abstention ou de nostalgie défaitiste qui proclament qu'il n'y a décidément rien de nouveau sous le soleil (« les Égyptiens anciens connaissaient les exercices structuraux ») ou que l'âge d'or n'a existé que pour paraître révolu (« Mais où sont donc les princes d'antan qui de Prusse en Russie, de Suède en Iran, n'avaient que français à la bouche ? »). Nier le passé ou le transformer en légende, c'est aussi s'aveugler (ou tromper les autres) sur le présent et ne pas se donner tous les moyens d'œuvrer pour l'avenir. « Faire l'histoire », c'est s'efforcer de mieux la comprendre pour mieux la poursuivre. Les pages qui suivent illustrent certaines de nos préoccupations : publier, sous une forme proche de celle d'un bulletin, des articles, comptes rendus d'ouvrages, notes de lecture, inventaires de ressources intéressant le domaine visé, présentation et commentaire de documents. Les travaux existants, pour partiels qu'ils restent, sont très loin d'être négligeables : dresser un inventaire des études disponibles ne se fera que progressivement avec le concours d'un réseau de correspondants nationaux dont la mise en place a commencé.

Au-delà, d'autres types de publications doivent être envisagés, qui peuvent alimenter une série de *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, mais demanderont une décentralisation et, là aussi, une mise en réseau des initiatives. Matériaux pour l'histoire de l'enseignement du français dans tel ou tel pays, études sur les méthodes d'enseignement à une époque déterminée et dans différentes zones géographiques, monographies ou bilans plus ambitieux sur les origines et la situation des enseignants ou maîtres de français, confrontations méthodologiques quant aux objets d'étude et aux démarches possibles dans notre domaine de recherche... Il y a sans nul doute de quoi ouvrir quelques chantiers ou du moins ajouter ici quelques éléments à une construction amorcée.

Le mouvement passe aussi par l'organisation de journées ou de colloques, par la participation à des rencontres et manifestations mises sur pied par d'autres instances. La S.I.H.F.L.E.S. a pris des initiatives en ce sens pour 1988 et 1989 et divers projets sont à l'étude pour les années suivantes (cf. p. 29). L'ouvrage ne manquera pas et il y en aura pour tous ceux qui voudront bien s'y intéresser et participer à l'entreprise commune. La S.I.H.F.L.E.S. n'a pas vocation au seul silence de l'étude et ne cultivera pas, à l'inverse, l'agitation bruyante. Si elle entend parler et — pourquoi pas ? — faire parler d'elle, c'est parce qu'elle a et aura quelque chose à dire et à réaliser. En termes de connaissance certes, en actes de conviction aussi. Nous avons bien besoin de savants austères, mais il nous faut aussi des amoureux fervents. Bienvenue donc aux uns et aux autres. Il arrive que ce soient les mêmes...

Daniel Coste

## Pour une histoire sociale de l'enseignement du français

Selon toute apparence, on commence à s'intéresser à l'histoire de l'enseignement des langues partout dans le monde — ou, pour mieux dire — on reprend des études interrompues depuis quelques décennies. Ceci a des raisons très simples : on s'aperçoit de plus en plus que le progrès dans l'enseignement des langues (comme en toute autre matière didactique) dépend en partie de notre savoir et de nos expériences historiques.

**C**OMMENT définir le progrès, comment éviter de ne pas refaire toujours de nouveau les mêmes (ou de semblables) fautes, comment améliorer effectivement la classe de langue, si l'on ne se situe pas par rapport au passé ? Et enfin comment comprendre que notre tâche à nous tous en tant que professeurs de langues ou chercheurs en didactique de langues étrangères ou secondes est une tâche sociale qui nous intègre dans une société bien définie à un moment également bien défini, si l'on n'étudie pas l'histoire de nos professions ?

Pourquoi parler alors d'histoire sociale ? Tout d'abord parce qu'il ne suffit pas d'étudier l'histoire de l'enseignement du français isolément. L'enseignement en général (aussi bien que l'étude privée) et l'enseignement de n'importe quelle matière se place dans sa société, sa situation historique.

Ceci montre déjà que l'étude de l'histoire de l'enseignement du français ne peut pas se limiter à l'énumération des grands événements de cet enseignement même : tout d'abord parce que les grands événements sont rares dans l'histoire de l'enseignement.

Ceci est vrai également pour les grands personnages, pour les grandes réformes, les grandes inventions et les grandes idées.

L'enseignement du français s'est réalisé et se réalise dans des millions d'heures de cours, dans des milliards de copies d'élèves à corriger, dans des situations en général similaires malgré tout changement. Ceci ne veut pas dire que les rares grands événements, les grandes idées n'aient pas d'intérêt pour l'historien. Au contraire : il les étudie et il les étudiera. Mais il faut les replacer dans leur contexte historique, social et culturel.

---

Ce qui importe, c'est de comprendre le cheminement historique de l'enseignement d'une matière comme une entreprise dirigée et réglée par de nombreux facteurs.

## **LES GRANDS ÉVÉNEMENTS ET LES GRANDES IDÉES**

Attardons-nous pour un moment autour des grands événements et prenons trois exemples : l'introduction de l'enseignement du français langue étrangère comme matière obligatoire des lycées au cours du XIX<sup>e</sup> siècle, la généralisation et la démocratisation de l'enseignement des langues après la deuxième guerre mondiale (une langue étrangère pour chaque élève) et l'emploi général de la bande magnétique (ou d'autres supports sonores) dans la classe de langue depuis les années 50. Voilà trois événements qui ont marqué l'enseignement du français : son statut, sa qualité, son efficacité. Or ces événements ont eu lieu à des moments donnés où telles idées pédagogiques, tel état de formation des maîtres, tels programmes, tels manuels, telle préparation générale des élèves, telle attitude de la société à l'égard de l'enseignement des langues ont exercé leur influence sur la classe de français, sur les maîtres, sur les élèves et évidemment aussi sur l'administration scolaire.

Ce que nous avons constaté pour les grands événements est vrai aussi pour les grandes idées. Prenons là également trois exemples : la méthode directe, l'approche structuro-globale et l'idée de l'autonomie de l'apprenant — voilà trois idées qui marquent des étapes dans la discussion de l'enseignement du français à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, dans les années 50 et dans notre décennie.

Or ces idées se sont heurtées également aux réalités de l'enseignement des langues,

à sa détermination plurifactorielle. Ni l'histoire des idées, ni l'histoire des grands événements, ni l'histoire des grands acteurs ne suffisent pour écrire l'histoire de l'enseignement du français : il faudra parler du professeur en général et des professeurs, de l'élève et des élèves, des institutions (écoles, universités, universités populaires, écoles de langues, etc.), de l'administration scolaire, des programmes, des examens, des finalités de l'enseignement des langues, des manuels et d'autres moyens didactiques. Et, évidemment, il ne faudra pas oublier l'histoire des méthodes appliquées, de la théorie et de la pratique de l'enseignement de la civilisation française, de l'importance des études littéraires, du choix des textes littéraires (1).

## **UNE HISTOIRE DE LA LONGUE DURÉE**

Bref, ce qu'il faut faire, c'est replacer l'étude de l'enseignement des langues étrangères ou secondes dans leur cadre social : enseignants et enseignés, la société qui réclame cet enseignement, l'administration et les institutions, le marché du livre et de l'audiovisuel (l'audiovisuel n'est pas une invention récente), les idées méthodologiques, didactiques et linguistiques — tout ceci ensemble forme la base de l'histoire sociale de l'enseignement des langues.

Il s'agira donc d'une histoire du développement matériel, d'un cheminement lent et difficile, d'un ensemble dans lequel sont impliqués, comme je l'ai dit, évidemment les idées et les événements, mais où ces idées et ces événements apparaissent intégrés dans la longue durée de l'ensemble. Et par là, sont mis en relief et interprétés.

---

(1) Je cite à titre d'exemple pour une histoire des idées didactiques le livre de Renzo Titone, *Glottodidattica. Un profilo storico*, Bergamo, 1980.

Que signifie ce terme de la longue durée proposé par Fernand Braudel et d'autres auteurs de l'École des Annales (2) ? Il veut dire que l'historien est conscient ou devrait être conscient du fait que le devenir historique est un développement lent dans lequel il faut voir le changement sur le fond du non-changement, de la durée. Autrement dit : il doit s'occuper aussi bien de la durée que du changement.

Un exemple pour la dialectique de la durée et du changement que nous connaissons tous : on a beau réformer les méthodes, si les données matérielles restent les mêmes, les résultats sont connus : les nouvelles méthodes ne servent pas à grand-chose. Or cette situation est presque une situation normale dans l'histoire de l'enseignement, et pas seulement dans l'enseignement des langues : les faits matériels, les locaux, les classes d'âge, les horaires fixes, la distribution des heures de classe sur l'année, etc., tout ceci reste stable sur une très longue durée. Les idées pédagogiques changent. Mais si l'on ne change pas ces données de fond, les nouvelles idées didactiques n'ont pas de chance de porter fruit.

Étudier le développement des idées didactiques isolément n'aura donc pas grand sens, comme il ne servira pas non plus à grand-chose d'étudier isolément les manuels ou les professeurs de langues. Qu'est-ce que ceci implique pour l'histoire de l'enseignement des langues et du français en particulier ? La quantité des données à relever par l'historien augmente considérablement, si l'on ne se limite plus à l'histoire des idées ou à l'histoire des événements. Les qualités des dates à relever et des données à prendre en considération sont extrêmement différentes.

Je donne quelques exemples : l'étude comparative des horaires, l'étude des élèves qui s'inscrivent dans les cours de langues, l'étude

des programmes, de leur période d'application et de leur espace d'application, la critique des programmes par les professeurs et par les élèves, le statut social et la formation du professeur de langues, son encadrement (administratif, hiérarchique, collégial, technique), les examens et les modes d'évaluation, les débouchés pour les élèves, les dépenses pour les classes de langues, les résultats de la classe de langues, l'opinion publique sur les classes de langues, voilà des études à faire pour s'approcher lentement d'une histoire sociale de l'enseignement des langues.

## ÉTUDES DE BASE

Il est bien visible que ces études sont de qualités bien différentes. Elles aboutissent au résultat voulu seulement dans leur ensemble. Mais ceci est un cas normal dans les études historiques.

Je me permets de choisir une de ces données mentionnées pour exemplifier encore plus clairement de quoi il s'agit dans la recherche sur l'histoire de l'enseignement du français. J'ai parlé du professeur de français.

Je vois plusieurs possibilités d'approcher ce sujet. On peut étudier son statut juridique et son salaire, sa carrière, notamment ses études et ses examens, mais aussi sa notation en cours de carrière ; mais on peut également étudier le professeur vu par ses élèves ou le grand public, et enfin le professeur vu par lui-même.

Les sources pour les deux derniers points ne sont pas les mêmes que pour les premiers. Et ce que nous apprenons en étudiant les deux derniers points n'a pas la même qualité que ce que nous apprenons dans les premiers cas. Dans ces premiers cas, nous étudions le professeur de langues en général, dans les deux derniers, nous étudions des cas individuels.

Sur quoi fonder notre connaissance du professeur de français ? Je pense qu'il faut étudier les points mentionnés, car même une information complète sur un des points mentionnés, comme par exemple sur les examens donnant accès au professorat ou sur le statut juridique du professeur de langues ou sur sa carrière et ses revenus ne remplace pas les études de cas individuels — cas qui nous informent sur la conscience professionnelle de ces professeurs et sur le reflet de leur activité sur les élèves et sur le grand public.

Dans les premiers cas, on va travailler sur la base des bulletins officiels et d'autres textes administratifs et dans les archives, dans le deuxième cas, ce sont les mémoires, les autobiographies, les biographies, les nécrologies, les discours officiels lors de la retraite, etc. qui serviront de source (3).

Le programme que je viens d'esquisser m'amène d'abord à deux conclusions contradictoires en apparence.

Une première : après que nous avons constaté que l'enseignement du français doit être étudié dans son contexte social, il faut ajouter que ce contexte social comprend en tout premier lieu l'institution scolaire dans son ensemble. L'enseignement d'une matière se passe toujours dans un cadre plus complexe et ne se fait jamais par concurrence. Il sera prudent de prendre en considération l'enseignement des autres matières, et notamment des autres langues étrangères, et aussi — du moins pour le passé — des langues anciennes.

Une deuxième : on ne peut pas faire tout à la fois ; et voilà la contradiction apparente. Il faut concentrer ses efforts sur des problèmes de détail. Avant d'aboutir à des études d'ensemble, nous avons besoin de beaucoup d'études spécialisées (4) — sur les manuels de tel pays, les programmes de tel autre,

les différentes catégories d'enseignants, sur l'intégration de l'enseignement des langues dans différents cadres sociaux et différentes situations historiques, etc. Il est évident que l'enseignement du français a eu une autre signification sociale et politique en Europe à l'époque napoléonienne qu'après la première guerre mondiale.

Il faudra donc poursuivre les études spécialisées, mais dans un esprit ouvert ; les auteurs doivent être conscients du fait qu'ils ne sont pas seuls et qu'ils travaillent dans un grand ensemble. Ainsi on aura plus de chances d'aboutir, dans la coopération, à des résultats sérieux fondés sur les réalités, que par des études dans l'esprit d'une pure histoire des idées ou une histoire événementielle qui ne touche pas la base.

## ESQUISSE D'UN PROGRAMME DE TRAVAIL

Permettez-moi quelques remarques sur les problèmes qui me paraissent les plus urgents :

— d'abord, les enseignants et les enseignés (le facteur humain) ;

---

(2) Voir *Annales, Économies, Sociétés, Civilisations*. Bimensuel chez A. Colin depuis 1947.

(3) J'ai essayé de faire les premiers pas dans les deux directions. Dans un article intitulé *Zur Geschichte des Französischunterrichts und der Französischlehrer* (dans A. Manzmann (ed.) *Geschichte der Unterrichtsfächer I. München, Kösel 1983, 94-117*) j'ai essayé de retracer l'histoire de la profession selon les premiers points mentionnés, concernant l'Allemagne, et dans un autre article *Fremdsprachenlehrer im Portrait* (dans W. Lörcher/R. Schulze, *Perspectives on Language in Performance. Tübingen, Gunter Narr, 1987, 819-838*), j'ai présenté quelques professeurs de langues du XVIII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle (études de cas, si l'on veut, sur la base de la littérature biographique décrite plus haut).

(4) Je cite à titre d'exemples deux excellentes études à base de manuels : Charles P. Bouton, *Les grammaires françaises de Claude Mauger à l'usage des Anglais (XVII<sup>e</sup> siècle)*, Paris, Klincksieck, 1972, et Elisabet Hammar, *L'enseignement du français en Suède jusqu'en 1807. Méthodes et manuels*. Stockholm, 1980.

— ensuite, les manuels et le matériel didactique ; ce matériel didactique reflète les idées didactiques et notamment méthodologiques, et en même temps la société de l'époque (le facteur logiciel) ;

— en troisième lieu, l'enseignement des langues en tant que moyen de la politique des langues ; nous savons à quel point l'enseignement des langues change la situation linguistique du monde, comment il influe sur l'écologie des langues (les facteurs politique et glottopolitique) ;

— quatrième, le contexte culturel de l'enseignement des langues et par là la contribution culturelle de l'enseignement des langues (le facteur culturel) ;

— et enfin, l'histoire de la didactique des langues (le facteur didactique ou méthodologique).

Cette liste est volontairement subjective et forcément incomplète. Je n'ai pas voulu énumérer tout ce qu'on pourrait faire, mais ce qui me paraît utile pour des études comparatives et historiques dans les années à venir.

Parallèlement, faisons le point, constatons ce qui a été fait partout dans le monde.

Voilà une des tâches principales de la S.I.H.F.L.E.S. : établir une bibliographie raisonnée internationale des études sur l'histoire du français et encourager par cette voie la coopération internationale dans le domaine de l'histoire de l'enseignement du français.

Le champ est vaste : le travail à faire ne manquera pas.

**Herbert Christ**



---

# ANALYSE DOCUMENTAIRE

Ici, périodiquement, des historiens du français langue étrangère analysent des extraits de documents pédagogiques de nature et d'époques diverses : manuels, dialogues, grammaires, dictionnaires, etc. Familiariser le plus grand nombre de lecteurs à ces matériaux, exemplifier les techniques d'interprétation, tel est ici notre double objectif.

## Sur un manuel suédois de français publié au XVIII<sup>e</sup> siècle

### APPRENDRE UNE LANGUE VIVANTE SANS L'ENTENDRE

**L**e manuel d'Erik Eklund (1) est destiné à ceux qui ne peuvent pas se payer de leçons, ni n'ont l'occasion de se procurer « un enseignement oral ». On peut se demander alors comment l'élève pourra apprendre à lire et à comprendre les mots, même « approximativement ». La réponse, on la trouvera en examinant une page quelconque du manuel (voir ci-après).

---

(1) Erik Eklund, *Essai pour apprendre facilement et en peu de temps la langue française*, Stockholm, 1744.



di så lä scha; dits soient les Chats; & en de. Kattorna! och  
 e ang depi d' hade more katt'erna; och till veder. mite för theras  
 wiv lä ra-re lä pit d' eux vivent les Rats & råttor och mös.  
 furi. L'v kur  
 e lä läng d' tu  
 sött äng. talpr  
 turne lackä-  
 mäd ä scheni  
 dä schang; an-  
 Angelhär i wi-  
 ra langläs; s'  
 ang frangs a la  
 Frangläs; ang  
 Swäd a la Swe-  
 ddäs; dang lä  
 re p y b l i k  
 hämm lö mäl-  
 liör repybli-  
 hämm allior.

Le Court & le long de ihetta är at  
 The korta och the långa af en böglig men-  
 tout ceci est que l'esprit tourné n'ira l'dm-  
 tout het här de som smillet hössat ward och end  
 sig ldm par til sinnet lag solkens; land lesver han  
 en Angletetre il vit à l'Angloi- som the ängel-  
 uti Angeland han lesver på Ängel- som fransofers  
 en France à la Françoise; na; i Sverige  
 en Suede à la Suedoise; dans les Swenska; uti  
 uti Sverige på Swenska; uti  
 Republiques, comme le meilleur god medborgare,  
 Republiker, såsom then bästa och på andra  
 Republicain; & ailleurs comme pållen såsom the  
 medborgare; och annorstädes som  
 ailleurs.  
 annorstädes.

Angredning ENTRETEN SEPTIEME. Stunde Sam-  
 Säuem.] SAMTALET SIUNDE. talet.

Om the öfrige Parties Oracionis som emot-  
 tagna Articulum Definitum.

Chö nö sä, JE ne sai, si je me tirerai  
 si schö mö. Jag ej wet, om jag mig skulle draga. Jag wet intet  
 viröra dafär. Affaire aujourd'hui aussi bien om jag i dag så  
 schurdy. Id' affaire aujourd'hui aussi bien om jag i dag så  
 biäng kö schö ur gibromd i dag dsvensä wäl wäl går ut med  
 ä jär. que je fis hier. min sak som i  
 Si som jag gjorde i går.]

B. De,

Si wurd sä- B. Si vous ne savez pas votre weten I el  
 we pa wäter. Om I ej weten intet eder hvad eder tife  
 rärl schö sä lö rôle, je sai (a) le mien. souven. så wet  
 midag. det, jag wet min. jag het jag bde  
 säan.

Ha wu mö A. Ha vous me mettez adroi- Ha, I hiespen  
 mätre - sadrä- Hä I mig sålten behän- mig artigt på  
 römaog dang tement dans le chemin, c' est à at pronomen  
 lö schömäng, på wägen, het är at possessivum re-  
 sä-radir, kö lö digt que le Pronom possessif rela- lativum tager  
 pränsång på- dire, at Pronomen possessivum rela- Articulum de-  
 säsiw relativ säga, at Pronomen possessivum rela- finitum til sig.  
 präng artiket tif prend l'article défini.  
 défini. tivum tager Articulum definitum.

Wu-si är dang. B. Vous y êtes donc. Nu hitten I på.

Wuj schi wui, A. Oüi j' y suis, & les ex- Ja jag gör så,  
 e lä-säxangel. Ja jag het är, och the exem-  
 kö wu lang. Ja jag het är, och the exem- pel som I het  
 däane, sång. emples que vous en donnez, font, på gifwen äro  
 präne wäter e- remplen som I thesom gifwen, äro, sölsande: Jag  
 pe e rangile. prenez votre épée & rendez moi gifwen mig min.  
 mää la miänn. tagen eder wärsja och gifwen mig Drid min läre.  
 Böwe - sä la la mienne. Beuvez à la santé de ma säs sä, och jag  
 sangte dö ma hälsan. Driden til hälsan min skal drika eder  
 mätkä, e schö min. Maitresse, & je boirai à la thekas sä.  
 bäärä a la sang- Maitresse, & je boirai à la thekas sä.  
 te dö la wäter. hästärinnas, och jag skal drika til het är eder och  
 Sä wäer-äng- santé de la vôtre. C' est vôtre hant n'äta.  
 terä e lö siäng. eder. Het är eder these twenne  
 Lö käl dö sä hälsan. Het är eder these twenne  
 dö tablä ä lö intèrèt & le sien (b). Le quel de tastor de bäst  
 mid päng. winst och hans. hwilken af mälad? Thes

Wu ces deux tableaux est le mieux  
 thesa: twenne tastorna de then bäst  
 peint?  
 mälade?

D S B.

(a) Articulus definitus samps til Pronomina possessiva.  
 (b) Art. def. samps sig och til Pronomen lequel la quelle, så wäl  
 da the brukas som relativa.

Le texte, celui des entretiens (p. 57) aussi bien que des fables (p. 56) est pourvu : 1) d'une traduction littérale interlinéaire ; 2) d'une traduction idiomatique dans la marge de droite ; 3) d'une transcription décrivant la prononciation dans la marge de gauche.

L'élève qui, rappelons-le, n'est pas en tête à tête avec son maître, mais seul devant son livre doit trouver dans celui-ci tous les renseignements nécessaires. L'auteur mentionne le recours à une grammaire, seulement pour « parcourir les déclinaisons et les conjugaisons » (p. 4), son manuel fournira le reste.

Apprendre une langue vivante sans l'entendre, voilà une tâche qui nous semble insurmontable... C'est pourtant ce qui fut fait à l'époque dans un certain nombre de cas (2).

La patience que suppose le déchiffrement de la marge de gauche, celle qui donne une « transcription » de la prononciation a porté ses fruits. L'alphabet phonétique international n'existant pas encore, il fallait se tirer d'affaire en utilisant les lettres qui correspondaient à certains phonèmes suédois.

Au début du livre, l'auteur présente une liste de lettres ou de combinaisons de lettres françaises et il explique à l'aide de lettres/phonèmes suédois comment il faut les prononcer.

Le plus difficile à décrire, les phonèmes qui n'existent pas en suédois, sont omis ou rendus simples par une description fautive mais compréhensible. Remarquez par exemple, au début de l'extrait du manuel, que le phonème initial du mot *chats* est transcrit de la même manière que celui des mots *génie* et *gens*. Les phonèmes nasalisés sont invariablement décrits par une voyelle suivie de la consonne, rendue en suédois comme en anglais par les lettres *ng*.

Le sens des mots est transmis par une traduction littérale interlinéaire, complétée par une traduction idiomatique. Méthode très pratique pour un autodidacte, elle fut introduite au début du siècle par John Locke, avec une version latine/anglaise des fables d'Ésope (3).

Le caractère analytique de cette méthode invite à la réflexion, à la construction de règles grammaticales basées sur la contrastivité. Et l'élève de notre manuel répond à cette invitation. Dans l'entretien précédant celui de l'extrait cité, c'est lui qui propose la pratique et les règles concernant l'article défini devant les adjectifs. Le maître essaye d'arrêter le flot d'exemples en disant : *Vous ne voulez donc pas me permettre un mot ?* Mais l'élève, emporté par sa découverte, lui répond : *Je sais ce que vous voulez dire* (p. 50). Et si, par hasard, le lecteur n'est pas aussi perspicace, il pourra lire sous (a), au bas de la page, la règle grammaticale.

## DE L'USAGE A LA GRAMMAIRE DE LA GRAMMAIRE A L'USAGE

Les premiers entretiens proposés au lecteur sont un curieux mélange d'une conversation plus ou moins naturelle et d'un catalogue d'exemples grammaticaux. Si l'élève doit tirer

(2) Il ne faudrait pas croire cependant que ces autodidactes de la prononciation n'aient jamais entendu le français parlé. Au XVIII<sup>e</sup> siècle, en Suède, les occasions ne manquaient pas (Hammar E., L'enseignement du français en Suède jusqu'en 1907, Méthodes et manuels, Stockholm, 1980, pp. 86-87).

(3) Aesop's Fables in English and Latin Interlineary. [Edited by John Locke.] London, 1703.

des conclusions de « l'usage », il est hors d'état de le faire, sauf à l'intérieur du catalogue d'exemples. Dans le texte « naturel », il n'y a pas de limites en ce qui concerne les difficultés linguistiques pour un étranger. Il ne pourra certainement pas déduire la règle grammaticale des expressions *j'y suis* et *les exemples que vous en donnez*. Il doit donc mettre les échantillons de langue donnés à deux niveaux différents : l'un déchiffrable du point de vue structural, l'autre incompréhensible, mais accepté comme tel. L'explication viendra plus tard. Pour le moment, on n'a qu'à comprendre le contenu du message et peut-être en apprendre le vocabulaire. Il faut venir à bout du « manque d'usage ». Tout en apprenant, sans doute partiellement par cœur, des phrases entières non expliquées du point de vue de la structure, l'élève s'applique donc, pas à pas, à saisir le secret du système grammatical de la langue étrangère. Il suit par conséquent deux chemins parallèles pour s'approcher de la langue. Et l'auteur du manuel, qui avait tant préconisé la méthode de l'usage, de l'habitude — pour rassurer l'élève ? — finit le troisième entretien en disant : *Il faut en [de la grammaire] venir aux effets, faire usage du discours partie par partie, c'est-à-dire mettre l'idole en pièces pour avoir le trésor* (p. 28). Et, en effet, il met l'idole en pièces. Il lui faut onze entretiens pour disséquer la langue au sujet des articles, jusqu'aux plus fines subtilités de la syntaxe ; encore sept pour les adjectifs et les noms ; vingt-deux pour les pronoms (dont quatorze pour le pronom personnel). Ce n'est que dans le quarante et unième entretien qu'on arrive aux verbes, la pierre de touche de tout apprenant de la langue française ; on y consacre vingt entretiens. Mais alors, il y a longtemps qu'on ne parle plus de la grammaire dans les entretiens. On la montre, dans les exemples, c'est tout. Et les exemples ne sont plus donnés comme dans un catalogue. Ils sont insérés naturellement dans le discours.

On a simplement imprimé le phénomène en question en italiques. Certaines règles, mais pas toutes, sont données au bas de la page, sous une forme extrêmement concise.

On cesse donc, peu à peu, de parler de grammaire dans les entretiens. De temps en temps, on revient à la méthode, mais c'est aussi une chose à laquelle on s'intéresse moins, une fois les principes inculquées. A la fin du premier cinquième du manuel, on en parle pour la dernière fois, et pour évoquer la responsabilité de l'élève :

*Élève : Ne dépend-il pas d'un maître et de sa méthode qu'un disciple parle pis ou mieux, qu'il s'énonce plus ou moins correctement ?*

*Maître : Non, ce plus et ce moins ne vient point tant de la méthode du maître que de l'assiduité du disciple à la réduire en pratique [...] Ainsi, je veux qu'il n'y eût jamais un plus homme d'honneur que votre maître, plus habile et faisant mieux son devoir, un disciple qui manquera à cela rendre toute sa méthode inutile* (pp. 104-106).

On donne plus de poids à ce raisonnement en racontant la fable du bûcheron qui, ayant perdu le manche de sa cognée, refuse un manche en or et en argent que Mercure lui offre. On finit par se moquer de ceux qui possèdent de beaux livres dorés et bien reliés avec tous les beaux préceptes, mais qui ne les lisent pas.

*Le maître qui recommande la pratique comme l'instrument plus propre qu'aucun à la fin qu'on se propose, ne pourroit-il point passer pour Mercure ; car par ce moien il donne tout ce qu'il y a de plus curieux et de plus riche dans l'Art qu'il enseigne* (pp. 110-111).

## UNE ATMOSPHÈRE AIMABLE

Parmi les secrets de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'auteur du manuel passe sous silence celui dont il se sert abondamment : celui de créer une atmosphère aimable, rassurante, de présenter des sujets et des histoires intéressants, pleins d'imprévus et de drôleries, et aussi pleins de respect du lecteur, qui dans ce cas se trouve dans la position précaire d'un élève. N'est-ce pas là un des secrets de bien commencer — et de bien continuer ?

Après avoir pris tendrement la main de l'élève, en le rassurant, en lui parlant de la bonne méthode à suivre, en l'encourageant sans toutefois cesser de lui demander des résultats, le maître lui raconte donc des fables divertissantes, le taquine ou l'écoute sérieusement, et, finalement, s'éloigne de plus en plus pour laisser la place à d'autres interlocuteurs. Avec ceux-là, invariablement anonymes, tout comme le maître lui-même, l'élève s'indigne contre la stupidité de certains personnages qu'il vient de rencontrer, échange des pensées sur la vérité, la flatterie, le destin, les voyages, le moyen de faire fortune, la lecture, l'amour, les faiblesses de l'homme.

On parle de Paris (*un nombre infini de carrosses, et de chevaux très-incommodes, d'une foule de gens importuns ; d'une quantité de cloches qui raisonnent continuellement aux oreilles ; d'une troupe de porteurs, de laquais et de plaideurs empressez. [...] Un tiers de la ville est occupé à hurler pour crier des herbes, du poisson, du fruit et de l'eau, et les trois quarts du monde sont attentifs à vous saisir par la manche pour vous obliger à acheter quelque chose. [...] Elles [les Parisiennes] sont sujettes à des caprices et à des légèretés que j'estime très dangereux à ceux, qui en sont les maris,*

pp. 119-123) ; de la mort de Louis XIV (*Oserois-je vous demander si l'ambition d'un Prince et son amour pour le plaisir ne pourroit [...] pas plus nuire à son Peuple, que la protection des Arts et des Sciences ne pourroient [...] lui rendre service ?* p. 298) ; de la paix d'Utrecht (pp. 448-452, 455-461).

On plaisante : — *J'apprens que la servante de nôtre Hôte est accouchée d'un enfant. — Quoi de plus naturel, y avez-vous quelque part ?* (pp. 292-293) ; et on est sérieux : *Tout le secret pour faire fortune, est une grande hardiesse pour embrasser l'occasion qu'on a eu la patience d'attendre [...]* (p. 211). Une seule fois, à propos de la formation du féminin, on laisse entendre que cette diversité plaisante fait partie de la didactique. Un ami vient chercher l'élève pour une promenade, mais le trouve occupé.

*Élève : Je suis à vous dans un moment ; je suis sur une matière qui est fort sèche. [...] C'est la formation des Adjectifs féminins.*

*Ami : Ne vous embarrassez pas, nous égayerons la matière dans nôtre promenade. [En se promenant, les deux amis font des commentaires sur les femmes qui passent.]*

*Ami : [...] Surtout une belle femme ne doit être ni trop grasse, ni trop maigre, avec des lèvres de corail un peu épaisses.*

*Élève : Pour moi, je serois pour une gorge avec deux grosses boules et bien nettes.*

*Ami : Voilà une petite noiracide qui vient devant nous qui seroit donc de vôtre goût. [...]*

*Élève : Je croirois que la matière de nôtre entretien seroit sèche, mais je crains qu'elle ne soit devenuë trop dangereuse* (p. 134-139).

Sur le point de quitter son élève/lecteur, l'auteur consacre deux des derniers entretiens

à des raisonnements sur l'utilité de savoir la langue française. Un père se plaint de ce que ses enfants n'aient pas compris qu'ils n'avanceront pas dans le monde sans cette connaissance, ni dans l'armée, ni dans la vie politique, ni même dans des situations quelconques. Savoir le français est mieux que d'avoir des connaissances dans plusieurs autres matières, tout comme le chat qui savait grimper dans un arbre devant les chiens de chasse, tandis que le renard, avec toutes ses ruses, fut attrapé. *Un seul [expédient] qui soit bon, suffit; témoins les Français qui avec leur seul langage vivent par tout, où les autres avec plusieurs métiers meurent de faim* (p. 481). On parle de tous les gens de qualité qui ont un Français ou

une Française chez eux, et que ceux-ci sont mieux traités que les autres domestiques. Ils sont comme les cygnes de la maison. On a plaisir à les voir, ainsi qu'à entendre leur « langage mélodieux ». Même le cuisinier, ayant un peu trop bu et voulant égorger un cygne qu'il prenait pour un oison, put distinguer la différence quand le cygne se plaignit. *Celui dont le langage est si doux mérite de vivre !* (pp. 470-473).

Voilà un encouragement inattendu pour avoir bien accompli un bon travail, ou pour le continuer !

**Elisabet Hammar**



## La bibliothèque de l'Arsenal

**Itinéraires : celui du chercheur dans telle bibliothèque, en Europe ou au-delà, petite ou grande, connue ou cachée, celui du bibliothécaire qui dresse un état actuel des réimpressions ; celui du voyageur érudit sur les traces de Sainliens ou de Guy Miège... Un jour peut-être un Guide bleu, vert ou rouge rassemblera, pour notre plaisir, tous ces itinéraires à travers le temps et l'espace.**

**F**AIRE des recherches historiques dans le domaine du français langue étrangère requiert, de la part du chercheur, une bonne connaissance des diverses bibliothèques susceptibles de posséder sur ce sujet des documents variés, rares ou anciens.

La bibliothèque de l'Arsenal possède, dans sa section Belles Lettres essentiellement, de nombreux ouvrages capables d'intéresser l'amateur ; citons-en au hasard quelques-uns, à titre d'illustration :

— *The Compleat French-Master for Ladies and Gentlemen*, by M. Boyer, London, 1703.

— *Le compagnon sage et ingénieux, anglais et français, un recueil de l'esprit des personnes illustres à l'usage des écoles françaises*, par M. Boyer, Londres, 1707.

— *Essai de simplification du français en vue de le faire accepter comme langue internationale*, par S. A. Clerc, Lyon, 1863.

— *Le grand et nouveau parlement français et allemand pour apprendre l'une et l'autre langue sans le secours d'un maître*, par P. Surleau, Francfort, 1762.

Ces quelques exemples ne reflètent que bien imparfaitement la diversité des ouvrages (grammaires, dictionnaires, dialogues, éditions bilingues annotées) disponibles et des langues (anglais, italien, espagnol, allemand, hollandais...) concernées.

La meilleure façon de s'en rendre compte, c'est de s'y rendre en personne ; afin de vous en faciliter l'usage et l'accès, vous trouverez dans les lignes qui suivent une brève présentation de cette bibliothèque.

### PRÉSENTATION

C'était initialement le nom du quartier où elle se trouve, car on y entreposait les munitions d'artillerie. Ce nom est resté attaché à l'édifice qui, du XVI<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle, a servi de résidence au Grand Maître de l'artillerie.

En 1756, l'appartement devint vacant à la suite de la suppression de cet office par le roi et Paulmy d'Argenson vint l'habiter. Grand bibliophile, il y installa sa collection de livres qu'il enrichit par des achats systématiques jusqu'à l'heure de sa mort en 1787.

L'origine de la bibliothèque de l'Arsenal est donc une collection particulière et comme c'est souvent le cas dans de telles circonstances, le fonds qui la constitue est de caractère encyclopédique : théologie, droit, sciences, histoire... et bien sûr littérature française qui constituait le domaine de prédilection de Paulmy d'Argenson.

L'Arsenal n'est pas une bibliothèque spécialisée comme celle de l'I.N.R.P. ; on y trouve cependant nombre d'ouvrages se rapportant à l'enseignement du français à l'usage des étrangers (grammaires, dialogues...), pour la période qui va du XVI<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle. Sans doute faut-il attribuer la présence de ces ouvrages au comportement du collectionneur qui, par-delà ses préférences (la littérature française), a cherché à acquérir tout ce qui se publiait.

Actuellement, la bibliothèque de l'Arsenal proprement dite se consacre essentiellement à la littérature française ; son fonds est moins étoffé pour la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle.

## **ORGANISER SA RECHERCHE**

Le système de classement des ouvrages est quelque peu complexe et mérite une brève présentation ; il est constitué de divers fichiers ou catalogues.

### **Le fonds ancien**

Pour les ouvrages acquis avant 1880, on trouve d'une part un catalogue systématique et d'autre part un catalogue des auteurs.

Le catalogue systématique est conçu comme un ensemble fermé de titres, assortis d'une référence chiffrée allant de 1 à..., à l'intérieur des grandes sections traditionnelles : Sciences et Arts (y compris « éducation »), Belles Lettres, Histoire, etc.

Ce mode de classement, qui a été abandonné en 1880, présentait le double inconvénient de ne tenir compte que du contenu de l'ouvrage et pas des formats, et d'interdire l'enregistrement des nouvelles acquisitions (sauf par l'introduction de discriminants tels que bis, ter, eux-mêmes complétés éventuellement par des exposants).

Lors de l'introduction du nouveau mode de classement, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, une nouvelle cote a été reportée sur le catalogue méthodique, mais pas sur celui des auteurs.

Chercher un livre dont on ne connaît que l'auteur oblige donc à passer par le catalogue auteur, puis de là, à se reporter au catalogue systématique où l'on trouvera la nouvelle cote (reconnaissable à la mention, en tête, du format) à côté de l'ancienne. Le catalogue auteur étant parfois incomplet (anonymes, par exemple), car il n'était considéré que comme un instrument d'appoint au XIX<sup>e</sup> siècle, cela exige quelques tâtonnements dans le catalogue méthodique de la part du chercheur.

### **Le nouveau fonds**

Le fonds nouveau, lui, est conforme aux usages actuels, avec des fichiers auteurs et des fichiers alphabétiques matière, par tranches chronologique d'acquisition ; le fonds nouveau correspondant aux ouvrages *acquis* après 1880, il peut comporter des livres parus à une date antérieure.

## **LES CONDITIONS DE TRAVAIL**

La bibliothèque de l'Arsenal est ouverte tous les jours, sauf le dimanche, de 10 h à 17 h.

Elle possède une petite salle de lecture de 48 places dont un certain nombre sont en permanence réservées aux personnes qui

travaillent dans le domaine des arts du spectacle (en raison de la présence, au sein de la bibliothèque, du fonds spécifique et unique en son genre de ce département spécialisé de la Bibliothèque nationale).

Ce n'est pas une bibliothèque de prêt, mais une bibliothèque de consultation : elle dispose toutefois d'un équipement moderne de reproduction.

Elle possède par ailleurs, comme toutes les grandes bibliothèques en France, le Réper-

*toire des bibliothèques et centres de documentation*, qui recense les quelque 3 000 bibliothèques existant en France, accompagnées de leurs caractéristiques (ouvrage publié en 1971, à l'initiative de la Bibliothèque nationale), ainsi que les *catalogues des livres imprimés*, de quelques grandes bibliothèques municipales françaises (ouvrages réalisés à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle), qui se présentent sous la forme de catalogues méthodiques, sur le même plan que l'ancien catalogue de l'Arsenal.

**Pierre Frémont**



# LIVRES A LIRE

---

A. P. R. Howatt  
**A HISTORY OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING**  
*Oxford University Press, 1984.*

I. Michael  
**THE TEACHING OF ENGLISH — FROM THE SIXTEENTH CENTURY TO 1870**  
*Cambridge University Press, 1987.*

---

**A.** P. R. HOWATT enseigne dans les prestigieux Départements de linguistique et Institut de linguistique appliquée de l'Université d'Edimbourg et son livre traite de l'enseignement de l'anglais langue étrangère des origines à nos jours.

Ian Michael est professeur dans le Département d'Éducation de l'Université de Londres et son étude porte sur l'enseignement de l'anglais à des anglophones de la fin du XVI<sup>e</sup> siècle à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Là ne réside pas l'essentiel des différences entre les deux ouvrages. D'une part parce que la distinction entre langue maternelle et langue étrangère est récente : Howatt rappelle oppor-

tunément que les phonéticiens et les réformateurs de l'orthographe anglais du XVI<sup>e</sup> siècle s'adressaient indistinctement à leurs compatriotes et aux étrangers. D'autre part parce que, même si I. Michael ne néglige pas les documents américains, même si A. P. R. Howatt fait à l'occasion des incursions en Suède ou aux Pays-Bas et plus tard au Bengale, ils s'attachent d'abord l'un et l'autre à la Grande-Bretagne : Howatt montre bien comment chaque mouvement d'immigration (consécutif aux massacres de la Saint-Barthélémy, à la révocation de l'Edit de Nantes ou à la Révolution de 1789) fut à l'origine d'une nouvelle génération de manuels et de dictionnaires.

Ce qui différencie ces deux ouvrages, c'est d'abord leur point de départ. A. P. R. Howatt rend hommage à Ronald Mackin, qui fut son professeur à Edimbourg et faisait des conférences sur l'histoire de l'enseignement des langues au début des années 1960 avec « une grâce, un esprit et un sérieux » qu'il a su de toute évidence transmettre à son élève. Howatt adopte à son tour le ton des conférenciers universitaires britanniques :

une nonchalance très étudiée, un refus de la cuistrerie que des naïfs pourraient prendre pour de la simplicité, un soupçon de familiarité (« s'il vivait aujourd'hui, Miège travaillerait pour les Nations unies »), quelques clins d'œil à l'auditoire (comme cette perfidie sur le notionnel-fonctionnel lâchée au beau milieu du XVII<sup>e</sup> siècle). La facture même du livre est donc un plaidoyer pour l'intégration de l'histoire de l'enseignement des langues dans les cursus universitaires.

Et celle-ci se veut avant tout mémoire de ceux-là : les chapitres les plus denses, les plus chaleureux et les mieux documentés sont consacrés à la période où l'histoire de l'enseignement des langues vivantes est marquée par l'émergence de nouveaux cursus universitaires, c'est-à-dire au XX<sup>e</sup> siècle.

La grande tradition britannique, les apports de Sweet, Jones, Hornby, West, et surtout de Palmer sont analysés avec tant de finesse et de profondeur qu'on regrette que Howatt se soit laissé tyranniser par les exigences de l'approche chronologique et ait parfois cédé au

démon de l'exhaustivité dans la première partie de son livre : le chapitre consacré aux méthodes naturelles « de Montaigne à Berlitz » est assurément beaucoup trop rapide, le XIX<sup>e</sup> siècle n'est que survolé, la comparaison entre le dictionnaire de Johnson et celui de Webster reste à l'état d'esquisse et le lecteur ne dispose pas d'informations suffisantes pour comprendre les raisons de l'échec de Comenius en Suède.

Il ne s'agit évidemment pas ici de reprocher à A. P. R. Howatt de n'avoir pas réussi ce qui n'était pas faisable. Les limites de son étude sont celles de la nouvelle discipline qu'il entend contribuer à fonder. On peut penser que le livre de Howatt jouera dans le développement de l'histoire de la didactique des langues un rôle comparable à celui qu'eut l'ouvrage de R. H. Robins (*Brève histoire de la linguistique*, 1967) dans le domaine proche, celui de l'histoire des théories linguistiques.

A l'origine de la recherche de Ian Michael, il y a une simple phrase relevée dans un journal britannique en 1978 : « l'anglais est une discipline scolaire relativement récente ».

Au terme de dix années de travail solitaire et acharné, Ian Michael conclut modestement que ce « relativement » est somme toute très relatif : son enquête s'achève en 1870, c'est-

à-dire au moment même où l'anglais est censé faire son entrée dans le système éducatif britannique. Pour explorer les trois siècles qui précèdent, c'est-à-dire la longue période au cours de laquelle l'anglais fut enseigné en Angleterre sans avoir pour autant un statut institutionnel d'objet d'étude, Michael adopte une approche strictement thématique : il étudie successivement l'enseignement de la lecture, de l'écriture, de la prononciation, de l'orthographe, de la littérature, de l'élocution, de l'expression écrite, ce qui lui permet de franchir le seuil des classes de rhétorique sans se laisser arrêter par les dénominations archaïques.

La liberté que se donne ainsi le chercheur est immense. Pour en jouir sans en abuser, il faut une très grande maîtrise : on sait la facilité avec laquelle les historiens du culturel peuvent importer dans leurs recherches des catégories anachroniques qui devraient elles-mêmes faire l'objet d'une analyse. L'auteur de *English Grammatical Categories and the Tradition to 1800* (Cambridge University Press, 1970) laboure un champ qu'il connaît bien. « Je m'intéresse à ce que faisaient les enseignants » dit simplement Ian Michael dans son introduction. Ce fouineur impénitent, qui a dépouillé quelque trois mille cinq cents manuels, débusque en effet les pratiques, à ras de texte, à ras d'exercice. Refaire en sa compagnie le long chemin

de la lettre au mot, réinventer la syllabe ou la virgule avec lui, rechercher après lui Esope dans Carey sont d'abord un immense plaisir. Ces patientes reconstructions éclairent l'impensé d'une activité professionnelle, présentent des démarches désormais abandonnées, cernent les limitations intrinsèques de certaines formes de pratique et, tout simplement, montrent comment, en suivant tel cheminement plutôt que tel autre, on est arrivé là et pas ailleurs : Ian Michael ne commet jamais l'erreur de confondre changement et progrès. Le statut institutionnel de l'histoire de l'enseignement de l'anglais semble fort peu le préoccuper. Il se contente de montrer comment l'histoire de l'enseignement de l'anglais peut permettre de réfléchir sur l'enseignement de l'anglais : en constituant des points de repère et en suscitant des vues critiques. Il lui suffit que la démonstration soit convaincante. Elle l'est.

Dans son introduction, Ian Michael déplore à juste titre que certains historiens puissent étudier les systèmes éducatifs sans se préoccuper de ce qui se passait dans les classes. Les historiens qui liront Ian Michael et A. P. R. Howatt déploreront à juste titre que le rôle des différents paramètres économiques, politiques, sociaux, idéologiques et méthodologiques qui ont influé sur le développement de l'enseignement de l'anglais soit très inégalement mis en

lumière dans leurs ouvrages. Qui étaient ces professeurs d'anglais dont parlent Michael et Howatt ? Quelle était leur formation ? Comment et par qui étaient évaluées leurs compétences ? Comment et par qui étaient-ils rétribués ? Dans quelles circonstances et à quelles fins avaient-ils été mis en présence de leurs élèves ? Qui étaient ces élèves ? S'il n'existe pas de projet cognitif « pur », ces questions ne sont pas frivoles. Il est donc urgent qu'elles soient traitées. Dans la mesure où objectifs et méthodes sont inextricablement liés, on peut douter qu'une juxtaposition de discours spécialisés puisse se révéler adéquate.

Ian Michael et A. P. R. Howatt expriment tous deux leur gratitude à Robin Alston. Depuis de très nombreuses années, ce prodigieux monomane, Conservateur à la British Museum Library, traque les manuels d'anglais et les grammaires à travers le monde. Le treizième volume de sa monumentale *Bibliography of the English Language*, consacré aux revues et aux périodiques, vient de paraître. Que ferons-nous demain de ce puissant instrument de travail ? L'exemple de l'évolution récente des études médiévales, pris parmi tant d'autres, peut inciter à réfléchir.

A l'origine de la réinterprétation du Moyen Age qui a marqué les années 1980, on ne trouve

aucune étude générale, mais une somme de monographies approfondies.

### Marie-Hélène Clavères

R. C. Alston

**THE FRENCH LANGUAGE GRAMMARS MISCELLANEOUS TREATISES DICTIONARIES,**  
*printed for the author, 1985.*

C E remarquable ouvrage est le tome XII d'un ensemble monumental de vingt volumes : *A Bibliography of the English Language from the invention of printing to the year 1800*. Depuis 1958, R.C. Alston a inventorié, au travers de multiples activités, des ouvrages anglais de toutes sortes consacrés au français : grammaires, dictionnaires, cacographies, dialogues, manuels de prononciation, etc. ; recension beaucoup plus considérable que ce qu'on pouvait trouver dans les ouvrages classiques antérieurement publiés tels que ceux de A. G. Kennedy, de K. Lambley ou E. Stengel. Dans un relevé de 750 items sont notées, outre des indications sommaires sur le contenu, les diverses éditions avec leurs lieux et dates et les bibliothèques où des exemplaires sont disponibles. L'ouvrage est complété par 51 planches reproduisant des pages de titres (et l'on sait comme elles sont détaillées dans les traités anciens) où des extraits significatifs de certains ouvrages cités, rendant ainsi sensibles,

palpables, présents ces textes du passé sortis tout droit de la vie éducative.

Signe parmi d'autres que ce trésor bibliographique est l'œuvre d'un amoureux de la langue, animé d'une passion saisissante. De la passion il en faut pour mener à bien une telle entreprise. Non seulement il a fallu dépouiller systématiquement les inventaires et les catalogues, mais aussi les recensions de plus de 800 bibliothèques, mais aussi, au fil de trente ans, suivre les mouvements des acquisitions, les transferts de fonds, leurs changements d'intitulés, etc. Il a fallu s'accrocher tenacement à des conservateurs, toujours trop peu nombreux, submergés par des avalanches de documents qu'ils n'arrivent plus à maîtriser.

Quiconque a fréquenté la Bibliothèque nationale de Paris sait que ce lieu d'une richesse hélas ! incalculable crève d'étouffement.

On ne saurait donc avoir trop de reconnaissance pour des aventuriers comme R. C. Alston qui sont la base indispensable de toute recherche. L'auteur de ces lignes travaillant il y a vingt ans sur l'histoire de la grammaire française a mille fois béni l'infinie patience de Stengel ; sans des chercheurs comme Alston, la création de la S.I.H.F.L.E.S. n'aurait aucun sens.

**Jean-Claude Chevalier**

# INTERLIGNES

Jean CARAVOLAS,  
*Le Gutenberg de la didactographie  
ou Comenius et l'enseignement  
des langues,*  
Montréal, Guérin, 1984, 249 pages.

**P**RAGUE s'apprête à célébrer le quatrième centenaire de la naissance de l'une des plus illustres personnalités de la culture tchèque, Comenius, dont l'influence théorique et pratique en Europe fut immense. D'innombrables adaptations de ses manuels circulent jusqu'à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle. Goethe apprend à lire sur l'*Orbis pictus*; une adaptation française paraît à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle... La *Janua linguarum reserata* a été traduite en toutes les langues européennes, en arabe, en turc, en persan. A ce grand éducateur qui a traversé l'Europe à la poursuite de ses rêves iréniques et œcuméniques, nous devons la première systématisation de la pédagogie. Sa *Didactica magna* constitue le grand *incipit* de la didactique des langues. Jean Caravolas nous présente ici l'époque et la vie de cet insigne didacticien, sa pensée philosophique, base théorique de sa pédagogie et de sa « méthode des langues », il nous guide à travers le labyrinthe d'une production immense à la découverte d'un auteur d'une étonnante modernité, l'un de ces auteurs — écrivait Piaget — « qu'il n'est

pas nécessaire de corriger et [...] de contredire pour le moderniser, mais seulement de traduire et de prolonger » (p. 223).

Carla Pellandra

Jean-Claude CHEVALIER,  
*Le problème des données dans  
deux grammaires anglaises du  
français : Lesclarcissement de  
John Palsgrave (1530) et The  
French Schoolmaster de Cl.  
Sainliens dit Holyband (1609).*  
in *Mélanges Guiraud, Droz, 1987.*

**C**CHEVALIER, comme il l'indique lui-même, récidive avec cet article succédant à d'autres consacré au rôle des exemples dans les grammaires \*. Cette fois, à propos du fameux *Lesclarcissement de la langue française de Jehan Palsgrave (1530)* et de *The French Schoolmaster (1609)* de Claudius Holyband, auteur aussi, en 1630, de *The French Littleton*.

Un siècle sépare *Lesclarcissement de French Littleton*, dans cette Angleterre où le français tenait évidemment une place particulière sur le marché de l'enseignement des langues et un « gentil-homme bourbonnois » est Cl. Sainliens ou Cl. Holyband, presque selon le côté du Channel où il réside...

Ouvrages pédagogiques destinés à l'apprentissage du français par les anglophones, ouvrages originaux en ce qu'ils ne font pas

intervenir le latin comme passage obligé, ouvrages significatifs aussi — et c'est ce qui intéresse Chevalier au premier chef — par la place qu'y tiennent les exemples, « à la fois une illustration de la règle et un élément d'agencement pour les discours que prononcera l'élève ».

Le développement principal est accordé à *Lesclarcissement*, œuvre de bonne taille, subdivisée en trois livres, dont le dernier reprend et développe (dans le sens de la réalisation en discours) des éléments d'analyse antérieurs portant sur les formes élémentaires et leur arrangement. Les exemples, inventés pour la plupart, sont regroupés à l'intérieur d'une section, sorte de glossaire où l'on trouve, sous les entrées de verbes rangés alphabétiquement, des répertoires de sens et de constructions, imbriquant lexicque et séquences syntagmatiques.

Un jeu s'établit alors entre énumération des règles et ces regroupements tabulaires d'exemples normalisés. Références fréquentes aux scènes de la vie quotidienne, construction de dialogues, selon un souci « qui est une des bases de l'enseignement traditionnel en Angleterre, comme le montre l'ancienneté des *Manières de langage* ». Mais les données empruntées aux auteurs ne sont pas pour autant absentes et prennent souvent la forme de citations assez longues (double finalité de « légitimation » par la belle langue et

de constitution d'un corpus de blocs discursifs à mémoriser).

Les ouvrages de Holyband, moins volumineux et moins ambitieux, présentent un dispositif classique, en apparence assez comparable. La mise en œuvre que constituent les dialogues y est particulièrement manifeste (soixante pages lui sont consacrées dans *The French Schoolmaster*, contre quarante pour les rudiments de grammaire). Tours locutionnaires et constructions élémentaires sont à la base de la composition de ces dialogues. A quoi s'ajoutent des « proverbes » qui eux aussi « participent à une construction de la langue fondée sur des exemples mnémoniques », tout en introduisant une certaine référence à la culture.

Dans *The French Littleton*, Chevalier note que les dialogues, devenant aussi base d'exercices de variation, « sont farcis de tableaux morphologiques ». D'où une évolution non négligeable : « Ce n'est plus l'exemple tourné vers le discours, c'est le discours qui se fait structure d'exemples. La grammaire est par conséquent modifiée. Elle ne traite plus que des points particuliers, jonction d'exemples, qui sont comme la synthèse de l'apprentissage empirique et qui se nouent dans des difficultés reconnues. » En bref, si le dispositif ne semble que peu modifié, la démarche générale et les conceptions sous-jacentes de la grammaire et de sa place dans l'enseignement paraissent, elles, plus profondément affectées.

On soulignera deux points relatifs à l'option méthodologique de

cette étude, travailler à partir des exemples, des « données » que construit ou sélectionne l'auteur d'une grammaire d'enseignement :

— « Le choix des exemples et des références, leur place dans le dispositif de la grammaire, est révélateur de la méthode suivie et de la théorie sous-jacente. »

— « L'identification du matériel des données permet aussi d'identifier le type de public visé et par là présente un intérêt ethnologique et sociologique. Une étude systématique du matériel utilisé par les grammairiens aurait donc un intérêt aussi bien pour la théorie linguistique que pour la description des méthodes pédagogiques et l'identification des milieux dans lesquels il s'est développé. »

Programme de travail, on le voit !

Daniel Coste

\* Voir en particulier : J.-Cl. Chevalier, « Le jeu des exemples dans la théorie grammaticale, étude historique » dans *Grammaire transformationnelle, syntaxe et lexicologie, Études réunies par J.-Cl. Chevalier* (Lille, P.U.L., 1976).

Henri DURANTON,  
« Un métier de chien ».  
*Précepteurs, demoiselles de compagnie et bohème littéraire dans le Refuge allemand. Dix-huitième siècle*, n° 17 (1985), pp. 297-315.

**C**ET article remarquable évoque la vie difficile des jeunes gens issus de familles huguenotes

réfugiées en Prusse et qui cherchaient un emploi en utilisant leur connaissance du français. C'est leur propre témoignage qu'on peut lire à la faveur des lettres qu'ils ont écrites à Formey, ancien professeur au collège français de Berlin, secrétaire perpétuel de l'Académie royale de Frédéric II.

Ces lettres inédites, de correspondants obscurs, provenant surtout d'Allemagne, mais aussi de Hollande, de Pologne, de Russie, font partie de l'important fonds des Archives Formey conservé à la Bibliothèque nationale de Berlin (R.D.A.). H. Duranton a eu la bonne idée d'y rechercher les échos de l'existence, souvent errante, de ces précepteurs et demoiselles de compagnie qui pouvaient, notamment auprès des familles nobles, satisfaire le goût de la langue et de la culture françaises. Leurs salaires, fort médiocres, leurs conditions de travail et de vie, peu enviables, leurs espoirs, souvent déçus, tout est dit ici par les intéressés. Dans la diversité des situations personnelles et des itinéraires, on voit revivre, et de façon saisissante, entre les années 1740 et 1789, un milieu de marginaux déracinés de leur communauté religieuse d'origine. L'enseignement n'était pour la plupart de ces précepteurs qu'un pis-aller. Beaucoup auraient préféré faire une carrière dans les lettres ou dans l'administration. Au moins ont-ils été, même si l'histoire a oublié leurs noms, les propagateurs essentiels de l'Europe française des Lumières.

Roland Desné

Etienne FRANÇOIS,  
*Les échanges culturels entre la France et les pays germaniques au XVIII<sup>e</sup> siècle.*

Actes du Colloque de 1985 in *Bulletin de l'association des historiens modernistes des Universités* (n° 10).

**D**ANS cette rapide mais suggestive mise au point, l'auteur, qui fut directeur de la Mission historique française en Allemagne, recense les différents aspects de la présence culturelle française Outre-Rhin à partir de quelques exemples locaux (notamment Cassel et Leipzig) : architecture des palais et résidences, librairies françaises et librairies allemandes diffusant des ouvrages français, journaux et gazettes de langue française. Il souligne notamment l'usage général de la langue française dans les milieux de la noblesse et dans une partie de la bourgeoisie. Mais cette influence linguistique, littéraire et artistique doit être nuancée : elle est plus profonde dans l'Allemagne du Nord que dans celle du Sud, elle est absente dans le peuple, et surtout elle doit cohabiter avec d'autres influences (celle de l'Italie et par la suite celle de l'Angleterre) et « se germaniser » pour mieux survivre.

L'article est essentiellement consacré à décrire et à analyser l'influence française car, à l'inverse, il apparaît que l'influence allemande en France au XVIII<sup>e</sup> siècle

est encore très faible, épisodique et marginale.

Paul Gerbod

Willem FRIJHOFF,  
*« Modèles éducatifs et circulation des hommes : les ambiguïtés du second Refuge »,*  
in *La Révocation de l'Édit de Nantes et les Provinces Unies, 1685, Colloque international du Tricentenaire, Leyde* (A.P.A. Holland University Press, Amsterdam et Maarssen, 1986).

**C**ETTE étude se rattache au courant général de réévaluation critique de l'impact du Refuge huguenot sur les pays d'accueil dans les domaines économique, politique, social et culturel. Willem Frijhoff s'est efforcé de préciser l'importance et la nature de l'apport des réfugiés français aux Pays-Bas après 1685 dans les domaines scolaire et universitaire en s'attachant surtout à leur influence sur la diffusion de la langue et de la culture françaises. Dans le cas des Provinces Unies, il s'agissait d'une seconde vague car depuis le milieu du XVI<sup>e</sup> siècle, un premier refuge huguenot francophone avait imposé un modèle éducatif particulier : maîtres de français se transmettant leurs compétences de père en fils et de mère en fille. Juste avant la Révocation, l'extension du français était fort limitée, même si le contact quotidien avec les immigrants francophones avait généralisé un certain modèle de civilité ou de « courtoisie ». Le développement de l'édition française du

Refuge et l'effervescence intellectuelle qui régna un certain temps autour de Bayle et Jurieu ne doivent pas faire illusion. Les structures universitaires, à part quelques exceptions notables, sont restées fermées aux sommets huguenotes qui avaient fui la France. Les précepteurs français, devenus un peu plus tard « gouverneurs » et « gouvernantes » avec des responsabilités élargies notamment dans le domaine de la socialisation et de la morale furent de plus en plus remplacés par les pensionnats. La bourgeoisie batave montante du XVIII<sup>e</sup> siècle n'avait que méfiance pour les mœurs élégantes et le comportement affecté que, si protestants qu'ils fussent, les réfugiés tendaient à propager. Ce n'est en définitive que sur une toute petite élite que la culture française a eu un impact en Hollande, faisant ainsi d'une langue éminemment utilitaire « un code vide et socialement marginalisé ».

Jacques Poujol

Bernadette GRANDCOLAS,  
*« The Compleat French Master, une méthode de français à la fin du XVII<sup>e</sup> siècle en Angleterre »,*  
*Franco-British Studies — Journal of the British Institute in Paris, number 4, Autumn 1987, pp. 26-44.*

**B**ERNADETTE GRANDCOLAS a soutenu, en 1974, une thèse de troisième cycle sur Abel Boyer, grammairien et pédagogue (né à Castres en 1667, protestant exilé après l'Édit de Nantes, mort à

Chelsea en 1729), auteur, entre autres ouvrages, de *The Compleat French Master* (première édition 1694, reprise une trentaine de fois jusqu'à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle).

C'est ce manuel que, dans cet article de 1987, elle présente (on y trouve le fac-similé de la page de titre, de la *Declension of Proper Names* et du quinzième dialogue : « Pour parler François », qu'elle resitue dans le contexte de l'époque (en tenant compte des apports de A. P. R. Howatt : *A History of English Language Teaching*, Oxford University Press, 1984 et de I. Michael : *The Teaching of English : from the Sixteenth Century to 1870*, Cambridge University Press, 1987), et qu'elle commente en soulignant certaines analogies entre les options d'Abel Boyer et celles des didacticiens « communicativistes » ou « acquisitionnistes » actuels, en particulier par l'importance qu'il accorde à la pratique orale de la langue étrangère (dans son quinzième dialogue, il est dit que « La Méthode la plus facile pour apprendre le François est de parler souvent », que « la facilité de parler viendra avec le temps », et qu'il faut parler « sans prendre garde si vous dites bien ou mal » parce que « pour apprendre à parler bien, on commence à parler mal »), par les doutes qu'il entretient sur l'utilité de l'enseignement des règles de grammaire (*which most commonly do but overburden one's memory, without instructing the understanding*) ou par les regroupements de type « notionnel-fonctionnel » qu'il propose (dans sa *Collection of*

*some Niceties of The French Tongue* : « Pour prier ou demander », « Pour affirmer, pour consentir et pour nier »...).

L'histoire de la didactique des langues ne se développera, nous semble-t-il, que par la multiplication de monographies de ce type, portant sur un manuel ou sur un didacticien. Non seulement parce que — particulièrement dans les sciences humaines ou sociales — l'histoire d'une discipline fait partie de celle-ci, mais aussi parce que ces monographies posent des problèmes méthodologiques importants. Par exemple, ceux liés à l'évolution des méthodes et des techniques (B. G. signale qu'à partir de 1750, les dialogues tendent à disparaître au profit d'autres exercices, mais ne précise pas, faute sans doute de place, ce qui pourrait expliquer cette évolution), ou ceux liés à l'interprétation des manuels anciens (B. G. observe que dans la description grammaticale proposée par A. Boyer, « la plus grande confusion règne du côté des articles », p. 34, mais cette description casuelle était sans doute beaucoup moins « confuse » pour les enseignants et les enseignants de l'époque qui n'en connaissaient pas d'autres), ou encore la contradiction qu'il y a entre le peu d'utilité que A. Boyer reconnaît aux règles grammaticales et la place qu'il leur accorde dans la première partie de son ouvrage (contradiction qui se retrouve dans nombre de manuels actuels). Bref, un article qui passionne et qui incite à aller plus loin.

Henri Besse

Elisabet HAMMAR,  
*Manuels de français publiés à l'usage des Suédois de 1808 à 1905.*  
Stockholm : Acta Bibliothecae Regiae Stockholmensis, Norstedts Tryckeri, 1985, 241 pages.

**C**ET ouvrage-répertoire est nouveau et précieux. A notre connaissance, c'est le premier exemple, le seul peut-être, d'un inventaire exhaustif et d'une description des outils d'apprentissage du français publiés et utilisés tout au long du XIX<sup>e</sup> siècle, dans un pays donné (la Suède). Cette recension porte sur un ensemble significatif : « Jusqu'en 1807, pendant presque deux siècles, un peu plus de cent manuels ont paru, en première édition, en Suède. Au XIX<sup>e</sup> siècle, leur nombre est presque quatre fois plus grand. »

Pour décrire, E. Hammar a élaboré une typologie nouvelle des manuels de langage, typologie qui, sous la forme d'un code siglé, est établie selon cinq critères : la compétence linguistique (prononciation, grammaire, vocabulaire), la nature des supports proposés (oral/écrit ; segments de textes/textes autonomes, etc.), la place de la langue maternelle (un critère qui ira, s'amenuisant pour les manuels du XX<sup>e</sup> siècle), le niveau (en corrélation avec le niveau de l'apprenant), les contenus spéciaux.

On ne trouvera pas ici ce qui faisait une des originalités d'un précédent ouvrage d'E. Hammar

*(L'enseignement du français en Suède jusqu'en 1907) : une redécouverte de ce qu'avait été la réalité scolaire de l'enseignement du français aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles. Un jour qu'il faut espérer prochain, l'auteur nous donnera une description comparable pour le XIX<sup>e</sup> siècle, mais elle n'a pas*

caché les difficultés du travail à réaliser (voir *Le français dans le monde*, n° 216).

L'une d'elles, non des moindres, est l'apparition (et la prise en compte) d'un discours didactique souvent décalé de la réalité enseignante.

Que ne dira pas, pour le XX<sup>e</sup> siècle, l'historien devant l'écran que constitue une effervescence théorique si souvent déviante par rapport au quotidien de la classe ? L'ouvrage d'E. Hammar, on le voit, est aussi au cœur d'un des problèmes de notre domaine.

André Reboullet



# VIE DE L'ASSOCIATION

## DÉJÀ SIX MOIS...

Quelque quatre-vingts personnes, de tous horizons, ont rejoint les rangs de la S.I.H.F.L.E.S. depuis l'assemblée générale constitutive du 5 décembre 1987.

Plusieurs journaux, à commencer par *Le Monde* dans son numéro du 19 janvier dernier, se sont fait l'écho de cette initiative. A l'instar de la revue *Histoire de l'éducation*, du *Français dans le monde*, de *Diagonales*, ou encore du Bulletin de l'amicale des anciens élèves de l'E.N.S. de Saint-Cloud, des publications comme *Reflet*, *Trèfle*, la *Lettre de la F.I.P.F.*, ainsi que des périodiques allemands et américains s'approprient à informer leurs lecteurs de la création de notre association et de ses buts.

L'abondant courrier que nous ont valu ces articles ainsi que la campagne d'adhésions entreprise et qui a touché un millier de correspondants prouvent que notre projet correspond à de réels besoins. Nombreux en effet sont ceux qui estiment urgent maintenant de connaître sérieusement ce qui a précédé les débats didactiques d'aujourd'hui et qui s'y sont déjà essayés. Nombreux aussi sont les chercheurs et étudiants qui demandent à notre toute jeune association des services qu'elle ne peut évidemment pas encore rendre, en l'état actuel de ses moyens. Un effort de développement doit donc être accompli, qui suppose la mobilisation de chacun : pour recruter de nouveaux adhérents, pour structurer nos réseaux de correspondants nationaux, pour signaler les références disponibles, pour

recueillir les articles et publications sur les sujets de notre domaine.

Un grand merci à tous ceux qui nous ont spontanément adressé des documents sur l'évolution de l'enseignement du français dans leur pays et à tous ceux qui ont contribué à la réalisation de ce bulletin coordonné par André Reboullet, Gisèle Kahn et Jacques Pécheur.

Un de nos objectifs à moyen terme est de constituer non un véritable fonds de documentation, mais un centre d'information permettant de repérer les sources accessibles, d'identifier les ressources existantes et d'orienter ainsi les chercheurs du domaine. En attendant de prendre place dans ce futur centre, les documents reçus au Secrétariat viendront alimenter nos propres réflexions : réflexions sur les contenus, mais aussi réflexion méthodologique. Le débat qui s'est instauré lors du dernier Conseil d'administration sur les orientations à donner à nos travaux montre bien l'étendue d'un champ si peu défriché : est-il possible de dresser un état de l'histoire de l'enseignement du français hors de France préalablement à l'identification de thèmes de recherche ? Le petit nombre de sources disponibles et leur éparpillement ne conduiraient-ils pas plutôt à privilégier une réflexion sur les raisons pour lesquelles cette histoire a été occultée ? Quelles orientations enfin donner à cette recherche historique : histoire événementielle, histoire des théories ? histoire de la profession ? histoire des méthodes et des méthodologies ? Les deux journées

d'études que nous avons programmées en avril 1989, à l'École Normale Supérieure de Fontenay-Saint-Cloud, sous le titre *Faire l'histoire du français langue étrangère ou seconde : problèmes, objets, méthodes*, devraient permettre de stabiliser quelque peu les données, de même que l'ouvrage collectif que nous projetons d'écrire à titre de défense

et d'illustration de notre domaine, devrait mettre en évidence la complémentarité des approches sociologiques, didactiques, linguistiques et géographiques pour l'organisation du travail de l'historien du français, langue étrangère ou langue seconde.

Claude Olivieri.

### COLLOQUES ET JOURNÉES D'ÉTUDE

La S.I.H.F.L.E.S. est amenée à participer à différentes manifestations et à en organiser elle-même dans son secteur d'action. On trouvera ci-dessous une récapitulation, à la date de mai 1988, des engagements pris et des projets à l'étude. La présentation est simplement chronologique.

#### 1988

- 26 mai : présentation de la Société aux stagiaires du BELC et du CREDIF.
- Juillet : présentation et exposés dans le cadre des stages d'été pour professeurs de français langue étrangère (notamment au stage du CREDIF à La Rochelle et au stage du BELC à Saint-Nazaire).
- Juillet : exposé et présentation au Congrès mondial de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF) à Thessalonique (Grèce).
- 1<sup>er</sup> septembre : intervention (exposé-débat) au cours des journées d'étude organisées par l'ASDIFLE (Association de didactique du français langue étrangère) à Paris.
- 15-20 décembre : intervention à l'occasion du Congrès mondial des départements d'études françaises, organisé par l'AUPELF (Association des universités partiellement ou entièrement de langue française) à New-Dehli, Inde.

#### 1989

- Avril : organisation de deux journées d'étude sur le thème « Faire l'histoire du français langue étrangère ou seconde : problèmes, objets, méthodes », à l'École normale supérieure de Fontenay-Saint-Cloud.
- 26-29 avril : intervention aux États généraux des langues, rencontre internationale organisée à Paris par l'A.E.G.L. (Association pour les États généraux des langues).
- 10-14 juillet : participation aux assises de l'A.A.T.F. (Association of American Teachers of French), organisées à Paris sur le thème « Le français dans le monde : 1789-1989 ».
- Septembre : responsabilité d'une section au congrès de la Romanisten Verband, organisé à Aix-la-Chapelle, R.F.A.

#### 1990

Participation au Congrès de l'A.I.L.A. (Association internationale de linguistique appliquée) à Thessalonique, Grèce.

#### 1991

Coorganisation d'un colloque international à l'Université de Genève.

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

Président : **Daniel Coste** (CREDIF).

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

Secrétaire général : **Claude Oliviéri** (BELC).

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

Trésorier : **Roland Desné** (Université de Reims).

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

#### **CONSEIL D'ADMINISTRATION**

M<sup>mes</sup> **Clavères, Hammar, Kahn, Pellandra et Zarate.**

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

**Crédits Illustrations :** Revue LEND (lingua e nuova didattica).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

9, rue Lhomond F-75005 PARIS