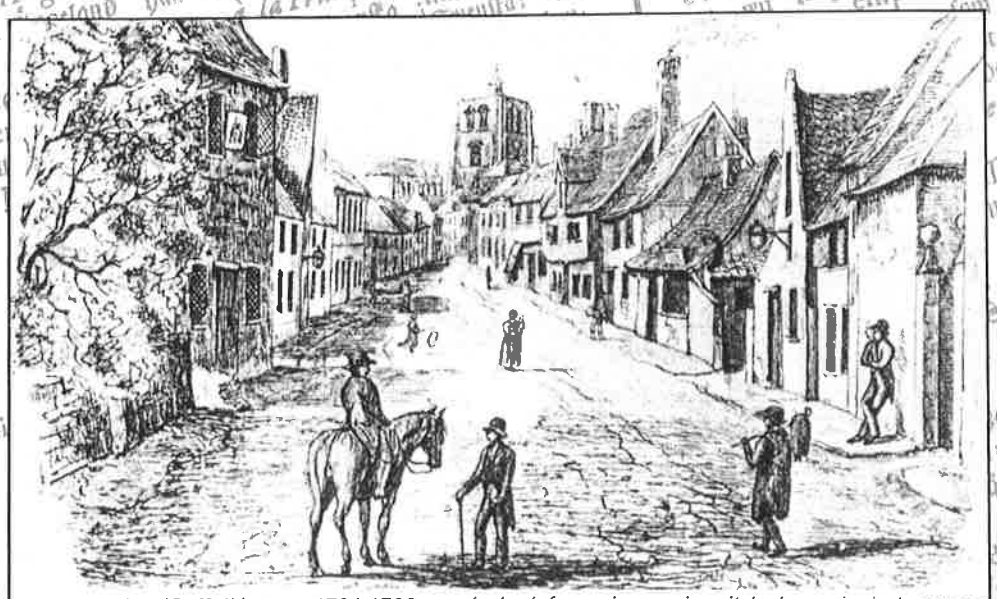
documents

POUR L'HISTOIRE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE OU SECONDE



Ici, à Beccles (Suffolk), vers 1794-1796, un émigré français enseignait le français à de jeunes Anglais : Chateaubriand.

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

SIHFLES

JUIN 1989

N° 3

S.

Des Supplices.

Espagnol. Quels sont les supplices des criminels en France? Les étrangle-t-on? Les pend-on? Les fusille-t-on comme on le fait ici?

Fran. En France on guillotine et on fusille.

Esp. Ayez la bonté de me dire de quelle manière on conduit le patient à la guillotine.

Fran. Le bourreau le sort de prison après lui avoir coupé les cheveux qui tombent sur le derrière du cou, afin que le couteau n'éprouve point d'obstacle, et bien lié il le met sur une charrette, où il monte lui-même pour le surveiller; un prêtre y monte aussi pour l'exhorter; et tournant toujours le dos vers l'échafaud, il arrive à la guillotine avec précipitation, n'étant escorté que de sept ou huit gendarmes.

Esp. Faites-moi, je vous prie, une petite description de cette terrible machine.

Fran. La guillotine est un échafaud; sur lequel sont élevées deux poutres perpendiculaires et en parallèle, au bout desquelles est un instrument tranchant, oblique et très-lourd qui, détaché par

De los Suplicios.

Español. Cuales son en Francia los suplicios de los reos? ¿Se les da garrote? Se les ahorca y se les arcabucea como aqui se acostumbra?

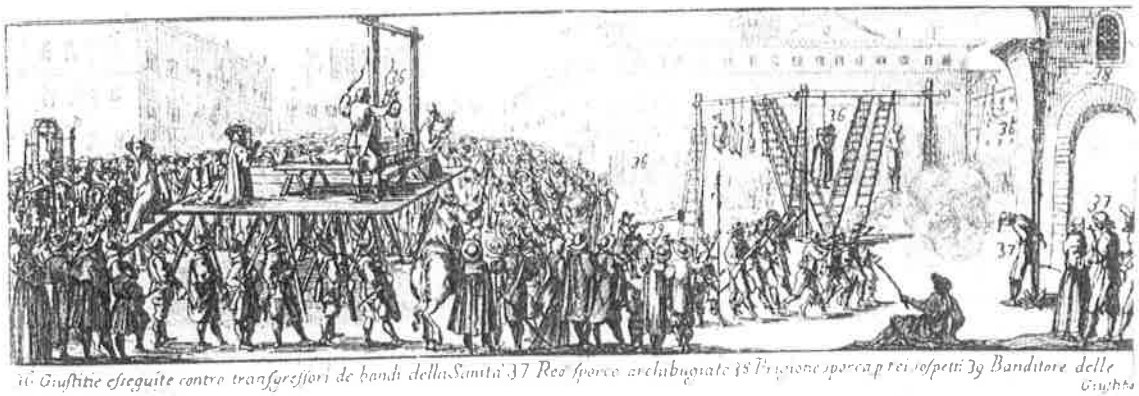
Fran. No, señor; pues solo se guillotina y arcabucea.

Esp. Tenga usted la bondad de decirme de que modo se conduce el reo á la guillotina.

Fran. El verdugo le corta el cabello que le da sobre el pescuezo para que no resbale la cuchilla, y luego bien atado lo saca de la cárcel para ponerlo en un carro, sobre el cual sube tambien él mismo para vigilarlo, y un clérigo que le exhorta: y asi vueltas las espaldas hácia el lugar del suplicio, llega aceleradamente á la guillotina, escoltado no mas que de siete ú ocho gendarmes.

Esp. Hágame usted una corta descripcion de esa terrible máquina.

Fran. La guillotina es un tablado, sobre el cual están puestas dos vigas de perpendicular y paralelas, y sobre ellas una cuchilla oblicua, muy gruesa y pesada, que desprendida por la mano del ver-



36 Giustitie eseguite contro transgressori de bandi della Sanità 37 Reo sparco archibugiato 38 Prigione sporca per i sospetti 39 Banditore delle Giustitie

Le français et son usage dans les Pays-Bas septentrionaux

Il y a plusieurs manières d'aborder une langue. Celle que je propose dans cet essai — bilan tout provisoire d'une recherche en cours — ne prétend pas se substituer aux approches des grammairiens ou des linguistes, des littérateurs ou des spécialistes en didactique. Bien au contraire, à terme, elle devrait profiter des acquis de leurs travaux pour les intégrer dans l'approche globale de l'usage d'une langue, en l'occurrence le français, comme pratique culturelle dans une société donnée.

LA langue est, on le sait, un objet *multiforme,* comprenant aussi bien le langage standard que les dialectes ou sociolectes que les voyageurs ou migrants peuvent à l'occasion répandre à l'étranger. Mais elle est aussi un objet *multifonctionnel* qui sert à communiquer des informations, des valeurs ou des émotions, à définir un niveau de culture, à circonscrire un réseau de relations, à identifier une communauté de migrants, voire à stigmatiser un ennemi. Saisir l'usage d'une langue en tant que pratique culturelle demande que l'on définisse soigneusement la totalité du champ des positions qu'une langue peut adopter dans le jeu social, c'est-à-dire l'ensemble des situations dans lesquelles la langue en question peut jouer un rôle signifiant, soit en tant qu'instrument actif de communication, de la parole, soit en tant que symbole d'autres valeurs qui renvoient à l'histoire de cette langue ou à la position réelle ou présumée des gens qui la pratiquent.

PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

La recherche présentée ici concerne la position de la langue française dans les Pays-Bas septentrionaux. J'entends par là l'ancienne République des Sept Provinces-Unies (vulgairement, mais incorrrectement dite « la Hollande ») et ses successeurs de droit : la République Batave fondée en 1795, le Royaume de Hollande de 1806, les départements hollandais annexés en 1810, enfin la partie septentrionale du Royaume des Pays-Bas

créé en 1814. Notons dès maintenant que la langue française, normalement étrangère à ce territoire, a joué pendant une courte partie de cette histoire (1806-1813) le rôle de langue officiellement seconde. Le point de départ de la recherche fut une interrogation sur la valeur réelle d'un vieux poncif, d'un stéréotype répété à satiété par quasi tous les auteurs néerlandais. Ce stéréotype veut que l'élite néerlandaise ait été, au moins depuis le XVIIe siècle et jusqu'en plein XXe siècle, très largement francisée quant à sa langue et à sa culture (1). Cette prétendue francisation devint l'enjeu d'un débat, voire d'un combat, à l'époque des Lumières — j'y reviendrai — mais fut repris par les historiens du XIXe siècle. A l'heure actuelle, le réveil des études consacrées aux élites, au détriment de l'intérêt portée naguère aux classes populaires, revivifie le poncif. Qui plus est, il s'est acquis une valeur stratégique dans l'actuel combat pour la défense de la langue française, menacée de disparition à plus ou moins long terme en tant que langue d'usage international.

Sur quoi repose ce poncif ? Correspond-il à une certaine réalité historique ou est-il le fruit d'un imaginaire social privilégiant le secteur des élites et dans ce secteur ceux qui s'expriment dans une langue compréhensible au-delà des frontières ? En bref, peut-on en vérifier le bien-fondé ? Il y a bien sûr des éléments qui charpentent la thèse d'une francisation des élites. Il suffit de se rappeler telle Hollandaise, qui parlait le français à la perfection : Isabelle de Charrière, par exemple, qui, en dépit de son nom de plume, naquit dans une famille noble hollandaise. Mais au-delà des individus, ne doit-on pas conclure — sur la foi du travail de Riemens par exemple — à une extension continuelle du français en Hollande depuis le XVIe siècle, grâce aux contacts entre les hommes, à l'enseignement, aux voyages, à la lecture ? De fait, Riemens, et d'autres après lui, nous ont imposé l'image d'une pénétration toujours croissante du français en Hollande, interrompue seulement depuis une vingtaine d'années (2).

Le problème posé par les études de Riemens et d'autres historiens de la langue et de la culture françaises aux Pays-Bas est qu'elles se contentent d'avoir recours à des sources de caractère normatif ou qui saisissent l'emploi des langues du côté de l'offre (l'édition, l'enseignement), non point du côté de la demande. Elles indiquent un effort de diffusion, des opportunités *données*, au lieu d'une pénétration effective, des opportunités *saisies*. L'un et l'autre ne vont pas forcément de pair. Il est en particulier très malaisé de mesurer la diffusion du livre français si abondamment produit en Hollande sous l'Ancien Régime, et, plus encore, d'en saisir la lecture effective. Pour remédier à ces lacunes, il faudrait étudier en priorité non pas l'offre, mais la demande de français, ou plutôt sa *réception* comme langue de contact, langue de culture, langue de socialisation, en tenant à l'esprit qu'il y a toujours interaction entre la langue que l'on souhaite parler ou que l'on repousse et le modèle culturel qu'elle véhicule ou symbolise. Ici cependant je m'en tiendrai à la langue seule.

Toute cette problématique amène une articulation tripartite de la recherche. Il faut tout d'abord définir les hypothèses qui la sous-tendent et l'orientent. Ces hypothèses partent du modèle de base d'une interaction constante entre les occasions données et les occasions saisies pour apprendre et utiliser le français. Dans un deuxième temps, on identifiera donc les occasions fournies, l'offre. En troisième lieu, la recherche se tournera vers les occasions saisies, la demande et la réception effective. Enfin — mais nous ne sommes pas encore là — le bilan final servira à confirmer ou infirmer les hypothèses de départ.

HYPOTHÈSES : FRANCISATION DÉFRANCISATION REFRANCISATION

L'hypothèse principale qui sous-tend la recherche peut être formulée ainsi : en tant que pratique culturelle, l'emploi d'une langue ne saurait être dissocié, dans notre recherche, des conditions sociales. Cette présupposition même interdit

d'adopter la thèse d'une pénétration croissante, linéaire, du français en Hollande. Bien au contraire, l'usage du français, soit par le simple apprentissage passif, soit par l'emploi actif de la langue, doit être considéré comme un phénomène conjoncturel. Il s'inscrit dans un champ de tension comportant une multitude de variables :

— le prestige de la culture dont la langue est le vecteur ou le symbole, ou encore le prestige du pays dont elle est originaire (c'est le facteur externe) ;

— l'utilité réelle, éprouvée de la langue comme véhicule de connaissances ou instrument d'échanges, de contact (le facteur interactif) ;

— la position relative de la langue étrangère dans le champ d'ensemble des langues indigènes et étrangères, soit, dans les Pays-Bas septentrionaux, d'une part le néerlandais et le frison avec leurs dialectes, d'autre part le latin, ancienne langue savante, et, outre le français, principalement l'allemand, l'anglais et l'italien (le facteur positionnel) ;

— le rôle et le prestige de la langue comme déterminant de positions sociales dans un pays étranger : le fait de (savoir) parler français augmente-t-il ou non le prestige social ou les perspectives de carrière ? C'est le facteur interne au pays concerné.

En confrontant ces variables (et d'autres encore) à l'état de nos connaissances sur la diffusion du français en Hollande, on peut dessiner une conjoncture en cinq grandes phases, étant bien entendu que localement et dans des groupes sociaux particuliers le rythme d'évolution a pu être différent.

Phase I. A partir du XVe siècle, le français s'introduit dans les Pays-Bas septentrionaux par le truchement de groupes (pré-) professionnels déterminés : c'est la langue du commerce des Néerlandais avec les ports de la façade atlantique (Rouen, Nantes, La Rochelle, Bourgneuf, Bordeaux, etc.) ; c'est la langue administrative des nouveaux souverains bourguignons, puis habsbourgeois ; c'est enfin la langue de contact des étudiants pérégrinants qui vont faire leurs études de droit à Orléans, Bourges, Angers ou dans d'autres facultés à Paris.

Phase II. A partir du XVIe siècle, par les effets cumulés de l'expansion d'une civilisation de cour francophone (d'abord bourguignonne, ensuite française), d'une réforme religieuse née dans la Francophonie (le calvinisme), de plusieurs refuges successsifs (wallon puis huguenot), et de la transformation de l'ancienne pérégrination académique, voyage d'études, en voyage d'éducation à objectif plus large, le français devient progressivement langue de distinction d'un groupe social, puis d'une couche sociale entière. Il s'impose comme langue de socialisation des élites. Notons que ce modèle a certainement mis du temps à couvrir le territoire tout entier. Il fallut d'abord que le dialecte hollandais s'imposât comme langage standard, langue normative de la République tout entière, aux dépens des dialectes saxons et, pour ce qui était de l'administration du moins, de la langue frisonne. L'unification linguistique des élites du pays, que l'on peut dater de la seconde moitié du XVIIe siècle, amena le besoin d'une nouvelle langue de distinction sociale, une langue de culture qui pût efficacement satisfaire le désir d'aristocratisation des élites bourgeoises de la République hollandaise, issues du négoce et nouvelles venues sur la scène internationale des cours de l'Europe. L'instrument de cette socialisation qui servait à la fois à rapprocher les élites néerlandaises de leurs homologues étrangers et à les distinguer des autres groupes sociaux au sein de leur pays d'origine, fut le « grand tour » qui, quel chemin que l'on pût choisir, inclut toujours la France du Nord, celle de la capitale et des pays de la Loire, réputée pour la qualité du français qu'on y parlait, de ses vins et de la vie sociale de ses élites. L'on peut estimer qu'au moins la moitié des fils des régents des villes (bourgmestres, échevins, trésoriers, députés aux États, etc.) fit au XVIIe siècle un tel grand tour. Le modèle culturel que les jeunes gens venaient chercher

(1) *Cf. par exemple J. A. Dijkshoorn,* L'influence française dans les mœurs et les salons des Provinces-Unies, *Paris, 1925, et R. Murris,* La Hollande et les Hollandais aux XVIIe et XVIIIe siècles vus par les Français, *Paris, 1925.*

(2) *K.-J. Riemens,* Esquisse historique de l'enseignement du français en Hollande du XVIe au XIXe siècles, *Leyde, 1919.*

en France était celui de l'honnête homme, amplifié par la civilisation de cour naissante qui éblouit les bourgeois ([3]).

Phase III. La façon même dont l'élite sociale utilisa à son profit la diffusion de la langue française conduisit au XVIIIe siècle au discrédit conjugué de cette élite et de sa langue de culture ([4]). Les couches bourgeoises frustrées du pouvoir politique par l'oligarchie en place lui reprochèrent amèrement le manque d'expansion, puis la stagnation de la République hollandaise, qui fut perçue comme un déclin. Cherchant une cause manifeste, l'on en rendit coupable la culture française symbolisée par sa langue, synonyme de préciosité, de maniérisme, de mollesse, par opposition à la robustesse du néerlandais et aux vertus antiques des Bataves. Seul le retour à l'authentique culture néerlandaise pourrait régénérer le pays. En tant que langue de socialisation, le français connut dès lors une éclipse dans de larges secteurs de la bourgeoisie marchande et cultivée, celle qui se situait immédiatement en dessous des élites dirigeantes. Il est vrai que le français s'imposa en même temps dans une autre fonction sociale, en tant que langue de communication scientifique de la République des Lettres, au détriment du latin. Cependant, là encore il dut affronter une double concurrence, celle des Lumières anglaises et de la science allemande.

Phase IV. Il y a tout lieu de croire que la prestige du français, et peut-être même sa diffusion, avait atteint son niveau le plus bas au moment même où la Révolution de 1789 allait exporter des valeurs nouvelles dans la langue française et imposer cette langue comme véhicule administratif et instrument éducatif dans les territoires amis, les républiques sœurs et les pays conquis. Il faudrait systématiquement analyser l'usage du français et son niveau réel dans les correspondances administratives avec le pouvoir central sous le régime francophone (1806-1813), pour pouvoir en dire davantage. Dès maintenant, on peut constater qu'à défaut d'un niveau de français suffisant les Hollandais ne furent point admis dans les places fondées dans les écoles que l'Empire leur réservait, que les maires des communes rurales ignoraient la langue de l'Empire et que le lecteur de littérature française à l'université de Leyde, Jean-François Mielle, nommé en 1812, n'a point laissé de traces dans la mémoire néerlandaise.

Phase V. Le retour à l'indépendance après l'effondrement de l'Empire s'est, paradoxalement, accompagné d'une nouvelle expansion de la langue française dans les Pays-Bas septentrionaux. Si l'essentiel de la recherche reste à faire, on peut déjà avancer au moins quatre facteurs qui ont favorisé cette évolution : tout d'abord la création du Royaume des Pays-Bas incluant l'actuelle Belgique avec ses élites francisées ; ensuite la constitution d'une culture commune des élites européennes, une véritable civilisation européenne à très forte référence française et dans laquelle les normes esthétiques (mode, beaux-arts, littérature) furent le plus souvent dictées par les créateurs français ; le réveil des catholiques néerlandais qui cherchaient leur légitimité dans un ultramontanisme militant d'inspiration française ; enfin la lente normalisation du système scolaire conduisant peu à peu à la création d'une filière « moderne » dans laquelle la langue française dominait, tout autant pour des raisons historiques [la « hogere burgerschool » (école secondaire bourgeoise), créée par la loi du 2 mai 1863, était en grande partie la continuatrice de l'ancienne « école française »] que pour des motifs d'actualité.

Voilà donc le modèle de la conjoncture d'expansion et de contraction de l'usage du français dans les Pays-Bas septentrionaux. Remarquons que les événements politiques ne paraissent pas avoir joué un rôle notable dans le sort de la langue. Il n'y a aucune raison de croire que le traumatisme de la Guerre de Hollande (1672-1674) ait atteint le prestige du français, ni que la présence française sous la Révolution et l'Empire l'ait particulièrement augmenté. Deux facteurs paraissent jouer un rôle prépondérant dans la diffusion de la langue au-delà du domaine de sa stricte utilité comme langue de contact (commerce, éducation, etc.) : le facteur social à l'intérieur du pays concerné, c'est-à-dire le pres-

tige que la connaissance et l'usage d'une langue étrangère déterminée peut conférer, d'autre part un facteur externe qui tient à la vitalité du pays d'origine de la langue, à savoir la force et la crédibilité du modèle culturel que la langue véhicule et symbolise.

IDENTIFIER LES OCCASIONS FOURNIES POUR APPRENDRE LE FRANÇAIS

La conjoncture esquissée à titre d'hypothèse de travail doit, bien entendu, être nuancée en fonction des groupes sociaux, des milieux professionnels, des régions ou provinces. Les occasions fournies pour apprendre le français ou parler cette langue n'étaient pas partout et de tout temps identiques. Il importe donc avant tout de définir soigneusement ces occasions, en identifiant avec précision les lieux ou régions concernés et en datant finement les occurrences. Grossièrement, l'on peut distinguer six modalités d'*offre* de langue.

1. Les *communautés d'immigrés francophones* constituent, par leur nombre, la toute première occasion dont il faut tenir compte. Le premier refuge, dit Refuge wallon, amena entre 1572 et 1630 vers les provinces du Nord jusqu'à 150 000 personnes, soit un dixième de la population de la République d'alors (5). Ce groupe comprenait, bien sûr, des Flamands néerlandophones, mais comptait également de nombreux francophones des régions ou provinces ultérieurement annexées par la France (Artois, Flandre, Hainaut). Toutefois, la répartition de ces immigrés sur le territoire de la République fut très inégale, elle toucha surtout les provinces côtières ; Amsterdam, Haarlem, Leyde, Rotterdam et Middelbourg, dans une moindre mesure Delft, Dordrecht et Gouda furent les principaux centres d'accueil. Cependant, le volume même de cette immigration en a limité la portée culturelle pour le pays d'accueil. Outre leur langue, les immigrés importaient leur genre de vie qu'ils conservaient dans leurs communautés quasi autarciques, ce qui limitait les contacts avec les néerlandophones. Aussi, l'assimilation à la population autochtone s'opéra-t-elle ordinairement dans la deuxième ou troisième génération seulement. Mais comme le montre l'exemple d'Élie Luzac le jeune, petit-fils d'un huguenot réfugié de Bergerac, elle put alors être radicale.

Ce second refuge, le Refuge huguenot, attira quelque 35 000 Français d'origine calviniste vers la seule République néerlandaise (soit 1,5 % de la population totale). Mieux répartis sur le territoire que lors de l'exode wallon, ceux-ci constituèrent également une population moins sédentaire et dont l'impact local fut souvent réduit. Parlant de refuges on n'oubliera pas, d'ailleurs, les mouvements de retour des Néerlandais réfugiés en territoire francophone, tels les catholiques au XVIIe siècle, peu nombreux mais point inexistants, et surtout les milliers de « patriotes », révolutionnaires émigrés après l'échec de 1787 et accueillis principalement dans les villes du Nord et à Paris : leur retour en 1795 mériterait d'être étudié sous l'angle de ses conséquences pour la diffusion de la langue et de la culture françaises. Ce qu'il faut retenir, c'est que la diffusion du français dans une communauté d'immigrés s'associe toujours à un genre de vie, un modèle culturel — une solidarité qui offre des chances, tout en comportant des risques.

2. A partir du XVIe siècle, le territoire néerlandophone se couvrit peu à peu d'un réseau d'*écoles françaises*, sorte d'alternative pour ceux qui ne souhaitaient pas d'enseignement en langues anciennes préludant à l'université, mais simple-

(3) *P. Dibon*, Le voyage en France des étudiants néerlandais au XVIIe siècle, *La Haye, 1963 ; A. Frank-van Westrienen*, De Groote Tour. Tekening van de educatiereis der Nederlanders in de zeventiende eeuw, *Amsterdam, 1983.*

(4) *W. Frijhoff, « Modèles éducatifs et circulation des hommes : les ambiguïtés du second Refuge », in :* La Révocation de l'Édit de Nantes et les Provinces-Unies. Colloque international du Tricentenaire, *Leyde, 1er-3 avril 1985, Amsterdam/Maarssen, 1986, pp. 51-75.*

(5) *P. Dibon, « Le Refuge wallon précurseur du Refuge huguenot »,* XVIIe siècle, *nos 76-77 (1967), pp. 53-74 ; J. Briels,* Zuidnederlanders in de Republiek, 1572-1630. Een demografische en cultuurhistorische studie *(Saint-Nicolas, Belgique, 1985).*

ment un apprentissage de langues modernes et de quelques matières utiles aux arts et au commerce : la géographie, la tenue des livres, les mathématiques, parfois le pilotage, l'histoire ou le dessin ([6]). L'enseignement du français étant la caractéristique de base de ces écoles, l'on pouvait parfois y joindre l'anglais ou l'allemand, surtout au XVIIIe siècle. Cependant, les grandes enquêtes de 1799 et 1811 sur l'enseignement dans l'(ex-) République Batave montrent la pénétration inégale de cet enseignement moderne : 17 élèves sur 1 000 habitants en Hollande septentrionale, 7 dans l'Utrecht, 3 à 4 seulement dans les provinces du Nord, Frise et Groningue, où l'élite n'avait pas encore oublié la culture latine de l'Antiquité classique. Au total, 3 % seulement de la classe d'âge des 12-17 ans a dû suivre l'enseignement des écoles françaises en 1811. Rappelons que les départements hollandais étaient alors annexés à l'Empire et que le français y était donc langue seconde...

3. Il est certain qu'il existait de nombreux *maîtres particuliers* enseignant le français, du moins dans les grandes villes et surtout au XVIIIe siècle, suite à l'afflux de huguenots désœuvrés. Simples maîtres de langues ou précepteurs au service des familles aisées, ils échappent le plus souvent à notre observation. Leur situation était triplement précaire : gagnant peu (c'est la raison pour laquelle les registres d'impôts ne permettent guère de les saisir), ils étaient parfois ouvertement suspectés de corrompre la jeunesse et souffraient enfin du contrôle tatillon des parents, imbus du modèle de l'éducation familiale et peu habitués à se dessaisir des enfants pour les envoyer en nourrice ou en pensionnat, comme cela se faisait alors en France.

4. A tous ceux qui savaient lire et écrire — et l'on peut estimer que ce fut le cas d'au moins la moitié des Hollandais mâles sous l'Ancien Régime, de plus des deux tiers de la population entière lors de l'enquête de 1811 — s'offrait la possibilité d'apprendre le français par une quelconque forme d'*autodidaxie*. Les instruments ne manquèrent point. La Hollande était un pays d'imprimeurs et de libraires, et s'il est vrai que la majeure partie de la production des livres savants ou interdits demeurait destinée à l'exportation, les occasions de se procurer des livres français existaient dans toutes les villes. Les catalogues de vente des bibliothèques privées ou les inventaires après décès peuvent fournir quelques renseignements sur les livres achetés, mais l'on sait que les ouvrages d'usage intensif y manquent souvent : le manuel de français lu et relu ne survécut pas toujours à son acheteur. Pour la fin de l'Ancien Régime nous disposons de quelques registres de vente de libraires. Ainsi, en 1778, huit des cent six clients locaux du libraire Tijl à Zwolle firent un ou plusieurs achats d'ouvrages français. Leur niveau restait cependant très rudimentaire et ne renvoie point à une lecture intensive d'ouvrages français dans leur langue d'origine : des réimpressions du manuel et du dictionnaire français de Pierre Marin, valeurs scolaires à toute épreuve, l'*Atlas des Enfants*, quelques almanachs, et, seule exception notable, l'*Histoire de Philippe II* et l'*Éloge de Voltaire* achetés par un bourgmestre cultivé ([7]). En fait, ce genre de source sérielle permet de relativiser l'euphorie dont l'historien de la langue française pourrait être saisie à la lecture des catalogues de bibliothèques. Provenant soit d'érudits, soit de professionnels, soit enfin de collectionneurs, ceux-ci ne sont guère représentatifs du niveau moyen des élites. Mais même dans ces catalogues, la proportion d'ouvrages français ne dépasse pas, d'ordinaire, les 5 % du total, tout en se limitant aux secteurs de la philosophie, des lettres et de l'histoire ([8]).

5. Au XVIIIe siècle, les *églises wallonnes* (c'est-à-dire les paroisses réformées de langue française placées sous l'autorité du synode wallon) se muèrent peu à peu, l'assimilation des huguenots à la vie néerlandaise aidant, en assemblées d'élite pour la population autochtone : de plus en plus de membres appartenaient à des familles de souche néerlandaise. L'on pourrait vraisemblablement en dire autant des églises catholiques françaises fonctionnant à Amsterdam, Leyde ou La Haye, beaucoup moins bien connues. Ces assemblées francophones auréolées du prestige

d'une église non-multitudinaire, mais néanmoins d'obédience orthodoxe et bénéficiant d'une audience internationale, permettaient à leurs membres de pratiquer le français ou de l'apprendre sur le tas dans un milieu francophone. Il faudrait repérer avec précision cette participation néerlandaise aux rites français. S'il n'y a pas de doute sur la qualité sociale des membres, on peut cependant en concevoir sur leurs aptitudes linguistiques. Dans les petites villes, en effet, les églises wallonnes se maintinrent dès la seconde moitié du XVIIIe siècle pour l'essentiel grâce à ce mécanisme malthusien, les Français de souche se faisant très rares.

6. La dernière grande occasion offerte, et pas la moindre, était bien sûr le *voyage* vers un pays francophone : la Wallonie, la Flandre française, la France proprement dite, la Savoie, la Suisse romande. En fait, le monde francophone n'était pas loin. J'ai déjà mentionné le grand tour des étudiants ou des jeunes bourgeois avides de savoir, de savoir-vivre ou simplement d'émotions fortes... Il ne faut pas oublier le voyage d'apprentissage commercial vers une des grandes villes négociantes de l'intérieur (Paris, Lyon, Lille, Rouen) ou un des ports de l'Atlantique (La Rochelle, Nantes, Bordeaux), où l'on pouvait trouver l'appui d'une nombreuse colonie hollandaise. Là encore, il faut se garder d'exagérer l'impact de ces voyages sur l'éducation des jeunes. Habituellement, ils voyageaient en groupe et demeuraient entre eux, évitant le contact avec la population autochtone. Au point que le fils de négociant drapier Pieter de la Court, pourtant né d'un père réfugié francophone, diacre de l'église wallonne de Leyde, sentit encore le besoin de prendre un cours de français à Genève, en 1642-43, après un voyage de six mois en France comprenant un séjour de deux mois pleins à Saumur (9).

Il est extrêmement malaisé d'avancer une hypothèse sur l'importance du flux des voyageurs. Contentons-nous donc des indications fournies par les registres de police de la ville de Paris qui recensent les voyageurs néerlandais arrivés dans la capitale au cours des années 1805-1810. Sur un total de 1 381 entrées (soit moins d'un voyageur par jour, avec des pointes au printemps et à l'automne), on trouve 20 % de voyageurs appartenant au service de l'État : fonctionnaires, armée, marine, et bien sûr les dignitaires de la cour de Hollande, puisque nous sommes à l'époque du roi Louis Napoléon. Le tiers des voyageurs appartient cependant au monde du commerce en gros ou en détail, sans oublier les marchandes de modes ou les colporteurs. Un sixième provient de l'artisanat : c'est le voyage des artisans des métiers de luxe vers la capitale, ou celui des compagnons accomplissant leur propre tour de France. Un autre sixième est constitué par les rentiers sans profession, les vrais touristes dans notre sens du terme. L'on trouve enfin quelques étudiants, des domestiques et des femmes et enfants accompagnant le chef de famille. Dans l'ensemble cependant, le monde des voyageurs est un monde masculin et assez jeune (30 à 35 ans en moyenne) (10).

IDENTIFIER LES OCCASIONS SAISIES

Aucune des six modalités offertes pour apprendre le français, que je viens d'esquisser sommairement, ne couvre la totalité de l'usage du français dans le Pays-Bas septentrionaux. Qui plus est, nous ne savons pas si les occasions offertes étaient réellement saisies. Il importe donc d'identifier dans une recherche particulière quelles occasions saisies, quels usages réels du

(6) Sur ces écoles, cf. W. Frijhoff, « Université et marché de l'emploi dans la République des Provinces-Unies », in : D. Julia, J. Revel et R. Chartier, éd., Les universités européennes du XVIe au XVIIIe siècles. Histoire sociale des populations étudiantes, *Paris, 1986, pp. 222-224.*

(7) Je dois ces renseignements à M. Hans Brouwer (Leyde) qui prépare une thèse sur les usages de l'imprimé dans la ville de Zwolle.

(8) Notons qu'il en allait tout autrement dans les Pays-Bas méridionaux. Cf., en attendant la thèse de Mme C.-C. van der Woude consacrera aux bibliothèques privées dans l'ensemble des anciens Pays-Bas, l'étude de M. Deneckere, Histoire de la langue française dans les Flandres, 1770-1823, *2 vol., Gand, 1954.*

(9) W. Frijhoff, « Pieter de la Courts reisjournaal (1641-1643) als ego-document », in : H. W. Blom et I. W. Wildenberg, éd., Pieter de la Court in zijn tijd. Aspecten van een veelzijdig publicist (1618-1685), *Amsterdam/Maarssen, 1986, pp. 11-34.*

(10) D'après Archives nationales, F 7 2242.*

français peuvent être retrouvés dans le matériau historique.

1. Mettons à un premier niveau l'utilisation purement *symbolique* de la langue française comme élément de prestige social, exprimé dans les armoiries et leurs devises, la titulature, les noms de maisons, les prénoms, et même les changements des noms de famille.

2. Au deuxième niveau se situe la pratique *passive* de la langue : la lecture. L'approche sera ici aussi bien quantitative que soucieuse de repérer des éléments qualitatifs. Il faut, bien sûr, mesurer la part du livre français dans les achats, les bibliothèques, les inventaires après décès, tout en se rappelant qu'acheter ne veut pas forcément dire lecture et qu'inversement l'on peut lire (ou se faire lire) sans acheter. En d'autres termes, il faut être attentif à la pratique culturelle que constitue la lecture, plutôt qu'à la présence du livre qui n'en offre que l'occasion. Telle *Méthode familière* ou tel dictionnaire implique d'ailleurs plus aisément un usage réel que l'achat du dernier roman à la mode. Mais il faut bien reconnaître que nous devons le plus souvent nous contenter de pouvoir noter la simple présence du livre, sans en connaître l'intensité d'usage. Cet usage, nous pouvons le circonscrire dans des cas exceptionnels par une étude précise de tel livre, de telle idée, de tel auteur français. Le travail a été fait pour la réception de Rousseau en Hollande, avec un résultat peu glorieux pour la lecture du philosophe ([11]). Résultat aussi décevant que les ventes de l'*Encyclopédie* en Hollande : 24 souscriptions sur 8 010 exemplaires de l'édition in-quarto (0,3 %), soit moins que dans la seule ville de Mannheim ([12]).

3. Au troisième niveau l'on étudiera la pratique *active* de la langue, dans la conversation comme dans la parole écrite. Il faudrait bien distinguer ici entre les groupes particuliers pour lesquels l'usage du français dérivait d'une nécessité professionnelle ou d'un usage généralisé (les diplomates, les officiers de l'armée, les courtisans, les intellectuels de la République des Lettres, le commerce et la banque internationale, les métiers de luxe ou de la mode) et la société globale où il ne s'imposait par aucune espèce de nécessité. Le français parlé perce dans les conversations rapportées dans les pamphlets (le genre littéraire des « causettes des coches d'eau »), les actes des tribunaux, les documents d'ordre privé conservés dans les archives familiales. Le français écrit se retrouve dans les correspondances (où d'ailleurs souvent plusieurs langues se mêlent subtilement, hiérarchisant les sphères d'intimité) les faire-parts de mariage et de décès (qui constituent une bonne mesure du degré de convention sociale), les pièces de théâtre, les actes des sociétés littéraires, etc.

Plus subtilement, on mesurera la pénétration réelle du français à l'analyse de l'évolution lexicale d'un choix de textes néerlandais, pris dans la longue durée. La substitution des termes néerlandais par des mots tels que « resolutie », « memorie », « requireren », « remonstrantie » renvoie sans doute moins à la pénétration du latin juridique dans le langage administratif néerlandais qu'à l'assimilation insensible de toute une terminologie française, tout comme le retour à un terme néerlandais comme « omwenteling » au lieu du mot bien connu de « révolution » marque un choix conscient des révolutionnaires bataves par rapport à l'emprise présumée de la langue française sur l'imaginaire national. C'est à ce niveau symbolique qu'en dernière analyse le sort d'une langue se joue. Arriver à identifier ces usages symboliques derrière la pratique réelle, et par là saisir l'impact véritable d'une culture dans la confrontation des groupes sociaux, voire de populations entières, telle est l'ambition de cette recherche. Il est évident qu'elle ne pourra opérer que par sondages, mais j'espère que la charpente solide de la problématique de base leur donnera tout leur relief.

Willem Frijhoff
Université Érasme de Rotterdam

** Texte de la communication présentée par W. F. à l'assemblée générale de la S.I.H.F.L.E.S., le 3 décembre 1988.*

(11) W. Gobbers, Jean-Jacques Rousseau in Holland. Een studie naar de invloed van de mens en het werk (ca 1760-ca 1810), *Gand, 1963.*
(12) R. Darnton, L'aventure de l'Encyclopédie, 1775-1800. Un best-seller au siècle des Lumières, *Paris, 1982, pp. 417-418.*

Questions d'orientation

Toute jeune association, dans un domaine de travail comme le nôtre, doit faire régulièrement le point sur le sens et les modalités de son action. Les quelques réflexions qui suivent ont donné lieu à discussion au sein des instances dont nous sommes dotés. Il était normal qu'elles soient portées à l'attention de l'ensemble des lecteurs de *Documents*... Elles prennent la forme d'une série de questions et de diverses propositions. Les avis et commentaires de tous ceux qui souhaiteront s'exprimer seront les bienvenus.

DES INTERROGATIONS NÉCESSAIRES

Comment mener de front, d'une part, la sensibilisation à l'histoire de l'enseignement du F.L.E., l'animation d'une réflexion actuelle sur cette histoire et, d'autre part, l'information scientifique et la mise en réseau de spécialistes travaillant déjà dans le domaine ? L'association regroupe des enseignants de F.L.E., des chercheurs universitaires, des érudits ou curieux d'histoire appartenant à d'autres milieux professionnels. Elle n'est pas seule à présenter ce caractère composite, mais comment, dans ce cas particulier, tirer parti d'une telle composition (que nous avons recherchée) et comment faire en sorte de ne pas décevoir tel ou tel type d'adhérents ?

Comment développer le caractère nécessairement international de l'association ? Il a été maintes fois souligné que, s'agissant d'histoire du F.L.E. ou du F.L.S., le gros des sources et sans doute des forces est ailleurs qu'en France et dispersé. On sait par ailleurs la difficulté de faire vivre et fonctionner une organisation bénévole disséminée. Convient-il de créer le mouvement en marchant et de mettre l'accent sur les pays où existent déjà des contacts et des travaux ? Ce serait le cas, par exemple, de l'Angleterre, de l'Allemagne, de l'Italie... Serait-on alors conduit (pour des raisons tenant aussi aux possibilités de contact et de déplacement) à privilégier les voisins immédiats et à miser d'abord sur l'Europe ?

Y a-t-il lieu d'insister sur certaines périodes historiques, soit parce qu'elles seraient déjà les plus relativement balisées, soit au contraire parce qu'elles paraissent particulièrement mal connues (et on sait que ce ne sont pas alors nécessairement les plus éloignées de nous chronologiquement) ? Peut-on courir tous les lièvres à la fois, faut-il se fixer des priorités ou doit-on laisser faire et laisser venir ?

Comment articuler notre action avec celle de groupements associatifs autres touchant soit le domaine du F.L.E., soit celui de l'enseignement des langues en général, soit l'histoire des sciences du langage ou de l'éducation ou des relations et circulations internationales ?

On pourrait allonger la liste et nombre de ces interrogations ont été abordées dès la fondation de la S.I.H.F.L.E.S. et reprises au cours des réunions statutaires de cette dernière année. Les remarques qui suivent sont à considérer comme indiquant d'éventuelles mesures concrètes pointant des choix par rapport à certaines des questions qui précèdent, tout en tenant compte des moyens dont nous disposons aujourd'hui et de ce que nous pouvons raisonnablement espérer.

QUELQUES PROPOSITIONS

Inventorier notre capital d'expérience collective

— Refaire le point sur le fichier de nos adhérents et sur tout ce qu'on peut tirer de la correspondance reçue. C'est déontologiquement le b-a ba pour un mouvement associatif et cet inventaire qualitatif sera à tout le moins une étape vers la constitution (que nous avons prévue) d'un annuaire.

— Dégager les grandes lignes de cette analyse pour les présenter (problématiquement) à nos instances statutaires ; qui sommes-nous et où sommes-nous actuellement, faisant quoi et attendant quoi de l'association ? Qui ne touchons-nous pas ?

— Établir un fichier des membres travaillant ou ayant travaillé à l'histoire du F.L.E.S. et les relancer particulièrement pour leur demander les références précises et des exemplaires de leurs travaux, ainsi que des indications sur leurs contacts scientifiques.

— Recenser, dans ce qui a été reçu, les indications bibliographiques et les adresses de personnes — non (encore) membres de l'association — signalées comme à l'œuvre dans le domaine ou susceptibles de s'y intéresser ; (re)prendre contact avec ces personnes.

— Dans la mesure où nous avons obtenu l'autorisation de le faire, répercuter l'essentiel utile (i.e. permettant les prises de contact entre adhérents) de ces informations soit dans *Documents...*, soit dans la *Lettre de la S.I.H.F.L.E.S.* L'annuaire pourra, dans un premier temps et pour une première édition, constituer un numéro spécial de la *Lettre*.

Mettre l'accent sur les aspects méthodologiques

— C'est déjà le sens des journées d'étude d'avril 1989 et l'inventaire envisagé ci-dessus (avec les éventuels questionnaires complémentaires) devrait aussi permettre de dégager quelques considérations d'ordre méthodologique.

Il y a lieu de jouer ici la carte de la transversalité : nature des hypothèses, des données, des démarches, variations suivant les objets, les époques considérées, l'accessibilité des documents...

— Nous avons par ailleurs déjà convenu de mettre en chantier la préparation de deux recueils thématisés de *Documents... :* l'un portant sur les manuels (coordonnateurs pressentis : E. Hammar et C. Puren), l'autre sur « apprenants et enseignants » (anachronisme évidemment provisoire) pour lequel H. Christ et C. Pellandra sont sollicités. Dans un cas comme dans l'autre, la diversité historique et géographique des études de cas s'inscrira naturellement sur un fond d'interrogations méthodologiques.

— Il avait aussi été noté que, pour les numéros de *Documents...* dont la formule serait proche de celle des numéros 1 à 3, les articles feraient une bonne place aux questions relatives aux méthodologies de recherche dans le domaine.

— Pour autant, si la réflexion méthodologique présente l'avantage transversal de concerner — en principe — tous ceux qui travaillent dans le secteur, elle ne doit pas aboutir à une dominance de discours « méta-épistémologiques » qui décourageraient plus d'un adhérent. L'exemplification, l'étude de cas, la description factuelle, voire l'anecdote ne sont, même pour cet aspect d'un programme, nullement interdites !

Diversifier les thématisations : le velours et le désert

— Quant aux pays, quant aux périodes et quant aux objets, les thématisations possibles de travail et de publication se présentent, selon les cas, comme relativement assurées (on a des billes et on joue presque sur du velours) ou comme plus incertaines (on s'engage dans des zones moins prospectées et on va un peu au désert) :

- Selon toute vraisemblance, il serait actuellement plus facile de rassembler des contributions

sur l'enseignement du français en Allemagne que sur l'enseignement du français en Espagne.

• Plus facile de trouver des spécialistes travaillant sur le XVIIIe que sur le XIXe siècle.

• Plus facile de composer un numéro autour de l'enseignement de la syntaxe (ou du vocabulaire) que sur les aspects culturels.

— L'association s'intéresse aux français langue étrangère ou langue seconde, mais on s'est jusqu'à présent accordé à estimer que celui-ci, pour historiquement essentiel qu'il soit, était, dans son histoire, encore plus mal connu que celui-là.

— La proposition ici serait de diversifier systématiquement et de lancer plusieurs initiatives : vers l'Allemagne, mais aussi vers l'Espagne, sur le XVIIIe, mais aussi pour le XIXe, à propos de grammaire, mais aussi de civilisation, etc. Non pas pour courir tous les lièvres à la fois, mais bien parce qu'il importe de témoigner de la variété actuelle et potentielle du secteur où nous œuvrons.

Faire des choix et s'organiser

— Le délicat est évidemment de sélectionner et de programmer ces initiatives :

• en fonction des moyens dont nous disposons ou que nous pouvons obtenir pour telle ou telle entreprise ;

• en fonction de ce que font d'autres que nous et des collaborations ou actions convergentes que nous pourrions mettre sur pied ;

• en fonction surtout de ce qui concernera les membres de l'association dans leur diversité (pour un enseignant de langue, un recueil sur l'histoire de l'enseignement du lexique ou de la phonétique est-il plus mobilisateur qu'un volume consacré à un pays qu'il connaît mal ?) ;

• en fonction aussi de la forme que peut prendre l'initiative et des supports de sa diffusion (chercher à recenser les thèses faites sur l'histoire de l'enseignement colonial en Afrique et essayer d'en susciter de nouvelles n'est pas la même chose que monter un colloque ou préparer un recueil sur cette histoire).

Tout ceci suppose que l'association dispose des concours et des soutiens que peuvent lui apporter aussi bien ceux qui la constituent que diverses instances favorables à l'action qu'elle a entreprise. Nous ne saurions nous cacher que l'ensemble repose aujourd'hui, de fait, sur un petit nombre de bonnes volontés, militantes mais limitées. L'accueil initial qu'a reçu l'initiative d'André Reboullet (nous ne sommes pas loin aujourd'hui des 200 membres) prouve assez qu'il existe un intérêt marqué pour une entreprise comme la nôtre. Nous entrons dans une nouvelle phase de développement et nous aurons besoin, pour la mener à bien, de renforcer notre infrastructure d'animation, tant en France que dans différents pays étrangers. Merci par avance à celles et ceux d'entre les adhérents qui voudront bien s'engager plus avant dans le travail associatif. Merci à celles et ceux qui, non encore adhérents, feront le geste de nous rejoindre en cette année 1989, riche de commémorations et de regards sur l'histoire.

Daniel Coste
S.I.H.F.L.E.S.

Ferdinand Brunot et le français langue étrangère

Toute la jeunesse de F. Brunot est liée à l'Alsace et à la Lorraine. Né à Saint-Dié, en bordure des Vosges en 1860, et donc compatriote de Jules Ferry, qui sera pour lui un ami, il y fera ses études ; son premier poste d'agrégé débutant sera le lycée de Pont-à-Mousson, près de Metz. Fils d'un républicain patriote, fondateur, vers ses trente ans, de l'Union patriotique du Rhône, il sera particulièrement sensible aux rivalités franco-allemandes, aux mouvements bi-linguistiques qui agitent ces régions déchirées de l'Alsace et de la Lorraine. Ajoutons que sa première femme, Marie Liégeois, est fille d'un professeur à la Faculté de Droit de Nancy.

LA langue allemande représente un voisinage hostile, mais aussi une fascination : c'est la langue de l'ennemi, mais c'est, en outre, celle du plus brillant mouvement intellectuel du XIXe siècle, et particulièrement en linguistique. Toutes ces raisons mêlées font que Ferdinand Brunot, aussitôt après le bac, est envoyé en Allemagne, à Dresde, pour un long séjour ; il en retirera une parfaite maîtrise de la langue allemande que, de son propre aveu, il maniera infiniment mieux que l'anglais.

Dans toute son œuvre, le co-linguisme franco-allemand sera privilégié et le microcosme alsacien souvent analysé. Mais inscrits dans le problème d'ensemble de la place du français dans le monde. Le brillant normalien s'est spécialisé dans l'étude de la langue française et de son histoire ; plus et mieux qu'un autre, il en exalte les vertus de culture et de civilisation ; mais en bon historien, il sait que ces vertus ne sont pas suffisantes pour assurer l'expansion du français et il répète une formule qui lui est chère : « Aux XVIIIe et XIXe siècles, la langue française, pour gagner l'Europe, a perdu le monde. »

Homme d'action et d'appareils autant qu'homme de recherche, Brunot met au service de l'expansion du français sa connaissance approfondie de la langue et le prestige que lui donne sa nomination à la Sorbonne en 1891, une Sorbonne alors elle-même en pleine expansion, animée par des historiens comme Lavisse, des sociologues experts en pédagogie comme F. Buisson ou Durkheim, des philologues comme Langlois, des littéraires comme Lanson.

L'Alliance française à été fondée en 1883, quand Brunot était encore maître de conférences à Lyon ; il lui offre ses services dès son arrivée à Paris. Les cours de Vacances, créés dès 1894, se développent sous sa direction ; ils passent de 115 auditeurs en 1894 à 516 en 1901 et un millier dix ans plus tard. En 1909, l'Alliance envisage des cours permanents. C'est F. Brunot qui est chargé de l'opération ; son idée était d'ouvrir les cours à toute personne, même française, qui voudrait « se consacrer à l'enseignement de notre langue au dehors » (voir Bruézière, p. 55 sv.) et d'en faire une *École supérieure de la langue française* qui profiterait des nouveaux locaux du boulevard Raspail dont la construction est décidée en 1911. Il ne fut pas suivi dans ces vues hardies et le regrettait encore dans une lettre adressée au Directeur de l'Alliance, le 29 avril 1934, en s'excusant de ne pouvoir assister à un banquet commémoratif :

« Il m'eût pourtant été agréable de revivre tant de souvenirs lointains, ceux des débuts de

de l'Alliance française dont j'ai fait partie dès la première heure, ceux de l'inauguration des Cours qu'on m'avait donné le mandat d'organiser dans la modeste salle de la rue de Grenelle.

Si on m'avait écouté, l'Association aurait pris à Paris, dans l'enseignement du français aux étrangers, un rôle hors de pair. Le temps perdu a été en partie rattrapé. »

Cette idée, il la reprend dès la fin de la guerre quand l'approche de la victoire fait rêver les Français à une immense diffusion de leur langue. Brunot écrit son optimiste au Suisse Alexis François : « Vous verrez, il y aura encore de beaux jours pour la France » (1918). Les projets se mutiplient comme on le lit dans une correspondance échangée entre P. Desjardins et Brunot, celui d'une « Direction des missions de l'étranger » ou encore celui d'une « Direction pour l'enseignement de la langue française » qui serait confié à F. Brunot (lettre de P.D. du 15 septembre 1918).

Il en sortira une création d'institution quand Brunot sera élu doyen de la Sorbonne, en 1919 et dans le cadre même de la faculté des Lettres : l'École des Professeurs de français à l'étranger. Un décret signé Brunot du 20 octobre 1920 nomme Directeur E. Huguet, professeur adjoint à la Sorbonne, qui avait une grande expérience de la chose puisqu'il avait été Directeur des cours de vacances de l'Alliance. Ainsi était fondé un organisme qui devait jouer un si grand rôle dans l'enseignement du français à l'étranger.

Cette préoccupation pour la diffusion du français dans le monde et pour son enseignement est partout inscrite dans la monumentale *Histoire de la langue française* dont Brunot publie le

premier tome chez Colin en 1905. Dès le tome I, « De l'époque latine à la Renaissance », quarante pages sont consacrées au « français à l'étranger » et de longs développements aux méthodes d'enseignement du français utilisées en Angleterre, et particulièrement à ces fameuses « Manières de langage ». Dès lors, c'est un souci constant. Le tome V, publié de façon symbolique en 1917, en pleine guerre, est entièrement consacré au *Français en France et hors de France au XVIIe siècle :* plusieurs chapitres sur le français dans les provinces conquises et trois cents pages sur la diffusion du français à l'étranger. Brunot oppose l'intérêt médiocre de la royauté pour ce problème au rôle considérable des mouvements religieux : les efforts des missionnaires catholiques, comme au Canada, les difficultés linguistiques des communautés protestantes chassées par les persécutions. Angleterre, Pays-Bas, Allemagne, partout il suit les progrès du français véhiculé par le prestige de la culture française et les instruments de cette expansion. Mine incomparable, très souvent inédite, encore mal connue du public et même des chercheurs. Fait significatif de la passion de Brunot : quand il aborde le XVIIIe siècle, dès avant la guerre de 1914, il laisse son disciple Alexis François traiter du développement du français en France, se réservant les vocables des sciences et des techniques, mais encore plus l'expansion du français en Europe : il consacre au sujet un fabuleux ensemble de 1 209 pages qui retrace les mille parcours du français : les récepteurs et les savants, les gens de lettres, la mode, la religion, la politique ; la thèse d'ensemble, c'est que la culture a été dominante dans le mouvement et que la politique, bien souvent, a desservi notre langue, quand son usage n'a pas conduit à des attaques violentes et efficaces contre notre pays, comme ce fut le cas pour les gazettes des Pays-Bas, rédigées... en français. C'est au moment de la Révolution et de l'Empire que s'est opéré un retournement décisif que Brunot suit pas à pas : la reviviscence des langues locales — contre le français — nourrit les débuts d'un nationalisme qui va triompher au XIXe siècle ; l'exemple de l'Allemagne est ici particulièrement saisissant. Au moment même où la Révolution fait du français l'instrument majeur de son expansion et de la libération des peuples. Ici Brunot s'attache longuement à la figure saisissante de l'abbé Grégoire, propagateur de la langue française en même temps qu'ennemi acharné de l'esclavage.

Travailleur et voyageur infatigable, Brunot se renseigne constamment aux sources. Mais aussi il monte un réseau international, rassemblant des Français et des étrangers, auxquels il confie des tâches de recherche et même de rédaction. Sa correspondance en contient de multiples échos : à telle disciple espagnole, il demande de dépouiller des journaux de mode du XVIIIe siècle, à tel autre, l'inventaire des voyages en Europe des troupes de théâtre français, le récit de la réception qui leur est faite. Il s'intéressera même à l'influence du français sur la langue des Boers. Des lettres nombreuses circulent entre lui et Salverda de Grave pour les Pays-Bas, Doroszevski pour la Pologne, tant d'autres. Il sollicite ses anciens étudiants partis enseigner en Algérie ou en Indochine, les questionne sur la place de notre langue. *L'Histoire de la langue française* lui ouvre le monde.

Le lecteur de ces quelques pages voudra bien en excuser le caractère schématique. Le sujet appelle des recherches considérables. Du moins, j'aurais aimé donner aux spécialistes du F.L.E. le goût de se plonger dans les vingt volumes de l'*H.L.F.*, monument unique de la recherche sur l'histoire des langues.

Jean-Claude Chevalier
Université de Paris VIII

BIBLIOGRAPHIE

M. Bruézière, *L'Alliance française, 1883-1983,* Hachette, Paris, 1983.
Correspondance de F. Brunot, Fonds Brunot, Institut de France.
J.-Cl. Chevalier, « Ferdinand Brunot et l'épopée des mots »,
Le Monde, 15 décembre 1988.

Enseigner la prononciation du français au seizième siècle

Claude de Sainliens, dans son *Schoolemaister* de 1573, encourage ses élèves à bien prononcer le français en leur rappelant l'histoire des vêpres siciliennes. Pendant une révolte populaire contre le régime angevin en 1282, les Siciliens attaquèrent un monastère, en vue de mettre à mort les frères français. Mais comment distinguer les Français des Siciliens ? S'inspirant de l'histoire biblique du « shibbolet » (*Juges* XII), les insurgés demandent aux frères de prononcer le mot « ciceri ». Les frères siciliens prononcent bien « ciceri », mais les Français n'y arrivent pas et « par faute de la bien et naturellement exprimer, tant de François perdirent la vie aux vespres ciciliennes » (p. 15).

LE maître de français au début du seizième siècle fait face à plusieurs problèmes. D'abord, **un problème théorique** qui l'oblige à considérer les lettres et non pas les sons comme les éléments de base de la prononciation. Plutôt que d'établir un système phonétique propre au français, on traite tous les sons du français inconnus en latin de « déformations de la naïve puissance » de la lettre. Deuxièmement, **un problème culturel :** faute d'une prononciation standard du français ainsi que de l'anglais, quel parler enseigner, et comment le représenter en anglais ? Même le latin, point fixe dans le ciel grammatical selon les grammairiens de l'époque, n'avait plus de prononciation standard (malgré les efforts d'Erasme et de Vivès). Dans ces circonstances, quelle langue servira de point de repère pour la prononciation ? Troisième problème, qui relève de la nouveauté de leur entreprise : faute de connaissances assez précises de l'articulation phonétique des sons, **comment apprendre aux jeunes la façon de prononcer des sons inconnus aux anglophones ?** Enfin, **un problème pédagogique** qui reste un problème tenace de nos jours, **quel est le moyen le plus efficace d'enseigner la prononciation ?** Quel est l'équilibre juste entre exercices, règles, transcription phonétique, descriptions de l'articulation des sons, comparaisons avec les sons d'autres langues, tant anciennes que modernes ? Les efforts des grammairiens du seizième siècle ne résolvent pas tous ces problèmes, mais les progrès sont indéniables (*).

LA NATURE DES RENSEIGNEMENTS PHONÉTIQUES

Les grammairiens s'intéressent surtout aux changements entre la prononciation de base de chaque lettre (la prononciation en latin) et sa prononciation en certains contextes. On remarque souvent qu'une lettre en remplace une autre, comme « z » qui remplace « s » : « s, between

* *L'auteur de l'article aborde longuement les deux premiers problèmes dans une première partie de son étude.*
Les restrictions drastiques que nous impose le nombre de pages de ***Documents*** *ne nous ont pas permis de publier cette première partie, mais nous en ferons parvenir le texte dactylographié à tous les membres de notre Société qui nous en feront la demande.*
De même, dans le numéro 2 de Documents..., *a été publiée la première partie d'une étude de Paul Gerbod sur* l'enseignement de la langue française en Grande-Bretagne au XIXe siècle. *Nos adhérents pourront, sur demande, obtenir le texte dactylographié de la seconde partie.*

two vowels is pronounced as z : as *maison :* in English *mezon* » [*Plaine Pathway* (1575) A iiii recto]. Ou bien, on constate qu'une lettre ne se prononce pas, telle cette observation tirée de Palsgrave :

> *If b and an other consonant come together in the mean syllables/ the b belongyng to the vowell that goeth before/ than/ according to the .iii. rule there/ he shalbe left unsounded/ as* soubdain, doubte *shalbe sounded* soudain, doute. (I x verso).

Dans la précision de ces règles, les grammairiens ont fait beaucoup de progrès. Pour la prononciation de « s », Barcley nous dit que :

> *S. in the myddle of a worde leseth a lytell his sowne, and is not so moche whysteled, as at the ende of the worde, as tousiours, desioyndre, despryver, estre, despryser. Deux ss, togyder ben moche pronounced, as essayer, assembler, assurer, assieger.*
>
> *S. betwene two vowelles, pronounceth by z. as aize. aise. mizericorde. misericorde. usage. and I beleve that by suche pronuntiacyon, is the latyn tongue corrupte for presently yet some mizerere for miserere.*
>
> *Sp, st, ct, ought not to be devyded asonder, but we ought to say, e sperance, not es perance, and e spaigne, not es paigne... (Cité dans Ellis, 1871 : 816).*

Palsgrave (1530), ayant noté dans ses règles générales qu'en français on ne fait pas de pause entre les mots, « as though fyve or syx wordes or somtyme mo made but one worde » (I xv verso), se sent obligé d'ajouter une exception à la deuxième règle de Barcley :

> *if a frenche worde begyn with s a vowell folowyng hym/ thoughe the worde that cometh next before ende also in a vowell/ those two vowells shall not cause s to be sounded lyke an z/ but lyke his generall sounde. (I xiiii recto).*

Il y ajoute également une liste de 115 mots où l'on prononce « s » devant une consonne (apostat, astrologie, etc.), tout en notant des cas où deux mots de la même origine prononcent différemment le « s » (e.g., destruction, destruire). De Sainliens, dans son *Littelton* (1576), augmente cette liste de soixante mots. Bellot (*Method,* 1588) divise cette liste en deux : une liste de noms (80), une liste de verbes et conjonctions (85), et ajoute les règles suivantes :

> *S. at the end of the word before T. is sounded in these wordes onely.*

Adust	*Burning hotte*
Antechrist	*Antechrist*
Christ	*Christe*
Combust	*Burned, Burning*
Moust	*Sweete wine*

> *The same S. before C at the end of the word is sounded in these words onely.*

Busc	*Buske*
Musc	*Muske*

> *S. in proper names, is alwaies sounded, Except in these names.*

Estienne	*Stephen*
Cosme	*Cosme*
Crespin	*Crespine*
Crespinien	*Crespinien*

> *The same S is never sounded before, Ch, neither before, V. consonant, nor before X. and Z. The same S. loseth his sound in every name of office or dignitie. Except in these names only.*

Apostolat	*Appostleship*
Episcopat	*Bishopship*
Prestolat	*Priestship*

> *S. is sounded in every word ending in Ion.*

	Example.
Institution	*Institution.*

> *(B iii verso — C 2 verso).*

Ces dernières sont des efforts de reconnaître de façon sémantique et morphologique, les nouveaux emprunts au latin, mais en fin de compte, le recours aux listes semble le plus prudent, car, comme remarque Ledoyen de la Pichonnaye, « they doe but mocke themselves and deceyve other, that thinke to contayne the same by certayne rules » (B vii verso).

D'autres progrès se révèlent dans la description de l'articulation des sons. Les seules indications d'articulation phonétique que l'on trouve au début sont traduites des manuels de latin :

> *A. doibt estre pronunce du bas de l'estomac*

et tout a louvert. E. ung peu plus hault en la gorge la proprement ou lenglois pronunce son a, I. plus hault que le e. dedens la bouche. O. en la rotondité des levre. V, en mettant ung peu de vent hors de la bouche. (Valence B ii recto).

Palsgrave remarque que les voyelles nasales se prononcent en laissant échapper de l'air par le nez :

They forme certayne of theyr vowelles in theyr brest/ and suffre nat the sounde of them to passe out by the mouthe/ but to assende from the brest straight up to the palate of the mouth/ and so by reflection yssueth the sounde of them by the nose. (The Introduction of the authour, A vi verso).

Dans la deuxième moitié du siècle, De Sainliens, Ledoyen de la Pichonnaye, Bellot et Morlet esquissent une description de l'articulation des consonnes, au moins de certaines. C'est Bellot, dans son *French Grammer* de 1578, qui présente le tableau le plus complet. Il reconnaît l'importance de plusieurs articulateurs : la langue (« roote of the tongue », « flat of the tongue », et « tip of the tongue »), le palais dur, les dents, et les lèvres, mais pas la luette. Il note également le degré de l'ouverture de la bouche :

Q is sounded everywhere : and you must holde your mouth halfe open and somewhat putting forth the lyps in the pronouncing of it.

Quant à la manière d'articulation, il précise :

1) *« blowing with the tongue » :*

X is pronounced in blowing with the tongue against the rowfe of the mouth.

2) *« beating the rowfe of the mouth with the tongue » :*

N must bee pronounced in beating the rowfe of the mouth with the tongue.

3) *« aprochinge the tongue to the rowfe of the mouth » :*

I, being a consonant, is pronounced somwhat blowing with the tongue & aprochinge the same to the rowfe of the mouth.

4) *« setting the neyther lyppe harde agaynst the upward teeth » :*

V, being a consonant, is pronounced in setting the neyther lyppe agaynst the upward teeth.

5) *« in the shutting up of the lyppes » :*

P, oughte to be pronounced with the Lippes, in the shutting up of them.

Mais en fin de compte, même ce maître de français trouve que la description de l'articulation ne garantit pas la bonne prononciation. Dans son *French Methode* de 1588, il supprime la plupart de ces descriptions, en faveur de la comparaison entre les langues.

En effet, la comparaison des sons du français avec les sons d'autres langues est le moyen pédagogique préféré des maîtres du seizième siècle. La comparaison est particulièrement utile au cas où le son est inconnu en latin, tels « ch » [ʃ], « gn » [p], « ll » [lj], i/g [z]. Pour la prononciation de « ch », la comparaison avec l'anglais s'impose :

' Ch/ whiche is very moche used in the frenche tonge/ is sounded with them lyke as sh is with us/ in these words/ a shaare/ a shert/ a shyn/ a shoo/ so that ch in no wise shalbe sounded with them like as we sounde hym... (Palsgrave I viii recto).

Pour la prononciation de « gn », il faut d'abord insister sur l'unité du son, en évitant la syllabation du latin, et imitant celle de l'italien :

Les Anglois prononcent, gn, avec autant de difficulté comme ilz font ce mot, bailler, car quand ilz veulent dire, montagne, compagnon, ilz separent, g, d'avec, n, comme nous faisons en latin en prononçant, agnus, ou magnus : ce qu'il ne faut pas faire, mais frappant le palais de la bouche de la racine & plat de la langue, vous prononceres gna, gne, gni, gnon, comme l'Italian prononce vergogna, guadagno : vous dires donc compagnon, & non compag-non ; monta-gne, & non pas montag-ne : separant, g, d'avec n. (De Sainliens, Schoolemaister, *1573, 25-27).*

De Sainliens remarque également que cette prononciation correspond à une déformation du latin très commune chez ses élèves : « Regardes comment les petiz mignards d'Angleterre prononcent, neutrum, en Latin. » Dans son *Littelton*, il

le compare à la prononciation anglaise du mot « minion », auquel Eliot (1593) ajoute « onion ».

Les grammairiens du début du siècle ne reconnaissent pas la prononciation distincte de « ll ». Barcley déclare que « ll » se prononce « with hole and full voyce » et Palsgravre renvoie le lecteur aux règles générales, où il tient à prononcer les deux consonnes des géminées : « whan so ever .ii. consonantes come to gether/ both of one sort/ they shall both have theyr distinct sounde. » Il inclut *assaillir* parmi ses exemples. Du Wes signale que « ll » est difficile à prononcer, mais ne profère aucune suggestion pour aider son élève, la princesse Marie. De Sainliens compare la prononciation française de « ll » au « gaulois » (gallois ?) et (naturellement) à l'italien :

> *Le François a quatre diphtongues : ai, ei, oi, ui : or quand deux, ll, suivent une d'icelles, lors il les faut prononcer non pas du bout, mais du plat de la langue, touchant le palais de la bouche : car comme le Gaulois prononce Clacline, nom de ville, & l'Italien, Figliolo & Voglio, &c. ainsi nous prononçons*
>
> *bailler, veiller, grenoille, bouillir :*
>
> *ce que les Anglois doivent noter diligemment, car c'est l'une des plus grandes difficultes qu'ilz trouvent en la langue Françoise.*
>
> *Afin que le lecteur anglois puisse plus aisément entendre ceci, qu'il marque comment les ieunes escholiers en leur grammaire prononcent mignardement la première syllabe de lucco : la seconde de saluto ou salutor, & qu'il prononce ainsi noz deux, ll, après une diphthongue. (De Sainliens,* Schoolemaister, *7-9).*

Notons qu'encore une fois, il fait référence à une déformation du latin qu'il trouve chez ses élèves.

Quant à la prononciation de « ge », « gi », chez ces grammairiens, nous ne trouvons pas de distinction entre l'affriquée [dʒ] et la constrictive [ʒ]. L'auteur du *Plaine Pathway* fait une comparaison (inexacte) avec l'espagnol : « ge, gi, have as it were the pronounciation of ie, ii, as it hath been sayd : as *gemir, geron :* and they agree with the Spanish pronounciation » (A iiii recto).

La comparaison est alors la technique pédagogique préférée de ces maîtres de français. Mais l'efficacité de la comparaison dépend des connaissances de l'auteur et de l'élève. Aussi compare-t-on le français le plus souvent à l'anglais et au latin. Ensuite, c'est l'Italien, auquel font référence Palsgrave, de Sainliens, Ledoyen de la Pichonnaye, et l'auteur anonyme du *Plaine Pathway.* Les comparaisons avec l'espagnol sont moins communes et moins précises. On trouve souvent la comparaison du [y] avec la prononciation écossaise de « gud » (good). Chez Morlet (1596), qui base son effort sur la grammaire de Garnier (1558) destinée aux Allemands, c'est la comparaison avec l'allemand qui domine. Notons que la comparaison ne se limite pas aux sons simples, mais s'étend au niveau des règles générales :

> *This note of apostropha is no letter but a marke of a vowell, left out for the better sound and coniunction of the next worde beginning with a vowell : as* l'ame, l'esprit : *not* la ame, le esprit : *as in English sometime you speake and write this word* th'other *and not* the other. (Plaine Pathway, *A iiii recto).*

LA MÉTHODE PÉDAGOGIQUE

Parmi ces enseignants, nous trouvons une grande division entre ceux qui accordent une importance capitale à l'apprentissage des règles et ceux qui rejettent les règles en faveur de la pratique. Le plus grand partisan des règles est Palsgrave, qui voulait non seulement enseigner le français aux anglophones, mais en même temps établir des règles fixes du français, pour répondre à l'appel de Geoffroy Tory. Pour lui, comme pour Bellot et l'auteur du *Plaine Pathway,* 50 ans plus tard, l'apprentissage s'effectue par la mémorisation de règles, suivie de l'application des règles à un texte français. Bellot avertit le lecteur que :

> *Il y en a quelques unz, qui tiennent ceste oppinion, que le plus expedient, et plus*

certain moien pour parvenir à la cognoissance des langues, est, de les apprendre sans observation de reigles : Mais tout au contraire, Il me semble que celuy qui est instruit en quelconque langue par la seulle rotuange, est semblable à l'Oyseau en caige, le quel ne parle sinon ce qui luy a este appris, et (qui pis est) sans sçavoir ce qu'i dit, n'aiant nul fondement de bonne, et certaine doctrine... Et d'autant que le meilleur et plus fidele moien d'instruire en que conque langue, est d'en donner par reigles certaines, la cognoissance à ceux qui la desirent, à fin de les y mieux façonner, et plus sainement conduire... (Bellot 1588, « The Epistle Dedicatorie »).

De l'autre côté se rangent Barcley, Valence, de Sainliens, et Eliot. Ils insistent sur l'importance de la pratique, et surtout la pratique avec des Français :

Many mo rules be concernynge wrytynge and spekynge of frenche, which were to longe to expres in this smal treatyse : but the most perfytenes of this language is had by custome and use of the redynge and spekynge by often enquyrynge : and frequentynge of company of frenchemen of such as have perfytenes in spekyng the sayd langage. (Barclay, 1521).

Valence convient :

Quelque chose quil y ait/ le conseille que on ensuive quelque bon auteur/ sans bailler ou faire tant de rigles/ qui ne font que troubler et gaster lentendement des gentz. [Valence (1528) C i recto].

Barcley et Valence avaient pourtant inclus plusieurs règles. De Sainliens décida de mettre les règles après les dialogues, pour éviter la confusion. Eliot (1593) donne le choix au lecteur ou d'apprendre les règles, ou de se lancer directement dans la prononciation des dialogues.

Si l'on commence directement par la pratique des dialogues, il faut tout apprendre à la fois. Cette méthode globale, qui a toujours ses partisans aujourd'hui, s'oppose à un apprentissage progressif, tel le programme élaboré par du Ploiche :

Le premier iour : a, b, c, d.
Le second : e, f, g.
Le tiers : h, i, k.
Le quatrieme : l, m, n, o.
Le cinquieme : p, q, r, s.
Le sixieme : t, u, x, y, z.

Le septieme il faut redire toutes les lettres. Ce faisant, l'apprentis apprendra plus en six jours, qu'il ne feroit en deux mois s'il disoit toutes les lettres a ung coup. Ainsy petit a petit on doit monstrer a escripre, faisant chacun iour une lettre ou deux.

Note aussy qu'il fault que le maistre monstre la lechon deux ou trois fois devant que la faire dire a l'enfant, et qu'il n'attende pas que l'enfant ait deviné car ce là le fasche et luy faict perdre le petit courage qu'il a. (Du Ploiche, 1553 : L ii recto-verso).

Après avoir appris à bien prononcer les lettres, l'élève pratique la prononciation de chaque voyelle et chaque diphtongue en combinaison avec chaque consonne (devant et après). Dans ce programme, Du Ploiche et De la Mothe (1592) préfèrent présenter la prononciation de toutes les lettres individuelles avant de considérer la prononciation de toutes les lettres en combinaison, et ensuite de considérer la prononciation de toutes les lettres à la fin des mots. C'est un système qui insiste sur la différenciation des niveaux d'apprentissage, et qui, par ses tables de paires minimales, aide à découvrir le système phonétique du français. D'autres, tel Ledoyen de la Pichonnaye (1576), préfèrent décrire toutes les caractéristiques de chaque lettre, présentant toutes les difficultés de chaque lettre d'un seul coup :

There be two and twenty letters in the French tongue, the which wee will expounde after the order of the cross row, having first made to be understanded how they ought to be pronounced every one by it selfe, then ioyned with others in any woorde : and afterwardes, when they doe keepe theyr

sounde, and when they doe lose it, or chaunge it... (The Preface).

Dans son programme, alors, on trouve d'abord tous ces renseignements concernant la lettre A, suivis de tous les renseignements concernant la lettre B, etc. Pour un ouvrage de référence, c'est une organisation avantageuse, mais comme système d'enseignement, elle est moins pratique que l'organisation employée par Du Ploiche et De la Mothe.

CONCLUSIONS

Nous avons signalé quatre problèmes qui se présentaient au maître de français au début du seizième siècle. Quelles solutions les grammairiens ont-ils trouvées vers la fin du siècle ? D'abord, le problème théorique. Les premiers grammairiens limitaient leur description en accordant trop d'autorité à l'alphabet latin, en insistant sur le fait que le son et la lettre jouissaient d'un rapport biunivoque. Ainsi Barclay et Valence ne reconnaissent pas de voyelles à part [a], [e], [i], [o], [u]. Ils ne décrivent ni l mouillé ni [ʒ]. A la fin du siècle, Eliot reconnaît trois réalisations de « e » : [e], [ɛ], et [ə]. Au début du siècle, puisque le son [u] se représente par un digraphe, les grammairiens ne distinguent pas entre [u] et [y]. Mais, Eliot, de Sainliens et d'autres à la fin du siècle reconnaissent cette distinction. Alors, même si le principe phonémique n'est pas encore établi, on dresse un inventaire de sons qui ne dépend plus de l'alphabet latin.

Deuxième problème : faute d'une langue standard, comment choisir le parler qu'on va décrire. Les Français ont résolu eux-mêmes ce problème de leur côté de la Manche au cours du siècle. Les grammairiens en Angleterre s'y soumettent. Palsgrave avait déjà défini les limites du bon français :

I moost folowe the Parisyens/ and the countreys that be conteygned betwene the ryver of Seyne and the ryver of Loyre/ which the Romayns called somtyme Gallya Celtica : for within that space is contayned the herte of Fraunce/ where the tonge is at this day moost parfyte/ and hath of moost auncyente so contynued/ so that I thynke it but superfluous and unto the lernar but a nedelesse confusyon/ to shewe the dyversite of pronuncyacion of the other frontier countreys... (I xiii verso).

D'autres grammairiens trouvent nécessaires de conseiller à l'étudiant d'éviter la prononciation picarde, wallonne, bourguignonne, gasconne, etc., peut-être parce qu'ils voulaient se protéger contre la concurrence des professeurs provenant des Pays-Bas (tel Gabriel Meurier).

Troisième problème : un manque de connaissances précises. Nous avons constaté les progrès dans la description de l'articulation phonétique, surtout chez Bellot et de Sainliens. Depuis les indications imprécises de l'articulation des voyelles chez Valence (mais une description assez exacte de la prononciation des voyelles nasales chez Palsgrave), les grammairiens ont réussi à identifier les articulateurs les plus importants des consonnes, et ont commencé à considérer les différences dans la manière d'articulation.

Quatrième problème : la méthode pédagogique. A l'appui de connaissances plus approfondies, le maître de français à la fin du siècle élabore un système pédagogique qui comprend la pratique de tous les sons individuellement et ensuite dans tous les contextes, suivie de l'apprentissage et l'application de règles plus générales. Les remarques aléatoires de Barcley et Valence cèdent à une méthode plus systématique.

Ces progrès, ont-il abouti à une meilleure prononciation chez les Anglais ? L'élève de la fin de siècle aurait-il pu échapper à la mort dans une épreuve comme celle des vêpres siciliennes ?

Douglas A. Kibbee
University of Illinois

Un ptérodactyle : L'Abrégé élémentaire des *différences* les plus remarquables entre la France et l'Espagne...

Les paléontologues connaissent bien un fossile curieux, le ptérodactyle, reptile certes mais reptile volant. Comme si l'Évolution, pour passer d'une classe à une autre, avait eu quelque hésitation et qu'il en fût resté un mauvais brouillon. Pareillement l'*Abrégé* de Paul Dupuy est tout à la fois un spécimen, parmi les derniers, de la classe des anciens dialogues, mais il annonce, pour le lecteur d'aujourd'hui, la classe des ouvrages dits de « civilisation » qui fleurissent en ce siècle.

DE Dupuy, nous ne savons rien sauf, il le dit, qu'il était bachelier ès-lettres et professeur de français. Il semble n'avoir écrit qu'un seul livre, cet *Abrégé* publié en 1829 par les soins de l'imprimerie de Joaquim Verduguer, Plazuela dels Peixos, nº 10 à Barcelone.

L'ouvrage, 192 pages, se présente comme un recueil de 28 dialogues, « entretiens familiers entre un Espagnol et un Français » ; il appartient à un genre ancien et resté vivant : deux ans auparavant Ch. Morand et Cristobal Pla y Torres ont publié, pour le public espagnol, des *Dialogues classiques familiers et autres.* Selon une formule connue, l'*Abrégé* de Dupuy est rythmé sur la double page : texte français en page de gauche, texte espagnol en page de droite.

Si le cadre est banal, le contenu l'est moins. Expliquant à ses élèves catalans *la différence qu'il y a entre la langue française et la castellane,* Dupuy *est frappé continuellement de la différence qu'on trouve sous tous les rapports, soit dans les usages, soit dans les manières, soit enfin dans les productions naturelles de l'Espagne et de la France.* En d'autres termes, il transite de l'étude contrastive linguistique vers l'étude contrastive culturelle. Mais l'auteur ne se limite pas à cette observation, il en tire application : *Je crois que la matière qui pouvait le plus intéresser (les élèves) était un recueil de toutes ces différences, car on n'ignore pas que les premières conversations qu'on a avec un étranger sont ordinairement sur les différences qu'on remarque entre les deux pays.* Et cette étude des différences que Dupuy proposera à ces élèves n'est pas seulement motivante, elle est fonctionnelle *car, sans aller en France, les (personnes qui ont appris la langue française) connaîtront, en général, non seulement les usages de ce pays-là, mais encore d'autres choses intéressantes ; et celles qui voudront y aller, instruites sur la manière de s'y conduire éviteront d'être tournées*

ridicule. Il arrive bien souvent que, croyant faire une politesse, on fait une sottise.

ANALYSE DE CONTENU

Les 28 sujets d'entretien proposées par Paul Dupuy se répartissent en cinq ensembles thématiques :

• Les **usages langagiers**, à travers quatre dialogues intitulés langues, compliments, familiarités et prénoms. Cet ensemble, le plus fourni (il occupe plus du tiers de l'ouvrage), est pourtant le moins original. L'auteur, en bon praticien, a collecté au cours de sa carrière, faux-amis et autres faux-semblants entre les deux langues et il invite ses lecteurs à ne pas trébucher sur ces trompeuses similitudes. Pour l'auteur la chose est d'importance et il y reviendra, en fin d'ouvrage, avec deux annexes *sur la correction des fautes fréquentes des Espagnols qui commencent à parler français et des Français qui commencent à parler espagnol.* L'entretien sur les compliments a pour sujet la politesse dans les formes parlées et les comportements ; celui sur les familiarités est voisin par son contenu : tutoiement/vouvoiement, emploi ou non emploi de Monsieur, Madame, Mademoiselle, etc.

• **Jeux et loisirs** devaient être un thème à succès dans l'enseignement du professeur Dupuy qui n'hésite pas à y consacrer 20 % de son *Abrégé.* Les divertissements populaires : l'homme-orchestre, les saltimbanques de tous genres, les montagnes russes (une nouveauté en France) sont minutieusement décrits tout comme, pour l'Espagne, les courses de taureaux, les géants de Catalogne ou les aveugles des cafés. Le spectacle de théâtre, pour Dupuy, n'est pas sur la scène mais dans la salle : répartition des spectateurs, manifestations bruyantes d'enthousiasme ou de déplaisir, etc. Autre paradoxe, plus inattendu : un dialogue est réservé aux supplices : l'Espagnol est tout aussi friand de tout connaître sur le spectacle des supplices réservés aux criminels français que de raconter ce qu'il en est en Espagne. Dupuy avait-il pressenti que c'est dans ce que tous les hommes ont en partage : le biologique (la nutrition, la sexualité, la maladie, le sadisme, la mort) que s'incarne le mieux l'infinie diversité culturelle ?

• Les **besoins quotidiens** traitent du boire (les boissons), du manger (gastronomie) et du vêtir (l'habillement). S'y rattachent trois dialogues copieux sur les mesures, les poids et les monnaies. Dupuy rompt avec la tradition des dialogues « en situation » (le repas entre amis, l'achat d'une étoffe, le tailleur à domicile) et préfère donner une information souvent précise, parfois sommaire : les vins les plus estimés par les Français sont... les vins d'Espagne (Alicante, Malaga, Xérès) mais aussi le champagne, le bordeaux et le bourgogne. Point final. La gastronomie est mieux traitée même si les gastronomes restent sur leur faim. Ils seront informés des heures et de l'ordonnance habituelle des repas, des différences entre le bouilli français et la « olla » espagnole, etc. La description d'un restaurant témoigne qu'il s'agit là d'une spécialité française.

• **L'environnement géographique** qui, pour l'enseignant d'aujourd'hui, est devenu un thème majeur en civilisation, n'est ici qu'esquissé. De la campagne française, nous connaîtrons surtout les productions fruitières. La description des maisons et appartements reste trop générale pour être vraiment signifiante. Les dialogues sur les oiseaux et la zoologie sont anecdotiques... ou imprécis *(en France, les animaux sont généralement plus gros et plus gras qu'en Espagne ; excepté les moutons et les brebis).*

• La **société** en revanche, est mieux traitée, même pour nos regards exigeants. Orientations diversifiées : gouvernement, départements, écoles, tribunaux, troupes françaises, religions. Sur les pouvoirs politiques l'information est suffisante quoique succincte, Dupuy invitant son lecteur *à se procurer des ouvrages qui s'étendent plus au long sur le sujet.* Les écoles occupent trois pages et demi, l'enseignement secondaire en ayant la part principale. Le tribunal des assises (aujourd'hui cour d'assises) est décrit avec précision. Le lecteur n'ignorera rien, non plus, des grades, uniformes et décorations en usage dans

l'armée française. Les Espagnols étant obligatoirement, et les Français majoritairement, catholiques, la recherche des différences nous conduit vers les chapeaux des prêtres : en forme de tuile pour les Espagnols ; ronds, à trois cornes ou en pyramide rectangulaire, selon les lieux ou les situations en France.

Un dialogue sur les *qualités des peuples français et espagnol* aurait pu être le couronnement de l'*Abrégé*. Il se limite à quelques stéréotypes un peu courts : *le Français avec un caractère prompt à se décider, impétueux dans les combats, se rebutant facilement, poli, un peu léger, mais confiant et spirituel ; et l'espagnol, intrépide, patient, très sobre, grave et d'un esprit pénétrant.*

LES PIÈGES DU COMPARATISME

Dupuy le dit : la comparaison, la recherche des différences entre la France et l'Espagne est l'axe de son ouvrage.

On est tenté de lui demander : Quelle France ? Quelle Espagne ? En regroupant les 28 dialogues en 5 thèmes principaux, nous avons donné une apparence de cohérence à une description de la France (et de l'Espagne) singulièrement éparpillée, banalisée, neutralisée. Le lecteur, par exemple, ne dispose d'aucun repère spatial ou temporel. En 80 pages, Paris n'est cité que trois fois : pour son université, pour ses théâtres et pour les jeux des Champs-Élysées. La province est tout aussi anecdotique : Roquefort pour son fromage, Bordeaux ou la Champagne pour les vins, le Languedoc pour le salé dans la soupe... De l'histoire, avant ou après 1789, des Gaulois ou des Francs, nous ne saurons rien. Le reste à l'avenant. Dupuy est ici le premier d'une longue lignée, toujours vivante, qui pratique l'impressionisme culturel.

Autre interrogation : Comment comparer ? Et pourquoi valoriser les différences ? S'il est vrai que l'uniforme des militaires ou des prêtres est différent d'un côté ou de l'autre des Pyrénées, où est le fait important ? Dans la différence ou dans le fait que chacune de ces deux catégories professionnelles en France ou en Espagne, se distingue par un vêtement particulier ? Faut-il souligner plutôt les différences que les ressemblances ? *En France les messieurs s'habillent à peu près comme ici.* L'on n'en parlera plus. Mais les dames, ici et là, *s'habillent et se coiffent d'une infinité de manières.* D'où un développement sur les éventails, les mouchoirs et les mantilles. Le détail ne l'emporte-t-il pas sur l'essentiel ?

Enfin, comme tant d'autres fois ensuite, l'objectif didactique est flou. Est-ce l'information culturelle qui est l'objectif majeur ? Ou un perfectionnement linguistique élargi par la thématique culturelle ? Si l'on excepte les dialogues réservés aux « usages langagiers » dont il a été parlé, l'objectif liguistique n'est plus, comme dans les meilleurs dialogues d'antan, la communication orale. Le Français et l'Espagnol de Dupuy conversent « comme dans un livre » : *Ayez la bonté de me dire de quelle manière on conduit le patient à la guillotine... Faites-moi, je vous prie, une petite description de cette terrible machine.* En compensation, il est vrai, le vocabulaire du lecteur s'enrichit méthodiquement à chaque page.

L'*Abrégé*, avec ses ambitions et ses insuffisances, reste un curieux mais assez bon témoin de l'enseignement du français langue étrangère au début du XIXe siècle.

André Reboullet

Si vous ne l'avez déjà fait,
il est urgent de renouveler votre adhésion pour 1989
(Modalités dans *Documents* n° 2, p. 32)

Le Fonds Brunot à la Bibliothèque Universitaire de Tours

Claude Choley, bibliothécaire à la B.U. de Tours à soutenu le 2 mai 1988 une thèse de doctorat intitulée : *Inventaire bibliographique et raisonné des ouvrages du XVIe siècle du Fonds Brunot.*
De cette thèse, le Professeur Gabriel Spillebout de l'Université de Tours à pu écrire que c'est « un ouvrage quasi exemplaire et infiniment précieux ».
Nul n'était mieux qualifié que Claude Choley pour présenter « le Fonds Brunot ».

LA Bibliothèque de l'Université de Tours, section Droit-Lettres possède, depuis 1965, sous la dénomination de « Fonds Brunot », la collection de livres du grammairien Ferdinand Brunot.

Elle se compose de 14 333 unités bibliographiques (973 numéros de périodiques, 3 097 brochures, 34 manuscrits allant du XVIe au XIXe siècles, 10 229 livres : 2 incunables, 145 livres du XVIe siècle (1), 2 675 des XVIIe et XVIIIe siècles, 7 407 des XIXe et XXe siècles). Elle fut formée par deux hommes de lettres : en premier lieu, un Tourangeau, Charles-Louis Livet (1828-1897), moliériste et « dix-septiémiste », qui acheta la plupart des livres anciens — ensuite, Ferdinand Brunot, acquéreur de la bibliothèque vers le début du XXe siècle et qui l'enrichit des thèses et ouvrages universitaires. Les héritiers du célèbre grammairien la vendirent 150 000 Francs à l'Université d'Orléans-Tours (l'Université de Tours ne fut créée que le 17 novembre 1970).

Ce prix est presque dérisoire quand on considère la valeur de ce fonds. Certains livres sont, certes, démodés (des œuvres poétiques du XIXe siècle, par exemple), mais beaucoup d'autres présentent un intérêt ou une rareté insignes, parfois à titre d'unica (éditions de Philippe de Mornay ; œuvres de Augusto Alonso, Le Noble), notamment en matière de lexicographie et de grammaire du français.

En revanche, dans le domaine du français langue étrangère et de son enseignement, on ne peut citer beaucoup d'ouvrages. On trouve cependant :

— *Briefve institution de la langue françoise expliquée en aleman,* 1596, par Gérard Du Vivier.
— *The French Schoole-master,* 1660 ; *Propos familiers,* 1664, par Claude de Holyband.
— *Nuova grammatica italo-gallica,* (1658), par Luc' Antonio Salerno.
— *L'Éclaircissement de la langue française,* 1852, par Jean Palsgrave.
— *Manuel des étrangers amateurs de la langue française,* 1805, par Urbain Domergue.
— *Grammaire française à l'usage des étrangers,* 1932, par S. Korwin-Piotrowska.

Le Fonds Brunot a un caractère encyclopédique. On y trouve des ouvrages de droit, de médecine,

de religion, surtout dans le fonds ancien (Brunot, pour écrire l' « Histoire de la langue française », avait besoin de tels matériaux) — mais les deux grandes dominantes sont l'histoire, la littérature — et surtout la langue française. Y figurent dictionnaires, grammaires de diverses langues et dialectes, particulièrement du français, du XVIe au XXe siècle, et souvent en plusieurs éditions.

PRÉSENTATION

Le fonds ancien du Fonds Brunot (XVe au XVIIIe siècles) est constitué en réserve exclue du prêt. Elle forme, d'ailleurs, en même temps la réserve de la Bibliothèque de l'Université. Cette collection est, bien sûr, en magasin. Les ouvrages des XIXe et XXe siècles avaient été rassemblés un temps, dans une salle qui, sous le patronage du buste du grammairien donné par son fils André, aurait très bien pu s'appeler « Salle Ferdinand Brunot ». Le buste n'avait-il pas été donné pour cela ? Mais les circonstances ont relégué tous ces ouvrages en magasin au profit des périodiques — y compris la vitrine où étaient exposés les plus beaux ouvrages.

ORGANISATION DE LA RECHERCHE

Le catalogage du Fonds Brunot a été terminé il y a environ sept ans, à l'exception de quelques vieilles thèses qui attendent encore que l'on ait un peu de temps à leur consacrer. Les ouvrages de la réserve ont, souvent, fait l'objet d'une fiche matière. Par ailleurs, il existe deux catalogues manuscrits du fonds, dressés l'un par Livet, l'autre par Brunot. Ils sont méthodiques. Celui de Livet suit la classification de Brunet. Enfin j'ai rédigé un catalogue détaillé des ouvrages du XVIe siècle, avec de nombreux index (Thèse de doctorat d'Université, Tours, 1988). On peut donc penser que la recherche dans ce domaine est facilitée.

LES CONDITIONS DE TRAVAIL

La Bibliothèque de l'Université de Tours est ouverte tous les jours, de 8 h 30 à 18 h 30 sauf le samedi et le dimanche — les vacances universitaires de Noël et la première quinzaine d'août.

Ses deux salles de lecture sont toujours pleines, mais elles reçoivent assez souvent, l'été, la visite de chercheurs étrangers. Trois photocopieuses, deux appareils de lecture de microfiches, un lecteur de CD-Rom sont à la disposition des lecteurs. Cependant, il faut mentionner que beaucoup des ouvrages composant ce fonds sont en très mauvais état. Victimes de champignons, lépismes, entreposés dans de très mauvaises conditions pendant la dernière guerre, beaucoup auraient besoin d'être restaurés. Certains ne le peuvent même pas. Il est donc parfois difficile de consulter des livres en bon état et, à fortiori, de les photocopier.

Si cet article pouvait attirer, sur ce fonds, l'attention de quelques chercheurs, le temps passé n'aurait pas été perdu. Il semble que, malgré les efforts des personnes qui s'en sont occupées, on ne puisse faire assez connaître — et de loin — les richesses qu'il contient et les services qu'il peut rendre.

Claude Choley

(1) Représentant 166 titres.

LIVRES A LIRE

Konrad Macht

METHODENGESCHICHTE DES ENGLISCHUNTERRICHTS.
tome 1 : 1800-1880. Augsburg, Université 1986
tome 2 : 1880-1960. Augsburg, Université 1987.

(Augsburger I & I - Schriften 35 et 39)

VOICI une histoire de la méthodologie de l'enseignement des langues par le biais des manuels. Pour le dire tout de suite : un détour qui vaut la peine.

Konrad Macht étudie notamment les manuels pour l'enseignement de l'anglais employés en Allemagne. Mais ni la limitation au marché allemand ni à la langue anglaise n'empêcheront l'historien de l'enseignement du français de tirer profit de sa riche documentation et de son analyse perspicace. Les auteurs cités ne sont pas uniquement des Allemands et ils ont en très grande partie travaillé aussi bien (sinon plus) dans le domaine du français que dans celui de l'anglais. J. V. Meidinger, J. Jacotot, J. P. H. Seidenstücker, F. Ahn, C. Ploetz, K. W. F. Mager, S. Alge, F. Gouin, M. D. Berlitz — voilà quelques-uns des auteurs sur lesquels se base l'étude de Konrad Macht, auteurs qui sont du plus grand intérêt pour nous autres historiens de l'enseignement du français.

Dans l'introduction du premier tome, l'auteur explique ses procédés. Il part de la définition de « méthode » donné par William Mackey (« Language Teaching Analysis », en traduction française « Principes de didactique analytique », Paris, 1972). Sachant bien que les « méthodes » dans leur réalisation en forme de manuels ne se succèdent pas purement et simplement, qu'elles cohabitent plutôt, il va à la recherche de prototypes de telles méthodes. Et voici les prototypes qu'il a détectés : la méthode de Meidinger (à partir de 1783), les méthodes selon Hamilton et Jacotot (répandues en Allemagne à partir de 1830), les méthodes de F. Ahn (à partir de 1834) et de C. Ploetz (à partir de 1847) qui sont basées toutes les deux sur la méthode plus ancienne de Seidenstücker, la méthode de Mager (à partir de 1846), les méthodes des cours de conversation (qui datent des maîtres de langue et ont eu leurs adeptes pendant tout le XIXe siècle) et enfin la méthode de F. Gouin (à partir de 1880).

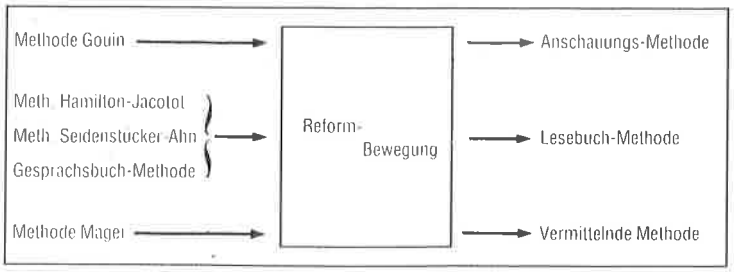
Tandis que la première méthode citée est strictement synthétique — Meidinger part de la règle grammaticale et l'exemplifie par des phrases isolées — les autres sont plus ou moins analytiques (comme les méthodes selon Hamilton, Jacotot et Gouin, et celle des cours de conversation), c'est-à-dire elles présentent la langue sans trop l'expliquer, où elles se définissent comme intermédiaires, comme celles selon Ahn, Ploetz et Mager et présentent la grammaire de façon paradigmatique sans oublier de présenter la langue par les textes (plus ou moins authentiques).

Voilà le contenu du premier tome. Konrad Macht a le mérite d'avoir mis en lumière une période de l'enseignement des langues peu étudiée jusqu'ici. Il a pu montrer la richesse de cette période, et il peut dénoncer un mythe, celui d'un enseignement des langues uniforme basé sur la grammaire et la traduction, selon le modèle de l'enseignement des langues anciennes.

Il démasque encore un autre mythe, celui d'une méthodologie plus ou moins unie de la période de la dite « réforme » de l'enseignement des langues vivantes des années 1880. « La réforme n'était pas en première ligne une campagne dans le but d'imposer une méthode toute faite, mais au contraire une période de réflexion approfondie et de discussion concernant les buts de l'enseignement des langues vivantes et des moyens pour atteindre ces buts. » (II, p. 9).

Dans le domaine des manuels, la « réforme » continue plutôt, ce qui a été développé au cours du siècle. Elle reformule, elle regroupe, mais son action n'est pas révolutionnaire.

Le schéma suivant montre cette continuité :



La réforme fait en effet ressortir trois méthodes types qui domineront la classe de langues jusque dans les années 50 de notre siècle : la « Anschauungsmethode » — méthode qui se base sur la visualisation ou l'action — la « Lesebuchmethode » — méthode qui part du texte (et non pas du phénomène isolé) — et la « vermittelnde Methode » — méthode intermédiaire.

Tous ces trois prototypes ne sont pas du tout des découvertes de la réforme, mais ont leurs racines dans le passé, comme le montre le schéma, et il faut ajouter, en partie, des racines encore beaucoup plus anciennes.

L'étude de Konrad Macht s'arrête avec l'année 1960, donc avant la véritable révolution dans le domaine des méthodes, avant la percée des méthodes audio-orales et audio-visuelles.

Il est à souhaiter que l'auteur continue ses recherches. Car ce qu'il a montré très clairement, c'est que l'analyse scrupuleuse des manuels fait apparaître l'histoire de l'enseignement des langues sous un jour différent de celui fondé sur les écrits théoriques, sur les manifestes et déclarations, ou encore sur les programmes officiels. Konrad Macht n'ignore pas ce côté de la réalité « enseignement des langues vivantes », mais il sait qu'il reste incomplet.

Ajoutons que l'auteur cite largement les ouvrages étudiés. Ainsi le lecteur a en main non pas seulement une suite d'analyses, mais encore une vraie anthologie des méthodes.

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

Herbert Christ/Hans-Joachim Rang (eds).

FREMDSPRACHENUNTERRICHT UNTER STAATLICHER VERWALTUNG 1700-1945. EINE DOKUMENTATION AMTLICHER RICHTLINIEN UND VERORDNUNGEN.
Tübingen : Gunter Narr Verlag, 1985, 7 Vols.

(Collection *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*).

COMME l'indiquent le titre de cette publication *Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung 1700-1945* (L'enseignement des langues étrangères sous l'administration de l'État de 1700 à 1945), et le sous-titre *Eine Dokumentation amtlicher Richtlinien und Verordnungen* (Une documentation de directives et de décrets officiels), Herbert Christ et Hans-Joachim Rang ont abordé le vaste domaine des documents officiels ayant réglé et organisé l'enseignement des langues étrangères — vivantes et mortes — sur le territoire de l'ancien Reich allemand (cf. vol. I, p. 23) pendant presque 250 ans. En dépit des sept volumes d'une documentation fort impressionnante, il ne s'agit selon les éditeurs que d'une sélection du matériel en question (cf. vol. I, p. 29 s.) qui a abouti à un dépouillement dont la complexité varie selon les États allemands des siècles passés. Il est bien compréhensible qu'il

ait été très difficile de se procurer des documents presque introuvables. Les documents ainsi publiés proviennent avant tout de l'administration supérieure des États allemands (cf. vol. I, p. 29).

Pour la structuration de l'ouvrage, le *premier volume* intitulé *Einleitung und Orientierung* (Introduction et orientation) (296 pp.) contient les tables de matières des sept volumes, présente les buts et les méthodes de la recherche envisagée et donne une première analyse des documents trouvés ; suivent une bibliographie des ouvrages cités, l'indication des sources des documents ainsi que l'index (par Klaus Müllner) des noms cités et des sujets traités dans les volumes II à VI.

Selon les éditeurs, les documents devraient fournir la base pour des recherches répondant par exemple à la question de savoir à quel point les directives et les décrets officiels ont contribué à l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage du français dans l'enseignement public. Il est évident que les documents reflètent à la fois les divergences et les convergences de l'enseignement des langues étrangères des différents États allemands.

Quant à leur première analyse des documents choisis (cf. vol. I, p. 38 s.), Christ et Rang retracent dans les programmes différents les rôles des quatre « skills » et de la grammaire, et décrivent les procédés différents pour le choix de textes littéraires. Pour la civilisation, ils découvrent plusieurs approches telles que par exemple celle qui met l'accent sur *l'acquisition de connaissances* du peuple et de la société étrangers ou bien celle qui veut que l'élève *comprenne* la vie et les mœurs d'une autre civilisation.

L'analyse de Christ et de Rang prouve aussi à des époques différentes l'influence de la politique sur l'enseignement des langues étrangères. L'ensemble de leurs résultats préliminaires nous montre la diversité d'approches de recherche en vue de ces documents.

Le chercheur appréciera hors de ces analyses l'index des noms cités et des sujets traités (cf. vol. I, pp. 201-296) qui est une véritable trouvaille parce qu'il nous permet de passer en revue tout en constatant leur fréquence relative les noms propres et les phénomènes différents de l'enseignement d'une langue étrangère.

Le *deuxième volume* (273 pp.) est consacré aux documents traitant de l'enseignement des langues d'une façon générale. Le lecteur apprend dans différents programmes le rôle de la langue maternelle ainsi que celui des langues étrangères anciennes et vivantes. Le document du 30 septembre 1831 de la Prusse pour la Silésie par exemple (cf. vol. II, p. 61) se prononce contre une extension de l'enseignement des langues vivantes dans les lycées. Le document du 21 janvier 1897 de la Prusse pour la Rhénanie (cf. vol. II, p. 77 s.) donne une liste d'auteurs recommandés pour le français et pour l'anglais. Pour l'enseignement du français, cette liste prévoit la lecture d'historiographes tels que Lamé-Fleury, Michaud, Taine, d'orateurs tels que Mirabeau et Desèze ou bien de conteurs modernes (Daudet, Mérimée, Coppée) et recommande un choix de pièces de Racine, de Corneille et de Molière.

Le *troisième volume* (343 pp.) ne contient que des documents concernant l'enseignement de l'anglais et du français. Dans un décret prussien de 1721, le lecteur apprend que le français était enseigné deux fois une heure par jour, à savoir à 6 heures et à 14 heures (cf. vol. III, p. 7). Le programme de l'*École centrale* du *Département de la Roër,* qui faisait partie des départements rhénans de la France, prévoit en 1803 pour l'enseignement du français, que *le professeur dictera des morceaux allemands, choisis dans tous les genres de style ; les élèves écriront sous sa dictée en françois ;... Dans les différents exercices, il traitera de la prononciation, des principes du style françois dans toute leur étendue, de la versification, de la déclamation. Il accoutumera ses élèves à faire des rapprochements continuels entre leur langue et la langue françoise, à rechercher les raisons du génie*

distinctif de l'une et de l'autre, et à raisonner sur le caractère particulier de la littérature des deux nations (cf. vol. III, p. 13 s.). Les élèves de la *Realschule* de la Saxe, en 1877, devaient être capables de traduire des textes français difficiles en prose sans utiliser de dictionnaire et de connaître l'histoire de la littérature française (cf. vol. III, p. 33 s.).

Il est évident que les indications des programmes d'études varient selon l'état, l'époque, les différentes classes et selon leur complexité. Mais le matériel documenté permet tout de même des études comparatives à la fois diachroniques et synchroniques ; aussi vaudrait-il la peine d'analyser dans ces programmes par exemple les rôles probablement changeants des auteurs de la littérature française ou bien les fonctions des quatre « skills » à différentes époques.

Le troisième volume est consacré également, comme nous l'avons déjà dit, aux programmes pour l'enseignement de l'anglais. L'enseignement des langues étrangères d'un pays devant être considéré comme un tout qui reflète les relations internationales d'un État dans les domaines culturel, politique et économique, le matériel choisi peut servir de comparaison avec les programmes de l'enseignement du français ou bien des autres langues dont traite le *quatrième volume* (133 pp.). Celui-ci contient avant tout les programmes pour le danois, l'italien, le lituanien, le néerlandais, le polonais, le russe, l'espagnol, le turc et le sorabe. Le matériel concernant ces derniers contient parfois des remarques intéressantes quant au rôle du français ou de l'anglais dans l'enseignement d'une autre langue étrangère. Ainsi un décret prussien de 1908 indique-t-il pour l'italien que les enseignements de l'anglais et du français servent de modèles à la diffusion de cette langue et que la grammaire italienne doit être enseignée avant tout là où elle s'écarte de la grammaire française (cf. vol. IV, p. 48 s.). De même, un programme de la ville de Hambourg datant de 1896 recommande l'enseignement de l'anglais et du français comme modèle aux professeurs d'espagnol (cf. vol. IV, p. 112 s.).

C'est aussi dans ce concert des langues que le quatrième volume aborde sur quelque trente pages les problèmes du choix d'une langue étrangère et de l'ordre dans lequel les langues devraient se suivre dans les programmes scolaires. Le raisonnement présenté dans ce contexte se réfère particulièrement à l'anglais comme première langue parce que celui-ci joue un rôle important dans les échanges commerciaux internationaux (cf. vol. IV, p. 10 s. : ville de Brême, 1922).

Le *cinquième volume* (333 pp.) contient un choix de programmes de l'enseignement des langues anciennes (latin, grec et hébreu) lesquels sont très détaillés dans leurs indications. Le lecteur y trouvera aussi l'argument bien connu en vue de la valeur formatrice du latin pour l'acquisition d'autres langues (cf. vol. V, p. 82). Tenant compte de l'influence méthodologique de l'enseignement des langues anciennes sur l'enseignement des langues étrangères vivantes, les documents choisis forment une base convenable pour de telles recherches.

C'est au *sixième volume* (253 pp.) que les éditeurs ont compilé des textes administratifs concernant les examens scolaires dans l'enseignement des langues étrangères dont la plus grande partie est réservée aux questions touchant le baccalauréat.

Le *dernier volume* (329 pp.) reproduit des horaires de l'enseignement des langues étrangères et des autres matières pendant trois siècles.

Somme toute, une documentation très complexe qui mérite bien l'attention de tout chercheur dans le domaine de l'histoire de l'enseignement des langues étrangères. Les éditeurs ont bien su en faciliter l'accès par différents registres, ce qui augmente la valeur d'utilisation de cet ouvrage de référence de premier ordre.

Henning Düwell
Université de Göttingen

André CHERVEL.
L'Histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche.
Histoire de l'éducation, n° 38, mai 1988, pp. 59-119

CE très long article, paru il y a quelques mois dans la revue *Histoire de l'éducation* (Service d'histoire de l'éducation de l'I.N.R.P.), s'inscrit dans la continuité des nombreux travaux de l'auteur sur l'histoire de l'enseignement du français en France, qui vont du désormais classique *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Histoire de la grammaire scolaire* (Payot, 1977), jusqu'aux *Auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours* (I.N.R.P., Publications de la Sorbonne, 1986).

S'appuyant sur une érudition méticuleuse, ce texte propose un modèle d'observation et de recherche historique sur les disciplines scolaires : ce qu'elles sont, comment elles se construisent, quelles relations elles entretiennent avec les finalités éducatives d'une société, comment elles structurent les enseignements en même temps qu'elles se constituent à travers eux... Le fait de prendre ainsi en considération les disciplines scolaires pour en faire un objet de recherche permet de reprendre de façon totalement neuve la problématique de l'histoire de l'école en montrant comment celle-ci, à partir des finalités générales que lui impose une société donnée, construit une culture qui lui est propre. Ce faisant, cette approche est l'occasion d'une remise en cause majeure de quelques idées reçues dans le domaine de l'histoire de l'éducation.

Un premier aspect touche à l'autonomie des disciplines scolaires par rapport aux domaines de savoir constitués par ailleurs. L'idée selon laquelle les enseignements scolaires ne font que simplifier ou vulgariser les connaissances est remise fondamentalement en question, rejoignant ainsi les travaux sur les « transpositions didactiques » initiés par les spécialistes de la didactique des disciplines scientifiques. Reprenant la thèse développée dans *Et il fallut apprendre...*, l'auteur montre que la grammaire enseignée à l'école a été créée de toutes pièces par l'école elle-même pour ses propres finalités, qu'il en va de même de l'histoire de France scolaire, du français des rédactions, de la culture latine des collèges d'Ancien Régime, de la philosophie, etc. L'historien des disciplines scolaires ne peut plus ignorer la distance qui sépare le « savoir savant » et le « savoir enseigné ».

Qu'en est-il des finalités assignées à l'école ? Problème complexe auquel se trouve confronté l'historien. L'étude de la documentation disponible (plans d'études, traités des études, textes et programmes officiels, lois, décrets, arrêtés, circulaires...) ne livre qu'un aspect des choses : toutes les finalités ne sont pas inscrites dans les textes, et celles qui y sont explicitement formulées ne constituent pas automatiquement des finalités réelles. Pour cerner cette question, on ne peut faire abstraction de l'histoire de la réalité pédagogique. Il convient donc d'interroger tous les documents disponibles produits par chaque époque (rapports d'inspection, projets de réforme, manuels, débats parlementaires...) et tout ce que l'on peut découvrir sur les enseignants au sein du dispositif qui transforme les finalités en enseignements réels.

L'historien se doit également de donner une description détaillée de l'enseignement tel qu'il se pratique réellement à chaque étape de la scolarité, de l'évolution des modalités pédagogiques, des relations entre finalités et procédures, des découpages en niveaux, classes, de la façon dont se met en place (sur la longue durée) le système propre à chaque discipline — construction culturelle collective à laquelle participent aussi bien les élèves que les enseignants.

Un dernier aspect — et non le moindre — porte sur l'acculturation scolaire : l'histoire des disciplines scolaires ne peut se faire sans l'étude de la façon dont se font les apprentissages : les travaux d'élèves, témoignages précieux s'il en est lorsqu'on en retrouve, les rapports d'inspec-

tion, les sujets d'examen et leurs barèmes permettent des extrapolations sur les performances réelles à une époque donnée. Aborder cette question permet entre autres de comprendre comment se construit véritablement une culture scolaire et, partant, comment les disciplines scolaires interviennent dans l'histoire culturelle d'une société.

Ce « discours sur la méthode », pour programmatique qu'il est, ne fait pas que rester au stade des principes. Il démontre, par les innombrables références historiques qu'il propose, que le projet de constitution d'une histoire des disciplines scolaires est déjà en train de se réaliser.

Gisèle Kahn
CRÉDIF - REFLET

Alain CULLIÈRE.
« La Grammatica gallica de Jean Serre (1598) », Bibliothèque d'humanisme et Renaissance,
Tome XLIX, 1987, nº 2, pp. 341-353.

L'ARTICLE d'Alain Cullière présente en quelques pages ce qu'on pourrait appeler la grammaire lorraine de la fin du XVIe siècle. Zone frontière, terre de passage et de brassage culturel, la Lorraine enseigne le français aux Allemands et autres étrangers qui fréquentent son université de Pont-à-Mousson. On sait que la première grammaire du français était anglaise (Palsgrave, 1530), que Vaugelas était savoyard, et que Grevisse était belge : les marches de la francophonie ont toujours été propices à l'éclosion des talents grammaticaux. On nous offre ici quelques brèves notices sur la grammaire de Jean Pillot (1550, rééditée pendant un siècle), originaire de Bar-le-Duc, sur la traduction latine (1583) de la grammaire de Ramus par Thévenin, originaire de Commercy, et sur la *Grammatica gallica* (1598) de Jean Serre, originaire de Badonviller.

La grammaire de Jean Serre n'existe, semble-t-il, dans aucune bibliothèque française, et A. Cullière, qui a pu en prendre connaissance, s'efforce d'expliquer le succès qu'elle a connu pendant cinquante ans. On le suivra volontiers quand il invoque son « caractère strictement germanique », l'auteur s'étant fait une règle de donner des exemples en allemand.

Quant à la présentation du contenu de l'ouvrage, on regrettera qu'elle reste aussi imprécise. Est-ce parti pris ou simple ignorance ? Dans ses abondantes notes de bas de page, l'auteur ne nous renvoie, pour l' « avènement de la littérature grammaticale en France », qu'à Ferdinand Brunot (1906) ou à des auteurs plus anciens encore. Est-il nécessaire de rappeler que Jean-Claude Chevalier a sérieusement renouvelé la question (*Histoire de la syntaxe*, 1968) et que le descriptif d'un manuel de grammaire ancien ne saurait plus se réduire aujourd'hui à un bref schéma assorti de quelques éloges (clarté, rigueur, sens pratique) ?

André Chervel
Service d'histoire
de l'éducation, I.N.R.P.

Bernadette GRANDCOLAS.
Apprendre le français à Londres, au XVIIe siècle.
REFLET nº 20.
« L'art d'enseigner et d'étudier les langues », par François Gouin, 1880.
REFLET nº 27.

LES deux articles de Bernadette Grandcolas s'appuient sur un même procédé d'exposition : la présentation de fac-similés de l'époque accompagnée de quelques lignes d'analyse pour chacun.

La disposition aérée et claire permet une lecture facile des documents. S'y trouve la reproduction du sommaire du manuel d'Abel Boyer pour anglophones qui mentionne déjà la présence de documents authentiques ! Un exemple des tableaux grammaticaux, des dialogues bilingues, des discours (sorte de petits traités de savoir-vivre), des listes d'expressions plus ou moins classées par acte de parole annoncés dans ce sommaire sont reproduits à la suite, toujours en respectant la présentation d'origine.

Selon le même principe illustratif sont sélectionnés des passages de l'ouvrage de François Gouin qui, au milieu du XIXe siècle où se multiplient les voyages à l'étranger, relate son expérience — difficile ! — de l'apprentissage de l'allemand et les conclusions qu'il en a tirées. Dans une frénésie encyclopédique digne de Bouvard et Pécuchet, ce professeur de lettres classiques entreprend d'apprendre... le dictionnaire ! Rien

moins. Son échec prévisible à l'heure de parler allemand lui montre la nécessité de ne pas s'abstraire des situations réelles de communication. Il préconise donc un apprentissage à base de courts récits chronologiques étoffés de nombreux événements, de séquences lexicales et non de mots isolés, visant à une compétence descriptive du réel et des impressions.

Pour chacun de ces auteurs, Bernadette Grandcolas nous fournit quelques informations biographiques intéressantes : Boyer est un immigré protestant devenu londonien qui fait la synthèse des méthodes de son époque. Gouin, de retour de nombreux séjours à l'étranger fonde sa propre école à Paris.

Précisions utiles pour des hommes peu connus, redécouverte d'ouvrages dont Bernadette Grandcolas sait faire ressortir l'intérêt actuel pour le méthodologue soucieux de voir comment se développent certaines notions fondamentales à la didactique du F.L.E.

Anne Seibert
Stagiaire B.E.L.C.

Lucjan GROBELAK,
La diffusion des lettres françaises au XVIIIe siècle en Pologne à travers l'enseignement scolaire,
« Les cahiers de Varsovie », nº 12, 1985, pp. 37-38.

L'ARTICLE de L. Grobelak, résultat de recherches menées sur des documents scolaires (rapports des inspecteurs, ordonnances de la Commission d'Éducation Nationale, consignes d'examens) et bibliologiques (catalogues de librairie, catalogues de ventes, fichiers de bibliothèques), apporte une contribution importante à l'étude du statut des lettres françaises en Pologne au XVIIIe siècle, appréhendée cette fois-ci par le biais de l'institution scolaire.

La deuxième moitié du XVIIIe siècle en Pologne, c'est l'époque d'un grand renouveau social, politique et culturel : à cette société nouvelle, il fallait une école nouvelle, moderne et ouverte aux idées venant de l'Occident. Ce souci d'ouverture se manifestait, entre autres, par une place plus importante accordée à l'enseignement des langues vivantes. Pour mener à bien leur réforme, les responsables des établissements et les fondateurs des institutions créées à cet effet (la Commission de l'Éducation Nationale) n'ont pas hésité à recourir aux modèles et aux manuels élaborés à l'étranger, entre autres en France.

Ainsi, pour l'enseignement de la poétique, on recommandait — en plus des œuvres d'auteurs polonais — les traités de Ch. Rollin et de F. Jouvenel de Carlancas, pour la rhétorique, les ouvrages de Lamy et de G. Le Jay et pour l'étude de l'art épistolier, la correspondance de Bussy-Rabutin et de Mme de Sévigné. Les élèves, pratiquant la lecture et imitant les modèles indiqués dans leurs manuels, acquéraient non seulement des connaissances théoriques (figures de style, distinction des genres littéraires, procédés oratoires), mais aussi une vaste érudition littéraire française allant de la Renaissance jusqu'aux temps modernes.

En plus des ouvrages didactiques, théoriques, recueils de poèmes, anthologies uni- et bilingues, les élèves étaient invités à lire des œuvres en prose (Fénelon, Mme de Genlis) recommandées tant pour leurs qualités de style que pour les idées morales qu'elles véhiculaient. La même préoccupation — former les goûts et les cœurs — animait les propagateurs du théâtre scolaire considéré à l'époque comme un outil didactique indispensable dans les classes de poétique et de rhétorique. Dans leur recherche de modèles, ils se sont inspirés des théories des réformateurs français (Le Jay, Porée) introduisant ainsi l'art dramatique français sur les scènes polonaises et familiarisant le public avec de nombreux auteurs (Jodelle, Corneille, Racine, Molière, Voltaire, Crébillon-père) dont les œuvres étaient représentées soit en français, soit en polonais (traductions et adaptations).

Cette emprise des modèles modernes, en l'occurrence français, ne signifiait pas que les auteurs classiques avaient été abandonnés, mais il arrivait de plus en plus souvent que leurs œuvres parvenaient aux élèves polonais par l'intermédiaire du français (Homère, Térence, Plutarque dans la traduction de M. et Mme Dacier, *Métamorphoses* d'Ovide dans une édition bilingue franco-polonaise), tout comme les œuvres des auteurs modernes anglais (*Robinson Crusoë* de de Foe, *Tom Jones* de Fielding traduits en polonais à partir du français) ou espagnols (*Don Quichotte* de Cervantès).

Krystina Zaleska
Université de Varsovie

LE TOURNANT 1989

L'association vit au rythme de ses réunions, des nouvelles adhésions qui lui parviennent, des manifestations auxquelles elle participe ou qu'elle organise, de la publication de sa revue, de ses initiatives en matière de diffusion et de recherche :

• Le 3 décembre 1988, elle a tenu sa seconde assemblée générale ; elle a pris acte du départ de son secrétaire général, Claude Oliviéri, appelé au Cabinet du Ministre délégué chargé de la francophonie, Alain Decaux, et a nommé, pour le remplacer, l'auteur de ces lignes. Un compte rendu détaillé devrait en être adressé aux membres de l'association lors de la parution du n° 2 de la *Lettre de la S.I.H.F.L.E.S.*

Le 20 janvier 1989, le bureau s'est réuni et s'est fixé un certain nombre de tâches, en vue d'élargir l'audience de l'association et de diversifier ses productions *(Lettres de la S.I.H.F.L.E.S., Livre-manifeste)* ; le point a été fait sur le colloque du mois d'avril 1989 (21 et 22) qui aura lieu à l'E.N.S. de Fontenay-Saint-Cloud. A la suite de cette réunion, une *lettre de rappel a été adressée aux adhérents pour qu'ils pensent à verser leur cotisation de l'année 1989.*

• Le nombre d'adhérents continue à augmenter régulièrement et c'est là un signe encourageant pour ceux qui sont en charge de la vie de l'association ; *près de 180 personnes* nous soutiennent maintenant et nous ont adressé leur bulletin d'adhésion. Notre souhait serait de pouvoir doubler ce nombre d'ici la fin de l'année 1989 : nous comptons sur les membres de l'association pour la faire connaître autour d'eux. En effet, le caractère international de notre société exige une présence représentative dans de nombreux pays : certaines zones, telles que l'Amérique du Sud et l'Afrique, sont encore insuffisamment représentées en son sein.

Certaines institutions nous ont apporté leur soutien en acceptant d'être membres bienfaiteurs :

— La Maison d'édition Clé International.
— Le Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en langues de Nancy (CRAPEL).
— Les éditions Didier.
— La maison d'édition Hachette.
— L'Office de Coordination des Écoles-Clubs Migros (Suisse).
— L'Eurocentre de Paris.
— L'École Normale d'Instituteurs de Grenade (Espagne).

Qu'elles en soient ici remerciées.

• L'association a été présente, par l'intermédiaire de certains de ses membres, dans plusieurs manifestations internationales, telles que le colloque de l'AUPELF à New-Delhi.

Elle sera présente, en tant que telle, dans le cadre des Assises que l'AATF organise à Paris les 12, 13 et 14 juillet au Palais des Congrès.

• Deux numéros de *Documents* sont prévus pour l'année 1989 :

— le numéro 3, que vous tenez entre les mains,
— le numéro 4 qui sera un numéro spécial, consacré à la problématique propre à la recherche dans le domaine de l'histoire du F.L.E.S., à partir d'une étude des manuels et autres outils scolaires.
— Un autre numéro thématique, portant sur le thème « Apprenants et Enseignants », est prévu pour l'année 1990.

• Enfin, nous constatons avec plaisir que nous continuons à faire l'objet de mentions diverses dans des articles ou des revues : citons, à titre d'exemple récent, l'article de J.-Cl. Chevalier, publié dans *Le Monde* du 15 décembre 1988 et portant sur *Ferdinand Brunot et l'épopée des mots,* d'une part, et d'autre part, le numéro de novembre 1988 de la revue de l'AUPELF, *Universités,* qui nous présente à ses lecteurs.

Notre but est de développer ce type d'information, aussi bien au niveau national qu'au niveau international ; il nous faut toucher un public d'autant plus vaste qu'il est disséminé géographiquement, et qu'il est hétérogène (enseignants, chercheurs, spécialistes de littérature, linguistes, historiens, pédagogues, formateurs).

L'appui que chacun des membres de l'association pourra nous apporter (en la mentionnant dans un colloque, en la citant dans un article, en en parlant dans une revue locale) sera de ce fait le bienvenu.

Pierre Frémont

Imprimerie Tardy Quercy, 46001 Cahors - Dépôt légal : avril 1989 - N° d'impression : 90216 - B

SOMMAIRE

REFLEXIONS
Le français et son usage dans les Pays-Bas septentrionaux jusqu'au XIXe siècle. Willem Frijhoff 1

Questions d'orientation. Daniel Coste 9

Ferdinand Brunot et le français langue étrangère. Jean-Claude Chevalier . 12

Enseigner la prononciation française au XVIe siècle. Douglas A. Kibbee . 15

ANALYSE DOCUMENTAIRE
Un ptérodactyle : l'Abrégé de Paul Dupuy. André Reboullet 21

ITINÉRAIRE
Le Fonds Brunot à la Bibliothèque universitaire de tours. Claude Choley . 24

LIVRES A LIRE
Konrad Macht : *Methodengeschichte des Englischunterrichts* (Herbert Christ). Herbert Christ/Hans-Joachim Rang (eds) : *Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung 1700-1945* (Henning Düwell) 26

INTERLIGNES
André Chervel : *L'histoire des disciplines scolaires* (Gisele Kahn). Alain Cullière : *La « Grammatica gallica »* de Jean Serre (1598) (André Chervel). Bernadette Grandcolas : *Apprendre le français à Londres au XXIIe siècle — L'art d'enseigner et d'étudier les langues. Fr. Gouin, 1880* (Anne Seibert). Lucjan Grobelak : *La diffusion des lettres françaises au XVIIIe siècle en Pologne* (Krystina Zaleska) 30

VIE DE L'ASSOCIATION
Le Tournant 1989... Pierre Frémont 33

Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Etrangère ou Seconde
SIHFLES
9, rue Lhomond F-75005 PARIS