

# DOCUMENTS

POUR L'HISTOIRE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE  
OU SECONDE



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

**SIHFLES**

**JUIN 1990**

**N° 5**

# SOMMAIRE

## RÉFLEXIONS

L'enseignement des langues étrangères en Allemagne. Motifs, centres d'intérêt, résultats et portée. Konrad Schröder .....	2
L'enseignement du français dans les zones dialectophones : un chantier en friche ? Gérard Bodé .....	10
Un Allemand, l'Université du Chili et la langue française. Juan Cardenas .....	22
Les épaves et l'ennui. Marie-Hélène Clavères .....	27

## ANALYSE DOCUMENTAIRE

Un <i>Précis d'orthographe et de grammaire phonétiques pour l'enseignement du français à l'étranger</i> en 1890. Jean-Claude Chevalier .....	31
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

## LEXIQUE

« Méthode directe ». Christian Puren .....	36
--------------------------------------------	----

## LIVRES À LIRE

Mario Mormile : <i>L'italiano in Francia il francese in Italia : Storia critica delle opere grammaticali francesi in Italia ed italiane in Francia dal Rinascimento al Primo Ottocento</i> (Alain Choppin) Jacqueline Picoche, Christiane Marchello-Nizia : <i>Histoire de la langue française</i> (Daniel Coste). Alain Choppin, Marie-Anne Decouche-Beauchais, Robert Gougnard : <i>Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours, 2, Les manuels d'italien</i> , collection EMMANUELLE (Françoise Aubert). Dalila Morsly : <i>Le Français dans la réalité algérienne</i> (Christiane Achour). G. Antoine et R. Martin (sous la direction de) : <i>Histoire de la langue française (1880-1914)</i> (André Reboullet) .....	40
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

I.S.S.N. en cours  
Documents ... n° 5  
Juin 1990.  
Prix au numéro : 48 F

---

# REFLEXIONS

## L'enseignement des langues étrangères en Allemagne. Motifs, centres d'intérêt, résultats et portée

Pendant six siècles le français a été, dans les pays d'expression allemande, la première langue étrangère moderne, et, dans bien des cas, la seule. Faire l'histoire des langues étrangères en Allemagne, c'est faire largement l'histoire de la diffusion du français :

- d'abord comme moyen d'expression d'une culture nettement supérieure dans le domaine littéraire et courtois (à partir du XIII<sup>e</sup> siècle), puis aussi,
- comme langue politique (au temps de la Renaissance), ensuite,
- comme langue internationale, que ce soit dans les domaines de la diplomatie, des lettres, des sciences, de la philosophie et du savoir-vivre (au XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles), enfin
- au XIX<sup>e</sup> siècle, après la Guerre de Libération, comme langue ennemie, langue d'une moralité douteuse, quand même sonore, pleine d'esprit, et nécessaire à cause du voisinage géographique en Europe et du statut de la langue française comme langue coloniale (ceci après l'avènement du Reich en 1871).

Toutefois, il y a toujours eu, en Allemagne d'autres langues modernes importantes, à savoir le russe (à partir du XII<sup>e</sup> siècle), l'italien, l'espagnol, et, après 1550, l'anglais.

**N**OUS vivons dans une ère où il faut des solutions européennes. La diffusion du français, dans une Europe nécessairement plurilingue, n'est plus exclusivement une affaire, légitime d'ailleurs, de la politique linguistique de la France, mais un des besoins langagiers de l'Europe entière, bien sûr dans un équilibre linguistique qui assure la survivance

aux autres langues européennes, y inclus les langues de petite portée géographique.

Faire l'histoire de l'enseignement, est, dans ce contexte, un moyen d'influencer l'avenir : l'histoire de l'enseignement des langues modernes et la méta-historiographie à travers l'Europe fournissent des idées-clefs pour la construction

d'une Europe unie plurilingue.

Les motifs de l'historiographie de l'enseignement des langues n'ont pas toujours été les mêmes. Les premières études dans notre domaine avaient pour but de justement connaître le passé — assez exotique parfois — qui se présentait à nous à travers les vieilles grammaires, y compris les préfaces, à travers les traités méthodologiques du XVI<sup>e</sup> et du XVII<sup>e</sup> siècles et à travers les dossiers ou comptes rendus, parfois sous forme de monographie, couvrant l'histoire de certaines universités, académies des nobles ou lycées à grande tradition.

Ces études positivistes qui regardent les faits historiques avec les yeux du XIX<sup>e</sup> siècle, commencent après 1860 environ avec des articles d'encyclopédie. L'ouvrage de Gantter (1860) est un bel exemple. Ces travaux deviennent plus nombreux et moins chargés d'émotion dans les années 80 et 90. Il faut faire mention, dans ce contexte, d'abord de la première œuvre capitale dans notre domaine, la bibliographie des grammaires françaises de Stengel (1890, réimprimée en 1970 et rééditée avec des additions en 1976 par H. J. Niederehe).

En plus, il faut faire mention de l'excellent traité de K. Dorfeld concernant l'histoire de l'enseignement du français en Allemagne (1892) et d'une « Festschrift » publiée par Stengel en 1886 pour la première réunion nationale des professeurs de langues vivantes (1886), ouvrage qui contient un chapitre sur l'histoire de la philologie romane au XIX<sup>e</sup> siècle et un autre sur les plus vieilles grammaires pour les germanophones. N'oublions pas, en ce contexte, le traité de Stieda (1885) concernant les connaissances de langues au sein de la Hanse, un thème qui sera repris en 1956 par Raab pour les langues slaves.

L'objectif des travaux parus entre 1880 et 1914 est toujours positiviste : on veut connaître

l'histoire comme une fin en soi. S'il y a dans ces ouvrages un but politique, c'est de démontrer que la méthode directe est aussi ancienne et a eu autant d'appui entre le Moyen Age et le commencement du XIX<sup>e</sup> siècle que la méthode grammaticale (voir, p.e., Lehmann [1904]). Les grands ouvrages du début de notre siècle et dont il faut faire mention, dans ce contexte, sont Streuber (1914) et Vollmöller/Otto (1892-1915).

C'est avec l'immense œuvre de Vollmöller et Otto que l'histoire de l'enseignement des langues et cultures romanes dans les universités d'expression allemande prend naissance. Les rapports annuels contiennent, parmi bien d'autres choses, une trentaine d'articles diachroniques groupés par universités.

À la veille de la Première Guerre Mondiale il y a des revues spécialisées dans le domaine de l'historiographie pédagogique où paraissent des rapports concernant les recherches faites dans notre domaine (Huth 1908), et il y a d'excellents articles sur tous les niveaux de l'enseignement scolaire et universitaire qui ne donnent plus, d'une façon plus ou moins explorative, des grandes vues d'ensemble, mais qui présentent, d'une manière extrêmement précise, l'évolution de l'enseignement des langues dans des territoires plus limités (Beck 1910, Beck 1914, Fluri 1905).

L'ère du positivisme historique mais aussi d'une intense exploration et analyse de l'histoire de l'éducation, se termine en Allemagne, avec la débâcle de 1918/19. Dans les années vingt, trente et quarante on a d'autres soucis que de faire l'histoire scolaire. La « Kulturkunde-Bewegung », qui constitue le trait caractéristique de l'époque, ne se soucie pas de ses propres données historiques. C'est le synchronisme qui règne et ce sont la psychologie de la forme et la méthode globale qui dominent. Le racisme national-socialiste fait évoluer, même avant 1930, la « Kulturkunde » vers une « Volkslebenslehre »

(pseudo-théorie concernant la gestion de la vie collective du peuple) qui absorbe, après 1933, l'esprit (s'il y en a) des croyants.

Tout de même, il y a (hors du secteur universitaire qui, entre 1920 et 1933, du moins, est mieux analysé que le secteur scolaire) trois exceptions. En 1927, Dietze publie une méthodologie de l'enseignement des langues vivantes dans les écoles de commerce, avec un 1<sup>er</sup> chapitre qui abonde en références historiques. En 1931, paraît la dissertation de Schmid avec ses analyses méthodologiques minutieuses des manuels du XVII<sup>e</sup> siècle. L'année 1938 marque la publication de la dissertation de Wilhelm Aehle, c'est-à-dire de la première monographie concernant l'étude de l'anglais, tout particulièrement dans les académies équestres du XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles. L'ouvrage de Aehle est un chef-d'œuvre de l'historiographie de l'enseignement langagier même si l'auteur, lui aussi, est membre du parti.

Après la Deuxième Guerre Mondiale, on a encore une fois d'autres soucis que de faire l'histoire de l'enseignement. En plus, il y a des barrières psychologiques chez tous ceux qui viennent de porter l'uniforme marron ou qui, du moins, ont été parmi les sympathisants du système. Presque rien ne bouge, pour ainsi dire, dans l'historiographie de l'enseignement langagier en R.F.A. avant 1957, lorsque Rauscher finit sa dissertation — bien documentée mais jamais publiée — sur l'enseignement des langues étrangères dans le Collège Illustre de Tübingen. En 1962, K. H. Flechsig présente sa dissertation — jamais publiée non plus — sur « le développement de la pensée concernant l'idée d'une éducation langagière moderne en Allemagne. » Flechsig fait l'histoire des idées sans trop connaître les sources. Et il se sert plusieurs fois de l'ouvrage de Aehle sans même le citer. En 1965 Flechsig publie le 1<sup>er</sup> volume d'une collection de sources : « Neusprachlicher Unterricht », un ouvrage assez méritoire tiré largement des préfaces des manuels.

Un deuxième volume suivra en 1970, portant sur la méthodologie des années 1890-1965 et reproduisant largement des articles de revues.

En R.D.A., les études historiques sur notre domaine commencent plus tôt qu'en R.F.A. On se situe dans la tradition antifasciste, donc on peut se payer, pour ainsi dire, des excursions dans les gouffres amers de l'histoire allemande. En 1950, H. Koch finit son excellente thèse sur l'histoire de l'enseignement des langues romanes dans la ville et l'université de Iéna. Sept ans plus tard, K. Eichhorn-Eugen donne un ouvrage de la même qualité concernant l'étude de l'anglais à Iéna. Les deux dissertations, à la fois positivistes et accentuant l'histoire sociale, n'ont-elles aussi jamais été publiées. Des copies en sont extrêmement rares.

Parlant de la R.D.A., il faut se rendre compte, en plus, que l'élaboration de l'histoire des liens culturels entre l'Allemagne et les pays slaves, surtout l'U.R.S.S., fait parti du programme idéologique à partir des années 50, produisant, entre autres, des études bien solides comme celles de Winter (1953, 1954) ou de Raab (1955, 1956). Déjà dans les années 60 il y a, en R.D.A., un grand nombre d'articles et même de monographies concernant les liens langagiers entre l'Allemagne et l'Europe orientale couvrant des sujets importants comme les études slaves de Frisch (Eichler 1967) ou de Vater (Bernhagen 1967), les études polonaises, ukrainiennes et russes dans la faculté de théologie de l'université de Halle sous la direction d'August Hermann Francke, et les études concernant l'enseignement des parlers sorbes de la Lausitz, par exemple à l'ancienne université de Francfort-sur-Oder.

Après 1968, en R.F.A., on était ou bien marxiste ou bien réactionnaire absolu pour faire l'histoire de l'éducation. Dans les années 70 c'est la construction de l'avenir qui compte, non pas l'analyse du passé. Toutefois il y a de nouveau des exceptions.

C'est en 1969 que paraît la dissertation de K. Schröder sur l'évolution de l'enseignement de l'anglais et de la philologie anglaise dans les universités d'expression allemande avant 1850. L'objectif de cette thèse est de démontrer que l'anglais, dans l'Allemagne du XVIII<sup>e</sup> siècle et même du XVII<sup>e</sup> siècle, était beaucoup plus répandu qu'on ne le croyait et que les maîtres de langues dans les villes et dans les universités allemandes surtout ceux de l'anglais, n'étaient pas, en principe, les vauriens qu'on avait fait d'eux dans les exposés historiques de la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, lorsque la haine de tout ce qui était français et l'idolâtrie de l'esprit national allemand aveuglaient les chercheurs.

Après 1973, Augsbourg devient le centre allemand le plus important (par le nombre de publications, par sujets traités et par langues traitées) de l'historiographie de l'enseignement des langues. (Bien sûr, il y a d'autres centres comme Giessen avec Herbert Christ et dont on parlera plus tard).

En 1975, Schröder publie son essai d'une bibliographie (assez complète, comme nous le savons aujourd'hui) de 2 354 manuels d'anglais publiés dans les pays d'expression allemande entre 1665 et 1900, qui s'avère être un livre de base comme celui de Stengel mentionné plus haut. Depuis 1977, les ouvrages produits à Augsbourg sont parus, pour la plus grande partie, dans la série des « Augsburger I & I — Schriften », publiée sous la direction de Th. Finkenstaedt et K. Schröder.

Les ouvrages historiques les plus importants parus dans cette série sont par ordre chronologique :

Walter, A. v. (1977) ; Haenicke, G. (1979) ; Schröder, K. (1980-85) ; Christ, H./Liebe, E. (1981) ; Haenicke, G. (1981) ; Hüllen, W./Schröder, K. (1981) ; Haenicke, G. (1982) ; Walter, A. v. (1982) ; Finkenstaedt, Th./Scholtes, G.

(1983) ; Zapp, F. J./Schröder, K. (1983) ; Seidelmann, Chr. F. (1984) ; Macht, K. (1986, 1987) ; Schröder, K. (1987, 1989).

Dans le contexte d'Augsbourg, il faut faire mention aussi de « L'histoire des études anglaises » de Th. Finkenstaedt (1983) et d'une édition du traité de Viëtor « Der Sprachunterricht muss umkehren » (1905) par K. Schröder (1984).

A son tour, Giessen avec Herbert Christ est devenu un centre important de recherches historiques. Son œuvre principale en 7 volumes, « Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung », paru en 1985, représente une œuvre de référence importante. En plus, Christ a préparé des vues d'ensemble pour les encyclopédies du français, comme par ailleurs Schröder l'a fait pour l'anglais. Il faut également citer dans ce contexte, l'ouvrage de Christ « Zur Geschichte des Französischunterrichts und der Französischlehrer » (1983).

En ce qui concerne les langues, le français, l'anglais et le russe en Allemagne ont fait l'objet de nombreuses recherches par rapport à toutes les autres langues. On n'a presque rien, outre la collection augsbourgeoise des « Linguarum Recentium Annales » et le « Biographisches und Bibliographisches Lexikon », sur les langues scandinaves, le néerlandais, le tchèque, le hongrois, le croate, le grec moderne et le portugais. Il y a peu de chose sur l'italien. Ici, une première vue d'ensemble basée en partie sur la collection des « Annales », vient d'être préparée par H. Christmann et paraîtra en 1990 dans un volume publié par Finkenstaedt et Schröder dans une série de la Herzog August Bibliothek de Wolfenbüttel. Ce volume contiendra aussi une esquisse de l'histoire de l'enseignement de l'espagnol, du hongrois et du néerlandais. Il faut faire mention aussi du livre de Niederehe/Haarmann (1976). Du reste, le domaine universitaire

est beaucoup mieux étudié que le domaine scolaire, avec des ouvrages comme ceux de Finkenstaedt, de Haenicke et de Schröder pour la philologie anglaise. Toutefois il manque des travaux similaires pour l'ensemble des philologies romanes. Il existe quelques excellents articles comme celui de Behrens (1907) et même les monographies de Koch (Léna, 1950) et — plus récemment — de Seidel-Wollmann (Munich, 1977) mais on ne rencontre point de monographie compréhensive. Le même commentaire peut être fait, d'ailleurs pour l'enseignement secondaire, avant 1880 du moins : on y trouve une « Histoire de l'enseignement de l'anglais au XIX<sup>e</sup> siècle » préparée par A. v. Walter à Augsbourg et aussi 3 volumes d'« Histoire de la méthodologie de l'anglais », préparée par K. Macht, encore une fois à Augsbourg, mais il n'y a rien de semblable pour les autres langues, le français inclus.

On trouve deux monographies bien recherchées concernant l'histoire de l'étude de la civilisation, l'une préparée par W. Apelt en R.D.A. (1967), l'autre par V. Raddatz (1977). Raddatz est sur le point de publier une suite pour les décades d'après-guerre dans les « Augsburger I & I - Schrifften ». Mais il n'y a rien de similaire pour l'histoire de l'enseignement de la grammaire ou de la littérature, abstraction faite des ouvrages spécialisés comme celui de Küpper (1982).

On ne connaît pas du tout le domaine auto-didactique, le domaine de la formation langagière des adultes, ni non plus l'histoire de l'éducation langagière dans le domaine de la formation professionnelle, du moins pour le XX<sup>e</sup> siècle. On ne connaît pas trop bien d'ailleurs l'histoire de l'éducation langagière des jeunes filles. C'est aux Allemands de l'Est d'écrire l'histoire de l'enseignement du russe et des autres langues en R.D.A. entre 1945 et la nouvelle loi de 1989/90.

En conséquence de ce qui a été dit plus haut, on peut donner comme résumé les quatre points suivants :

L'histoire de l'enseignement et de l'acquisition des langues modernes montre nettement que cet enseignement, cette acquisition ont toujours été une conséquence de données politiques (politique intérieure, extérieure, commerciale) et non pas une conséquence d'idées purement pédagogiques. Faire l'histoire de l'enseignement langagier c'est donc faire la diachronie de la politique linguistique.

La véritable raison d'être, pour les philologies universitaires, est de former des professeurs de langues.

Avant du moins le début du XIX<sup>e</sup> siècle, la couche académique a très souvent des connaissances assez profondes en 3 ou 4 langues modernes, donc le plurilinguisme parmi les étudiants est plus répandu qu'aujourd'hui.

Un autre résultat bien important est le fait qu'il n'y a pas de progrès linéaire en méthodologie. La méthode directe n'est pas une invention de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et la théorie de la compétence communicative a été évoluée, au plus tard, à la fin du XVII<sup>e</sup> siècle.

Il va sans dire que les recherches historiques dans notre domaine ne se contentent pas d'être une mine d'or académique qui fournit des publications exotiques et des congrès inoubliables. Elles portent sur d'autres terrains de recherches, à savoir la linguistique, l'historiographie littéraire, la topographie pédagogique, l'histoire régionale. Au-delà de ces domaines, elles ont une portée politique très nette, en fournissant un répertoire d'idées pour la planification de l'avenir, et aussi parfois, en servant de mise en garde face à des développements voués à l'échec.

**Konrad Schröder**  
Université d'Augsbourg

\* Texte de la communication présentée par K. S. à l'assemblée générale de la SIHFLES, le 9 décembre 1989.

## LISTE DES OUVRAGES CITÉS

- Aehle, W.** : Die Anfänge des Unterrichts in der englischen Sprache, besonders auf den Ritterakademien. Hamburg 1938. (= Erziehungswissenschaftliche Studien 7).
- Apelt, W.** : Die kulturkundliche Bewegung im Unterricht der neueren Sprachen in Deutschland in den Jahren 1886 bis 1945. Ein Irrweg deutscher Philologen. Berlin 1967.
- Beck, Chr.** : *Die Neueren Sprachen in den Markgrafenländern Ansbach und Bayreuth*. Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht 9 (1910) : 1-19.
- Beck, Chr.** : *Die Neueren Sprachen in der Reichsstadt Nürnberg*. Zeitschrift für neusprachlichen Unterricht 13 (1914) : 385-393.
- Behrens, D.** : *Zur Geschichte des neusprachlichen Unterrichts an der Universität Giessen*. Anon. (Universität Giessen, ed.) : Die Universität Giessen von 1607 bis 1907. Beiträge zu ihrer Geschichte. Festschrift zur 3. Jahrhundertfeier. Vol. 2. Giessen 1907 : 329-356.
- Bernhagen, W.** : Die Anfänge des russischen Sprachstudiums im deutschen Sprachgebiet. Zur Geschichte der Russischlehrbücher vom Mittelalter bis zum 18. Jahrhundert. Berlin 1967. (Manuscrit).
- Christ, H.** : *Zur Geschichte des Französischunterrichts und der Französischlehrer*. Mannzmann, A. (ed.) : Geschichte der Unterrichtsfächer I. München 1983 : 94-117.
- Christ, H./Liebe, E.** : Fremdsprachenunterricht in amtlichen Verlautbarungen. Augsburg 1981. (= Augsburgener I & I - Schriften 14).
- Christ, H./Rang, H.-J.** : Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung, 1700 bis 1945. Eine Dokumentation amtlicher Richtlinien und Verordnungen. 7 vols. Tübingen 1985.
- Dietze, H.** : Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts an Handelsschulen. Leipzig 1927.
- Dorfeld, K.** : Beiträge zur Geschichte des französischen Unterrichts in Deutschland. Beilage zum Programm des Grossherzoglichen Gymnasiums in Giessen 1891/92. Giessen 1892.
- Eichhorn-Eugen, K.** : Geschichte des englischen Sprachunterrichtes (Sprachmeister seit 1700) und der englischen Philologie an der Universität Jena bis zur Gründung des Extraordinariats für deutsche und englische Philologie (1884). Nebst einer Übersicht der Vertreter der englischen Philologie an der Universität Jena von 1884 bis 1957. Jena 1957. (Manuscrit).
- Eichler E.** : Die slawischen Studien des Johann Leonhard Frisch. Berlin 1967. (= Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin, Veröffentlichungen des Instituts für Slawistik 40).
- Finkenstaedt, Th.** : Geschichte der Anglistik in Deutschland. Eine Einführung. Darmstadt 1983.
- Finkenstaedt, Th./Scholtes, G.** (eds.) : *Towards A History of English Studies in Europe*. Augsburg 1923. (= Augsburgener I & I - Schriften 21).
- Flehsig, K.-H.** : Die Entwicklung des Verständnisses der neusprachlichen Bildung in Deutschland. Göttingen 1962. (Manuscrit).
- Flehsig, K.-H.** : *Neusprachlicher Unterricht*. 2 vols. Weinheim 1965-1970. (= Quellen zur Unterrichtslehre 10, 11).
- Fluri, A.** : *Die Anfänge des Französischunterrichts in Bern*. Anon. (ed.) : Aus romanischen Sprachen und Literaturen. Festschrift Heinrich Morf. Zur Feier seiner 25 jährigen Lehrtätigkeit von seinen Schülern dargebracht. Halle 1905 : 153-174.
- Gantter, L.** : *Englische Sprache*. Schmidt, K. A. (ed.) : Enzyklopädie des gesamten Erziehungswesens. Vol. Gotha 1860 : 115-126.
- Haenicke, G.** : Zur Geschichte der Anglistik an deutschsprachigen Universitäten, 1850 bis 1925. Augsburg 1979. (= Augsburgener I & I - Schriften 8).
- Haenicke, G.** : Biographisches und bibliographisches Lexikon zur Geschichte der Anglistik, 1850 bis 1925. Mit einem Anhang bis 1945. Augsburg 1981. (= Augsburgener I & I - Schriften 13).
- Haenicke, G.** : Zur Geschichte des Faches Englisch in den Prüfungsordnungen für das höhere Lehramt, 1831 bis 1942. Augsburg 1982. (= Augsburgener I & I - Schriften 4).
- Hüllen, W./Schröder, K.** (eds) : Paul Hartig. Lebenserinnerungen eines Neuphilologen. Aufgenommen in Berlin am 4. November 1980. Augsburg 1981. (= Augsburgener I & I - Schriften 16).
- Huth, G.** : *Mitteilungen über neues Material für die Geschichte des französischen und englischen Unterrichts in Ländern deutscher Zunge*. Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte 18 (1908) : 210-223.
- Koch, H.** : Geschichte der Romanistik an der Universität Jena. Jena 1950. (Manuscrit).
- Küpper, R.** : Shakespeare im Unterricht. Geschichte, Konzeptionen, Tendenzen. Würzburg 1982. (= Epistemata. Würzburger wissenschaftliche Schriften 11).
- Lehmann, A.** : Der neusprachliche Unterricht im 17. und 18. Jahrhundert, insbesondere seine Methode im Lichte der Reform der Neuzeit. Jahresbericht der Annenschule zu Dresden-Altstadt. Dresden 1904.

- Macht, K.** : Methodengeschichte des Englischunterrichts. 3 vols. Augsburg 1986 bis 1990. (= Augsburgener I & I - Schriften 35, 39, 53).
- Niederehe, H. J./Haarmann, H.** (eds.): In Memoriam Friedrich Diez. Akten des Kolloquiums zur Wissenschaftsgeschichte der Romanistik. Trier 2. - 4. Oktober 1975. Amsterdam 1976.
- Raab, H.** : *Deutsch-russische Literaturbeziehungen in der Zeit von der Aufklärung bis zur Romantik*. Wissenschaftliche Zeitschrift der Ernst Moritz Arndt-Universität Greifswald. Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe 5 (1955/56) : 91-99.
- Raab, H.** : *Germanoslawisches im Ostseeraum an der Wende vom Mittelalter zur Neuzeit*. Wissenschaftliche Zeitschrift der Ernst Moritz-Arndt-Universität Greifswald. Gesellschafts- und sprachwissenschaftliche Reihe 6 (1956/57) : 57-60.
- Raddatz, V.** : Konzeptionen einer Englandkunde für höhere Schulen im Wandel deutscher Erziehungsziele 1886 bis 1945. Kronberg 1977. (= Monographien Fremdsprachen, Theorie und Praxis ihrer Didaktik 1).
- Schröder, B.** : Der französische Unterricht und seine Stellung in der Pädagogik des 17. Jahrhunderts. Halle 1931.
- Schröder, K.** : Die Entwicklung des englischen Unterrichts an den deutschsprachigen Universitäten bis zum Jahre 1850. Ratingen 1969.
- Schröder, K.** : Lehrwerk für den Englischunterricht im deutschsprachigen Raum, 1665 bis 1900. Einführung und Versuch einer Bibliographie. Darmstadt 1975.
- Schröder, K.** : *Linguarum Recentium Annales*. Der Unterricht in den modernen europäischen Sprachen im deutschsprachigen Raum. 4 vols. Augsburg 1980-1985. (= Augsburgener I & I - Schriften 10, 18, 23, 33).
- Schröder, K.** (ed.) : Wilhelm Viëtor : « Der Sprachunterricht muss umkehren ». Ein Pamphlet aus dem 19. Jahrhundert, neu gelesen. München 1984.
- Schröder, K.** : Biographisches und bibliographisches Lexikon der Fremdsprachenlehrer des deutschsprachigen Raumes, Spätmittelalter bis 1800. Vol. 1 : Quellenverzeichnis, Buchstaben A bis C. Augsburg 1987 (= Augsburgener I & I - Schriften 40).
- Schröder, K.** : Biographisches und bibliographisches Lexikon der Fremdsprachenlehrer des deutschsprachigen Raumes, Spätmittelalter bis 1800. Vol. 2 : Buchstaben D bis H, Erste Nachträge zum Quellenverzeichnis. Augsburg 1989 (= Augsburgener I & I - Schriften 51).
- Schröder, K.** : *Über Volkshass und über den Gebrauch einer fremden Sprache. Zur historischen Dimension des Schulsprachenstreites Englisch-Französisch, unter besonderer Berücksichtigung der Nach-Napoleonischen Zeit*. Kleinschmidt, E. (ed.) : Fremdsprachenunterricht zwischen Sprachenpolitik und Praxis. Festschrift für Herbert Christ zum 60. Geburtstag. Tübingen 1989 : 58-70.
- Schröder, K.** : *Fremdsprachenunterricht in Hamburg im 17. und 18. Jahrhundert*. Bruschi, W./Künne, W./Lehberger, R. (eds.) : Englischdidaktik : Rückblicke - Einblicke - Ausblicke. Festschrift für Peter W. Kahl. Berlin 1989 : 11-24.
- Seidelmann, Chr. F.** : *Tractatus philosophico-philologicus de Methodo recte tractandi linguas exoticas, speciatim gallicam, italicam et anglicam* (1724). Faksimiliert, übersetzt und herausgegeben von Franz Josef Zapp und Konrad Schröder. Mit einer Darstellung der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts an der Universität Wittenberg. Augsburg 1984. (= Augsburgener I & I - Schriften 30).
- Seidel-Vollmann, St.** : Die romanische Philologie an der Universität München, 1826 bis 1913. Zur Geschichte einer Disziplin in ihrer Aufbauzeit. Berlin 1977. (= Ludovico Maximiliana 8).
- Stengel, E.** : Beiträge zur Geschichte der Romanischen Philologie in Deutschland. Festschrift für den Ersten Neophilologentag Deutschlands zu Hannover. Marburg 1886.
- Stengel, E.** : Chronologisches Verzeichnis französischer Grammatiken vom Ende des 14. bis zum Ausgange des 18. Jahrhunderts nebst Angabe der bisher ermittelten Fundorte derselben. Oppeln 1890. Nouvelle édition Amsterdam 1970. Nouvelle édition, avec un appendice par H. J. Niederehe Amsterdam 1976 (= Amsterdam Studies in the Theory and History of Linguistic Science III, 8).
- Stieda, W.** : *Zur Sprachenkenntnis der Hanseaten*. Hanische Geschichtsblätter, 1884 (Leipzig 1885) : 157-161.
- Streuber, A.** : Beiträge zur Geschichte des französischen Unterrichts im 16. bis 18. Jahrhundert. Teil 1. Berlin 1914. (= Romanische Studien 15).
- Vollmöller, K./Otto, R.** (eds.) : Kritischer Jahresbericht über die Fortschritte der Romanischen Philologie. München, Leipzig, Erlangen 1892 bis 1915.
- Walter, A. v.** : Bibliographie der Programmschriften zum Englischunterricht. Alphabetisches und systematisches Verzeichnis der bis 1900 erschienenen Programmschriften und wissenschaftlichen Beilagen zu Schulprogrammen und Jahresberichten. Augsburg 1977. (= Augsburgener I & I - Schriften 3).
- Walter, A. v.** : Zur Geschichte des Englischunterrichts an höheren Schulen. Die Entwicklung bis 1900, vornehmlich in Preussen. Augsburg 1982. (= Augsburgener I & I - Schriften 20).
- Winter, E.** : Halle als Ausgangspunkt der deutschen Russlandkunde im 18. Jahrhundert. Berlin 1953. (= Deutsche Akademie der Wissenschaften zu Berlin. Veröffentlichungen des Instituts für Slavistik 2).
- Winter, E.** : Die Pflege der west- und südslawischen Sprachen in Halle im 18. Jahrhundert. Beiträge zur

Geschichte des bürgerlichen Nationwerdens der west- und südslawischen Völker. Berlin 1954.

Zapp, F. J./Schröder, K. : Deutsche Lehrpläne für den Fremdsprachenunterricht, 1900 bis 1970. Ein Lesebuch. Augsburg 1983. (= Augsburg I & I - Schriften 22).

Toutes les publications parues dans la série augsbourgeoise (Augsburger I & I - Schriften) sont disponibles à l'adresse suivante :  
Augsburger I & I - Schriften Prof. Dr Konrad Schröder  
Lehrstuhl Didaktik Englisch  
Philosophische Fakultät II  
Universität Augsburg Universitätsstrasse 10  
D-8900 Augsburg

Le prix des ouvrages se situe entre 15 et 30 DM (45 et 90 FF).

# Akademische Uebungen

in der

## Französischen Sprache,

nach ihren Anfangsgründen,

und

den Regeln ihrer Wortfügung;

nebst hinzugesetzten

deutschen Aufgaben, die nach den  
gegebenen Regeln ins Französische

zu übersetzen sind.

Theoretischer und Praktischer Theil.

Zum Gebrauch der Anfänger

auf der Churfürstl. Sächsisch. Ritter-Akademie,

herausgegeben

von

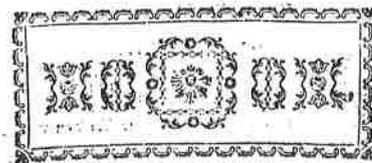
Emmanuel Vernezobre,

auf befohlen der Ritter-Akademie der Französischen Sprache  
öffentlichen Lehrer.

Neue verbesserte Auflage.

Dresden, 1786.

In der Waltherischen Hofbuchhandlung.



## Anfangsgründe

zur

## Französischen Sprache.

Frage: Was ist die Sprachlehre oder Grammatik?

Antwort.  
Sie ist eine gegründete Anweisung, wie man eine  
Sprache richtig und sichtlich reden und schreiben soll.

Was gebraucht man dazu?

Man gebraucht dazu verschiedene Arten von Wör-  
tern, welche man die Theile der Rede nennet.

Wie viel giebt es derselben?

In der Französischen Sprache giebt es neun Gat-  
tungen derselben, welche sind: 1. der Artikel, l'Article;  
2. das Nennwort, le Nom.

Ist dieses Letztere nicht zweyerley?

Ja! Entweder ein Hauptwort, Nom Substantif,  
oder ein Beywort, Nom Adjectif.

Ist nicht das Hauptwort zweyerley?

Ja! Manches giebt die Benennung eines einzelnen  
Gegenstandes ab; und dieses heißt der eigene Name,  
le Nom propre.

Welches

ist

das

# L'enseignement du français dans les zones dialectophones : un chantier en friche ?

En 1863, le nouveau ministre de l'Instruction Publique, Victor Duruy, lance une grande statistique sur l'état de l'instruction primaire (1). Le tableau figurant dans la rubrique *4<sup>e</sup> Renseignements sur les études* des bordereaux envoyés aux instituteurs pose notamment la question sur le « Nombre des enfants qui comprennent le français et le parlent » (2). Selon Eugen Weber, qui a étudié les résultats fournis par les instituteurs, plus de la moitié des élèves scolarisés ne parlaient pas le français, et encore estime-t-il que les chiffres se situent bien en dessous de la réalité (3).

**L**E 14 août 1925, dans une circulaire aux recteurs, Anatole de Monzie, ministre de l'Instruction Publique, interdit « l'utilisation des idiomes locaux (basque, breton, gascon et langue d'oc en général) pour l'enseignement du français dans les écoles primaires » (4) contre le vœu émis par certains élus depuis 1914.

Il faudra attendre le vote de la loi Deixonne, le 11 janvier 1951 (5) pour qu'une place, bien minime, soit accordée à ces « langues régionales », et surtout les années 1970-1980 pour qu'une certaine reconnaissance des cultures régionales et de leur expression linguistique apparaisse dans les programmes scolaires (6).

Ces quelques coups de projecteurs chronologiques démontrent, si besoin en était, que dans un pays aussi centralisé, et apparemment monolithique, que la France, le problème des patois (pour n'employer que ce terme générique) et donc celui de l'enseignement de la langue nationale s'est maintenu jusqu'à nos jours même si les enjeux se sont modifiés.

A partir de ce constat, en naviguant du niveau des intentions politiques à celui des réalisations effectives, et en se référant aux travaux antérieurs, il peut paraître légitime de s'interroger sur certains aspects de ce problème, à savoir la nature et l'impact de la politique linguistique suivie par l'État français depuis l'Ancien régime, les rapports de cette politique avec le système scolaire et plus précisément avec l'enseignement du français au niveau élémentaire et, dans une perspective plus générale, les difficultés qui se posent à la recherche historique en ce domaine.

## LA POLITIQUE LINGUISTIQUE

La volonté d'imposer la langue française dans le cadre territorial du royaume apparaît bien avant les discours théoriques et catégoriques de la Révolution. Mais peut-on pour autant déjà parler d'une politique des langues telle que l'entend la linguistique contemporaine ?

C'est avec la décolonisation, et la création des nouveaux États indépendants qu'elle impliquait, que les linguistes, politistes ou historiens ont approfondi l'étude des politiques linguistiques, c'est-à-dire, pour reprendre une définition de Louis-Jean Calvet, de « l'ensemble des choix conscients effectués dans le domaine des rapports entre langue et vie sociale » (7). Si cette démarche socio-linguistique s'appuie généralement sur l'étude de cas de figure pris dans l'histoire la plus contemporaine, le flash-back historique n'y servant le plus souvent que des descriptions des phénomènes de causalité, il peut paraître stimulant d'en plaquer la problématique sur le

passé plus lointain, même si la rareté évidente des sources pertinentes en complique l'analyse.

Depuis le début du siècle, différentes études, limitées principalement à l'histoire locale, se sont penchées sur la politique poursuivie par la monarchie d'Ancien régime et par les gouvernements postérieurs en matière de propagation de la langue française (8). Aucun des historiens qui s'est attaché à cette question n'a contesté la volonté de l'État, tout au moins depuis le règne de Louis XIV, d'imposer la langue française dans le pays, donc la réalité de la mise en œuvre, plus ou moins efficace, d'une certaine politique linguistique. Toute une série de textes réglemen-

(1) Pour aborder les enquêtes statistiques du XIX<sup>e</sup> siècle, on se reportera avec fruit à l'ouvrage de Jean-Noël Luc, *La statistique de l'enseignement primaire. XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles : politique et mode d'emploi*, Paris : I.N.R.P. : Economica, 1985, notamment aux pages 30 à 34 consacrées à l'histoire de l'enquête de 1863-1864.

(2) Les bordereaux ayant servi à cette enquête sont généralement conservés aux Archives départementales, ainsi en Moselle sous les cotes 2 T 199 à 212. Les résultats de l'enquête de 1863-1864 concernant les patois figurent dans le registre F17\* 3160 des Archives nationales.

(3) Eugen Weber, *La fin des terroirs : la modernisation de la France rurale, 1870-1914*, Paris : Fayard, 1983, notamment pages 108-145 : Des langues à foison, et pages 841-843 le tableau repris à partir du registre F17\* 3160 des Archives nationales. Pour la fiabilité des chiffres, on peut signaler ceux donnés, pour la même année 1864, par l'inspecteur d'académie de la Moselle dans son rapport annuel au préfet : « Sur une population totale de 53 089 enfants de 7 à 13 ans MM. les Inspecteurs primaires en comptent 15 845 ne sachant encore aucunement le français et 2 900 sachant le parler sans l'écrire » (Archives départementales de la Moselle 1 T 32). Dans la version définitive imprimée le chiffre de 15 845 est ramené à « environ douze mille » et la dernière partie de la phrase relative aux « 2 900 élèves sachant le parler sans l'écrire » est supprimée.

(4) Archives nationales F17 16006, aussi publié dans le *Bulletin administratif du ministère de l'Instruction Publique*, n° 2 567 du 1<sup>er</sup> septembre 1925, pages 207-210.

(5) *Journal officiel (J.O.)* n° 12 du 13 janvier 1951, p. 483 ou encore *Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale (B.O.E.N.)*, n° 3, 18 janvier 1951, pages 181-182 : loi n° 51-46 relative à l'enseignement des langues et dialectes locaux, qui ne concerne en réalité que les « zones d'influence » du breton, du basque, du catalan et de la langue d'oc. Cette loi sera complétée par le décret n° 52-1 347 du 18 décembre 1952 relative à l'enseignement de l'allemand dans les classes terminales des écoles primaires des communes dont la langue usuelle est le dialecte alsacien (J.O. n° 301 du 19 décembre 1952, p. 11 673 ; B.O.E.N., n° 1, 11 janvier 1953, page 61), par le décret n° 74-33 du 16 janvier 1974 étendant ces dispositions à la langue corse (J.O. n° 16 du 18 janvier 1974, p. 694 ; B.O.E.N., n° 4, 24 janvier

1974, page 242) et enfin par le décret n° 81-553 du 12 mai 1981 relatif au tahitien (J.O. n° 115 du 16 mai 1981, p. 1 489 ; B.O.E.N., n° 22, 4 juin 1981).

(6) Décret n° 74-34 du 16 janvier 1974 modifiant le décret du 29 septembre 1969 en ce qui concerne les épreuves facultatives de langues régionales au baccalauréat de l'enseignement secondaire (J.O. n° 16 du 18 janvier 1974, p. 695 ; B.O.E.N., n° 4, 24 janvier 1974, page 242) ; circulaire n° 83-547 du 30 décembre 1983 relative à l'enseignement des cultures et langues régionales (B.O.E.N., n° 3, 19 janvier 1984) ; arrêté du 10 septembre 1985 portant création d'une section K (langue régionale, breton) au C.A.P.E.S. (J.O. n° 216 du 16/17 septembre 1985, p. 10 650-10 651) ; arrêté du 6 septembre 1989 portant création d'une épreuve de corse dans la section K du C.A.P.E.S. (J.O. n° 211 du 10 septembre 1989, p. 11 491 ; B.O.E.N., n° 35, 5 octobre 1989, pages 2 244-2 245), pour ne citer que ces quelques textes. Une liste des principaux textes officiels et réglementaires (jusqu'en 1986) sur l'enseignement des dialectes et des langues régionales peut être consultée dans l'ouvrage paru sous la direction de Geneviève Vermès et Josiane Boutet, *France pays multilingue*, tome 1 : Les langues en France, un enjeu historique et social, Paris : L'Harmattan, 1987, dans l'article de Serge Boulot et Danièle Boyzon-Fradet, *Un siècle de réglementation à l'école*, pages 163-188.

(7) Louis-Jean Calvet, *Typologies des politiques linguistiques*, paru dans l'ouvrage dirigé par Max-Peter Gruenais, *États de langues : peut-on penser une politique linguistique ?* Paris : Fayard, Fondation Diderot, 1986, page 20.

(8) Citons notamment pour l'Alsace et la Lorraine germanophone : Gaston May, *La lutte pour le français en Lorraine*, Paris : Nancy, 1912 ; Paul Lévy, *Histoire linguistique d'Alsace et de Lorraine*, Paris : Les Belles-Lettres, 1929, 2 volumes ; pour la Lorraine romane : O. Bloch, *La pénétration du français dans les parlers des Vosges méridionales*, Paris, 1921 ; pour le Midi : Auguste Brun, *L'introduction de la langue française en Béarn et en Roussillon*, Paris, 1923 ; *Id.*, *La pénétration du français dans les provinces du Midi du XV<sup>e</sup> au XIX<sup>e</sup> siècles*, in *Le français moderne (Paris)*, 1935, pp. 149-161 ; *Id.*, *Recherches historiques sur l'introduction du français dans les provinces du Midi*, Paris, 1923.

taires, sans vouloir remonter à l'ordonnance de Villers-Cotterêts dont la signification est tout autre, traduit l'intérêt de l'administration pour cette question. Une certaine forme de politique linguistique existait bien et ceci dès l'Ancien régime.

Néanmoins, faute d'études suffisamment approfondies par le recours aux archives conservées dans les fonds locaux, l'impact de tout cet appareil législatif n'a pu être réellement mesuré. Les différents historiens aboutissent à des conclusions contradictoires qui ne sont pas toujours imputables aux particularismes locaux. Une majorité d'entre eux, à l'instar de Ferdinand Brunot, en était cependant venue à minimiser le succès de la politique officielle, notamment sous l'Ancien régime, mais aussi pour la Révolution ou le Second Empire (9).

Mais dans un article récent, Herman Van Goethem (10), tentant d'établir une synthèse de la politique linguistique des autorités françaises entre 1620 et 1804, en s'appuyant sur des sources essentiellement judiciaires, remet en cause la thèse de l'échec de cette volonté politique sous l'Ancien régime (11).

L'intérêt de cette remise en cause d'idées établies est indéniable, mais on ne saurait oublier que la plupart des archives conservées demeurent l'émanation des autorités centrales et locales, et que l'interprétation de leur témoignage s'apparente souvent à un exercice périlleux.

Ce débat permet de s'interroger sur la nécessité d'une relecture éventuelle des dossiers. Les travaux des historiens de la première moitié de ce siècle, outre leur imprégnation idéologique favorable à la notion d'identité nationale qu'il ne s'agit nullement de critiquer ici car elle correspondait simplement à l'esprit du temps, et en dépit d'une documentation détaillée, distillent

fréquemment un certain sentiment d'insatisfaction.

Si la chronologie des textes réglementaires y est plus ou moins bien rendue pour les différentes régions étudiées, s'il est possible aussi de déterminer dans quelle mesure les actes publics étaient rédigés en français plutôt qu'en langue vernaculaire, ceci ne semble pas suffisant pour préjuger du succès de la langue française ou encore du cloisonnement des patois dans le domaine de l'oral (12).

On remarquera aussi que les documents cités par Herman Van Goethem concernent exclusivement des zones frontalières telles que le Roussillon, l'Alsace et la Lorraine, la Provence, la Flandre ou la Corse. Aucune citation sur la Picardie, la Champagne ou la Bourgogne, comme si un siècle avant le discours de Barère (13) s'était déjà établi un subtil *distinguo* entre patois intérieurs (langue d'oïl et langue d'oc) et les langues régionales extérieures liées à des pays limitrophes (alsacien, breton, corse, flamand, basque).

Par opposition à l'Ancien régime, la fermeté de la Révolution a souvent été soulignée. Les mâles discours de Barère et de Grégoire (14), l'enquête lancée par ce dernier (15), le rôle des représentants en mission dans les départements (16), paraissent traduire une plus forte volonté dans la propagation du français. Mais l'essentiel de cette volonté émane de la période de la Convention, et il n'est pas certain qu'elle ait dépassé le stade des déclarations d'intention.

Ce qui est évident, c'est le progrès de la théorisation de la politique linguistique. Rationalistes, fils des Lumières, partisans de l'unanimité, de l'unité et de l'indivisibilité de la Nation, les Révolutionnaires élaborent une théorie de l'unité linguistique. On dépasse ainsi le niveau quelque peu empirique dans lequel baignait l'Ancien

régime, même s'il ne faut pas oublier que les bases de la réflexion des conventionnels se fondent dans les dernières décennies précédant la Révolution, pour aboutir à une doctrine qu'aucun gouvernement ne remettra plus en cause par la suite, quelles que soient les difficultés de son application systématique.

La Révolution forge surtout l'instrument adéquat à la propagation du français, à savoir l'école publique. Certes, ici encore il est difficile de dépasser le stade de la théorie. Aucune des lois

scolaires révolutionnaires n'a pu être réellement appliquée. Mais en prenant en charge l'instruction des citoyens, l'État se donne aussi à long terme les moyens de sa politique.

Les rythmes généraux de cette politique de francisation sont assez bien connus. Le Premier Empire s'en désintéressa, malgré des initiatives locales comme celles du préfet Vaublanc dans le département de la Moselle (17). La Restauration et la Monarchie de juillet ne semblent pas avoir

(9) Ainsi Lévy et May ont estimé que cette politique avait complètement échoué en Alsace et en Lorraine avant l'annexion de 1870, même si certains succès, provisoires, avaient pu être envisagés ici et là. En revanche, Henry Contamine dans sa thèse sur Metz et la Moselle de 1814 à 1870, Paris : Les Belles-Lettres, 1932, 2 tomes, considère que seule l'annexion a empêché la francisation de ces deux provinces. Pourtant ces trois auteurs ont grosso modo compulsé les mêmes sources.

(10) Herman Van Goethem, La politique des langues en France, 1620-1804, paru dans la Revue du Nord (Lille), tome LXXI, n° 281, avril-juin 1989, pages 437-460.

(11) Voir page 445 de l'article : « Nous ne croyons donc pas qu'il soit exact de caractériser la politique linguistique de Louis XIV et de ses successeurs comme libérale (...) » F. Brunot se trompait dans sa monumentale Histoire de la langue française en prétendant : « (...) le français était la langue officielle, mais l'administration supérieure seule s'en servait exclusivement. »

(12) Paul Lévy notait déjà dans son Histoire linguistique de Thionville, parue dans la Revue des questions historiques (Paris), oct.-déc. 1923, p. 426 : « Rien que ce qui se passe sous nos yeux pourrait suffire pour rendre suspect le seul témoignage des documents officiels quant au langage parlé. Supposons que dans mille ans un savant essaye de déterminer sur la foi des documents officiels d'aujourd'hui la langue parlée à Thionville en 1923. Qu'arriverait-il ? Il ne trouverait que des textes français ; il conclurait qu'en 1923 Thionville était exclusivement française. »

(13) Archives parlementaires (Paris), 1961, sér. 1, t. LXXXVIII séance du 8 pluviôse an II, n° 18, pages 713-717. Dominique Julia dans sa contribution pour l'ouvrage écrit avec Michel de Certeau et Jacques Revel, Une politique de la langue. La Révolution française et les patois : l'enquête de Grégoire, Paris : Gallimard, 1975, p. 11 et, d'une façon plus exhaustive, Pierre Achard, dans son article sur Un idéal monolingue, paru dans France pays multilingue, tome 1, op. cit., p. 36-57, ont bien mis l'accent sur l'opposition entre ce discours de Barère qui ne s'en prenait qu'aux idiomes qui « paraissent le plus contraires à la propagation de l'esprit public » (breton, allemand, italien et basque) et non aux autres patois, et la position de l'abbé Grégoire qui prônait l'éradication de tous les patois. Dans le même ouvrage, M. de Certeau signale (page 56), l'absence d'une terminologie sûre chez Grégoire : « Contrairement à ce qu'exigerait une

bonne procédure d'analyse, une définition de patois, dialectes, ou langue n'est pas ici le point de départ des données fournies par l'observateur. » Ferdinand Brunot dans son Histoire de la langue française des origines à nos jours, tome IX : La révolution et l'Empire, première partie : Le Français langue nationale ; Rééd., Paris : A Colin, 1967, p. 511-514, distingue les « pays à idiomes » (Alsace, Lorraine, Bretagne, Corse) et les « pays à dialectes » (reste de la France dont les pays à langue d'oc). Après la première guerre mondiale, une autre distinction apparaîtra comme dans la circulaire d'Anatole de Monzie de 1925 ou dans la loi Deixonne de 1951, qui ne tenaient aucun compte du flamand, de l'alsacien et du corse, sans doute par nationalisme exacerbé, et pour le cas de l'alsacien, par crainte des liens éventuels qui pouvaient encore subsister avec l'Allemagne.

(14) Rapport sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser l'usage de la langue française présenté à la Convention le 16 prairial an II publié dans A. Gazier, Lettres à Grégoire sur les patois, documents inédits sur la langue, les mœurs et l'état des esprits dans les diverses régions de la France au début de la Révolution, suivie du rapport de Grégoire à la Convention, Paris : Pedone, 1880, pages 290-314, repris dans D. Julia, M. de Certeau, J. Revel, Une politique de la langue, op. cit., p. 300-317.

(15) Pour l'enquête de Grégoire, on se reportera à l'ouvrage de D. Julia, M. de Certeau et J. Revel, Une politique de la langue, op. cit.

(16) Voir le rapport de Mallarmé, représentant en mission dans le département de la Moselle, au Comité de salut public du 27 floréal an II : « Déjà, dans ce district, (Sarrelibre/Sarrelouis) comme dans ceux où l'idiome germanique déshonorait encore la langue des républicains, s'établissent (...) des instituteurs publics. Dans six mois, s'ils suivent leur mission avec zèle, ce langage tudesque et grossier (...) aura disparu », reproduit dans Recueil des actes du Comité de salut public avec la correspondance officielle des représentants en mission et le registre du conseil exécutif provisoire, publié par F.-A. Aulard, tome XIII, Paris : Imprimerie nationale, 1900 ; p. 567.

(17) Archives départementales de la Moselle 1 T 29. Voir aussi l'étude de F. Brunot, Histoire de la langue française, op. cit., tome IX, première partie, chapitre X : Un département modèle consacré à la Moselle et l'action des préfets Colchen et Vaublanc, p. 518-522 ou encore par le même, Le français et l'administration en Moselle sous le Premier Empire, in : Mélanges de philosophie et d'histoire offerts à A. Thomas, Paris, 1927 ; p. 75-79.

eu les moyens de leur politique (18). La première offensive d'envergure sera menée par le Second Empire dont la République de Jules Ferry se contentera de parachever l'œuvre, comme en beaucoup d'autres domaines.

## LES RAPPORTS ENTRE L'ÉCOLE PRIMAIRE ET LA POLITIQUE LINGUISTIQUE

C'est bien par l'organisation du système scolaire, et en particulier de l'école élémentaire, à partir de 1816, en passant par les grandes étapes de 1833, 1850, et bien évidemment 1881, que l'État français accentue sa politique linguistique. Dans ce système du *Lire, écrire, compter*, chacun des éléments ne saurait se concevoir que dans la langue nationale. Les principes sont affirmés dès le décret du 30 vendémiaire an II dont l'article 3 stipule que les enfants « apprennent à parler, lire, écrire la langue française » (19). Le décret du 5 brumaire an II précise : « Article 6 : L'enseignement public est partout dirigé de manière qu'un de ses premiers bienfaits soit que la langue française devienne en peu de temps la langue familière de toutes les parties de la République. Article 7 : Dans toutes les parties de la République, l'instruction ne se fait qu'en langue française » (20).

Mais la tâche essentielle de l'enseignement primaire consiste à prodiguer les savoir-faire élémentaires à la population scolaire d'un pays majoritairement rural et provincial. Et l'une des ambiguïtés de la politique de francisation réside ainsi dans son imbrication avec cette tâche de scolarisation. Selon l'esprit positiviste du siècle, il s'agit de faire triompher la raison et le progrès, de combattre l'ignorance d'où une attitude qui implique l'enchaînement suivant : Progrès = Scolarisation = Alphabétisation = Francisation. Ce

schéma en implique un autre à savoir que Patois = Arriéré. Il ne s'agit pas simplement d'une construction théorique mais bien d'un état d'esprit que reflètent les documents d'archives. À la limite, pour l'administration scolaire, il n'existe pas de politique linguistique, mais une politique d'alphabétisation, de scolarisation, en somme d'instruction publique, dont la francisation, c'est-à-dire la destruction des patois, est indissociable.

L'application de ces principes ne va cependant pas de soi. Ainsi une circulaire du 25 octobre 1838 constate-t-elle que les progrès de la lecture ne s'accompagnent pas d'une bonne compréhension de la langue française : « Sur différents points de la France où les habitants des campagnes parlent un idiome particulier, il arrive fréquemment que les enfants qui suivent les écoles primaires ne comprennent pas les lectures qu'ils font en français » (21).

Pis encore, sous le Second Empire, les rapports des inspecteurs primaires du département de la Moselle, répètent jusque vers 1870 leurs difficultés à imposer dans certaines écoles reculées un enseignement exclusivement en français. Ainsi en juillet 1864, l'inspecteur d'académie fait la comptabilité des écoles : « Le nombre des écoles ou (l') allemand seul est en usage est de 7, toutes sept dirigées par des sœurs. Il s'en trouve 497 où ce même patois allemand est employé concurremment avec la langue française » (22). Le département comptait environ 700 écoles.

Comment s'étonner de ce que le vernis français appliqué aux écoliers ne se craquèle rapidement quelques années après leur sortie de l'école.

Mais dans cette France partagée entre plusieurs zones linguistiques, il est bien difficile de parler de patois, d'autant que les sources sont souvent d'un mutisme affligeant. Ainsi pour sa réponse au concours Roulland de 1860 (23), l'instituteur de la commune de Pontrieux dans les Côtes-du-

Nord n'évoque pas le breton, sauf en quelques lignes au détour d'une remarque sur les manuels de lecture : « Les procédés de syllabisation et d'épellation dont on fait suivre la lecture courante, l'analyse des mots et, pour notre pays breton, les thèmes et les versions, sont d'une utilité incontestable pour l'étude de l'orthographe et pour donner aux élèves la connaissance des véritables sens et de l'emploi des mots de la langue française » (24).

Son collègue du département des Vosges, qui ne connaît que des patois romans, exprime sa colère devant une situation linguistique qui lui échappe : « Dans les Vosges les habitants de la plaine ne comprennent pas la langue des montagnards. Pourquoi donc parler une autre langue que celle du peuple dont on porte le nom ? C'est vraiment désolant lorsqu'on voit arriver à l'école des enfants ne sachant pas un mot de français et par conséquent ne comprenant pas ce qu'on leur dit : la langue nationale est presque langue étrangère pour eux. Si l'instituteur ne comprenait pas leur maudit langage, il aurait parfois besoin d'interprètes pour saisir la pensée de ses élèves. C'est ennuyeux : autant vaudrait pour ainsi dire enseigner le français à des Allemands ou des Arabes » (25).

Le discours de Barère avait déjà établi la distinction entre les patois et les langues régionales. Cette césure se retrouve dans les documents d'archives. Dans les régions où l'écart entre la langue officielle et la langue vernaculaire est bien visible, les mentions du patois sont plus fréquentes. A titre d'illustration, il est révélateur de constater que pour la Moselle, département partagé en deux zones linguistiques romane et germanique, une seule mention des patois romans en usage au sud de Metz ait pu être relevée (26), et encore ne s'agit-il ici que d'« un patois français qui n'a rien de caractéristique et qui n'est que du français mal prononcé ». Or le patois lorrain roman existe bien.

L'instituteur Jean Guchet de Clisson en Maine-et-Loire fera une remarque similaire : « Tout le monde sait combien nos habitants de la plupart de nos campagnes parlent mal ; et ce n'est pas seulement dans le choix des expressions et par l'altération des mots que leur langage est vicieux, c'est surtout par la prononciation et par l'observation des règles de la prosodie française : ils parlent avec une rapidité ou avec une lenteur exagérée, font brèves les syllabes qui devraient être longues, abaissent le ton où il faudrait l'élever, et il en résulte une accentuation à

(18) Lévy avait distingué une période de « lassitude » entre 1815 et 1833, suivie d'un « réveil » des luttes linguistiques entre 1833 et 1850 tout en reconnaissant que la période de lassitude n'était que toute relative : « mais ce qui manque — et c'est en quoi se distingue nettement l'époque 1800-1833 de celle qui la précède des années précédentes et la méthode réfléchie des années suivantes », Histoire linguistique d'Alsace et de Lorraine, op. cit., tome 2, p. 81. Ce jugement mériterait cependant d'être affiné ; on voit ainsi certains fonctionnaires comme le recteur de Lespin, en Moselle, envoyant des colporteurs distribuer des livres français dans les campagnes germanophones (AD Moselle 2 T 87), ce qui semble bien prouver une réelle volonté dans ce domaine, même s'il est vrai qu'il faudra attendre le ministère Guizot pour voir se redévelopper une action plus systématique.

(19) James Guillaume, Procès-verbaux du comité de l'instruction publique de la Convention nationale, tome II, Paris : Imprimerie nationale 1894, p. 679-681.

(20) Id., p. 688-690.

(21) Circulaires et instructions officielles du ministère de l'Instruction Publique, t. II, n° 744, p. 679-680. Voir aussi ce commentaire d'un

inspecteur primaire mosellan en date du 21 mars 1857 : « Il n'y a point d'élèves qui parlent le français et il n'y a point qui traduisent (...). Leur accent est tellement allemand qu'on ne comprend pas ce qu'ils lisent » (AD Moselle 2 T 205).

(22) Archives départementales de la Moselle 1 T 32.

(23) Concours ouvert entre les instituteurs par l'arrêté du ministre de l'Instruction Publique Roulland en date du 12 décembre 1860 portant sur les besoins de l'instruction primaire dans une commune au triple point de vue de l'école, des élèves et des maîtres. Les mémoires non retenues ont été conservées aux Archives nationales sous les cotes F17 10 575-10 798.

(24) Archives nationales F17 10 792, lettre de l'instituteur Jean-Marie Le Moal de Pontrieux en date du 31 janvier 1861.

(25) Archives nationales F17 10 783, lettre de l'instituteur Jean-Baptiste Pottier, de Légéville, en date du 31 janvier 1861.

(26) Rapport de l'inspecteur d'académie au préfet de juillet 1864, AD Moselle 1 T 32 publié aussi dans le recueil du service éducatif des Archives de la Moselle réalisé par Laurette Michaux, L'École en Moselle : enseignement élémentaire et préélémentaire de la fin de l'Ancien régime à 1914, Metz, 1986 ; page 96.

la fois désagréable et totalement inintelligible pour les personnes étrangères au pays » (27).

On en arrive ainsi à une certaine forme de négation du phénomène des patois. Pourtant, les instituteurs étaient bien conscients de la survivance de ces pratiques langagières, quoiqu'en dise leur propre témoignage quand celui-ci s'adressait à des supérieurs hiérarchiques. Leur discours pouvait se modifier, en tous cas se modérer, quand il était destiné à d'autres correspondants comme le montre l'enquête lancée par une société savante de Nancy (28).

En 1874, l'Académie de Stanislas de Nancy fit appel à la collaboration des instituteurs des départements des Vosges, de la Meuse et de la Meurthe-et-Moselle pour son enquête sur les patois lorrains romans. Dans leurs réponses, ils constatent la régression du patois et s'en félicitent puisque leur rôle est de propager le français. Certains d'entre eux reconnaissent pourtant un intérêt réel à son étude tout en ne remettant pas en cause la suprématie du français. Cette enquête décrit bien une pratique langagière cohérente et indépendante du français officiel, alors que les réponses au concours Roulland ne traduisaient que la permanence d'un langage détérioré, d'une sorte de mauvais français mal compris et mal digéré, ou encore la vision d'un langage primitif que la grammaire et la philosophie n'ont pas encore régularisé. Si l'on excepte les régions disposant de véritables langues régionales éloignées du français, on en vient à remarquer que le personnel enseignant ne reconnaissait pas, ou ne voulait pas reconnaître, la spécificité des patois locaux.

Comment s'étonner alors que devant cette multiplicité des patois, — on se souvient des calculs d'Eugen Weber révélant que plus de la moitié des élèves ne parlaient pas le français — il n'ait pas existé de programme scolaire particulier pour les zones dialectophones puisque

celle-ci couvraient presque la totalité du pays.

L'institution scolaire n'a donc élaboré de programmes spécifiques que dans les zones frontalières où subsistait une langue régionale bien vivante comme dans l'académie de Strasbourg (29), ou encore en Moselle en 1865 (30) avec le programme de compromis adopté par l'évêque et le préfet à la suite d'un rude conflit. Dans ces départements les programmes tiennent compte de la langue allemande que l'on inclut dans le cursus scolaire.

De ce fait, on constate dans ces zones frontalières une autre forme de négation des patois. Le recteur accepte de céder une place — très limitée mais réelle — à l'allemand mais non pas à l'alsacien ou au mosellan. Il s'établit une hiérarchie des pratiques langagières, assimilant les patois à des formes incorrectes du langage. Enseigner le français, ou accepter l'enseignement de notions d'allemand, consiste à mettre en place un processus de normalisation du discours, face à l'anarchie des pratiques orales du patois ou des langues régionales (31).

Il serait utile d'étudier avec précision quand, et dans quelles contrées, sont apparues les prises de conscience de la spécificité et de la valeur des cultures régionales. Ce n'est qu'à partir des années 1970, donc à un moment historique où aucune des langues régionales ne pouvait plus prétendre remplacer le français, qu'une place réelle sera accordée par l'État aux cultures régionales. Mais André Armengaud cite, pour 1911, dans son article sur le Sud-Ouest toulousain, une belle parole de Jean Jaurès : « Pourquoi ne pas profiter de ce que les enfants de nos écoles connaissent et parlent encore ce que l'on appelle d'un nom grossier *le patois* ? Ce ne serait pas négliger le français, ce serait mieux apprendre, au contraire que de le comparer familièrement, dans son vocabulaire, dans sa syntaxe, dans ses moyens d'expression, avec le

languedocien et le provençal » (32).

L'objectif de Jaurès, comme de bien d'autres avant lui, était la création d'une certaine forme de bilinguisme, et c'est contre ce bilinguisme que se dresse la circulaire d'Anatole de Monzie de 1925 qui s'offusque contre le projet d'utiliser patois et français dans des exercices de version et thèmes « comme s'il s'agissait de langues nobles telles que le grec ou le latin ». Et encore : « J'ai le devoir de me demander s'il est bon d'encourager les divisions linguistiques. » Pour se défendre d'être un ennemi du régionalisme, il conclut « qu'il n'est pas nécessaire de pratiquer le langage local pour pratiquer tous les devoirs du régionalisme (...). La réalité, c'est le sol et son histoire qui l'a façonnée. L'étude de cette histoire est de plus d'importance actuelle que la renaissance des patois sous l'égide d'un État sollicité par d'autres soins impérieux » (33).

Après la Première Guerre mondiale, dans les départements recouverts d'Alsace-Lorraine, ce refus du bilinguisme s'accompagne aussi d'une certaine suspicion à l'égard des populations germanisées par les autorités allemandes durant quatre décennies. Et l'on retrouve dans la circulaire du recteur Sébastien Charléty les mêmes craintes que chez les Révolutionnaires et la même volonté de francisation rapide que sous le Second Empire. Il est intéressant, à cet égard d'établir un parallèle entre le programme du 29 mars

1865 et la circulaire du 15 janvier 1920 (34). Si l'on observe ces programmes, on constate que l'allemand n'y est toléré qu'à condition de disparaître. En 1865, la dernière année de l'école primaire ne devait employer que le français, y compris dans le catéchisme et l'instruction religieuse, derniers bastions de l'allemand que seules la ténacité et la pugnacité des autorités ecclésiastiques, protestantes et catholiques, ont réussi à préserver contre le pouvoir académique. L'allemand était la langue de la Bible, mais un allemand littéraire et normalisé comme le feront souvent remarquer les préfets et inspecteurs d'académie. Et l'une des finalités sociales de l'enseignement primaire, aux yeux des paysans de l'époque, ne consistait-elle pas à assurer une bonne préparation à la première communion ou à la confession ?

En 1920, le recteur Charléty ne peut pas nier les 48 années d'appartenance au Reich allemand. Pour les élèves ayant commencé leur scolarité avant 1918, il est impossible de renoncer à l'allemand. Pour les nouveaux arrivants l'enseignement débutera en français : « Il y a deux principes généraux sur lesquels tout le monde est d'accord : le premier est qu'il faut faire une place à l'enseignement de l'allemand à côté de celui du français ; le second, c'est que le français doit avoir une place prépondérante. » Les débutants seront initiés au français par la méthode directe : « Dans son principe (...), elle n'est pas autre chose que la méthode par laquelle la mère

(27) Archives nationales F17 10 793.

(28) Voir une analyse de cette enquête chez Jean Lahner, La première enquête dialectologique en Lorraine, Annales de l'Est (Nancy), sér. 5, a. 15, n° 1, 1963, p. 221-252.

(29) Voir Yves Bisch, Les pontonniers de l'instruction du peuple : les instituteurs des campagnes haut-rhinoises au XIX<sup>e</sup> siècle, Uffheim : Société d'histoire de la Hochkirch et de Haute-Alsace, 1987 qui reproduit différents règlements de l'académie de Strasbourg.

(30) Règlement du 29 mars 1865 élaboré par le conseil départemental d'instruction publique et l'évêché de Metz, AD Moselle 2 T 280. Ce programme sera annulé par le Conseil impérial de l'instruction publique le 23 février 1870 (Gréard, La législation de l'instruction primaire, op. cit., tome IV, pages 241-243).

(31) Voir notamment l'ouvrage d'André Chervel, Histoire de la grammaire scolaire : ... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français, 2<sup>e</sup> éd., Paris : Payot, 1981 qui analyse le rôle de la grammaire scolaire dans ce processus.

(32) André Armengaud, Enseignement et langues régionales au XIX<sup>e</sup> siècle : l'exemple du Sud-Ouest toulousain, publié dans les actes du colloque de Strasbourg (11-13 octobre 1974) Régions et régionalisme en France du XVIII<sup>e</sup> siècle à nos jours, Paris : PUF, 1977, p. 265-272. La citation de Jaurès est reproduite p. 272 et tirée d'un discours publié dans La Dépêche de Toulouse.

(33) Archives nationales F17 16 006.

(34) Bulletin d'instruction primaire du département de la Moselle, n° 1, janvier 1920 ; p. 14-23.

enseigne sa langue à son enfant. On pourrait l'appeler méthode "maternelle". Elle consiste à associer immédiatement "directement" les mots français aux choses ou aux idées qu'ils expriment. » À la différence de 1865, tout recours à la traduction est interdit. Il faut placer l'enfant dans un bain linguistique entièrement français. L'allemand est cependant autorisé pour l'enseignement religieux. De plus, il est introduit comme discipline d'enseignement au cours de la quatrième année : « Grâce au dialecte, l'acquisition du vocabulaire et la correction de la prononciation ne présenteront aucune difficulté ; et d'autre part, sachant lire en français, l'enfant lira sans effort en allemand. »

Quoi qu'il en soit, et même si la situation des départements d'Alsace-Lorraine présente une réelle spécificité après 1918, si l'on jette un regard sur les descriptions des méthodes d'enseignement des différentes régions françaises, force est de constater qu'à quelques nuances près, les schémas restent identiques. Une part considérable des exercices s'attache, durant les premiers temps, à enrichir le vocabulaire des enfants de mots ou de tournures françaises. L'apprentissage de l'écriture, de la lecture, du calcul ou des matières facultatives suit partout des règles similaires, comme le montrent les réponses au concours Roulland, ou encore celles conservées en Moselle à la suite d'une enquête préfectorale de 1868-1869 (35).

Ce rôle fondamental de l'école élémentaire comme diffuseur du français dans les régions dialectophones suscite pourtant plus d'interrogations que de certitudes en raison de la dispersion et d'un certain mutisme des documents d'archives. Et l'on peut se demander une fois de plus si une relecture du dossier, en dépit des travaux antérieurs, ne se justifierait pas, particulièrement à cause des difficultés qu'elle soulève.

## LES DIFFICULTÉS DE LA RECHERCHE

Ce survol rapide de la politique linguistique et des rapports avec l'enseignement élémentaire a permis de déceler bien plus de zones d'ombre que de terres défrichées, mais se répartissant inégalement en fonction de l'angle d'approche.

Au niveau du pouvoir central, la détermination de la politique linguistique, l'analyse des intentions gouvernementales, saisies par le biais des textes réglementaires, ont incontestablement été les mieux étudiées, même si l'interprétation est loin de faire l'unanimité. L'inventaire chronologique de ces textes reste encore à peaufiner notamment pour l'Ancien régime ; jusqu'à ce jour aucun recueil exhaustif n'a été mis en route. Grâce aux travaux antérieurs, il est néanmoins possible de suivre les fluctuations de la volonté politique.

Mais dès qu'il quitte ce terrain des intentions pour sonder la réalité quotidienne, l'historien s'aventure dans les sables mouvants. Dans son article consacré au Sud-Ouest toulousain, André Armengaud (36) avait déjà évoqué la difficulté que représente la dispersion des sources. Il existe bien quelques enquêtes comme celles de Grégoire ou de Duruy citées plus haut, ou encore l'enquête de 1806 (37), voire des enquêtes locales comme celles organisées en 1862 dans le département de la Meurthe (38) et dans l'arrondissement de Thionville (39) ou celle de 1868-1869 en Moselle, évoquée plus haut. Mais elles constituent l'exception et se limitent à la période 1790-1870. Rien pour l'Ancien régime ni pour la période postérieure au Second Empire, si l'on fait exception de quelques données statistiques ou démographiques ne concernant pas directement l'enseignement (40).

Aussi importe-t-il d'élargir et de diversifier la documentation. André Armengaud utilisa pour l'évocation du Sud-Ouest toulousain un certain nombre de documents classiques produits par l'administration scolaire tels que les rapports annuels des recteurs, inspecteurs d'académie et inspecteurs primaires. On peut aussi tirer un parti non négligeable de sources plus générales comme les discours des préfets ou des sous-préfets lors de l'ouverture des séances de conseil général ou de conseil d'arrondissement (41).

Hormis ces documents directement produits par des représentants de l'administration locale, il est aussi possible, et même nécessaire, de faire appel à des papiers de nature plus privée, comme les lettres des instituteurs (42) ou des curés (43), voire les pétitions de parents d'élèves (44). Quoique destinés à un rouage quelconque de l'appareil administratif, donc empreints d'une finalité bien spécifique susceptible d'altérer la valeur de leur témoignage, ces sources assurent un complément utile en raison de leur éclairage individuel. Moins synthétiques que les rapports,

analyses ou correspondance officiels, souvent polémiques et dévoilant les points de conflits, ils reflètent bien des aspects du vécu quotidien et des difficultés de la population face à une situation de bilinguisme et de biculturalisme dans laquelle peuvent se développer toutes les variantes langagières depuis l'isolement monolingue de groupes ruraux coupés d'une certaine réalité sociale jusqu'à la diglossie professionnelle du colporteur en passant par toutes sortes de code-switching hybrides.

La difficulté majeure d'une telle documentation est sa dispersion. Pour trouver un renseignement pertinent que de liasses d'archives à dépouiller ! De plus, l'interprétation peut s'avérer ambivalente en raison du contexte, de la nature du document, de l'identité de l'auteur et du destinataire.

Autant de paramètres qui expliquent peut-être que depuis la dernière guerre fort peu d'études à caractère historique se soient consacrées au rapport entre le bilinguisme, l'enseignement du français et l'école élémentaire (45).

(35) AD Moselle 2 T 279-280.

(36) André Armengaud, Enseignement et langues régionales, op. cit., p. 265-266.

(37) Archives nationales F17 1 209.

(38) Archives départementales de Meurthe-et-Moselle T 1 028.

(39) Archives départementales de la Moselle 2 T 280.

(40) A titre d'exemple, pour l'Alsace-Lorraine, voir les renseignements fournis sur la persistance du dialecte à partir du recensement de 1946 dans Les aspects particuliers des populations alsacienne et mosellane : personnes déplacées, religions. Paris : I.N.S.E.E., 1956 et Les aspects particuliers de la population mosellane : religion et langues parlées (résultats du recensement général de la population de 1962), Nancy : I.N.S.E.E., 1967.

(41) Les délibérations des conseils d'arrondissements des départements de la Moselle et de la Meurthe contiennent à partir des années 1830 des rubriques consacrées à l'enseignement couvrant, suivant les années, entre 1 % et 20 % du document. Pour les années antérieures, les allusions à l'enseignement sont plus rares et très courtes. L'essentiel des renseignements correspond à la période du Second Empire, Archives départementales de la Moselle, sous-séries 1 N à 8 N.

(42) Elles sont fréquentes dans les dossiers communaux (série O

des Archives départementales), notamment à l'occasion de conflits avec le maire ou le curé. Dans ces cas, des arguments d'ordre linguistique sont utilisés pour prouver la mauvaise foi de l'adversaire. Dans le même ordre d'idées, on notera la guerre que se livrent deux inspecteurs primaires de la Moselle en 1845 (Archives départementales de la Moselle 1 T 29) ; chacun essaie d'anéantir l'adversaire au moyen de lettres au préfet dénonçant le laxisme de l'autre pour la propagation du français. Par ailleurs les lettres d'instituteurs forment aussi la base des enquêtes comme celles évoquées dans cet article.

(43) Comme la lettre du curé Sicard et Rodemack en date du 18 juillet 1855 : « Nos jeunes gens vont peut-être bientôt rejoindre leurs compatriotes en Crimée, et là comme tant de braves Lorrains allemands l'ont déjà fait, ils vont mourir pour la patrie ; leur dévouement, ils le signeront avec leur sang allemand, et on voudrait les empêcher ici d'apprendre à signer leur nom avec de l'encre allemande (...). En 1848 quand il s'agissait d'élire un représentant, le glorieux nom de Louis-Napoléon est sorti de l'urne allemande (...) et maintenant on va interdire leur langue maternelle ! » (Ad Moselle 1 T 29).

(44) Pétition du français (AD Moselle 1 T 29) ou dans le sens inverse, réclamation des habitants d'Altrippe contre l'introduction du français à l'école, en 1846 (Archives départementales Moselle 1 T 33).



## 9<sup>e</sup> LEÇON

### L'ÉCOLE

#### MOTS

*classe, travailler,  
enseigner, apprendre.*

#### DEVOIR (à compléter).

*Petit (\*) ..... va bien ..... en ..... pour .....  
tout ce qu'on veut bien se donner la peine  
de lui ..... — Courage, petit (\*) .....*

Pour ne prendre que quelques exemples connus, on n'en trouve aucune référence dans les manuels de Ponteil (46) ou de Prost (47), parus respectivement en 1966 et 1968. Il faudra attendre les années 1970, sans doute comme réaction au réveil des autonomistes et aux débats

sur l'introduction des langues régionales dans le système éducatif, pour que différentes publications s'interrogent à nouveau sur le sujet. Ainsi dans le tome III de l'*Histoire générale de l'éducation et de l'enseignement en France* (48), parue en 1981, Françoise Mayeur signale la

diversité linguistique de l'espace français en quelques paragraphes et avec l'aide d'une carte.

On remarque néanmoins que ces productions ne sont que rarement des travaux de la communauté des historiens, mais plutôt de politistes (49), de linguistes (50) ou de sociologues (51). De ce fait l'analyse historique sur les problèmes linguistiques est ainsi abandonnée à des non-historiens y compris dans des articles à finalité historique (52). Dans les meilleurs des cas, les historiens participent à des colloques pluridisciplinaires comme celui de Mulhouse de 1983 (53) ou comme coauteurs à des ouvrages à caractère historique (54).

Quel que soit l'intérêt indéniable de cet apport méthodologique par d'autres disciplines, il est dommage de laisser ainsi le champ libre à une vision qui oublie trop souvent le déroulement chronologique de ce processus. On en arrive ainsi à des démarches paradoxales comme celle

du colloque de Nice, en 1968, consacré au français régional (55), qui n'appliqua cette expression qu'au français de Belgique, du Canada et des territoires d'Outre-Mer, comme si hors des langues régionales et du français extra-métropolitain, il n'existait plus de pratique langagière indépendante du français standard.

Dans les prochaines années, le renouvellement de l'histoire de l'éducation, notamment par le biais de l'étude des disciplines scolaires, devrait permettre de développer de nouvelles pistes de recherche et de réattaquer cette question qui constitue un élément essentiel de l'histoire culturelle et sociale du pays mais qui reste encore, partiellement, un chantier en friche.

**Gérard Bodé**

Service d'histoire de l'éducation  
Institut national de recherche pédagogique.  
(I.N.R.P.)

(45) *Outre les œuvres plus anciennes de F. Brunot, P. Lévy, G. May ou A. Brun et, plus récemment l'ouvrage de D. Julia, M. de Certeau, J. Revel et les articles d'A. Armengaud et d'H. van Goethem déjà cité, on pourra signaler, pour les productions récentes, en prenant soin d'éviter les écrits trop polémiques : Ludo Milis, Frankrijk en zijn minderheden : politiek en cultuurbesef in Frans-Vlaanderen van de Franse Revolutie tot nu, De Franse Nederlanden/Les Pays-Bas français (Rekkeme), 1981, p. 155-182 ; Jean Sagnes, La question linguistique au sud au moment de la Révolution : conclusions du colloque des Obradors occitans, Bulletin du centre d'histoire contemporaine du Languedoc-Roussillon (Montpellier), n° 35, déc. 1984, p. 9-14 ; Jean-Marc Debarb, La Réforme luthérienne et la langue française : le cas de la principauté de Montbéliard du xv<sup>e</sup> au xviii<sup>e</sup> siècles, Bulletin de la Société d'histoire du protestantisme français (Paris), t. 129, janv.-mars 1983, pour l'école, les maîtres et les patois : p. 10-22 ; Eugène Philips, Les luttes linguistiques en Alsace jusqu'en 1945, Strasbourg : Culture alsacienne, 1975 ; Jean-Claude Streicher, Langue allemande et langue française au collège de Wissembourg de 1806 à 1870, l'Outre-Forêt (Soultz-sous-Forêt), n° 35, 1981, p. 66-71.*

(46) Félix Ponteil, Histoire de l'enseignement en France : les grandes étapes, 1789-1964, Paris : Sirey, 1966.

(47) Antoine Prost, Histoire de l'enseignement en France de 1800 à 1967, Paris : A. Colin, 1968.

(48) Françoise Mayeur, De la Révolution à l'école républicaine tome III de l'histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France, Paris, 1981, p. 54-55.

(49) Jean-William Lapiere, Le pouvoir politique et les langues : Babel et Léviathan, Paris : P.U.F., 1988.

(50) Louis-Jean Calvet, La guerre des langues : peut-on penser une politique linguistique ? Paris : Payot, 1987 ; Max Gruenais (Dir.), États de langue, op. cit. ; Geneviève Vermès (Dir.), Vingt-cinq communautés linguistiques de la France actuelle, Paris : L'Harmattan, 1987, 2 vol. ; Geneviève Vermès et Josiane Boutet (Dir.), France pays multilingue, op. cit.

(51) A titre d'exemple : Marie-Noëlle Denis, Usage de l'alsacien en milieu urbain : évolution et perspectives, Revue d'Alsace (Strasbourg), 1985, p. 149-156.

(52) A titre d'exemples : Sonia Branca, Patois, jargons, dialectes et institutions scolaires dans la France du xix<sup>e</sup> siècle Recherches sur le français parlé (Aix-en-Provence), n° 2, février 1979, p. 25-72 ; Jean-François Chanet, Maîtres d'écoles et régionalisme en France sous la III<sup>e</sup> République, Ethnologie (Paris), n° 3, juillet-sept. 1988, p. 246-256 ; Brigitte Schueben-Lange, Die französische Revolution und die Sprache, Zeitschrift für Literaturwissenschaften und Linguistik (Göttingen), a. 11, n° 41, 1981, p. 90-123 ; Philippe Vigier Diffusion d'une langue nationale et résistance des patois : quelques réflexions sur l'état présent de la recherche Romantisme (Paris), 1979, a. 9, n° 25/26, p. 191-208.

(53) Gilbert-Lucien Salmon (Dir.), Le Français en Alsace. Actes du colloque de Mulhouse (17-19 novembre 1983), Paris : Champion ; Genève : Slatkine, 1985.

(54) D. Julia, M. de Certeau, J. Revel, Une politique de la langue, op. cit.

(55) Centre d'études des relations interethniques de Nice, Le Français en France et hors de France. II : Les Français régionaux, le Français en contact. Actes du colloque sur les ethnies francophones (Nice 26-30 avril 1968), Paris : Les Belles-Lettres, 1970.

---

# Un Allemand, l'Université du Chili et la langue française

L'un des objectifs prioritaires de la S.I.H.F.L.E.S. est de donner un élan aux études portant sur le XIX<sup>e</sup> siècle. Pendant cette période, le français, en Europe et hors d'Europe, a progressivement, difficilement mais efficacement occupé une place de choix dans le cursus des enseignements secondaires nationaux.

Juan Cardenas nous décrit ce que fut l'expérience chilienne de l'introduction du français comme langue étrangère officielle à l'Université (en vue de la formation des futurs professeurs d'enseignement secondaire). Ceci grâce à un universitaire venu d'Allemagne : Rodolphe Lenz.

**L**ORSQUE le 14 décembre 1889, le jeune docteur en philosophie Rodolphe Lenz s'embarquait à Bordeaux dans un bateau à destination du Chili, il portait en poche un contrat passé à la légation chilienne à Berlin (4 novembre 1889) par lequel il s'engageait à servir les cours de langues étrangères à l'Institut Pédagogique de Santiago. En échange, il recevrait une rémunération de deux mille pesos au cours officiel de 36 pennies. Une somme rondelette à une époque où les bas salaires des enseignants étaient déjà la norme. En plus, l'État chilien couvrait la totalité des frais de voyage du docteur et de sa femme et prenait en charge leur hébergement et leur nourriture pendant les six premières années de leur séjour. Après, on verrait. En fait Lenz ne quittera plus le Chili que pour un bref voyage d'études et fondera une famille dans sa patrie d'adoption.

## UNE NATION NAISSANTE

Comment expliquer cette rare générosité d'un petit pays placé aux antipodes des centres de la civilisation et du progrès de l'époque ?

D'abord, son isolement. Séparé du monde à l'Ouest par l'Océan Pacifique, séparé de ses voisins américains par des barrières alors infranchissables (la Cordillère des Andes à l'Est, le désert le plus aride du monde au Nord), le Chili n'avait plus, pour communiquer avec l'Europe, qu'un bras de mer, le détroit de Magellan, à 3 000 kilomètres au sud de la capitale. Par cette seule voie on pouvait faire un commerce lent et hasardeux, mais la culture transportée par bateau ne connaissait d'autre expression que l'importation des gens instruits.

Il fallait faire vite et bien pour ne pas accentuer cet isolement.

Il y avait aussi la volonté d'une classe dirigeante douée de clairvoyance et d'un sens aigu de l'avenir. Sur scène montait une classe moyenne vigoureuse et entreprenante qui, grâce à l'instruction qu'elle allait recevoir, devait déterminer le destin politique du pays. Cette instruction, c'est au lycée qu'on la trouverait. Les jeunes générations devraient y rencontrer des professeurs compétents, possesseurs d'une formation scientifique et culturelle solide. Ces nouveaux maîtres étaient à former.

A ce dessein avait obéi la création récente de l'Institut Pédagogique conçu dans l'optique d'une École Normale Supérieure. Pour encadrer la nouvelle institution, il fallait un corps enseignant de choix, recruté dans l'une des grandes puissances européennes. Or l'Allemagne exerçait, avant même ce que l'on a appelé la « colonisation allemande » du Sud chilien, une fascination certaine sur beaucoup de dirigeants et d'intellectuels chiliens, un « embrujamiento » (ensorcellement), selon le mot d'un détracteur, une attirance que l'unification de l'Empire allemand en 1871 n'avait fait qu'accentuer. Aussi le Président Balmaceda avait-il instruit le ministre chilien à Berlin pour qu'il engage six professeurs de la plus grande valeur scientifique et pédagogique. Au bout de quelques mois, le ministre avait « trouvé ».

Parmi ces savants, Lenz n'était pas un inconnu. Né à Halle le 10 septembre 1863, il avait fréquenté les Gymnasia de Breslau et de Cologne. En 1879, il était à Metz où il apprenait sur place un français sans accent. Il avait fait des études à Bonn, couronnant ses efforts par un doctorat précédé de la présentation d'une thèse brillante sur les palatales. Et quoiqu'une carrière pleine

de promesses s'ouvrit pour lui dans les centres scientifiques allemands, il n'en débarqua pas moins à Valparaiso le 22 janvier 1890.

Son aventure chilienne commençait.

## **UNE ACTIVITÉ MAGISTRALE SANS RÉPIT**

Pour les professeurs chiliens de français le 7 avril 1890 fut une date à retenir. A 15 heures, Lenz dictait son premier cours au Chili. Matière : le français.

Depuis lors, le grand maître n'a plus quitté la chaire qu'il avait inaugurée. Malgré son contrat qui le destinait à l'enseignement d'autres langues vivantes, qu'il a servies avec une régularité diverse, ses nominations successives n'ont jamais cessé de confirmer sa qualité de « Professeur de français et de linguistique », ce qui précisait son premier contrat du 22 janvier 1890. Cinq ans plus tard (1895), on confiait à Lenz le soin de moderniser l'enseignement de l'espagnol, ce qui devait lui attirer bien des jalousies de ses confrères hispanophones. Lenz s'acquittera avec un rare succès de cette tâche et, en 1918, il est nommé « Professeur de français, de linguistique générale et d'espagnol ».

## **LE LINGUISTE ET LE GRAMMAIRIEN**

Pour le monde des lettres hispano-américain, Lenz est surtout l'auteur d'une œuvre monumentale, *La oracion y sus partes*, publiée à Madrid en 1920 et précédée d'un prologue de Menéndez Pidal. Le savant espagnol reconnaît l'originalité de Lenz en ce qui touche « les concepts des parties du discours mettant en relief la valeur syntaxique de chacune d'elles » (de la grammaire distributionnelle avant la lettre !).

Cette œuvre, inspirée des cours dictés à l'Institut, constitue un échantillon de la qualité de l'enseignement reçu dans l'établissement. L'un de ses biographes dira que « ... grâce aux qualités du maître et à ses points de vue linguistiques, les professeurs de l'espagnol langue maternelle avaient pu recevoir une préparation philologique moderne », raison pour laquelle le pays occupait « ... depuis déjà trente ans le premier rang entre tous les pays de langue espagnole » (Figuerola, *Dictionnaire historique, biographique et bibliographique du Chili*, 1931).

## LE DIALECTOLOGUE ET LE FOLKLORISTE

A peine débarqué, Lenz se dit impressionné par « ... la curieuse langue vulgaire employée par les *huasos* (1) et le bas peuple » (« *El espanol de Chile* », B.D.H., 1940).

A partir de cette première impression, dans l'esprit du savant, se dessine le projet de décrire l'espagnol du Chili. L'article qu'il écrit à ce sujet reste encore un document de référence obligatoire pour les dialectologues.

Du dialecte au folklore il n'y a qu'un pas. De nombreux travaux de Lenz dans ce domaine ont fait l'objet d'un accueil enthousiaste dans les cercles scientifiques étrangers. Le *huaso* (1), le *roto* (2) et l'*araucan* (3) se faisaient connaître en Europe grâce aux analyses descriptives de ce nouvel ambassadeur culturel.

## LE PROFESSEUR DE FRANÇAIS

La liste des articles, des instructions, des polémiques méthodologiques et des textes de Lenz consacrés à l'enseignement des langues

étrangères, et particulièrement du français, occuperait trop d'espace dans un article aux dimensions réduites.

Retenons simplement un tout petit livre de 200 pages, *La grammaire scolaire de la langue française* (4), petit joyau qui, en 1954, avait atteint sa vingt et unième édition. On y trouve 23 pages extraordinaires : 14 pour les « Instructions méthodologiques », 9 pour la « Phraséologie ».

L'introduction résume quelques idées qui pourraient faire réfléchir les didacticiens modernes. D'abord, une pédagogie « centrée sur l'apprenant » : on n'apprend pas la langue étrangère dans les mêmes conditions que l'on acquiert la langue maternelle. Les processus successifs de compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, expression écrite qui suivent les étapes de l'acquisition d'une langue naturelle par tous les locuteurs natifs, ne peuvent pas se reproduire au Chili pour une langue étrangère. Ici, il faut travailler « de sorte que nos élèves soient capables, à la fin de leurs études secondaires, de lire avec aisance n'importe quelle œuvre scientifique ou littéraire ». La langue orale sera réservée à l'échange institutionnel entre le professeur et les élèves; ceux-ci n'ayant jamais besoin de s'exprimer en français entre eux.

Pour des jeunes Chiliens, géographiquement isolés des pays francophones d'Europe mais linguistiquement proches du français (par la langue espagnole), cet objectif d'accès à la seule lecture n'était pas déraisonnable. En témoigne le choix du français, « langue de prédilection et de succès », à l'ancien baccalauréat (jusqu'en 1965), un examen qui, entre cinq matières à passer, proposait aux candidats à l'Université une épreuve permettant de vérifier la compétence de compréhension écrite d'une langue étrangère au choix (5).



*Retrato de Rodolfo Lenz realizado por el Dr. Rodolfo Oroz. Lenz (1863-1938) se destacó por su incansable labor como docente e investigador. Entre sus trabajos más importantes cabe señalar: El español en Chile, el Diccionario etimológico y La oración y sus partes.*

De la *phraséologie* (série d'environ 1 200 phrases et syntagmes à traduire sous forme de « thème ») on a pu dire que celui qui surmonterait une bonne quantité de ses difficultés pouvait déjà aspirer au titre de professeur de français. Pour Lenz, avec la contrastivité on exerçait « l'esprit d'observation des élèves », ce qui permettait d'atteindre deux des objectifs de l'éducation générale : la finalité formelle et le perfectionnement de l'expression en langue maternelle.

La mort de Lenz (7 septembre 1938), il allait avoir soixante-quinze ans, n'a pas interrompu son influence pédagogique. Sa méthodologie a perduré pendant presque un siècle. Elle a rendu l'activité didactique claire, motivante et fructueuse. Les professeurs chiliens de français restent toujours ses débiteurs.

L'Université Métropolitaine des Sciences de l'Éducation, héritière de l'ancien Institut Pédagogique, va lui témoigner une reconnaissance un

peu tardive mais émouvante, et sincère. Elle s'apprête à baptiser du nom de ce maître respecté, une des salles où l'on continue à former des professeurs. Ce sera le 7 avril 1990, cent ans après, jour pour jour, son premier cours de français.

**Juan Cardenas**  
Professeur à  
l'Université Métropolitaine  
des Sciences de l'Éducation, Chili

---

(1) *Huaso* : type caractéristique du Chilien de la campagne.

(2) *Roto* : type populaire de la ville.

(3) *Araucans* : premiers habitants du Chili Central.

(4) La plupart de ces textes pour l'enseignement du français ont été signés aussi par Antonio Diez, un professeur de l'enseignement secondaire chilien. Il est impossible actuellement d'établir quelle a été la part respective des deux auteurs dans l'élaboration de leurs ouvrages communs.

(5) En 1965, la suppression de la langue étrangère au baccalauréat (rebaptisé sous le nom d'« épreuve d'aptitude académique ») marque le début d'un déclin progressif du français... On pense à Lenz avec nostalgie.



*Et si vous souhaitez acquérir d'autres numéros de Documents, ils sont en vente au prix de 48 F l'exemplaire.*  
**SIHFLES**, 9, rue Lohmond, 75005 Paris.

# Les épaves de l'ennui

Aux environs de 1900, le prestige et l'influence d'Ernest Lavis se étaient immenses. Lors des cérémonies de rentrée des classes ou de distribution des prix, il évoquait inlassablement ses souvenirs du collège de Laon, qu'il avait fréquenté de 1852 à 1855, puis du lycée Charlemagne. Pierre Nora a montré comment, dans ces récits, « l'autobiographie, se faisant page d'histoire, devient la justification d'une vie (1) ».

**L'**ÉDUCATION « personnelle », étroite, formelle et coercitive qu'avait subie le petit Picard légitimait le système d'éducation collective, inspirée par une grande idée nationale, prônée et mise en œuvre par l'historien officiel des écoles de la République. L'argumentation était simple et la démonstration efficace. Les lois du genre exigeaient qu'elles fussent agrémentées de quelques plaisanteries de bon goût. Ernest Lavis se trouva dans l'évocation de ses maîtres d'anglais le moyen infaillible de déclencher l'hilarité de ses auditeurs.

Ceux du Laon constituent une assez remarquable collection de grotesques :

« M. Griffon, auteur d'une comédie qui obtint, sur le théâtre de Laon, les honneurs d'une représentation sifflée ; M. Groult de Tourlaville, dont le nom et la grosse cravate blanche, nouée d'un gros nœud, et la grande tabatière nous inspiraient un étonnement où il y avait de l'admiration ; le troisième, dont le nom m'échappe, n'a fait que paraître : c'était disait-on, un fils de famille, de famille très riche. Sa mère (voyez comme nous étions informés !) possédait la moitié de l'île de Jersey. Il avait fait de grandes folies, mais il lui restait une bague au doigt, une bague en or, avec une grosse pierre, qui me paraissait la preuve certaine de la noblesse

de son extraction. Celui-là enseignait l'anglais par pénitence » (2).

Quelques années plus tard deux d'entre eux furent à nouveau évoqués :

« (...) un jour qu'il mit la main sur mon livre, j'admirai une couronne sur le chaton de sa bague. Sans doute, il avait fait la fête à Paris. Un dimanche que je le rencontrai sur la promenade de la Couloire, il m'arrêta pour causer avec moi, car il était bienveillant et gracieux. Une jolie fille vint à passer : *Will you sleep with me ?* murmura-t-il. Et il me traduisit ce propos peu pédagogique. La classe se passait tout entière en explications ; aussi j'arrivai très vite à comprendre l'anglais. Je me rappelle la fierté que je sentis lorsque, trouvant dans *Les Trois Mousquetaires* ces mots de Milady : *I am lost, I must die*, je les compris aussi vite que le texte environnant. Ce gentilhomme fut un bon professeur sans le savoir. C'était évidemment une pénitence qu'il faisait à Laon. Un beau jour, il partit, et fut remplacé par un vieillard, dont la figure — une pomme rouge, ridée, trouée de deux yeux éraillés — se posait sur une grosse cravate blanche. Celui-là aussi était une épave » (3).

(1) « Lavis se, instituteur national », in *Les Lieux de la Mémoire*. I. La République. — Paris : Gallimard, 1984, p. 249.

(2) *Études et étudiants*. — Paris : Armand Colin, 1890, pp. 106-107.

(3) *Souvenirs*. — Paris : Calmann-Lévy, 1911, pp. 155-156.

Dans les classes supérieures du lycée Charlemagne, les choses ne firent qu'empirer :

« (...) M. Corréard, médaillé de Sainte-Hélène, qui avait appris l'anglais sur les pontons, où il fut détenu comme prisonnier de guerre. Il s'enorgueillissait d'avoir dressé un tableau où se trouvaient numérotées les diverses façons anglaises de prononcer les voyelles autrement qu'elles ne s'écrivent. Il était si ennuyeux que, le soir, lorsqu'il me semblait que huit heures de sommeil ne suffirait pas à me reposer, je les allongeais en pensant que huit heures, cela faisait quatre classes de M. Corréard — une nuit qui ne finirait pas (4). »

Attaquer en diffamation. Venger ici et maintenant la mémoire des siens. Évoquer la sympathique figure de François Léonard Groult de Tourlaville qui, de 1849 à 1865, promena de sous-préfecture en sous-préfecture des malles contenant des pelisses mitées ramenées d'un lointain séjour en Russie et 40 000 alexandrins non publiés, et se ruina pour faire imprimer des poèmes dédiés. « A tous mes petits monstres du collège de Castres », sur lesquels étaient reproduites les lettres de Lamartine et de Victor Hugo. Aligner les quelque cent rapports rédigés sur Joseph Corréard entre 1841 et 1869, toujours élogieux et quelquefois dithyrambiques. Brandir les listes d'élèves pour faire observer que, si Ernest Lavis se ennuyait pendant les cours de Joseph Corréard, certains de ses condisciples, tel Alexandre Beljame, futur Professeur de langues et littératures anglaises à la Sorbonne, surent à l'évidence en tirer quelque profit. Ajouter que l'homme ne manquait pas d'humour, comme en témoigne la petite note insolente que le Conseil royal le somma de retirer de son édition de *Coriolan*... Si l'entreprise n'était que sottise, elle resterait tentante. Mais elle serait vaine car le discours d'Ernest Lavis se échappe à la réfutation. Il doit être lu comme une contribution particulière à la

légende universelle des maîtres de langues, qui furent présentés ici comme des aventuriers sans foi ni loi, là comme de pitoyables bouffons, partout et toujours comme des incapables.

Il est notoire que le latin *obscenus* est un mot de la langue des augures : il désigne un mauvais signe, un présage fâcheux. Les yeux éraillés et le visage rouge de Groult de Tourlaville sont le châtement ordinaire des intempérants. Obscène est aussi la médaille de Sainte-Hélène, qui vient inopportunistement rappeler à une société qui s'est appliquée à les oublier, les désastres maritimes répétés du Premier Empire, les 120 000 Français captifs en Angleterre, les 27 000 victimes des sinistres pontons : hochet démodé auquel se cramponne un vieillard associatif qui refuse de se soumettre à la loi du silence. Obscènes sont enfin la cravate blanche, la tabatière, le nom à particule, la bague : vestiges d'une splendeur perdue, ils signent la déchéance et fondent la théorie de « l'épave ». La réalité de l'objet insolite accrédite les bruits sur « les grandes folies » et « la vie » à Paris. Rejetés dans la marginalité, les errants sont pourtant mesurés à l'aune des sédentaires : enseigner l'anglais à Laon, au pied levé, pendant trois mois, ne peut être qu'une « pénitence ». Qu'un jeune homme de passage ait pu voir là l'occasion de gagner assez simplement les quelques centaines de francs qui lui permettaient de pousser jusqu'en Italie ou en Allemagne est inconcevable. Le discrédit jeté sur les personnes dispense de tout jugement explicite sur leurs activités : il va sans dire que Griffon et Groult de Tourlaville étaient mauvais. Sous le masque de l'innocence enfantine retrouvée, les « souvenirs » d'Ernest Lavis ont toutes les caractéristiques de la rumeur : obliques, allusifs, rusés, ils n'énoncent que préjugés et fantasmes.

Ailleurs est un lieu de perdution, l'Autre un

13<sup>e</sup> LEÇON

CE QU'IL NE FAUT PAS ÊTRE

MOTS

*méchant, dissipé,  
menteur, paresseux*



Paresseux.



**DEVOIR** (à compléter).

*Petit <sup>(\*)</sup> ..... ne sera pas ..... tout le  
monde doit travailler; il ne sera pas .....  
car c'est mal de ne pas dire la vérité. — Il  
ne sera ni ..... ni ..... s'il veut qu'on l'aime.*

~~~~~

être subversif. Les maîtres de langues des lycées et collèges français du XIX<sup>e</sup> siècle venaient souvent d'ailleurs, et ils étaient presque toujours autres. Ils furent, donc, suspects. Un Polonais exilé ou un Français rentré d'exil avaient nécessairement

fait preuve d'une absence de mesure fâcheuse. Un ancien étudiant d'une université allemande avait forcément entamé une lente mais sûre

(4) *Ibid.*, p.212.

dérive vers l'athéisme. Un jeune Français qui avait séjourné en Amérique avait évidemment mené une « vie aventureuse chez les Sauvages ». Un ministre de la Confession d'Augsbourg ne pouvait employer ses nuits qu'à ourdir de sombres complots contre l'Église et l'État. Dans les folles rumeurs qui circulèrent sur le compte des maîtres de langues de Niort ou de Dijon, sont mises en scène les grandes peurs de la France d'avant 1870 : le protestantisme, le positivisme, la fornication.

S'il incarne un danger pour la société dans son ensemble, le maître de langue est d'abord une menace pour l'institution qui l'emploie. Il n'a pas été soumis aux mêmes rites de passage que ses collègues. Il sera donc au-dessous de sa tâche : chahuté, et méprisé par des élèves qui n'apprendront rien avec lui. Cela est prévisible. Cela est surtout nécessaire. Il est des formes de désordre dont s'accommodent fort bien ceux qui sont chargés de maintenir l'ordre : celles qui ne remettent pas en cause la nature des choses. Certes, un maître de langues chahuté est la cause de tapages déplorables, mais ses malheurs sont le juste salaire de son indignité et son incompétence justifie pleinement le fonctionnement de l'institution : certains proviseurs firent preuve d'étranges complaisances vis-à-vis de maîtres d'anglais ou d'allemand particulièrement inaptes à tenir leurs classes, et les inspecteurs généraux de lettres décrivent leur calvaire avec une évidente jubilation. Un bon maître de langue est une cause de désordre infiniment plus grave : où va l'Université si le hasard fait aussi bien les choses que le baccalauréat ? Où va le monde si les anciens militaires, les voyageurs de passage, les aristocrates désargentés ou les vieux excentriques obtiennent de leurs élèves l'attention, le travail et le respect dont, en bonne logique, seuls les agrégés devraient bénéficier ? Le jeune Anglais qui n'aurait peut-être jamais enseigné sa langue si, un jour de mars 1853, un fonctionnaire du collège de Laon n'avait pas été muté pour avoir nourri l'ambition saugrenue de devenir le

Paul de Kock de l'Aisne, ne put être « bon » que « sans le savoir ». Pour que le hasard cesse d'être scandaleux, il faut qu'il soit corrigé par un autre hasard.

La rumeur crée un « système clos, prisonnier de sa cohérence, un univers d'évidences qui ne tolère aucune faille » (5) : les maîtres de langue sont mauvais parce qu'ils ne peuvent pas être bons. Ceux qui donnent satisfaction sont peut-être statistiquement majoritaires, ils doivent néanmoins être signalés comme des anomalies. Les très nombreux rapports favorables qui les concernent font donc toujours état de l'étonnement de l'observateur :

« Réussit parfaitement dans l'enseignement des langues vivantes. Les progrès de ses élèves étonnent quand on connaît le caractère singulier et l'imagination folle de M. Groult de Tourlaville (6). » « M. Griffon est un maître exercé. Il a une longue expérience de l'enseignement et il maintient la discipline dans ses classes, ce qui est rare parmi les maîtres de langues vivantes (7). »

Cet étonnement fut le seul hommage jamais rendu aux modestes maîtres d'anglais d'Ernest Lavisse. La légende noire des maîtres de langues ne parle que de ce qu'ils auraient dû être, de ce que l'on souhaitait qu'ils fussent. C'est à l'histoire de tenter de dire ce qu'ils furent. Et l'historien, à son tour, s'étonne. Hésiode a fort bien dit que nulle réputation ne meurt tout entière quand nombreux sont ceux qui l'ont proclamée.

**Marie-Hélène Clavères**  
Université Paul-Valéry, Montpellier

(5) Préface de Maurice Olender au n° 5 de la revue *Le Genre humain : La Rumeur*. — Paris : Fayard, 1982.

(6) Rapport de l'inspecteur d'académie du Tarn pour l'année 1863-1864, Archives Nationales Paris. F<sup>7</sup> 20889.

(7) Rapport de l'inspecteur général Artaud. 1858 A.N.P. F<sup>7</sup> 20883.

---

# ANALYSE DOCUMENTAIRE

## **Un Précis d'orthographe et de grammaire phonétiques pour l'enseignement du français à l'étranger en 1890**

La première singularité de ce livre, c'est sa dédicace : « Je dédie ce livre à l'*Alliance française*, qui s'est donné pour mission de répandre notre langue dans tous les pays du monde. »

La seconde, c'est la personnalité de l'auteur, Léon Clédat (1851-1930). Ancien chartiste, spécialiste du Moyen Age, il vient de fonder la *Revue des Patois* (1887). Il est professeur à la Faculté de Lyon où il fera toute sa carrière, collègue, pour peu de temps, de son cadet F. Brunot (1860-1937).

**L**A troisième singularité, c'est celle d'une méthode directe, fondée sur une transcription en partie phonétique ; position qui implique une réforme de l'orthographe, comme, cette année 1890, Clédat l'expose dans son discours de réception à l'Académie de Lyon.

Pour limiter la singularité de ces trois remarques, il convient de les replacer dans le contexte de l'époque :

— Contexte linguistique. En Allemagne, aux environs de 1880, les débats des néo-grammairiens tournent autour des problèmes des lois phonétiques et de ceux de la communication. Deux livres particulièrement importants ici : les *Principien der Sprachgeschichte* d'Hermann Paul (1880)

et les tomes de la *Völkerpsychologie* que W. Wundt (1832-1920), déjà universellement admiré comme psychologue et linguiste, fait paraître à partir de 1900. La phonétique articulaire se développe rapidement et le *Handbook of Fonetics* (1879) de Henry Sweet (1845-1912) joue un rôle remarquable.

— Contexte pédagogique. L'enseignement se développe dans tous les pays d'Europe ; les lois J. Ferry des années 80 y ont la vedette ; le rôle de l'enseignement des langues étrangères est généralement souligné.

Pour de multiples raisons, la France joue ici un rôle expansionniste ; une Association comme l'« Alliance française », créée en 1883, se montre

PRÉCIS D'ORTHOGRAPHE  
ET  
DE GRAMMAIRE PHONÉTIQUES

POUR L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS A L'ÉTRANGER

PAR  
**L. CLÉDAT**

Professeur à la Faculté des Lettres de Lyon  
Lauréat de l'Académie française

PARIS  
**G. MASSON, ÉDITEUR**  
LIBRAIRE DE L'ACADÉMIE DE MÉDECINE  
120, BOULEVARD SAINT-GERMAIN  
1890

Si l'on met à part les phrases interrogatives, le cas prévu dans notre règle iv, le verbe *être* suivi d'un adjectif, et les deux auxiliaires suivis d'un participe, on peut dire que, dans le langage courant, les liaisons se font rarement. Le *z* de la seconde personne du singulier s'omet presque toujours dans les temps qui font l'objet des règles ii et iii. Il en est de même du *z* après les flexions *on* et *é* des deux premières personnes du pluriel.

XI.

LE VERBE « ÊTRE » ET LE VERBE « AVOIR »

ÊTRE

INFINITIF : être.  
PARTICIPE PRÉSENT : étant-t.  
PARTICIPE PASSÉ : été.

INDICATIF.

| PRÉSENT. |       | PASSÉ DÉFINI. |       |
|----------|-------|---------------|-------|
| Je       | sui.  | Je            | fu.   |
| Tu       | ès.   | Tu            | fu.   |
| Il       | è.    | Il            | fu.   |
| Nou      | som'. | Nou           | fum'. |
| Vous     | êt    | Vous          | fut'. |
| Ilz      | son.  | Ilz           | fur'. |

REMARQUE. — Dans le langage courant on tend de plus en plus à remplacer l'imparfait du subjonctif par le présent, et le plus-que-parfait par le passé. Cette remarque s'applique à tous les verbes.

AVOIR

INFINITIF : avoir.  
PARTICIPE PRÉSENT : ayant-t.  
PARTICIPE PASSÉ : u (invariable).

INDICATIF.

| PRÉSENT. |       | PASSÉ DÉFINI. |      |
|----------|-------|---------------|------|
| J'       | é.    | J'            | u.   |
| Tu       | a.    | Tu            | u.   |
| Il       | a.    | Il            | u.   |
| Nou      | avon. | Nou           | um'. |
| Vous     | avé.  | Vous          | ut'. |
| Ilz      | on.   | Ilz           | ur'. |

| IMPARFAIT. |        | FUTUR. |       |
|------------|--------|--------|-------|
| J'         | avè.   | J'     | oré.  |
| Tu         | avè.   | Tu     | ora.  |
| Il         | avè.   | Il     | ora.  |
| Nou        | avyon. | Nou    | oron. |
| Vous       | avyé.  | Vous   | oré.  |
| Ilz        | avè.   | Ilz    | oron. |

1. On prononce entre *oré* et *oré*. Même remarque pour le conditionnel.

| IMPARFAIT. |        | FUTUR. |        |
|------------|--------|--------|--------|
| J'         | été.   | Je     | seré.  |
| Tu         | été.   | Tu     | sera.  |
| Il         | été.   | Il     | sera.  |
| Nou        | étyon. | Nou    | seron. |
| Vous       | étyé.  | Vous   | seré.  |
| Ilz        | été.   | Ilz    | seron. |

PASSÉ INDÉFINI : j'é été, etc.  
PLUS-QUE-PARFAIT : j'avè-z été etc.  
PASSÉ ANTÉRIEUR : j'u-z été, etc.  
FUTUR ANTÉRIEUR : j'oré été, etc.

| CONDITIONNEL PRÉSENT. |         | IMPÉRATIF. |  |
|-----------------------|---------|------------|--|
| Je                    | serè.   |            |  |
| Tu                    | serè.   | Soi.       |  |
| Il                    | serè.   |            |  |
| Nou                   | seryon. | Soiyou.    |  |
| Vous                  | seryé.  | Soiyé.     |  |
| Ilz                   | serè.   |            |  |

SUBJONCTIF.

| PRÉSENT. |         | IMPARFAIT. |          |
|----------|---------|------------|----------|
| Ke je    | soi.    | Ke je      | fuss'.   |
| Ke tu    | soi.    | Ke tu      | fuss'.   |
| K' il    | soi.    | K' il      | fu.      |
| Ke nou   | soiyou. | Ke nou     | fussyon. |
| Ke vou   | soiyé.  | Ke vou     | fussyé.  |
| K' ilz   | soi.    | K' ilz     | fuss'.   |

PASSÉ : Ke j'é été, etc.  
PLUS-QUE-PARFAIT : Ke j'uss' été, etc.

français à l'usage des commerçants. Pour tout éclaircissement, il suffit d'écrire à P. Passy.

Les auteurs cités sont Jespersen (*Noter til Franke*, Kopenhague, 1886), Jozon (*L'Écriture phonétique*, 1877), Kühn, *Französisches Lesebuch* (Bielefeld, 1877), Passy lui-même, Storm (*Dialogues français*, Kristiania, 1887), le *Handbook* de Sweet, *Die Sprachlaute* de Trautmann (Leipzig, 1886).

En somme, ce mouvement européen de réforme phonétique implique non seulement une réforme qui rapprochera l'orthographe de la transcription phonétique, mais une méthode pédagogique vivante, fondée sur l'oral, qui suivra une démarche empirico-inductive. Passy se situe dans une lignée qui va de Rousseau à Pestalozzi, aux grammaires de Lafargue et du P. Girard ; en attendant Brunot et ses nouvelles *Méthodes* des années 1905 et suivantes.

Ici intervient l'ouvrage de Clédat. Il s'inscrit bien dans la ligne de Sweet, Jespersen, Passy, etc., mais il peut en appeler à l'« Alliance française », comme il le fait dans son « Discours de réception à l'Académie de Lyon » :

« Le Congrès de l'Alliance française, tenu à Paris au mois d'août 1889, a adopté le vœu que " toute latitude fût laissée aux maîtres qui désireraient se servir d'une écriture phonétique, à titre de procédé pédagogique et de moyens abrégatifs pour l'enseignement du français. " »

Dans le même Discours, il cite l'expérience à Lyon d'« un jeune maître plein d'ardeur, M. Martin » qui applique la méthode pour l'anglais. Mais lui-même va proposer dans son *Précis* une adaptation originale qu'il expose aux Académiciens de Lyon :

« Quand un étranger sait parler le français et peut le noter phonétiquement, il apprend bien vite à l'*orthographe*. Il n'est même pas utile

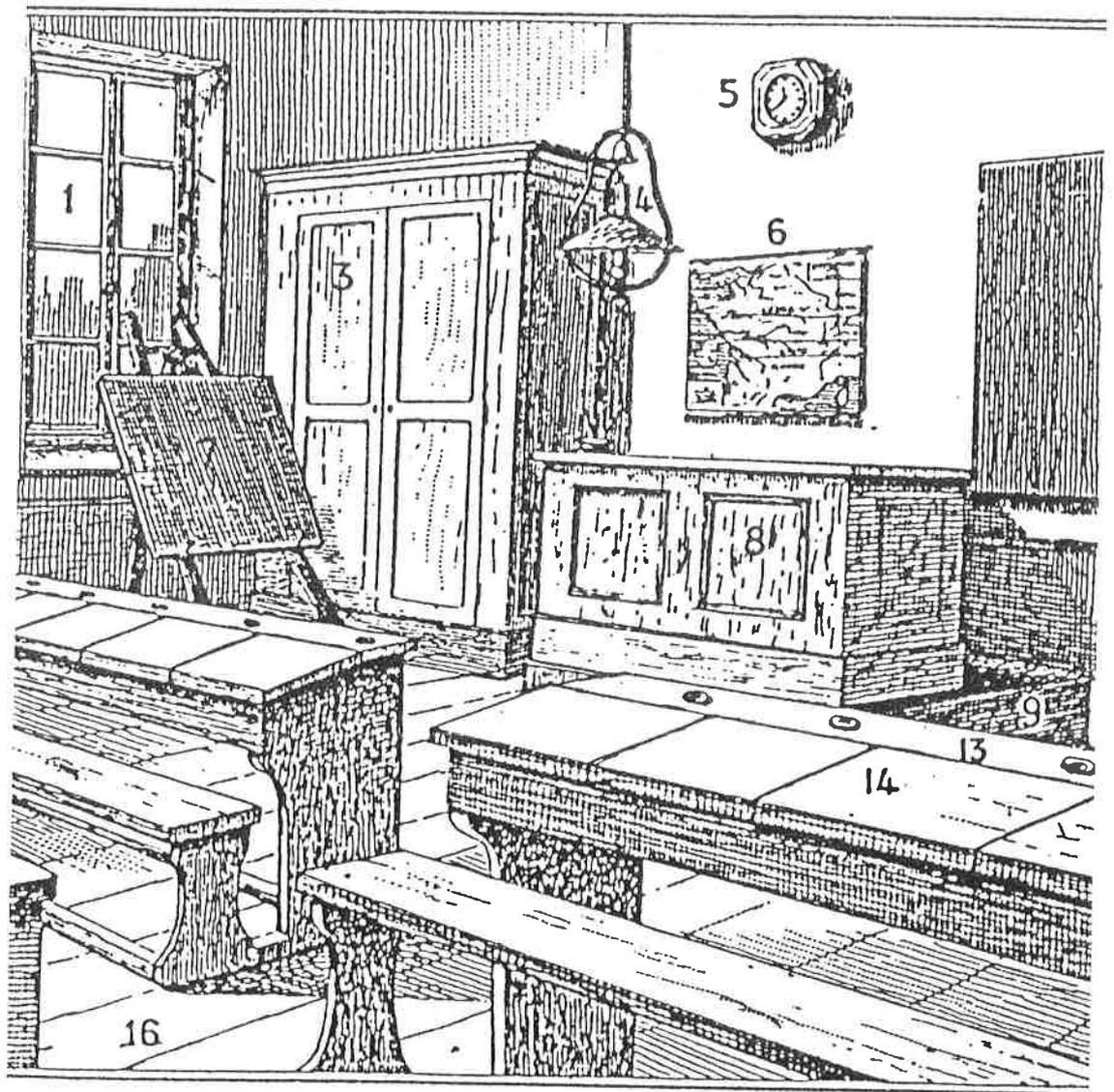
qu'il apprenne à écrire l'orthographe officielle, il suffit qu'il puisse la lire, ce qui est relativement facile. Si l'écriture phonétique qu'on applique est assez rapprochée de l'écriture officielle pour qu'un Français puisse la comprendre aisément sans initiation préalable, l'étranger n'aura pas besoin d'en employer une autre. Or une graphie phonétique peut s'apprendre en une heure, tandis qu'il faut des années pour s'appliquer à mettre l'orthographe ! » Ainsi, estime Clédat, les Français pourront concurrencer les Anglais qui emploient depuis longtemps les systèmes phonétiques ; dans les colonies, par exemple.

Clédat tente donc de répondre à la difficulté essentielle, généralement ici minimisée : l'écart considérable entre la graphie phonétique et la graphie de la norme. En attendant que l'orthographe soit simplifiée grâce aux efforts des linguistes, il propose que la graphie phonétique soit rapprochée de l'orthographe classique. Si écrire l'orthographe officielle risque d'être pendant longtemps un objectif inaccessible, il sera du moins possible à l'élève, grâce à cette écriture intermédiaire, de lire l'orthographe officielle et « de l'écrire *de manière à se faire comprendre* (Préf., 5) ».

Position de compromis qui va conduire à des choix difficiles et complexes, puisque Clédat veut tenir compte des habitudes graphiques. Ainsi il maintiendra /ou/ pour /u/ (de « sou ») craignant qu'on ne lise /u/ en /y/. Un exemple plus complet, celui de « censeur » qui sera graphié « san-seur' » : /s/ sera commun aux /s/ dit doux, /an/ unifiera tout a nasal et l'apostrophe finale marquera que la consonne finale doit être prononcée (pour ne pas confondre les graphies « vit », par exemple, de « voir » et « vit » pour « vite »).

La première partie « Orthographe phonétique » est le lieu de choix constamment douloureux. Nous y renvoyons le lecteur et nous nous contentons de l'exemple final qui est démonstratif :

# LEXIQUE



## « Méthode directe »

Avec la « méthode traditionnelle » (présentée dans le numéro 2 de *Documents*), la « méthode directe » est sans doute depuis les années 1960 la référence historique la plus commune aux professeurs de français langue étrangère. A elles seules, ces deux méthodes constituent encore de nos jours l'essentiel de la mémoire collective de notre corporation.

Ce ne serait déjà pas si mal, si nous en avions recueilli toute la complexité historique. Mais nous avons malheureusement la mémoire fort sélective, et notre « méthode directe », comme notre « méthode traditionnelle », tend à s'y réduire à quelques clichés transmis de générations de formateurs en générations de professeurs. Dans notre mémoire collective, en effet :

**L**A « méthode directe » est généralement réduite au seul principe de l'usage exclusif de la langue étrangère en classe, principe mis en œuvre dans la « leçon de mots » adaptée de la leçon de choses » de l'Enseignement primaire de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle.

C'est ce que l'on appelait à l'époque « l'enseignement par l'aspect (1), qui relie directement le mot à l'objet », et qui est appliqué dans les tout débuts de l'apprentissage :

— à la situation de classe, c'est-à-dire aux objets qui s'y peuvent décrire : « Qu'est-ce que c'est ? C'est une craie. La craie est blanche »... ;

— aux personnages qui s'y trouvent : « Je suis le professeur. Je m'appelle X. Et toi, comment t'appelles-tu ? »... ;

— et aux actions qu'ils peuvent y effectuer : « Je vais au tableau, je prends une craie. J'écris au tableau. Qu'est-ce que j'ai fait ? Pierre, viens au tableau »...

Il est très rarement fait référence aux **tableaux muraux** qui, une fois épuisée la situation de classe, prenaient le relais de la réalité immédiate en l'élargissant aux scènes caractéristiques de la vie quotidienne : la cour de récréation, la maison, la veillée familiale, la moisson, la fête au village... « Sans images, pas de méthode directe ; on retomberait fatalement dans la traduction », affirme Charles Schweitzer dans l'Avant-Propos de son *Enseignement direct de la langue allemande* (2).

Il ne s'agissait pas seulement de décrire : « Il faut intéresser les enfants aux personnages,

(1) Traduction littérale de l'expression *Anschauungsunterricht*, alors utilisée par les réformateurs allemands.

(2) Charles Schweitzer est l'un des tout premiers méthodologues directs, et le grand-père de Jean-Paul Sartre. Son cours d'allemand, dont la première édition date de 1904, va servir de modèle à l'un des premiers cours directs de français langue étrangère : l'Enseignement direct de la langue française (1913).

# Méthode directe pour l'enseignement de la Langue française

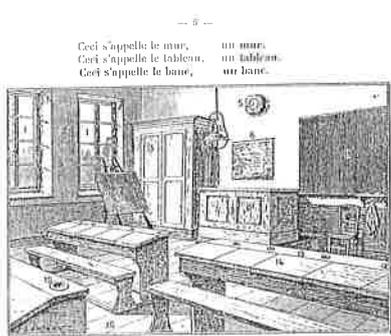
## PREMIERE PARTIE

### § 1. — Comment t'appelles-tu ?

1. Quel est ton nom ? (Nomme-toi.)  
2. Comment t'appelles-tu ?  
3. Comment t'appelles-tu ?  
4. Comment t'appelles-tu ?  
5. Comment t'appelles-tu ?  
6. Comment t'appelles-tu ?  
7. Comment t'appelles-tu ?  
8. Comment t'appelles-tu ?  
9. Comment t'appelles-tu ?  
10. Comment t'appelles-tu ?  
11. Comment t'appelles-tu ?  
12. Comment t'appelles-tu ?  
13. Comment t'appelles-tu ?  
14. Comment t'appelles-tu ?  
15. Comment t'appelles-tu ?  
16. Comment t'appelles-tu ?  
17. Comment t'appelles-tu ?  
18. Comment t'appelles-tu ?  
19. Comment t'appelles-tu ?  
20. Comment t'appelles-tu ?

Résumé des formes verbales :

|                      |                             |
|----------------------|-----------------------------|
| 1. Tu t'appelles A.  | 2. Comment t'appelles-tu ?  |
| 3. Tu t'appelles B.  | 4. Comment t'appelles-tu ?  |
| 5. Tu t'appelles C.  | 6. Comment t'appelles-tu ?  |
| 7. Tu t'appelles D.  | 8. Comment t'appelles-tu ?  |
| 9. Tu t'appelles E.  | 10. Comment t'appelles-tu ? |
| 11. Tu t'appelles F. | 12. Comment t'appelles-tu ? |
| 13. Tu t'appelles G. | 14. Comment t'appelles-tu ? |
| 15. Tu t'appelles H. | 16. Comment t'appelles-tu ? |
| 17. Tu t'appelles I. | 18. Comment t'appelles-tu ? |
| 19. Tu t'appelles J. | 20. Comment t'appelles-tu ? |



11. Le tableau. — 12. Le mur. — 13. L'armoire. — 14. La lampe. — 15. Le pendule. — 16. La carte. — 17. Le tableau sur chevalet. — 18. Le chaire. — 19. La chaise. — 20. Le tableau. — 21. Le tableau. — 22. Le tableau. — 23. Le tableau. — 24. Le tableau. — 25. Le tableau. — 26. Le tableau.
- Ceci s'appelle la salle, une salle.  
Ceci s'appelle la fenêtre, une fenêtre.  
Ceci s'appelle la chaise, une chaise.  
Ceci s'appelle la table, une table.  
Ceci s'appelle la carte, une carte.  
Ceci s'appelle la chaire, une chaire.
- Ceci s'appelle l'armoire, une armoire.  
Ceci s'appelle l'armoire, une armoire.
- Question : Qu'est-ce que c'est que ça ?  
Réponse : C'est la porte.  
Question : Cet objet s'appelle la porte.  
Question : Comment s'appelle cet objet ?  
Réponse : Comment cet objet s'appelle-t-il ?

donner des noms à ceux-ci et en faire les héros de petites histoires », recommande l'inspecteur général Émile Hovelaque dans une instruction de 1908. Et L. Lubien, professeur au lycée de Laval, proposait en 1903 des « mises en action dramatiques » à partir de ces tableaux muraux : « Par exemple dans un tableau représentant la chambre d'un malade, faire jouer le rôle du médecin, de la maman, etc, à différents élèves » (3). Les méthodologues allemands avaient déjà à l'époque développé la notion que l'on voit apparaître ici dans la logique du traitement « direct » de l'image en classe de langue, et dont on sait l'importance qu'elle prendra dans la théorie audiovisuelle, à savoir l'identification des élèves aux personnages étrangers. Pour Martin Hartmann, par exemple, « le progrès de l'élève sera en raison de l'art du maître à soustraire son élève à son moi français, à le métamorphoser chaque semaine une heure ou deux en un moi anglais ou allemand » (4).

Est totalement ignorée enfin la troisième technique de mise en œuvre de la « méthode directe » pourtant la plus utilisée sur l'ensemble du cursus scolaire et la plus conforme au postulat de base des méthodologues directs, énoncé ainsi par l'inspecteur général Adolphe Eossert dans une instruction de 1890 : « Une langue s'apprend par elle-même et pour elle-même, et c'est dans la langue, prise en elle-même, qu'il faut chercher les règles de la méthode » (je souligne).

Il s'agit de l'explication par l'étymologie, les synonymes, les antonymes, les définitions, etc., et surtout par ce que l'on appelait à l'époque les « circonstances », les « contextes », les « exemples », c'est-à-dire ces situations concrètes inventées *ad hoc*, très brièvement présentées en langue étrangère, et qui permettent de faire comprendre intuitivement aux élèves les mots les plus abstraits, et même ceux qui n'ont pas d'équivalent en langue maternelle. C'était pourtant,

pour F. Feignoux comme pour beaucoup d'autres de ses collègues, « la forme la plus parfaite de l'explication directe, parce qu'elle a recours au langage » (5).

Il y a déjà là de quoi s'interroger sur les raisons pour lesquelles cette méthode directe du début du XX<sup>e</sup> siècle s'est retrouvée ainsi non pas véritablement caricaturée, mais significativement amputée dans la mémoire collective des didacticiens, méthodologues, formateurs et professeurs de français langue étrangère ; et cela précisément à une époque où dominait une méthodologie audiovisuelle qui la reprenait massivement.

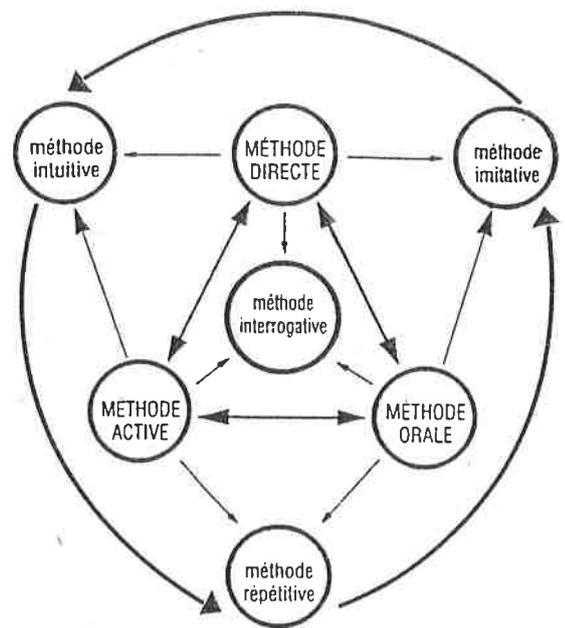
Mais là où l'amnésie collective actuelle prend les allures d'un véritable déni d'histoire, c'est dans la méconnaissance de l'ensemble méthodologique très complet et très structuré qui s'est élaboré entre les années 1880 et 1990 **autour de la méthode directe**. Dans ce que l'on peut appeler cette *méthodologie directe*, ce qui s'enseignait **directement**, ce n'était pas seulement, comme nous l'avons vu :

- les mots concrets par la vue,
- et les mots abstraits par la langue étrangère.

Mais aussi :

- les mots par les phrases,
- les phrases par les textes,
- la grammaire par les exemples et par des exercices grammaticaux intensifs en langue étrangère,
- la civilisation par les documents,
- et la langue orale par la pratique orale de la langue en classe dans l'exercice de « conversation ».

Dans les premières années du XX<sup>e</sup> siècle, la « méthode directe » a pu servir ainsi de catalyseur dans le processus de constitution théorique d'un ensemble méthodologique qui servira de véritable **matrice historique** à toutes les méthodologies postérieures. J'en ai proposé ailleurs la schématisation suivante (6) :



Depuis maintenant près d'un siècle, qu'on le reconnaisse ou pas, que l'on s'en accommode ou pas, c'est sur la méthode directe que reposent les bases mêmes de l'enseignement moderne des langues, et la plupart des innovations, voire des « révolutions » qui apparaissent périodiquement en didactique des langues, ne sont essentiellement que des variations dans sa mise en œuvre.

**Christian Puren**  
Université de Bordeaux-III

(3) « Quelques mots sur l'enseignement par l'image », *Les Langues Modernes*, n° 6, déc. 1903, p. 192.

(4) Cité par E. Bailly, in : « Une enquête sur l'enseignement des langues vivantes en France », *Revue Universitaire* 1987, t. 2.

(5) « La crise » des langues vivantes. A propos d'un article de la *Revue Universitaire*, *Les Langues Modernes*, n° 7, juill. 1909, pp. 250-251.

(6) Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris, Nathan-Clé International, 1988, 448 p., p. 121.

# LIVRES A LIRE

GABET & GILLARD  
**NOUVELLE MÉTHODE  
 DE LECTURE**  
 Lecture & Ecriture & Orthographe  
 Dessin Enfantin.



GABET & GILLARD  
  
**VOCABULAIRE**  
 MÉTHODE D'ORTHOGRAPHE

PREMIER LIVRE

LECTURE  
 OBSERVATION  
 ET LANGAGE  
 VOCABULAIRE  
 ORTHOGRAPHE  
 DESSIN  
 ENFANTIN

LIBRAIRIE  
 HACHETTE

GEORGES G  
**LE FRAN  
 VIVA**



HA  
 79 Boulevard

GABET & GILLARD  
  
**VOCABULAIRE**  
 MÉTHODE D'ORTHOGRAPHE

Cours ÉLÉMENTAIRE

EN ET SUPÉRIEUR  
 T D'ÉTUDES  
 E HACHETTE

GABET & GILLARD  
  
**VOCABULAIRE**  
 MÉTHODE D'ORTHOGRAPHE

COMPOSITION FRANÇAISE

Cours MOYEN  
 CERTIFICAT D'ÉTUDES



Mario Mormile

**L'ITALIANO IN FRANCIA IL FRANCESE IN ITALIA : STORIA CRITICA DELLE OPERE GRAMMATICALI FRANCESI IN ITALIA ED ITALIANE IN FRANCIA DAL RINASCIMENTO AL PRIMO OTTOCENTO - TORINO.**

Albert Meynier, 1989. 297 p.  
(Collana di Critica linguistica e poetica ; 6).

**D**ans cet ouvrage très documenté, Mario Mormile se propose d'étudier l'évolution de l'enseignement de la langue italienne en France et celui de la langue française en Italie du XVI<sup>e</sup> au début du XIX<sup>e</sup> siècle. Les limites chronologiques de ce travail sont clairement justifiées : le XVI<sup>e</sup> siècle est le moment où, dans les deux pays, les élites cultivées revendiquent pour la langue vulgaire, favorisée par la formation de grandes nations et l'apparition de l'imprimerie, la dignité de langue littéraire et luttent contre la prééminence du latin. La période de la Révolution et de l'Empire correspond, en France tout d'abord, en Italie ensuite — par réaction contre l'occupation napoléonienne — à l'avènement d'une conscience nationale et populaire où la langue apparaît comme un facteur d'unité. L'auteur situe autour de 1661 (mort de Mazarin et début du pouvoir personnel de Louis XIV) le moment où la langue française conquiert sur la langue italienne

l'hégémonie culturelle qu'elle avait jusque-là exercée sur l'Europe.

Il serait présomptueux de chercher à résumer l'ouvrage de Mario Mormile, tant il est dense, précis et bien documenté. L'auteur ne se contente pas en effet de brosser un panorama historique des ouvrages d'enseignement de la langue italienne en France et de la langue française en Italie. S'il dégage avec netteté des œuvres elles-mêmes ce qui ressortit à la tradition et ce qu'elles apportent d'original, il rend compte de ces évolutions dans les introductions synthétiques où il met en relation l'histoire de la grammaire, de la politique, de la société, de la culture, des techniques en Europe. Il ne se borne donc pas à mettre en évidence des faits, mais il se livre à un vaste travail d'analyse critique qui s'appuie sur une documentation extrêmement riche et diverse.

L'étude de Mario Mormile repose en effet, principalement, mais non exclusivement, sur la constitution d'un répertoire chronologique de toutes les œuvres grammaticales ou lexicographiques destinées à l'enseignement de la langue italienne en France et de la langue française en Italie. Ce travail sans précédent qui a exigé de l'auteur des recherches très minutieuses et assurément fort longues dans les bibliographies existantes et dans de nombreuses bibliothèques italiennes et étrangères est présenté en annexe (pp. 213-282). On ne peut

que se féliciter d'une telle initiative qui permettra, sans nul doute, à d'autres chercheurs d'y puiser une partie de leur documentation (1). Ce répertoire se présente en trois colonnes (ouvrages italiens pour enseigner le français ; ouvrages français pour enseigner l'italien ; dictionnaires italien-français et français-italien). Toutes les éditions recensées (plus de cinq cents) sont présentées suivant l'ordre chronologique de leur publication et, quand elles sont encore conservées, l'institution qui les détient est systématiquement précisée.

Le plan du livre est clair, pédagogique, serions-nous tenté d'écrire, à l'image des manuels qu'il étudie. Dans une courte introduction, Mario Mormile expose ses objectifs, sa méthode, et trace les grandes lignes de l'évolution du sujet (pp. 13-19). Suivent quatre chapitres qui correspondent à un découpage chronologique par siècle : le XVI<sup>e</sup> siècle (pp. 21-35) ; le XVII<sup>e</sup> siècle (pp. 37-108) ; le XVIII<sup>e</sup> (pp. 109-166) ; le début du XIX<sup>e</sup> (pp. 167-205). Chacun de ces chapitres comporte deux volets distincts (1. *Le français*

(1) Le travail bibliographique réalisé par Mario Mormile complète, pour la période antérieure, le recensement que nous avons nous-même effectué dans le cadre de la recherche EMMANUELLE : Alain Choppin (dir.), Les Manuels scolaires en France de 1789 à nos jours (collection EMMANUELLE). T. 2, Les Manuels d'italien. Paris, I.N.R.P. — Publications de la Sorbonne. Paris, 1987, 136 p. (Ce volume recense 478 titres, publiés en France entre 1789 et 1986). Voir compte-rendu ici même, p. 43.

en Italie ; 2. *L'italien en France*), eux-mêmes subdivisés en deux parties : la première constitue une synthèse de la question pour la période considérée, synthèse où le souci de clarté n'exclut pas la nuance, comme le montre, par exemple, le soin que prend l'auteur à préciser, région par région, le degré de pénétration de la langue française dans l'Italie du XVIII<sup>e</sup> siècle (pp. 114-120) ; la seconde partie se présente comme étude minutieuse des caractéristiques principales de tous les ouvrages de grammaire ou de lexicographie publiés au cours du siècle : après avoir donné quelques indications sur l'auteur, Mario Mormile se livre à une analyse critique du contenu de chaque manuel, en précise les conditions de publication, indique les dates et lieux des rééditions ultérieures.

Une bibliographie (pp. 207-211) précède le répertoire des œuvres (pp. 213-282) et l'ouvrage s'achève par un index de plus de six cents noms (pp. 283-297).

Cet ouvrage pourrait, de par son sujet et la richesse des informations qu'il contient, n'être qu'un livre destiné aux spécialistes. Il n'en est rien. Le livre de Mario Mormile se lit avec facilité, avec plaisir, car l'auteur qui use d'une langue élégante, mais jamais absconse, a su éclairer par des anecdotes ou des exemples précis ce que la densité de ses synthèses aurait pu comporter d'un peu abstrait ou d'un peu sec. C'est

là le privilège de qui domine vraiment son sujet.

En résumé, voici un excellent ouvrage dont nous espérons — à la fois très vivement et très logiquement — une prompte édition en langue française.

**Alain Choppin**

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

---

Jacqueline Picoche et Christiane Marchello-Nizia

### **HISTOIRE DE LA LANGUE FRANÇAISE.**

Paris : Nathan, collection « Nathan-Université », 400 pages, I.S.B.N. 2-09-190502-X, 1989.

---

**T**itre ambitieux à sa manière, puisqu'il reprend celui de l'œuvre monumentale de Ferdinand Brunot. Il est vrai que, dans le genre, le choix des intitulés est limité. On rappellera, parmi les ouvrages publiés il n'y a pas trop longtemps, la 3<sup>e</sup> éd. revue par Marcel Cohen lui-même (Paris : Éditions sociales, 1967) de son *Histoire d'une langue, le français* (1<sup>re</sup> éd. 1947), les deux volumes de J.-P. Caput, *La langue française, histoire d'une institution* (Paris : Larousse, 1972), ou le petit opuscule de D. Droixhe : *Histoire de la langue française (Histoire externe, de la Renaissance à nos jours)*, paru en 1987 (Bruxelles : Presses universitaires).

Voici donc un fort volume de 400 pages bien denses. On

pourrait souhaiter une présentation d'ensemble un peu plus aérée et un peu moins austère ; l'éditeur ne semble pas avoir non plus fait un gros effort pour la maquette de couverture. Détails sans doute, mais qui ne rendent pas justice à la qualité du travail réalisé par J. Picoche et C. Marchello-Nizia et ôtent un peu de son attrait à un ouvrage appelé à devenir un manuel de référence. Ses auteurs le présentent (p. 3) comme un simple « précis », dépourvu de toutes les cartes, illustrations, tableaux synoptiques, textes commentés, index, dont elles auraient aimé l'enrichir. Et il est vrai que l'illustration se réduit à 4 cartes (francophonie, France, Belgique et Suisse) au demeurant assez sommaires. Pas de quoi attirer les habitués de bande dessinée.

Il faut ainsi mériter le texte nu. Le livre se divise en deux ensembles d'égale importance : une première partie consacrée à l'histoire externe du français, une seconde à l'histoire interne. Nos commentaires ne porteront ici, compte tenu des intérêts majeurs des lecteurs de *Documents*, que sur la première partie, ordonnée en six chapitres : « Histoire du français en France », « Les États européens francophones », « Le français hors d'Europe », « Le français outre-mer : implantations postérieures à 1815 », « Le français en Afrique après 1960 », « Le français en pays allophones et la francophonie ».

Deux constats à propos de cet ensemble de développements

(dus à la plume de J. Picoche). Tout d'abord la place faite aux pays de la francophonie et le souci, pour chacun d'eux, de proposer un historique spécifique, la dimension monographique l'emportant nettement sur les points de vue plus transversaux, option d'autant plus justifiée que les généralisations ne sont pas toujours aisées à présenter en peu d'espace (ainsi, les quatre pages 111-114) traitant des problèmes généraux du français en Afrique francophone après les indépendances, pour fermes et parfois rudes qu'elles soient dans leur analyse et leur formulation, passeront sans doute pour un peu succinctes et trop globalisantes). Ensuite, complémentairement, la netteté moindre importance accordée à l'histoire du français dans les pays désignés comme « allophones » (ce qui ne veut sans doute pas dire qu'on considère comme non aussi allophones la plupart des pays rangés dans l'espace historique de la francophonie !). Ces pays, où le français n'a pas eu ou n'a pas de présence autre que celle d'une langue étrangère sont ceux qui se trouvent le plus brièvement pris en considération, même si le chapitre VI, qui leur est consacré, ne manque pas d'intérêt et offre une stimulante rétrospective.

C'est donc surtout pour les situations dites aujourd'hui de français langue seconde et de français langue maternelle que ce gros « précis » apporte un

le d'informations et de commentaires précieux, sous forme ramassée. Pour ce qui est de la période immédiatement contemporaine, les informations peuvent être rapidement datées (on songe à la situation actuelle au Liban, ou encore en Algérie ou au Val d'Aoste) et les commentaires donner lieu à appréciations divergentes, mais il est clair qu'on dispose là d'un outil de référence et de travail d'autant plus utile qu'il comporte en fin de volume une bibliographie sélective renvoyant à chacun des chapitres et permettant au lecteur de compléter son information.

Étant donné le parti-pris d'une organisation d'ensemble insérant la perspective historique à l'intérieur de grandes divisions géopolitiques, l'ouvrage, pour cette première partie relative à l'histoire externe du français, n'est pas de ceux qui se lisent de façon continue, chaque chapitre ou sous-section d'un chapitre entraînant un retour en arrière. En outre, le choix opéré a pour effet de faire passer au second plan la prise en compte d'une politique linguistique française et l'action des institutions nationales ou internationales, publiques ou religieuses, ayant eu à intervenir hors de France. Mais on ne regrettera pas ce changement de point de vue et ce panorama très polycentrique d'une francophonie aux multiples facettes et aux évolutions souvent singulières.

Venant à son heure, qui est la bonne, cet ouvrage met

remarquablement en valeur la variété des histoires et des situations linguistiques à l'intérieur même d'un espace francophone qu'une volonté politique de concertation ne saurait rendre moins composite qu'il ne l'a toujours été. Voilà une histoire de la langue française qui s'inscrit aussi en pleine actualité et contribue à éclairer le présent.

**Daniel Coste**

---

*Alain Choppin, Marie-Anne Decouche-Beauchais, Robert Gougnard*

**LES MANUELS SCOLAIRES EN FRANCE DE 1789 À NOS JOURS, 2, LES MANUELS D'ITALIEN**

Collection EMMANUELLE dirigée par Alain Choppin, Paris, I.N.R.P. et Publications de la Sorbonne, 1987, 135 p.

---

**R**ecenser l'intégralité des manuels scolaires publiés en France dans toutes les disciplines et pour tous les niveaux d'enseignement (mis à part le supérieur) quel que soit le type d'établissement public ou privé, laïc ou confessionnel, tel est l'ambitieux projet de la banque de données élaborée par le Service d'histoire de l'éducation et le Centre informatique de Recherche. Cette banque vient de publier les premiers volumes de la collection EMMANUELLE qui produit à la fois des répertoires (ces derniers offrent un

description d'une certaine catégorie de publications) et des catalogues collectifs qui indiquent les principaux lieux où ces ouvrages sont accessibles. Les données recueillies constituent des références essentielles à la connaissance de l'histoire de l'édition scolaire en France.

Dans le volume relatif aux manuels d'italien parus de 1789 à 1986, il faut souligner que les auteurs ont choisi de tenir compte des volumes publiés en France mais également dans les États, colonies et territoires, pendant les périodes où ils ont relevé de la juridiction française. Ainsi la célèbre *Nuova grammatica italiana e francese* de Lodovico Goudar qui connut un vif succès au XVIII<sup>e</sup> siècle et au XIX<sup>e</sup> siècle en Italie est citée pour les éditions parues pendant la période napoléonienne.

Comme chaque répertoire de la collection, le volume présentant les manuels d'italien est composé de trois parties : une introduction, la liste exhaustive des références bibliographiques, une série d'index (sélection de multiples index produits par la banque de données opérée en fonction de la fréquence des interrogations). L'analyse statistique issue de la banque EMMANUELLE indique pour l'italien, 284 grammaires, traités ou méthodes (59 %) ; 120 dictionnaires, lexiques ou vocabulaires, 80 manuels d'exercices, de versions et de thèmes (17 %) ; 39 anthologies, 21 précis de civilisation, 17 manuels d'histoire littéraire, 3 éditions

dites « classiques ».

Les données concernant les auteurs des manuels d'italien, « modificateurs » et « inspirateurs » rendent compte de l'apparition des auteurs de sexe féminin (la première en 1828) tout en soulignant que la grande majorité de leur production est récente : sur les 113 manuels publiés depuis 1957, 44 ont une participation féminine (39 %). Au total 241 auteurs différents sont recensés, 612 compte tenu des collaborateurs pour 478 ouvrages. Angelo Vergani se distingue comme le plus fécond avec 21 ouvrages. Né au XVIII<sup>e</sup> siècle, ce grammairien italien enseigna sa langue maternelle au Collège de la Marche, à Paris, puis en Angleterre où il s'était réfugié pendant la Révolution. De retour en France après le 18 Brumaire, il retrouva un poste d'anglais dans le même établissement, devenu Collège de Colonies. Il mourut à Paris en 1813. Michaud le considère comme le Lhomond de la grammaire italienne. On aimerait que l'analyse statistique fournisse, à propos des grammairiens étrangers (en l'occurrence les grammairiens italiens) le pourcentage de leur collaboration à la production de manuels afin de mesurer si leurs succès éditorial a été analogue à celui des enseignants qui, au XVIII<sup>e</sup> siècle, étaient déjà recherchés pour l'enseignement de leur langue maternelle.

En ce qui concerne les éditeurs et les imprimeurs, dans

l'état actuel de la recherche EMMANUELLE, les auteurs de ce volume doivent s'en tenir à des remarques générales, par exemple l'importance de Paris dans l'édition des manuels d'italien qui suit la tendance à la centralisation. D'autres remarques retiennent l'attention ; celles qui informent sur les obstacles rencontrés par l'enseignement de l'italien et sur son « déclin » dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle. Alain Choppin indique qu'au siècle dernier l'organisation de cet enseignement a connu des lenteurs qui eurent des causes multiples. Les dispositions prises par l'administration à propos de l'enseignement des langues vivantes, visent essentiellement l'anglais et l'allemand. C'est seulement en 1929 que fut reconnu le principe d'égalité entre les langues dites méridionales (espagnol, italien) et les langues anglaise et allemande. Considérée comme une « langue de culture » plus que comme une langue de communication, la langue italienne est enseignée dans quelques académies du sud-est de la France où existe une tradition ancienne d'échanges privilégiés avec l'Italie. Cependant, à partir des années 1950, l'italien a commencé à perdre du terrain devant les langues considérées comme plus « utiles » : l'anglais, l'allemand, l'espagnol.

**Françoise Aubert**  
Université de Florence

Dalila Morsly

**LE FRANÇAIS  
DANS LA RÉALITÉ  
ALGÉRIENNE.**

Thèse de Doctorat d'État soutenue le 18-06-88 à l'Université Paris V, Sorbonne (sous la direction du Pr A. Martinet).

**C**ette thèse est le premier travail de grande ampleur qui tente de cerner la place du français tel qu'il est parlé et utilisé aujourd'hui en Algérie, à partir de l'exploration des différents lieux où il se manifeste et des formes prises par ces manifestations. Elle propose donc une exploration de la réalité sociolinguistique algérienne dans une de ses composantes.

Deux hypothèses ont guidé l'argumentation du sujet :

1° La spécificité du français en Algérie : le français, actuellement en usage, présente-t-il des traits originaux, des traits marqués par rapport au « français national » ?  
2° L'étude de sa détermination par l'appréciation des rapports qu'il entretient avec les autres langues parlées en Algérie : le berbère, l'arabe dialectal et surtout l'arabe classique « son rival séculaire » : en effet, c'est contre lui que s'est faite la francisation à l'époque coloniale. C'est par lui et contre le français que s'élabore l'essentiel de la politique linguistique depuis 1962.

Ces deux hypothèses orientent les deux grandes parties de la thèse. La première partie intitulée, en référence et en hommage à

Marcel Cohen, « Histoire d'une langue en Algérie : le français », a permis d'approcher, par le détour historique, un certain nombre des entraves du présent. L'analyse de décisions et fonctionnements institutionnels avant 62 (comment le français est imposé ; quels sont les instruments de la francisation ; débats suscités) et après 62 (évincion du devant de la scène linguistique par l'examen des différentes phases de la politique d'arabisation et du débat suscité) permet, tout en suivant la chronologie historique des deux phénomènes, de constater des similitudes que l'on peut expliquer par la référence à un même type de planification linguistique : « une politique sur LA langue » qui, selon les termes de L.-J. Calvet, pose « un lien presque consubstantiel entre trois termes : nation, État, langue », avec des effets de promotion/exclusion et de valorisation/dévalorisation.

Ces similitudes ne doivent pas inciter néanmoins à la simplification. Pour des raisons énoncées ci-après, la planification algérienne est, à l'égard du français, plus hésitante, plus contradictoire que ne l'a été la planification coloniale française à l'égard de l'arabe. Les arguments symboliques puisés essentiellement dans la qualification du français comme « langue du colonisateur » en font un lieu de cristallisation et de culpabilisation d'autant qu'elle reste la langue de travail de domaines divers, la langue d'enseignement de certaines disciplines, la langue de communication dans certaines circonstances, pour certains registres,

dans certaines couches sociales, donc une composante indiscutable du pluralisme algérien. Elle reste surtout langue d'accès à la promotion sociale. Les Algériens sont donc constamment déchirés entre ces deux pôles : le pôle symbolique animé par la langue arabe (langue du cœur, du Coran, de l'authenticité et de l'identité mythique retrouvée, de la nation reconstituée) et le pôle pragmatique, celui de « l'efficacité » de la réussite sociale, représenté encore, pour l'essentiel, par le français.

La Seconde Partie de la thèse intitulée « le français dans la réalité algérienne : pratiques linguistiques » décrit, au-delà de la représentation qu'en donne le discours ambiant (bien photographié et analysé dans la partie précédente) les pratiques linguistiques réelles.

La description commence par l'analyse de réalisations écrites. Cette analyse s'est faite à partir d'un corpus de presse constitué essentiellement par le quotidien *El Moudjahid* et l'hebdomadaire *Algérie Actualité* :

— L'analyse lexicale met en évidence une tendance assez marquée à la néologie, à la stéréotypie, à l'archaïsme, à l'emprunt, aspects d'une dynamique différente de celle du français national. « Un petit glossaire des néologismes de la presse algérienne » a pu être constitué, rassemblant quelques 350 termes susceptibles d'être considérés comme des termes propres du français en Algérie, glossaire dont les définitions sont consignées avec ce qu'il faut d'humour.

— L'analyse syntaxique a permis d'étudier l'organisation syntaxique des énoncés et ses réalisations particulières.

La description se poursuit par l'analyse des réalisations orales : le corpus central a été recueilli au magnétophone auprès d'étudiants de première année de licence de français. Il est renforcé par un corpus témoin constitué d'émissions de radio.

Les constats sont une accentuation, par rapport à l'écrit, des mêmes tendances syntaxiques et une distinction des productions phonologiques par rapport à celles du français moyen décrites par H. Walter.

Influence de la langue arabe montrée à plusieurs reprises, au niveau phonologique, syntaxique ou lexical : ce français est donc une variété de français qui s'élabore sous la pression de la langue arabe. Les contacts de langues subissent l'influence indéniable des planifications linguistiques. C'est le statut de la langue française et son histoire qui décident ou décideront de son élaboration en tant que variété.

Cette thèse porte sur une réalité en constante évolution, ce qui a rendu sa mise en œuvre assez délicate et certaines conclusions auxquelles elle parvient risquent d'être dépassées par de nouvelles mesures qui, en modifiant la planification linguistique, transforment la situation de contact. Le reproche qu'on pourrait être tenté d'opposer est celui d'une trop brûlante actualité d'un

sujet mettant en péril l'objectivité scientifique par l'implication du chercheur dans ce sujet dont il traite. Mais l'avancée méthodique de l'argumentation, l'analyse de textes précis et d'exemples, le détail de corpus conséquents, les présupposés méthodologiques et théoriques, sont les garde-fous les plus sûrs à cette partialité. L'actualité de la question prise à bras-le-corps (ou à bras-les-mots !) et la rigueur de la démarche font de cette thèse une référence incontournable sur l'Histoire du français en Algérie. Le travail fourmillé de références analysées d'un matériau pris sur le vif, fournissant ainsi des documents susceptibles d'être encore exploités dans d'autres recherches.

On indiquera aussi de riches annexes : — sur l'état civil (développé en cours de thèse et mis en abîme symbolique par le recours aux textes littéraires) ; — sur les couvertures des manuels de langue arabe de l'époque coloniale (quelques directions de travail sont notées ; les documents eux-mêmes restent un riche corpus à exploiter dans une perspective sémiologique) ; — sur la chronique de l'arabisation en Algérie (reprise à G. Grandguillaume). On retrouve aussi les différents questionnaires linguistiques utilisés par le chercheur, des exemples de productions écrites en français et de productions orales transcrites ; enfin une bibliographie abondante et faisant le tour des lectures essentielles sur la question.

D'écriture aisée et sans jargon inutile, cette thèse ne peut qu'aider à la compréhension d'un phénomène linguistique particulièrement complexe et controversé. Elle est une pièce majeure du débat linguistique dans l'Algérie actuelle.

**Christiane Achour**  
Université d'Alger

---

G. Antoine et R. Martin  
(sous la direction de)

**Histoire de la langue française (1880-1914).**

Paris, C.N.R.S., 1985, 642 p.

---

**L**a parution de cet ouvrage est l'occasion d'une mise au point sur l'héritage — et les héritiers — de Ferdinand Brunot. A la mort de ce dernier, en 1938, 18 volumes de l'*Histoire de la langue française* étaient publiés. Deux volumes laissés en manuscrit par l'auteur et traitant du « français au-dehors sous la Révolution, le Consulat et l'Empire » ne paraîtront, le premier qu'en 1969, le second qu'en 1979 (ils constituent le Tome XI de l'*Histoire*). Entre temps, Charles Bruneau avait rédigé, pour l'*Époque romantique (1815-1852)* et l'*Époque réaliste (1852-1886)*, deux nouveaux tomes, pour l'essentiel galerie de portraits littéraires qui seront publiés en 1952-1953 (la deuxième partie de l'*Époque réaliste* devra même attendre 1972).

Si, en 1985, cette immense *Histoire de la langue française*

semble prendre un nouveau départ avec l'ouvrage dont il est rendu compte ici, on ne peut pas ne pas regretter que pendant un demi-siècle ou presque, l'histoire du français et, particulièrement, l'histoire du français « au-dehors », selon l'expression de Brunot, ait été laissée quelque peu en déshérence.

Ce 24<sup>e</sup> volume devrait être l'un des quatre volumes destinés à couvrir le XIX<sup>e</sup> et le XX<sup>e</sup> siècles, selon la volonté des deux responsables G. Antoine et R. Martin. Lesquels proposent le découpage suivant : 1815-1880 ; 1880-1914 ; 1914-1940 ; 1940-1985. Sans entrer dans un problème complexe de périodisation, et pour nous en tenir à la seule période 1880-1914, relevons quelques convergences récentes. Furet et Le Roy-Ladurie pour *l'Histoire de France Hachette* (en cours de publication) ont choisi 1880 comme date charnière entre le XIX<sup>e</sup> et le XX<sup>e</sup> siècles. Christian Puren ne serait pas hostile à considérer que 1880, un peu avant ou un peu après, marque les débuts de la « méthode directe ». D'autres coïncidences mériteraient d'être signalées, par exemple la création de l'Alliance Française en 1883.

Si un jour la S.I.H.F.L.E.S. devait se proposer comme objectif de contribuer à l'élaboration d'une Histoire du F.L.E. et S. au XIX<sup>e</sup> et au XX<sup>e</sup> siècles, elle n'éviterait pas d'aborder ces problèmes.

A la différence des ouvrages écrits par F. Brunot et Ch. Bruneau, ce 24<sup>e</sup> volume est une œuvre

collective (32 auteurs) qui tient compte des apports nouveaux de la linguistique depuis 1945 (linguistique structuraliste, synchronique). Diversité d'auteurs et de critères qui donnent à cette œuvre une richesse et une qualité nouvelles et fécondes. Le lecteur devrait apprécier, notamment, dans le chapitre 1<sup>er</sup> (*Tendances nouvelles*) les contributions consacrées à la prononciation (A. Martinet), aux différents domaines du lexique, à la syntaxe (R. Martin), à la bataille de l'orthographe (N. Catach) ; dans le chapitre 3, celles de G. Antoine (la langue poétique), de P. Larthomas (langue du théâtre) de R. Fayolle (langue des critiques) ; dans le chapitre 4, celles de S. Delesalle (les débuts de la sémantique) et de J.-Cl. Chevalier (*l'Histoire de la langue*).

Le deuxième chapitre est le mieux accordé aux préoccupations des membres de la S.I.H.F.L.E.S. Intitulé *Variétés et diffusion du français* il traite, en première partie, du français enseigné en France (R. Balibar), des langues populaires et français régionaux ; en deuxième partie du français hors de France : en Belgique (M. Piron), en Suisse romande, au Canada, dans les colonies ; hors des pays francophones (A. Salon).

La contribution de ce dernier (dont nos lecteurs connaissent par ailleurs la thèse d'État et la version réduite qui en a été publiée, chez Nathan) est riche d'informations sur l'action des acteurs privés et de l'État français

pour la diffusion du français pendant la période considérée. pourquoi faut-il, pourtant, que nous restions ici un peu sur notre faim ? L'une des raisons possibles — et qui vaut aussi pour d'autres contributions du deuxième chapitre — est la trop stricte limitation dans le temps imposée aux auteurs. Trente-quatre ans est une durée trop courte pour cette histoire hors de France. A quoi s'ajoute le fait que l'avant 1880 et l'après 1914 n'étant pas encore traités, la période de 1880-1914 semble un peu erratique (Brunot, lui, travaillait sur un siècle au moins !). Autre raison : la perspective d'Albert Salon est très centrifuge : la diffusion du français serait, au départ et pour l'essentiel, d'inspiration française. Brunot, qui n'a jamais ignoré le rôle de la France et des Français, savait aussi être « centripète » : il collectait et analysait les ouvrages d'enseignement locaux, s'intéressait à la vie des maîtres de français, relevait, ici et là, les pulsions ou modes francophiles et francophobes, etc.

Ce manque, dont on ne saurait tenir rigueur à A. Salon, n'enlève rien à la valeur de ce 24<sup>e</sup> volume qui reste un texte de référence. Il nous invite à prendre mieux conscience que, pour les époques récentes, beaucoup de recherches devront être faites. *Sur le terrain.*

**André Reboullet**  
S.I.H.F.L.E.S.

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

**SIHFLES**

9, rue Lhomond F-75005 PARIS