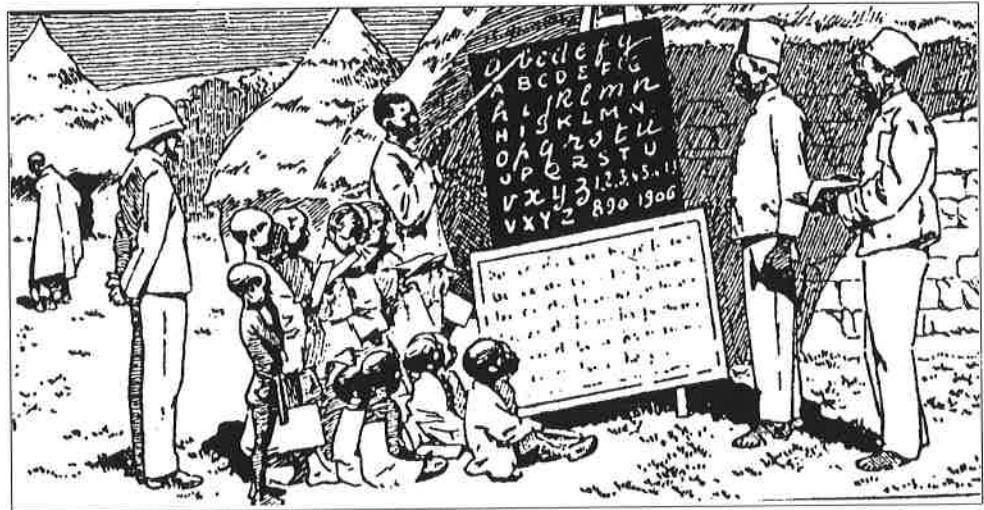


# DOCUMENTS

POUR L'HISTOIRE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE  
OU SECONDE



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

**SIHFLES**

**JUIN 1991**

**N° 7**

# REFLEXIONS

## L'enseignement du français en Toscane.

### Du Collège des Nobles de Sienne à la Badia Fiesolana

Les premières pages consacrées à l'histoire du français en Italie témoignent de l'existence, aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles, de manuels destinés à l'apprentissage de cette langue et montrent que des cours de français étaient en vigueur dans les établissements d'instruction, en particulier chez les Jésuites <sup>(1)</sup>. En Toscane et plus précisément à Sienne qui avait gardé à cette époque un caractère international et un usage courant du français, les directeurs du Collège des Nobles (nommé aussi Collège Tolomei) n'ignoraient pas la mode qui faisait dire aux jeunes Toscans *perruca* pour *parrucca* afin de parler « à la française » <sup>(2)</sup>. L'étude des documents conservés aux Archives des Pères Scolopes à Florence m'a permis d'évaluer quelle a été la place réservée au français dans les programmes d'éducation de ce collège élaborés par les Jésuites et par leurs successeurs scolopes.

**A**VANT d'entrer dans le vif du sujet, je voudrais signaler quelques événements marquants de l'histoire de ce collège et de la congrégation des Scolopes. Fondé en

1628 à Sienne par Celso Tolomei et confié aux Jésuites, à la suite des vicissitudes de la *Societas Jesu*, ce Collège des Nobles fut cédé en 1774 aux Scolopes qui durent à leur tour abandonner Sienne,

(1) Ferdinand Brunot, Histoire de la langue française, t. VIII, 1<sup>re</sup> p., III, Le Français en Italie, Paris, Colin, pp. 85-137 ; *l'Impact social des collèges des Jésuites en Italie, pour la période en question, a été étudié par Gian Paolo Brizzi, La formazione della classe dirigente nel Sei-Settecento. I Seminaria nobilium nell'Italia centro-settentrionale, Bologne, Il Mulino, 1976. En ce qui concerne l'enseignement de la Compagnie de Jésus, cf. Aldo Scaglione, The liberal arts and the jesuit college system, Amsterdam/Philadelphia, Johns Benjamins Publishing Company, 1986, ch. IV, The Jesuites Colleges mainly in Italy, p. 109 sv. et en appendice le Règlement du Collège Royal de Savoie (Collège des Nobles) à Turin, p. 164 sv., pour le français p. 178 sv. Toujours sur l'enseignement du français dans les collèges des Jésuites, cf. Carla Pellandra, « Enseigner le français en Emilie aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles » et Marie-Jeanne Plozza*

Donati, « L'enseignement du français dans les collèges religieux d'Emilie (XVII<sup>e</sup>-XVIII<sup>e</sup> siècles) » dans Grammatiche, grammatici, grammatisti, Pise, Editrice Libreria Gollardica, 1989, pp. 11-34 et 35-53 ; C. Pellandra, « L'enseignement du français dans quelques collèges de Jésuites du XVII<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle. Contributions à l'histoire de l'enseignement du français », Actes de la section 3 du Romanistentag d'Aix-la-Chapelle (27-29 septembre 1989), Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde, septembre 1990, n°6, pp. 73-81 ; Anna Maria Mandich, « L'insegnamento del francese nei collegi parmensi tra Sei e Settecento », Actes du 1<sup>er</sup> colloque international de la SIHFLES, (Pour l'histoire de l'enseignement du français en Italie, Parme 14-16 juin), à paraître.

(2) F. Brunot, cit., p. 133.

en 1876, pour la Badia Fiesolana devenue en 1976 le siège de l'Institut Universitaire Européen <sup>(3)</sup>. Pour ce qui concerne la congrégation des Scolopes, cet ordre religieux né de la Contre-Réforme avait, dès son origine, tenté la voie de l'instruction populaire en se consacrant à l'éducation des catégories sociales exclues de la clientèle des Jésuites. Créé par Giuseppe Calasanzio (1556-1646) qui ouvrit à Rome les premières *Scuole Pie*, cet ordre a rayonné en Italie à partir du XVII<sup>e</sup> siècle puis s'est étendu à l'Autriche, à l'Espagne et plus récemment à la Suisse, à l'Amérique du Nord et du Sud, à l'Afrique et à l'Asie <sup>(4)</sup>. En revanche, l'enseignement des Scolopes n'a pas réussi à s'établir dans le système scolaire français malgré les efforts de Timon-David qui essaya de faire connaître le premier Père Général des Scolopes canonisé par Clément XIII en publiant la *Vie de Saint Joseph Calasanzio, fondateur des Écoles Pies* <sup>(5)</sup>.

## DANSES, ENVOLÉES DE DRAPEAUX ET POÉSIE

Aux Archives et à la Bibliothèque des Scolopes de Florence, j'ai donc dépouillé en premier lieu les *Actes des Académies du Collège Tolomei*. On sait que l'institution d'Académies était en usage aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles dans les collèges des Jésuites qui avaient eu le mérite de cultiver une tendance profonde de l'enfance : le jeu. Les principes de cette pédagogie posés en 1599 dans la *Ratio studiorum* trouvaient leur expression idéale dans la pratique du jeu théâtral et dans la fête organisée pour la distribution des prix qui était considérée comme une propédeutique de la vie en société <sup>(6)</sup>. Le mot *accademia* désigne dans ce contexte les séances académiques, lieux de la fête au cours de laquelle les pensionnaires des collèges qui avaient donné des preuves de leurs excellentes connaissances scientifiques et littéraires ou de leur habileté physique dans la pratique des arts chevaleresques, devenaient académiciens et faisaient admirer leurs talents. A Sienne, l'Académie des *Innominati*, fondée en 1689 par les élèves du

Collège Tolomei, avait reçu la protection de Cosme III de Médicis <sup>(7)</sup>. Les *Actes des exercices académiques* contiennent le programme des manifestations publiques qui couronnaient les efforts des élèves soumis à une pédagogie fondée sur l'émulation. Ils constituent une source d'informations sur les enseignements du collège, sur l'identité des lauréats de chaque discipline et sur celle de leurs maîtres. Par exemple, l'académie « de lettres et d'armes » du 25 juillet 1705 offrait un spectacle de danse, d'envolées de drapeaux et de combats suivi d'un concert. Pour réaliser ce programme, les pensionnaires du Tolomei s'étaient appliqués à l'étude, entre autres, de la danse italienne et française, de la guitare espagnole et du luth français.

Afin de préparer leurs jeunes pensionnaires à la vie de société internationale qui les attendait, les Jésuites réservaient une place essentielle à l'apprentissage linguistique. La liste des maîtres dressée en 1705 signale un maître de langue toscane, Girolamo Gigli, « lecteur public » à l'Université de Sienne ; le nom de Giuseppe Teobaldo de la Brosse, le maître de français – dont le prénom est italianisé selon l'usage courant dans ces documents lorsqu'il s'agit de noms étrangers – semble celui d'un Français ; enfin, il faut relever que les enseignements d'allemand, de polonais et de langue bohème sont confiés à un Italien, Sigismondo Patrizi <sup>(8)</sup>. En 1710, le programme de l'académie comprend un concert et des discours en français et en allemand. Au cours de l'année, les cours d'espagnol, allemand, polonais et langue bohème avaient été donnés par des maîtres italiens, tandis que le maître de français, Amato la Borde, désigné en 1724 comme « Monsieur Aimé de Borde », semble être d'origine française <sup>(9)</sup>. Au-delà de cette date, les Archives de Florence ne contiennent aucune pièce manuscrite ou imprimée sur les activités des Jésuites à Sienne. Les *Actes des académies* de 1705 à 1724 témoignent toutefois de la qualité de l'enseignement linguistique que les directeurs du Tolomei proposaient à leurs élèves, pendant la période en question. En premier lieu, à l'égard du français pour lequel les Jésuites se soucient de recruter des maîtres d'ori-

gine française. En second lieu, à l'égard de la langue toscane, confiée à des professeurs de Sienne qui avait la réputation au XVII<sup>e</sup> siècle de posséder la langue la plus harmonieuse et la plus belle de Toscane. L'enseignement du toscan faisait d'ailleurs partie des programmes d'instruction dans les collèges des Jésuites en Italie aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles<sup>(10)</sup>.

Dans l'organisation des académies et des enseignements du Collège des Nobles, les Scolopes vont suivre, à partir de 1774, les traces des Jésuites. Le 16 août 1791, le premier des « exercices académiques de lettres et d'armes » organisé par les Scolopes se déroule en présence des grands-ducs de Toscane, Ferdinand II et Louise-Marie. Le programme du spectacle rappelle beaucoup celui des académies au Tolomei sous la direction des Jésuites : danses, combats, envolées de drapeaux, poésie. Cette année-là et au cours des années suivantes, les trois maîtres de français (« Messieurs Louis Roman, le Curé Jean Cerini, e Frideric Rossi ») sont probablement tous français. Leur nombre témoigne de la faveur rencontrée par l'apprentissage du français au collège des Nobles et met l'accent sur le statut privilégié de cette langue. Le développement de l'enseignement linguistique qui se manifeste à partir de 1795 ne va cependant pas concerner la seule langue française. En comparant le nombre de ses maîtres à celui des maîtres des autres langues vivantes, on peut constater que l'anglais commence à obtenir un succès analogue à celui du français. En effet, la liste des maîtres, publiée dans les Actes de l'exercice académique de « lettres et beaux-arts » du 26 septembre 1795, indique les noms suivants : « Messieurs Louis Roman, Le Curé Jean Cerini, e Frideric Rossi », les maîtres de français depuis 1791 ; « Pietro Crocchi, Federigo Rossi, e Giacomo Roster » pour la langue anglaise : « Herr Jacob Roster » pour l'allemand<sup>(11)</sup>. Une remarque s'impose donc : les maîtres d'anglais sont aussi nombreux que leurs collègues de français et sont parfois les mêmes ; c'est le cas de « Frideric » Rossi qui enseigne le français en 1791 et, à partir de 1795, le français et l'anglais.

A la suite des victoires de Bonaparte en Italie et de la création en 1798 des républiques romaine, parthénopéenne et toscane, la « demande » en français au Collège Tolomei subit un fléchissement, contrecoup explicable si l'on pense que, déjà au XVIII<sup>e</sup> siècle, « l'indiscrétion dans le succès dont les Français étaient coutumiers exaspérait les amoureux d'une race délicate et particulièrement facile à choquer »<sup>(12)</sup>. Encore une fois, le nombre des maîtres de langues étrangères constitue une indication de tendance : de 1800 à 1808, pour le français, Michele Rolando ; pour l'allemand, Andrea Kolbay ; pour l'anglais, « Federigo » Rossi (maître de français et d'anglais au cours des années précédentes). En 1808, année au cours de laquelle Elisa Bacciochi devient grande-duchesse de Toscane, l'académie du Collège Impérial Tolomei se distingue des autres académies par la suppression de la référence aux « armes » dans son titre. Le

(3) T. Pendola, *Il Collegio Tolomei di Siena e serie di convittori, Sienna, Tipografia del R. Istituto dei Sordi-muti, 1852, pp. 7-9* ; Ernesto Balducci, *Gli Scolopi alla Badia Fiesolana, 1876-1976, dans La Badia Fiesolana, Florence, Le Monnier, 1976, pp. 214-230.*

(4) Giovanni Ausenda, *L'Ordine delle Scuole Pie, Rome-Gênes, Grafica L.P., 1986, pp. 16, 40-41, 88-92.*

(5) Marseille, *Typographie Blanc et Bernard, 1884, 2 vol.* ; cette biographie fut suivie d'une Réponse du Chanoine Timon-Davie à la brochure intitulée « Le Père Pietrasanta, rectification historique, par un Père de la Compagnie de Jésus », Marseille, Chauffard, 1890, in 8°, 72 p.

(6) Jacqueline Lacotte, « La notion de « jou » dans la pédagogie des Jésuites au XVII<sup>e</sup> siècle », *Revue des Sciences humaines, 1975, n° 158, pp. 251-265* et Pierre Peyronnet, « Le théâtre d'éducation des Jésuites », *Dix-huitième siècle, 1976, n° 9, pp. 107-120.*

(7) T. Pendola, cit., p. 11.

(8) Florence, *Archives des Scolopes (désignées dans les notes suivantes par A.S.) C. IX.301, Accademie, p. 19.*

(9) A.S., *Miscellanea Scolopica, vol. XIII, Esperimentali. Accademie, coll. A, VIII, 262, pp. 12, 18.*

(10) Cf. A. Scaglione, cit. et le programme d'une séance académique dans un Collège des Nobles de Naples en 1758 : *Accademico esercizio di Belle Lettere in cui i Signori Rettorici del Collegio Napolitano de' Nobili della Compagnia di Gesù renderan conto intorno alla sferologia, studio delle medaglie, storia, erudizioni napolitane e romane, e spiegazione di latini autori : mentre altri de' Signori Collegiali comporranno alla sprovista in greco, in latino, o in toscano, o legato in versi, o sciolto in prosa su gli argomenti loro dati.*

(11) A.S., *Miscellanea Scolopica, vol. XIII.*

(12) F. Brunot, cit., p. 125, note 2, renvoie aux observations du Président de Brosse dans les Lettres d'Italie : « En général il n'y a point de nation moins aimée que la nôtre, ce qui ne vient que de la mauvaise habitude où nous sommes de donner hautement partout la préférence à nos mœurs sur les nations étrangères, blâmant sans égard tout ce qui ne se fait pas comme chez nous ».

thème de cette séance n'en est pas moins une célébration sans réserves du conquérant français : « Les considérations de Montesquieu sur la grandeur des Romains. Exercice académique de lettres et de beaux-arts » qui commence par un « Dialogue entre l'ombre de César et un Romain libre, dans lequel il est décidé que sous un monarque excellent les principes d'une authentique liberté civile peuvent exister, ce qui donne lieu à un enchaînement de musique et de danses en l'honneur de Napoléon le Grand ». Prise de position peu surprenante de la part des Scolopes qui, sous la domination française et après la suppression des congrégations religieuses, avaient obtenu en Toscane que leurs établissements ne soient pas fermés <sup>(13)</sup>. L'influence de jeunes nobles, anciens élèves du Tolomei, au service de Napoléon 1<sup>er</sup> à Paris, ne fut sans doute pas étrangère à ces privilèges <sup>(14)</sup>.

Quoi qu'il en soit, l'avènement de la sœur de Napoléon 1<sup>er</sup> en Toscane est marqué au Collège de Sienne par une reprise sensible de l'enseignement du français et par la publication d'un manuel de français que son auteur anonyme dédie exclusivement aux pensionnaires du Tolomei : *Nuovo, chiaro e breve metodo d'insegnare la lingua francese con una scelta di frasi e dialoghi familiari, di lettere e apologhi istruttivi. Ad uso de' Signori convittori del Collegio Tolomei di questa città* <sup>(15)</sup>. Deux des vingt-cinq dialogues de ce manuel, destinés à être traduits en italien, traitent de l'art de parler en français. Certaines phrases méritent d'être citées dans lesquelles, au-delà de quelques fautes qui ne sont pas toutes typographiques, on peut noter la référence à une « idée reçue », celle de l'universalité de la langue française, qui prend ici des connotations « mondaines ». Elles témoignent en outre de l'importance accordée à la pratique de la conversation et à l'usage d'œuvres littéraires dans l'enseignement du français au Tolomei.

**Dialogue V. « Apprenez-vous le français ? Oui Monsieur, je l'apprends. Vous faites fort bien. C'est une langue fort à la mode, et elle est aujourd'hui la langue universelle ; au moins toutes**

**les personnes de qualité parlent français. (...) Quel livre lisez-vous ? Les Fables de la Fontaine, les Comédies de Molière, Télémaque et l'Histoire poétique. Ce sont de très bons livres ; et de quel dictionnaire vous servez-vous ? Du Dictionnaire d'Alberti, à ce qu'on dit est le meilleur (...) »** <sup>(16)</sup>

**Dialogue VI. « On m'a dit que vous êtes fort savant dans la langue française. Je souhaiterais que cela fût vrai, je saurais ce que je ne sais pas. Il sera vrai, si vous voulez. (...) Je voudrais parler mais je n'ose. Croyez-moi, soyez hardi, et parlez sans prendre garde si vous parlez bien ou mal. Si je parle de cette manière, tout le monde se moquera de moi. Ne craignez pas cela, pourvu que vous continuiez d'étudier, vous vous corrigerez bientôt de tous vos défauts ; e ne savez-vous pas que pour apprendre à bien parlé on commence par parler mal. »** <sup>(17)</sup>.

A partir de 1810, les classes sont dédoublées, ce qui permet à Federigo Rossi d'être à nouveau le maître de français et d'anglais du Tolomei, situation qui se stabilise au cours des années suivantes.

De 1822 à 1842, les académies se transforment en « divertissements » (« *trattenimento accademico* ») et leurs programmes accordent une large place aux langues étrangères. Le 28 septembre 1822, le « divertissement » comprend la récitation de vers en allemand, en anglais et une ode en italien avec sa traduction en français. L'année suivante, la séance académique est entièrement consacrée au thème de la poésie et les jeunes académiciens déclament des vers allemands, français et espagnols. Parmi les jeunes pensionnaires du Tolomei qui participèrent à ces « divertissements », il faut relever le nom de « Girolamo Napoleone Bonaparte

dei Principi di Montfort » inscrit au Tolomei à partir de 1826<sup>(18)</sup>. Le 27 septembre 1827, cet académicien de 13 ans présente une composition en vers allemands avec une version en ode alcaïque italienne ; il participe également à la séance du 20 septembre 1828, au cours de laquelle sont exposés les résultats de ses travaux en calligraphie<sup>(19)</sup>. Il s'agit de Jérôme-Napoléon, né à Trieste en 1814 et mort en Florence en 1847, fils de Jérôme, le dernier frère de Napoléon 1<sup>er</sup>, exilé pendant trente ans à Würtemberg, en Autriche puis à Florence ; il eut comme frère cadet Joseph-Charles qui épousa Marie-Clotilde de Savoie, fille de Victor-Emmanuel II et qui encouragea son beau-père à réaliser l'unité de la péninsule. L'accueil des élèves étrangers était une tradition du Collège de Sienne qui avait été encouragée par Cosme III de Médicis<sup>(20)</sup>.

L'examen de la liste des pensionnaires du Tolomei, de leurs identités et lieux de provenance amène à une double remarque : d'une part, le pourcentage des élèves étrangers, dont les prénoms sont toujours italianisés, a toujours été très faible par rapport à celui des élèves italiens, d'autre part, c'est surtout pendant la période où les Jésuites ont dirigé le Tolomei que les étrangers étaient les plus nombreux. Ainsi de 1688 à 1774, les Jésuites ont accueilli 55 jeunes pensionnaires venus de Suède, Suisse, Pologne, Autriche et Allemagne, France, Espagne, Égypte, Angleterre, Hongrie. De 1775 à 1852, sous la direction des Scolopes, le Collège reçoit seulement 14 élèves étrangers dont 9 venus de France et les autres d'Allemagne et de Pologne<sup>(21)</sup>. Le nombre de pensionnaires dont les familles résident à l'étranger s'accroît dès que le Collège s'établit à la Badia Fiesolana. De 1876 à 1925, les 36 élèves étrangers pensionnaires à Fiesole venaient d'Allemagne, d'Angleterre, de Belgique, du Brésil, du Chili, de Chine, de Colombie, d'Égypte, des États-Unis, de Grèce, de Yougoslavie, de Malte, du Mexique, de Panama, du Pérou, de Roumanie, Syrie et Tunisie<sup>(22)</sup>.

D'autres sources d'information s'ajoutent aux *Actes académiques* pour la période au cours de laquelle le Collège est confié aux Scolopes : ce

sont les *Prospectus*. Publiés à partir de 1775, ils renseignaient les futurs pensionnaires et leurs parents sur les conditions d'admission, d'études et de vie au Tolomei. L'apprentissage des langues vivantes (français, toscan, allemand et anglais) continue à faire partie du programme traditionnel d'éducation de jeunes gens italiens destinés à devenir des « hommes du monde », mais son caractère « mondain » suscite quelques réticences chez les Scolopes. Sur ce point, les directeurs du Tolomei vont prendre leurs distances à l'égard des principes pédagogiques de leurs prédécesseurs. Ainsi, dans le premier *Prospectus* de 1775, le Recteur du Collège met en garde les parents de ses futurs élèves en leur conseillant de ne pas trop étendre le nombre des leçons d'arts chevaleresques et de langues étrangères qui peuvent distraire l'esprit de leurs enfants d'études plus sérieuses...<sup>(23)</sup>.

## CONVERSATION, PRINCIPES GRAMMATICaux ET LITTÉRATURE

On retrouve les mêmes réserves cinquante ans après dans la brochure de 1830 qui précise que les leçons particulières de français et de danse seront toujours données avec l'autorisation préalable des parents<sup>(24)</sup>. La hiérarchie des enseignements dans les programmes d'instruction du Tolomei est donc la

(13) T. Pendola, cit., p. 20 ; un décret impérial du 21 mars 1808 qui supprime les communautés religieuses faisait exception pour le Scuole Pie.

(14) Ibid.

(15) Sienne, Porri, 1809, XVI – 384 p.

(16) Nuovo, chiaro e breve metodo... cit., p. 321.

(17) Ibid., pp. 322-323.

(18) Ibid. (Serie dei convittori educati nel Nobile Collegio Tolomei di Siena dalla sua fondazione fino a tutto giugno 1852), p. LXXVIII.

(19) A.S., Miscellanea Scolopica, Accademie, C.IX.301.

(20) T. Pendola, cit., p. 8.

(21) Ibid., Serie dei convittori, cit., pp. III-L. XXXV.

(22) Vincenzo Viti, La Badia Fiesolana, Bagine di storia e d'arte. Elenco dei convittori dal 1876 al 1925, Florence, Tip. Giuntina, 1926, pp. 1-40.

(23) A.S., Reg. Dom. 10a, Siena Tolomei, 2.

(24) Ibid., 10b.

suyvante : en premier lieu, les matières littéraires et scientifiques, l'horaire étant conçu de façon à ce que les cours de français ne se superposent pas à ceux de ces matières « plus utiles et plus importantes ». Parmi les langues étrangères, l'étude du français mérite la première place en raison de son importance culturelle :

« Pour un jeune homme appartenant aux classes élevées de la société, il serait honteux d'ignorer une langue qui est parlé et comprise par toutes les nations civilisées » (25).

Les méthodes d'enseignement de la langue de Descartes doivent encore beaucoup à la pédagogie des Jésuites. En plus des trois heures de cours hebdomadaires, les élèves sont exercés à la conversation par un ecclésiastique français pendant les heures de récréation ou de promenade. En complément de cet enseignement « pratique », l'élève reçoit un enseignement « théorique » qui lui apprend les principes grammaticaux de la langue et les parties du discours, en particulier les noms et les verbes. Il est initié à l'art de traduire en français quelques phrases italiennes et de composer des lettres.

Parmi les livres utilisés pour ces exercices, on peut noter les *Fables* de La Fontaine traditionnellement considérées comme un livre de morale. Enfin, lorsqu'ils ont acquis une bonne connaissance de la langue française, les élèves peuvent se consacrer à l'étude de l'anglais et de l'allemand (26).

La loi Casati sur l'instruction publique approuvée en 1859 par le nouveau régime politique et l'institution d'une Commission chargée de la nouvelle organisation du Collège n'apportent pas de bouleversements radicaux dans les activités pédagogiques des Scolopes. Ils sont maintenus en septembre 1893 à la direction du Tolomei par un décret ministériel et la Commission leur reconnaît le mérite d'avoir toujours eu un maître de langue française dans leur établissement de Sienne. La nouveauté pédagogique relative aux langues étrangères, dans les programmes du Collège Royal Tolomei, va être l'introduction de l'enseignement de la littérature française. Une éducation et une instruction qui s'adressent aux enfants non plus des nobles mais des classes

aisées ne sauraient passer sous silence l'enseignement d'une « littérature qui depuis deux siècles domine le monde » (27). En plus du français, l'apprentissage d'un autre idiome sera obligatoire. Tout en s'adaptant à ces innovations apportées par les directives ministérielles, les Scolopes vont cependant continuer à appliquer les principes d'une pédagogie fondée sur l'émulation et héritée des Jésuites. Preuve en est le *Registre mensuel* tenu de 1871 à 1876 au Tolomei qui donne les résultats d'une « noble compétition » entre deux camps d'élèves, les *Verts* et les *Rouges*, qui luttent pour être cités au « Tableau d'honneur » (28).

## « SCÈNETTES ET VODEVILLES »

Au cours des années qui suivent l'établissement du Collège à la Badia Fiesolana, la vie scolaire italienne est marquée par la fin du monopole des ordres religieux sur l'éducation et par la nouvelle tutelle de l'administration sur l'instruction publique. L'organisation de l'enseignement des Scolopes à Fiésole perd beaucoup de son originalité dans la mesure où elle se trouve fortement conditionnée par l'uniformisation des programmes scolaires au niveau national. Cette perte d'autonomie dans le choix des matières est relative puisque les Recteurs du Collège de La Badia conservent certaines traditions pédagogiques dans l'éducation de leurs élèves. Ainsi, de 1876 à 1920, le *Registre des dépenses* atteste que des leçons de musique, de danse, d'escrime et d'équitation sont encore données à la Badia. Ce volume manuscrit contient la transcription de factures relatives aux honoraires des professeurs et aux dépenses des élèves. Il constitue, entre autres, un témoignage limité mais significatif sur le statut du français au Collège de Fiésole durant la période qui précède l'instauration du fascisme en Italie (29). Pour le français, de 1887 à 1891, un professeur nommé Charles Monin reçoit 100 liras comme honoraires mensuels ; de 1912 à 1920, le salaire mensuel du professeur de français est réduit à 90 liras et, en dépit de son nouveau titre, ce « professeur » devient aussi répétiteur

(67,50 lire pour leçons particulières en juin 1920). A ce propos et toujours dans le même *Registre*, les fiches des dépenses des élèves permettent de faire quelques comparaisons : l'exemple de Federico Bonelli inscrit au Collège de 1901 à 1905, nous apprend que les leçons particulières de français et de violon avaient le même tarif : 10 lire (30).

Tout en respectant les directives gouvernementales en matière d'enseignement, les Scolopes réussissent à conserver au Collège de la Badia Fiesolana une des meilleures traditions du Tolomei : celle des fêtes scolaires. A l'occasion des distributions des prix, ils continuent à célébrer les rites des *Innominati* en organisant des spectacles où la gymnastique remplace les arts chevaleresques mais où les exercices en langues étrangères ont toujours une place de choix. Par exemple, le 9 novembre 1882, les trois lauréats d'anglais interprètent une « scènette » au Petit Théâtre de la Badia Fiesolan<sup>(31)</sup>; en 1883 à l'occasion du Carnaval un « vodeville » est représenté dans la même salle (32). Enfin parmi les éléments d'information qui concernent le français on peut noter que, au cours de la fête scolaire de 1898, les pensionnaires jouent la scène V, acte III des *Femmes Savantes* (33).

Le volume des *Mémoires* rédigés de 1881 à 1947 par les Recteurs du Collège de la Badia, offre une documentation fragmentaire sur la vie du Collège pendant un demi-siècle riche en événements historiques. On y signale en 1926 la publication d'un livre sur la Badia Fiesolana que j'ai cité plus haut et dont l'auteur, le P. Vincenzo Viti, fut Recteur du Collège de 1928 à 1931 et de 1936 à 1943. Ce volume paru pour célébrer le premier cinquantenaire du Collège, commémore en *Appendice* 16 anciens élèves victimes de la « Grande Guerre ». Au moment où la politique fasciste faisait appel au patriotisme et à « l'italianité » qui se manifestaient dans le goût et le respect de l'uniforme, le P. Viti publie les photographies de ces jeunes soldats pour illustrer un texte qui cite les décorations et médailles, récompenses de leurs faits d'armes et de leur sacrifice (35). Ces pages restituent le climat de l'époque au cours des distributions des prix dont



Le Collège de la Badia Fiesolana

rendent compte les *Mémoires* (36). Pour revenir à l'enseignement du français au Collège de la Badia, la lecture de ces *Mémoires* et l'examen du *Catalogue des enseignements* établi par les Scolopes à partir de 1878, permettent de noter une tendance qui se dégage au cours de ces années : les professeurs de français sont de plus en plus souvent des laïcs italiens (37).

Suivant une courbe qui part du XV<sup>e</sup> siècle et trouve son point culminant au XIX<sup>e</sup> siècle, l'histoire du français langue de prestige a connu un déclin dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle, en Toscane comme dans les autres régions d'Italie. Elle peut être lue en filigrane de l'histoire du Collège de Sienna qui s'est terminée aux pieds des collines de Fiesole il y a quelques années.

Françoise Aubert  
Université de Florence

(25) A.S., C.IX.306, 1842, citation traduite de l'italien.

(26) A.S., Prospetto della educazione religiosa, intellettuale et fisica che si dà ai convittori dell'I.E.R. Collegio Tolomei di Siena diretto dai Padri delle Scuole Pie, C.IX.106, 1859.

(27) A.S., R.III. 24, Reg. Dom., 18, Siena Tolomei 10.

(28) A.S., R.III. 24, Reg. Dom., 9 Si. 1.

(29) Pour les factures relatives aux professeurs, cf. A.S., Badia Fiesolana, 32, Reg. Dom. 623; pour les fiches des dépenses des élèves, ibid., 1, Reg. Dom. 592, Marginalia.

(30) A.S., Marginalia, cit.

(31) A.S., Badia Fiesolana, E.II.107.

(32) Ibid., 68, Reg. Dom.659.

(33) Ibid., E.II.107.

(34) Memorie dal settembre 1881 al luglio 1947, A.S. Reg.Dom.659.

(35) La Badia Fiesolana. Pagine di storia e d'arte, cit., pp. 139-174.

(36) A.S., Reg. Dom., 659, 1932-1939.

(37) A.S., Prov., 32, 33, Catalogus Religiosorum Scholarum Piarum in Etruria Collegium Abbatiae Fesulanæ.



# L'apprentissage de la langue française dans les écoles écossaises aux alentours de 1840

Une enquête officielle, exécutée au moyen d'un questionnaire distribué en 1838, et dont les résultats furent publiés dans les *Parliamentary Papers* (bulletin gouvernemental), 1841, First Session, volume XIX, permet de découvrir, du moins dans ses grandes lignes, jusqu'à quel point le français, ainsi que d'autres langues vivantes, était proposé aux élèves à cette époque.

**L**A manière dont cette enquête choisit de classer les différentes écoles était bien différente de celle que l'on appliquerait aujourd'hui. A la place de distinctions comme « écoles primaires et secondaires » ou « écoles d'Etat et écoles privées » ou encore « écoles confessionnelles et non-confessionnelles », on trouve, en 1838, la distinction principale entre « écoles paroissiales et non-paroissiales ». D'ailleurs, le questionnaire ne fut pas distribué aux établissements de certaines autres catégories, à savoir aux « Burgh Schools » (écoles « secondaires » dans les villes les plus importantes) et aux « Endowed Schools » (établissements fondés et entretenus par des œuvres charitables) ; sa distribution aux Académies, écoles « secondaires » fondées à la fin du XVIII<sup>e</sup> et au début du XIX<sup>e</sup> siècle fut inégale. Ces dernières catégories ne comptaient pas, il est vrai, un nombre très important d'établissements, mais pour la plupart c'était des établissements anciens, et/ou de grande importance, et ayant un certain rayonnement au niveau régional et parfois national. Nous allons essayer de faire certaines remarques sur le rôle des langues vivantes dans ces écoles, pour que l'image que nous présentons de la situation

écossaise ne soit pas trop falsifiée par des exclusions injustifiées.

La division entre écoles paroissiales (EPs) et non-paroissiales (ENPs) était d'ailleurs loin d'être claire à l'époque en question, bien qu'elle fût importante aux yeux de certains. Les paroisses étaient supposées entretenir chacune une école, et cela depuis la Réforme. D'un certain point de vue, donc, ces écoles, ayant un statut officiel, étaient plus homogènes que les écoles non-paroissiales. Les écoles paroissiales étaient censées donner de bonnes bases à tous, filles comme garçons ; elles permettaient à ceux qui en étaient capables et dont les parents le souhaitaient de progresser plus loin, d'étudier les mathématiques et le latin – et même le français ; les maîtres avaient très souvent suivi des cours dans une université et beaucoup étaient diplômés ; et, si leurs appointements étaient loin d'être importants, on mettait souvent un logement à leur disposition et on leur permettait de gagner un peu plus en leur donnant le poste de « Session Clerk » (teneur de registres) de la paroisse. Ces écoles ressemblaient donc aux écoles communales françaises.

Les ENPs étaient, il est vrai, de nature plus variée, allant de la petite école tenue par une maî-

trèsse qui elle-même savait lire mais non pas écrire (voir rapport sur les ENPs, p. 49) jusqu'à l'école qui avait tout de ce que l'on appellerait aujourd'hui une école secondaire, ou à l'école spécialisée dans l'enseignement des mathématiques ou des langues vivantes. Assez souvent, l'école avait été fondée pour suppléer aux besoins que l'école paroissiale ne pouvait pas satisfaire : elle était trop loin ; la population avait augmenté ; le maître était incompetent ou trop âgé, mais on ne pouvait (ou ne voulait) pas le renvoyer ; des voisins ou un groupe de « souscripteurs » s'étaient mis d'accord pour fonder une école qu'ils pourraient diriger comme ils l'entendaient, leur volonté étant bien souvent basée sur des différends confessionnels (nous sommes presque à l'époque du « schisme » de 1843 entre l'église presbytérienne officielle dite « Established » et l'église « libre » (Free Church)).

Mais grand nombre d'écoles paroissiales et non-paroissiales se ressemblaient : les élèves y acquéraient d'abord les matières de base : lecture, écriture, arithmétique, et beaucoup s'arrêtaient là, ou même n'apprenaient que la lecture. Mais, exception faite des petites écoles, il y avait tout de même une minorité qui souhaitait aller plus loin et qui se mettait à l'étude de la géographie, de l'histoire, des mathématiques, du latin (qui pouvait encore nourrir son homme à l'époque), de la littérature anglaise et parfois du français.

### **TABLE (DRESSÉE À PARTIR DE L'ENQUÊTE DE 1838)**

Écoles ayant répondu à l'enquête :

paroissiales : 924 ;

non-paroissiales : 2 329 (total : 3 253).

N'ayant pas répondu :

paroissiales : 129 ;

non-paroissiales : 1 025 (total : 1 154).

Autrement dit, près des trois-quarts des écoles avaient répondu.

Matières enseignées	EPs	ENPs	Total
Anglais	924	2 280	3 204
Gaélique	12	239	251
Grec	445	191	636
Latin	664	501	1 165
Langues vivantes	307	214	521
Mathématiques	689	683	1 372
Arithmétique	900	1 810	2 710
Géographie	761	1 141	1 902
Histoire	602	901	1 503
Instr. religieuse	923	2 254	3 177
Chant	201	512	713
Dessin	109	211	32

(Un autre rapport, de 1842, (voir *Parliamentary Papers*, 1845, volume 35, pp. 154-178), du comité de la General Assembly of the Church of Scotland parle du nombre suivant d'écoles ayant été inspectées par les Presbytères : 89 Burgh Schools, 875 Parochial Schools, 281 Subscription Schools, 528 Privately Endowed Schools (entretenu par des œuvres charitables), including Societies and Assembly Schools et 1 274 Adventure Schools (entièrement privées, souvent aux seuls risques du maître).)

Le tableau ci-dessus montre que le français était loin d'être une matière mise à la disposition de tous, puisqu'il n'était enseigné que dans 307 EPs (33,23 %) et dans 214 ENPs (9,19 %), soit un total de 521 écoles (16,02 %). Mais, vu le fait que bon nombre d'écoles, et surtout d'écoles non-paroissiales, étaient uniquement des écoles élémentaires et que beaucoup étaient petites (la moyenne des élèves inscrits était de 58,48 par école), le nombre de 521 établissements était, à certains égards, assez satisfaisant.

### **RÉGIONS, DIALECTES, GAÉLIQUE**

Il faut souligner un autre fait qui, dans une certaine mesure, oppose EPs et ENPs : le français (on vient de le constater) était enseigné beaucoup plus

souvent dans les EPs que dans les ENPs ; c'est tout le contraire quand on regarde les chiffres pour la langue gaélique qui n'était proposée aux élèves que dans 1,3 % des EPs, par rapport à 10,3 % des ENPs. Non seulement les ENPs étaient souvent de très petites écoles, mais elles existaient parfois dans les « Highlands and Islands » (Hautes Terres) pour remédier à la carence de provision dans les écoles paroissiales. Et il était rare qu'une école qui s'occupait du problème des deux langues : gaélique – langue maternelle ; anglais – langue officielle, pût trouver le temps de s'occuper de langues vraiment « étrangères ». Les difficultés éprouvées par les enfants à langue maternelle gaélique, pour lesquels un apprentissage de l'anglais était considéré comme étant d'une importance primordiale, expliquent sans doute ces priorités.

La grande distinction est donc entre les régions parlant le gaélique et celles parlant des dialectes anglo-saxons. Il est notoire que la langue anglo-saxonne d'Écosse est distincte de celle de l'Angleterre, sans parler des grandes variations qui existent à l'intérieur de chacune des aires dialectales. Les différences entre les dialectes et l'anglais standard n'empêchaient pas certaines écoles d'enseigner le français, qui était une matière plus répandue que dans les écoles similaires de l'Angleterre. D'ailleurs, en France à la même époque, l'enseignement de la langue maternelle se déroulait souvent dans un milieu dialectophone. Si l'on ajoute à ces problèmes de dialectes anglo-saxons le fait que la population parlant le gaélique est estimée à 280 000 environ, sur une population totale de 2,6 millions (voir Smout, 1986), le nombre d'élèves étudiant le français paraît relativement élevé, surtout si l'on tient compte de facteurs autres que linguistiques, telle l'extrême pauvreté, qui pourrait expliquer le manque d'élèves dans les îles du nord (Orcaïdes et Shetlands). Pour d'autres régions, on cite souvent le rapport de deux commissaires gouvernementaux qui avaient sillonné l'Écosse (voir *Parliamentary Papers*, 1867-8, volume XXIX et Jessop, 1931 : 192) : ces fonctionnaires avaient constaté que les langues vivantes étaient rentables (« paid ») dans l'Angus à cause de la pro-

ximité de villes commerçantes comme Dundee et Arbroath, alors que le latin était plus « nourrissant » dans le nord-est (Aberdeen, Banff, Moray, etc.), où les langues vivantes ne figuraient pas au programme des « Dick Bequest Schools » (écoles subventionnées par l'Héritage Dick), alors que les écoles similaires dans l'ouest et sud-ouest du Ferguson Bequest faisaient figurer le français sur leurs programmes (voir Simpson, 1947 : 126).

## FRAIS DE SCOLARITÉ

Le français figurait parmi les matières des « higher branches » (branches supérieures). Dans l'enquête de 1838, il est clair que les langues paraissent parmi les matières relativement chères : les frais étaient de l'ordre de 2 shillings et 6 pence par trimestre pour les matières de base alors qu'ils atteignaient facilement 6 shillings ou plus pour les élèves désireux d'une instruction en mathématiques, en histoire, en géographie, en littérature anglaise et en français.

## LES INSTITUTEURS : PAUVRES MAIS COMPÉTENTS ?

A Kemnay en 1841, le maître d'école avait lui-même peu d'éducation, mais réussissait néanmoins à enseigner le français (Simpson, 1947). Il est sûr que la présence d'un enseignant capable d'enseigner les « branches supérieures » attirait les parents d'élèves, qui, quelquefois, envoyaient leur progéniture en pension. Mais plusieurs études, dont celle de Boyd (1961 : 69), soulignent le fait que peu d'enseignants avaient une bonne connaissance du français, puisque cette langue n'était enseignée ni dans les universités ni (jusqu'à environ 1845) dans les écoles normales. Dans certaines paroisses, on recherchait un jeune maître capable d'enseigner le français ; c'était le cas de Maybole (Ayrshire) où l'on proposait le salaire important de 150 livres par an (le maître de Kemnay avait commencé à 26 livres).

Il est intéressant – et quelquefois amusant – de noter les remarques dont certains enseignants accompagnent leurs réponses au questionnaire. Par exemple, celles-ci :

*"Occasionally lessons are given in those languages, but do not form a part of the course of instruction"* (« De temps en temps on donne des cours dans ces langues, mais elles ne font pas partie du programme »), ENPs p. 10.

*"French is sometimes taught privately"* (« Le français est quelquefois enseigné de manière privée »), EPs p. 65.

*"... but French has seldom been taught"* (« mais le français a rarement été enseigné »), EPs p. 183.

*"Greek and French are seldom required"* (« Le grec et le français sont rarement demandés »), EPs p. 190.

D'autres remarques commentent le fait qu'aucune langue vivante ne soit proposée aux élèves :

*"Too far North for polite lingo"* (« Trop loin vers le nord pour les jargons polis »), EPs p. 249, et ceci dans le Perthshire, qui n'est pas dans ce qu'on considère comme le nord de l'Écosse.

*"No French or Italian is taught"* (« On n'enseigne ni le français ni l'italien »), EPs p. 249.

## LE FRANÇAIS, SEULE LANGUE ÉTRANGÈRE ?

Cette allusion à l'italien nous amène à la question des autres langues vivantes : elle nous fait penser que, si une école envisageait d'enseigner DEUX langues vivantes plutôt qu'une seule (et exception faite du gaélique), elle allait choisir de préférence l'italien comme deuxième langue. Cette impression est confirmée par les faits :

– deux établissements seulement qui enseignaient des langues vivantes n'enseignaient pas le français : l'un, la « Naval and Military Academy » d'Edimbourg, n'enseignait que les langues orientales ; l'autre, « Dr Giglioli's Italian School », utilisait tout de même un manuel de grammaire italienne rédigé en français !

– 32 écoles enseignaient deux langues vivantes, à savoir :

français-italien – 24

français-allemand – 5

français-espagnol – 2

français-gaélique – 1.

– 7 écoles avaient, au programme, trois langues :

4 enseignaient le français, l'italien et l'allemand, et 3 enseignaient le français, l'italien et l'espagnol.

– 3 établissements enseignaient quatre langues :

l'un était la « Naval and Military Academy » (voir plus haut), et les deux autres proposaient le français, l'italien, l'espagnol et l'allemand.

Il ne faut pas oublier un dernier établissement qui avait répondu « various » (diverses) à la question : quelles langues vivantes sont enseignées dans votre école ?

Dans l'école tenue par signore Giglioli, le manuel utilisé était en français, comme nous venons de le constater ; s'agissait-il de la *Grammaire italienne* de Zotti (Londres, 5<sup>e</sup> édition, 1815) ? Le fait que ce manuel avait paru en Grande Bretagne montre qu'un apprentissage de l'italien supposait souvent une connaissance du français. Déjà à la fin du 18<sup>e</sup> siècle, on avait vu Mario Tourner enseigner, et publier des manuels pour, les deux langues. Une association entre les deux, comme les deux principales langues vivantes à enseigner ou étudier, était bien fixée dans les esprits, alors que 80 ans plus tard, c'était l'allemand qui avait remplacé l'italien comme deuxième langue vivante.

## ÉCOLES NORMALES

En Écosse, ces établissements se sont développés à partir des « model schools » (écoles-pilotes), lieux d'expérimentation et d'instruction pédagogique qui avaient permis de former des maîtres « sur le tas ». La première école normale, Stow's, fut établie (on ne peut guère dire « fondée », pour la raison déjà évoquée) en 1835, mais le français ne faisait pas partie du programme ; par contre, en 1845, on le trouve au programme d'autres écoles normales, fondées à Edim-

bourg et à Glasgow. Il est vrai que les futurs instituteurs avaient rarement l'occasion d'enseigner la langue pendant leurs études, parce que peu d'élèves des écoles-pilotes qui servaient aux « stages pratiques » choisissaient le français : en 1850 (*Parliamentary Papers*, 1850, volume XLIV), un rapport sur l'une des écoles normales édimbourgeoises, Moray House, dit que, sur 618 élèves dans les « model schools », 40 faisaient des études de français ; 26 faisaient du latin et 12 du grec.

D'ailleurs, à l'examen de fin d'études des futurs maîtres et maîtresses, en 1847-48, les questions (facultatives) sur le français figuraient dans l'épreuve de langue ANGLAISE. En 1855, le français figurait comme option à l'examen de fin d'études. En 1879, l'épreuve de langue étrangère devint obligatoire pour les futurs maîtres (choix entre le latin, le grec, le français et l'allemand) ; elle restait facultative pour les filles.

### **PROFESSEURS « MALES » OU « FEMELLES » ?**

A l'époque en question, la plupart des professeurs de langues étaient des hommes. Les dames ne donnaient que des cours privés, ou enseignaient dans de rares écoles de bourg, ou encore dans des écoles qu'elles dirigeaient d'habitude à plusieurs : on voyait encore récemment des établissements tenus par « les demoiselles Laing (ou Grant ou Macdonald) ». Pour les campagnes, on trouve des commentaires du genre : *"there are no other teachers, except a few females who teach about 20 children to read"* (*Parliamentary Papers*, 1837, vol. XLVII, p. 143) (« il n'y a pas d'autres enseignants en dehors de quelques femelles qui enseignent à lire à une vingtaine d'enfants ») ; ou encore *"sewing kept by a female"* (*ibid.*, 1837, vol. XLVII, p. 161) (« couture tenue par une femelle »).

A l'époque, les filles étaient peu nombreuses dans les écoles normales, qui de toute façon (comme nous venons de le voir) ne proposaient pas les langues vivantes comme matières avant 1845 (voir *Parliamentary Papers*, 1842, vol. XXXIII, p. 12).

### **ORGANISATION DES ÉCOLES**

Dans les *Parliamentary Papers*, 1850, volume XLIV, un rapport sur les écoles (dites « sessional ») de la Church of Scotland affirme : *"In schools where other and higher branches are taught, such as Latin, Greek, French, etc., it is obvious that instruction in these cannot be efficiently given, while the master is liable to be called upon to attend to other and totally different subjects. The principle regulating this, as well as every other part of the organisation is, that the master should be able to devote himself exclusively to one branch, or at least, to one series of cognate branches at one time. And this renders it absolutely necessary that the study of these higher subjects should be conducted by him at a separate hour, with his mind undiverted and unharassed by other demands upon its exertions."* (Nous résumons : il faudrait que le maître puisse se consacrer à l'enseignement d'une matière à la fois plutôt que d'avoir à s'occuper de plusieurs matières en même temps.) Une école exceptionnelle dans ce domaine est Madras College (St Andrews) où déjà en 1833 il y avait de vrais départements, dont un de langues vivantes (Beale, 1983).

### **BOURGS ET « ACADEMIES »**

Une Loi de 1803 exemptait les Bourgs Royaux (Royal Burghs) et donc leurs écoles des provisions de la Loi de 1696 qui avait réglementé le système éducatif écossais. C'est pour cette raison que la grande enquête de 1838 ne portait pas sur ces écoles. Le livre de Grant (1876) parle de *"the almost universal adoption [of French] as a branch of education at our higher schools"* (l'adoption presque universelle du français dans nos écoles « supérieures » = secondaires). Cela ne doit pas étonner : ces écoles étaient dans des villes importantes et étaient souvent divisées en deux ou en plusieurs « Schools » (classes ou divisions), une par maître, et l'un de ces maîtres était normalement capable d'enseigner au moins une

langue vivante. Pendant longtemps les Burgh Schools avaient gardé un programme basé sur les langues classiques, mais la fondation des « Academies » à la fin du 18<sup>e</sup> siècle, rivales des Burgh Schools, avait forcé ces dernières à repenser leurs programmes qui avaient fini par ressembler dans une large mesure à ceux des Académies.

## ENSEIGNANTS FRANCOPHONES

McGloin (1965) parle d'enseignants francophones en Écosse. Par exemple, J. Espinasse, qui enseigna plus tard à Heriot's Academy, avait été prisonnier de guerre en Écosse. Un certain nombre des enseignants francophones de cette époque étaient venus en Écosse après la Révolution et pendant les guerres napoléoniennes, comme réfugiés politiques ou religieux, ou comme prisonniers. Si Espinasse était de ces derniers, le chevalier Nicolas Hallard était parmi les premiers et les manuels qu'il a publiés sont souvent cités dans les réponses à l'enquête comme étant d'une utilisation répandue. Hallard enseigna à l'Academy de Musselburgh de 1803 à 1823 et l'on connaît au moins trois publications de lui (1806, 1807 et 1810). En général, les écoles privées et les Endowed Schools des grandes villes comme Edimbourg préféraient embaucher des francophones lorsque c'était possible. Si l'on regarde le *New Edinburgh Almanach* publié par Oliver & Boyd pour les années autour de 1840, on trouve que les différentes Académies et Institutions avaient presque toutes un francophone pour enseigner le français (et souvent un Italien pour l'italien). Voici quelques noms : F. Senebier, J.J. Duprez, Samuel Messieux, Victor de Fivas, C.P. Buquet, François Chaumont, L. Duriez, M. Monnard, Hippolyte Cornillon, J. Espinasse, M. Ricateau, Gabriel Surene. On constate que c'était des hommes, même dans les écoles pour jeunes filles ; nous avons trouvé allusion à une seule Française : Mlle Maugery. Certains de ces enseignants francophones avaient publié (ou adapté) des manuels.

## MANUELS

L'enquête avait demandé aux écoles de spécifier les manuels utilisés dans l'enseignement des différentes matières. Les réponses pour le français, comme pour les autres matières d'ailleurs, sont très variables quant aux détails qu'elles choisissent de donner. Certaines réponses se contentent de remarques comme : « on utilise les manuels généralement utilisés dans ce type d'école » ; ou bien : « les manuels recommandés par la commission de l'Église » ; ou encore : « les manuels généralement utilisés dans les écoles édimbourgeoises ». D'autres réponses ne spécifient ni l'auteur ni le titre des ouvrages, mais donnent le genre de manuels dont il s'agit : grammaire, extraits, fables, dictionnaire, etc. Là où les réponses parlent d'un seul livre, il s'agit normalement d'un manuel de grammaire ; quand elles parlent de deux livres, le deuxième, après le manuel de grammaire, est souvent un recueil de textes ou un livre de fables ; avec trois livres, on a affaire à tous les trois (manuel, recueil, fables) ou bien les manuels sont accompagnés par un texte : nul ne s'étonnera de retrouver *Télémaque* en bonne position avec 84 mentions, suivi de près par *Charles XII* avec 72.

On peut se demander, quand une réponse parle de « Grammar, Fables, Recueil », s'il s'agit de plusieurs livres ou d'un seul. Au XVIII<sup>e</sup> siècle, les ouvrages publiés en Écosse (et ailleurs) proposaient bien souvent en un seul volume : manuel de grammaire, introduction à la phonétique, vocabulaire, dialogues et recueil de textes. Notre impression, basée sur la publicité dans le *New Edinburgh Almanach*, est que les éditeurs de 1840 préféraient publier ces différents « éléments » séparément : les parents seraient ainsi plus disposés à acheter un petit livre à un ou deux shillings pour voir si leur progéniture allait faire des progrès en langue française, plutôt que le *Cours* de Surene en trois volumes à 13 shillings 6 pence (une véritable fortune !). Les manuels de Surene, publiés séparément, coûtaient entre un et six shillings pièce en 1838 ; le même numéro du *New Edinburgh Almanach* proposait :

- Noël & Chapsal, éditions anglaise et française : 2 shillings ; 3 shillings ; 3 shillings 6 pence ;
- Hallard : *Grammar of the French Language*, 4 shillings ;
- Scot's *Nouveau Recueil*, 12th edition, 5 shillings ;
- Cornillon : *Petit dictionnaire des difficultés de la langue française*, 2nd edition, 3 shillings 6 pence.

Pour ce qui est des manuels de grammaire, les plus utilisés étaient ceux de Hallard (148 mentions) et de Scot(t) (115) ; il s'agit très probablement d'une édition de : Scot A, *Rudiments, and practical exercises, for learning the French language* ; la première édition, publiée à Londres, date de 1781, mais Alston (1985 : nos. 513-4) parle de plusieurs éditions édimbourgeoises jusqu'en 1815 ; le recueil de Scot(t) dont nous venons de parler apparaît 130 fois dans les réponses au questionnaire. Également populaires étaient le *Cours* de Surene (54), la grammaire de Lévizac (53), celle de Hamel (22), celle de Longmore (12) et celle de Roux (7).

D'autres noms apparaissent dans les réponses, sans que la nature de l'ouvrage soit toujours spécifiée – ou bien chaque réponse donne un titre différent : De Porquet, C.P. Buquet, Perrin, Fiva.

Le recueil de fables le plus populaire est celui de Chambaud (136 réponses) ; encore une fois il s'agit d'un livre réédité, puisque la première édition est de 1751 et, là, A. Scot(t) fait une réapparition : à partir de 1784 les éditions londoniennes sont des révisions de lui. L'on retrouve le *Recueil* de Scot(t) lui-même en bonne position parmi les collections de textes (130 réponses), devançant de loin Murray (19).

Pour ce qui est de textes individuels, nous pouvons citer, en dehors de *Télémaque* et *Charles XII, la Henriade* (8), *Gil Blas* (13), *Elizabeth ou les Exilés de Sibérie* de Mme Cottin (11) ; plusieurs réponses disent simplement « French Classics », ou citent (par exemple) « Corneille, Racine, Molière, Boileau » sans spécifier d'ouvrages. Dans la très protestante Écosse, nul ne s'étonnera de trouver 14 réponses citant « the French New Testament ».

Même les dictionnaires trouvent leur place dans les listes : la présence de celui de Boyer (8 répon-

ses) montre à quel point un ouvrage « ancien » (1 700 pour la première édition abrégée) peut garder sa popularité ; d'autres auteurs sont Meadow (5), Nugent (5), Tardy (4) et Deletanville (3).

Si l'on compare ces détails sur les manuels utilisés à la situation dans les Burgh Schools, on peut noter que Grant (1876) dit que, aux alentours de 1850, les manuels de grammaire les plus utilisés dans ces écoles étaient ceux de Hallard, de Fivas, Noël & Chapsal, Poitevin et Charles Schneider.

**Richard Wakely**  
University of Edinburgh

\* Texte de la communication présentée par R.W. lors de l'assemblée générale de la SIHFLES, le 1<sup>er</sup> décembre 1990.

#### BIBLIOGRAPHIE

- ALSTON R.C. (1985), *The French Language : Grammars, Miscellaneous Treatises, Dictionaries*, Vol. 12 part 1 of *A bibliography of the English Language from the Invention of Printing to the year 1800*, Otley, Smith Settle for the Author.
- BEALE James M. (1983), *A History of the Burgh & Parochial Schools of Fife*, Edinburgh, Scottish Council for Research in Education, (N° 82).
- BOYD William (1961), *Education in Ayrshire through Seven Centuries*, (Scottish Council for Research in Education XLV), London, University of London Press Ltd.
- GRANT James (1876), *History of the Burgh Schools of Scotland*, London and Glasgow, Wm. Collins, Sons, & Co.
- JESSOP J.C. (1931), *Education in Angus*, (Scottish Council for Research in Education II), London, University of London Press, Ltd.
- McGLOIN James (1965), "Some Refugee French Clerics and Laymen in Scotland, 1789-1814", pp. 27-55 in *Innes Review*, XVI/1.
- New Edinburgh Almanach and National Repository*, (1837-1840), Edinburgh, Oliver & Boyd.
- PARLIAMENTARY PAPERS :
- 1837, volume XLVII.
  - 1841, First Session, volume XIX.
  - 1842, volume XXXIII.
  - 1845, volume XXXV.
  - 1850, volume XLIV.
  - 1867-8, volume XXIX.
- SIMPSON Ian J. (1947), *Education in Aberdeenshire before 1872*, (Scottish council for Research in Education XXV), London, University of London Press, Ltd.
- SMOUT T.L. (1986), *A Century of the Scottish People, 1830-1950*, London, Collins.

# La situation du français en Tchécoslovaquie

Avant d'aborder notre aperçu rapide, il faut faire une remarque préliminaire : étant donné que la Slovaquie fit partie – pendant plus de mille ans – du royaume de Hongrie, alors que la Bohême, la Moravie et la Silésie formèrent très tôt une principauté, puis un royaume à elles seules, nos considérations historiques ne seront valables que pour la situation du français dans les pays dits de la couronne de Bohême. Signalons encore, qu'après la création de la Tchécoslovaquie en 1918, les structures scolaires sont les mêmes et les problèmes sont analogues en Bohême, en Moravie et en Slovaquie.

**E**N ce qui concerne la Bohême, une certaine connaissance du français y remonte très probablement au 14<sup>e</sup> siècle au moins, où la famille de Luxembourg monte sur le trône du royaume. On sait que Guillaume de Machault vécut à la cour de Jean l'Aveugle, que l'éducation de son fils, futur roi de Bohême et empereur d'Allemagne Charles IV se fit à la cour de France et qu'il épousa en première noces Blanche de Valois. Il a dû donc y avoir, dans l'entourage (tchèque) du roi, du dauphin et de la jeune princesse, une connaissance du français. S'est-elle développée par les contacts directs avec le milieu français, par les passages des nobles tchèques dans les universités de France ? C'est une des choses à préciser. Le rôle des maîtres venus de France à l'Université de Prague, fondée par Charles IV, devrait aussi être étudié.

Il est certain qu'en fondant l'Université de Prague, le jeune roi Charles prit pour modèle l'Université de Paris et que le rayonnement de cette dernière resta sensible pendant la seconde moitié du 14<sup>e</sup> siècle et au-delà. En témoignent les commentaires et manuscrits qui s'appuient très souvent sur les écrits de Buridan. <sup>(1)</sup> Toujours est-il que le français n'a pas disparu de Bohême au cours du 15<sup>e</sup> siècle. On peut mentionner les contacts des husites avec les sectes hérétiques de France. En plus, il serait bon de ne pas oublier que la mission posant

– de la part du roi Georges de Poděbrady – la paix universelle s'était rendue, entre autres, à la cour de Louis XI.

Il est certain qu'une des voies par lesquelles les jeunes nobles tchèques apprenaient le français aux 16<sup>e</sup> et 17<sup>e</sup> siècles, fut celle de leurs pérégrinations universitaires, y compris dans les universités françaises. Il faudrait – pour cette époque – continuer les analyses des registres des universités, commencées par Jiří Pešek et David Šaman <sup>(2)</sup>, et essayer, en plus, de voir par quelles autres voies le français se propageait (s'il en fut ainsi), par exemple à Prague qui devint sous Rodolphe II la capitale de l'Empire et un des centres intellectuels de l'Europe.

Après la mise en échec, par les Habsbourg, de la révolte des nobles protestants tchèques dans la bataille de la Montagne Blanche et après l'émigration assez massive des nobles et des bourgeois protestants tchèques qui ont voulu garder leur foi, on assiste en Bohême à l'établissement progressif – au cours des 17<sup>e</sup> et 18<sup>e</sup> siècles – d'une situation « pathologique » qui a ses retombées pour les analyses du rayonnement du français :

1) La majeure partie des nobles, fonctionnaires, notables et bourgeois des villes est d'origine allemande ou se fait progressivement allemande (au moins linguistiquement parlant). Cette tendance devient encore plus nette à la suite de la politique



de germanisation (y compris celle des écoles et de l'Université), menée par Marie-Thérèse et Joseph II. Dans les groupes sociaux mentionnés, la connaissance du français et des écrits français (telle l'*Encyclopédie*) est – d'après les études de Lawicka sur le rayonnement de l'*Encyclopédie* – comparable à celle que l'on peut constater en Saxe ou en Autriche.<sup>(3)</sup> En plus, Casanova vécut les dernières années de sa vie (1785-98) en Bohême et il y publia ses œuvres les plus connues (à Prague chez les Schönfeld).<sup>(4)</sup> Les voies par lesquelles ces groupes apprenaient le français seraient donc analogues à celles par lesquelles le français pénétrait en Saxe et en Autriche.

2) La majeure partie de la population paysanne ou artisanale reste au cours des 17<sup>e</sup> et 18<sup>e</sup> siècles tchèque (linguistiquement parlant). Même si son niveau d'alphabétisation est relativement élevé, il s'agit d'une population assez « inculte » qui n'apprend certainement pas le français. Après l'abolition du servage par Joseph II en 1781, une première génération d'intellectuels tchèques provenant de ces couches est formée dans les écoles allemandes et commence l'œuvre importante en vue de faire « renaître » la langue tchèque et la nation tchèque. Le côté linguistique de ce réveil national ne sera accompli que vers le milieu du 19<sup>e</sup> siècle. Il est certain que cette génération ignore le français. Les traductions (ou adaptations) des œuvres françaises se font alors à partir des traductions (ou adaptations) allemandes ou – plus rarement – polonaises (tel *Le Temple de Gnyde* de Montesquieu).<sup>(5)</sup>

La situation change dans la deuxième moitié du 19<sup>e</sup> siècle. Les structures et programmes scolaires devant être à peu près les mêmes dans tout l'Empire autrichien et plus tard austro-hongrois, il se passe quand même en Bohême quelque chose d'important :

1) Une partie du secondaire et du supérieur deviennent de manière progressive linguistiquement tchèques.

2) Les jeunes générations d'intellectuels, écrivains et poètes tchèques – depuis la génération de Jan Neruda (années 60 du 19<sup>e</sup> siècle) cherchent dans la

culture française une aide contre l'impact culturel allemand. A partir des années 1860 le nombre des traductions faites à partir des originaux français augmente d'une façon spectaculaire et cette tendance se poursuivra jusqu'en 1938-1939. Cette évolution correspond très probablement à celle des études françaises à l'Université de Prague qui sont introduites à partir de 1825 et qui se développent surtout à partir de 1848. Elle ne s'arrête pas après la division de l'Université de Prague en Université tchèque et Université allemande en 1882. Pour apprendre le français pratique aux étudiants tchèques, on invite alors les lecteurs français Louis Feller, Jules Pichon et Léon Chollet ; la langue française est enseignée par les professeurs Jan Urban Jarník et Julius Cornú. Dans les conférences sur les littératures modernes de Jaroslav Vrchlický, Václav Tille et F. X. Šalda, la littérature française trouve une place très honorable. On constate, en même temps, l'augmentation progressive du nombre d'étudiants tchèques qui se préparent à la carrière de professeur de français dans le secondaire. Le nombre d'étudiants de français inscrits aux cours du professeur Jarník passe ainsi, par exemple, de 7 en 1891 à 54 en 1900.<sup>(6)</sup>

(1) Cf. Josef Petrář, *Nástin dějin filozofické fakulty Univerzity Karlovy (Histoire sommaire de la Faculté des Lettres de l'Université Charles)*, Univerzita Karlova, 1983, pp. 13-30.

(2) Cf. Jiří Pesek et David Šaman, « Les étudiants de Bohême dans les universités et académies d'Europe centrale et occidentale entre 1596 et 1620 », *Les Universités européennes du 16<sup>e</sup> au 18<sup>e</sup> siècle. Histoire sociale des populations étudiantes, Écoles des Hautes Études en Sciences Sociales, Paris, 1986*, pp. 89-111. On peut s'y rendre compte de l'attraction croissante de Genève (25 immatriculations) et de la présence des étudiants tchèques dans les Universités d'Angers, de Bourges et de Montpellier.

(3) Cf. Jan Lavička, « Denis Diderot a česká společnost osmnáctého století (1770-1810) – D.D. et la société tchèque du XVIII<sup>e</sup> siècle », *Acta Universitatis Carolinae Philosophica et Historica* 4/1983, *Studia Historica* XXVIII, UK Praha, 1986, pp. 43-56.

(4) Cf. Josef Polišenský, *Historie života Jakuba Casanovy (Histoire de la vie de G. C.)*, Státní zámek Duchcov, 1980, pp. 16-20 et *Casanova v Čechách (C. en Bohême)*, *Sborník Národního muzea v Praze Řada C. sv. XXIII/1977* t. 4, pp. 89-94.

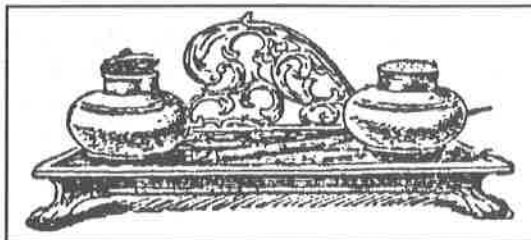
(5) Cf. par exemple notre étude « *České preklady z francouzské literatury 18. století* » (Les traductions tchèques de la littérature française du 18<sup>e</sup> siècle), *AUC Philologica* 4-5/1984, *Translatologica Pragensia* I, Praha, 1989, pp. 113-121.

(6) Cf. Josef Petrář, op. cit., pp. 132, 209, 246, 265 et autres.

A la fin de la Première guerre mondiale, après la création de la Tchécoslovaquie, on peut constater que l'enseignement du français atteint très tôt son point culminant et qu'il n'y aura pas de baisse sensible jusqu'en 1948 :

1) Dans toutes les universités de Tchécoslovaquie (Prague, Brno, Olomouc et la jeune Université de Bratislava), il y a des chaires de langue et de littérature françaises, occupées très souvent par d'éminents savants.

2) Le français devient une seconde langue vivante obligatoire (à l'exception d'une brève période vers la fin de l'occupation nazie où il est remplacé par l'italien) dans tous les gymnases classiques (formule latin, grec, allemand, français) et réels (formule latin, allemand, français).



3) Un lycée français fonctionne à Prague.

4) L'Institut Ernest Denis est créé à Prague et il développe une activité importante.

5) Trois sections tchécoslovaques dans les lycées de Dijon, de Nîmes et de Saint-Germain-en-Laye sont ouverts dès le début des années vingt et fonctionnent, à l'exception de la période de 1939-1944, jusqu'en 1948. Bref, le français reste en Tchécoslovaquie une langue-véhicule de la culture et devient en plus une langue « diplomatique » (les discours de E. Beneš à la S.D.N. se font en français).

Après 1948 on constate très rapidement le recul du français, avec des hauts et des bas d'une période à l'autre. Et pourtant, les structures dans le supérieur sont maintenues et même élargies :

1) Les départements du français dans les universités sont maintenus.

2) De plus, le français appartient aux langues à option, enseignées par les départements de lan-

gues étrangères dans les autres établissements du supérieur.

3) Le français est une des langues enseignées dans les Instituts de traduction qui sont créés dans le cadre de la nouvelle Université du 17 novembre (qui fonctionne jusqu'en 1974) à Prague et à Bratislava.

Mais, dans le secondaire, où le russe devient la première langue vivante obligatoire, le français entre en concurrence – comme LV 2 à option – avec l'anglais, l'allemand et – un peu plus tard – l'espagnol. C'est ainsi qu'à l'exception d'une courte période de 1966 à 1969, marquée par le dégel, la réouverture des sections tchécoslovaques à Dijon, Nîmes et Saint-Germain-en-Laye et l'ouverture des Bibliothèques françaises à Prague et à Bratislava, le français se porte de plus en plus mal. Dans la période 1960-1970, il est choisi par quelque 20 % de lycéens tchèques et slovaques, dans les années 1970-1980, il connaît une baisse assez rapide, le portant souvent à moins de 10 % ; il est parfois dépassé par l'espagnol – ceci malgré les efforts des professeurs de français à tous les niveaux, malgré le fait qu'on a réussi à introduire les nouvelles méthodes de l'enseignement des langues dans les cours de français et dans les manuels scolaires et malgré le dévouement du Service culturel de l'Ambassade de France à Prague.

Depuis la révolution de « velours » de novembre 1989 et la suppression du russe comme langue vivante obligatoire, on peut assister à un renouveau des études françaises qui est – hélas – moins net que celui des études anglaises ou germaniques. En témoignent l'ouverture des lycées bilingues franco-tchèques, celle de l'Institut français à Prague et la réouverture des sections tchécoslovaques à Dijon et à Nîmes en 1990. Si les tendances actuelles se poursuivent, il est à espérer que le français arrive à retrouver la place qui devrait lui revenir, même s'il nous paraît exclu qu'il puisse reprendre sa position privilégiée de l'entre-deux-guerres.

**Jindřich Veselý**  
Faculté des Lettres  
de l'Université Charles IV  
de Prague

# Une expérience oubliée : l'école rurale en Afrique occidentale française dans la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle

Au lendemain de la Seconde guerre mondiale fut proclamé (dans la Déclaration universelle des droits de l'homme) le droit de tous, hommes et femmes, de toutes races et de toutes religions à l'éducation. Pour faire appliquer ce principe, l'UNESCO, fondée le 4 novembre 1946, plaça, parmi ses objectifs, l'alphabétisation, l'instruction obligatoire et l'élévation du niveau de l'instruction, ceci dans le monde entier. En ce qui concerne l'Afrique, les ministres de l'Éducation des États nouvellement indépendants, réunis à Addis Abéba, en 1961, se fixèrent un délai : la scolarisation universelle en vingt ans. Tout concourait, dans l'euphorie de l'époque à ce qu'il fût fait peu de cas des expériences antérieures.

**O**R, à ce moment, en Afrique occidentale française, l'école avait près d'un siècle et demi d'existence. J'évoquerai l'école du XIX<sup>e</sup> siècle qui fut essentiellement celle des quatre communes du Sénégal (c'est-à-dire les deux comptoirs de Saint-Louis et de Gorée, dont la fondation remontait au XVIII<sup>e</sup> siècle et les deux ports plus récents de Dakar et de Rufisque). Car c'est devant l'échec des tentatives d'extension de l'école des quatre communes dans les cercles de l'intérieur que le Gouvernement général essaya d'organiser l'école rurale. Celle-ci ne fit jamais l'unanimité, c'est le moins qu'on puisse dire mais les faits sont têtus et les difficultés auxquelles se heurtent aujourd'hui les autorités scolaires sont les mêmes que celles rencontrées, dans un contexte politique complètement différent, il y a maintenant près d'un siècle.

## DE LA PREMIÈRE ÉCOLE PUBLIQUE À L'ENSEIGNEMENT DES CONGRÉGANISTES

La première école publique et gratuite fut ouverte, en 1817, à Saint-Louis qui constituait alors avec l'îlot de Gorée la totalité de ce qu'on appelait le Sénégal. On fit appel à un instituteur laïc, chargé d'appliquer la toute nouvelle méthode mutuelle dont on attendait merveille. Grâce à elle, l'instruction élémentaire était supposée pouvoir se propager spontanément à travers toute l'Afrique.

Après diverses péripéties, le gouvernement fit appel à des congréganistes. Les Frères de Ploërmel, arrivés en 1841 et les Sœurs de Saint-Joseph de Cluny furent instituteurs et institutrices publics

au Sénégal jusqu'en 1904. D'après leur contrat, les Frères devaient enseigner selon les méthodes et avec les manuels en usage dans leurs écoles de France. Cela convenait à des classes composées des enfants des fonctionnaires français (en très petit nombre), des enfants des « habitants », grandes familles généralement métisses et chrétiennes et enfin d'enfants noirs musulmans que les Frères étaient tenus, par leur contrat, d'accueillir dans leurs classes sans essayer de les convertir. Il n'y avait pas d'enseignement spécial de la langue française, qui s'acquerrait, avec plus ou moins de bonheur, par une lente imprégnation, au cours de très longues journées passées à l'école et au prix de redoublements indéfinis de la classe des débutants.

Les parents attendaient alors de l'école qu'elle enseigne à leurs enfants la langue et, à leurs filles plus particulièrement, les manières françaises. Le temps passant, ils en attendirent de plus en plus des emplois assurés. C'est ce que leur garantit la sorte d'école primaire supérieure que les Frères ouvrirent, en 1880, sous le nom usurpé d'école secondaire, pour ceux de leurs élèves qui avaient obtenu le certificat d'études.

## **DE GRANDS DESSEINS POUR UN VASTE EMPIRE**

L'école fonctionnait donc, depuis 60 ans, dans les quatre communes, à la satisfaction générale, quand survint brutalement de Paris, en 1903, l'ordre d'expulser les congréganistes. On leur reprocha alors un enseignement trop livresque, ne s'adressant qu'à des populations urbaines, avides de petits emplois de commis et de plantons. Cela avait pu convenir à un comptoir. Ce n'était plus adapté aux grands desseins que la France concevait pour le vaste empire qu'elle venait de conquérir en Afrique et qu'il s'agissait de mettre en valeur. Je signalerai pour mémoire que les Français sortirent de leurs comptoirs pour conquérir une bonne partie du territoire de l'actuelle République du Sénégal au temps de Faidherbe (1854-1865) et que la plus grande partie du reste de l'Afrique occidentale fran-

çaise fut conquise entre 1880 et 1900, le gouvernement général étant définitivement organisé en 1904.

C'est par opposition à un type d'école urbaine, doté de plus de trois quarts de siècle d'expérience continue qu'allait être créé un nouveau système scolaire destiné à couvrir toute l'Afrique occidentale française.

À vrai dire, la question de l'enseignement hors des villes du Sénégal s'était posée dès les débuts de la conquête territoriale. Pour éduquer en français, tout en respectant leur personnalité, les fils des chefs alliés, protégés ou vaincus, Faidherbe avait créé, à Saint-Louis, en 1856, l'école des otages. Celle-ci subsista, sous d'autres noms jusqu'à la veille de la Seconde guerre mondiale, preuve de son utilité et de sa réussite. Mais c'était une école réservée aux élites traditionnelles. A la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, on souhaita atteindre les masses :

« Nous ne saurions lutter trop ardemment pour la vulgarisation de la langue française en Afrique. C'est une question capitale pour l'avenir de notre œuvre... qui deviendra, ainsi, indestructible comme le fut celle des Romains dans l'Espagne et la Gaule antiques ».

La citation est de 1892, mais le thème fit l'objet de variations infinies, au moins jusqu'à la Seconde guerre mondiale.

Le gouvernement du Sénégal tenta une première fois, en 1892, d'organiser un enseignement public dans les pays de l'intérieur. Une quarantaine d'écoles furent ouvertes par d'anciens élèves des frères qui essayèrent de reproduire au fin fond de la brousse le seul modèle qu'ils connaissaient. L'échec ne pouvait manquer d'être total.

Le plan conçu en 1903 par le gouvernement général prévoyait de couvrir toute l'Afrique occidentale française d'un réseau d'écoles hiérarchisées. A la base, des écoles de village, chargées de diffuser le français parlé, de donner quelques notions utiles et de trier les élèves capables d'aller suivre, au chef lieu du cercle, les programmes plus développés de l'école régionale. A leur tour, les meilleurs élèves de l'école régionale iraient au chef lieu de la colonie suivre les cours de l'école primaire supérieure. Enfin,

l'école William-Ponty, à Dakar, capitale de la fédération recruterait par concours les meilleurs élèves de toutes les colonies du groupe. Le système se mit effectivement en place. Il dura jusqu'aux lendemains de la Seconde guerre mondiale.

En 1903-1904, on fit appel, pour remplacer les congréganistes, à des instituteurs et à des institutrices métropolitains, détachés du ministère de l'Instruction publique. En même temps, on ouvrit une école normale d'instituteurs – la future école William-Ponty – destinée à former le personnel dit alors « indigène » sans lequel on ne pouvait envisager une véritable extension de l'école.

### **« TRANSFORMER LE PAYS SANS DÉRACINER SES HABITANTS »**

L'objectif du gouvernement général était « de faire des jeunes indigènes des travailleurs parlant et écrivant le français et non (comme étaient accusés de l'avoir fait les congréganistes) une population de plantons et de commis subalternes ». L'application des principes posés en 1903 fut énergiquement entreprise par Georges Hardy, inspecteur de l'enseignement en Afrique occidentale française de 1912 à 1919. Comme l'école de village devait « transformer le pays sans déraciner ses habitants », l'essentiel de son programme consista dans la leçon de langage-leçon de choses, au cours de laquelle le français était enseigné par la méthode directe, à propos d'un centre d'intérêt fixé chaque jour et tiré du milieu environnant. L'école régionale développerait l'étude de la lecture, de l'écriture et du calcul et donnerait des notions de sciences naturelles, d'histoire, de géographie et de quelques autres matières. Hardy fit publier des manuels, en particulier une géographie et une histoire de l'Afrique occidentale française, tout à fait dépourvues d'allusion à de quelconques ancêtres gaulois. Le chant était aussi au programme et Hardy publia un recueil grâce auquel les petits Africains chantaient, sur des vers de mirliton, les vertus qu'on souhaitait leur inculquer : le goût du travail manuel, de l'épargne, l'amour de la France.

### **JARDINS SCOLAIRES**

Toutes les écoles devaient avoir un jardin scolaire, champ de vulgarisation qui devait servir aux leçons de langage et à des travaux pratiques. Ses produits devaient profiter exclusivement aux élèves et soit leur être distribués, soit être vendus au profit d'une mutuelle scolaire dont les ressources contribueraient à la création ou à l'amélioration de cantines et d'internats.

Ce type d'enseignement où il faut utiliser des méthodes actives, imaginer des centres d'intérêt, diriger des travaux pratiques exige de la part des maîtres beaucoup d'efforts et une grande conviction. Il était loin de faire l'unanimité, même parmi les instituteurs européens. Les Africains devaient être préparés à leur nouveau rôle à l'école William-Ponty. Mais de 1913 à 1937, celle-ci fut installée dans l'île de Gorée, île sans terre et sans eau, donc sans possibilité de jardin ; île, en outre, habitée par la population la plus assimilée de tout le Sénégal, si bien que l'école d'application des futurs maîtres n'avait aucun rapport avec ce qui les attendait en brousse.

L'école rurale ne connut pas un développement régulier. L'œuvre de Hardy fut brutalement interrompue en 1919. La résistance ne vint pas des populations rurales, certes indifférentes, sinon hostiles à l'école française, mais l'administrateur commandant de cercle avait le moyen de les contraindre par les sanctions de l'indigénat. L'opposition efficace vint des originaires des quatre communes, dotés des droits civiques, qui disposaient, pour se faire entendre, de la tribune du Conseil général du Sénégal et d'une presse locale jouissant d'une liberté généralement méconnue. On leur avait laissé croire, en 1903-1904, que l'une des réformes prévues consisterait à introduire à Saint-Louis un véritable enseignement secondaire ouvrant l'accès aux plus hauts emplois de la colonie. Or l'intention de l'administration était de créer non pas un enseignement secondaire, mais un enseignement technique supérieur destiné à fournir des cadres moyens (dits à l'origine « indigènes ») communs à toute l'Afrique occidentale française. Bien plus, elle entreprit de faire entrer toutes les éco-

les du Sénégal, y compris celles des quatre communes dans le schéma de 1903. Seules, quelques rares écoles ou classes dites urbaines continueraient à appliquer les programmes métropolitains. Elles étaient réservées aux enfants reconnus capables de suivre les programmes des classes correspondant à leur âge (en gros, ceux qui avaient le français pour langue maternelle). Toutes les autres écoles devenaient des écoles de village ou des écoles régionales, avec enseignement intensif du français au cours préparatoire et travaux pratiques obligatoires.

De là date un malentendu qui devait handicaper pour longtemps le développement de l'école rurale. L'administration faisait valoir, comme argument, qu'il était impossible de faire marcher de pair, dans une classe, des enfants qui parlaient français avec d'autres qui ne le comprenaient pas. C'était pour avoir méconnu cette vérité que les résultats obtenus jusque-là dans la diffusion du français au Sénégal avaient été si médiocres. De leur côté, les notables sénégalais, au nom de l'égalité et de la défense des indigènes (le mot est d'eux) exigeaient un programme unique et des écoles communes à tous, comme cela avait toujours existé au Sénégal.

La Première guerre mondiale vint interrompre des essais encore balbutiants et mettre l'école rurale en sommeil pour dix ans. En 1919, le député du Sénégal, le noir Blaise Diagne, fort influent au ministère des Colonies, s'activa en faveur de l'implantation à l'identique, en Afrique occidentale française, du modèle scolaire métropolitain. Puis le vent tourna à Paris. Mais auparavant, une violente campagne de presse des Jeunes Sénégalais contre des programmes qu'ils disaient « terre à terre, anti-égalitaires, anti-démocratiques » avait provoqué le départ définitif de Georges Hardy en avril 1919.

## **L'ÉCOLE D'UN NOUVEAU GENRE DE VIE**

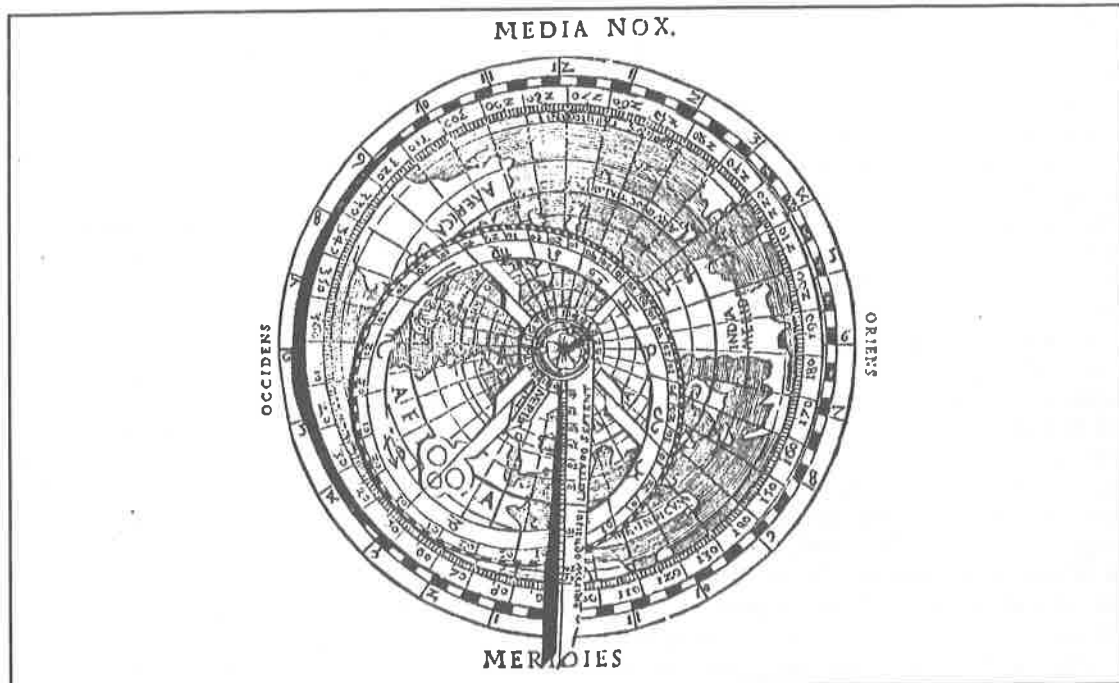
Son véritable continuateur, de 1930 à 1937, fut Albert Charton, assuré de l'appui sans faille du gouverneur général Brévié. Charton entreprit de développer ce qu'il appela l'école d'un nouveau genre de

vie. De leur passage à l'école de village, les élèves devaient retirer un bénéfice pratique immédiat. Le système d'enseignement de l'Afrique occidentale française devait cesser d'être un bloc uniforme et compact, comme un couloir unique où l'on posait dès le cours préparatoire les premiers éléments de la préparation à l'école William-Ponty. L'école de village devait avoir ses programmes spécifiques. En deux ans, les enfants devaient pouvoir acquérir une pratique suffisante du français parlé et du calcul rapide. Ensuite, pendant trois ou quatre ans, ils recevraient des enseignements utiles, toujours conçus de façon simple et pratique : hygiène, agriculture, arboriculture, travaux manuels, leçons de choses établies d'après la vie indigène... Les mêmes notions pourraient être enseignées aux adultes le soir en langue vernaculaire. Les écoles régionales devraient cesser d'être exclusivement un instrument de sélection et développer, au contraire, des sections agricoles et artisanales.

A cette école d'un nouveau genre de vie, il fallait des maîtres spécialement formés. Les instituteurs en exercice furent invités à aller, pendant leurs vacances, faire un stage dans une station expérimentale des services de l'agriculture. L'école William-Ponty déménagea en 1937. A Sébikotane, sur le continent, elle disposa désormais de tout le terrain nécessaire à ses diverses activités pratiques. Il fut, en outre, prévu de créer des écoles normales rurales (au moins une par grande zone climatique). Les instituteurs y seraient formés à ras de terre, tout près de leur champ d'action, dans l'atmosphère du village ; ils seraient différents des intellectuels sortis de Gorée. La première école normale rurale fut inaugurée en 1935 à Katibougou, au Soudan ; une seconde, en 1937, à Dabou, en Côte d'Ivoire.

## **LE MODÈLE MÉTROPOLITAIN POUR TOUS**

Dans son principe, l'école rurale n'avait que des avantages : elle ne coupait pas l'enfant de son



milieu, ou du moins juste assez pour lui inculquer (surtout dans le cas d'un internat) des habitudes d'hygiène et l'expérience de méthodes agricoles plus productives. Tirant une partie de ses ressources du travail des élèves, elle était peu coûteuse et, par conséquent, susceptible d'une expansion rapide.

Dès 1934, Brévié et Charton chantaient victoire. En réalité, l'école rurale ne vivait que par la volonté de l'administration et grâce à l'enthousiasme de quelques maîtres européens. Les populations, même en brousse, n'envoyaient pas leurs enfants à l'école pour y apprendre l'agriculture ou un métier manuel. Elles furent converties à l'école française quand elles en constatèrent les résultats, en voyant le genre de vie des fonctionnaires du cadre secondaire. Ce ralliement survint à des dates différentes suivant les lieux. Il était général au lendemain de la Seconde guerre mondiale, comme le raconte Camara Laye dans un roman autobiographique : *L'Enfant noir*.

Il fut impossible, par ailleurs, de trouver, pour les écoles normales rurales des candidats conformes au profil tracé par Charton. A des maîtres chargés d'un enseignement essentiellement pratique, il fallait néanmoins un minimum de connaissances générales qu'ils ne pouvaient acquérir qu'à l'école primaire supérieure du chef lieu de la colonie. L'école normale rurale avait dès lors des chances de devenir le refuge des recalés au concours prestigieux de l'école William-Ponty. C'est ce qui arriva à l'école normale de Katibougou. Quant à celle de Dabou, il fallut y accepter, faute d'autres candidatures, des élèves maîtres qui n'avaient pas obtenu le certificat d'études. De ces candidats peu motivés, aurait-il été possible de faire, à la longue, les maîtres souhaités pour l'école rurale ? L'expérience n'eut pas le temps de se consolider.

Les revendications qui avaient surgi après la Première guerre mondiale jaillirent à nouveau après la Seconde, décuplées et étendues désormais à toute la fédération. Comme les notables saint-

lousiens trente ans plus tôt, les Africains sortis de l'école William-Ponty refusaient les programmes adaptés qu'ils qualifiaient d'enseignement au rabais. Leurs revendications trouvèrent un accueil favorable dans la métropole. Le principe « mêmes écoles, mêmes programmes, mêmes diplômes » triompha. La priorité fut accordée à l'enseignement secondaire. Des collèges classiques et modernes furent hâtivement créés dans tous les territoires. Toutes les écoles élémentaires, anciennes écoles régionales ou de village furent dotées des trois classes du cycle primaire complet, avec pour objectif principal la préparation au certificat d'études qui servait en même temps de concours d'entrée en 6<sup>e</sup>. Furent généralisés partout les programmes, les méthodes et même les horaires de l'enseignement primaire métropolitain. Les trois écoles normales, William-Ponty et les deux écoles normales rurales furent alignées sur les écoles normales métropolitaines. Recevant leurs élèves au niveau de la seconde, elles les préparaient au baccalauréat, avec pour les pontins, l'assurance de pouvoir aller poursuivre des études supérieures en France. Les jardins scolaires furent abandonnés. Les mutuelles disparurent.

## **FIN DE L'ÈRE COLONIALE ET ÉDUCATION DE BASE**

Les crédits budgétaires furent plus généreusement alloués qu'avant la guerre, mais l'enseignement primaire fut traité en parent pauvre et ses trop faibles moyens furent concentrés dans les villes. L'idée d'un enseignement extensif touchant les masses rurales avait été abandonnée.

En 1949-1950, les autorités académiques de l'Afrique occidentale française tentèrent de réagir et, sans oser revenir sur le droit pour toute école primaire d'avoir un cours moyen, elles essayèrent d'y réintroduire l'enseignement agricole et les jardins scolaires. Elles le firent avec une extrême prudence, car elles connaissaient la méfiance générale, à cet égard, des maîtres, des élèves et de leurs parents.

Comme chaque fois que l'attention se portait sur l'éducation populaire, on ne pouvait que constater le faible taux de scolarisation des enfants (de

l'ordre de 10 % en 1953, moyenne recouvrant d'énormes disparités). La question de l'alphabétisation des adultes revenait alors à l'ordre du jour. On crut, au début des années 50, à la suite de quelques expériences hâtivement proclamées réussies, avoir trouvé le moyen d'alphabétiser les masses africaines, dans leur langue, rapidement et à faible coût : c'était l'éducation de base, supposée pouvoir toucher 400 000 individus par an en Afrique occidentale française, l'école classique continuant de se vouer à un enseignement plus intellectuel.

C'était l'époque où le pouvoir changeait définitivement de mains. La loi cadre Defferre de juin 1956 attribua aux gouvernements des territoires autonomes la gestion des enseignements des premier et second degrés. Quatre ans plus tard, la proclamation des indépendances balayait ce qui restait d'autorité retenue dans le cadre fédéral.

Il fut de bon ton alors de vilipender l'enseignement colonial qui avait effectivement été conçu pour maintenir les populations sous la souveraineté française ; mieux pour les persuader que cette domination avait été pour elles une libération dont elles devaient se réjouir : c'est ce que Georges Hardy avait appelé la conquête morale.

Un historien américain (David E. Gardinier) a, d'une plume légère, condamné la France pour n'avoir pas « à l'ère de la décolonisation, réussi à concevoir une politique scolaire capable de créer l'élite dont ont besoin les nations modernes, tout en préparant les masses à une activité productive dans les campagnes ». Si la France a échoué – et moins totalement que ne le prétend l'historien américain, surtout en ce qui concerne la formation d'une élite – ce n'est pas faute d'avoir consacré à l'enseignement des masses rurales beaucoup de réflexion et des efforts certains.

## **UNE PRIORITÉ NOUVELLE : ... L'ÉCOLE RURALE**

Une fois levée l'hypothèque coloniale et passé l'enthousiasme des débuts de l'indépendance, il fal-



lut constater que le problème de l'éducation des masses rurales demeurait entier. L'UNESCO alla répétant d'année en année « l'urgente nécessité de donner la plus haute priorité à l'éducation dans les zones rurales ». C'est ce que tenta de faire le gouvernement du Mali en octobre 1976. Il décréta une réforme du système éducatif, en vue de sa ruralisation. L'expert auteur du plan de réforme voulait faire cesser un système qui cumulait les vices de la sous-scolarisation (taux de scolarisation aux alentours de 20 % et ceux d'une non moins réelle sur-scolarisation en ce sens que l'école classique était une fabrique d'excédents de diplômés qui dévoreraient les ressources de l'État malien (un tiers du budget) et désintégrait la société. A la scolarisation (toujours en français en 1976), il fallait substituer une éducation de base en langue maternelle, avec des programmes axés sur l'étude du milieu et la leçon de choses et introduire le travail productif à l'école. Un moyen astucieux était même prévu pour contourner, dans les débuts, la trop prévisible opposition des parents et des enfants à un enseignement en langue maternelle. Cette opposition une fois surmontée, le français ne serait plus enseigné qu'à partir de l'école régionale recrutant ses élèves par concours. L'utilisation des méthodes FLE devait leur permettre de parvenir en un an à une maîtrise de la langue supérieure au niveau atteint précédemment à la fin du cycle élémentaire. Enfin les enseignements secondaire et supérieur seraient planifiés de façon à correspondre aux capacités d'emplois existantes. Dès février 1977, la révolte étudiante balayait le plan dénoncé comme « malthusien et néocolonial ».

En un demi-siècle, malgré tous les bouleversements intervenus en politique aussi bien qu'en pédagogie, le problème fondamental de l'école rurale n'a pas progressé d'un pas. Comment, en effet, trouver le système d'éducation propre à améliorer le sort des populations rurales sans les déraciner si ces dernières sont persuadées que le progrès, pour elles, consiste précisément à quitter la terre ? La connaissance des expériences antérieures, dans ce cas, ne saurait être que déses-

pérante et par conséquent peut-être plus nuisible qu'utile. Mieux vaudrait alors que soit effectivement tombée dans le plus profond oubli l'expérience de l'école d'un nouveau genre de vie de la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle.

Denise Bouche  
Université de Nancy II

\* Texte de la communication présentée par D.B. lors de l'assemblée générale de la SIHFLES, le 1<sup>er</sup> décembre 1990.

#### QUELQUES ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

Denise BOUCHE, *L'enseignement dans les territoires français de l'Afrique occidentale de 1817 à 1920. Mission civilisatrice ou formation d'une élite ?* Université de Lille-III et Librairie Honoré Champion, 1975, 2 vol., 947 p. Cartes, III.

Denise BOUCHE, « L'école rurale en Afrique occidentale française de 1903 à 1956 », *Études africaines offertes à Henri Brunschwig*, Éditions de l'EHESS, 1982, p. 271-296.

Roland COLIN, *Systèmes d'éducation et mutations sociales, Continuités et discontinuités dans les dynamiques socio-éducatives. Le cas du Sénégal*. Service de reproduction des thèses de l'Université de Lille-III, 1980, 2 vol., 1 011 p.

Paul DESALMAND, *Histoire de l'éducation en Côte d'Ivoire, I. Des origines à la conférence de Brazzaville*, CEDA, 1983, 456 p. II. *De la conférence de Brazzaville à 1984*, 1986, chez l'auteur.

Guy BELLONCLE, *La question éducative en Afrique noire*, Karthala, 1984, 271 p.

Jean CAPELLE, *L'éducation en Afrique noire à la veille des indépendances (1946-1958)*, Karthala et ACCT, 1990, 326 p. Préface de Léopold Sédar Senghor.

David E. GARDINIER, « The Impact of French Education in Africa, 1817-1960 », *Proceedings of the Fifth Annual Meeting*, 1979, The French Colonial Historical Society.

Et les publications de l'UNESCO : *Revue analytique de l'éducation, Education abstracts, Expériences et innovations en éducation*, etc.

Jean THOMAS, *Les grands problèmes de l'éducation dans le monde*, PUF et presses de l'UNESCO, 1975, 172 p.

# VIE DE L'ASSOCIATION

## Pour une histoire de l'enseignement du français en Italie, Parme, 14-16 juin 1990

Le 1<sup>er</sup> Colloque international pour une histoire de l'enseignement du français en Italie, organisé par la SIHFLES, les Universités de Parme, Bologne, Ferrare et Modène, le Bureau d'Action Linguistique de l'Ambassade de France à Rome et l'Institut régional de recherche, expérimentation et mise à jour en matière d'éducation pour l'Emilie-Romagne, a été une manifestation impressionnante par la profondeur et la diversité des recherches effectuées et toujours en cours. Le colloque a contribué à renouveler la connaissance de l'enseignement du français en Italie ainsi qu'à inciter à de nouvelles recherches sur la diffusion du français dans d'autres pays européens. Le niveau des recherches accomplies déjà pour l'Italie peut être considéré comme exemplaire pour des projets comparables visant à une historiographie de l'enseignement du français en Europe.

**L**ES sessions du colloque, largement soutenues par les autorités universitaires et locales, se déroulaient dans le cadre agréable de l'Institut des langues et littératures romanes de l'Université de Parme. Vinrent s'y ajouter des excursions impressionnantes et un programme de visites qui témoignait de la richesse culturelle de la région.

La première journée, entièrement consacrée au sujet principal du colloque, réunissait des contributions portant sur les manuels, sur les apprenants et les enseignants, sur la méthodologie, les institutions et la portée sociale de l'enseignement du français en Italie à partir du XVI<sup>e</sup> siècle : Mario Mormile,

*Louis de Lépine, le "Maestro Francese" à Venise (fin XVII<sup>e</sup> siècle) ; Nadia Minerva, Échos des débats phonético-orthographiques dans les manuels pour l'enseignement du français publiés en Italie à la fin du XVII<sup>e</sup> siècle ; Anna Maria Mandich, L'insegnamento del francese nei collegi parmensi tra Sei e Settecento ; Luisa Borella, La méthode de Michele Feri (1967) et le code de règles orthographiques et de prononciation d'Henri Gouffier (1715) ; Jacqueline Lillo, Les grammaires de Ludovico Goudar (XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles) ; Carla Corradi Martini, Moreau de Saint-Méry e l'istituzione della prima cattedra di lingua francese all'Università di Parma ; Danielle Londei, Offresi/Cercasi professore*

## PER UNA STORIA DELL'INSEGNAMENTO DEL FRANCESE IN ITALIA



*di francese. Les petites annonces en Emille-Romagne au XIX<sup>e</sup> siècle; Elena Ferrario, Présentation de documents manuscrits concernant l'enseignement du français au début du XX<sup>e</sup> siècle à de jeunes descendants d'une famille noble de Milan. Deux études plus générales de grand intérêt méthodologique venaient compléter ce tour d'horizon, du point de vue de l'histoire des idées, sur l'enseignement du français: Henri Besse, Les techniques de traduction dans l'étude des langues au XVIII<sup>e</sup> siècle, et Marie-Hélène Clavères, Avatars de la nature: « L'art d'apprendre les langues... » de Matthias Weiss (1808).*

Les études sur le XVII<sup>e</sup> et le XVIII<sup>e</sup> montrent qu'on apprend dans cette période au moins autant le français en Italie que l'italien en France. La multiplication des éditions successives témoigne à elle seule de l'importance de cet enseignement. Le public s'accroît, la connaissance du français devenant indispensable à une bonne formation. Plus tard, cet

enseignement est proposé aux élèves des collèges et les langues vivantes obtiennent droit de cité dans les universités. Lorsque le français devient objet d'enseignement dans les écoles publiques, se posent des questions d'ordre méthodologique et concernant la formation des maîtres. Plusieurs contributions s'intéressaient aux manuels, à leur nombre, à leurs contenus. Un groupe de recherche animé par Carla Pellandra à l'Université de Bologne a retrouvé les ouvrages d'enseignement qui constituaient la base principale de la pratique quotidienne des maîtres de langue et des professeurs. Le manuel scolaire, outil pédagogique dans la mesure où il met en œuvre des méthodes d'enseignement et des techniques d'apprentissage, véhicule en même temps des idées morales, politiques et religieuses qui doivent être mises en relation avec les courants de pensée de l'époque.

La première partie de la deuxième journée regroupait les contributions de quatre chercheurs

allemands portant sur des maîtres de langues en Allemagne et des problèmes de caractère méthodologique et gnoséologique de l'enseignement des langues au XVIII<sup>e</sup> siècle (Herbert Christ, *Matthias Kramer (1640-1730), maître de langues romanes (italien et français) à Nuremberg*; Henning Düwell, *Études de cas de la sélection lexicale aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles*; Anke Hallmeyer, *Les maîtres de langue et leurs manuels au XVIII<sup>e</sup> siècle : le français et l'italien dans les universités de Halle et de Iéna*; Gerda Hassler, *Enseignement de la langue et formation de la pensée : un objectif « idéologique » de l'enseignement du français au XVIII<sup>e</sup> et au début du XIX<sup>e</sup> siècle*).

La dernière journée du colloque regroupait des études sur des époques plus récentes de l'enseignement du français en Italie (Carla Pellandra, *Professeurs de français d'autrefois (1883-1910)*; Bona Cambiagli, Marie-Christine Jullion, Enrica Galazzi, Giovanna Rossignotti, *Contribution à l'histoire de la didactique du français en Italie à travers l'analyse de quelques revues du XX<sup>e</sup> siècle*, Luigi Schena, *Analisi di alcuni « outils de grammaire » in uso nelle Università italiane dal dopoguerra ad oggi*) ainsi que des réflexions méthodologiques sur des problèmes actuels de l'enseignement (Antonino di Sparti, *Computer e didattica delle lingue : problemi e prospettive*; Maria Cavazzuti, *L'enseignement du français par ordinateur ?*; Domenico D'Oria, *La créativité comme méthodologie de l'enseignement du français langue étrangère à travers les manuels de 1980 à aujourd'hui*). La contribution de Jean-Claude Chevalier sur *le rôle de l'interview dans l'histoire de la linguistique* faisait entrevoir la richesse de l'expérience de ce chercheur. Les exposés de Yves Fumel (Bureau d'Action Linguistique) et de Paola Ambri Berselli (Ministère de l'Instruction Publique) sur la situation de l'enseignement du français en Italie aujourd'hui complétaient les réflexions soulevées au cours du colloque, par des informations précieuses sur le contexte socio-culturel. Un atelier animé par Paola Nobili et Anne-Marie Thierry sur *l'Analyse et évolution des manuels pour l'enseignement du français en Italie des vingt dernières*

années s'adressait surtout aux professeurs de l'enseignement secondaire qui avaient suivi les débats du colloque avec l'intérêt le plus vif.

Une table ronde présidée par Daniel Coste et enrichie par les contributions de Elisabet Hammar, Herbert Christ, Anna Maria Raugé et Alain Choppin, se chargeait du bilan et des perspectives de l'histoire de l'enseignement du français langue étrangère. L'emploi d'une langue ne saurait être dissocié des conditions sociales parmi lesquelles compte le prestige de la culture française, l'utilité réelle de la langue comme véhicule de connaissances ou instrument d'échanges, le rôle de la langue comme déterminant de positions sociales. C'est peut-être à cause de cela que beaucoup de chercheurs, préoccupés surtout par des problèmes très spécifiques, attendent beaucoup des conférences fondamentales des historiens de métier, demandées à plusieurs reprises pour une des prochaines rencontres. Cependant, la zone de prospection qu'est l'histoire de l'enseignement d'une langue exige la collaboration de chercheurs d'origines variées et appartenant à des disciplines différentes pour explorer des objets et des méthodes présentant une relative spécificité. L'histoire de l'enseignement du français a gagné en profondeur grâce à des études sur des cas très particuliers, effectuées parfois avec une sympathie sensible pour un auteur ou une méthode préférée dont on cherche des précurseurs, mais les tentatives de systématisation et d'élaboration d'une méthodologie propre à ce domaine de l'historiographie ne sont pas moins importantes.

Le colloque a soulevé de nombreuses questions méthodologiques fondamentales qui attendent une discussion ultérieure. Il a montré les possibilités de l'Association de caractère international qu'est la SIHFLES, à partir même d'un sujet qui de prime abord semble se concentrer sur l'enseignement du français dans un seul pays. Il reste à souhaiter que cette expérience se renouvelle pour d'autres pays européens.

**Gerda Hassler**  
Martin-Luther-Universität-Halle-Wittenberg

# ITINÉRAIRE

## La "Herzog August Bibliothek" de Wolfenbüttel

La bibliothèque du Duc Auguste qui se trouve à Wolfenbüttel près de Brunswick en Basse-Saxe (Allemagne), figure parmi les bibliothèques les plus importantes non seulement d'Allemagne, mais aussi d'Europe. Grâce à une stratégie systématique dans l'acquisition d'imprimés, la bibliothèque de Wolfenbüttel possède des livres de toutes les disciplines scientifiques surtout des 16<sup>e</sup>, 17<sup>e</sup> et 18<sup>e</sup> siècles.

### PETIT HISTORIQUE DE LA BIBLIOTHÈQUE

La « Herzog August Bibliothek » date de 1572, mais son véritable promoteur fut le Duc Auguste le Jeune (1579-1666). C'était un homme très érudit qui s'occupait lui-même de sa bibliothèque et on trouve encore son écriture non seulement dans les catalogues anciens, mais aussi dans un grand nombre de livres. A sa mort, en 1666, sa collection de 130 000 livres formait une des plus grandes bibliothèques d'Europe.

Des personnes très célèbres dirigèrent la « Herzog August Bibliothek » de Wolfenbüttel : parmi elles, de 1690 à 1716, le philosophe et savant Gottfried Wilhelm Leibniz, et de 1770 à 1781, l'écrivain Gotthold Ephraïm Lessing. Évidemment, leur présence à Wolfenbüttel rendit la bibliothèque encore plus célèbre qu'elle ne l'était déjà au 17<sup>e</sup> siècle.

La bibliothèque de Wolfenbüttel remplit plusieurs fonctions : en dehors de sa vocation de bibliothèque, elle est aussi un endroit de recherche, organisant des conférences et publiant des travaux de recherche. En plus, elle donne des bourses aux chercheurs travaillant sur place.

Une autre destination de la bibliothèque consiste à être un endroit de manifestations culturelles pour le grand public : des expositions, des concerts et des conférences y ont souvent lieu.

### LES FONDS DE LA BIBLIOTHÈQUE

La bibliothèque conserve ses livres et ses différentes collections (par exemple de cartes géographiques) dans le bâtiment principal – la *Bibliotheca Augusta* – (voir illustration) et dans plusieurs dépendances. Elle possède un fonds remarquable de 350 000 livres imprimés parus avant 1830 dans lequel se trouvent la plus grande collection de livres imprimés en langue allemande du 17<sup>e</sup> siècle et 3 500 incunables. Ce fonds couvre avant tout les domaines de la théologie et de l'histoire, mais comporte aussi beaucoup d'ouvrages de médecine et de sciences. La bibliothèque de Wolfenbüttel est connue pour ses 12 000 manuscrits dont 3 000 du moyen âge. Parmi les manuscrits des temps modernes figurent entre autres des autographes du Luther, de Melancton et de Lessing.



En dépit de toutes ces richesses que possède la « Herzog August Bibliothek », particulièrement jusqu'au 18<sup>e</sup> siècle inclus, les collections des 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècles sont beaucoup moins complètes et présentent des lacunes considérables.

Le catalogue des grammaires françaises contient entre autres les ouvrages suivants :

- Joseph Beauregard : *Explication de quelques difficultés essentielles, qui se rencontrent dans l'étude de la langue française*. Helmstedt, 1759.
- Hilmar Curas : *Erleichterte und durch lange Erfahrung verbesserte französische Grammatik*. Berlin, 1756.
- J.G. Kleine : *Etrennes ou miscellennies aux amis et amies de la vertu, de la nature, de la langue française, et des termes propres de la langue*. Brunswick/Leipzig, 1792.
- E. de Mauvillon : *Remarques sur les germanismes*. Amsterdam, 1747.
- Pieter Marin : *Nouvelle méthode pour apprendre les principes et l'usage des langues française et hollandaise*. 1726.

- Norman Pinney : *The practical French teacher ; or, a new method of learning to read, write, and speak, the French language, in a series of lessons*. New York, 1852.

- Alcide de Saint-Maurice : *Remarques sur les principales difficultés de la langue française*. Paris, 1680.

- Jean Philippe Weguelin : *Nouveaux dialogues français et russes*. Moscou, 1789.

## LES CONDITIONS DE TRAVAIL

La bibliothèque de Wolfenbüttel est ouverte du lundi au vendredi de 8 h à 18 h et le samedi de 9 h à 13 h. Pour toute consultation et conditions de prêt ou de reproduction s'adresser à : Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel, Postfach 1364, W-3340 Wolfenbüttel, Allemagne. Tél. : (05331) 808-0.

**Henning Düwell**  
Universität de Göttingen

# LIVRES A LIRE

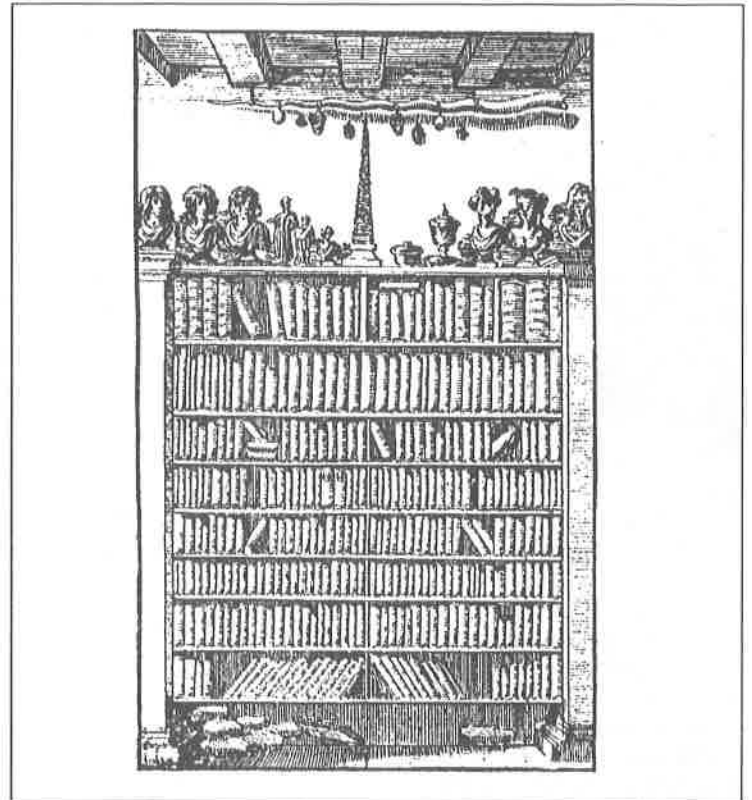
*Lieven d'Hulst*

## CENT ANS DE THÉORIE FRANÇAISE DE LA TRADUCTION. DE BATTEUX À LITTRÉ (1748-1847)

*Lille: Presses Universitaires de  
Lille, 1990, 256 p. (100 FF).*

**L**ES théoriciens actuels de la traduction – ceux qu'on commence à appeler les traductologues – affirment volontiers que la « pensée traductrice » (l'expression est de L. d'Hulst) n'était, avant eux, qu'empirique et qu'elle n'a pris vraiment un caractère « scientifique » que dans les années soixante de ce siècle. L'intérêt de l'ouvrage de L. d'Hulst est, entre autres, de montrer qu'il n'en est rien et que le recours à l'histoire permet, dans ce domaine comme ailleurs, de nuancer et de préciser nombre de propositions récentes, souvent péremptoires par ignorance de la pensée passée.

Il s'agit d'une anthologie de textes, plus exactement d'extraits de textes, illustrant la « pensée traductrice » française entre 1750 et 1850, extraits qui sont classés, non par thèmes, mais selon le genre discursif du texte dans



lequel ils ont été prélevés. Le premier chapitre regroupe ainsi des extraits de « textes d'allure théorique » (empruntés à des « Lettres », « Principes », « Réflexions », ...); le second, des extraits de « comptes rendus » critiques, destinés à un public plus ou moins savant, de traductions publiées. Pour chaque chapitre, une introduction de

L. d'Hulst signale les caractères et contraintes du genre discursif en question, et resitue dans une perspective historique les principales propositions des extraits. Chaque extrait, à son tour, est précédé d'indications biographiques et bibliographiques relatives à son auteur, ainsi que d'un bref commentaire en soulignant l'originalité. Enfin, introductions,

indications et commentaires sont complétés par de nombreuses notes infrapaginales qui attestent de l'ampleur de l'information de L. d'Hulst. Une bibliographie de près de deux cents titres (anciens ou contemporains) relatifs à la traduction et à ses théories, ainsi qu'un index des noms de personnes terminent l'ouvrage (qui, dans sa logique, ne comprend pas d'index des notions).

Par les aperçus qu'ouvre cet ensemble d'extraits (trente et un, de trois à huit pages) sur des théories oubliées, par la rigueur et l'ampleur de son appareil critique, la lecture de l'ouvrage de L. d'Hulst est particulièrement stimulante, ne serait-ce que parce qu'elle permet d'explorer commodément un monde de textes qui ne sont pas toujours aisément consultables. Elle atteste du caractère pluridisciplinaire de la « pensée traductrice » qui, selon les auteurs et extraits, engage des considérations plutôt d'ordre didactique ou grammatical, herméneutique ou exégétique, littéraire ou historique, qui ne sont pas sans conséquence sur les propositions théoriques qui sont avancées. L. d'Hulst note, à plusieurs reprises, que la « pensée traductrice » de la seconde moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle, très liée aux débats sur la grammaire générale et sur l'enseignement de la langue latine, parvient à des propositions plus explicitement théorisées que celles des auteurs d'après 1815, lesquels, sensibles

aux aspects littéraires des traductions, délaissent quelque peu le discours théorisant. D'où, peut-être, l'illusion qu'ont pu avoir certains théoriciens actuels d'œuvrer sur un terrain non encore balisé.

Quelques regrets, cependant. Le parti pris d'aligner les orthographes et ponctuations originales sur l'usage actuel ne nous prive pas seulement du plaisir de la diversité, mais aussi ne peut, nous semble-t-il, que conforter les intégristes d'une tradition graphique qui n'est pas si ancienne. L'adoption de la même typographie, pour les commentaires de L. d'Hulst et pour les extraits, prive ces derniers, tout comme leur modernisation orthographique, d'une partie de ce qui constitue leur signifiant original, lequel, comme on sait, n'est jamais tout à fait dissociable de ce qu'ils signifient. Qui dit extrait, dit coupures ; L. d'Hulst les signale régulièrement, à l'exception de celle qui précède l'extrait et de celle qui le clôt, coupures qui en font précisément un « extrait » : il en résulte parfois, à la lecture, quelque incertitude quant à savoir si on a affaire à un incipit ou non, à la fin du discours ou non, ce qui n'est pas sans conséquence sur les interprétations qui peuvent en être faites.

Montaigne disait que nous passons notre temps à nous « entregloser » ; les théoriciens de la traduction du XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles n'y échappent pas

plus que leurs homologues actuels, mais indiquent moins souvent leurs emprunts (peu de citations ou de renvois référencés) ; L. d'Hulst en relève un grand nombre dans ses notes infrapaginales, mais il en est, bien entendu, d'autres ; un seul exemple : Ferri de Saint-Constant reprend, en 1808, quasi mot pour mot Lizarde de Radonvilliers (*De la manière d'apprendre les langues*, 1768 ; non sélectionné par L. d'Hulst) sans le citer, pas plus que Radonvilliers ne se réfère à Du Marsais (*Exposition d'une méthode raisonnée pour apprendre la langue latine*, 1722), auquel reviennent (à notre connaissance) les « quatre différences » qui opposeraient le latin au français. L'anthologie est un genre discursif dont le signifiant n'est pas sans évoquer les palimpsestes : il préserve toujours quelques traces des écritures qui l'ont précédé, et partant permet d'inscrire notre lecture dans des trames autres que celle suivie par le copiste ; autrement dit, dans des intertextes autres que celui suggéré par les gloses de l'auteur de l'anthologie. Celle de L. d'Hulst, parce qu'ouverte dans ses choix et informée dans ses commentaires, nous a semblé éminemment porteuse de cette vertu heuristique.

Henri Besse  
CREDIF

E.N.S. de Fontenay – Saint-Cloud



---

# SOMMAIRE

## REFLEXIONS

- L'enseignement du français en Toscane. Du Collège des Nobles de Sienne à la Badia Fiesolana. Françoise Aubert ..... 1
- 
- L'apprentissage de la langue française dans les écoles écossaises aux alentours de 1840. Richard Wakely ..... 8
- 
- La situation du français en Tchécoslovaquie. Jindřich Veselý ..... 15
- 
- Une expérience oubliée : l'école rurale en Afrique occidentale française dans la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle. Denise Bouche ..... 18
- 

## VIE DE L'ASSOCIATION

- Compte rendu du 1<sup>er</sup> colloque international pour une histoire de l'enseignement du français en Italie, Parme, juin 1990. Gerda Hassler .... 25
- 

## ITINERAIRE

- La "Herzog August Bibliothek" de Wolfenbüttel. Henning Düwell ..... 28
- 

## LIVRES A LIRE

- Lieven d'Hulst : *Cent ans de théorie française de la traduction. De Batteux à Littré (1748-1847)* (Henri Besse) ..... 30
- 

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

9, rue Lhomond F-75005 PARIS