

documents

POUR L'HISTOIRE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE
OU SECONDE

DOCUMENTS

POUR L'HISTOIRE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE
OU SECONDE

REVUE SEMESTRIELLE PUBLIÉE PAR LA SIHFLES

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

Directeur de publication

Marie-Christine Kok Escalle, présidente de la SIHFLES

Comité scientifique

André Bandelier (Université de Neuchâtel)
Annie Boone (V. U. Brussels)
Denise Bouche (Université de Nancy II)
Jean-Claude Chevalier (Université de Paris VII)
Herbert Christ (Université de Giessen)
Daniel Coste (ENS LSH, Lyon)
Maria Colombo Timelli (Université de Milan)
Roland Desné (Paris)
Willem Frijhoff (V. U. Amsterdam)
Douglas A. Kibbee (Université de l'Illinois)
Carla Pellandra (Université de Bologne)
André Reboullet (Paris)
Richard Wakely (Université d'Edimbourg)
Alicia Yllera (UNED Madrid)

Comité de rédaction

Michel Berré (Université de Mons-Hainaut)
Henri Besse (ENS LSH, Lyon)
Gisèle Kahn (ENS LSH, Lyon)
Marie-Christine Kok Escalle
(Université d'Utrecht)
Elisabet Hammar
(Université de Linköping)
Brigitte Lépinette
(Université de Valence)
Nadia Minerva (Université de Bologne)
Marcus Reinfried (Université de Kassel)
Maria José Salema
(Université de Minho)

Siège social

École normale supérieure Lettres et Sciences humaines
15, parvis René-Descartes - BP 7000 - F-69342 Lyon cedex 07

Adhésion ou abonnement : voir p. 200

ISSN 0992-7654 - Prix au numéro : 18 euros

Couverture : Joachim Bressat, SCAM, ENS LSH.

Illustration extraite d'une page du journal de Radio Belgrade, 1929.

Sommaire

Gisèle KAHN et Marie-Christine KOK ESCALLE	
Présentation	7

Le français dans le bassin méditerranéen

Brunehilde IMHAUS	
La francophonie en Chypre du XII ^e à la fin du XIX ^e siècle.	
Évolution historique et sociologique	13

Exilés et proscrits

Sylvie APRILE	
L'expérience de l'étranger : vivre et enseigner en exil	
après le 2 décembre	47

L'enseignement du français par la radio

Biljana STIKIC	
L'enseignement des langues par la radio	
dans l'Entre-deux-guerres : l'exemple de Radio Belgrade	
et d'autres radios européennes	73

Elisabet HAMMAR	
Le français oral par la radio. Les efforts de la radio suédoise	
pour la maîtrise pratique d'une « langue d'élite » 1948-1978	97

Rachele RAUS	
La Radio italienne et la didactique du FLE dans les années	
1949-1974 : esquisse d'un parcours de recherche	121

Thèses

Chantal VERDEIL	
Les jésuites de Syrie (1831-1864). Une mission auprès	
des chrétiens d'Orient au temps des réformes ottomanes	147

Jérôme BOCQUET	
Le collège Saint-Vincent des pères lazaristes de Damas :	
l'enseignement français en Syrie (1864-1967)	154

Lectures

Robert Estienne, <i>Traicté de la Grammaire Francoise</i> (1557). C. Demaizière, éd. (Maria Colombo Timelli)	163
Jean Pillot, <i>Institution de la langue françoise. Gallicae linguae institutio</i> (1561). B. Colombat, éd. (Maria Colombo Timelli)	165
<i>Grammaire et enseignement du français, 1500-1700.</i> J. De Clercq, N. Lioce, P. Swiggers, éd. (Henri Besse)	168
Jürgen Trabant. <i>Der gallische Herkules. Über Sprache und Politik in Frankreich und Deutschland.</i> (Isabelle Klock-Fontanille)	174
Anna M. Mandich. <i>L'Archive et la langue, enquêtes sur l'enseignement du français.</i> (Francesco Paolo Alexandre Madonia)	179
Anna M. Mandich. <i>Insegnare il francese in Italia. Repertorio di manuali pubblicati in epoca fascista (1923-1943).</i> (Francesco Paolo Alexandre Madonia)	181
Elisabet Hammar. <i>Muntlig franska via etern. Radions insatser för praktisk färdighet i ett « elitspråk » 1948-1978.</i> (Herbert Christ)	183
André Reboullet, Hugo Vera Meigg. <i>Pedro de Valdivia 641, le collègue de l'Alliance Française (1940-1958).</i> (Évelyne Argaud)	186
<i>La Syntaxe raisonnée, Mélanges de linguistique générale et française offerts à Annie Boone à l'occasion de son 60^e anniversaire.</i> P. Hadermann, A. Van Slijcke, M. Berré, éd. (Carla Pellandra)	189
<i>Thématique et rêve d'un éternel globe-trotter. Mélanges offerts à Shin-ichi Ichikawa.</i> Shiro Fujii, Yoichi Sumi, Sakaé Tada, éd. (Henri Besse)	192

Présentation

Ce numéro de *Documents* illustre une partie des activités récentes de la SIHFLES et des sihflésiens, notamment celles qui ont donné lieu ces dernières années à des journées d'étude. Exploration des contextes politiques et culturels de l'enseignement des langues, supports et matériaux d'enseignement, ancrage culturel et image de la langue de l'autre sont des paramètres récurrents des études ici présentées.

C'est ainsi que l'on lira dans ce numéro la contribution de Sylvie Aprile qui fut donnée lors de la journée d'étude organisée à Lyon en janvier 2003 et consacrée à « Exilés et proscrits, parcours politiques, parcours d'apprentissage et d'enseignement des langues au XIX^e et au XX^e siècles ». S. Aprile nous y présente le parcours politique et professionnel d'un certain nombre d'exilés à Londres après le coup d'État du 2 décembre 1851, certains célèbres, d'autres moins connus. Elle nous montre comment nombre d'entre eux n'ont d'autre choix pour survivre que de devenir enseignant de français. La vie d'exilé dure en général plus longtemps que prévu et l'on voit se former au fil des années une véritable communauté enseignante, avec ses instances, ses associations professionnelles, ses réseaux d'influence. Se dessine ainsi dans le milieu des proscrits de la seconde moitié du XIX^e siècle, une figure originale du professeur de français en Grande-Bretagne.

Une autre journée d'étude, tenue en décembre 2003, également à Lyon, avait été consacrée à un sujet jusque-là peu visité, ou du moins peu connu, à savoir l'histoire de l'utilisation de la radio à des fins éducatives, entre autres dans l'enseignement des langues et ce, dès les débuts de la radiodiffusion. Le sujet semblait mériter exploration. Il a donné lieu à trois contributions, toutes trois ici présentes, et qui couvrent près d'un demi-siècle d'expériences, dans différents pays d'Europe.

Biljana Stikic décrit les premiers pas des cours radiodiffusés et analyse les enjeux de l'enseignement des langues par la radio, du français entre autres, tels qu'ils furent discutés, notamment lors des Congrès de professeurs de langues vivantes dans le début des années 1930 et suivantes. Elle donne un aperçu de l'importance des programmes conçus et diffusés dans de nombreux pays européens. Elle analyse ensuite de façon détaillée, en s'appuyant sur une importante documentation écrite d'accompagnement, l'exemple de Radio Belgrade qui propose de nombreuses émissions de français dans la période de l'Entre-deux-guerres.

Elisabet Hammar, pour sa part, étudie la façon dont la radio scolaire suédoise a développé un enseignement du français par la radio. La période analysée (1948-1978) est riche d'indications concernant les débats méthodologiques liés à l'usage de cet outil. Un CD d'accompagnement, glissé dans ce numéro, et qui comporte quelques documents d'archives gracieusement fournis par la radio scolaire suédoise, permettra aux lecteurs-auditeurs de *Documents* de se faire une idée assez précise du contenu des émissions diffusées sur les ondes, à différents moments, tant pour des publics adultes que pour des populations d'âge scolaire.

Rachele Raus étudie, quant à elle, l'enseignement du français par la radio en Italie, essentiellement dans la période qui va de 1949 à 1974, avec quelques retours en arrière. Son analyse montre comment évoluent, de façon progressive, les contenus et les manières d'enseigner le français par la radio au fil des programmes. On y perçoit l'influence non négligeable des courants méthodologiques qui se développent par ailleurs dans l'enseignement des langues, en contexte institutionnel, par exemple. Là comme ailleurs, ce qui paraît primordial aux concepteurs de programmes, c'est l'effort de prise en compte de la particularité du médium, en même temps que la diffusion, jugée presque toujours indispensable, de documents écrits d'accompagnement.

Sous la rubrique « Lectures », se trouvent recensées de nombreuses publications, fortement diversifiées, intéressantes à divers titres pour l'historien des langues étrangères. Ainsi sont analysées deux des grammaires du XVI^e siècle, reprises chez Honoré Champion, en édition originale ou en traduction avec commentaires, celle de Robert Estienne

et celle de Jean Pillot. Ces deux recensions sont complétées par la présentation de l'ouvrage collectif consacré à *Grammaire et enseignement du français, 1500-1700*, et qui contient des contributions de nombreux sihflesiens. L'histoire de la relation entre langue et politique et du rôle de l'État dans les questions linguistiques fait l'objet d'une étude comparée France-Allemagne, des origines à la période contemporaine (ouvrage de J. Trabant). Le travail sur l'histoire de l'enseignement se poursuit, dans plusieurs pays, donnant naissance à des publications d'histoire ponctuelle ou de plus longue durée ; ainsi est-il rendu compte d'une suite d'études concernant l'enseignement du français en Italie, en particulier au XVIII^e siècle et au siècle dernier (A.-M. Mandich), de l'enseignement du français par la radio en Suède (E. Hammar), ou encore de l'histoire d'un collège de l'Alliance Française au Chili (A. Reboullet et H. Vera Meigg). Deux forts volumes de « Mélanges » complètent cette partie : l'un en hommage à Annie Boone porte sur la syntaxe, l'autre en hommage à Shin-ichi Ichikawa contient des contributions très diverses dont beaucoup traitent du XVIII^e siècle.

Deux thèses, résumées par leurs auteurs, et portant toutes deux sur la présence et l'enseignement congrégationniste en Syrie, sont également présentées dans ce numéro. La première (Chantal Verdeil) traite de la présence des jésuites de 1831 à 1864 au Mont-Liban ; la seconde (Jérôme Bocquet) étudie tout au long de la période qui suit (1864-1967) le collège Saint-Vincent des pères lazaristes de Damas.

Enfin, on pourra lire aux premières pages de ce numéro un long article qui vient compléter les travaux que la SIHFLES a déjà consacrés à l'histoire du français dans le bassin méditerranéen (*cf.* les deux numéros récents de *Documents* qui s'en font l'écho). Le texte offre un panorama de la présence du français en Chypre du XII^e au XIX^e siècle ; Brunehilde Imhaus y montre l'originalité du « français de Chypre », résultat du cosmopolitisme et de la polyglossie des populations présentes sur l'île aux différentes époques traitées. L'article complète une première étude qui avait été publiée dans le numéro 21 de *Documents* et qui portait essentiellement sur la période suivante.

Gisèle Kahn - Marie-Christine Kok Escalle

Le français dans le bassin méditerranéen

La francophonie en Chypre du XII^e à la fin du XIX^e siècle. Évolution historique et sociologique

Brunehilde IMHAUS

*Université Paul Valéry
Montpellier*

La langue française a en Chypre une longue tradition. En effet l'île de Chypre a gravité dans la sphère d'influence française à partir de 1192 au moment où un chevalier poitevin, Guy de Lusignan, a pris possession de ce territoire que lui a rétrocédé l'Ordre du Temple. Chypre est alors devenu un royaume médiéval latin. Elle l'est restée jusqu'en 1489, au moment où la République de Venise assura la relève¹. La Dominante a été chassée par les Ottomans en 1570/1571, lesquels ont dû céder la place aux Britanniques en 1883 jusqu'à la reconnaissance de la République de Chypre en 1963².

Origine de la langue française en Chypre

L'implantation en Chypre d'un lignage aristocratique français, la Maison de Lusignan, n'était pas préméditée lorsque débuta la troisième croisade, elle s'inscrit cependant dans la suite logique des événements de l'époque³.

¹ L. de Mas Latrie, *Histoire de l'île de Chypre sous le Règne des Princes de la Maison de Lusignan*, I-IV, Paris 1852-1861.

² G. Hill, *A History of Cyprus*, I-IV, Cambridge 1940-1952.

³ J. Richard, « La conquête de Chypre par Richard Cœur de Lion », *La France aux portes de l'Orient. Chypre XII^e–XV^e siècles*. Paris 1991, p. 23-31 ; A. Nicolaou-Konnari, « The conquest of Cyprus by Richard the Lionheart and its Aftermath. A

A la suite des Lusignans, débarquèrent en Chypre quelques centaines de familles françaises ou « latines » issues de France ou du royaume Latin de Jérusalem⁴. Barons, bourgeois, commerçants, artisans s'établirent en Chypre et constituèrent une société essentiellement urbaine. Nicosie, Famagouste, Limassol, Paphos voyaient cohabiter une aristocratie et une bourgeoisie d'origine franque conjointement à une population grecque et des éléments nombreux venus de Syrie, déjà implantés avant l'arrivée des Francs⁵ ; mais la population urbaine n'était peut-être pas à majorité franque.

A ces résidents permanents venaient s'ajouter toute une suite de marchands, de pèlerins en transit vers la Terre Sainte, d'équipages de navires français, génois ou vénitiens qui faisaient escale dans les ports de Famagouste, Paphos, Limassol⁶. L'on entrevoit déjà combien Chypre dut être cosmopolite au Moyen Age.

L'arrivée d'une communauté étrangère au sein d'une entité ethnique et linguistique différente, outre les problèmes politiques, sociaux, religieux, culturels qu'elle entraîne, implique aussi de réfléchir aux développements linguistiques immédiats et ultérieurs. On ne peut tenir compte de la structure d'une société sans avoir présent à l'esprit son parler. « La langue est un instrument de communication selon lequel l'expérience humaine s'analyse différemment dans chaque communauté. La culture n'englobe jamais seulement le code linguistique et celui-ci est

study of Sources and Legend Politics and Attitudes in the Year 1191/1192 », *Epetiris*, XXVI, 2000, p. 25-123.

⁴ J. Richard, « Les Français hors de France aux XII^e et XIV^e siècles », *Histoire de la France. La France et la guerre de cent ans, 1300-1400*, Paris 1971, p. 177-182.

⁵ G. Grivaud, « Les Minorités orientales à Chypre (époques médiévale et moderne) », in *Chypre et la Méditerranée Orientale, Actes du Colloque*, Lyon 1997, Lyon 2000, p. 43-70.

⁶ F. Michaud, « Itinéraires maritimes et continentaux des pèlerinages vers Jérusalem », *Actes du IX^e Congrès des Historiens médiévistes*, Paris 1979, p. 79-112 ; B. Arbel, « Traffici marittimi e sviluppo urbano a Cipro (Secoli XIII-XVI) » ; E. Poleggi (ed.), *Città portuali del Mediterraneo. Storia e archeologia*, Gênes 1989, p. 7-98.

toujours solidaire d'un univers de perception, d'émotions et de pensées qui ont cours dans une société déterminée »⁷.

Essayer de tracer l'histoire de la langue française en Chypre implique tout d'abord que l'on examine en premier lieu les facteurs de son implantation qui ont conditionné à leur tour l'évolution du milieu social dans lequel elle était parlée et diffusée.

A chaque grande période de l'histoire du « français de Chypre » correspondent des facteurs différents.

- A. L'implantation et la diffusion du français en Chypre à la période médiévale fut le résultat de la III^e croisade, lorsque Guy de Lusignan acheta l'île aux Templiers qui la tenaient eux-mêmes du roi d'Angleterre, Richard Cœur de Lion.
- B. La permanence (très relative) de la langue française durant la période ottomane fut liée aux relations diplomatiques contrastées des rois de France avec la Sublime Porte et surtout se maintint grâce au commerce que les négociants français pratiquaient en trafiquant avec l'Échelle de Larnaca. Le négoce, à cette époque, a sauvé la langue française.
- C. Au tournant du XIX^e siècle, et jusqu'à aujourd'hui, les valeurs culturelles sont entrées en jeu, et le français a bénéficié d'un intérêt de plus en plus vif que la demande d'adhésion de Chypre auprès de l'Union Européenne a renforcé.

De 1192 à l'aube du XXI^e siècle, conquête et habileté politique, négoce et diplomatie, culture et désir d'adhésion à l'Europe ont entraîné bien évidemment des opportunités différentes pour la langue française et l'on distingue plusieurs phases dans l'évolution du milieu linguistique français en Chypre.

La première phase s'est déroulée à partir de l'arrivée des Francs, en 1192, avec l'établissement d'une royauté et d'une société franques, laquelle s'est consolidée et ce jusque dans les années 1400/1420.

⁷ A. Martinet, *Introduction à l'étude du franco-provençal*, Institut d'Études Européennes, Turin 1975, p. 7.

La deuxième phase est située au tournant de la deuxième moitié du XV^e siècle qui a vu l'affaiblissement de la société croisée, issue de la III^e croisade, au profit des autochtones, des Syriens, de quelques familles siculo-catalanes, sans oublier la montée des Italiens.

La troisième phase s'est accompagnée, à la fin du XV^e siècle, de la disparition d'une grande partie de la société féodale française, suivie de son remplacement par une nouvelle aristocratie grecque, l'affirmation et la domination de familles aristocratiques italiennes et de familles d'origine variée. La fortune de la langue française reflète, avec des nuances, l'évolution du milieu politique et social.

Une quatrième phase durant l'occupation ottomane pendant laquelle la présence française fut très réduite, n'a guère été favorable au maintien du français dans l'île. Seule l'Échelle de Larnaca a joué un rôle indéniable grâce à la présence de rares familles françaises, des consuls français, et des commerçants trafiquant dans cette petite bourgade.

La cinquième phase débute sous la domination anglaise à la fin du XIX^e siècle, avec le rôle décisif joué par trois consuls de France ; ensuite l'indépendance politique de l'île en 1963 suivie de la création d'une ambassade de France à Nicosie et d'un Centre Culturel Français, ont donné à la langue française des opportunités très variées.

Ce sont donc ces différents segments de l'histoire politique et sociale de l'île qu'il faut examiner sous un certain angle si l'on veut saisir l'évolution qu'a connue « le français de Chypre » depuis ses débuts jusqu'à la période contemporaine.

Le français au Moyen Age

Chypre a vu au XII^e siècle la rencontre des civilisations latine et grecque. Auparavant, la situation géographique de l'île⁸ l'avait conduite à avoir des relations étroites avec le monde syro-palestinien, l'Égypte,

⁸ Cf. Th. Papadopoulos, « Chypre : frontière ethnique et socio-culturelle du monde byzantin », XV^e Congrès International des Études Byzantines, Rapports et co-rapports, Athènes 1976, V/5.

l'Asie Mineure, l'Empire byzantin et l'Italie. La nouveauté en 1192 a résulté du changement de régime politique.

La mutation politique de Chypre en une royauté franque a amené *de facto* l'implantation de la culture occidentale. Et d'une langue nouvelle. Polyglotte, l'île l'était depuis longtemps, mais parmi les langues allogènes, l'une a dominé à partir de 1192 : la langue française, alors que la langue grecque est restée parlée par la majeure partie des habitants de l'île.

Il convient de noter que l'installation de la dynastie poitevine s'est doublée d'une habileté politique remarquable. Les Lusignans, lorsqu'ils ont débarqué, ont bien saisi qu'ils arrivaient en Chypre à la suite de deux échecs occidentaux de tentative de mainmise sur l'île (Richard Cœur de Lion, puis les Templiers). Il fallait donc beaucoup de diplomatie, de sagesse politique, de souplesse, s'ils voulaient rester ; bref il allait falloir composer.

Aussi ont-ils pris soin, de manière subtile, de s'appuyer sur des structures administratives pré-existantes. Le processus de féodalisation du régime franc mis en place par Amaury de Lusignan a entraîné des spoliations laïques et ecclésiastiques qui ont lésé les Chypriotes. Cependant l'effacement des archontes chypriotes, ainsi que les spoliations ecclésiastiques n'ont été que relatifs et n'ont pas modifié fondamentalement les bases de la vie économique chypriote⁹. Les premiers Lusignans se sont appuyés sur les archontes pour administrer leur royaume. Pour gérer cette nouvelle possession, les Lusignans n'ont bouleversé ni le système monétaire, ni l'organisation fiscale qui est demeurée celle léguée par les Byzantins, ni la structure de l'économie rurale¹⁰.

Les bureaux du « Secreter » ont donné naissance à la « Secrète » latine, organe central du système bureaucratique. En maintenant un système administratif et fiscal grec, les Latins, peu au fait de l'administration et

⁹ G. Grivaud, « Les Lusignans et leurs archontes chypriotes (1192-1359) », Actes du Colloque, « Les Lusignans et l'Outre-Mer », Poitiers Lusignan 20-24 octobre 1993, p. 150-158.

¹⁰ G. Grivaud, *id.*, p. 151.

de la gestion grecques, avaient besoin d'un personnel idoine grec (par ex., en 1318, dans le casal Psimolofo, la charge d'écrivain était confiée à un Grec¹¹). Et les Lusignans ont légiféré, jusque sous Jacques II, en français (rarement en latin ou en grec). Le personnel local dut apprendre le français. Bien des baillis étaient grecs, ce que ne manquait pas de déplorer, en 1237, le pape Grégoire IX qui recommandait de les remplacer par des Latins¹². Il ne semble pas qu'Henry 1^{er}, pas plus que ses successeurs aient tenu compte de ces injonctions.

L'examen d'un manuscrit grec (*Palatinus graecus 367*)¹³, copié dans la première moitié du XIV^e siècle, « montre que la chancellerie royale partage avec la Secrète des écrivains et des notaires grecs qui se chargent de la correspondance diplomatique »¹⁴, ainsi le secrétaire grec bien connu Georges Lapithes (milieu du XIV^e siècle)¹⁵. Même l'autoritaire Hugues IV n'a pas bouleversé ces habitudes administratives. Tous ces Grecs travaillaient de concert avec des Latins. La langue française, émanation du pouvoir politique, s'est imposée immédiatement comme langue de l'administration et de la culture laïque du royaume des Lusignans. Et la survie du français dans le royaume médiéval latin fut le résultat de son utilisation permanente comme langue des institutions¹⁶. L'installation dans l'île d'une noblesse de souche française amenait par ailleurs Chypre dans la sphère culturelle francophone qui comprenait alors l'Italie du nord, les conquêtes croisées

¹¹ Cf. J. Richard, *Le casal de Psimolofo et la vie rurale en Chypre au XIV^e siècle*, Mélanges d'Archéologie et d'Histoire de l'École Française de Rome, LIX, 1947, p. 121-153.

¹² G. Grivaud, *id.*, p. 152.

¹³ A. Turyn, *Codices Graeci Vaticani saeculis XIII et XIV scripti annorumque notis instructi*, Vatican 1964, p. 117-124.

¹⁴ G. Grivaud, *id.*, p. 152.

¹⁵ *Idem.*

¹⁶ J. Richard, « Culture franque et culture grecque dans les Royaumes d'Arménie et de Chypre au XV^e siècle », *Byzantinische Forschungen* 11, 1987, p. 399-415.

de Romanie et du royaume latin de Jérusalem¹⁷. En Chypre cette influence dominait les villes et les ports. Le massif du Troodos, les vallées transversales de la région de Paphos et la région de Chryssocho restaient au contraire dépendantes des traditions insulaires avec une culture religieuse orthodoxe sauvegardée.

Cette culture franque qui constituait, au tout début, un isolat au milieu des Grecs autochtones, n'était pas entièrement coupée de ses racines françaises. La société franque de Chypre voyait de temps à autre ses membres renforcés par la venue de « métropolitains » qui s'installaient en Chypre. En particulier les mariages princiers entraînaient dans leur sillage toute une suite de damoiseaux et damoiselles à marier. Lorsque la jeune Charlotte de Bourbon épouse en 1411 le roi Janus, le chroniqueur Macheras nous rapporte qu'elle amena avec elle une suite nombreuse « à savoir Madame Isabelle de Lesparre, mariée avec le fils bâtard du père de la reine ; Madame Musette, mariée avec sire Simon de Morpho l'auditeur ; madame Cécile, mariée avec sire Marin Villerbe ; sa nourrice, mariée avec Lusietto ; Mademoiselle Lucette, mariée avec Simon Frasses ; madame Jeanne la veuve ; Catherine, mariée avec Couratto son écuyer ; une autre demoiselle Isabelle qui mourut vierge ; Catherine de Paros qu'elle amena de Rhodes, fut mariée avec le frère bâtard de Bourgogne, appelé Michel de la Beauté. La même reine amena avec elle soixante hommes : ... Gillet le secrétaire ; Jean Sallas avec sa femme et son fils ; Perinet l'orfèvre ; Jean de Vene son frère et Coudray ; Jean le Sourd et Metato le fils de sa nourrice, frère hospitalier »¹⁸.

De même les Francs de Chypre voyageaient en Occident. Princes du sang et barons se rendaient en Europe pour des missions diplomatiques, quelquefois les jeunes gens s'échappaient clandestinement pour voir le

¹⁷ G. Grivaud, « La vie intellectuelle et les lettres durant la période de la domination franque », *Istoria tis Kyprou*, V, Nicosie 1996, p. 863-1207. Les références sont citées d'après le texte en langue française, p. 13.

¹⁸ L. Macheras, *Chronique de Chypre*, éd. E. Miller – G. Sathas, Paris 1882, p. 363.

monde... : le futur Pierre 1^{er}, Henry de Lusignan, s'embarquèrent sans autorisation paternelle afin de gagner l'Europe¹⁹.

Ce mouvement de et vers l'île de Chypre, même s'il ne touchait qu'un nombre limité de personnes ne pouvait qu'être salulaire à la langue française. Jusque vers le milieu du XIV^e siècle, les Latins ne s'exprimaient qu'en français ; ensuite, la population d'origine française tendait à devenir, sinon totalement bilingue, du moins capable de comprendre un peu le grec. L'on sait que plusieurs membres de la puissante famille Ibelin parlaient et écrivaient outre le français et le latin, le grec et l'arabe. La reine Isabelle, épouse d'Hugues III et mère d'Henri II, ainsi que ses filles parlaient grec et arabe²⁰.

Dans les villes de plaine, la bourgeoisie grecque, comme l'aristocratie et la bourgeoisie franque, arrivait à un bilinguisme complémentaire ; les uns s'exprimaient en français, les autres s'exprimaient en grec.

A côté des Grecs et des Francs, d'autres communautés de chrétiens orientaux, les « Syriens » vivaient en Chypre et étaient trilingues. Ces Syriens, présents avant l'installation des Francs, devinrent plus nombreux après l'effacement irréversible du Royaume Latin de Jérusalem avec la perte de Saint-Jean d'Acre en 1261, lorsque Chypre accueillit, outre les Latins de Syrie, beaucoup de chrétiens orientaux²¹. Les réfugiés de la côte syro-palestienne vinrent en grand nombre s'installer à Famagouste et contribuèrent au développement économique prodigieux de cette ville. Avec l'arabe, ces Syriens parlaient le grec et le français. Souvent aussi ces Syriens étaient « Vénitiens Blancs » ou « Génois Blancs »²², c'est-à-dire des sujets protégés de Venise ou de

¹⁹ L. Macheras, *id.*, p. 362.

²⁰ F. Bustron, *Historia overo Commentarii de Cipro*, rééd. Nicosie 1998, p. 191.

²¹ J. Richard, « Le peuplement latin et syrien de Chypre au XII^e siècle », *Byzantinische Forschungen*, VII, 1979, p. 157-173 ; « La cour des Syriens de Famagouste d'après un texte de 1448 », *Byzantinische Forschungen*, XII, 1987, p. 383-398 ; J. Richard, « La situation juridique de Famagouste dans le royaume des Lusignan », *Orient et Occident au Moyen Age (XII^e-XV^e siècles)*, Variorum 1992, XVII, p. 221-229.

²² D. Jacoby, « Citoyens, sujets et protégés de Venise et de Gênes en Chypre du XII^e au XV^e siècles », *Byzantinische Forschungen*, V, 1977, p. 159-188.

Gênes, mais dépendant du roi de Chypre. Aux trois premières langues, ils ajoutaient l'italien.

A ce cosmopolitisme chypriote que les Lusignans ont toujours essayé de favoriser, s'ajoutaient dès le XIV^e siècle, les Italiens. Depuis les débuts du XIII^e siècle, les relations entre la péninsule italienne et les États Latins d'Orient n'avaient cessé de se développer. Les Italiens du Nord surtout étaient présents en Chypre dès le commencement de la conquête franque, en tant que marchands à Limassol essentiellement, mais au fil des décennies leur nombre augmentait et ils vinrent aussi s'établir à Nicosie et Famagouste. Les rois de Chypre tout au long du XIV^e et du XV^e siècles ont fait appel en particulier aux juristes italiens, renommés pour leurs compétences. Dès le milieu du XIV^e siècle en effet, la chancellerie royale s'est développée, entraînant de nouvelles fonctions qui nécessitaient tout un personnel compétent parlant le français²³.

Tous ces Italiens appartenaient, en général, à l'aire de la culture francophone et le français leur était familier ; mais en Chypre quelles étaient les structures éducatives où le français pouvait être enseigné à des non-francophones ? Ces structures existaient-elles ? Cela revient essentiellement à poser la question du fonctionnement des écoles épiscopales et monastiques latines. Et faute de sources, à ne guère apporter de réponses concernant un possible enseignement du français.

Avec la fondation des évêchés latins et les décisions du Concile de Latran IV (1215), chaque église cathédrale eut pour mission de créer et d'organiser des écoles gratuites pour l'instruction des diacres²⁴.

Quant aux écoles monastiques, l'on sait que, juste après leur implantation dans l'île, les Francs n'y ont établi que peu de religieux : les Bénédictins prirent le monastère de Stavrovouni, puis les chanoines réguliers de l'ordre de Saint-Augustin s'installèrent à Episcopia et furent

²³ P. Edbury, *Cyprus and the Crusades*, p. 191.

²⁴ G. Grivaud, *op. cit.*, p. 29 ; cf. aussi A. Connari, « Phenomena of Acculturation and inter-influence in the Kingdom of the Lusignan (1192-1489), The case of Education », *Epetirida Kendron Meleton Iera Moni Kikou*, p. 311-328 ; C. Constantinides-R. Browning, *Dated Greek Manuscripts From Cyprus to the Year 1570*, Nicosie 1993.

ensuite remplacés par l'ordre des Prémontrés. Les Cisterciens de Beaulieu, les Cisterciennes sont arrivés plus tard, suivis des Franciscains et des Dominicains²⁵. Avec la perte progressive des villes de la côte syro-palestinienne, diverses compagnies de religieux vinrent s'installer en Chypre. Rien ne permet de savoir si tous ces établissements ont remplacé des monastères basilien en activité.

C'est surtout avec l'arrivée des ordres mendiants dans l'île que le développement de l'enseignement religieux a pris forme. Cependant, il s'agit là d'un enseignement religieux en latin que les Dominicains ont marqué profondément : saint Thomas d'Aquin, formé à Paris n'est-il pas venu enseigner à Nicosie quelque temps²⁶ ?

Au cours du XV^e siècle, il semble que les rois de Chypre aient innové en créant des écoles destinées aux enfants des nobles, confiées à deux maîtres de grammaire salariés²⁷. Il n'est alors pas impossible de penser qu'une partie de cet enseignement ait eu lieu en français. Les structures éducatives chypriotes se limitaient à une instruction que l'on pourrait qualifier de scolaire. Dès que les Chypriotes ou les Latins envisageaient de poursuivre des études universitaires, ils se tournaient vers la France ou de préférence vers l'Italie. Le Chypriote Pierre Cafran constitue en 1393, par testament auprès des Procurateurs de Saint-Marc à Venise, une fondation pour envoyer chaque année quatre étudiants chypriotes étudier auprès de l'Université de Padoue. Cette fondation perdurait encore au XVI^e siècle car nous savons que le Chypriote Thomas Pallol instrumentait des actes en tant que co-administrateur de la Fondation Cafran.

Force est donc de constater que dans l'état actuel de la recherche, la mise en place et le développement d'un hypothétique enseignement du français dans les écoles épiscopales et monastiques restent une zone d'ombre.

²⁵ S. Béraud, « Terre-Sainte de Chypre. L'ordre des Frères Mineurs. Églises et couvents (1217-1987) », *Kpriakay Spoudai*, 50, 1986, p. 135-153.

²⁶ G. Grivaud, *op. cit.*, p. 30.

²⁷ *Idem*, p. 29.

Quels rapports les *scriptoria* latins entretenaient-ils éventuellement avec les monastères orthodoxes, après le concordat de 1223²⁸ ? L'on sait peu de choses à ce sujet.

Au XIII^e siècle, chacun reste fidèle à sa culture, la société chypriote a évolué un siècle plus tard. Il faut cependant se garder d'un pré-supposé qui a vu dans la société chypriote urbaine médiévale deux mondes coexister côte à côte, le monde grec et le monde franc, chacun conservant sa langue, sa littérature, sa culture, sa religion, face à une civilisation à laquelle il était imperméable. Or, il a été signalé plus haut que la population chypriote était fort hétérogène et cela avant l'arrivée des Francs. Autochtones grecs, conquérants francs, émigrés syriens ou maronites, marchands arméniens vivaient au quotidien non point en symbiose ou en opposition, mais en transversalité.

Au XIV^e siècle, la compénétration entre Grecs orthodoxes et catholiques romains a peut-être été rendue plus facile grâce à la *Constitutio Cypria* émise par le pape Alexandre IV, comme, un siècle plus tard, la compénétration entre les diverses confessions orthodoxes catholiques, jacobites, maronites, nestoriennes, a été rendue plus aisée par le décret du concile de Florence proclamant l'Union entre les églises de Rome et les diverses églises orientales²⁹.

Il va de soi que les interférences culturelles influent sur une langue et l'on peut dire que la période médiévale a été la belle époque du « français de Chypre ». Quoique isolée par rapport à la France, la petite colonie franque de Chypre a préservé sa langue et l'a même développée au sein des différents groupes sociaux³⁰.

Cette situation privilégiée s'est altérée avec l'accession au trône de la vénitienne Caterina Cornaro en 1473 ; le français disparaissait pratiquement des documents officiels, même s'il restait encore langue de

²⁸ G. Hill, « The tribulations of the Greek Church in Cyprus, 1196-1280 », *Byzantinische Forschungen*, V, 1977, p. 73-83.

²⁹ J. Decarreaux, « L'union des Églises au Concile de Ferrare-Florence (1438-1439) », *Irenikon*, XXXIX, 1966, p. 46-72 ; 177-220 ; *Les Grecs au Concile de l'Union Ferrare-Florence (1438-1439)*, Paris 1970.

³⁰ J. Richard, « Culture franque et culture grecque », *op. cit.*, *passim*.

communication. Pour quelles raisons assiste-t-on au recul de la langue française ?

Durant la seconde moitié du XV^e siècle, une évolution qui est devenue radicale a marqué le tissu social qui s'était formé après 1192 avec l'arrivée sur le sol chypriote des conquérants occidentaux. Les fondateurs du royaume de Chypre et leurs épigones avaient un caractère proprement français. État latin, gouverné par une dynastie poitevine, Chypre était devenue, en partie tout au moins, un état de type féodal, quoique différent par rapport à la France.

Or, peu à peu, cet État féodal latin est allé se muant en une colonie vénitienne³¹. Les vieilles familles aristocratiques latines ont disparu au profit de familles autochtones ou italiennes. En effet les vieux lignages français se sont éteints et ont alors été remplacés par une bourgeoisie grecque en pleine ascension sociale et des familles italiennes ; les alliances entre Latins et Grecs se sont multipliées, et le plurilinguisme est devenu la règle.

Plusieurs événements ont concouru à cette élimination importante et progressive de la souche française. Et de la langue française.

En Chypre, plus que le roi largement contrôlé par les barons de la Haute Cour, c'était la noblesse franque qui dirigeait le royaume, associée, au début de l'installation des Francs, à l'église latine. L'aristocratie grecque, le clergé orthodoxe n'avaient aucun poids. La riche bourgeoisie, grecque, latine, syrienne, n'exerçait aucune influence politique. Or, si la royauté demeura très ouverte aux étrangers, la haute aristocratie franque se défia des influences étrangères, alors que l'église romaine, au contraire, chercha moins à s'appuyer sur les éléments francs qu'italiens³². C'est ainsi que le nombre des chanoines d'origine italienne relevés parmi le chapitre de la cathédrale Sainte-Sophie au XV^e siècle est largement supérieur à celui des chanoines français. Il faut noter

³¹ Du même, « Chypre du protectorat à la domination vénitienne », *Venezia e il Levante fino al secolo XV*, II, Florence 1973, p. 657-677.

³² W. H. Rudt de Collenberg, « État et origine du Haut Clergé en Chypre avant le Grand Schisme d'après les registres des Papes du XIII^e et du XIV^e siècles », *Mélanges de l'École Française de Rome*, XCI, I, 1979, p. 197-332.

cependant que ces chanoines italiens parlaient très certainement le français car leurs épitaphes ont été rédigées en langue française. Mais l'église catholique de Chypre s'était italianisée au cours des XIV^e et XV^e siècles.

Ce phénomène s'explique, en grande partie, en raison du schisme de la papauté en Occident³³ ; la tiédeur religieuse des derniers souverains Lusignan³⁴ joua, peut-être aussi, un rôle dans l'effacement du clergé français. Or une église nationale est un élément puissant de permanence culturelle.

De plus, les différences entre les religions catholique et orthodoxe se sont atténuées, ce qui explique que les différences entre les rites se soient gommées peu à peu. Catholiques romains et chrétiens orthodoxes sont alors passés d'un rite à l'autre au grand dam de leurs gardiens spirituels respectifs. Certes, cela a été souligné, les Francs constituaient une société urbaine, et en dehors des principales villes, les églises latines étaient rares³⁵.

Malgré les remontrances réitérées de Rome, l'église latine s'est effacée peu à peu devant l'église orthodoxe, au moins au niveau de la société urbaine. A la fin du XV^e siècle et au XVI^e siècle des membres des communautés latine, orthodoxe, jacobite syrienne passaient d'un rite à l'autre sans sourciller dans un œcuménisme avant la lettre³⁶. Et devant ce syncrétisme de plusieurs religions, malgré tout très proches les unes des autres, le paramètre langue devenait moins important et c'est la langue de la majorité orthodoxe qui l'a emporté.

D'aucuns ont vu dans cette hellénisation de la vie culturelle palatiale le rôle important joué par la reine Hélène Paléologue, épouse du faible

³³ J. Richard, « Le royaume de Chypre et le Grand Schisme à propos d'un document récemment découvert », *Compte rendu de l'Académie des Inscriptions et Belles Lettres*, Paris 1965, p. 498-507.

³⁴ W. H. Rudt de Collenberg, « Le Royaume et l'Église latine de Chypre et la Papauté de 1417 à 1471 », *Epetiris*, XII-XVI, 1984-1987, p. 63-193, spec. 126.

³⁵ J. Darrouzes, « Notes pour servir à l'histoire de Chypre », *Kypriakay Spoudai*, XXIII, 1959, p. 73.

³⁶ W. H. Rudt de Collenberg, *op. cit.*, p. 127.

Jean II. Il ne faut pas oublier qu'Hélène avait pour mère une Italienne issue de la grande famille des Malatesta de Pesaro. Selon E. de Lusignan la reine aurait éliminé le rite latin au profit du rite orthodoxe ; ce fut son gendre Jean de Coïmbra qui aurait établi le rite latin. Sans doute convient-il de nuancer ces avis³⁷. Grecque par son père, la reine Hélène accueillit très favorablement les réfugiés grecs après la prise de Constantinople en 1453. Elle dota généreusement l'abbaye de Saint-Georges de Mangana³⁸ où beaucoup de réfugiés furent reçus. Parmi tous ces réfugiés d'un niveau social et culturel élevé, un grand nombre étaient uniates, et certains d'entre eux collaborèrent rapidement avec le pouvoir royal entraînant des contacts répétés entre Grecs et Latins. Dans quelle mesure la reine Hélène elle-même ne favorisa-t-elle pas les conséquences du traité de Ferrare-Florence ? Tout ceci plaide en faveur d'une montée de la culture orthodoxe, mais non d'une hostilité à la culture franque.

La domination vénitienne n'a inversé en rien cet ordre des choses. Des prélats romains étaient d'ascendance orthodoxe (par ex. en 1556, le cardinal Livio Podocataro, lequel fonda par testament trois bourses pour permettre à de jeunes Chypriotes d'aller étudier auprès de l'Université de Padoue) ou jacobite (Antoine Audet, Général des Carmes).

A ces données sociologiques se sont ajoutées des catastrophes climatiques et épidémiologiques qui ont frappé la population chypriote dans son ensemble. La population franque n'était numériquement pas très importante, elle était donc plus fragile.

On peut citer quelques-unes de ces catastrophes. Tout d'abord la terrible inondation du 10 novembre 1330, restée célèbre dans les annales des chroniqueurs chypriotes³⁹. A Limassol, l'inondation noya 2 000 personnes et détruisit une partie de la ville. A Nicosie, le nombre des morts fut très élevé, entre 6 000 et 11 000 selon les chroniqueurs.

³⁷ A. Vacalopoulos, « Une reine de Chypre mal comprise par les historiens, Hélène Paléologue (1442-1458) », *Praktika tou Protou Diethnous Kypriologitou Synedriou*, II, p. 277-280.

³⁸ J. Richard, « Culture franque et culture grecque », *op. cit.*, p. 401 et n. 7.

³⁹ L. Machéras, p. 65 ; F ; Bustron, p. 27, Amadi, *Cronaca*, p. 104.

Surtout Chypre, comme l'Europe du XIV^e siècle, fut très durement touchée par les pestes provenant de la côte syro-palestinienne ou de Crimée. La peste de 1348, en particulier, si l'on en croit les chroniqueurs chypriotes, aurait fauché la moitié (voire les deux tiers) de la population⁴⁰.

La Grande Peste, jointe aux dégâts des pestes de 1362/1363, 1392/1393, 1402, pour ne pas parler des pestes ultérieures⁴¹, ont limé très fortement les rangs de l'aristocratie franque et cela d'autant plus facilement que les féodaux latins vivaient dans les villes, foyers d'infection et de développement privilégiés des maladies.

Un autre facteur contribua à affaiblir la classe de la noblesse franque : ce sont les luttes incessantes entre Génois et Vénitiens ; l'attitude et les prétentions scandaleuses des Génois vis-à-vis de la monarchie franque⁴² conduisirent à la prise de Famagouste par les Génois avec comme corollaire, en 1378, la déportation à Chio (colonie génoise) et à Gênes de la fine fleur de la chevalerie franque⁴³ qui ne revint guère en Chypre au moment de la restauration de Jacques I^{er}⁴⁴. Cette ponction de jeunes chevaliers (dont beaucoup furent mariés de gré ou de force à des jeunes filles de l'aristocratie génoise) modifia les composantes de la société.

Une nouvelle catastrophe vint s'ajouter à tout cela avec les attaques mameloukes de 1425/1426, qui s'achevèrent par la désastreuse bataille de Chirokitia⁴⁵. L'île fut pillée, brûlée, les villes en partie détruites, une grande partie de la chevalerie franque anéantie.

Morts sur le champ de bataille, prisonniers des Mamelouks et conduits au Caire où ils furent rançonnés, Latins et Grecs furent durement éprouvés (selon un témoin oculaire, les hommes vivants furent faits

⁴⁰ G. Hill, *op. cit.*, p. 307.

⁴¹ Du même, *id.*, p. 323, 441, 446, 464, 465, 645, 820, 821.

⁴² Du même, *id.*, p. 210, 278, 286, 288, 290, 312, 382, 384, 387, 390, 394, 399, 406, 408, 412, 434, 460, 500, 505, 501, 505.

⁴³ L. Machéras, *op. cit.*, p. 312-313.

⁴⁴ W. H. Rudt de Collenberg, « Les premiers Podocatáro », *Thesaurismata*, 23, 1993, p. 133.

⁴⁵ G. Hill, *op. cit.*, p. 467-487.

prisonniers, les filles, les jeunes femmes et les enfants capturés et il ne resta plus « que les vieilles pleurant sur le rivage »).

C'est probablement à partir de cet événement que la société franque s'est vue peu à peu remplacée dans l'administration par les autochtones, les Syriens et ensuite les Italiens.

Ce mouvement sociologique est allé en s'accroissant avec Jacques II le Bâtard, qui pour conquérir son trône, s'est appuyé, entre autres, sur des aventuriers napolitains, italiens, catalans, alors que plusieurs vieilles familles avaient suivi la reine Charlotte de Lusignan dans son exil, ce qui contribua à affaiblir un peu plus le vieux noyau franc. Jacques II a octroyé alors les fiefs des exilés pour les donner aux membres des familles grecques ralliées à lui et à ceux qui l'avaient soutenu. Lorsque, en 1489, Venise a imposé sa domination sur l'île, l'italianisation de Chypre était déjà bien entamée.

Quand on examine la liste des familles nobles franques dressée par le Frère E. de Lusignan⁴⁶, mais qui est incomplète (108 familles répertoriées), on note que les vieilles maisons franques ne sont plus guère représentées et ce sont des familles grecques, syriennes, italiennes qui ont pris la relève⁴⁷. La domination vénitienne parachève le processus. L'administration fut essentiellement gérée par des sujets de la République. L'époque des grandes dynasties françaises issues des croisées est définitivement révolue.

La conquête ottomane n'éradiquait pas les Latins, mais la guerre de Chypre entraîna une grave saignée dans le tissu urbain de l'île, surtout à Nicosie et Famagouste. Les deux sièges de 1570 et 1571 amenuisèrent les populations. Ceux qui ne furent pas tués⁴⁸ furent emmenés en

⁴⁶ E. de Lusignan, *Description de Toute l'Île de Chypre*, Paris 1580, f. 82t. / 83r.t.

⁴⁷ Du même, *id.* f. 81t.

⁴⁸ A. Calepio, *La vraye et tres fidele narration du succes des assauls, defenses et prinse du Royaume de Cypre*, in E. de Lusignan, *Description*, f.231/291.

esclavage⁴⁹. Ceux qui le purent s'enfuirent, en particulier vers Venise où ils avaient parfois déjà tissé des liens. Les Latins de souche française qui subsistaient dans l'île devaient être peu nombreux. L'histoire du français parlé dans la Chypre médiévale et vénitienne venait de se terminer.

Le « français de Chypre »

Il n'entre pas dans le cadre de cette étude de présenter une recherche linguistique sur la langue française parlée durant les périodes médiévale et vénitienne. Ceci est l'œuvre de spécialistes. Les lignes qui suivent tracent l'évolution qu'a connue dans l'île le français de 1192 à 1570. (L'étude de la production littéraire, religieuse, juridique, musicale dépasse le cadre de ce travail et n'est pas abordée⁵⁰).

Pendant toute la domination franque et vénitienne, le grec demeurait la langue parlée par la majorité de la population, qu'elle soit urbaine ou rurale, encore qu'il faille distinguer des zones géographiques de bilinguisme, sinon de multilinguisme et des zones uniquement grecophones.

A cette dernière catégorie appartenaient les régions montagneuses de l'île et la région de Paphos-Chrysochou, qui avaient peu de rapports avec les éléments non autochtones de l'île. A l'inverse, Nicosie et les villes portuaires étaient des zones de contact permanent entre Grecs, Latins, Syriens, Maronites, Arméniens et divers étrangers. Il ressort que la Chypre médiévale pouvait apparaître comme une mosaïque linguistique en raison de la diversité de son peuplement.

Capitale du royaume franc de Chypre, Nicosie abritait la Maison royale, la majorité de l'aristocratie franque, au moins jusque vers 1480. C'était certainement à Nicosie que la langue française était le plus diffusée. Mais quel français y parlait-on ?

⁴⁹ W. H. Rudt de Collenberg, « Les Litterae hortatoriae accordées par les papes en faveur de la rédemption des Chypriotes captifs des Turcs (1570-1597) d'après les fonds de l'Archivio Segreto vaticano », *Epetiris*, XI, 1981/1982, p. 13-167.

⁵⁰ Concernant la littérature franque médiévale cf. G. Grivaud, *op. cit.*, en particulier p. 93-199.

Chypre constituait aux époques médiévale et vénitienne le dernier bastion avancé de la chrétienté latine en Méditerranée orientale. Très excentrée par rapport à l'Occident, l'île ne pouvait qu'être isolée de ses racines culturelles européennes et il est normal qu'elle ait vu s'épanouir une culture originale et que la langue française y ait connu des développements différents de ceux de la France même.

Le français était la langue vernaculaire de la société latine et la langue de l'administration royale. L'arrivée en Chypre d'une noblesse issue de l'aristocratie française a permis à la langue de s'implanter et de perdurer dans des conditions favorables. Les premières générations de Francs qui suivirent l'installation des Lusignans parlaient quotidiennement un français fin et cultivé, héritier du français de Terre-Sainte⁵¹. Jusqu'au XIV^e siècle, la langue reste correcte, sans archaïsmes notoires, quoique ceux-ci soient devenus de plus en plus nombreux au XIV^e siècle. Le contact au jour le jour avec les diverses langues de l'Orient Latin, le grec, le syrien, l'arabe, l'arménien, mais aussi les parlers de la péninsule italienne (essentiellement le génois et le vénitien), sans oublier le catalan à Famagouste, amena les Francs à comprendre et à s'exprimer dans d'autres langues que le français. Grecs et étrangers divers vivant en Chypre parlaient eux aussi plus ou moins bien le français. Aussi la langue française subit-elle une évolution particulière et le français vernaculaire du XV^e siècle en Chypre ne s'apparentait plus au français en usage à la même période dans le royaume de France. En 1432 lorsque Anne de Lusignan partait pour la Savoie épouser le duc Louis, elle arrivait avec une suite de soixante personnes parlant une langue que la cour du duc de Savoie qualifia de « langue cyprienne ». En fait, selon J. Richard, il devait y avoir deux langues françaises, une langue officielle teintée d'archaïsme, usant d'un champ sémantique désuet en France, et une langue du quotidien qui suivait une évolution propre, beaucoup plus influencée par les parlers locaux et différente des autres parlers français⁵².

⁵¹ F. Brunot, *Histoire de la langue française des origines à nos jours*, I, Paris 1966, p. 383-384.

⁵² En fait, il faut se remémorer qu'à la période médiévale parlent le français, la partie nord de la France autour du Bassin Parisien, la Bourgogne. Une grande partie

Entre le français et le grec, les interférences devenaient inévitables. Ce français levantin apparaît comme la langue parlée par la majeure partie des Francs jusqu'au début du XVI^e siècle. Les textes officiels rédigés dans un français correct comprenaient des archaïsmes qui ne le défiguraient pas cependant⁵³. Si l'on examine rapidement deux relevés de compte – langue du quotidien – publiés par J. Richard⁵⁴, on saisit bien les modifications sémantiques qu'a connues le français de Chypre. Dans le relevé de compte établi en 1367 par Bernard Anselme, J. Richard note que le document a été rédigé « dans un français chypriote correct où les traits dialectaux sont nettement reconnaissables »⁵⁵. Mais on remarque aussi l'apparition des italianismes. Le texte reste compréhensible, même si l'orthographe est fantaisiste. En revanche, le relevé de compte établi en 1423 a été rédigé dans une sorte de « sabir » redoutable. On peut même se poser la question : le scribe a-t-il voulu rédiger son texte en français (mauvais) ou en italien (tout aussi mauvais) ? L'auteur a employé tour à tour des termes français, grecs, italiens. Quelques exemples :

Loutourguo = service religieux

Apodixe = mandat de paiement

Pithaire = jarre

Prahtico = terrier d'une seigneurie

Pagato = payé

Cere = cire

du territoire français parle encore la langue d'oc et les parlers locaux sont employés dans les différentes provinces.

⁵³ J. Richard, *Documents chypriotes des Archives du Vatican (XIV^e et XV^e siècles)*, Paris 1962, p. 15-16 ; E. Brayer, « Un manuel de confession en ancien français conservé dans un manuscrit de Catane », *Mélanges d'archéologie et d'histoire*, LIX, 1947, p. 155-198.

⁵⁴ J. Richard, *op. cit.*, « Le compte de Bernard Anselme » (1367), p. 76-110 ; Appendice, « Le compte de 1423 », p. 23-30 ; L. Minervini, « La langue française de Chypre », in *Lacrimae Cypriae, Recueil des Inscriptions franques, byzantines et vénitiennes de l'île de Chypre*, sous la dir. de B. Imhaus, Nicosie, 2005.

⁵⁵ Du même, « Le compte de B. Anselme », p. 15.

Zoe = cioè

mais encore la diglossie est la règle :

Rescodre = riscuotere

Capuzo = capuchon

Quant à l'orthographe, quelques exemples suffisent à montrer que ce n'était point le principal souci du rédacteur qui écrivait aussi bien « houtouvre » qu'« otoubrio » (octobre), ou « nourise » (nourrice) ;

l'apodixe devient, dans le même texte, *apodiye*, puis *apodiya*.

La syntaxe a été influencée par le grec et l'italien, par exemple :

L'apodiya l'o dada... (l'apodixe je l'ai donnée...)

On relève aussi des termes italiens francisés :

La mia sourella, la mia sourelay (la mia sorella), la prima setemane (la prima settimana)

Le scribe écrivait parfois phonétiquement, par ex. : *bergier, acyeptasion* ou *cyeptasion*.

Citons cette phrase qui se voulait française et résume à elle seule toutes les corruptions du « français de Chypre » au XV^e siècle :

« *La contesse jene (de Ro)las, de dare, par une apodixe (de la segre)te, por l'asement de dame Eschive de Montholif, de l'acyeptasion de la cort...* » aff.72⁵⁶.

Dans ce relevé de comptes de 1423 qui porte des patronymes et des noms de l'aristocratie franque et de la bourgeoisie gréco-syrienne de Nicosie, en fait le scribe passait sans cesse du français à l'italien, en émaillant son texte de mots grecs. Ce texte, de caractère personnel, illustre bien le français utilisé en Chypre au XV^e siècle par au moins une bonne partie de la société latine.

À côté du « sabir » dont usaient Francs, Grecs et autres locuteurs, les textes officiels conservent, sinon une langue pure, du moins un français relativement correct qui se rapproche du français du XIV^e siècle. C'est

⁵⁶ Du même, « Le compte de 1423 », p. 29.

le cas par exemple du *Livre des Remembrances de la Secrète*⁵⁷ édité par J. Richard. Le français reste compréhensible, même si quelques termes français ont définitivement cédé la place à leurs homologues grecs, comme le mandat de paiement devenu irrémédiablement une *apodixe*. Certains textes destinés à des Grecs ont été rédigés en français, ce qui prouve qu'ils le comprenaient ; ainsi l'ordonnance confiant au Grec Yani tou Yali les fonctions de *Mahtesep*⁵⁸ de Limassol est en français⁵⁹. On imagine d'ailleurs mal un Mahtesep incapable de s'exprimer en français avec des marchands francs. De même, l'exemption de l'impôt sur le sel accordée aux deux fauconniers du roi, Philippe et Manuel Tou Andony, a été écrite en français⁶⁰. En revanche, lorsque le roi s'adressait à l'hygoumène du monastère de « saint Save tis Carounou »⁶¹, il avait l'habileté de le faire en grec, d'autant plus que peu de moines orthodoxes, gardiens de l'identité grecque, parlaient français. A fortiori, les ordonnances concernant des manants perdus dans la campagne étaient en grec, telle celle « révoquant la concession faite à Jean Albanitaqui eu égard à ce que la fille de Yani tou Gatani est fiancée au fils de Yalata et autorise son mariage avec celui-ci »⁶². En fait ces trois exemples sont révélateurs des classes sociales grecques qui pratiquaient au XV^e siècle le bilinguisme.

Après la capitulation de Famagouste, en 1464, mettant fin à l'occupation génoise de la ville, les « Commandements » du roi Jacques II, garantissant aux habitants leurs privilèges et leurs coutumes, ont été rédigés en italien. Mais c'est un italien très incorrect, truffé de gallicismes. Il semble que les auteurs aient traduit de l'italien au français.

A ce bilinguisme urbain s'ajoutait parfois dans la société grecque de l'île l'usage de prénoms latins plus ou moins transformés. Le *pincerna*

⁵⁷ Du même, *Le Livre des Remembrances de la Secrète du Royaume de Chypre (1468-1469)*, Nicosie 1983.

⁵⁸ Police des marchés, terme arabe.

⁵⁹ J. Richard, *id.*, p. 28.

⁶⁰ *Idem.*

⁶¹ Du même, *id.*, p. 55.

⁶² *Idem*, p. 47.

Henri employé au casal de Psimolofo⁶³ n'était sûrement pas un Latin et le prénom féminin franc, Echive, était devenu un prénom grec sous la forme de Tsiva⁶⁴. Et les Latins comme les Grecs, ont pris l'habitude de l'Orient Latin de transformer un patronyme en prénom : Lusignane, Lusignan de Gibelet, Lusignan Paléologue, Yblim (Ibelin) de Provane⁶⁵.

En fait, à la fin du XV^e siècle, les « Cyprois » parlaient cette « lingua franca » commune au bassin méditerranéen qui empruntait des éléments d'origines diverses (grecs, italiens, etc.). Seuls les textes officiels émanant du pouvoir royal étaient écrits dans un français beaucoup plus pur⁶⁶.

Par la suite, la mainmise vénitienne a entraîné l'usage du vénitien, ce qui a conduit sinon à éradiquer complètement le français, du moins à le corrompre encore plus fortement.

L'écriture du français médiéval de Chypre

Pas plus que pour la langue, ces lignes ne prétendent porter des conclusions sur l'écriture française médiévale, mais donner simplement quelques exemples.

Un scribe occidental du XIV^e siècle, Arnaud Bregas, devant transcrire pour la Chambre Apostolique les comptes de l'évêque Géraud de Paphos, se plaignait de l'écriture du scribe chypriote, ce qui tendrait à prouver qu'il existait une écriture cypro-française. Les scribes officiels chypriotes laïcs ou ecclésiastiques écrivaient sans doute dans les deux langues (français et grec), qu'ils soient eux-mêmes français, grecs, syriens. Ils avaient donc institutionnalisé un type d'écriture occidentale originale non seulement pour le français et le latin mais aussi pour le grec. Le Père Darrouzès qui a étudié les manuscrits grecs copiés en Chypre, a reconnu deux types d'écriture caractéristiques : une écriture

⁶³ Du même, « Le casal Psimolofo », p. 136.

⁶⁴ J. Darrouzès, « Notes pour servir à l'histoire de Chypre », *Kypriakai Spoudai*, 1958, p. 48.

⁶⁵ W. H. Rudt de Collenberg, « Les Lusignans de Chypre », *Epetiris*, X, 1979-1980, p. 287.

⁶⁶ J. Richard, *Documents Chypriotes*, *op. cit.*, p. 13.

carrée qu'il qualifie de chypriote, et une écriture « plus typique et d'une forme assez différente... Ce n'est pas une écriture d'atelier, mais plutôt de lettrés ou de fonctionnaires. Elle a subi des influences latines... L'appellation de notariale lui conviendrait assez bien »⁶⁷. J. Richard a remarqué que ces deux types d'écriture correspondent aux deux types les plus couramment utilisés par des scribes chypriotes écrivant en langue occidentale : « A l'écriture carrée grecque correspond une écriture carrée, assez fragmentée, très régulière d'aspect, mais dont le déchiffrement n'est pas toujours aisé. Elle procède évidemment des modèles occidentaux mais qui paraissent avoir très fortement subi l'empreinte de l'écriture grecque »⁶⁸. A l'écriture notariale répond un autre type d'écriture latine, qui est certainement employée dans les diplômes des rois de Chypre, surtout postérieurement à 1450. Plus allongée, plus penchée, plus franchement minuscule que la précédente, elle est beaucoup plus proche des écritures des chancelleries occidentales. Les scribes, cependant souvent syriens d'origine, qui écrivaient les actes émanant de la chancellerie royale, paraissent avoir eu soin d'écrire leurs diplômes dans le même type d'écriture que ceux qui étaient utilisés par les souverains d'Occident⁶⁹. Ces réflexions sont intéressantes à un autre point de vue car elles prouvent qu'entre la France et Chypre les manuscrits circulaient.

Le français durant la période ottomane

La période ottomane a marqué une autre étape dans l'histoire de la langue française en Chypre.

Après 1571, le cours de l'Histoire s'est inversé. Les Franks n'existaient plus mais furent remplacés par des Français venus de France et les Français sont devenus des étrangers dans l'île, plus ou moins acceptés. Le rôle de ces Français a été lié à la politique de la France dans le

⁶⁷ J. Darrouzès, « Manuscrits originaux de Chypre », *Revue des Études Byzantines*, VIII, 1950, p. 164.

⁶⁸ J. Richard, *op. cit.*, p. 12.

⁶⁹ *Idem*, p. 13 ; le système des abréviations en Chypre était pratiquement identique au système utilisé en Occident.

Levant, et jusqu'à la fin du XIX^e siècle, l'usage de la langue française dans l'île se réduisit considérablement sans disparaître cependant.

Si l'on veut avoir une vision globale de la politique de la France au Levant durant les XVI^e et XVII^e siècles, il faut se pencher sur l'idée que les Français vivant en France se faisaient de l'Orient Latin⁷⁰. Que savaient-ils de l'île de Chypre ? Selon M. François, le souvenir de l'Orient Latin allait s'estompant (il ne connaîtra un regain d'intérêt qu'au XIX^e siècle). Chypre était alors englobée dans le Levant ou le Proche-Orient qui devenait pour les intellectuels un objet de curiosité. Les Humanistes célébraient Chypre, les esprits cultivés qui allaient créer l'historiographie nationale étaient conscients de la dette de reconnaissance qu'ils avaient envers ces croisés qui, eux, avaient œuvré pour la délivrance du tombeau du Christ, en partant puis en s'installant aux marges orientales de la chrétienté. Le voyage vers Jérusalem demeurait une action salutaire pour tout bon chrétien. Durant ce « saint voyage », Chypre restait une étape obligée. Mais les Français du XVI^e siècle avaient-ils oublié cette « France de Chypre »⁷¹ ? Qui gardait en mémoire la dynastie des Lusignans ? Qui se souvenait des magnifiques monuments gothiques érigés par les Franks de Chypre qui constituaient « un des plus magnifiques dons que l'Occident ait fait à l'Orient »⁷².

Pierre Belon et Guillaume Postel⁷³ ont réveillé l'intérêt des Français pour le Levant, au moment où les Franks de Chypre s'évanouissaient. C'est cet intérêt pour le Levant en général qui favorisa quelques décennies plus tard l'implantation des Français à Larnaca. A travers le regain d'activités commerciales, bon nombre des souvenirs accumulés mais obliérés et redécouverts, ont favorisé une politique de la France dans le Levant. Pèlerins, marchands, diplomates, aventuriers et, un peu plus tard archéologues, passaient par Chypre et l'Échelle de La Scala ;

⁷⁰ M. François, « L'Orient Méditerranéen dans la mentalité et l'action des Français au XVI^e siècle », *Epetiris*, X, 1979-1980, p. 16-30, auquel les lignes qui suivent se réfèrent.

⁷¹ N. Iorga, *France de Chypre*, Paris 1931.

⁷² *Idem*, p. 42.

⁷³ M. François, *op. cit.*, p. 21 ; P. Belon, *Observations de plusieurs singularités et choses mémorables des divers pays estrangés*, Paris 1555.

puis Larnaca concentrait tous les Français en transit ou résidant en Chypre. Bien entendu cette politique de la France dans le Levant tout au long de la période moderne fut déterminée par le jeu des ambitions politiques et économiques européennes vis-à-vis de l'échiquier que représentait l'Orient méditerranéen, surtout la Turquie.

La République de Venise, malgré les sérieuses amputations de son domaine colonial, demeurait une puissance majeure en Europe ; c'était une alliée sollicitée par le roi de France François I^{er}, espérant ainsi se rapprocher des Ottomans. Avant la prise de Chypre par les troupes ottomanes, François I^{er} décidait de nommer un ambassadeur à Constantinople destiné à assurer la protection des nombreux marchands français qui trafiquaient au Levant. Venise et Constantinople devenaient les postes d'observation et d'action de la présence française dans l'Orient méditerranéen. Cette alliance avec les Turcs a eu lieu dans une Europe divisée politiquement et déchirée religieusement par les luttes entre catholiques et protestants. Le traité de Cateau-Cambresis, en 1559, mettait fin aux luttes entre États européens ; la nécessité de lutter contre les Turcs n'était mentionnée que *pro forma*. Les liens entre le roi de France et la Sublime Porte se distendaient puisque l'Europe entrait dans une période de paix.

C'est justement ce repli politique européen que les Turcs ont saisi pour lancer une action d'envergure contre les îles encore soumises au pouvoir de la Dominante⁷⁴. De ces îles dans lesquelles Venise était le gardien de la chrétienté occidentale, Chypre constituait un des plus beaux fleurons et le poste le plus avancé. La République recherchait alors une alliance avec les puissances occidentales et la Papauté pour sauvegarder son empire colonial. Mais lors du débarquement ottoman de 1570 en Chypre, la France était totalement absente ; elle n'était pas non plus présente à la bataille de Lépante, « choc retentissant entre deux marines adverses, deux civilisations »⁷⁵.

C'est que, au moment où les Ottomans relançaient leur conquête, la France était en proie aux guerres de religion et Lépante coïncidait quasiment avec les horreurs de la Saint-Barthélemy. Les esprits en

⁷⁴ M. François, *op. cit.*, p. 25.

⁷⁵ Du même, *id.*, p. 28.

France étaient polarisés par les luttes religieuses et peu attentifs aux événements de l'Orient méditerranéen.

Cette absence française dans les guerres anti-turques permettait à la France de renouer des relations avec la Sublime Porte, relations qui, au cours des deux siècles suivants, ont connu des vicissitudes, surtout au XVII^e siècle, mais ne se sont jamais interrompues⁷⁶. Ces relations, régies par le régime des Capitulations, plusieurs fois renouvelées⁷⁷, étaient liées à la fois aux vicissitudes des relations diplomatiques entre la France et le sultan de Constantinople et aux problèmes de l'organisation interne du commerce français.

Le XVII^e siècle ne fut pas une période très favorable au commerce français, concurrencé par les Anglais, les Hollandais, les Italiens, les problèmes de la course, les avanies des pachas et le manque de législation commerciale. De plus la guerre de Trente ans affaiblit le commerce au Levant et la guerre de Candie à laquelle participait un corps expéditionnaire français aux côtés de Venise indisposa les Turcs⁷⁸. Il revenait à Colbert, en 1660, de réformer l'administration des Échelles. Les nouvelles Capitulations de 1683 redonnaient au commerce français son essor.

Ce trafic commercial entre Chypre et la France fut à l'origine de l'implantation d'une petite colonie française à Larnaca⁷⁹ et de l'ouverture d'un consulat de France à Larnaca⁸⁰. La petite colonie française concentrée à Larnaca, placée sous la souveraineté du sultan de Constantinople et sous la protection des divers consuls⁸¹, fit maints

⁷⁶ P. Masson, *Histoire du commerce français au XVII^e siècle*, Paris 1856.

⁷⁷ I. G. Noradounghiau, *Recueil des actes internationaux de l'Empire ottoman*, Paris 1897-1903 ; G. Grivaud, « L'île de Chypre en 1697 d'après un mémoire du consul François Luce », *Epetiris*, 1983, XII, p. 171-183.

⁷⁸ A. Pouradier-Duteil, « Le commerce des Français, Hollandais et Vénitiens au Levant à la fin du XVII^e siècle », *Epetiris*, XIII-XVI, (1984-1987), p. 346.

⁷⁹ P. Masson, *op. cit.*, p. 332.

⁸⁰ G. Grivaud, *op. cit.*, p. 172 ; R. Paris, *Histoire du commerce de Marseille*, V, Paris 1957, p. 475.

⁸¹ S. Béraud, *La culture française dans l'espace chypriote*, Nicosie 1990, p. 96-98 ; « Liste des consuls français à Chypre de 1661 à 1959 », *Kypriakai Spoudai*,

efforts pour se maintenir entre avanies des pachas de Chypre, luttes intestines, frictions entre le corps consulaire et les marchands ; elle demeurait le seul lieu de l'île où l'on parlait et écrivait encore en français. C'est grâce à cette échelle du Levant que la langue française n'a jamais cessé d'être présente en Chypre.

Au XVIII^e siècle, ces relations diplomatiques avec Constantinople étaient soigneusement entretenues. La France était alors la plus ancienne alliée de l'Empire ottoman et devenait par là la protectrice des chrétiens du Levant⁸².

A la veille de la Révolution française, composée surtout de Provençaux, « la nation française comptait une trentaine de personnes (plus quatre protégés). Elle fonctionnait comme une petite république, avec à sa tête un consul qui gérait la « nation », la défendait auprès des autorités locales, assurait la correspondance avec le Secrétariat à la Marine (dont dépendaient les Échelles du Levant), avec l'ambassade de France à Constantinople et avec la Chambre de Commerce de Marseille qui dirigeait le commerce du Levant depuis sa fondation jusqu'à la fin du XVIII^e siècle »⁸³.

Les Français de Chypre ont traversé la période révolutionnaire sans grands problèmes. En revanche les victoires de Napoléon Bonaparte en Égypte avaient inquiété les Ottomans qui prirent la décision d'interner les ressortissants français. Après dix mois d'internement, la « nation française » reprit ses activités⁸⁴.

Un frère capucin enseignait le français à une douzaine d'enfants, fils de Français ou de notables grecs. Il semble que ce soit le seul témoignage que nous ayons de l'enseignement du français pour cette période.

XXXIII, 1969, p. 149-154 ; A. Pouradier-Duteil, *Consulat de France à Larnaca (1660-1696). Documents pour servir à l'histoire de Chypre*, I-III, Centre de Recherche Scientifique, Nicosie 1991-1999.

⁸² A. et P. Pouradier-Duteil, *Chypre au temps de la Révolution Française*, Nicosie 1989, p. 15.

⁸³ *Idem*, p. 72.

⁸⁴ *Idem*, p. 135.

Ainsi la petite colonie française de Larnaca a représenté le maillon tenu qui a permis à la langue française de n'être jamais totalement oubliée en Chypre et de connaître à la fin du XIX^e siècle, puis au XX^e siècle un nouvel essor qui a conduit à la situation contemporaine.

Le français au XIX^e siècle

Au début du XIX^e siècle, l'arrivée de nouveaux consuls, Joseph Regnault et surtout E. Hippeau⁸⁵, entamait une nouvelle ère pour la colonie française de Chypre.

Si le commerce restait toujours prospère entre Chypre et la France au XIX^e siècle entraînant un mouvement de personnes, l'apparition des premiers grands orientalistes, l'importance politique de la « Question d'Orient », les débuts des voyages touristiques, la curiosité grandissante pour la période antique et son corollaire, la recherche et la fouille de sites archéologiques, la facilité sans cesse accrue des voyages maritimes, ont amené vers le Proche-Orient nombre de Français qui au cours de leur périple faisaient escale en Chypre. Citons le grand historien des croisades H. Michaud, A. de Lamartine, R. de Chateaubriand, A. Rimbaud et tant d'autres voyageurs, érudits, hommes de lettres, diplomates, qui ont relaté leurs impressions de voyage. Ces récits n'étaient pas sans importance car ils permettaient aux lecteurs français de découvrir l'île de Chypre.

A tout cela s'est ajoutée la présence de consuls de France préoccupés par l'enseignement de la langue française. Les « pères fondateurs » en furent les consuls Joseph Regnault, le diligent E. Hippeau, Dagobert Fourcade⁸⁶ et l'abbé Paul Brunoni, vicaire apostolique et légat pontifical en Syrie⁸⁷. L'enseignement du français se développa à travers deux axes, l'enseignement laïc et les écoles religieuses.

⁸⁵ S. Béraud, *op. cit.*, p. 101.

⁸⁶ Du même, « L'enseignement du français à Chypre ». *Actes du 2^e colloque des Études Chypriotes*, Nicosie 1987, II, p. 591-605.

⁸⁷ S. Béraud, « Documents inédits de Monseigneur P. Brunoni se trouvant aux archives de l'École des Sœurs de Saint-Joseph-de-l'Apparition à Larnaca », *Epetiris*, XII, 1983, p. 257-294.

L'enseignement laïc du français dans l'île avait déjà débuté⁸⁸. Le premier lycée chypriote fondé à Nicosie en 1812 par l'archevêque Kyprianos et réservé aux garçons, avait prévu des cours de français ; à Larnaca en 1841 une école publique enseignait le français.

L'enseignement du français était aussi assuré par les Frères Prêcheurs, qui fondèrent, toujours à Larnaca, en 1844, une école pour l'éducation des jeunes gens, la « Schola Puerorum Terrae Sanctae » fréquentée par une cinquantaine de jeunes gens.

C'est dans ce contexte que le consul D. Fourcade, aidé par l'abbé P. Brunoni demanda l'aide de la mission lyonnaise de la Propagation de la Foi.

L'abbé P. Brunoni était le fils du docteur Brunoni, d'origine italienne, mais citoyen français, établi à Larnaca. L'abbé Brunoni se préoccupait beaucoup de l'enseignement des filles, alors fort peu développé. Nommé missionnaire apostolique par la Sainte Congrégation de Rome pour les affaires du diocèse de Chypre, l'abbé Brunoni se rendit en France et réussit à convaincre la Société de la Propagation de la Foi à Lyon.

Il ne faut pas perdre de vue le rôle joué au XIX^e siècle et jusqu'au milieu du XX^e siècle par cette institution, ainsi que par diverses congrégations religieuses missionnaires dans l'éducation des jeunes et, en particulier, dans l'enseignement de la langue française et ce dans le monde entier.

Parallèlement à la création de l'Œuvre de la Propagation de la Foi, Émilie de Vialar avait institué l'ordre de Saint-Joseph-de-l'Apparition. Ces religieuses, dont la mission était caritative, devaient prendre en charge l'éducation des filles dans leur pays de mission. Évidemment les religieuses, au départ d'origine française, enseignaient des rudiments de français. Soutenues par l'Œuvre de la Propagation de la Foi, elles devinrent très vite, de par le monde, un des meilleurs agents du rayonnement de la culture française et de l'enseignement du français.

Tout cela explique les raisons qu'avait l'abbé Brunoni de s'adresser à l'Œuvre de la Propagation de la Foi afin d'obtenir que des religieuses vinssent s'occuper de l'éducation des jeunes filles chypriotes. Le

⁸⁸ S. Béraud, « L'enseignement du français », *op. cit.*, p. 591-595.

détachement de quatre religieuses de l'ordre de Saint-Joseph-de-l'Apparition fut accordé et constitua la première mission⁸⁹. La construction à Larnaca d'une école pour les filles fut décidée et l'Œuvre de la Propagation de la Foi contribua au financement du projet, tout comme d'ailleurs Louis-Napoléon Bonaparte, l'Autriche et la Russie. En 1846 l'école devenait opérationnelle. C'est ainsi que débuta l'École des Sœurs de Saint-Joseph, essentiellement une école de langue et bonnes manières ; elle comptait quatre-vingt-dix élèves⁹⁰. Puis une école fut créée en 1874 à Nicosie. Et chacun sait combien de générations de filles ont appris en Chypre un français remarquable sur les bancs des écoles Saint-Joseph. Dans ces trois établissements, on peut connaître l'origine ethnique des élèves. A Larnaca, par exemple, la répartition des élèves à ses débuts était la suivante : Chypriotes 66 % ; Syriennes ou Turques 40 %. La réputation de l'établissement au Proche-Orient incitait les familles aisées à y envoyer leurs filles afin qu'elles y reçoivent une éducation à l'occidentale.

Au cours du XIX^e siècle l'enseignement du français progressait. La francophonie revenait en force en Chypre par le canal de la communauté française de Larnaca et de ses consuls.

Un pas décisif pour l'enseignement de la langue française fut franchi au début du XX^e siècle, toujours grâce à un consul de France, Edmond Hippeau. Il s'appuya sur des Chypriotes, amis de la France, et encouragea leurs desseins de développer la langue française dans l'enseignement chypriote qui était en cours de réorganisation. C'est ainsi que le français devenait une langue vivante dont l'apprentissage allait se renforcer au fil des décennies.

Un chapitre nouveau s'ouvrait pour la francophonie en Chypre⁹¹, mais l'on ne peut plus parler pour le XX^e siècle de ce que les historiens appellent aujourd'hui du beau nom de « français de Chypre ».

⁸⁹ S. Béraud, *op. cit.*, p. 259.

⁹⁰ S. Béraud, « La culture française », p. 112.

⁹¹ B. Imhaus, « Présence de la langue française en Chypre des origines à la période contemporaine », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 21, 1998, p. 166-179.

L'île de Chypre a, par le sort de l'histoire, parlé français depuis 1192. Francs et Chypriotes avaient créé tout au long des siècles un français particulier qui empruntait aux deux langues. Durant toute la période moderne et les débuts de la période contemporaine, la langue française s'est maintenue par l'intermédiaire de la présence consulaire de Larnaca et de l'installation de quelques marchands français dans l'île. Elle a refait surface au XIX^e siècle, souvent grâce à la volonté de consuls responsables et énergiques qui n'attendaient pas les dépêches parisiennes pour agir avec diplomatie et efficacité.

La présence de la langue française en Chypre, parfois menacée, n'a sur la longue durée jamais cessé.

On peut parler de présence et de pratique francophones en Chypre depuis 1192, date à laquelle Guy de Lusignan achète aux Templiers le territoire qui deviendra un Royaume Latin. A travers les différentes dominations vénitienne, ottomane, britannique, le français a continué à être parlé en Chypre, où il s'est maintenu pour des raisons diplomatiques et commerciales ; à Larnaca, échelle du Levant, une petite colonie française reste active et obtient un consulat français dès le XVII^e siècle. Les caractéristiques cosmopolites et polyglottes des Chypriotes font que « le français de Chypre » a au cours des siècles été influencé par le grec, l'arabe des Syriens puis l'italien. Mais, au XIX^e siècle, la francophonie revient en force en Chypre, tant par l'enseignement laïque chypriote que par celui de l'Œuvre de la Propagation de la Foi, renforcée dans la période récente par le processus aboutissant à l'entrée de Chypre dans l'Union européenne.

The Island « Cyprus » has been francophone since 1192, when Guy de Lusignan bought the island from the Templars and made it as a Latin Kingdom. French language has been spoken in Chypre through the different dominations of Venice, the Ottomans, and the Britain's, because of diplomatic and commercial reasons. Larnaca, « échelle du Levant », had a small French busy community and got a consulate already in the XVIIth century. Because of cosmopolit and polyglottic characters of the Cypriots, the spoken language could be called « The French of Cyprus », influenced that it was by the Greeks language, by the Arabic of the Syrians, and later by the Italian language. In the XIXth century French has been taught at the state's school as well as at the catholic school and has been prosperous; the interest for the French language has been increasing with the process to enter the European Union, until nowadays.

Exilés et proscrits

L'expérience de l'étranger : vivre et enseigner en exil après le 2 décembre

Sylvie APRILE
Université de Tours

Même s'il ne peut être vécu que comme provisoire voire éphémère, l'exil politique qui suit le coup d'État de 1851 conduit les proscrits français à une installation durable dans des pays non francophones : Angleterre, Belgique flamande ou États-Unis. Pour vivre, l'une des principales activités qui s'offre à eux est l'enseignement du français. Il faut alors tout à la fois apprendre la langue de l'autre et enseigner la sienne. Ce milieu de la proscription en Grande-Bretagne contribue, comme ailleurs en Europe, à la structuration au cours des années 1860-1880 d'une réflexion et d'une organisation de la profession de professeur de français à l'étranger.

Ces exilés posent également un certain nombre de questions connexes : celle de l'éducation du peuple et celle du rôle de la langue dans le contexte de la Revanche. Ce qui est en jeu n'est pas seulement une démarche pédagogique mais l'image en construction de la France républicaine et patriotique. En dehors de la simple découverte d'aspects méconnus des transferts, exportations et médiations culturels qui s'opèrent par le biais de l'exil, ce sont à la fois les pratiques de l'enseignement au quotidien et leurs constantes mises en perspective avec une actualité ou un devenir politique qui seront présentées ici.

Si les travaux de Paul Gerbod, auteur de plusieurs réflexions sur l'enseignement de la langue française en Grande-Bretagne au XIX^e

siècle¹ apparaissent pionniers, ceux sur les transferts culturels de Michel Espagne, ou ceux de sociologues ont permis de repenser la place de l'exil dans une perspective d'histoire sociale tout autant que politique. On pose généralement en termes de créativité et donc de culture la question de l'exil, peu en termes d'emplois, d'apprentissages ou d'imitations ; il faut donc payer sa dette aux analyses sur l'immigré d'Abdelmalek Sayad. J'ai pu enfin confronter mes recherches tout récemment aux travaux d'Adèle Thomas, jeune doctorante qui a analysé à travers la Société française des professeurs de français cette volonté de diffusion du français qui se renforce à la fin du XIX^e siècle².

Il s'agit ici de comprendre comment se construit cette communauté française, comment en s'inscrivant dans la durée, elle investit un certain nombre de positions et de pratiques qui aboutissent à la création d'instances chargées en fin de siècle de protéger les enseignants et d'améliorer l'apprentissage de la langue française.

La formation d'une communauté enseignante

Près d'un millier de proscrits s'installent en Grande-Bretagne. Ce choix est le plus souvent contraint. Ils souhaitent s'installer aux frontières de la France en pays francophones, mais ils sont soumis en Suisse et surtout en Belgique à une législation sur les étrangers qui rend leur statut

¹ Paul Gerbod, « L'enseignement de la langue française en Grande-Bretagne au XIX^{ème} siècle », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 2, décembre 1988 et « L'enseignement de la langue française en Angleterre au XIX^e siècle (1800-1860) », *L'Information historique*, vol. 53, n° 5, 1991, p. 180-186.

² Adèle Thomas, « L'enseignement du français en Grande-Bretagne : analyse et (ré)action des Français de la Société nationale des professeurs de français en Angleterre dans les années 1880 », DEA Paris Nord, Relations interculturelles anglophones et françaises, sous la direction de Mme Rose May Pham Dinh, septembre 2002. La quatrième partie de cet article s'appuie pour une large part sur ses recherches. Sur ce thème voir également Albert Salon, « La diffusion du français hors des pays francophones et francisants », in Gérald Antoine et Robert Martin (dir.), *Histoire de la langue française 1880-1914*, Paris : Éditions du CNRS, 1985, p. 421.

précaire et leur présence peu désirée. A ce souci de préserver de bonnes relations diplomatiques avec la France, s'ajoute surtout en Belgique la crainte d'une concurrence dans les professions libérales et l'enseignement. Cependant les « intellectuels français » sont accueillis à bras ouverts dans les universités suisses et en Amérique latine. La présence des exilés est également temporaire : ils sont nombreux à rentrer à la faveur des amnisties en 1853 et surtout en 1859, mais ils vont pour certains s'enraciner notamment en Angleterre pour la durée totale de l'Empire, soit près de 20 ans, période qui est aussi celle de leur maturité, donc de leur activité professionnelle. Cette installation est parfois même définitive puisque certains d'entre eux sont encore très actifs dans les années 1880. Ce sont dans certains cas aussi leurs fils qui leur succèdent comme enseignants de français en Angleterre.

Sur qui et sur quelles pratiques repose cet enseignement à la mi-XIX^e siècle ? En d'autres termes dans quel paysage prennent-ils place ?

L'enseignement du français repose déjà traditionnellement sur la présence de réfugiés français. Il existe en effet une tradition de l'enseignement par les réfugiés. Après la révocation de l'Édit de Nantes en 1685, cet enseignement est dominé par l'influence des huguenots. La Révolution française a ensuite conduit certains aristocrates, exilés en Angleterre, à s'improviser maîtres de langue, tandis que des prêtres émigrés créaient des écoles où ils enseignaient le français. Puis, c'est l'instabilité de régime politique que connaît la France au XIX^e siècle, qui entraîne un nouveau flot d'émigration continue de Français vers l'Angleterre, qui à leur tour enseignent le français. Comme l'a résumé Paul Gerbod :

« On recense successivement les bonapartistes chassés par la Terreur Blanche en 1815, les ultras de 1830, les orléanistes de 1848, les « démocrates » de 1848 et les opposants au coup d'État du 2 décembre 1851. En 1871, ce sont les « Communards » échappés à la répression des Versaillais et de Monsieur Thiers. Parmi eux, un certain nombre pour des raisons alimentaires « courent le cachet ». D'origine

bourgeoise, bacheliers ès lettres ou licenciés en droit, ils sont en mesure de se transformer en maîtres de français. »³

Les données quantitatives sont difficiles à établir, surtout pour les exilés du Second Empire, car les recensements britanniques ne sont pas d'un grand secours. Ils ont lieu en 1851 soit avant leur arrivée, puis en 1861 date à laquelle bon nombre sont repartis. Mais ce qui est certain, c'est que ces vagues d'exilés se traduisent à chaque fois par une pression sur le marché de l'enseignement¹. Le communalard Vermersch décrit ainsi dans une lettre à son ami Vuillaume datée du 10 décembre 1872 le déséquilibre entre l'offre et la demande de professeurs de français :

« c'est à peu près l'habitude : on ne paie pas les maîtres de français, et cependant on en trouve autant qu'on veut ; ce n'est pas étonnant, il y a tous les dix ou quinze ans maintenant des émigrations qui donnent à l'Angleterre une quantité de Parisiens [...]. Beaucoup n'ont pas d'état manuel : ils donnent des leçons de leur langue, d'où abondance de professeurs, et, comme disent les économistes, encombrement du marché et baisse des salaires. »⁴

Si on ne peut guère compter les exilés, on peut les localiser. Ils sont surtout installés à Londres et ses environs. A Londres, ils s'installent surtout à Soho, quartier français qui a mauvaise réputation auprès des Français eux-mêmes qui cherchent à s'en éloigner, ou au moins à s'installer sur ses marges. On peut à ce titre citer les témoignages de Jules Vallès, Élisée Reclus, Alphonse Esquiros. On peut ainsi reconstituer aisément les *topoi* qui accompagnent côté anglais et français cet enseignement. Jusqu'au milieu du XIX^e siècle, l'enseignement du français en Angleterre se déroule essentiellement dans le cadre du préceptorat particulier ou bien encore au sein d'une académie privée de langues. Pour autant, s'ils ont su s'imposer dans ce domaine en Angleterre, les Français doivent faire face à un certain nombre de critiques. Les Anglais redoutent en effet que les Français ne corrompent

³ Paul Gerbod, « L'enseignement de la langue française en Angleterre au XIX^e siècle (1800-1860) », *op. cit.*, p. 181.

⁴ Marc Vuillaume, *Mes cahiers rouges au temps de la Commune*, Paris, Albin Michel, 1971, p. 43.

leurs élèves même s'ils craignent moins qu'auparavant que les enseignants catholiques ne fassent preuve d'un certain prosélytisme auprès des enfants dont on leur a confié l'éducation.

Les perceptions et représentations de l'enseignant français sont construites sur les stéréotypes qui caractérisent tout Français : celui-ci est léger et peu compétent. L'enseignant français doit faire face à l'attitude irrespectueuse de ses élèves, liée à son incompetence à se plier et exercer toute discipline. Paradoxalement, il semble que, dans le même temps, la présence d'un Français dans une école ait permis d'en rehausser le prestige. Cette situation semble évoluer à partir de 1850. En effet, à l'occasion de l'exposition universelle de 1851 à Londres, l'Angleterre découvre l'industrialisation croissante de pays comme la Prusse, la France ou les États-Unis, s'en inquiète, et tente d'en comprendre les raisons. La qualité comparée de l'enseignement secondaire et technique devient un élément du débat sur la puissance industrielle et commerciale des pays. Ceci s'accroît encore dans les années 1860 : l'on attribue en partie à une supériorité atteinte par la Prusse en matière éducative, ses victoires face à l'Autriche, en 1866, puis à la France, en 1870. Les hommes politiques et industriels britanniques s'attachent, du moins dans leur discours, à porter une plus grande attention au système d'enseignement secondaire à destination d'un plus large public. Les proscrits français débarquent donc en Grande-Bretagne dans le cadre d'une tradition et d'interrogations nouvelles sur l'enseignement.

Une inscription dans la durée

En général, être maître de langue est une profession par défaut et provisoire qui ne nous est connue que par les récits autobiographiques et les échanges épistolaires. Les informations données sont souvent périphériques voire anecdotiques et s'inscrivent dans l'expression d'une anglophobie qui a des visées communautaires⁵. *A contrario*, la correspondance révèle le rôle central de cet enseignement, souvent la seule source de revenus réguliers. Il faut alors bénéficier de réseaux de

⁵ Sylvie Aprile, « Translations politiques et culturelles : les proscrits français et l'Angleterre », *Genèses*, mars 2000, p. 35-56.

recommandation qui passent parfois par la France : Pierre-Alfred Talandier sollicite une lettre de recommandation de Jules Michelet pour un poste dans une école militaire.

Certains exilés français connaissent semble-t-il déjà l'anglais. Victor Schœlcher a une connaissance sommaire mais réelle de la langue, qu'il est à son arrivée capable d'écrire et de lire⁶. S'agit-il des souvenirs d'un enseignement qui lui a été dispensé ou plus certainement d'un usage de cette langue dans ses voyages et séjours outre-atlantique ?

Rappelons que les proscrits ne sont pas des jeunes gens et que leurs années d'études sont souvent loin derrière eux. L'apprentissage de la langue anglaise se fait donc essentiellement sur le « tas », souvent par une pratique écrite de la version et du thème à l'imitation de l'enseignement des langues mortes plus que par un enseignement oral. On possède peu de témoignages de cette pratique. Alexandre Ledru-Rollin travaille pour sa part le thème et la version. Ses archives contiennent les exercices anglo-français où sur trois cahiers d'avril à décembre 1857, il a appris la langue anglaise. Il s'agit de traductions par thème d'exercice : études des propositions, verbes les plus usités et verbes irréguliers. L'absence de ratures pose la question d'une simple transcription ou d'un travail exemplaire⁷. Cet apprentissage paraît d'ailleurs tardif à double titre : Ledru-Rollin est arrivé en Angleterre en 1849 soit huit ans plutôt, il est d'autre part déjà marié à une Anglaise. Le mariage mixte ou le concubinage ne paraissent guère avoir ici d'incidence, ils sont pourtant courants en exil : Alphonse Esquiros a également une compagne anglaise⁸. Cela le conduit *a contrario* à une

⁶ *La correspondance de Victor Schœlcher*, présentée par Nelly Schmidt, Paris, Maisonneuve et Larose, 1995.

⁷ B.H.V.P., Papiers Ledru-Rollin, MS2028, études de langues. On y trouve également un texte en anglais sur la musique, les phonéties, des exercices aussi en allemand. MS2025, achats de dictionnaires français-anglais.

⁸ Alphonse Esquiros (1812-1876). Poète, collaborateur de *La France littéraire*, est l'auteur avant l'exil de plusieurs ouvrages qui l'ont rendu célèbre : *l'Évangile du Peuple*, les *Vierges folles* (contre l'ignominie de la prostitution) et les *Vierges martyres* écrit avec son épouse Adèle qui lui inspire en grande partie cet ouvrage « féministe ». Durant son exil, il vit en Belgique et surtout en Angleterre où il

immersion dans la langue anglaise. Les lettres d'Esquiros témoignent de glissements sémantiques, d'anglicismes qui accompagnent son discours sur la langue. En 1856, il écrit à Victor Hugo, alors même qu'il fait des chroniques pour la *Revue des deux mondes* :

« Je ne lis que les journaux anglais, je ne parle qu'anglais.
C'est vous dire si je parle mal ! Je suis cherchant ici des sujets
d'étude sur l'Angleterre et du travail. »⁹

Tout autre mais plus détaillé encore est le témoignage de Martin Nadaud, ancien maçon et ex-représentant du peuple. Dans son autobiographie, *Léonard, maçon de la Creuse*, il raconte son étude de la langue et de la culture anglaises, faite à la fois par la fréquentation des livres et des hommes¹⁰. Il raconte l'accueil chaleureux qu'il a reçu de « Jean » Ludlow, l'un des principaux membres du mouvement chartiste :

devient le collaborateur de la *Revue des deux mondes*. Il se sépare d'Adèle pour vivre avec une Anglaise qui lui donne un fils William. Les ouvrages qu'il a publiés sur l'Angleterre et l'histoire de l'Angleterre sont fort nombreux : *La morale universelle, les moralistes anglais* (1859). *Itinéraire descriptif et historique de la Grande-Bretagne et de l'Irlande* (1865). *Religious life in England* (1867). *L'Angleterre et la vie anglaise* (1869), traduction de l'ouvrage de Oliver Goldsmith, *Voyage d'un chinois en Angleterre* (1860).

Le fils d'Esquiros est diplômé en 1869 d'un BA de français délivré par l'université de Londres. Il revient en France avec son père en 1870 pour lui servir de secrétaire. Il meurt cette même année de la fièvre typhoïde. Ces enfants issus d'un métissage culturel n'ont pas non plus fait encore l'objet de recherches approfondies pour le XIX^e siècle.

⁹ A. Zielonska, *Alphonse Esquiros, choix de lettres*, Champion/Slatkine.

¹⁰ Martin Nadaud (1815-1898). Ouvrier maçon creusois, élu représentant de son département à l'assemblée législative en 1849, est exilé en Grande-Bretagne après le coup d'État. Il reprend tout d'abord son métier de maçon puis devient professeur de français et d'histoire à l'école militaire préparatoire de Wimbledon. Il a publié sur l'Angleterre et surtout les ouvriers anglais plusieurs ouvrages : *Histoire des classes ouvrières en Angleterre* (1872), *Questions ouvrières en Angleterre et en France* (1884). Dans la préface de cet ouvrage, il évoque ses lectures : « Je lus les meilleurs historiens de l'Angleterre, Hallam, Kemble, Forster pour la période moderne, Macaulay, Buckle, Froude pour la période moderne. Je fis des recherches au British

« Mon ami m'encouragea à apprendre la langue de son pays. Il avait même entrepris de me donner des leçons de latin, mais il ne tarda pas à s'apercevoir que j'étais un fort mauvais élève. »¹¹

Martin Nadaud accepte de travailler sous les directives d'un proscrit, Pierre Barrère, qui tenait une pension à la Châtre avant la seconde république. Pendant deux mois, il apprend l'anglais et se perfectionne en grammaire française. Barrère le met ensuite en relation avec un placier proche de Trafalgar square, il trouve alors un poste à Brighton, puis à Putney. Puis il reprend le poste occupé par un autre proscrit, Tristan Duché, à Wimbledon.

Le passage de l'apprentissage de l'anglais à l'enseignement du français se fait souvent de façon très rapide. Le cas de Nadaud est là encore très spécifique car il devient enseignant parce qu'il ne trouve pas de travail comme maçon. L'enseignement est perçu comme un déclassement, un travail de domestique qui n'est guère compatible avec la liberté d'esprit des républicains ou socialistes. Pour survivre, tous les exilés n'ont pas de talent de plume ni forcément de relations éditoriales privilégiées. Il faut tout simplement travailler, et l'enseignement du français est l'un des seuls emplois possibles pour des hommes qui n'ont pas de qualification manuelle ou qui ne peuvent exercer leur activité professionnelle d'avocat ou de journaliste. C'est à leurs yeux, entrer dans la livrée des précepteurs soumis, c'est faire « ce métier de chien » selon l'expression que l'on trouve si souvent sous l'Ancien Régime sous la plume des précepteurs français. Parmi tant d'autres proscrits, Gustave Lefrançais et Pierre Leroux témoignent de cette représentation négative. Ils parlent avec un certain mépris de leurs élèves, bourgeois anglais satisfaits d'eux-mêmes¹². Tous deux s'en échappent. Les informations

Museum, dans les revues, dans le Parlement Debat qui est un moniteur universel de nos voisins et j'arrivai à me convaincre que les faits énoncés par M. Ludlow, étaient confirmés par l'histoire. » Il mène d'autres études grâce à des ouvrages d'économie politique, ceux de sir Frédéric Eden, John Wade.

¹¹ M. Nadaud, *Léonard, maçon de la Creuse*. Maspero, 1977, p. 187.

¹² A. Zévaes, « Les proscrits français à Londres », *Bulletin de la société d'histoire de la Révolution de 1848 et des révolutions du XIX^{ème} siècle*. Voir Pierre

qui nous sont données portent surtout sur la perte d'indépendance qui accompagne cette profession. Les proscrits « barbus » engendrent la méfiance et sont concurrencés par les domestiques français qui quittent leur livrée pour enseigner. Gustave Lefrançais nous livre cependant quelques bribes de sa manière d'enseigner. Dans les souvenirs d'un révolutionnaire, il raconte qu'il doit inculquer le français à un *surgeon chemist* (pharmacien). Il est embarrassé car il ne connaît pas un mot d'anglais, et son élève pas un mot de français. Il trouve une solution :

« J'ai alors un trait de génie, j'invente à notre usage respectif la méthode intuitive. J'apprends successivement à mon élève et en les lui faisant répéter jusqu'à ce qu'il les prononce à peu près bien les noms de tous les objets, viennent ensuite les mots se rapportant à leur forme, à leur composition, leur couleur, leurs dimensions, leurs usages, nous passons ensuite à l'action avec toutes ses particularités de temps et de personnes. »¹³

C'est une réussite, car l'Anglais est en mesure de faire son voyage en France, mais Lefrançais perd alors sa source de revenus.

La situation n'est supportable que si l'on quitte le préceptorat pour un enseignement plus institutionnalisé, moins mercenaire dans des institutions et surtout dans les écoles de préparation militaire qui vont se peupler d'exilés français. Le cas n'est pas seulement anglais, Madier de Montjau enseigne en école militaire en Belgique. Une autre ressource existe, les *mechanic's schools*, où l'enseignement du français est aussi pratiqué.

Martin Nadaud devient maître de pension puis enseignant dans une école de préparation à l'entrée au collège militaire de Woolwich. Il faut noter que si cette promotion est beaucoup moins spectaculaire pour la plupart des proscrits, l'enseignement dans les écoles militaires est une fonction lucrative et somme toute prestigieuse. Elle semble réservée à une élite qui pratique un métissage culturel intense. Outre Nadaud, il

Leroux, *La grève de Samarez*, op. cit. et Gustave Lefrançais, *Souvenirs d'un révolutionnaire*, Futur antérieur, 1972.

¹³ G. Lefrançais, op. cit., p. 170.

faut citer Joseph Savoye, Théodore Karcher, Pierre-Alfred Talandier et Alphonse Esquiros qui sont des examinateurs réputés¹⁴. Les écoles militaires et les écoles de préparation militaire font-elles sciemment ou à leur insu appel à ces proscrits français ? On l'ignore, la lettre de recommandation de Michelet que présente l'un d'entre eux a une valeur plus littéraire certainement que politique. Tous ces témoignages et exemples ne semblent guère marqués par une réflexion sur la fonction et la pratique enseignantes, or il est certain que nous sommes alors dans une période de transformation à laquelle, à leur corps défendant parfois, les proscrits vont participer.

Les voies de la professionnalisation

Jusqu'au milieu du XIX^e siècle, l'apprentissage du français est laissé à la libre initiative personnelle. A partir de 1850 on voit l'enseignement des langues vivantes se développer hors du cadre privé. Ce développement est favorable aux enseignants de français, mais le français ne monopolise pas la place dévolue aux cours de langues. L'allemand participe lui aussi de ce combat pour la reconnaissance des langues vivantes face au prestige des langues classiques et entre en concurrence avec la langue des proscrits. Le français ne distance l'allemand que plus tard, en raison notamment de circonstances politiques après la Première Guerre mondiale. Ce nouveau paysage va de pair chez les proscrits avec une professionnalisation liée à leur enracinement. Ceci peut être envisagé à partir de parcours individuels et familiaux. Prenons tout d'abord le cas de la famille Barrère, qui produit deux générations d'enseignants, avec des aller-retours significatifs.

Le père, Pierre, répétiteur au lycée Bonaparte qui exerçait à la Charité-sur-Loire avant 1848, est venu s'installer à Londres en 1853 avec sa famille. Les premières années sont difficiles, mais en 1858 il est professeur de français à Wimbledon puis il obtient une chaire de professeur de français à l'Académie militaire avant de devenir *lecturer*

¹⁴ Pierre-Alfred Talandier, (1822-1890), avocat et journaliste. A son retour, il est chargé de cours d'anglais au collège Henri IV. Il est révoqué de son poste, après son élection comme conseiller municipal en 1874. Il est ensuite député de Sceaux de 1876 à 1885.

pour les officiers de l'institut royal d'artillerie. Il est aussi l'auteur d'une étude plusieurs fois rééditée : *Les écrivains français, leur vie et leurs œuvres*¹⁵.

Il est de retour en France après 10 ans, mais n'abandonne pas ses relations avec l'Angleterre, puisqu'il dirige à Chatou un collège international. Ces collèges internationaux sont semble-t-il conçus comme l'équivalent pédagogique du libre-échange. L'idée en a été lancée lors de l'exposition universelle de 1862 par des exilés français et matérialisée par la fondation par Cobden de la Société d'éducation internationale administrée côté français par Michel Chevalier. Le principe est de dispenser un enseignement dans une langue étrangère au cours d'une année préparatoire puis de poursuivre ses études dans un établissement étranger affilié. L'initiative en revient au collège de Spring Grove, près de Richmond, dont le collège international de Chatou devient le partenaire français¹⁶. Pierre Barrère qui meurt en 1868, ne le dirige que quelques années.

Son fils, Albert, enseigne l'anglais à Chatou jusqu'en 1870. Impliqué dans la Commune, il revient en Angleterre, professeur à la *Merchant Taylor School*, puis en 1877, à *Cheltenham Collège*. En 1879, sur les traces de son père, il enseigne à Woolwich et à l'institut royal d'artillerie, et publie des dictionnaires bilingues de vocabulaire militaire et argotique¹⁷.

Il n'est guère étonnant de retrouver les noms d'autres exilés et fils d'exilés parmi les auteurs de manuels d'enseignement. C. A. Chardenal, enseignant à Glasgow chez qui Nadaud a séjourné, a publié *First french course or rules and exercises*, London, chez W. Collins, s.d., Charles Cassal et Theodore Karcher sont les auteurs de *The graduated course of translation from english into french, part II, the senior course with vocabulary of idioms and difficulties* chez Longmans. Ces ouvrages sont

¹⁵ Pierre Barrère, *Les écrivains français, leur vie et leurs œuvres ou l'histoire de la littérature française*, Paris, E. Lalouette, 2^e édition, 1881.

¹⁶ *Impartial de la Nièvre*, 02/08/67.

¹⁷ A. Barrère, *Argot and slang, a new french and english dictionary of the cantwords*, London, C. Whittingham. 1887. A. Barrère, *A Dictionary of english and french military terms*, London Hachette, 1895-1896.

destinés à des élèves et à des enseignants et marqués par la volonté d'être pratiques. Au-delà de l'argument de vente, il s'agit de s'inscrire dans un système économique et éducatif moderne.

La professionnalisation se marque aussi par la promotion en France du système scolaire britannique, avec d'autres pratiques comme la traduction ou l'essai. Ainsi Martin Nadaud montre-t-il dans l'ouvrage qu'il publie à son retour en France, *l'Histoire des classes laborieuses en Angleterre*, l'importance du système scolaire fondé par l'ouvrier Joseph Lancaster, un des pionniers de l'enseignement mutuel. Nadaud y parle également du système britannique de l'enseignement professionnel.

Alfred Esquiros a lui aussi été fortement marqué par le système d'enseignement britannique et l'un de ses ouvrages intitulé *L'Émile du XIX^{ème} siècle* en porte la marque. Cet ouvrage qui se veut un prolongement de l'ouvrage de Rousseau est un dialogue entre un proscrit politique qui s'engage sur un navire et son épouse concernant l'éducation de leur enfant. Le père conseille qu'elle l'élève en Angleterre, pour bénéficier d'un climat plus vif et d'une plus grande liberté d'éducation. Les républicains rejoignent ici l'appréciation des libéraux sur le système scolaire anglais¹⁸.

Pierre-Alfred Talandier est pour sa part en 1861 l'auteur de *L'Histoire des Pionniers équitables de Rochdale*, et donc l'un de ceux qui font connaître le mouvement coopératif anglais en France. Son ouvrage qui ne peut être publié *in extenso* en France paraît en feuilleton dans le journal *Le Progrès de Lyon* d'octobre 1862 à avril 1863. Son influence est attestée par la formation quelque temps plus tard, à Lyon, de la première société coopérative française de type rochdalien : la Société des Travailleurs réunis de Perrache-Oullins. Alfred Talandier fournit également de la documentation au Crédit au travail dont il est l'un des souscripteurs. Il écrit aussi dans le journal *l'Association*, publiant notamment un article sur un magasin de gros fonctionnant à

¹⁸ Cf. H. Taine, *Notes sur l'Angleterre*, 1871 et E. Marguerin et A. Mothoré, *de l'enseignement des classes moyennes et des classes ouvrières en Grande-Bretagne*, rapport à monsieur le sénateur, préfet de la Seine, imp. Charles de Mourgues frères, 1864, 272 p.

Manchester¹⁹. Il traduit aussi un des best-sellers de l'édition d'ouvrages à destination des classes populaires, le *Self Help* de Smiles.

C'est donc à nouveau en marge des échanges politiques que sont les transferts les plus féconds. Cette communauté repose sur une certaine proximité politique. Ce sont pour la plupart, semble-t-il, des proches de Louis Blanc qui donne lui même des conférences en anglais. Attitude fort éloignée de celle d'un Ledru-Rollin, auteur d'un ouvrage qui fait scandale à sa parution en 1849 : *de la décadence de l'Angleterre*.

Une dernière analyse à partir d'une autre trajectoire individuelle montre la nécessité de croiser les sources. C'est le cas de Alfred Hamonet, personnage central pour cette étude. Alfred Hamonet apparaît essentiellement dans les sources politiques de l'exil comme un exilé modeste et dont la vie a été brisée par le coup d'État. Il était sous la seconde république clerc de notaire, condamné à la déportation en Algérie, il a finalement réussi à s'installer à Londres, où il demeure encore en 1905, s'intitulant lui-même le doyen des exilés. Dans le cadre de la loi de réparation nationale de 1881, qui indemnise les victimes du coup d'État, il est en effet pensionné du 2 décembre, mais le montant octroyé de 600 F lui paraît insuffisant et il adresse une réclamation à la commission départementale qui lui avait proposé au préalable la somme de 1200 F :

« En témoignage apparemment de ma vive résistance au crime de décembre et en réparation du tort considérable qu'il m'avait causé. Serait-ce parce que je suis condamné par la force des intérêts à rester en exil. Serait-ce parce que je n'ai jamais sollicité un emploi du gouvernement. Serait-ce parce qu'à l'étranger je n'ai cessé de rendre service à mon propre pays par mes publications et diverses fonctions publiques ? »

Son dossier est complété par des attestations qui montrent qu'Hamonet était à son départ sur le point d'acquérir une étude ; que sa vie a été brisée, que sa situation est précaire en Grande-Bretagne, avec 4 enfants en bas âge.

¹⁹ Antoine Perrier, « Pierre-Alfred Talandier (1822-1890) », *Bulletin de la Société archéologique et historique du Limousin*, tome 100, 1973, p. 229-240.

Dans *Épisodes du coup d'État en 1851 dans la Sarthe. Une évasion*, troisième et dernière partie de l'étude historique sur Charles Granger et son époque par Léon Guyon, avec une préface d'Alfred Hamonet qui est le récit de la vie d'un autre proscrit, il se met en scène dans la préface. Hamonet indique qu'il a demandé un poste en 1892 dans les perceptions françaises, demande restée sans réponse. Il conclut en déclarant : « faudra-t-il laisser mes os à l'étranger ? »

D'autres sources donnent une image quelque peu différente du personnage et explicitent ces services rendus, qui font de lui un exilé qui a réussi. Hamonet, publié à Londres dans les années 1860 un guide, édité par les éditions Hachette qui s'intitule *l'Annuaire commercial et industriel ou guide général à l'usage des Français en Angleterre*²⁰. Il est alors secrétaire de la société française de bienfaisance fondée sous la Monarchie de Juillet, qui bénéficie sous l'Empire de la bienveillance du consul général, et qui montre à la fois son insertion et même son rôle éminent dans l'organisation de la vie de la colonie française en Grande-Bretagne. Cet ouvrage, publié chaque année, dresse la liste par profession de tous les Français vivant en Grande-Bretagne, donne le nom des associations professionnelles et délivre des conseils de placement. Il y fait une large place à la pratique enseignante et fournit la liste des 48 professeurs qui appartiennent alors à l'association des professeurs de langue française. Ces annuaires sont publiés pendant au moins une vingtaine d'années.

Cela montre les effets de sources, et se situer à la marge change l'éclairage et la lecture. Alfred Hamonet ne « ment » pas, mais présente seulement, selon les publics auxquels il s'adresse, une posture distincte. Ces présentations de soi s'inscrivent dans une socio-histoire complexe de l'exil²¹.

²⁰ A. Hamonet, *Annuaire commercial et industriel ou guide général à l'usage des Français en Angleterre*, à Londres chez l'auteur, 32 Dockwille street, Picadilly W. A Paris chez Hachette et cie, 14 rue Pierre Sarrazin.

²¹ On en trouvera une illustration méthodologique particulièrement pertinente dans Pierre Swiggers, « Histoire et historiographie de l'enseignement du français : modèles, objets et analyses », *Études de Linguistique Appliquée*, n° 78, avril-juin 1990, p. 31.

L'institutionnalisation d'un milieu

Ce rôle des exilés aurait pu se limiter à la période de la proscription ou du moins on aurait pu concevoir que leur influence décline après la chute de l'Empire. Or au contraire les années 1880 sont marquées par l'essor de la Société nationale des professeurs de français en Angleterre (SNPFA), fondée à Londres le 12 novembre 1881 et qui tient son premier congrès en 1882, suivi de réunions annuelles. S'y ajoute un journal *le Français*. Les sociétaires fondateurs se caractérisent par leur engagement durable dans la vie politique et associative, avant et après leur exil. On y retrouve notamment Charles Cassal présenté dans le compte rendu du congrès de 1885 comme un ancien représentant du Peuple et surtout y apparaît la figure centrale d'Alfred Hamonet²². Gustave Rudler qui retrace l'histoire de la société dans les années 30 fait état du fait qu'Alfred Hamonet est « un homme de 48 »²³. Il souligne par ailleurs, qu'au sein de la SNPFA « l'élément communard a dû être assez nombreux, cette nouvelle vague d'exil renforçant en quelque sorte la précédente ». Les autres personnalités sont pour la plupart déjà mentionnées comme enseignants dans le guide Hamonet des années 1860 et ont aussi d'autres fonctions dans la notabilité française. Georges Petilleau est le premier président de la section scientifique et littéraire de la Société nationale française²⁴. Il est aussi représentant de la Société des Gens de Lettres en Angleterre depuis les années 1870²⁵. Parmi les 66 membres honoraires que compte la SNPFA en 1885, 41 personnes sont également membres de la Société nationale française²⁶.

Ce qui est certain, c'est que ces hommes appartiennent à une certaine 'élite enseignante' qui se confond désormais avec les membres influents de la communauté française en Angleterre. Les principaux fondateurs

²² *Ibid.*, p. 35.

²³ SNPFA, *La Journée du Cinquantenaire de la Société des Professeurs de français en Angleterre, tenue sous la présidence de Son Excellence, M. de Fleury, Ambassadeur de France en Grande-Bretagne, le samedi 31 octobre 1931*, 76 p., p. 12.

²⁴ *Ibid.*, p. 7.

²⁵ *Ibid.*, p. 11.

²⁶ SNPFA, *Congrès, Quatrième session, 1885*, p. 9-10.

ont des postes confortables : Jules Bué enseigne à l'université d'Oxford ; Georges Petilleau est professeur de français à Charterhouse ; Alfred Hamonet exerce la fonction d'examineur de français pour le recrutement civil, militaire et médical à Londres²⁷ ; Charles Cassal est professeur d'université à Londres, mais aussi examinateur²⁸.

Les buts de cette association sont multiples ; il s'agit avant tout de défendre la situation souvent difficile des enseignants, ce qui donne à la société une coloration de société à la fois « corporatiste », défendant les intérêts d'une profession, et charitable, venant en aide à des enseignants en détresse et notamment à d'anciens enseignants. La liste des adhérents fait en effet apparaître les noms d'enseignants dans des situations moins enviables : madame veuve Gaffney, femme d'un journaliste proscrit est institutrice et vit difficilement comme le montre son dossier pour la loi de réparation... mais il est vrai que Hamonet lui même se présente en 1881 comme dans la plus extrême nécessité, omettant de signaler sa véritable situation.

Ce souci de protéger la profession a constitué l'une des préoccupations constantes des enseignants français du XIX^e siècle qui, par deux fois, tentent de se réunir en association, comme l'explique Paul Gerbod :

« Cette présence française, à la fois concentrée dans Londres et dispersée en province, cherche, au début des années 30, à se structurer dans le cadre d'une association nationale. [...] Cette « Society of French Teachers » [...] se propose de contribuer à fortifier l'importance et la dignité (Respectability) de la profession en admettant seulement les maîtres qui, par leurs qualités intellectuelles et morales, sont capables d'acquérir la confiance des familles (public confidence). [...] Ce n'est que dans les années 60 que cette tentative qui a dû tourner court se concrétise dans la création d'une Société des professeurs de français autour de Petilleau et d'Alphonse Mariette. »²⁹

²⁷ *Ibid.*, p. 15.

²⁸ *Ibid.*, p. 35.

²⁹ Paul Gerbod, *op. cit.*, p. 181-182.

La SNPFA bénéficie du soutien de 'personnalités' qui constituent un prestigieux comité d'honneur, présidé par Victor Hugo dont il faut rappeler qu'il avait choisi de s'installer à Jersey pour rester en terre francophone. C'est là une nouveauté qui tient au changement politique, comme le souligne Charles Cassal : la société créée en 1863 n'avait pas bénéficié d'un tel « patronage »³⁰. L'origine républicaine des membres de la société rencontre les aspirations du nouveau régime et son projet éducatif puisqu'en 1882 nous sommes au moment du vote des lois Ferry.

Au-delà de l'organisation professionnelle, la société vise à améliorer la place du français par des prises de position à la fois défensives et offensives qui s'inscrivent dans un contexte militant où il est parfois difficile de reconnaître les moyens qui visent à améliorer réellement l'apprentissage du français en Angleterre.

Le discours des sociétaires se veut alarmiste. Ces plaintes doivent bien entendu être resituées dans leur finalité. Ce discours de déploration vise à convaincre les autorités françaises de la nécessité d'aider et donc de subventionner et de promouvoir l'action de la société. Pour améliorer la situation, il faut tout d'abord consolider et préserver les positions acquises. Il faut selon eux, s'élever contre les critiques faites aux enseignants français et les retourner contre les Anglais. Car ceux-ci sont les vrais responsables. Le système anglais est jugé trop libéral : il ne pratique aucun contrôle. Tout cela renvoie plus globalement aux critiques faites à l'encontre du libéralisme anglais. Dans son discours intitulé « Une Poignée de Vérités », prononcé à l'occasion du congrès de 1885, le sociétaire Georges Petilleau fait part au public de ses observations concernant le système d'enseignement en Angleterre. Le niveau de qualification attendu des enseignants est selon lui inexistant : « *en Angleterre, chose étrange, alors qu'il faut des diplômes pour être médecin, on peut s'en passer pour être maître d'école* ». Il met en doute la qualité même d'établissements institués à l'économie, avec rapidité et légèreté :

« Ce n'est pas difficile : on loue une semi-detached villa 'quelconque' à Balham, Fulham, Streatham ou Twickenham ;

³⁰ *Ibid.*, p. 41.

on achète des meubles on the three years' system ; [...] on appelle cela d'un nom d'arbre 'quelconque', The Elms, the Oaks ou the Chestnuts, et voilà une École ! »³¹

Hamonet s'indigne aussi :

« Vous savez que le bureau de placement est le lieu où se fabrique une grande partie du personnel enseignant le français. Il suffit de se présenter dans ces officines, d'y décliner ses noms et prénoms, âge et condition, et, paraît-il, d'y faire ou souscrire un paiement quelconque pour avoir les qualités du professeur, le savoir et les aptitudes. »³²

Cela conduit l'ambassadeur de France, W.-H. Waddington, à déclarer :

« Les Anglais sont bien en retard dans l'étude des langues modernes et surtout dans la connaissance du français »,

et à s'en étonner :

« c'est impardonnable chez une nation dont le bon sens commercial est légendaire. »³³

La Société vise aussi à structurer un milieu, à le rendre plus fécond. On juge en effet que les Français n'ont d'autre choix lorsqu'ils vivent à l'étranger que d'enseigner car l'air anglais tue leur créativité. Le Français à l'étranger n'est plus stimulé :

« Les Français de Grande-Bretagne produisent fort peu d'ouvrages en dehors des livres d'enseignement qui ne sont eux-mêmes pour la plupart que des œuvres d'imitation. On dirait qu'une fois dans ce pays, nous perdons la faculté de concevoir quoi que ce soit ayant un caractère d'originalité. Quelques grands esprits l'ont habitée, je vous demande ce qu'ils y ont produit. »

En note, il va au devant de possibles contradicteurs :

³¹ *Ibid.*, p. 53-54.

³² A. Hamonet, *op. cit.*, p. 14.

³³ SNPFA, *Congrès, Quatrième session, 1885*, p. 19.

« si l'on me citait Louis Blanc je dirais que les travaux de cet historien sont les fruits de la recherche et non de l'imagination, si l'on me citait Victor Hugo je répondrai que Jersey et Guernesey sont comme il le dit lui-même, des morceaux de la Gaule cassée par la mer au huitième siècle. Je ne connais par le fait qu'Alphonse Esquiros qui ait créé un livre vraiment neuf, L'Émile du XIX^{ème} siècle ».

Il s'agit, également, de mener un combat. La bataille de la langue est inscrite dans le thème de la Revanche. De nombreux intervenants utilisent volontiers un vocabulaire militaire : le congrès est une veillée d'armes. Les membres de la SNPFA déplorent l'intrusion d'enseignants autres que français sur le 'marché' de l'enseignement du français en Angleterre :

« la profession est envahie par beaucoup de gens des deux sexes, qui, non contents d'usurper la qualité de Français, s'attribuent des aptitudes et des connaissances qu'ils n'ont pas. »³⁴

La thématique de l'envahissement est particulièrement récurrente chez Alfred Hamonet, tout comme celle de la guerre, qui découle de la première. Il stigmatise les Allemands, « race absorbante et pédante qui s'est imposée aux Anglais, il faut les empêcher » et déclare également, lors du congrès de 1882 :

« le domaine du français est envahi, ses frontières sont renversées, une armée de Germains et de Slaves est en marche. Déjà, elle occupe plusieurs de nos postes avancés. »³⁵

Le propos d'Alfred Hamonet est nettement partisan, néanmoins, Charles Cassal plus modéré se plaint lui aussi d'une forte proportion de Suisses, de Belges, d'Anglais, d'Italiens, de Polonais, de Russes et d'Allemands parmi les 2 500 personnes qui enseignent, à cette époque, le français à Londres³⁶. Georges Petilleau qualifie ainsi la nomination du Dr Braunholtz, allemand, au poste de *Lecturer in French* à Cambridge

³⁴ A. Hamonet, *op. cit.*, p. 15.

³⁵ *Ibid.*, p. 5.

³⁶ SNPFA, *Congrès, Quatrième session, 1885*, p. 41.

d'« insulte à la fois à l'Angleterre et à la France »³⁷. A défaut d'un Français, il aurait en effet préféré que ce poste soit confié à un Anglais³⁸.

Il faut donc lancer une véritable croisade, mais en réalité le vrai problème se situe ailleurs puisque les Français sont la cible comme les autres professeurs étrangers, d'une campagne menée notamment par le *Journal of Education* et son rédacteur en chef de l'époque, Francis Storr³⁹, qui réclame l'éviction définitive des enseignants étrangers. Il s'agit donc d'organiser la résistance de la part d'enseignants français. Cette lutte contre la gallophobie est sans aucun doute également l'expression d'un sentiment communautaire qui soude les enseignants français...⁴⁰.

De l'enseignement à la notabilité

La Société française est aussi conçue comme un instrument de promotion de la France à l'étranger, qui doit faire aimer la France. Les Sociétaires adoptent, en effet, pour devise : « Enseignant le français nous servons la Patrie »⁴¹. Il faut ainsi contribuer à faire connaître et estimer davantage une France diminuée par la défaite⁴². Il s'agit aussi dans ce cadre de développer les échanges commerciaux. Les membres du comité d'honneur français expriment, en effet, l'espoir que l'action de la SNPFA puisse ouvrir « de nouvelles facilités au commerce français »⁴³. Parallèlement à la création de la Société française des professeurs, les exilés français sont aussi à l'initiative de la création de la Chambre de commerce franco-britannique qui doit beaucoup à l'action d'un ancien professeur de Wimbledon, Tristan Duché, qui est devenu un important directeur d'usines, et dont la réussite est prolongée par celle de ses fils qui deviennent également des industriels et

³⁷ *Ibid.*, p. 56.

³⁸ *Ibid.*, p. 58.

³⁹ *Ibid.*, p. 83.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 55.

⁴¹ *Ibid.*, p. 6.

⁴² *Ibid.*, p. 27.

⁴³ *Ibid.*, p. 26.

agrandissent à l'échelle internationale l'entreprise paternelle en ouvrant de nouvelles filiales. La création de la Chambre de commerce franco-anglaise repose largement sur Duché et ses fils ainsi que leurs amis et notamment Chevassus, proscrit installé depuis 28 ans en Grande-Bretagne. Jean Baptiste Marius Duché a épousé à Londres Marie-Hélène Chevassus. Il est vice-président de la Chambre de commerce française de Londres en 1883 à sa création. Il en est le président en 1890, fonction qu'il abandonne en 1909. Son action est reconnue et encouragée par les autorités françaises, puisqu'il est fait chevalier de la légion d'honneur le 23 juillet 1902, officier le 23 mai 1908.

La Chambre de commerce tente, comme la Société des professeurs, de constituer en France un groupe de pression qui soutienne ses intérêts. En témoigne ce courrier adressé au ministre des Affaires étrangères :

« Monsieur le ministre ; Londres 21 avril 1887

C'est avec une profonde satisfaction que la Chambre de commerce française de Londres apprend la formation en France d'un groupement de personnes haut placées ayant pour but un rapprochement cordial avec l'Angleterre. Un mouvement similaire existe ici présidé par Philip Stanhope, membre du Parlement, le président actuel de ces amis de la France est le major Roger Parkington. »⁴⁴

Enracinés en Grande Bretagne, les exilés créent donc les positions de pouvoir qui peuvent légitimer leur présence et valoriser leur action.

Conclusion

Au terme de cette étude, une évidence semble s'imposer : après l'exil, que le retour soit lié aux amnisties durant l'Empire ou à la chute de celui-ci, le proscrit qui ne vit plus hors du territoire français quitte également l'enseignement. Ceci prouverait que cette période d'inactivité politique et d'activité professionnelle contrainte sont toutes deux des parenthèses dans l'existence et la représentation de l'exil. Ceci montre à la fois la force d'un contexte mais aussi les discontinuités qu'il engendre. Y a-t-il alors une rencontre fortuite entre des hommes et une

⁴⁴ *Bulletin de la Chambre de commerce française de Londres*, snd, 1887.

profession, des hommes et une langue ? Certainement pas. Il faut cependant travailler à l'échelle des parcours individuels pour en saisir la réalité et l'impact sur la mobilité sociale, sur les pratiques socio-culturelles, les interventions politiques mêmes. Chaque proscrit qui rentre, tente de négocier son expérience de l'étranger de façon plus ou moins visible. Ceux qui restent cherchent *a contrario* selon leurs interlocuteurs à valoriser leur connaissance de la langue et du système éducatif ou à en minimiser les effets.

Cette recherche montre la nécessité de croiser les sources en histoire afin de prendre les acteurs au sérieux mais aussi de nuancer leurs discours. Ce croisement fécond doit aussi beaucoup à une autre rencontre, celle d'une autre discipline : l'analyse du français langue étrangère. En portant son attention sur des objets comme la production de manuels scolaires de langue qu'il considère souvent comme secondaires par rapport à une production dite culturelle, l'historien découvre tout un pan de recherches déjà amorcées et auquel la réflexion historique se doit de participer.

Qu'en est-il réellement de la place du français en milieu éducatif ? Y a-t-il démocratisation et donc développement de l'enseignement du français, voit-on au contraire son effacement ? Ces questions qui intéressent plus particulièrement les chercheurs en linguistique peuvent être posées dans notre discipline selon d'autres modalités : celle de la diffusion et de la réception de ces ouvrages, celle de la comparaison. Un vaste champ de recherche comparée s'ouvre alors sur l'expérience de l'étranger et de l'enseignement vécu par les exilés de toute l'Europe.

La proscription impériale contraint les exilés du Second Empire à vivre parfois pendant vingt ans hors de France. Pour survivre, ils apprennent la langue de la terre qui les accueille et qui est pour le plus grand nombre, l'Angleterre. Cet apprentissage plus ou moins forcé entraîne aussi une pratique souvent contrainte de l'enseignement. Il leur faut travailler et l'enseignement du français est un des principaux moyens pour des hommes qui n'ont pas de qualification manuelle ou qui ne peuvent exercer leur activité. La plupart des Français vivent ou du moins peignent leur situation d'enseignant comme un pis-aller, voire un déclassement. Au-delà de ce discours, il nous a semblé nécessaire d'interroger à travers des parcours individuels et la mise en place d'organisations d'enseignants, leurs pratiques et leur place dans la mise en œuvre en Angleterre et en France d'un système scolaire qui accorde une place nouvelle à l'enseignement des langues vivantes.

As a result of the imperial proscription against them, Second Empire exiles are forced to reside abroad, sometimes for as long as twenty years. In order to survive, they have to learn the language of their new abode, England in most cases. Often, they are also bound to be involved professionally in education. They need a job, and teaching French is among the opportunities offered to those who lack manual skills or are unable to work in their field. Most French people resent their teaching occupation which they see, or at least which they describe, as a compromise, even as a demeaning situation. Beyond such a discourse, we decided to research individual careers and teaching organisations, to analyse their ways and their role in setting up, in England and in France, a school system which grants a new status to the teaching of modern languages.

L'enseignement du français par la radio

L'enseignement des langues par la radio dans l'Entre-deux-guerres : l'exemple de Radio Belgrade et d'autres radios européennes

Biljana STIKIC

Université de Novi-Sad

1. Idée, sources et techniques d'analyse

En faisant des recherches pour ma thèse de doctorat sur l'enseignement de la langue française en Serbie à l'époque de l'Entre-deux-guerres, j'avais retrouvé deux articles dont les sujets concernaient le 2^e Congrès international des professeurs de langues vivantes à Paris en 1931, ainsi que l'apprentissage des langues par la radio (Brežnik, 1931 ; Šemol-Vukasovic, 1932). Dans ces articles étaient mentionnés des cours de langue française à Radio Belgrade. Pour le chercheur relativement jeune que j'étais, cela représentait une remarquable découverte parce que dans l'histoire de la didactique du français en Serbie ou dans les pays de l'ex-Yougoslavie on ne connaissait cette forme d'apprentissage que pour la période d'après la Seconde Guerre mondiale, celle des années 70 et suivantes. C'était une indication signalant l'existence de matériaux qui pouvaient témoigner du caractère de ces cours, et peut-être davantage. La suite s'était révélée fort simple ; il suffisait de taper un mot-clé comme « radio » ou « Radio Beograd » dans le catalogue informatisé d'une bibliothèque nationale et une longue liste de titres se détachait sur l'écran. L'un d'entre eux avait tout de suite attiré mon attention : il s'agissait d'un périodique publié par Radio Belgrade pendant plus de dix ans, qui renseignait ses abonnés sur les horaires des émissions radiophoniques de nombreuses stations européennes, ainsi que sur les

actualités de l'art, musique classique et populaire, et sur tout un monde de vedettes. Tout cela pouvait être considéré comme intéressant mais insuffisant pour diriger mes recherches si un numéro de *Radio Beograd* paru en 1929 n'avait présenté une page avec des textes écrits en langues française et allemande insérés entre des lignes en alphabet cyrillique. Cette première trace m'avait menée vers d'autres numéros qui attestaient la pérennité des cours de ces deux langues ainsi que d'autres langues étrangères, comme l'anglais (*Radio Beograd*, n^{os} parus depuis 1935), le polonais (*Radio Beograd*, n^{os} en 1934) et l'espéranto (*Radio Beograd*, n^{os} 1931-1932). Après avoir réuni les photocopies de ces leçons radiophoniques transcrites, j'ai obtenu un corpus de pages prises dans 210 numéros environ dudit hebdomadaire parus entre 1929 et 1937.

La première tâche à remplir était d'établir quelques techniques d'analyse qui auraient montré le caractère des cours de français et de répondre à une multitude de questions. Pourquoi avaient-ils été introduits dans les programmes ? A qui étaient-ils destinés ? Quels étaient les résultats ? Quel matériel langagier avait servi de base ? etc. Mais au début, il n'était pas possible d'établir une technique déterminée d'analyse si ce n'est la description que nous recommandait la nature du corpus. Il suffisait de lire et de suivre le développement des cours dont la structure aurait plus tard indiqué comment en faire l'analyse. Il convient d'ajouter que l'enregistrement de ces cours n'a pas été conservé et que pour cette raison on ne peut pas faire l'analyse d'éléments sonores. Les résultats de ces recherches ont été publiés sous la forme d'un bref article (Stikic, 2002), mais le corpus mentionné avait un cadre trop étroit : il manquait un point de vue qui aurait permis de localiser d'une certaine manière la source de ce phénomène et des phénomènes comparables dans différents pays de l'Europe d'alors. Un peu plus tard, l'occasion s'est présentée et on a pu développer cette problématique avec des conclusions modifiées. En tout cas, les faits présentés ici concernant l'apprentissage des langues étrangères par la radio dans d'autres pays que la Serbie de l'Entre-deux-guerres ne doivent pas être considérés comme une conclusion. Ce ne sont que des informations particulières venant d'auteurs français qui interprétaient la réalité de leur époque. Cela signifie que nous ignorons s'il existe des travaux renfermant d'une façon générale la problématique mentionnée. Trouver et publier cette sorte d'informations serait une

tâche à remplir par des chercheurs de France, de Grande-Bretagne et de pays qui, dans les années 20 et 30 du siècle passé, ont offert la radio pour l'apprentissage des langues.

2. Premiers pas de la radiophonie scolaire et de l'enseignement des langues étrangères

On sait que les premiers grands pas de la radiophonie européenne ont été faits juste après la Première Guerre mondiale et presque simultanément en Allemagne et en Angleterre. En 1920, l'Europe continentale pouvait entendre Melba, la célèbre chanteuse, dont la voix était transmise depuis la première station de radio anglaise, Marconi (*Radio A. D. Beograd*, 1939 : 3). A peine plus tard, la station de radio de Pittsburg aux États-Unis établit un programme permanent. Dans les années 20 du siècle passé on aperçoit l'expansion de la radiophonie partout dans le monde et le nombre de stations s'accroît continuellement, notamment en Europe et en Amérique du Nord (Anonyme 1, 1935 : 5).

La British Broadcasting Corporation eut l'idée en 1923 d'organiser la « Radiodiffusion scolaire », d'en rechercher les fonctions spéciales et d'en définir les limites. La BBC pouvait alors compter sur un organisme central d'éducation et sur un certain nombre de volontaires, professeurs et instituteurs. C'était une véritable expérience dont on ne pouvait pas prévoir les développements ultérieurs : cela avait commencé par cinq heures de conférences hebdomadaires (Hirsch, 1935 : 239-240). En 1928, il y avait cinq mille écoles britanniques, disposant de postes, qui étaient touchées par ce radio-enseignement. Comment cette nouvelle relation aidée d'un système technique fonctionnait-elle ? Les contenus des leçons sous forme de programmes analytiques étaient imprimés à l'avance, puis envoyés dans les écoles ainsi qu'à des journaux et à certaines organisations intéressés à l'éducation. A la fin de l'année scolaire, on avait distribué des questionnaires à tous les enseignants. Les résultats avaient montré que les élèves et leurs maîtres étaient fort contents. En ce qui concerne les leçons elles-mêmes, on avait constaté qu'une « radio-leçon » ne devait pas dépasser 30 minutes, mais que s'il s'agissait d'une matière particulièrement difficile exigeant une grande attention de la part des élèves, il fallait se limiter à une émission de 20

minutes environ (Brežnik, 1931 : 355-357). Pour ce qui est de l'Allemagne, on utilisait la radio dans les écoles depuis 1924. Trois ans après, elle était acceptée en tant que moyen pédagogique destiné à l'enseignement radiophonique dirigé par l'Institut central d'éducation de Berlin (Šemol-Vukasovic, 1932 : 903).

Pour décrire le phénomène des langues étrangères à la radio, il nous faut nous tourner vers la Grande-Bretagne : en février 1929, on avait décidé d'adapter ces émissions aux programmes scolaires portant sur la langue maternelle, l'histoire, la géographie, l'histoire naturelle et les langues étrangères. A notre connaissance, c'était la première fois qu'on donnait des leçons d'une langue non maternelle par la radio. Pour le moment, il nous faut supposer qu'il s'agissait de deux langues, le français et l'allemand, car un tableau publié par le Central Council pour l'année scolaire 1934-1935 mentionne deux cours élémentaires et deux cours avancés par semaine, appelés *French and German talks*. Leur but était de développer l'oreille des jeunes auditeurs, de les habituer à entendre des voix différentes, de comprendre le mot parlé avant le mot écrit à travers lectures, dialogues et conversations (Hirsch, 1935 : 240-241). Quant aux méthodes employées, il s'agissait de questions posées par un conférencier, de réponses données par les élèves, de répétitions de mots, d'expressions. Il y avait des cas où une question trouvait sa réponse dans le haut-parleur. Quelques minutes d'instruction étaient nécessaires avant la radio-conférence. Après la leçon, une discussion s'établissait entre le maître et ses écoliers. Le National Council publiait de petites brochures, en principe une par sujet, pour faciliter la collaboration entre le maître et son « broadcasting colleague ». Elles avaient une excellente présentation et étaient abondamment illustrées (Hirsch, 1935 : 243-244). Il faut aussi ajouter qu'à Kingston-upon-Hull on testait avec les étudiants des cours de français donnés par la radio entre 1930 et 1932. Cela leur avait plu et ils les avaient trouvés d'une grande utilité (Roe, 1933 : 543).

Il semble que c'est la radio britannique qui la première a introduit les radio-cours de langues. Cette problématique devrait être examinée d'une manière plus approfondie pour pouvoir accepter cette affirmation comme définitive. On peut en effet penser que ce phénomène a eu plusieurs sources et qu'il s'était produit en même temps dans différents pays. Nous avons l'exemple d'un professeur d'Angers, qui, en 1927, a

indiqué le profit qu'on pouvait tirer de la radio : « Depuis octobre 1927 jusqu'à mars 1928, j'ai pu, au moyen d'un poste à quatre lampes, muni d'une antenne unifilaire de 20 mètres environ, entendre chaque soir, à Angers, de 17 heures à 19 heures, quatre conférences allemandes sur ondes courtes. Ces conférences, faites le plus souvent par des docteurs, portaient sur les sujets les plus variés : histoire, médecine, sciences, littérature, droit... Elles permettaient tous les jours non seulement d'entendre la prononciation exacte et mille fois répétée des sons allemands les plus usuels, ainsi qu'un nombre considérable de mots et d'expressions idiomatiques, mais encore de voir vivre dans la phrase, appliquées sous de multiples formes, la plupart des règles de la grammaire. Qui ne voit déjà l'usage que l'on peut faire de ces auditions, le profit qu'on en peut tirer ? » (Saudreau, 1928 : 390).

Trouvant que ce moyen constituait quelque chose de précieux pour tout étudiant d'allemand, ledit professeur d'Angers avait souligné certaines conditions préalables et techniques de travail nécessaires pour ce genre d'études. Selon son expérience, l'étude radiophonique d'une langue étrangère n'avait pas pour but d'enseigner aux débutants les éléments d'une langue qui supposait un certain minimum de savoir ; l'étudiant devait déjà connaître la plupart des mots courants et avoir de leur prononciation une habitude suffisante pour pouvoir les reconnaître auditivement. Aussi était-il indispensable qu'on étudiât sérieusement les règles principales de la morphologie et de la syntaxe ainsi que cinq stades compris par cette méthode de travail : identification des mots, étude approfondie de la prononciation, première étude du vocabulaire, étude de la grammaire et étude complémentaire du vocabulaire (Saudreau, 1928 : 391-395).

Jusqu'en 1931, on n'a tenté en France aucune expérience systématique dans le domaine de la radiophonie scolaire. Après une conférence à Londres qui eut lieu en janvier 1930, il semblait que la radio n'était pas prête à servir efficacement à l'enseignement des langues vivantes, au moins dans les établissements publics français. On était d'avis que, dans certaines conditions déterminées, la radio pouvait apporter une heureuse variété dans la classe, mais on exprimait du scepticisme envers des résultats pratiques. On trouvait aussi que la TSF ne pouvait jamais rendre des services comparables à ceux qui n'avaient pas les moyens ou

simplement l'occasion de faire de fréquents séjours à l'étranger et de maintenir ainsi leur connaissance de la langue vivante, c'est-à-dire de la langue parlée (Roger, 1932 : 210-213).

3. La radio comme objectif des Congrès internationaux des professeurs de langues vivantes

L'enseignement des langues étrangères par la radio a été un des objectifs importants du 2^e Congrès international des professeurs de langues vivantes qui eut lieu à Paris en 1931. Comme représentant français, Georges Roger, professeur au lycée Henri IV, trouvait la radio d'une importance marginale pour les élèves, mais il avouait sa valeur pour les adultes, notamment pour les enseignants de langues vivantes. Des adversaires de l'enseignement radiophonique avaient posé une question principale : Quelle est l'utilité de cet enseignement sans activité et sans effort personnel de la part des élèves, fondement de toute acquisition intellectuelle ? Emil Glay, secrétaire du Congrès pour la radiodiffusion en France, disait que l'effort personnel de l'enfant était nécessaire pour obtenir les impressions profondes, claires et durables et que l'emploi de la radio en classe n'était pas désirable. Des partisans de la radio scolaire trouvaient au contraire excellent ce manque d'activité des enfants parce que les connaissances étaient acquises d'une manière inconsciente depuis le début et que pour cette raison, elles restaient plus durables et plus profondes. On avait aussi abordé la question des gens aveugles en faisant la liaison entre l'enseignement au moyen de la radio et la psychologie des aveugles si doués pour toute sorte d'écoute. Les congressistes trouvaient que la radio n'était pas utile pour les enfants de moins de 12-13 ans parce qu'elle n'animait que l'ouïe dont le développement est relativement tardif par rapport à la vue. Elle exigeait une attention particulière dont l'enfant n'était pas capable. Un grand nombre d'adultes éprouvaient de la difficulté à suivre une émission avec grande attention et donc il ne fallait pas exiger des enfants ce qu'on ne pouvait obtenir des adultes. On prévoyait que le film sonore serait le meilleur moyen d'enseignement pour les petits qui pourraient suivre les instructions de lecture et d'orthographe. On pensait que cette méthode était incomparable par rapport à la radio, appelée l'art aveugle. Même si les élèves étaient âgés de 14 ans, ils auraient besoin d'un professeur qui

les amènerait dans le champ de la grammaire, de la morphologie et de la syntaxe, tandis que la phonétique – conversations, dictées et chants – serait une partie essentielle de l'enseignement radiophonique des langues vivantes (Šemol-Vukasovic, 1932 : 903-904).

Outre les opinions mentionnées, souvent antithétiques, les congressistes eurent l'occasion d'entendre un exposé concernant les résultats de l'apprentissage par la radio : ceux-ci montraient que l'auditeur n'est pas simplement un participant passif. En décrivant des caractéristiques physiologiques, psychologiques et pédagogiques de l'enseignement radiophonique, Marcelle Šemol-Vukasovic, une Française mariée alors à Belgrade, rapportait sa propre méthode ainsi que l'expérience qu'elle avait eue à Radio Belgrade où elle enseignait aux enfants la langue française à l'aide du manuel *Le français sans larmes*. On pourrait dire que sa communication au 2^e Congrès international constituait, d'une certaine manière, le premier rapport sur les conditions nécessaires à cet enseignement exceptionnel. Selon ce rapport, la voix du radio-enseignant, dépourvu de visage, de regard, de geste est laissée au destin de la transmission qui, le plus souvent, reflète tant de caractéristiques psychologiques. Une prononciation correcte est indispensable et pour cela elle exige un speaker dont la langue maternelle est celle enseignée aux auditeurs. La mélodie générale de la phrase, c'est-à-dire l'intonation est d'une grande importance dans l'enseignement radiophonique des langues. Il ne s'agit pas de l'accent au sens propre du terme mais de différences subtiles concernant la hauteur, la force et la place des modulations qui révèlent toujours un étranger. Il faut prononcer doucement et clairement les paroles, mais éviter de longues pauses et de longues phrases, et répéter plusieurs fois une même phrase. La variation des intonations est également importante, ce qui suppose des questions et leurs réponses. Ici, comme dans l'enseignement du chant, on accède à des connaissances inconscientes qui deviennent partie de nous-mêmes (Šemol-Vukasovic, 1932 : 905-908).

Quelques années plus tard, en 1937, plus de sept cents congressistes ont activement pris part aux travaux du 3^e Congrès international des professeurs de langues vivantes. La troisième commission a repris un thème qui avait été traité en 1931 : *La place et le rôle des auxiliaires mécaniques (phonographe, cinéma, TSF) dans l'enseignement des*

langues vivantes. Si, en 1931, les expériences à évoquer étaient encore rares et ne permettaient guère de dépasser le cadre d'une discussion abstraite, théorique, les congressistes de 1937 arrivaient à cette commission abondamment pourvus de remarques, de critiques, de suggestions inspirées par une pratique déjà longue de ces auxiliaires mécaniques (Fouret, 1938 : 32-33).

4. Cours de langues étrangères dans d'autres stations de radio en Europe

En France, l'utilisation du disque et de la TSF a été minutieusement étudiée et pratiquée depuis 1931 (Fouret, 1938 : 32-33). Des horaires d'émissions de langues vivantes au poste national de Radio-Paris témoignent que, au cours du premier trimestre de l'année 1937-1938 par exemple, on enseignait quatre langues : anglais, espagnol, italien et allemand. On leur accordait un quart d'heure par semaine. Les thèmes en étaient divers et nous ne pouvons que supposer, à cause du manque de matériel, la structure de ces cours et leurs réalisations à partir des titres : *Arrivée à Madrid*, *Italie à vol d'oiseau*, *Promenades à Turin*, *Quelques généralités sur les voyelles en anglais*, etc. Il faut y ajouter des émissions bi-mensuelles dans les quatre langues d'une durée de 10 minutes, intitulées *Revue de la presse professionnelle*. Ce projet avait réuni des professeurs de l'enseignement secondaire de Paris et de sa banlieue : collège Chaptal, lycées Janson, Michelet, Buffon, Voltaire, Henri IV, Pasteur, puis École hôtelière, École pratique, etc. (Anonyme 2, 1937).

Il n'existait probablement pas de méthode particulière servant à enseigner les langues au moyen de la radio. Il semble que des radio-enseignants étaient à la recherche de telles techniques d'acquisition qui puissent retenir l'attention des auditeurs. La qualité et le caractère de ces radio-leçons dépendaient de l'érudition et de la créativité de ces maîtres invisibles et, avant tout, de la force de volonté qu'ils exprimaient en posant cette problématique. Parmi ces enseignants « cachés », on remarque ceux qui s'étaient décidés à appliquer quelque chose d'extraordinaire comme un certain monsieur Lapierre qui enseignait la langue anglaise à Radio Munich. Il s'était délivré de toutes les méthodes

conventionnelles ou traditionnelles en refusant les manuels de langue et en acceptant une méthode qu'on croyait provenir de Chine : pas d'exercices de grammaire et de traduction ; le chant était le plus important dont l'air et les paroles devaient être connus par cœur par les apprenants. Le succès de cette méthode d'apprentissage reposait sur l'opinion que la chanson laisse des impressions plus profondes, plus rythmiques, plus vivantes et plus durables dans la mémoire des apprenants (Anonyme 3, 1931 : 28). Il y avait aussi quelques exemples révélant la lucidité de ce nouveau type d'enseignants. Une station de radio suédoise avait commandé en 1936 un numéro du quotidien anglais *Times* en 50 mille exemplaires parce qu'un radio-enseignant avait eu l'idée de l'utiliser en tant que manuel d'anglais. Il avait l'intention de faire lire et traduire par ses étudiants ce numéro du *Times* en bloc. Il invoquait deux raisons : il s'agissait d'un anglais de tous les jours, d'une langue plus vivante que celle de Dickens ou de Thackeray, et le numéro ne coûtait que deux pences (Anonyme 4, 1936 : 6).

Il serait fort intéressant de passer en revue l'ensemble des émissions de langues étrangères dans des stations européennes de radio-diffusion. Étant donné qu'il s'agit d'un grand nombre de stations et d'une période embrassant plus de dix ans, il faudrait toute une équipe de chercheurs pour en faire un inventaire complet. Pour cette raison, nous avons décidé de présenter un tableau concernant seulement une semaine d'octobre 1929. Il ne présente que sept stations, ce qui illustre quand même le fait que le français, l'anglais, l'allemand et l'italien étaient intéressants à apprendre... tout comme maintenant (cf. tableau page suivante).

5. Les langues étrangères à Radio Belgrade

Le 24 mars 1929 est le jour de la première émission officielle réalisée à Radio Belgrade. A cette époque il y avait vingt mille abonnés ou propriétaires d'appareil-radio au Royaume de Yougoslavie (*Radio A. D. Beograd*, 1939 : 1, 11). A l'instar d'autres stations de radio européennes, Radio Belgrade a organisé des cours de langues étrangères. Ainsi on suit chaque mardi les leçons d'allemand données par le Dr Lipovski (*Radio Beograd*, 1929, n° 13 : 12). Il s'agit d'émissions de trente minutes qui, au bout de quelques mois, sont connues sous le nom de *Dialogues*

	français	allemand	anglais	italien
lundi 7 octobre 1929		Budapest 19 h - 19 h 35 Wroclaw 18 h 40 - 19 h 05		
mardi 8 octobre 1929	Klagenfurt 19 h - 19 h 25 Belgrade 20 h - 20 h 30		Ljubljana 18 h - 19 h	Budapest 18 h 45 - 19 h 20 Stuttgart 18 h 45 - 19 h 20
mercredi 9 octobre 1929	Poznan 19 h 30 - 20 h Ljubljana 19 h 30 - 20 h	Zagreb 19 h 30 - 19 h 45		
jeudi 10 octobre 1929	Zagreb 19 h - 19 h 15 Belgrade 20 h - 20 h 30		Budapest 19 h 25 - 20 h Klagenfurt 19 h 30 - 19 h 55	
vendredi 11 octobre 1929	Budapest 19 h - 19 h 40		Zagreb 20 h 15 - 20 h 30	Ljubljana 19 h 30 - 20 h Klagenfurt 19 h 30 - 19 h 55
samedi 12 octobre 1929		Zagreb 20 h - 20 h 15 Ljubljana 19 h 30 - 20 h 20		
dimanche				

allemand-serbes, et cela les mardis et les vendredis (*Radio Beograd*, 1929, n° 19 : 13, 19). Un peu plus tard, un large auditoire a l'occasion de suivre des leçons de français auxquelles seront rattachées, quelques années après, celles d'anglais, d'espéranto ou de polonais. Ces dernières étaient d'une courte durée tandis que le français et l'allemand tenaient la place la plus remarquable, ce qui reflétait en fait leur position dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire dans la Serbie de

l'Entre-deux-guerres¹. On leur avait accordé 25 minutes environ, le soir, et cela deux fois par semaine au cours de l'année scolaire (octobre-juin). Bien que leurs enregistrements n'aient pas été conservés, le matériel complémentaire imprimé et publié quelques jours avant la réalisation des radio-leçons nous donne beaucoup d'informations à leur sujet.

6. Le français par la radio

La première leçon de français, faisant suite à un matériel pédagogique publié, a été donnée le 1^{er} octobre 1929 par Mirko Damnjanovic (*Radio Beograd*, 1929, n° 29 : 16), professeur de français, qui a dirigé ces cours pendant six ans, jusqu'en 1935. Au cours de la Première Guerre mondiale, il avait enseigné le français aux lycéens serbes à Nice. Ensuite il avait été employé à la Croix rouge à Genève. Après son retour en Serbie, il enseignait à Krusevac et à Belgrade où il restera jusqu'à sa retraite (*Leksikon*, 1972 : 560). Pendant son engagement à Radio Belgrade il a préparé quelques manuels de français destinés aux collègues serbes². Grâce à l'assistance de Cécile Šare, une Française mariée à Belgrade³, les auditeurs pouvaient entendre un français authentique. La seconde phase a été marquée par l'esprit constructif de Marcelle Šemol-Vukasovic, une Française aussi, assistante, puis lectrice à la Chaire de langue et littérature françaises de l'Université de Belgrade (*Sto Godina*, 1963 : 418), qui, à partir d'octobre 1935, a considérablement modifié ces radio-cours de français et les a divisés en deux parties : l'une pour débutants, l'autre pour avancés. Ses débuts à la radio remontaient en fait à 1930, lorsqu'elle avait remplacé de février à octobre le professeur Damnjanovic et Cécile Šare (*Radio Beograd*, 1930, n°s 6-41). A la même période, elle enseigne le français aux enfants à l'aide du manuel *Le français sans larmes* de Mlle Bell (Šemol-Vukasovic, 1932 : 907).

¹ Biljana Stikic, *Nastava francuskog jezika u Srbiji 1918-1941* [Enseignement du français en Serbie 1918-1941], thèse de doctorat en préparation à l'Université de Novi-Sad.

² Cf. Bibliographie.

³ Son époux était Milan Šare, professeur de français et auteur de quelques manuels de français destinés à l'enseignement public et aux autodidactes. Cf. Bibliographie.

Le matériel concernant les petits n'a pas été publié et pour cela on n'en peut dire davantage.

La première étape (1929-1935) du français enseigné à Radio Belgrade a été, au début, une phase expérimentale dans le sens d'une recherche de matériel pédagogique qui aurait convenu à l'auditoire. Mirko Damnjanovic a très vite établi une structure standard⁴ qui a conditionné le déroulement des leçons. Elles consistaient, jusqu'à leur fin, en quatre parties :

1. de brèves explications de grammaire
2. un texte français choisi
3. un questionnaire à propos du texte
4. le vocabulaire concernant ce texte

Cette structure rappelle les cours de français qui étaient publiés par l'hebdomadaire littéraire *La Petite Revue* de Kragujevac (1905, n^{os} 1-29) et qui étaient destinés à un public serbe plus large.

Deux ans après le début des cours de français, on peut remarquer certains changements dans le développement de la structure des leçons. En septembre 1931, Damnjanovic introduit la technique de la traduction juxtaposée, sans éclaircissements grammaticaux. Il s'agit de petites histoires sans dialogues probablement tirées d'éditions françaises :

L'hameçon d'or - Zlatna udica

Un prince eut un jour la fantaisie de pêcher à la ligne.

[Jedan vladar dobi jednog dana volju da peca na udicu.]

On lui prépara donc une jolie gaule, au bout de laquelle

[Spremiše mu dakle jedan lep štap za pecanje, na cijem je kraju]

pendait par un cordon de soie un hameçon d'or.

[visila na svilenoj struci jedna zlatna udica.]

[...]

(*Radio Beograd*, 1931, n° 39 : 25)

⁴ Cf. Annexe 1 (extrait d'une page originale, *Radio Beograd*, 1932, n° 14).

Француски језик

Тридесет осми час

Пре конверсације завршићемо употребу личина неодређеног с предлогом *de*.

е) Као предмет, нарочито иза глагола који значе: допустити, обећати, наредити, молити, бранити, сачини ст. приморати, саветовати, покушати, заборавити и т. д. (*permettre, promettre, ordonner, prier, défendre, se souvenir, obliger, conseiller, essayer, oublier*).

J'ai oublié de fermer la porte (заборавио сам да затворим врата). *M-me Cathérine a permis à sa gouvernante d'aller au théâtre* (г-ђа Катарина допустила је својој гувернанти да иде у позориште).

Њ личин неодређени с предлогом *de* стоји још уопште иза именица, придева и свих израза који и иначе имају ула с једно *de*: *être fier de* (бити горд), *être impatient de* (бити нестрпљив), *content* (задовољан), *heureux* (срећан), *avoir l'honneur* (имати част), *avoir peur* (страховати) и т. д. *Elle est contente de me voir* (она је задовољна што ме види); *J'ai l'honneur de vous saluer* (имам част да вас поздравим).

LES LUNETTES

Un paysan, qui avait remarqué que certaines personnes se servaient de lunettes pour lire, eut le désir de s'en acheter.

Un jour, il va à la ville, entre chez un marchand de lunettes et lui en demande une paire. Le marchand lui en montre de plusieurs espèces. Le paysan en prend une paire, la met sur son nez, ouvre un livre et essaye de lire. „Ces lunettes ne sont pas bonnes“ dit-il au marchand. Et il en essaye d'autres; mais, à chaque paire qu'il prend, il fait la même observation.

A la fin, le marchand lui demande: „Mais, mon ami, savez-vous lire au moins? — Si je savais lire, répondit le paysan, je n'aurais pas besoin de vos lunettes.“

Questions

Qu'avait-il remarqué, un paysan? Quel désir eut-il? Où alla-t-il un jour? Pourquoi? Le marchand lui montra-t-il des lunettes? Que fit le paysan? Que dit-il au marchand? Que fit-il ensuite? Quelle observation faisait-il à chaque paire de lunettes qu'il prenait? Que lui demanda le marchand? Que répondit-il?

Речи

le paysan = сељак; remarquer = приметити; se servir = служити се; la personne = личност; la lunette = наочари; lire = читати; le désir = жеља; acheter = купити; entrer = ући; le marchand = трговац; la paire = пар; montrer = показати; l'espèce = врста; mettre = ставити; le nez = нос; ouvrir = отворити; le livre = књига; essayer = покушати; l'observation = примедба; la fin = крај; savoir = знати; le besoin = потреба

Проф. Мирко Дамљановић

Tandis que cette « méthode » retrouvait sa place chaque lundi, on pouvait écouter chaque jeudi des dialogues portant sur le français de tous les jours. Depuis la fin de 1931 (*Radio Beograd*, 1931, n° 50 : 24), ils étaient rédigés par Cécile Šare, toujours suivis de traductions serbes, ce qui évoque sans doute la méthode interlinéaire. Ce français de tous les jours embrassait un grand nombre de situations⁵ :

L'appartement à louer - Stan za izdavanje

– **Concierge, avez-vous un appartement à louer ?**

[Nastojnice, imate li stan za izdavanje ?]

– **Oui, Monsieur. Il y a un appartement au deuxième étage.**

[Da gospodine. Ima jedan stan za izdavanje na drugom spratu.]

– **Puis-je le voir ?**

[Mogu li ga videti ?]

– **Volontiers, Monsieur ; je suis à votre disposition.**

[Vrlo rado, gospodine ; stojim Vam na raspoloženju.]

[...]

(*Radio Beograd*, 1932, n° 10 : 28)

On n'a pas manqué l'occasion de présenter aux auditeurs quelques extraits de grandes œuvres littéraires françaises. Ainsi au français de tous les jours ont été ajoutés des extraits de Molière : *Les Fourberies de Scapin* (1934, n° 23 : 11-12), *Le Bourgeois gentilhomme* (1934, n° 44 : 11-12) et *Don Juan* (1934, n° 38 : 11-12).

Prises ensemble, ces deux techniques ou approches se complétaient ; Mirko Damnjanovic proposait une approche analytique, tandis que Cécile Šare offrait ce qu'on appelle actuellement l'approche lexicale, une série de mots et de syntagmes à mémoriser, sans tourner les feuilles d'un dictionnaire ou d'une grammaire.

⁵ *Le cabinet de toilette* 1931, n° 50 : 24 ; *Les vêtements* 1931, n° 52 : 25 ; *Chez le boucher* 1932, n° 11 : 28 ; *Une matinée dans une ferme* 1932, n° 15 : 28 ; *Dans le bureau de poste* 1932, n° 17 : 29 ; *Au marché* 1934, n° 15 : 11 ; *Chez le coiffeur* 1934, n° 52 : 11 ; *Noël* 1935, n° 3 : 11.

On pourrait dire que la grammaire était presque négligée, mise de côté et présentée uniquement dans la mesure où elle ne dominait pas la leçon. Seulement une fois, à la demande des auditeurs, on a profondément expliqué la concordance des temps (1931, n° 45 : 24 et n° 49 : 26-27) qui n'existe pas en langue serbo-croate.

Cette première étape (1929-1935) était marquée aussi par des textes imprégnés de sentences ou de morales. En forme d'anecdotes ou de sages conseils, ces petites histoires faisaient rire : *Une plaisanterie de La Fontaine* (1931, n° 45 : 24), *Le général Augereau et sa momie* (1931, n° 46 : 24) ou provoquaient la réflexion des apprenants : *Le lièvre et le moineau* (1929, n° 33 : 10), *Le chêne et le saule* (1931, n° 40 : 28), *Le poirier* (1931, n° 41 : 24), *L'herbe merveilleuse* (1931, n° 41 : 24), *Le matelot* (1931, n° 46 : 24). Provoquant des émotions ou des efforts intellectuels, ces textes devaient produire des impressions profondes qui soutenaient une meilleure acquisition du français :

Adroite réponse

On raconte qu'une vieille femme arabe, nommée Zouleïka, conduisait un âne chargé d'outres remplies d'eau qu'elle venait de puiser à la rivière. Un jeune garçon espiègle, passant près d'elle, lui dit : « Bonjour, la mère à l'âne. – Bonjour, mon fils », lui répondit-elle.

(*Radio Beograd*, 1929, n° 32 : 8)

On rencontre sporadiquement quelques renseignements sur la vie de Charlemagne (1929, n° 39 : 4), de Louis XII (1931, n° 7 : 30) ou de Louis XIV (1932, n° 17 : 29). Mais ce sont les dialogues entre le professeur Damjanovic et Cécile Šare qui ont créé l'image de la vie quotidienne en France. Ils discutaient des fêtes religieuses, du village français, de la vie en ville, en famille...

A partir de l'année scolaire 1935-1936 l'enseignement des langues étrangères par la radio avance à grands pas. Cela est évident dans le choix des speakers : le Dr Eberhard Tangl, natif d'Allemagne, enseignait l'allemand, Mme Mary Stansfield-Popovic, native de Grande-Bretagne, enseignait l'anglais, tandis que le français était confié à Marcelle Šemol-Vukasovic (Anonyme 5, 1935 : 1).

La seconde étape des cours de français (octobre 1935-juin 1937) a vécu de permanentes et subtiles modifications ; on a commencé par deux rubriques intitulées *Comment dit-on en français*, pour débutants, et *Le français de tous les jours*, pour avancés (1935, depuis le n° 44). La première offrait aux auditeurs débutants une approche lexicale en forme de courtes phrases dont le but était probablement l'acquisition d'un certain nombre de mots français ainsi que leur prononciation correcte : *s'il vous plaît ; excusez-moi ; je ne comprends pas ; permettez-moi ; merci beaucoup ; faites attention ; il fait froid ; etc.*⁶

Le français de tous les jours racontait en fait, de leçon en leçon, la vie d'un certain monsieur Lefèvre, sans traduction dans la langue maternelle des auditeurs et était toujours suivie de questions comme une sorte d'exercices. Cela était destiné uniquement à ceux qui avaient acquis assez de connaissances en langue française.

Dimanche après-midi

Après le déjeuner, monsieur Lefèvre s'endormit dans son fauteuil préféré ; sa femme se mit à écrire des lettres – elle aimait beaucoup écrire – et les deux enfants regardèrent des livres d'images et jouèrent tranquillement avec leurs joujoux. Ils goûtèrent à quatre heures et partirent en promenade. Il y a très peu de champs autour d'Antony : rien que des prairies vertes, des collines, des bois et des parcs privés [...].

(*Radio Beograd*, 1936, n° 6 : 6)

⁶ Cf. Annexe 2 (extrait d'une page originale, *Radio Beograd*, 1935, n° 43).

ЧАС ФРАНЦУСКОГ ЈЕЗИКА			
ЗА ПОЧЕТНИКЕ		POUR LES DÉBUTANTS	
Како се каже на француском језику...		Comment dit-on en français...	
Добар дан	Bonjour	Колико је сати?	Quelle heure est-il
Добро вече	Bonsoir	Сад је пет	Maintenant il est cinq heures
Јаку ноћ	Bonne nuit	Болестан сам	Je suis malade
Господин	Monsieur	Нисам болестан	Je ne suis pas malade
Госпођа	Madame	Позајмите по лекара	Envoyez chercher un Docteur
Госпођица	Mademoiselle		
Синоћ	Il y a	То ће таман бити	Cela fera l'affaire
Вечерае	Ce soir	Довиђења	Au revoir
Потребно ми је	J'ai besoin de...	У вапе здравље	A votre santé
Дајте ми	Donnez-moi	Ускоро	A bientôt
Донесите ми	Apportez-moi	Ви сте љупки	Vous êtes charmante
Изволите, молим	S'il vous plaît	Ни врло добро говорите	Vous parlez très bien
Извините ме	Excusez-moi	Хтео бих да вас опет	Je voudrais vous revoir
Велико хвала	Merci beaucoup	видим	
Следиће ми	Suivez-moi	Мој кројач	mon tailleur
Идите напред	Passiez devant	богат	riche
Одажите	Allez vous en	сиромаш	pauvre
Дајте ми	Donnez-moi	добар	bon
Разумем	Je comprends	је, јесте	est
Колико?	Combien?	није	n'est pas
Ево га!	Le voici	Наше књиге	Nos livres
Полим	J'aime	занимљив	interessant
Не волим	Je n'aime pas	Ваше цвеће	Vos fleurs
Не волим	Je n'aime pas	опа, лепа, лепо	beau, belle
Морам да идем	Je dois partir	Мој кројач је богат	Mon tailleur est riche
Не морам да идем	Je ne dois pas partir	Мој кројач није богат	Mon tailleur n'est pas riche
Дозволите ми	Permettez-moi		
Уђите	Entrez	Наш лекар је добар	Notre médecin (docteur) est bon
Не указите	N'entrez pas		
Нема на чему, нема за шта	Il n'y a pas de quoi	Наш лекар није добар	Notre médecin (docteur) n'est pas bon
Молим за опроштење	Je vous demande pardon	Моји родитељи су сиромашни	Mes parents sont pauvres
Журиш	Je suis pressé	Моји родитељи нису сиромашни	Mes parents ne sont pas pauvres
Не журиш	Je ne suis pas pressé	Наше књиге су занимљиве	Nos livres sont intéressants
Дојдите овде	Venez ici	Наше књиге нису занимљиве	Nos livres ne sont pas intéressants
Како сте?	Comment allez-vous?	Ваше цвеће је лепо	Vos fleurs sont belles
Врло добро, хвала	Très bien, merci	Ваше цвеће није лепо	Vos fleurs ne sont pas belles
Причекајте (један) тренутак	Attendez un moment	Мој, моја, моји	Mon, ma, mes
Одмах	Tout de suite	Наш, наша, наши	notre, nos
Шта желите?	Que voulez-vous?		votre, vos
Чујте, слушајте	Écoutez-moi		
Однесите оно	Portez ceci		
Обратите пажњу	Faites attention		
Шта је то?	Qu'est ce que c'est?		
Пошитајте	Dépêchez-vous		

Annexe 2.

Un peu plus tard, on a introduit quelques minutes (on le suppose) d'éclaircissements de phonétique (voyelles, consonnes, semi-voyelles), de grammaire (articles, certains verbes à l'indicatif du présent, pluriel des noms, etc.), ensuite de la poésie et de la traduction⁷. Ces leçons

⁷ Cf. Annexe 3 (extrait d'une page originale, Radio Beograd, 1936, n° 49).

étaient enrichies plus tard d'anecdotes et d'exercices de phonétique consacrés à chaque son particulier du français suivi de son orthographe. Au tout début de 1936, Marcelle Šemol-Vukasovic introduit la dictée

ЧАС ФРАНЦУСКОГ ЈЕЗИКА

I Exercice de prononciation et de lecture:

Cette poularde de Beauce
mise en daube et agrémentée
d'une sauce est une chose ex-
quise. L'aube rose réchauffe l'alcôve mauve de ses teintes
fauvès et chaudes. La nigaude clabaude et ra-
vaude en minaudant. Il fauche les prés pleins de sauge.
Ce baume des Vosges est tout jaune. César fit de la
Gaulle une géôle romaine. Nos héros s'enfuirent dans
un canot. Les chevaux, au galop, donnaient l'assaut.
Oser poser ses désirs en principes et proposer ses actes
en exemple. Le rosier couvert de rosée croît à côté de
l'oseille et des groseilles. Il est grossier d'évoquer cette
notion. Il est beau d'être entouré d'eau de tous côtés.

Dictée de la leçon précédente:
Fermez la porte.
Cet homme est fort.
En automne, il porte des souliers assez forts.

III Comment dit-on en français? ...
Он је сушта доброта = Il est la bonté même.
Један мој пријатељ = Un de mes amis.
Што боље могу = De mon mieux.
Није знао шта да ради = Il ne savait que faire.

Annexe 3

relative au contenu de la leçon précédente en soulignant l'importance de l'orthographe française et sa liaison avec la prononciation. C'est elle qui insistait toujours sur une prononciation correcte à travers des exercices particuliers : *le siècle incorrect et direct comme un spectre indiscret ; la nef de Joseph pleine de trèfle et nêfles de Gex* (1936, n° 43 : 11).

Quant aux élèves avancés, il n'y avait pas de changement d'orientation : il ne s'agissait que de nouvelles tournures de phrases et de l'enrichissement du vocabulaire⁸.

IV Conversation:

- Etes-vous très occupé aujourd'hui?
- Je suis occupé ce matin mais je n'ai rien à faire cette après-midi.
- Voulez-vous jouer au tennis avec moi à cinq heures?
- Avec plaisir. Quelle heure est-il maintenant? Il n'est pas plus de onze heures.
- Voulez-vous donner ce journal à votre frère?
- Qu'est-ce que c'est? Le Temps? Mon frère ne l'aime pas.
- Votre frère aime les chiens, et il y a un article intéressant sur les chiens.
- A quelle page est-il?
- Le voici page douze: Les chiens et leurs maîtres.
- Je lis rarement le Temps; j'achète le matin et quelquefois aussi Paris-Soir.
- Ma sœur achète Comoedia parce qu'elle aime les photos d'actrices.
- Va-t-elle souvent à Paris?
- Trois ou quatre fois par mois; elle y est aujourd'hui.

Vocabulaire: être occupé = бити запослен, бити заузет; l'après-midi = после подне; jouer = играти; avec moi = са мном; avec plaisir = радо; quelle heure est-il? = колико је сати? maintenant = сада; qu'est-ce que c'est? = шта је то?; le temps = време; le chien = пас; l'article = чланак; le maître = господар; intéressant = занимљив; la page = страна; le voici = ево га; rarement = ретко; quelquefois = понекад; aussi = такође; acheter = купити; l'actrice = глумица; souvent = често; le mois = месец; trois ou quatre fois = три или четири пута; y = ту; aujourd'hui = данас.

Annexe 4.

⁸ Cf. Annexe 4 (extrait d'une page originale, *Radio Beograd*, 1936, n° 49).

On a continué à présenter aux auditeurs de grandes œuvres de la littérature française, mais le choix en 1936 s'était élargi et embrassait La Fontaine (n° 15 : 9), Diderot (n° 42 : 11), Lamartine (n° 43 : 11), Fénelon (n° 43 : 11), Fromentin (n° 44 : 11), Rousseau (n° 45 : 11), Th. Gautier (n° 45 : 11), La Rochefoucauld (n° 46 : 11), Baudelaire (n° 47 : 11), Montesquieu (n° 48 : 11) et Mme de Sévigné (n° 49 : 11).

Texte à traduire et à apprendre par cœur (A. de Musset)

Tu dis vrai, la haine est impie,
Et c'est un frisson plein d'horreur
Quand cette vipère assoupie
Se déroule dans notre cœur.

(*Radio Beograd*, 1937, n° 22 : 12)

Pour ce qui est des auditeurs les plus jeunes, on rencontre occasionnellement des textes de chansons *Au clair de la lune* (1937, n° 8 : 11) et *Sur le pont d'Avignon* (1937, n° 12 : 11), par exemple, qui étaient sûrement accompagnés de la musique. C'est seulement de cette manière qu'on pouvait attirer l'attention des enfants de six ou sept ans pour les initier à l'apprentissage d'une langue étrangère.

7. Auditoire

Il ne faut pas négliger la problématique de l'auditoire auquel ces cours étaient destinés. A quoi auraient-ils servi, s'il n'y avait pas eu de public ? Aujourd'hui, il est très difficile de déterminer l'âge, le sexe et la profession de ceux qui apprenaient le français en écoutant Radio Belgrade. Des témoignages nous manquent. Il n'y en a qu'un, noté par Marcelle Šemol-Vukasovic à laquelle s'étaient adressées certaines gens dans la rue en répétant des phrases françaises qu'ils avaient entendues à la radio (Šemol-Vukasovic, 1932 : 909). En tout cas, il est sûr qu'il existait des radio-apprenants de français et qu'on voulait connaître leur nombre exact. Radio Beograd a essayé de le faire à plusieurs reprises (*Radio Beograd*, 1934, n° 51 : 9), mais seule la dernière a réussi. C'était au tout début de 1937 (*Radio Beograd*, 1937, n° 1 : 5) lorsqu'on a organisé une enquête sur l'écoute des émissions. Trente mille abonnés environ (ceux qui possédaient un radio-appareil déclaré) sur soixante

mille ont envoyé leurs formulaires remplis. Les résultats ont montré que la langue allemande était à la première place avec 45 %, tandis que le français et l'anglais se partageaient le reste (*Radio Beograd*, 1937, n° 23 : 2 et *Radio A. D. Beograd*, 1939 : 40-41). Un coup d'œil sur les professions d'abonnés en 1937 en révèle une structure très variée : les artisans et marchands sont les plus nombreux – 31 000 –, suivent les employés – 20 000 ; aux dernières places se trouvent les étudiants, popes, professeurs, médecins, instituteurs et établissements scolaires – 6 839 ensemble (*Radio A. D. Beograd*, 1939 : 72). En l'occurrence, il est facile d'imaginer pourquoi un si grand nombre de 'points' ont été gagnés par l'allemand. Les artisans et les marchands, qui étaient les plus nombreux, continuaient à entretenir des relations d'affaires avec l'Allemagne et l'Autriche après la Grande guerre, et pour cette raison ils avaient besoin de communiquer en langue allemande.

L'enquête mentionnée a été en même temps la dernière ; après les vacances de 1937, c'est-à-dire au mois de septembre, Radio Belgrade a interrompu tous ses cours de langues étrangères (*Radio Beograd*, 1937, n° depuis septembre). Ainsi se sont-ils éteints et sont-ils restés oubliés jusqu'à nos jours.

8. Un nouveau rival

Tandis que dans l'Europe de l'Entre-deux-guerres la radio était un moyen moderne, la télévision a déjà fait son entrée en 1933-34 dans l'enseignement du français à l'Université d'Iowa aux États-Unis. Il ne s'agissait à l'époque que de transmissions d'images d'objets simples. On montrait aussi aux apprenants des mouvements de lèvres et de langue d'un speaker qualifié qui prononçait certaines paroles en français. L'introduction de la télévision dans l'enseignement suivait des résultats scientifiques ; on a constaté que parmi toutes nos connaissances, 83 % sont acquises par la vue alors que seulement 13 % sont attribuées à l'ouïe (Anonyme 5, 1934, n° 29 : 2).

Ainsi les images à distance ont commencé à se mouvoir, mais la radio aurait encore quelque chose à dire. Ceci dans un contexte différent et dans un monde bien changé.

Bibliographie

- Anonyme 1 (1935), « Iz prvih dana radiofonije », *Radio Beograd*, 11, Beograd, p. 5.
- Anonyme 2 (1937), « Horaire des émissions de langues vivantes : 1^{er} semestre 1937-1938 », *Les Langues modernes*, 10, p. 590-600.
- Anonyme 3 (1931), « Nov nacin ucenja jezika », *Radio Beograd*, 42, p. 28.
- Anonyme 4 (1936), « Tajms kao citanka », *Radio Beograd*, 6, p. 6.
- Anonyme 5 (1935), « Škola stranih jezika na našem radiju », *Radio Beograd*, 42, p. 1.
- Anonyme 6 (1934), « Televizija kao nastavno sredstvo », *Radio Beograd*, 29, p. 2.
- BREŽNIK, Pavel (1931), « Upotreba radia u školskoj nastavi », *Glasnik profesorskoga društva*, Beograd, 5, p. 355-358.
- DAMNJANOVIC, Mirko (1932), *Francuska citanka sa gramatikom za I raz. srednjih škola*, Beograd.
- DAMNJANOVIC, Mirko (1932), *Francuska citanka sa gramatikom za II raz. srednjih škola*, Beograd.
- DAMNJANOVIC, Mirko (1932), *Francuska citanka sa gramatikom za III raz. srednjih škola*, Beograd.
- DAMNJANOVIC, Mirko (1932), *Francuska citanka sa gramatikom za IV raz. srednjih škola*, Beograd.
- FOURET, Louis-André (1938), « III^e congrès international des professeurs de langues vivantes », *Revue universitaire*, 1, p. 30-34.
- HIRSCH, A. (1935), « La radiophonie scolaire en Grande-Bretagne », *Les Langues modernes*, 3, avril, p. 239-246.
- La Petite Revue* (1905), Journal hebdomadaire d'actualité et de littérature paraissant le dimanche, Kragujevac, n^{os} 1-29 sous la rédaction de M. Meissner et J. Tomitch.
- Leksikon Pisaca Jugoslavije* (1972), Novi Sad, Matica srpska, p. 560.
- Radio A. D. Beograd* (1939), *Radio A. D. Beograd 1929-1939*, Beograd.

- Radio Beograd*, ilustrovani nedeljni casopis za radiofoniju, Beograd, (revue illustrée hebdomadaire pour la radiophonie), les numéros parus en 1929-1937.
- ROE, F.-C. (1933), « Le français dans les universités de Grande-Bretagne », *Les Langues modernes*, Paris, 6, octobre, p. 539-543.
- ROGER, Georges (1932), « La T.S.F. au service des langues vivantes », *Les Langues modernes*, 2, mars, p. 209-213.
- ŠARE, Milan (1927), *Francuska gramatika za sve razrede srednjih škola: oblici, sintaksa, analiza*, Beograd, izdanje pisca.
- ŠARE, Milan (1929), *Francuska gramatika za više razrede srednjih škola: sintaksa i analiza*, Beograd, 2. izdanje.
- ŠARE, Milan (1940), *Francuski u 100 lekcija. Najprakticniji udzbenik francuskog jezika za samouka, 3000 reci : Izgovor, pravopis, sintaksa i gramatika*, Beograd, Geca Kon.
- ŠARE, Milan (1940), *Francuska gramatika za sve razrede srednjih škola*, Beograd, izdanje pisca.
- SAUDREAU, J. (1928), « La radiophonie et l'étude de l'allemand », *Revue de l'enseignement des langues vivantes*, Paris, 8-10, août-octobre, p. 390-395.
- ŠEMOL-VUKASOVIC, Marsela (1932), « Nastava živih jezika pomocu radija », *Glasnik profesorskog društva*, Beograd, 10-12, p. 902-910 (intervention au 2^e Congrès international des professeurs de langues vivantes, Paris, 1931).
- STIKIC, Biljana (2002), « Radio et enseignement : premiers pas, de 1924 à 1934 », *Le français dans le monde*, 321, p. 31-32.
- Sto godina Filozofskog fakulteta 1863-1963*, Beograd, 1963.

Après la Première Guerre mondiale la radiophonie devient un moyen destiné à la distraction d'un vaste public d'abord en Grande-Bretagne, en Allemagne et en Amérique du Nord. Mais déjà en 1924, la BBC utilise la radio comme moyen d'éducation dont le programme embrasse alors un grand nombre d'écoles britanniques. La fin des années 20 du siècle passé représente la période où l'on introduit des cours de langues étrangères. Le corpus réuni nous permet de constater qu'il s'agit en premier lieu de la BBC, mais on trouve sporadiquement d'autres témoignages sur l'utilité d'émissions en langues étrangères. Au tout début des années 30, presque toutes les stations européennes émettent cette sorte de programme : on enseigne, en général, le français, l'anglais, l'allemand et l'italien. On parle, on traduit et même on chante en langues étrangères partout. On en discute aussi pendant des congrès internationaux. Radio Belgrade suit l'exemple d'autres stations et engage, en 1929, quelques professeurs pour enseigner l'allemand et le français à un large auditoire qui s'aident de leçons publiées dans un hebdomadaire alors populaire en Serbie. Au début, pour ce qui est du français, on est à la recherche d'un matériel convenable. Pendant quelques années, jusqu'à l'interruption de ces cours, en 1937, la structure de ces leçons a évolué. Aussi bien les débutants que les apprenants avancés ont pu y trouver quelque chose d'utile. L'histoire de l'éducation a prouvé que le premier pas de cet enseignement radiophonique avait été suffisamment assuré pour pouvoir continuer à avancer dans ce domaine.

After World War I, radio became a means of entertainment aimed at a wide audience, starting with Great Britain, Germany and North America. As early as 1924, the BBC also resorted to radio as a teaching aid, catering to a large number of British schools. Towards the late 1920s, foreign language courses were introduced. Based on the available evidence, it has been determined that they were first started by the BBC, but there are also documents from other sources showing support for foreign language programs. In the early 1930s, almost all European radio stations broadcast foreign language courses - generally French, English, German and Italian - based on conversation, translation or songs. Such courses are discussed at international conferences. Radio Belgrade follows suite and, in 1929, hires German and French teachers who use material published simultaneously by a Serbian weekly for their highly-popular courses. For French, a special effort was made to find adequate linguistic material. Until they were suspended in 1937, the format evolved substantially. All in all, beginners and advanced listeners alike could find something useful to learn. History of education shows that this first step was steady enough to foster further positive development.

Le français oral par la radio. Les efforts de la radio suédoise pour la maîtrise pratique d'une « langue d'élite » 1948-1978¹

Elisabet HAMMAR

Université de Linköping

Choix du sujet, but, délimitations, distinctions

Quand on s'est adressé à moi, il y a quelques années, pour mener une étude sur les émissions de radio destinées à l'apprentissage des langues, dans le cadre d'un grand projet sur l'histoire de l'éducation par la radio en Suède, j'ai dû lutter pour pouvoir me limiter à une seule langue, en l'occurrence le français. Je disposais en effet de peu de temps et, surtout, il me semblait intéressant de voir si la radio, avec son côté forcément oral, avait joué un rôle de pionnier, et de procéder sur ce point à une recherche détaillée. Le projet, qui s'intitule « État providence, médias et modernisation », s'interroge évidemment sur le rôle joué par les médias dans la création de cet « État providence » et dans cette modernisation. J'ai argumenté et j'ai insisté sur le fait que si l'on voulait mettre en valeur les efforts faits par la radio pour promouvoir l'apprentissage des langues en Suède, l'exemple de la langue française était tout à fait

¹ Cet article est basé sur Hammar (2001). L'ouvrage est rédigé en suédois, mais contient un résumé en anglais, pp. 174-180. Il faut recourir à cet ouvrage pour avoir des détails sur les émissions, ainsi que sur les personnes responsables de celles-ci, les sources utilisées et les textes et manuels accompagnant les émissions. On trouvera un compte rendu de cet ouvrage dans ce même numéro sous la plume de Herbert Christ.

pertinent, étant donné sa place de troisième langue étrangère dans le cursus des écoles secondaires et étant donné le fait que, compte tenu de leurs ambitions égalitaires pour une éducation large et utile pour tout un peuple, les autorités sociales-démocrates s'intéresseraient probablement moins à cette langue qu'aux autres. Ne serait-il donc pas passionnant de voir ce qu'on avait essayé de faire pour cette langue considérée comme une langue d'élite, un peu suspecte à leurs yeux ? Ou encore cette qualité de langue d'élite ne serait-elle pas un atout pour la langue française dans l'effort de ces mêmes autorités pour conquérir tout ce qui avait été réservé aux classes privilégiées ? On m'a donné carte blanche.

La période choisie, de 1948 à 1978, à savoir la trentaine d'années qui commence juste quelques années après la Deuxième Guerre mondiale, rendait le choix de la langue française encore plus propice. Au milieu de cette période, en 1962, l'école suédoise a connu une réorganisation et le français pouvait être choisi comme deuxième langue étrangère, en concurrence avec l'allemand. Cela signifiait non seulement que les élèves débutants de français pouvaient avoir trois ans de moins qu'avant, mais, selon ce nouveau programme d'étude, il était clair que les autorités voulaient que toutes les langues soient apprises de façon plutôt pratique, en tant que langue orale. Pour un Suédois, du moins, sinon pour tout étranger, le français se prête moins bien que l'anglais et même l'allemand à un apprentissage sans connaissances théoriques de la grammaire. Le défi lancé par ce revirement des idées méthodologiques était donc plus grand pour le français que pour les autres langues. Et la langue orale étant justement la spécialité de la radio, comment avait-elle relevé le défi ?

Le choix de cette période de trente ans dépendait aussi de ma volonté d'étudier précisément celle où la radio, juste après la guerre, était quasiment seule à pouvoir se prévaloir d'une bonne compétence orale, et ce, jusqu'au moment où, après une formation des professeurs ciblée vers la langue parlée et une possibilité accrue de voyages, elle connaisse de la concurrence dans la salle de classe même. Je m'intéressais aussi surtout à l'oralité en tant que telle, avant que, l'image, sous forme de diapositives et de télévision, ne commence vers la fin de la période à prendre de plus en plus de place.

Les émissions pour enseigner le français, tout comme les autres langues, étaient destinées à deux publics différents : les élèves dans la salle de classe et les adultes chez eux. La plupart du temps, surtout à partir de la période concernée, ces émissions se distinguaient les unes des autres, à la réserve près qu'on savait bien qu'on ne pouvait pas empêcher les adultes d'écouter les émissions qui visaient un public jeune ; et parfois, on va le voir par la suite, une émission tout particulièrement destinée à l'école deviendra, quelques années plus tard, une émission pour les adultes. Au début des cours de langues radiodiffusés, c'est-à-dire au début des émissions de la radio suédoise, vers 1920, c'était l'inverse : on s'attendait à ce que les professeurs des écoles recommandent aux élèves de suivre des cours à la radio, en dehors du travail dans la salle de classe. Il n'est donc pas possible de séparer complètement les deux publics, mais, pour des raisons pratiques, je vais le faire dans cet article.

En ce qui concerne les émissions destinées aux écoles, il faut faire une autre distinction. Il y avait tout au long de la période, sans interruption aucune et en nombre croissant jusqu'en 1970, celles qui étaient censées apporter une distraction à la monotonie de la leçon de langue, en présentant des situations « authentiques », avec des locuteurs autochtones, des chansons, des jeux, de la musique. Dans la deuxième moitié de la période étudiée, on trouve également des « efforts isolés », à savoir des émissions avec des objectifs plus précis, par exemple, des cours de langue complets, ou encore des émissions qui offrent une révision ou un soutien en vue de consolider les points les plus difficiles de la langue française. L'orientation n'étant pas du tout la même, il convient de traiter ces deux phénomènes séparément.

Les relations entre la radio, les autorités scolaires et les professeurs

Ne connaissant pas les circonstances qui dans d'autres pays concernent l'influence des autorités scolaires sur les émissions de la radio, je vous ai peut-être étonnés, dans mon introduction, en liant si étroitement les ambitions du gouvernement social-démocrate avec celles de la radio. En Suède, en effet, ces relations étaient indiscutablement serrées. Il existait des contrats entre le ministère de l'Éducation et la radio où on stipulait

que le ministère et la Radio suédoise devaient faire ensemble des enquêtes et des évaluations sur les besoins des écoles. Les décisions quant aux nombre d'émissions et à leurs horaires devaient aussi être prises ensemble. Les professeurs eux-mêmes avaient la possibilité de se prononcer. La radio organisait des réunions où ceux-ci pouvaient discuter des émissions déjà données, écouter celles qui n'étaient que projetées, finalement dresser des listes d'émissions désirées.

La Suède n'est cependant pas le seul pays à avoir mis beaucoup d'espoir dans ce nouveau média pour obtenir une meilleure connaissance des langues européennes ou même extra-européennes. En 1953, l'UNESCO avait organisé à Ceylan un grand séminaire sur l'enseignement des langues, avec pour titre *International Seminar on the Contribution of the Teaching of Modern Languages Towards Education for Living in a World Community*. L'un des six points traités concernait les supports audio-visuels. On se disait que la connaissance des langues étrangères était un facteur important pour développer une attitude plus avisée et plus tolérante envers d'autres peuples et que l'un des meilleurs moyens pour obtenir cette connaissance sur une grande échelle était la radio. Celle-ci peut en effet offrir une langue authentique ; elle peut, dans une même émission, réunir les meilleurs locuteurs autochtones et les professeurs les plus compétents ; elle peut atteindre toutes sortes d'auditeurs dans n'importe quel endroit ; le tout, enfin, pour un coût moins élevé que par tous les autres moyens. Les seuls inconvénients sont qu'elle manque de support visuel et qu'elle n'opère qu'à sens unique.

Au cours de ce séminaire international, on discute des principes pour élaborer une bonne émission ou un bon cours de langue et les pays qui dominent les débats sont la Grande-Bretagne et la Suède. Il semble que ce soit la Suède qui ait développé avant les autres des émissions pour les écoles et on cite intégralement le compte rendu des expériences de ce pays. Cette année-là, dit-on, les émissions scolaires de langue données par la radio suédoise s'élèvent à 25 pour l'anglais, 15 pour l'allemand, 11 pour le français, 6 pour le norvégien et également 6 pour le danois. Dix ans plus tard le nombre de ces émissions, du moins pour le français, aura presque doublé et, vingt ans plus tard, triplé.

Quels sont donc, d'après ces discussions, les principes à retenir pour une bonne leçon de radio ? Il ne faut pas qu'elle soit trop longue, au maximum 20 minutes ; il ne faut introduire que quelques rares points, puis les répéter sans cesse, enfin les résumer ; il faut changer de voix, de préférence faire alterner voix masculine et voix féminine ; il faut constamment varier les différents éléments pour maintenir l'attention de l'auditeur, par exemple poser des questions, jouer de la musique ; il faut parler lentement pour commencer, mais il est important d'accélérer assez vite pour arriver à un rythme de parole normal. En ce qui concerne les cours pour les adultes, on ajoute l'importance d'un manuel à suivre et de bonnes relations entre celui qui dirige le cours et l'auditeur. Même si l'on opte pour un enseignement unilingue, il vaut mieux lancer une plaisanterie dans la langue maternelle de l'auditeur que de perdre cette complicité. Pour avoir les meilleurs résultats, il paraît que, même pour les adultes, il est préférable d'écouter les émissions en groupe.

La conscience d'une méthode de langue convenable pour la radio n'avait certes pas été développée dès le début des émissions en langue étrangère qui, en Suède, coïncidaient avec les toutes premières émissions radiophoniques. Pour commencer, il s'agissait de conférences radiodiffusées, parfois appelées « exercices auditifs » et, dès 1929, on publiait déjà des textes accompagnant ces exercices, textes qui, pour les besoins des écoles, furent séparés selon la langue utilisée, précisément en 1948, l'année initiale de cette étude. Lors de ce séminaire international, la Suède avait donc presque 25 ans d'expérience dans le domaine, et l'évolution de la méthodologie allait se poursuivre tout au long de la période étudiée.

Comment les autorités scolaires suédoises, quant à elles, envisageaient-elles ce nouveau média, avant la guerre ? Il est intéressant de constater que déjà dans les recommandations méthodiques de 1935, on parle de la radio, surtout en ce qui concerne la possibilité qu'elle offre de donner des exemples « d'une autre prononciation que celle du professeur ». Toutefois le média le plus souvent cité, à cette époque, c'est le phonographe.

Dans les années 1950, en revanche, l'enthousiasme pour la radio est évident, du moins pour les années qui précèdent le lycée. Dans le programme d'étude pour 1955, on parle de projet concerté nécessaire à

établir au début du semestre pour pouvoir écouter les émissions, de préférence une heure par semaine. L'emploi du temps de l'école doit être établi en fonction des « heures radiophoniques » et on donne des recommandations sur la façon dont les élèves doivent être placés dans la salle de classe pour une meilleure compréhension de cette langue étrangère parlée. L'engouement pour ce média, il est vrai, diminuera un peu par la suite, même après la réorganisation, voire la démocratisation, de l'école en 1962, où méthodologiquement on s'appuie sur la langue parlée. Peut-être met-on alors davantage d'espoir pour cette nouvelle orientation de l'apprentissage des langues étrangères dans les futurs professeurs, qui seront formés, enfin, dans des écoles spécialisées, fondées en même temps que cette réorganisation. Dans les manuels de ces écoles, on parle, certes, des « meilleures émissions de la radio », mais on discute surtout de l'enseignement unilingue en concluant que :

[...] ce dont le professeur doit s'excuser, ce n'est pas de se servir essentiellement de la langue étrangère en l'enseignant, mais de ne pas le faire. (Thorén 1964 : 68, ma traduction)

L'un des grands inconvénients des émissions diffusées à des heures précises fut éliminé, vers la fin de la période étudiée, par les magnétophones ; la plupart des communes en Suède montèrent un service d'enregistrement, pour permettre au professeur de leur commander un enregistrement de l'émission désirée au moment qui lui convenait.

Comment décrire les réactions du corps enseignant à ce qu'il a pu considérer comme un intrus dans son travail, voire un signe de manque de confiance envers ses compétences de la part des autorités ? Il est clair que, pendant la première moitié de la période étudiée, lors des réunions avec les professeurs, les responsables de la radio sont très prudents. Il n'est pas question, disent-ils, de prendre la place du professeur dans la salle de classe, c'est toujours lui qui dirige tout, on ne cherche pas à empiéter sur son domaine, ni à faire ce qu'il fait mieux lui-même. Ce que la radio peut apporter, c'est uniquement quelque chose d'amusant ou de passionnant, une image auditive d'une situation dans le pays étranger, des coutumes et des attitudes du peuple étranger, ou bien une expérience artistique. Dans la discussion avec les professeurs, on entrevoit pourtant les problèmes. En voici quelques-uns : les Français en

Suède qui participent à la création des émissions ont des ambitions littéraires trop hautes et la radiodiffusion devient trop difficile ; les textes souvent excellents que la radio publie pour aider les auditeurs à comprendre les émissions se révèlent utilisés dans les salles de classes comme n'importe quel texte : on les étudie, mais on se passe de l'émission ; selon certains professeurs, les effets de « sons authentiques » sont mal placés au cours d'une émission écoutée et un professeur se plaint de ce qu'il n'a pas lui-même compris une émission sur Don Camillo. « Quelle utilité y a-t-il à entendre un Méridional chuchoter ? » demanda-t-il² ; finalement, les professeurs de lycée, peut-être plus que les autres, disent qu'ils n'ont pas le temps d'ajouter quelque chose au programme d'étude déjà trop chargé.

Pendant la deuxième moitié de la période étudiée, malgré le fait que, parallèlement, la radio avait produit des émissions où l'initiative avait été carrément arrachée aux mains des professeurs, les problèmes restent essentiellement les mêmes. La critique contre les producteurs français résidant en Suède se tourne, il est vrai, moins contre les difficultés du texte qu'ils infligent aux élèves suédois, que contre la censure politique – on est maintenant arrivé aux années 1970 – qui leur interdit d'aborder des sujets délicats, comme par exemple la situation nord-africaine. Leur critique n'est pas sans fondement. D'après une étude que j'ai faite sur le contenu culturel des émissions pendant la même période, étude publiée ailleurs³, ce n'est que dans les dernières années que l'on parle, par exemple, de Gisèle Halimi et du peu d'importance que les autorités françaises accordent aux langues régionales ; et c'est seulement durant la dernière année, en 1977-78, qu'on donne une émission sur les immigrés⁴. De l'Algérie, on ne parle jamais.

En dehors de la politique, il reste toujours un sujet de controverse entre la radio et les professeurs à propos de la relation entre le texte présenté dans la brochure publiée chaque semestre sur les émissions et ce que l'on entend en les écoutant.

² Hammar 2001, p. 58.

³ Hammar 1999.

⁴ Voir Hammar 1999 : 203-204.

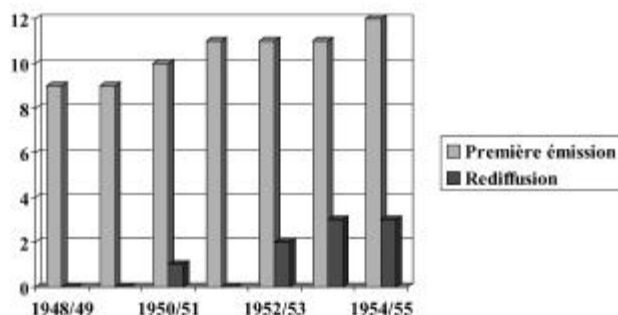
Dans ce débat, ce sont les professeurs qui représentent, au plan méthodologique, le courant conservateur. C'est que ceux-ci veulent avoir recours au texte intégral pour le mettre sous les yeux des élèves pendant l'émission, tandis que les responsables de la radio essayent de suivre le nouveau courant méthodologique, exprimé dans les programmes d'étude des écoles, qui préconise précisément la compréhension auditive, l'entraînement de la capacité à comprendre l'essentiel de ce qu'on entend, même si quelques mots échappent. Parfois, dans la discussion, les producteurs des émissions se réfugient derrière des astuces, disant qu'il n'y a pas assez de place dans les brochures pour tout imprimer. Vers la fin de la période pourtant, le temps, les efforts obstinés de la part de la radio et la nouvelle formation des professeurs aidant, même ceux-ci souhaitent des émissions qui demandent le moins de préparation possible, ce qui implique, entre autres choses, que les élèves doivent se contenter de l'impression auditive seule.

Passons maintenant directement aux émissions que je traiterai d'après les distinctions déjà indiquées : d'abord les émissions régulières pour les écoles, puis les efforts isolés, premièrement pour les écoles, finalement les émissions destinées à un public adulte.

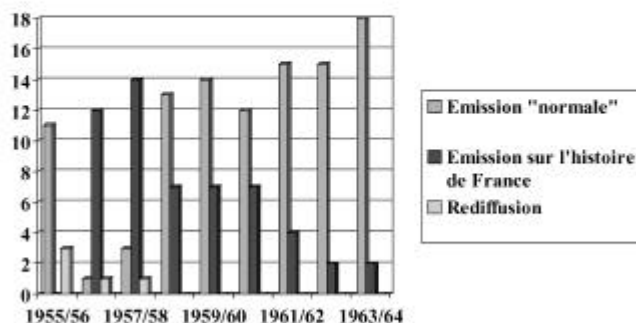
Les émissions régulières pour les écoles

Au cours de la trentaine d'années prises en compte dans cette étude, la radio suédoise a produit près de 700 émissions de ce genre, en nombre toujours croissant jusqu'aux premières années des années 1970. Au début de la période, il s'agit d'une dizaine d'émissions par an, vers la fin, d'une trentaine. En 1970, l'on a commencé à se concentrer sur ce que j'appelle « les efforts isolés ». Il n'y a donc pas une diminution de la production des émissions pour les écoles, puisque la série entamée en 1970, *Comme ça*, comptait 36 émissions pendant la première année. En gros, les deux autres « langues scolaires » gardent les mêmes proportions qu'en 1953 : les émissions pour apprendre l'anglais remontent à peu près au double pour toute la période ; pour l'allemand, le nombre est égal au français après 1962. L'espagnol est introduit timidement vers 1960 et augmente en importance au fur et à mesure.

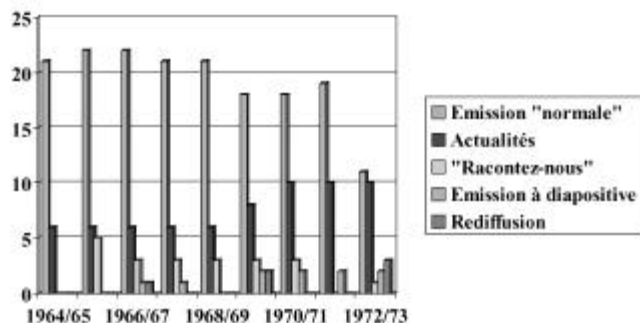
Nombre d'émissions diffusées par la Radio scolaire 1948/49 - 1954/55
(la première année d'une durée de 25 min., puis 20 min.)



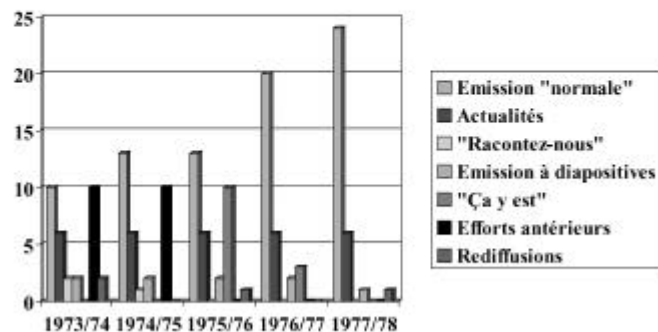
Nombre d'émissions diffusées par la Radio scolaire 1955/56 - 1963/64
(en général d'une durée de 15 ou 20 min.)



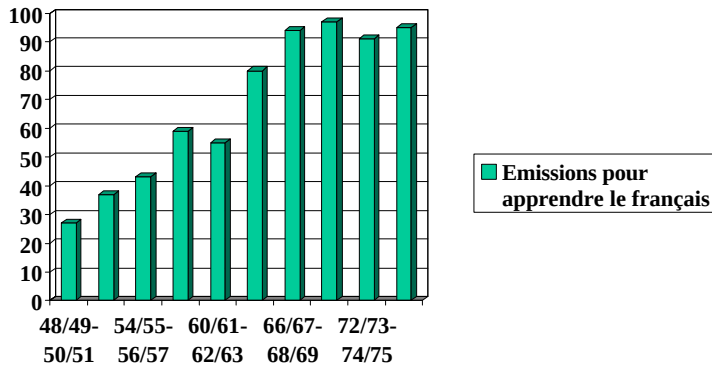
Nombre d'émissions diffusées par la Radio scolaire 1964/65 - 1972/73
(les émissions d'actualités et de débutants d'une durée de 5 ou 10 min., les autres en général de 15 ou 20 min.)



Nombre d'émissions diffusées par la Radio scolaire 1973/74 - 1977/78
(les émissions d'actualités et de débutants d'une durée de 5 ou 10 min., les autres en général de 15 ou 20 min.)



Nombre total d'émissions pour apprendre le français diffusées par la Radio scolaire suédoise
1948 - 1978 à intervalles de trois ans.



Ce genre d'émissions, qui ont pour objectif essentiel de briser la monotonie de la classe de langue, en donnant quelque chose de nouveau, d'insolite, d'autres voix, un peu de musique, est donc celui avec lequel on a commencé, dès les débuts de la radio éducative, et dont on ne démord pas. Cependant, il y a une évolution, moins, curieusement, du point de vue méthodologique que du point de vue du contenu. Les premières années déjà, on a utilisé la plupart des astuces méthodiques « classiques » pour un cours de langue par la radio : des effets de sons authentiques accompagnant l'action, des jeux, des mots croisés, beaucoup de voix différentes, une ambiance ludique voire burlesque, des chansons, de la musique et surtout la construction d'un suspense dont la détente ne se produit pas si l'on n'a pas bien écouté. Un des rares enregistrements qui restent encore dans les archives provenant de la première décennie de mon étude est un bon exemple de cette méthodologie radiophonique (cf. *La rumeur grandit*, 1950, CD, exemple n° 1, 19 minutes environ).

Un type d'émission classique consiste dans la dramatisation d'une chanson où la chanson elle-même n'est présentée que comme le dessert, quand le contenu a déjà été montré par la dramatisation, parfois aussi par quelqu'un qui raconte cette dramatisation, pour assurer la révision nécessaire du contenu et du vocabulaire. La répétition joue, par exemple, un rôle essentiel dans une émission diffusée une quinzaine d'années plus tard où l'on peut remarquer que le débit est plus rapide, surtout à mesure que le jeune homme de l'histoire s'énerve (*cf. Bonheur et ascenseur*, 1964, CD, exemple n° 2, 14 minutes environ).

L'évolution méthodologique pour ces émissions qui visent surtout les premiers niveaux de l'apprentissage linguistique n'est presque pas sensible avant les toutes dernières années, lorsque sont mis en œuvre des « efforts isolés » dans le cadre des émissions régulières. Ces efforts impliquent que la radio se mêle désormais de l'enseignement de la grammaire, domaine laissé jusque-là au professeur dans la salle de classe par les producteurs de ce genre d'émissions.

Pour les niveaux avancés, les émissions régulières destinées aux écoles proposent des enregistrements de pièces de théâtre ou encore la lecture professionnelle de textes ou de poèmes, avec une introduction. On a essayé, dans les deux cas, de ne donner que l'essentiel dans la brochure bisannuelle, par des images et par le vocabulaire, traduit ou expliqué, à l'exception du texte littéraire lui-même. Vers la fin de la période, on donne des émissions avec diapositives assez ambitieuses pour les élèves de ce niveau, sur la Provence, la Bretagne, Paris, Picasso et Jacques-Yves Cousteau.

A défaut d'une évolution nette de la méthodologie, il y a, au cours des années, une différence tant dans le contenu que dans l'organisation des émissions. Vers 1955 on a visé l'histoire de France, en 1964 on commence à donner régulièrement des émissions sur l'actualité française (donc des émissions pour lesquelles il est impossible d'imprimer à l'avance des textes dans les brochures), émissions qui continuent jusqu'à la fin de la période étudiée. Dans les années 1960, on met l'accent sur des séries qui permettent de suivre les mêmes personnes à travers plusieurs émissions. Au milieu des années 1960 encore, on invente un nouveau modèle d'émission, *Racontez-nous une histoire*, qui ne se termine qu'au bout de 20 émissions. Il s'agit d'une série pour les

débutants où les mots écrits sont quasiment absents. Il n'y a que des images dans la brochure accompagnant les présentations et le son qu'on entend de la radio ou du magnétophone. Vers 1973 on a brisé la glace, nous l'avons déjà vu, en ce qui concerne les explications et les exercices grammaticaux et on donne non seulement des émissions déjà diffusées comme « efforts isolés », mais aussi des émissions de révision pour remédier aux insuffisances des connaissances grammaticales chez les élèves venant du collège et qui continueront leurs études de français au lycée.

Les « efforts isolés » pour les écoles/les adultes

En 1962, au moment de la mise en place du nouveau programme scolaire, les professeurs de français étaient non seulement peu préparés pour un enseignement essentiellement oral, mais de plus ils étaient habitués à enseigner à des jeunes de 16 à 19 ans, toujours assez sélectionnés parmi cette tranche d'âge de la population. Le défi de dompter, après cette date décisive, des adolescents de 13 ans, venant de milieux plus hétérogènes, avec des méthodes monolingues et basées sur l'imitation, était parfois au-dessus de leur force. Les autorités s'en doutaient, la radio était prête à relever le défi et une série triennale d'émissions, accompagnées de manuels, a été élaborée et diffusée de 1963 à 1966. C'est la seule fois jusque-là et, à ma connaissance, l'unique fois, où la radio a pris la pleine responsabilité de l'enseignement du français pour la jeunesse scolaire. La première année s'appelle *Je vous écoute*, la deuxième *Ne quittez pas*, la troisième *Si vous voulez*. Le tout a été un peu comprimé en *Je vous écoute I-II* et rediffusé quatre ans plus tard, pour les écoles, mais aussi pour permettre aux adultes d'acquérir la compétence officielle requise pour pouvoir continuer des études.

Ce cours très ambitieux selon les nouvelles idées méthodologiques était rigoureusement dirigé par le professeur radiophonique et il n'est pas impossible qu'il ait servi de formation renouvelée pour le professeur dans la salle de classe, qui devait suivre, point par point, les recommandations données par la radio : celui-ci ne devait pas permettre, par exemple, qu'un élève réponde en suédois, si la question était posée en français, ni que celui-ci travaille à la maison avant d'avoir maîtrisé la

prononciation. Entre les leçons radiodiffusées, préconise-t-on dans la préface, il fallait que le professeur travaille de la même manière en classe, sinon il risquait de gâcher toute la structure.

Dans ce cours, les élèves ne voient pas un mot français pendant les sept premières leçons. Le tout repose sur l'idée du téléphone et des chiffres, puis des images où, dans les leçons ultérieures, les personnes et les choses sont marquées par des chiffres. La première leçon est introduite par des explications en suédois en ce qui concerne la méthode qui sera suivie (environ 5 minutes). Ce professeur suédois accompagne les émissions, mais de plus en plus rarement au fur et à mesure que les auditeurs peuvent comprendre le français tout seuls. Dans la première leçon, il est évidemment question de la prononciation, mais seulement de ce qui est strictement nécessaire. Les émissions étaient diffusées deux fois par semaine. Arrivés à la 20^e leçon, les auditeurs reçoivent d'abord les bonnes réponses à un examen écrit donné la leçon précédente. Pendant la présentation subséquente (entre autres choses du présent de la première conjugaison et du verbe *faire*), la voix suédoise est devenue nettement plus effacée, comme une ombre qui traduit ou « souffle » une réponse, qui explique un phénomène grammatical ou donne une instruction, le tout avec beaucoup d'économie (cf. extrait de *Je vous écoute* 1963, 20^e leçon, CD, exemple n° 3, 6 minutes environ). Pour déclencher les bonnes phrases françaises, on profite souvent des effets auditifs, comme les bruits de quelqu'un qui fait la vaisselle, et, évidemment, des images dans le manuel que les élèves ont sous les yeux.

Deux émissions télévisées et un cours d'introduction et de révision des points centraux de la grammaire française appartiennent aussi à cette catégorie d'efforts isolés, ainsi que le cours « du tigre, du cheval et du canard » si peu français, dont l'illustration figure sur la jaquette du CD d'accompagnement de ce numéro. Il s'agit d'un cours de trois ans, comme *Je vous écoute*, appelé *Comme ça*, diffusé entre 1970 et 1973. Cette fois, pourtant, le but n'est pas de « supplanter » le professeur dans la salle de classe, mais plutôt de lui servir d'appui. Là aussi, il s'agit surtout d'images, mais avec un cachet tout différent de *Je vous écoute*. Il règne un ton ludique d'absurdité, de non-sens, à travers toute la série, accompagnée de musique composée exprès, le tout sans doute pour

tromper un langage trop enfantin pour un adolescent. Et qui oubliera le cheval qui pleure, surtout s'il est mis en musique ? (cf. *Comme ça* 1970, 1^{re} leçon, CD, exemple n° 4, 8 minutes environ).

Les « efforts isolés » pour les écoles/pour les adultes 1963-1976

Date	Auteurs	Titre
1963/64	Girod, etc.	<i>Je vous écoute</i> (collège 1 ^{re} année)
1964/65	Girod, etc.	<i>Ne quittez pas</i> (collège 2 ^e année)
1965/66	Girod, etc.	<i>Si vous voulez</i> (collège 3 ^e année)
1967 printemps (TV)	Davoust	<i>Les Français chez eux</i> (collège 2 ^e année)
1967/68	Girod, etc.	<i>Je vous écoute 1</i> (collège 1 ^{re} année et automne 2 ^e année ; adultes)
1968/69	Girod, etc.	<i>Je vous écoute 2</i> (collège printemps 2 ^e année et toute la 3 ^e année ; adultes)
1969/70	Holmberg/Girod	<i>A votre service</i> (collège 1 ^{re} , 2 ^e et 3 ^e année)
1970/71	Hellström	<i>Comme ça</i> (collège 1 ^{re} année)
1971/72	Hellström	<i>Comme ça</i> (collège 2 ^e année)
1972/73	Hellström/Kayat	<i>Comme ça</i> (collège 3 ^e année)
1976 automne. (TV)	Franklin	<i>Jeunes Français d'aujourd'hui</i> (collège printemps 3 ^e année & lycée automne 1 ^{re} année)

Les cours pour les adultes

Il me reste à rendre compte des cours pour adultes, l'activité la plus ancienne et dont l'impact est le moins connu. Il faut des efforts extraordinaires pour mesurer les résultats des connaissances obtenues par ce public anonyme. Pour ces élèves de français cachés dans les

immeubles des villes grandissantes et les petites maisons rouges aux lisières des forêts, j'ai choisi de démarrer dès le début, en 1928, date où l'on a donné, pour la première fois, un texte accompagnant le cours. Avec les cours pour adultes, il est d'ailleurs exceptionnel que le cours ne soit pas appuyé sur un manuel complet.

Cours de français pour adultes à la radio suédoise 1928-1978

A = avancés ; D = débutants ; M = moyens. Caractères gras = cours complet pour débutants.

Date	Auteur	Titre
1928	Tisseau/Bladin	<i>Fransk radiokurs</i> (D)
1929	Tisseau/Bladin	<i>Ny fransk radiokurs</i>
1933	Osvald-Sirén	<i>Écoutez français</i> (M)
1936	Osvald-Sirén	<i>Nouveaux textes français</i> (M)
1937 automne	Paoli	<i>Visages de la jeunesse française actuelle</i>
1938	Chapeau	<i>Monsieur et Madame en France</i>
1939	Osvald-Sirén	<i>Douze textes modernes pour douze leçons d'automne</i>
1942	Osvald-Sirén	<i>Invitation à la littérature</i>
1943	Osvald-Sirén	<i>Nouvelle invitation à la littérature</i>

1945 printemps	Osvald/Robert	<i>Provinces de France (A)</i>
1946 automne 1947 printemps 1947 automne 1948 printemps	Westman- Ostrogorsky	<i>Franska i radio (D)</i>
1949 printemps	Naert	<i>La France et les Français (M)</i>
1949 automne	Davoust/Philipson	<i>Les deux amis (M)</i>
1950 automne	Girod	<i>Pages célèbres (A)</i>
1951 printemps	Girod	<i>Je reviens de Paris (A)</i>
1951 automne	Modiano	<i>La famille Dupont (M)</i>
1952 printemps	Modiano	<i>Les Dupont déménagent (M)</i>
1952 automne	Girod	<i>Poètes d'aujourd'hui</i>
1953 printemps	Girod	<i>Un peu de chez nous</i>
1953 automne 1954 printemps 1954 automne 1955 printemps	Davoust	<i>Bonjour, Monsieur Leroux (D)</i>
1954 été	Philipson	<i>Le coffret mystérieux</i>
1955 automne 1956 printemps	Davoust	<i>Au revoir, Monsieur Leroux (M)</i>

1956 automne	Davoust/Girod	<i>La France par l'image</i>
1957 printemps	Philipson	<i>Je vais en France</i>
1957 automne	Emery/Girod	<i>Menus plaisirs</i>
1958 été	Amlie	<i>Paris qui chante</i>
1958 automne	Gérard-Arlberg	<i>Le Dom Juan de Molière</i>
1959 printemps	Gengoux	<i>Les très riches heures de la civilisation française</i>
1959 automne	Davoust	<i>Jeux de mots</i>
1960 printemps, 1960 automne (rediff.)	Davoust	<i>Bonjour Monsieur Leroux (cours comprimé) (D)</i>
1960 oct.	Girod/Emery	<i>Choisi pour vous. Franskt magasin</i>
1961 printemps	Bogaert/Höjer	<i>Réalités françaises</i>
1961 janvier-mars	Girod/Emery	<i>Choisi pour vous. Franskt magasin</i>
1961 automne	Höjer/Bratt	<i>S'il vous plaît</i>
1962 printemps	Davoust	<i>Pièces détachées</i>
1962 automne	Davoust	<i>Des images et des mots</i>
1963 été	Girod, m.fl.	<i>Poèmes chantés</i>

1964 printemps (TV + radio)	Davoust, RTF	<i>Les Français chez vous</i>
1965 printemps (TV + radio) (rediff.)	Davoust, RTF	<i>Les Français chez vous</i>
1965 printemps	Girod	<i>Rimes et chansons</i>
1966 printemps	Girod/Grand-Clément	<i>Comment vivent les Français ? (A)</i>
1967 été (rediff.)	Girod, etc.	<i>Poèmes chantés</i>
1967 automne 1968 printemps	Girod, etc.	<i>Je vous écoute 1 (D)</i>
1968 automne 1969 printemps	Girod, etc.	<i>Je vous écoute 2 (M)</i>
1970 printemps 1970 automne	Davoust/Kumlien	<i>Parlez français – franska i praktiken (D)</i>
1971 automne 1972 pr. 1972 automne (rediff.)	Davoust/Kumlien	<i>Parlez français – franska i praktiken (D)</i>
1973 printemps (TV)	Production française	<i>En français 1</i>
1973 automne (TV) (rediff.)	Production française	<i>En français 1</i>
1974 automne (TV)	Production française	<i>En français 2</i>
1976 automne	Faramond	<i>Ici Paris</i>

Il est assez impressionnant de constater qu'à partir de 1948 le rythme annuel est, grosso modo, de deux cours de français par an. Ce n'est que vers la fin de la période étudiée que les émissions pour enseigner le français aux adultes s'espacent. Entre 1946 et 1972, cinq cours de débutants sont diffusés, étalés sur plusieurs semestres.

Ce qui différencie méthodologiquement les cours pour adultes de ceux destinés aux écoles, c'est surtout que le sens d'un mot ou d'une phrase, voire du texte entier, est toujours donné dans le texte accompagnateur et, la plupart du temps, avec sa traduction en suédois⁵. C'est qu'on ne veut pas risquer que la signification ne soit pas claire, étant donné qu'il n'y a pas de professeur disponible pour ces apprenants. Cette concession aux procédés traditionnels de l'enseignement des langues n'est pourtant pas révélatrice des méthodes utilisées à l'intention de ce public, bien au contraire. Il semble que les producteurs de ces émissions se sentent plus libres de faire des expériences pédagogiques que ceux qui travaillent pour les écoles et, déjà en 1945, on ose présenter un cours (*Provinces de France* 1945), pourvu d'un manuel avec seulement beaucoup de photos et de cartes, de textes introducteurs et d'une liste de vocabulaire destinée à être apprise avant l'écoute. Le texte qu'on entend n'est donc pas imprimé. Il s'agit d'un exercice purement auditif. Méthode révolutionnaire suivie plus tard dans, par exemple, *La France par l'image* 1956 et *Des images et des mots* 1962, sans compter dans *Je vous écoute* 1967-69, rediffusion du cours complet donné quelques années plus tôt comme « effort isolé » pour les écoles (voir ci-dessus).

Cette liberté de création se révèle également non seulement dans le choix du contenu, mais aussi dans la présentation de la matière linguistique, ce qui engendre, pour ne citer que quelques exemples, un guide touristique (*Je vais en France* 1957), un livre de cuisine (*Menus plaisirs* 1957), un cours très ambitieux sur l'histoire culturelle française (*Les très riches heures de la civilisation française* 1959), des collections de jeux de mots (*Jeux de mots* 1959, *Pièces détachées* 1962) et de

⁵ Ce texte accompagnateur n'était pas forcément présenté dans le manuel. Une revue hebdomadaire sur les émissions radiophoniques pouvait offrir non seulement une traduction du texte écouté ou à écouter, mais aussi les bonnes réponses aux questions posées dans un exercice ou à un examen au cours de l'émission.

chansons (*Un peu de chez nous* 1953, *Paris qui chante* 1958, *Poèmes chantés* 1963 et 1967, *Rimes et chansons* 1965), une présentation des inventions techniques françaises (*Réalités françaises* 1961) et un cours basé sur les mots d'emprunt français dans la langue suédoise (*S'il vous plaît* 1961). Le guide touristique est conçu pour être utilisé tel quel, en format de livre de poche et solidement relié. Le livre de cuisine est relié avec des anneaux en plastique au dos pour faciliter l'utilisation dans la cuisine et, malgré le foisonnement d'exemples de l'article partitif, aucune explication grammaticale n'est donnée pour ce phénomène inexistant dans la langue suédoise. Le vocabulaire commun suédo-français dans *S'il vous plaît* est présenté en format de livre de catéchisme, propice à une liste de vocabulaire, et la raison d'être de ce cours, d'après la préface, est de rassurer ceux qui hésitent à apprendre une langue si différente de la leur en signalant qu'ils sont déjà familiers avec 4 000 mots de cette langue qu'ils croient ne pas connaître.

Un défi contre l'idée si souvent avancée qu'il est nécessaire de connaître la grammaire pour espérer maîtriser la langue française est lancé par la création d'une grammaire d'après une méthode de « pierres à construction », avec comme devise : « Parlez d'abord et pensez après » (*Parlez français* 1970-1972). Les auteurs ont l'ambition de faire parler les auditeurs, comme une réaction provoquée par un stimulus, sans réfléchir. Faire parler français aux élèves est depuis toujours un problème majeur pour un professeur suédois. L'anglais, l'allemand, même l'espagnol sont plus maîtrisables de ce point de vue. Il s'agit donc d'un grand défi, celui de parler de façon vraiment naturelle cette langue qui, si longtemps, avait été le privilège d'une aristocratie pourvue de gouvernantes françaises dès la plus tendre enfance. Le manuel a l'air un peu bizarre et compliqué pour un œil inhabitué, avec ses « pierres à construction », ses figures et ses tables, mais la méthode est systématique et a très bien pu se révéler efficace, avec les répétitions incessantes des mots et des phrases, sur l'incitation des voix venant de la radio.

Grammaire de « pierres à construction »

Il	est	fatigué	aujourd'hui.
		malade	
		occupé	
		libre	

Davoust & Kumlien (1970)

Les premières émissions pour les adultes demandent des connaissances préalables de français, les premiers cours pour débutants, des connaissances grammaticales, mais, à partir des années 1970, on peut donc partir de zéro pour apprendre la langue. Avec les adultes aussi, on voit le passage d'une conception du français, comme langue exclusive que peu de personnes peuvent atteindre, vers une vision différente, qui fait du français une langue accessible pour tout le monde, langue que l'on peut parler sans même avoir besoin de penser. Ceci se fait à contre-courant des autorités françaises en Suède, qui voyaient parfois d'un mauvais œil que le français ait brisé la barrière et qu'il soit sorti du monde des « Très riches heures de la civilisation française ».

Pour conclure, il est sans conteste que la radio suédoise a joué un grand rôle non seulement dans la vulgarisation de la langue française, mais aussi dans le développement d'une méthode d'apprentissage à caractère essentiellement oral. Il est temps, peut-être, de sortir de l'idée que l'enseignement des langues se fait essentiellement sous les auspices des autorités ou des établissements scolaires, à la rigueur par une initiative privée sous forme d'école, d'instruction à domicile ou de voyages. Il faut aussi commencer à ranger les médias audiovisuels parmi ceux qui ont été, et qui sont encore, de grands acteurs pour le rayonnement et la connaissance des langues modernes.

Bibliographie

- DAVOUST, Pierre & KUMLIEN, Louise (1970). *Parlez français. Franska i praktiken*. Stockholm : Sveriges Radio.
- HAMMAR, Elisabet (1999). « Fransk värld för svensk ungdom. En studie av det kulturella innehållet i programutbudet från skolradion 1948–1978. » In Bengt Sandin (éd.), *Medier och modernisering. En antologi om utbildningsprogram och samhällsförändring*. Stockholm : Stiftelsen Etermedierna i Sverige, pp. 192–211.
- HAMMAR, Elisabet (2001). *Muntlig franska via etern. Radions insatser för praktisk färdighet i ett « elitspråk » 1948–1978*. Stockholm : Stiftelsen Etermedierna i Sverige.
- THORÉN, Birger (1964). *Moderna språk*. Stockholm : Svenska bokförlaget, Norstedts. Metodik i skolan.

Cette étude cherche à analyser le rôle joué par la radio suédoise non seulement en ce qui concerne la popularisation des connaissances du français en Suède, mais également pour ce qui touche à l'évolution de la méthode utilisée pour apprendre les langues après la Deuxième Guerre mondiale et avant l'introduction d'un autre média transmettant des images animées : la télévision. Il s'agit donc d'un apprentissage essentiellement par l'oreille, mais presque toujours soutenu par un texte imprimé et des images dans un manuel, une brochure ou une revue. Deux publics sont impliqués, les élèves dans la salle de classe et les adultes chez eux.

This article is a condensation of a study meaning to find out what part the Swedish radio played not only to popularize the knowledge of French in Sweden but also to develop a method to learn languages orally after the Second World War and before the introduction of another medium, moving pictures transmitted by television. We deal here with learning essentially by the ear but, nearly always, the sound is supported by a printed text, in a textbook, a booklet or a periodical. Two kinds of audiences are involved, pupils in the classroom and adults at home.

La Radio italienne et la didactique du FLE dans les années 1949-1974 : esquisse d'un parcours de recherche

Rachele Raus
Université de Turin

Préliminaires

Cette recherche s'est heurtée à un ensemble de difficultés pour plusieurs raisons. D'abord, « La radio est [...] un monde souterrain, peu connu, fait d'interstices, éphémère, destiné à se perdre en tant que voix qu'aucune loi ni usage n'a suggéré d'enregistrer » (Menduni 2001 : 8)¹. Ensuite, la Radiotelevisione Italiana (RAI), qui possède les archives des enregistrements radiophoniques, ne permet pas aux chercheurs d'en consulter directement le catalogue.

D'une recherche demandée au personnel de Rome, il est ressorti que les premiers enregistrements disponibles datent de 1971. Le catalogue de Turin, ville qui, jusqu'en 1951, était avec Rome le centre des émissions de la RAI, a donné des résultats similaires, les premiers enregistrements datant de 1974². Ces résultats nous ont étonnée, dans la mesure où nous avions précédemment trouvé à la *Bibliothèque Nationale* de Turin les livres qui, à partir de 1949, accompagnent les cours radiophoniques de FLE. Tout en ayant conscience que notre recherche présenterait des lacunes, nous avons quand même analysé les documents sur papier et les enregistrements disponibles.

¹ C'est nous qui avons traduit toutes les citations italiennes.

² Nous tenons à remercier Mme Sisani du bureau de la RAI de Via Cernaia à Turin, qui nous a permis d'accéder au matériel radiophonique.

Nous donnerons un court aperçu historique de la radio italienne (§ 1), ensuite nous introduirons des réflexions sur la radio en tant qu'instrument didactique (§ 2). Nous passerons à l'analyse du corpus (§ 3), qui se compose des livres relatifs aux cours de 1949 et de 1952 de Gilbert Varal (§ 4), de ceux de 1959 et de 1973 d'Enrico Arcaini (§ 5-6), et de l'émission radiophonique relative au cours d'Arcaini de 1974 (§ 7). Finalement nous en tirerons des réflexions générales.

1. La radio dans l'histoire : quelques repères

La Radio italienne commence son activité en 1924, date qui marque aussi la naissance de l'URI (Unione Radiofonica Italiana). Pendant les années 1920, le ministre Ciano préfère assurer le contrôle italien des moyens de communication et favorise donc des entrepreneurs italiens. C'est le début du lien entre économie et pouvoir politique, qui aboutira au contrôle étatique de la période fasciste. En 1924 la radio passe de la musique classique, des bulletins d'informations et des entretiens. On s'adresse surtout à un public de jeunes amateurs : l'écoute se fait à la maison, dans un espace privé. L'URI essaie de promouvoir l'écoute de la radio pour produire une consommation de masse, mais elle se heurte à des problèmes concrets, comme l'analphabétisme et la présence remarquable de dialectes.

En 1925 apparaissent les premiers référendums pour connaître les préférences du public. Le résultat du questionnaire de 1927 montre que le public demande « des cours de radiotechnique, des transmissions en prose, des cours de langues étrangères » (Monteleone 1995 : 39). A la suite de ces sondages, quelques années plus tard, le fascisme inaugure la « *Radio per le Scuole* » (Radio pour les écoles), ce qui ne veut pas seulement dire la création de programmes conçus à des fins didactiques, mais qui renvoie également à l'installation d'appareils radiophoniques dans les écoles.

En 1928 l'URI devient l'EIAR (Ente Italiano per le audizioni radiofoniche) qui favorise la création d'un réseau national, mais le coût du « *canone* »³ est excessif, ce qui fait que le public reste

³ Taxe annuelle d'abonnement.

essentiellement bourgeois. Malgré les efforts du régime fasciste pour créer un public de masse, la radio reste donc un symbole de statut social. Outre les enfants, ce sont les femmes qui écoutent la radio beaucoup plus que les hommes. Le public commence à présenter un certain profil, ce qui suppose que la radio a désormais trouvé une place légitime à l'intérieur des maisons.

Pendant les années 1935-45 le régime fasciste utilise la radio pour sa propagande. De 2 718 postes d'écoute et haut-parleurs dans les écoles primaires en 1934, on passe, quatre ans après, à 23 945 postes⁴. L'écoute radiophonique se fait de plus en plus publique : on écoute la radio à l'école, mais également sur les places des villes, où le régime se hâte d'installer des haut-parleurs, et dans les locaux du « *dopolavoro* »⁵.

En 1944 l'EIAR devient la RAI (Radio Audizioni Italia), gérée par l'État, même si le Parlement essaiera d'assurer la démocratie radiophonique, par la création, en 1947, d'une *Commission parlementaire de vigilance* sur l'indépendance politique et l'objectivité informative à la radio. A partir de 1944 on organise une base d'émission à Turin, et une autre à Rome, jusqu'en 1951, quand la RAI ne garde que Rome comme base d'émission. On structure les émissions en trois chaînes et on organise un véritable palimpseste, c'est-à-dire une programmation précise des émissions pendant la journée. La première chaîne a des caractéristiques généralistes ; la deuxième se veut essentiellement de divertissement ; la troisième est culturelle. La radio doit en outre commencer à se réorganiser à cause de la concurrence de la télévision qui, à partir des années 1950, entre dans les maisons des Italiens. On parle, en effet, d'une crise de la radio : l'écoute de la radio devient de plus en plus une écoute de fond pour se transformer en un bruit qu'on préfère éviter, les gens optant pour les « temps dilatés » (Monteleone 1995 : 270) de la télévision.

Pour ce qui est des langues :

⁴ Cf. Monteleone 1995 : 105.

⁵ Caractéristique de l'Italie de la période fasciste et de l'après-guerre, le « *dopolavoro* » (après-travail) était une association créée pour la récréation des salariés.

« Les programmes de *La radio pour les écoles* débutèrent en 1947 et visaient à intégrer les connaissances linguistiques et les curiosités culturelles d'une population scolaire souvent dans l'impossibilité économique d'acheter les livres scolaires. Ces programmes étaient diversifiés par rapport aux élèves du primaire et à ceux des collèges. Les émissions étaient limitées aux horaires du matin (entre 10h et 11h30) sur une durée d'une demi-heure, les jours ouvrables, selon le calendrier scolaire d'octobre à juin. *La radio pour les écoles* était conçue pour intervenir pendant le cours non pas en tant que simple instrument récréatif, mais en tant que substitut temporaire de l'enseignant. » (Monteleone 1995 : 251-252).

Le 10 avril 1954 la RAI se renomme en Radiotelevisione Italiana, nom qu'elle a encore aujourd'hui. Le changement est dû à la présence de la télévision, dont l'utilisation devient de plus en plus fréquente, grâce à l'invention des transistors qui remplacent les lampes, produisant une baisse remarquable des prix. Les années 1960 se caractérisent par le succès de la télévision, qui produit d'autres changements dans l'utilisation de la radio. L'écoute de cette dernière devient de plus en plus individuelle et suppose un public composé d'auditeurs qui sont avant tout des téléspectateurs. Les années 1970 ne marquent pas de gros changements si ce n'est la diffusion massive des médias : c'est l'aube de la culture médiatique telle que nous la connaissons encore aujourd'hui. Après ce parcours historique, demandons-nous à présent quel a été le rôle de la radio dans la didactique des langues étrangères.

2. La radio et la didactique des langues étrangères

Fenati et Scaglioni parlent des « potentialités éducatives de la radio pour l'alphabétisation et plus généralement pour élever le niveau culturel sur le modèle de l'élite socioculturelle » (2002 : 7).

La radio en Italie avait en effet trois objectifs : « informer, éduquer, amuser » (*ibidem* : 8), ce qui se concrétisera dans la programmation sur trois chaînes. Pour ce qui est de la didactique, on utilisait « la radio et la télé pour remédier au manque d'écoles et d'assiduité scolaire pour les enfants de 11 à 14 ans » (Monteleone 1995 : 309).

D'ailleurs, pendant les années 1950 on assiste à une attention particulière portée à la radio en tant qu'instrument de formation, au point qu'à Paris paraît le rapport de l'Unesco sur l'organisation de la radio pour l'école. Au-delà des écoles, « l'action de vulgarisation culturelle fut conduite par la radio sous plusieurs formes : une offre consistante de cours de langues étrangères et des sections informatives de plusieurs genres » (*ibidem* : 256).

Ce sont les livres correspondant à ces émissions à partir de 1949 que nous avons retrouvés.

Avant d'entrer en détail dans l'analyse du corpus, il nous est utile de voir quelques éléments caractérisant le support radiophonique en relation avec l'aspect didactique. La caractéristique essentielle de la radio est sans doute l'oralité, mais à la radio, l'oral n'est pas un oral spontané, c'est un oral qui « se fait écouter » (Hendy 2002 : 205) : les dialogues visent le réalisme, mais ne sont en fait que le produit de la stratégie didactique.

Ensuite, il faut souligner que l'élément auditif stimule l'imagination, la radio permettant une construction du sens et des images que la télévision ne permet pas, cette dernière produisant une restriction de l'imaginaire collectif⁶. Ce qui est en jeu dans le dualisme radio/télévision, c'est le pouvoir de la langue, qui évoque des images mentales du monde, contre le pouvoir de l'image en soi. En ce sens, le fait de décrire la télévision comme une « radio avec des images », comme le fait David Morley⁷ nous semble faux, dans la mesure où les images donnent au son de la télévision un statut différent de celui de la radio.

Un autre élément à souligner, c'est que la radio permet au médium de devenir le message, selon l'expression de McLuhan. Non seulement l'écoute nous permet de créer des images sur le contenu de ce qui est dit, mais c'est également le signifiant qui contribue à évoquer des mondes, si nous considérons le signifiant à la façon saussurienne comme image acoustique. Le cas de la langue étrangère est révélateur, parce que l'auditeur s'attarde sur le signifiant des mots, les ressentant comme

⁶ Cf. Mirzoeff 2002 : 13.

⁷ *Ibidem* : 19.

appartenant à un pays étranger avec tout ce que cela apporte par association. En ce sens, la radio produit une modalité d'écoute qui se veut en même temps informative et associative⁸. Ce n'est pourtant que vers la fin des années 1950 que l'on prend conscience des possibilités du support radiophonique. Au début, les efforts des éducateurs sont plutôt centrés sur la légitimation de l'appareil radiophonique à des fins didactiques, comme le démontre le premier dialogue du cours de 1949, tenu par Gilbert Varal :

« Paul – Qu'attends-tu à la radio ?

Jean – J'attends la leçon d'anglais.

Paul – Aurais-tu donc l'intention d'apprendre la langue anglaise par la radio ?

Jean – Ça te surprend tellement, mon vieux ? Pense qu'il y a déjà bien des années que dans les programmes d'émission des principaux pays du monde on trouve des cours réguliers de langues étrangères !

Paul – Mais, alors, Jean, sincèrement, les crois-tu utiles ?

Jean – Mais bien sûr, mon ami : il suffit d'être attentif, et de suivre avec un peu de bonne volonté les conseils du professeur » (1949 : 5-6).

Un autre dialogue nous permet d'autres observations :

« Paul – Et ton poste [il s'agit du poste de radio], fonctionne-t-il bien ?

Jean – Juge par toi-même, j'en suis très content.

Paul – Il a dû coûter cher, je pense.

Jean – Pas du tout, mon vieux, je l'ai payé comptant et j'ai obtenu une réduction de 10 % et de cette façon il ne m'a coûté que 9000 francs [...]

Paul – J'ai bien envie d'en acheter un et j'espère pouvoir le faire cette année » (ibidem : 8).

⁸ Cf. Hendy 2002 : 171.

Ce qui est clair ici, c'est la promotion de l'objet, dont le prix commence à baisser en 1949, permettant à la radio de devenir un moyen de communication de masse. En ce sens, considérant les abonnements à la radio, on en compte 40 778 en 1927 contre 2 566 258 en 1949 (Menduini 2001 : 235), et le chiffre augmentera jusqu'en 1958, pour ensuite décroître en raison du succès de la télévision. Ces formes de légitimation et de promotion disparaissent dans le cours d'Arcaini de 1959.

Un autre point à considérer, c'est qu'à partir de 1949 les cours à la radio s'accompagnent de livres. Nous lisons dans la préface du cours de Varal de 1949 que ces cours se tenaient à la radio depuis un certain temps. Pourtant, c'est à partir de 1949 qu'on ressent l'exigence de créer une sorte de paquet multimédial⁹ : le cours radiophonique s'accompagnera d'un livre. Varal en donne la raison suivante :

« plusieurs professeurs et spécialistes en langues étrangères ont affirmé que par l'utilisation d'un texte, accompagnant l'écoute de courtes leçons à la radio, l'étude d'une langue étrangère à travers la radio est de beaucoup plus efficace [...] : l'élément phonique et l'élément auditif sortent enrichis, pour ainsi dire, de l'élément visuel. L'auditeur... remarquera tout de suite les progrès faits, qui rapprochent de beaucoup l'enseignement par radio de l'enseignement ancien et traditionnel de la classe scolaire » (*ibidem* : 3).

Ces « courtes leçons à la radio » duraient un quart d'heure-vingt minutes. D'après la préface, Varal opère un choix dû à la volonté de rapprocher la didactique radiophonique de l'approche traditionnelle de la classe, ce qui contribuera ultérieurement à la légitimation de la méthode radiophonique.

Une autre considération à faire est que la radio avait été pendant longtemps une « traductrice » de culture, dans le sens où elle traduisait l'écriture en voix et son¹⁰. Le fait alors de ressentir l'exigence, à partir

⁹ Pour la différence entre « multimédial » et « multimodal » cf. Lévy, Pierre. 1997. *Cyberculture*. Paris : O. Jacob.

¹⁰ Cf. Monteleone 2001 : 256.

des années 1950, d'intégrer à l'émission radiophonique un texte écrit en tant qu'élément visuel, nous pose la question de savoir si la multimodalité de la télévision n'est pas ressentie comme une menace, vu la monomodalité de l'écoute radiophonique. Quoi qu'il en soit, ce qui est certain, c'est que, tout comme dans la méthode audio-visuelle (MAV) élaborée à partir des années 1950, il y a une étroite association entre l'image et le son à des fins didactiques, au point que, comme le précise Varal, il faut considérer le livre et les émissions comme s'intégrant mutuellement.

3. Le profil de l'apprenant/lecteur-auditeur

Pour ce qui est de l'image de l'auditeur inscrite dans le texte, Varal, dans sa préface de 1949, parle d'un auditeur « qui est animé de bonne volonté et qui est décidé à apprendre ». Ceci nous montre également combien la méthode orale tout comme la méthode audio-visuelle, étaient centrées sur un savoir que l'apprenant ne devait acquérir que patiemment. Cependant cet apprentissage à distance suppose, dans la triade apprenant-objet-enseignant, un rôle plus actif de l'apprenant par rapport à la méthode traditionnelle en classe. Toujours dans Varal, nous lisons :

« Aux auditeurs les plus appliqués, nous donnons donc la possibilité de faire des exercices et de les corriger tout seuls, en s'aidant par le texte lui-même : en effet, dans ce texte il y a tout ce qu'il faut pour l'autocorrection [...] sans doute, il faut ne pas se contenter d'écouter les courtes leçons à la radio, encore faut-il y ajouter le plus souvent possible les émissions normales de l'*oral* du pays dont on étudie la langue ; lire les journaux, qui eux aussi utilisent une langue vive et actuelle... » (1949 : 3-4).

L'invitation de Varal à suivre les émissions radiophoniques en langue étrangère, pour entendre la façon de parler du pays, est due au fait que ces émissions étaient déjà fréquentes pendant la période fasciste, bien que le régime en ait interdit l'écoute en raison d'un contenu souvent révolutionnaire (par exemple, Radio Belgrade).

Dans un autre passage de Varal (p. 81), nous trouvons des éléments complémentaires concernant cet apprenant qu'il appelle *lecteur-auditeur*. Dans la leçon LII, il y a la lettre suivante :

« Monsieur le professeur,

je me permets de vous adresser cette lettre pour vous dire que j'écoute avec beaucoup d'attention les leçons de français à la radio et j'espère qu'elles me seront utiles pour mon travail. Depuis quelque temps, en effet, je suis employée comme dactylographe dans une grande maison de commerce qui exporte des marchandises surtout vers la France ; par conséquent je dois écrire à la machine beaucoup de lettres en français et mes supérieurs voudraient me dicter le texte au lieu d'en écrire le brouillon pour faire plus vite ; mais cela est impossible parce que je fais beaucoup de fautes... de frappe. Je vous remercie donc dès maintenant pour tout ce que vous nous apprendrez par rapport à l'exacte compréhension de ce qu'on écoute » (*ibidem* : 81-82).

L'apprenant qui suit avec « beaucoup d'attention » correspond au profil du lecteur-auditeur idéal. Il s'agit d'une femme qui travaille comme dactylographe dans le secteur du commerce. Il est à remarquer la présence d'un *nous* (« ce que vous *nous* apprendrez »), qui laisse supposer un sens d'appartenance à la communauté, qui « naît... de la conscience d'une expérience partagée, produite par l'écoute d'un moyen de diffusion » (Hendy 2002 : 158).

Dans la leçon LIII, nous trouvons le texte suivant :

« MA JOURNÉE – Je me lève à 7 heures du matin. A 8 heures pile je dois être à l'école, ou mieux, en classe ; mon professeur exige une ponctualité absolue... Monsieur le proviseur n'arrive jamais avant 9 heures – 9 heures et quart... » (1949 : 83).

Il s'agit là bien évidemment d'un étudiant. Par rapport aux extraits rapportés, il semblerait que le public envisagé se compose surtout de femmes et d'enfants, tout comme l'on avait vu que les femmes et les enfants étaient le public cible du fascisme.

Dans la préface du texte d'Arcaini de 1959, l'auteur souligne qu'il faut un auditeur patient et qui sache « écouter attentivement celui qui parle ». Le cours s'articule en leçons ayant chacune un centre d'intérêt particulier. Nous ne retrouvons qu'une leçon centrée sur l'aspect commercial, parce qu'en général, et cela en accord avec la méthode didactique audio-orale, il y a plusieurs situations mises en scène. Le fait qu'Arcaini structure son texte à partir du dialogue entre deux femmes qui arrivent à Paris et qui vont rendre visite à leur professeur, permet de mettre en place une série de dialogues qui transforment les leçons en feuilletton et qui permettent d'aborder les situations les plus variées (à la banque, à la poste...). Nous supposons, alors, un auditoire hétérogène, composé de toute personne qui veut connaître la vie quotidienne française, ou bien de touristes aux intérêts divers. Cette différenciation est plus claire dans le cours de 1973, où Arcaini précise que la langue est une activité sociale et que dans le cours il sera question de la langue courante utilisée dans les situations les plus concrètes. Arcaini s'adresse tout particulièrement aux jeunes, qui, à partir de la fin des années 1960, sont nombreux à écouter la radio¹¹, et également aux émigrés.

Par rapport à la préface d'Arcaini, il faut dire que dans la première émission radiophonique du cours de 1974, grosso modo une réplique des cours de 1971 et de 1973, Arcaini précise que son cours s'adresse à tous, et en particulier à ceux qui sont intéressés par la langue en tant qu'instrument de culture et de communication. L'optique va sans doute dans le sens d'une approche communicative et en tout cas d'une utilisation de masse de la radio.

4. Les cours de Gilbert Varal de 1949 et de 1952

Dans le cours de Varal de 1949, les leçons s'ouvrent avec une partie théorique qu'accompagne l'écoute radiophonique. L'écriture est conçue pour la radio comme le montrent les mécanismes phatiques d'appel à l'auditoire (« Maintenant écoutez tout l'alphabet... comme vous avez pu entendre »). Les leçons I-VI sont dédiées à l'alphabet et à la phonétique et présentent des dialogues entre Paul et Jean ; à partir de la leçon VII, on étudie la grammaire et le vocabulaire, préférant au dialogue des

¹¹ Cf. Monteleone 1995 : 361.

textes de civilisation, littérature et actualité. Au début de la 8^e leçon, Varal précise que « Nous devons connaître le pays dont nous étudions la langue : voilà pourquoi ces courtes leçons auront pour base un texte instructif simple, à partir duquel nous ferons des observations de grammaire et de langue » (1949 : 15).

On remarquera la présence d'un premier *nous* qui au lieu d'être inclusif vise la tournure impersonnelle à valeur déontologique (*nous* devons connaître le pays = il faut / il faudrait connaître), et ensuite d'un *nous* de majesté (*nous* ferons remarquer = moi en tant que professeur). Dans les deux cas, il s'agit de poser l'objet / apprentissage de la langue comme allant du haut vers le bas, approche caractérisant toute méthode d'apprentissage des années 1950. La présence de plusieurs renvois d'une leçon à l'autre montre que le cours demande une écoute assidue de l'auditeur. Le renvoi du texte italien à sa version française et vice-versa permet l'autocorrection des traductions, d'autres renvois sont riches en renseignements, comme celui-ci : « Nous avons étudié dans notre 9^e leçon les frontières de la France et nous avons dit un mot sur sa géographie physique ; disons ce soir quelque chose sur sa géographie économique » (p. 32). L'indication temporelle place l'émission dans la soirée ou tard dans l'après-midi. Pour ce qui est des pronoms, outre les *nous* de majesté (*nous* avons dit un mot... *disons* ce soir), il y a aussi la présence de deux *nous* inclusifs (*nous* avons étudié dans *notre* 9^e leçon), ce qui en quelque sorte rapproche l'énonciateur de l'auditoire. En ce sens, l'écoute favorise le lien communautaire non seulement entre auditeurs mais également entre l'auditoire et l'enseignant. Hendy souligne que l'écoute favorise les relations humaines (2002 : 157), ce qui est encore plus évident à la radio parce que la présence simultanée de l'émetteur et des auditeurs renforce la sensation d'appartenance communautaire, créant une sorte de classe virtuelle.

Deux éléments montrent la présence sous-jacente de la méthode audio-orale (MAO) : la phraséologie et la présence de *scripts*, c'est-à-dire de situations stéréotypées. La phraséologie apparaît à partir de la leçon XII pour donner des expressions courantes de la vie quotidienne et pour la correspondance commerciale et d'affaires, ce qui confirme l'*ethos* de la secrétaire comme l'un des profils idéaux. Pour ce qui est des *scripts*, il y

a deux situations où ils sont tout particulièrement présents : le dialogue à la banque (leçon XXVII) et celui à l'hôtel (leçon XXXVII).

Disons pour résumer que le cours de Varal se caractérise par la co-présence de la *méthode traditionnelle* (Martinez 1996 : 49-51), dite aussi de la *grammaire-traduction*, d'un côté, et de l'*approche audio-orale*, ici partiellement *contrastive*, de l'autre. Pour ce qui est de la première, en voici les caractéristiques : un apprentissage centré sur le vocabulaire et la grammaire comme objectifs immédiats ; la présence de règles prescriptives et d'un système linguistique dont les modèles sont en grande partie les bons auteurs qu'il faut traduire. L'approche audio-orale intègre la précédente dans la mesure où elle vise une compétence orale qui, comme dans la lettre de la dactylographe pour la compréhension orale, se fait nécessaire. Pourtant, dans le cours de Varal, la méthode traditionnelle l'emporte, l'auteur insistant fortement sur la compétence d'écriture à côté d'une compétence orale portée essentiellement par la radio.

Le cours de 1952 se veut une simple mise à jour du précédent. Dans la préface du livre, nous lisons :

« Pour répondre aux requêtes de plusieurs auditeurs, cette réédition a été augmentée par l'ajout des auxiliaires, des quatre conjugaisons des verbes réguliers et des irréguliers les plus importants, et également d'autres exercices de traduction, de dialogues divers, d'un vaste recueil de phrases idiomatiques d'usage courant et des notes ajoutées à quelques leçons. »

La structure du cours se modifie en acquérant de plus en plus les modalités de l'approche audio-orale. Les verbes sont présentés dans des tableaux de conjugaison mis dans une section qui précède les véritables leçons et qui contient également les règles phonétiques et l'alphabet. Le lexique et la phraséologie deviennent centraux, et la première leçon, au lieu de concerner l'alphabet, fait la liste des « Phrases faciles de tous les jours ». De même, apparaissent des listes de noms de personnes et de lieux, avec leur traduction. Le changement méthodologique est évident lorsque Varal précise que : « ce livre ne veut pas être un livre de grammaire à lire au micro pour... faire fuir les auditeurs » (1952 : 245).

La première version présentait des parties de grammaire très denses. Au-delà d'une simple mise à jour, la version du cours de 1952 marque un pas vers la méthode audio-orale : l'approche contrastive, la phraséologie, la décontextualisation sont des éléments qui vont dans cette direction.

Nous voudrions revenir sur l'observation que l'oral à la radio n'est pas spontané, les dialogues participant à la stratégie de l'enseignant. Dans le dialogue « Au théâtre », il y a bien des passages qui visent à recréer l'image et qui appartiennent plutôt à l'écriture qu'à l'oralité, cette dernière étant sans doute plus spontanée : « Admire les toilettes des dames et leurs bijoux ! Le beau coup d'œil !... Voilà le rideau qui se lève, la représentation va commencer ». L'absence d'interjections contribue à ce manque de spontanéité : « Donnez-moi donc, s.v.p., le fauteuil en question », où le *donc* nous semble être un connecteur plutôt fort en ce contexte, malgré l'atténuation du *s.v.p.* Dans l'échange chez le dentiste certains passages sont excessifs (« Hélas ! L'acide hyperchloridrique qui me cause de si grands maux d'estomac, m'a gâté toutes mes dents »). De même, le dialogue « Au restaurant » témoigne d'une stratégie visant l'apprentissage du lexique (la liste des produits alimentaires) et de la phraséologie : le client se limite à dire l'essentiel, les derniers échanges sont mal liés, violant le *script*, par exemple dans le manque du *s.v.p.*

5. Le cours d'Enrico Arcaini en 1959

Le cours d'Arcaini de 1959 est structuré en LXXV leçons, tout comme celui de Varal. Dans la préface au cours nous lisons :

« Pour organiser ce cours pratique de LF, j'ai considéré quelques exigences de la pédagogie actuelle : – la connaissance s'inaugure dans la perception globale ; – le sujet passe donc à l'analyse pour avoir conscience des éléments qui composent ce qu'il a perçu globalement ; – le sujet reconstruit, recompose, pour créer des formes nouvelles, originales (synthèse). [...] la phrase, en tant qu'unité de pensée, est le résultat de l'élaboration produite par un « esprit » précis qui peut être très différent de l'esprit de la

langue de départ. [...] Un Français ne réagit pas de la même façon qu'un Italien face au même stimulus ; si parfois les mots correspondent, c'est souvent l'« accent » qui varie, en révélant ainsi un « caractère » de la langue qui représente, somme-toute, l'originalité de l'« esprit » de la langue qui se fait expression. [...] il faut lire avant le sujet du dialogue pour 'savoir au moins de quoi il s'agit'. Le travail à faire sera alors plus simple : il faudra tout simplement suivre avec attention celui qui parle. Pour provoquer les réactions automatiques dont j'ai parlé tout à l'heure, j'ai imaginé un dialogue autour d'un certain nombre de centres d'intérêt pour faire ressortir les mots ainsi que la phraséologie particulière que l'on adopte dans une situation précise, sans exagérations. »

Si Varal s'appuie sur des spécialistes pour légitimer le paquet multimédial, Arcaini recourt à la pédagogie moderne pour tracer un projet didactique précis qui relève de l'approche contrastive. L'approche psychologique (perception-analyse-synthèse) ; le couple *stimulus-réaction*, ainsi que la notion de *réaction automatique* ; la centralité du lexique, et encore plus de la phrase en tant qu'unité de base de la pensée, d'où la centralité donnée à la phraséologie ; des situations précises rappelant la notion de *script* ; l'importance du dialogue, qui l'emporte sur les traductions et les lectures. Il s'agit là d'un ensemble d'éléments qui placent la méthode d'Arcaini à l'intérieur de l'approche audio-orale, fondée sur la linguistique structurale et la psychologie béhavioriste. Pour ce qui est de la notion d'« esprit de la langue », il s'agit sans doute d'une toute première sensibilisation aux différences culturelles qui deviendront centrales à partir des années 1980.

Par rapport aux deux cours de Varal, il y a une évolution constante d'une approche essentiellement traditionnelle vers une approche audio-orale et contrastive. Surtout, il y a toute une tradition consolidée de l'écoute radiophonique sur laquelle Arcaini s'appuie pour pousser un regard « méta » plus significatif que dans Varal. Ainsi nous trouvons une structuration précise des contenus, qui n'est jamais explicite dans Varal :

« j'ai ajouté la grammaire à la phrase grammaticale dans les leçons. On pourra l'appeler 'réflexion sur le texte, enquête sur

l'expression'. [...] toute leçon s'articule de la façon suivante :

1) dialogue à trois ; 2) la phonétique ; 3) la grammaire ; 4) la phraséologie ; 5) la nomenclature ; 6) les exercices. »

Si l'on passe de la préface aux leçons, on se trouve confronté à un dialogue entre Paola et Marisa qui vont à Paris pour rendre visite à leur professeur. Les trois personnages correspondent à des personnes réelles, comme le précise Arcaini en remerciant « Mlles Marisa Barracano et Paola Musarra [...] qui ont gentiment accepté d'être les personnes principales du voyage idéal en France et qui ont contribué à créer leurs personnages ».

La présence constante des trois personnages permet d'établir un lien affectif avec l'auditoire. Ces trois personnes sont également présentes dans l'image en ouverture du texte qui évoque le scénario du dialogue. Au fond la tour Eiffel et Notre-Dame permettent d'identifier la ville de Paris, fonctionnant comme des icônèmes¹². Cette nécessité de donner à voir nous fait réfléchir sur la monomodalité de la radio, ressentie comme une limite peut-être à cause de la présence de la télévision. D'ailleurs, le fait que pour les cours de FLE à la télévision on écrit aussi des textes à partir de 1959¹³, nous fait penser que l'élément textuel est ressenti plus généralement comme indispensable en tant qu'outil dans la didactique à distance. Le livre a en ce sens deux fonctions par rapport à l'enseignement radiophonique, d'un côté il permet de suivre en temps réel ce qui est dit à la radio et d'associer par conséquent la lecture à l'écoute orale ; de l'autre il permet de réviser en temps différé ce que l'on a fait pendant le cours, en fonctionnant alors comme un manuel traditionnel.

Dans la première leçon le rôle des trois personnages est précisé :

« Paola : [...] surtout, Marisa, c'est à toi de parler ! Tu sais que je ne sais pas dire un mot en français !

¹² Cf. Maldonado, Thomas. 1997. *Critica della ragione informatica*. Milano : Feltrinelli.

¹³ Cf. Giannini, Jole. 1959. *Passaporto – L'inglese alla TV*. Torino : ERI.

Marisa : Naturellement, ne t'inquiète pas. Non seulement ce sera à moi de parler, mais je traduirai pour toi tout ce que nous dirons. »

L'auditeur peut s'identifier à Paola, Marisa acquérant plutôt le rôle d'aide-enseignant. L'identification de l'apprenant avec Paola permet à l'enseignant d'en diriger l'apprentissage. Ainsi, pour apprendre la phonétique, le mécanisme de la répétition est mis en scène à travers l'expédient du professeur qui invite Paola à prononcer les sons après les avoir entendus de sa bouche ou de celle de Marisa. Les mécanismes phatiques qui dans Varal s'adressaient directement à l'auditoire (« écoutez / prêts pour la dictée /... ») sont ici adressés à Paola (« Alors voyons, Mlle Paola. Prononçons bien ensemble ! »).

Pour ce qui est de l'approche contrastive, il faut dire que, non seulement le dialogue se structure sur deux colonnes pour faire coexister la version italienne et sa traduction en français, mais que cette approche est présente aussi dans le dialogue et dans les tableaux. Disons, donc, que par rapport à Varal, le texte d'Arcaini représente une évolution vers la méthode audio-orale qui est clairement exposée dès la préface.

6. Le cours d'Arcaini de 1973

Le cours de 1973 se restructure à partir « d'idées nouvelles et d'une longue expérience radiophonique ». Arcaini abandonne la structuration en LXXV leçons, lui substituant 5 groupes de 8 émissions. Tout comme en 1959, la préface s'ouvre sur des réflexions linguistiques :

« 1) la langue est un instrument de communication et doit surtout servir à parler ; cela explique l'importance particulière qu'on a attribué à la langue parlée d'aujourd'hui ;

2) la langue est surtout une activité. Il s'agit d'acquérir des habitudes nouvelles [...] ;

3) la langue présentée comme modèle est celle, assez homogène, que l'on peut définir comme français standard d'aujourd'hui ;

4) la langue se constitue d'ensembles structurés [...] ;

5) la langue est une activité sociale. Voilà pourquoi nous avons placé les faits linguistiques dans un contexte situationnel qui permettait de récupérer la « culture » du pays, effleurant de façon sommaire les problèmes qui caractérisent les différentes couches sociales. Cela pour éviter des stéréotypes et des lieux communs qui ne décrivent pas le pays et qui ne motivent pas l'apprentissage. »

Nous trouvons la confirmation d'un décentrement culturel, l'esprit de la langue se formulant ici par la notion de « culture ». L'on commence à entrevoir le binôme cher à Galisson de la langue-culture.

Nous constatons une meilleure exploitation des éléments théoriques sur la base des expériences radiophoniques effectuées : l'abandon du dialogue entre trois personnes permet une grande souplesse des leçons. Trois éléments nous permettent de parler de méthode audio-visuelle :

1. l'abandon presque total de l'approche contrastive, ce qui, selon Martinez, caractérise l'approche audio-visuelle ;
2. l'absence totale de traductions ;
3. une grande importance donnée à l'image, qui se trouve fortement associée au texte.

A propos des images, rappelons avec Martinez que « On qualifiera de méthode audio-visuelle celle qui, ne s'en tenant pas seulement à associer l'image et le son à des fins didactiques, les unit étroitement, de sorte que c'est *autour de cette association* que se construisent les activités » (1996 : 59).

On peut retracer une évolution en ce sens, qui passe par les tableaux de conjugaisons du cours de Varal de 1951, par les images qui contextualisent les situations des dialogues dans le cours d'Arcaini de 1959, pour arriver au cours de 1973, où les images, outre pour contextualiser, sont aussi utilisées en tant que signifiantes dans les tests.

Une dernière chose est à retenir dans la préface de 1973 : « la langue de l'émission n'est pas la langue écrite, mais la langue orale. Par conséquent l'auditeur devrait au début faire abstraction du texte écrit et ne se concentrer que sur la voix. »

Si jusqu'à maintenant les éducateurs recommandaient la lecture du texte avant l'écoute radiophonique, Arcaini renverse cette séquence, recommandant de s'abstraire du texte écrit pour se concentrer sur l'écoute.

Finalement, toujours dans la préface, nous lisons :

« Nous avons voulu fournir – dans certaines limites – une image de la poésie et de la chanson française dans de 'très courts' interludes ; ici encore nous avons opéré un choix précis : des poésies d'auteurs actuels, riches en contenus humains, des chansons d'une certaine valeur pour ce qui est des textes mais également pour la musique. »

On se rend compte combien l'on est loin du cours de Varal de 1949, où il n'y avait que des textes d'auteurs classiques.

Disons donc que le cours de 1973 présente la plupart des éléments qui caractérisent les méthodes audio-visuelles. En même temps, on commence à voir l'influence de l'approche communicative. Même si pour l'instant on ne tient pas compte des besoins individuels des apprenants, Arcaini parlant de l'acquisition d'une langue standard, nous pouvons remarquer des éléments qui vont dans la direction de l'approche communicative : la langue conçue comme instrument de communication nous fait penser à la volonté de donner une compétence de communication par l'acquisition de la langue ; la notion de « culture » produit la contextualisation des faits linguistiques pour éviter la création d'ethno-stéréotypes.

7. L'écoute du cours d'Arcaini de 1974

La version radiophonique du cours *Progression* dont nous venons d'analyser le texte, a été consultée à la station RAI de Turin, station désormais informatique avec un ordinateur branché dans l'inter-réseau et un casque qui permet l'écoute. Dans l'inter-réseau de la RAI, chacune des 40 émissions a été divisée en trois-quatre *éléments de grille*, dont le premier et le dernier concernent les titres et l'un ou bien les deux autres sont l'émission proprement dite. Lorsqu'il y en a deux, c'est en général

que le deuxième élément concerne la poésie ou la chanson émise dans la leçon. Toute leçon a une longueur de 15 minutes.

La première émission écoutée est une interview, où Arcaini présente le cours : il s'agit d'un cours de langue française passé à la radio en accord avec l'Ambassade de France, et à l'aide des deux collaboratrices habituelles, Marisa et Paola. Arcaini parle ensuite de la langue en tant que vision du monde faisant écho à Humboldt et confirmant sa sensibilisation à la différence culturelle. Le professeur souligne qu'« on apprend le français parce qu'il est utile et pour le plaisir ». Pour ce qui est de l'utilité du français, Arcaini parle d'une langue utile pour le commerce, soulignant que l'Italie est le deuxième partenaire officiel de la France dans le commerce, et pour le tourisme, puisque 5 millions de Français visitent notre beau pays tous les ans. L'utilité du français est également due à sa position géographique dans le monde.

Arcaini précise le but du cours : il s'agit de permettre à l'auditeur d'acquérir les quatre compétences de base (parler, comprendre, lire, écrire), mais « sans faire de la grammaire de la langue ; plutôt il s'agit de faire de la grammaire DANS la langue ». La grammaire est alors ce regard métalinguistique sur la langue dont il était déjà question en 1959. Arcaini précise que le titre du cours qui, à partir de 1971, prend le nom de « *Progression – Cours radio visuel* », est dû à l'idée que la progression dans l'apprentissage d'une langue se fait « à partir des éléments acquis », et que l'écriture est étroitement liée aux illustrations annonçant les sujets. Nous retrouvons la précision qu'il faut tout d'abord écouter pour ne pas se faire influencer par le support écrit. La méthode reste la suivante :

1. Écoute d'un dialogue – reprise des phrases avec les commentaires des trois personnages (traductions, éclaircissements...) – deuxième écoute pour mémoriser. Cette première séquence est suivie d'une section « Autrement dit », où on suppose un auditeur extérieur reformulant par ses propres mots le dialogue qu'il vient d'écouter. Cette reformulation permet le passage du style direct au style indirect.
2. Écoute d'une poésie ou d'une chanson contemporaine.

3. Section où l'auditeur est plus « actif », en devant faire des exercices qui consistent dans la répétition et le recopiage de ce que l'on dit à la radio.
4. Exercice de libre création. A partir des phrases que l'on a retenues dans la leçon, il s'agit de composer un nouveau texte pour tester la compétence acquise.

Arcaïni souligne que la 8^e leçon de chaque groupe d'émissions marquera un moment de vérification et de récapitulation.

Le premier dialogue écouté concerne un appel téléphonique. A la différence de l'appel téléphonique de Varal, où il y a deux personnages en présence, dans le cours d'Arcaïni nous sommes pris dans un jeu de rôles : Paola assiste à l'appel de Marisa, en ne pouvant entendre que la conversation de cette dernière. L'auditeur perd donc la place privilégiée de l'« auditeur omniscient », pour être incorporé à la situation. Ce type de sollicitation de l'auditeur est souvent accompagné d'éléments phatiques et conatifs qui invitent l'auditeur à ne pas se décourager.

Les dialogues manquent (toutefois) de spontanéité : la progression des tours de parole n'est pas toujours respectée et l'on s'attarde sur la prononciation. C'est le cas de l'histoire de Mme Latour (leçon 4), une dame âgée à laquelle un voleur essaie de voler son sac : le voleur accumule une série de phrases sans cohésion textuelle (« où allez-vous Mme Latour ? » « Ne partez pas Mme Latour », « N'oubliez pas votre sac Mme Latour »), et sans que la dame réagisse si ce n'est tardivement par rapport à une situation réelle possible. La structure phrastique qui par les reformulations se fait de plus en plus complexe, caractérise également les phrases en « progression » :

j'attends

j'attends + mon taxi

j'attends + mon taxi + à la gare de Lyon [...]

La 8^e émission est de récapitulation et permet de revenir sur la grammaire, puisque, comme le dit Arcaïni « on fait de la grammaire APRES avoir étudié la langue ».

Il nous semble donc qu'en général l'écoute de quelques leçons du cours de 1974 nous permet de mieux préciser ce que nous avons considéré pour le cours de 1973.

En guise de conclusion

L'histoire des cours de FLE à la radio correspond à l'histoire des méthodes en didactique. De la méthode traditionnelle du cours de Varal en 1949, on passe, en 1952, à une approche qui se fait de plus en plus audio-orale. Dans Arcaini 1959 la transition est faite et on entrevoit la présence de la méthode audio-visuelle, qui atteint sa réalisation complète dans le cours de 1973. Là encore, nous sommes en présence de plusieurs éléments qui vont dans la direction de l'approche communicative. Bref, une évolution qui se produit en douceur, l'approche précédente contenant déjà les présupposés de la suivante. Mais l'évolution didactique s'accompagne de la prise de conscience de l'instrument radiophonique. La radio n'est pas simplement un moyen de communication qui acquiert de l'importance à partir de la méthode audio-orale, comme on pourrait le supposer. Elle a toujours été un moyen privilégié dans l'apprentissage des langues, étant, pendant un certain temps, le seul appareil à permettre l'apprentissage à distance. Pourtant, cette relation entre radio et didactique des langues a produit très tard une réelle prise de conscience des possibilités de la radio dans l'apprentissage. Le besoin de Varal de légitimer l'appareil en tant que moyen utile et adapté à l'apprentissage à distance, témoigne du tout début de ce parcours. Les réflexions linguistiques d'Arcaini supposent déjà une familiarité avec l'appareil radiophonique dans l'activité d'apprentissage. Pourtant, la volonté d'aller dans le sens d'un paquet multimédias intégrant l'image, en accord avec les préoccupations des méthodes audio-visuelles des années 1970, nous semble vider l'appareil radiophonique de ses possibilités liées à la simple écoute, de plus en plus vécue comme une limite, et cela bien que les cours des années 1970 insistent sur le fait que l'écoute orale doit précéder la vision de l'image et la lecture. D'ailleurs, le développement par la suite des cassettes-vidéo, des supports DVD et de l'ordinateur, n'a fait que renforcer l'idée que l'écoute n'est qu'un sens fortement limité à lui tout seul. Les supports actuels, visant plutôt la multi-modalité, comme par exemple le

DVD, ainsi que la « multi-médialité » (l'ordinateur est multimédial en soi, se composant d'un écran, d'un clavier, de hauts-parleurs...), risquent de nous faire oublier qu'il manque une réflexion plus précise en didactique sur les différentes modalités sensorielles. Pour illustrer ce qui précède, racontons une anecdote. En Italie, la chanson espagnole *la cucaracha* évoque la fête et reste liée à l'ethno-stéréotype que les Italiens ont de l'Espagne et des pays de langue espagnole. Personne, sauf quelques exceptions, ne s'attarde sur la traduction des mots de cette chanson... il m'est arrivé de la traduire à l'occasion d'une fête, suscitant l'hilarité générale, étant donné que les mots en sont très amusants : la chanson, en effet, narre l'histoire d'une blatte, la « *cucaracha* » en espagnol, qui n'arrive plus à marcher parce qu'on lui a écrasé une patte. L'anecdote nous permet de réfléchir sur la force évocatrice du signifiant et de comprendre combien l'écoute de ce dernier est un élément essentiel à l'imaginaire et à la relation à l'autre dans le cas d'une langue étrangère. En ce sens, pourquoi ne pas passer par la radio et par la musique pour apprendre avant tout à apprécier et à défendre la différence culturelle ? Il nous semble que maintenant plus que jamais, une réflexion sur le potentiel de l'écoute pourrait nous être utile et cela, pourquoi pas, en passant par l'histoire d'un appareil comme la radio, qui, en premier, a su créer des collectifs sociaux bien avant les communautés virtuelles. Nous ne voulons pas nous poser en conservateurs nostalgiques, d'autant plus que notre parcours de vie nous a portée à utiliser plutôt la télévision ou l'ordinateur. Tout simplement nous pensons qu'une réelle prise de conscience des possibilités de l'écoute permettrait une meilleure utilisation et exploitation des instruments que nous avons aujourd'hui à disposition dans l'apprentissage des langues étrangères.

Bibliographie

- ARCAINI, Enrico. 1959. *Corso pratico di lingua francese – Lezioni per la radiotelevisione italiana*. Roma : ERI.
- ARCAINI, Enrico. 1973. *Progression – Cours radio visuel de français*. Roma : ERI.
- ARCAINI, Enrico. 1974-75. *Progression – Cours radio visuel de français*. Roma : RAI (émission radiophonique).

- ELA - De l'éthique en didactique des LE*, 109, janvier-mars 1998.
- FENATI, Barbara et SCAGLIONI, Alessandra. 2002. *La radio : modelli, ascolto, programmazione*. Roma : Carocci – Le Bussole.
- HENDY, David. 2002. *La radio nell'era globale*. Roma : Ed. Riuniti.
- MARTINEZ, Pierre. 1996. *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF.
- MCLUHAN, Marshall. 2002. *Gli strumenti del comunicare*. Milano : Ed. Net.
- MENDUINI, Enrico. 2001. *Il mondo della radio*. Bologna : Il Mulino.
- MIRZOEFF, Nicholas. 2002. *Introduzione alla cultura visiva*. Roma : Meltemi.
- MONTELEONE, Franco. 1995. *Storia della Radio e della Televisione in Italia*. Venezia : Marsilio Editore.
- VARAL, Gilbert. 1949. *Corso pratico di lingua francese – Lezioni per la radio italiana*. Torino : Istituto del Libro Italiano.
- VARAL, Gilbert. 1952. *Corso pratico di lingua francese – Lezioni per la radio italiana*. Torino : ERI.

A travers l'analyse d'un corpus constitué des livres-supports aux cours radiophoniques de FLE des années 1949-1973 et des émissions radiophoniques de 1974 en Italie, nous avons reconstruit le parcours des méthodes didactiques en relation à la radio. Nous avons constaté que l'évolution des méthodes se produit en douceur, l'approche précédente contenant les présupposés de la suivante, et que ces changements s'accompagnent de la prise de conscience de l'instrument radiophonique.

Through a survey of the accompanying material of French language radio courses of 1949-1973 and of the programs broadcast in 1974 in Italy, we analyse the smooth evolution of radio teaching methods, with every approach containing the assumptions of the next one, and the changes creating an increasing awareness of radio as a teaching tool.

Thèses

Résumé de la thèse de doctorat soutenue par Chantal Verdeil, préparée sous la direction de MM. les Professeurs J.-M. Mayeur et J. Frémeaux (université Paris IV) et présentée en septembre 2003.

Les jésuites de Syrie (1831-1864). Une mission auprès des chrétiens d'Orient au temps des réformes ottomanes

En 1831, la Compagnie de Jésus envoie trois religieux dans la montagne libanaise. Leur arrivée marque le début de la mission de Syrie qui se compose, en 1864, de six résidences, situées à Bikfaya, Ghazir, Zahlé, Deir el-Qamar, Beyrouth et Saïda. Ces localités font aujourd'hui partie du Liban, mais, au XIX^e siècle, elles relèvent aux yeux des Européens de la Syrie, définie comme l'espace qui s'étend de la Méditerranée au désert arabe et du Taurus à Gaza.

L'histoire de Mont-Liban durant les trois décennies qui vont de 1830 à 1860 a déjà fait l'objet de plusieurs travaux historiques. Cette période commence avec l'occupation égyptienne de la Syrie (1832-1840) et s'achève au lendemain d'un conflit entre chrétiens et druzes, quand l'Empire ottoman, sous la pression des Puissances accepte de confier l'administration du Mont-Liban (dont Beyrouth est exclue) à un gouverneur catholique, mais non originaire de cette région. Ce système perdure jusqu'en 1914 et sa longévité contraste avec l'instabilité politique et les troubles, parfois sanglants, des années précédentes.

Le début des années 1860 marque aussi pour la mission le commencement d'une ère nouvelle. En 1864, trente ans après l'arrivée des trois fondateurs de la mission, un père français succède au dernier père italien nommé supérieur de la communauté de Syrie. La mission jésuite bénéficie en outre des considérables secours envoyés d'Europe

aux chrétiens d'Orient après la guerre de 1860, et des indemnités versées par le gouvernement ottoman en dédommagement des pertes subies.

Une histoire de la mission et de son influence sur la société orientale

L'étude de la mission de Syrie à ses débuts s'inscrit dans une réflexion plus large sur les missions considérée à la fois comme un des traits caractéristiques de l'Église catholique depuis l'époque moderne et comme un des aspects du processus d'occidentalisation du monde¹. Elle s'appuie sur le dépouillement des archives jésuites qui concernent cette mission complétées par d'autres écrits consultés aux archives de la Sacrée Congrégation de Propaganda Fide, du ministère des Affaires étrangères et d'autres congrégations latines présentes en Syrie.

L'analyse de ces documents a cependant tenté de se départir d'un regard européen ou occidental sur les missions qui voit dans le missionnaire leur acteur principal et n'assigne à leur public qu'un rôle passif. Le cas de la mission jésuite de Syrie met ainsi en lumière combien la mission est tributaire des relations que nouent les missionnaires avec les populations locales et en particulier avec ses élites religieuses ou laïques. Les jésuites se montrent en effet très soucieux du regard que la population locale jette sur leur apostolat et orientent leur action en fonction de ce qu'ils perçoivent de ses attentes.

L'examen des premières années de la mission permet aussi de revenir sur les liens qui unissent mission et colonisation. Dans le cas des jésuites de Syrie, ces relations de coopération, qui s'incarnent sous la Troisième République dans la Faculté Française de Médecine de Beyrouth, se tissent sous le Second Empire bien après l'arrivée des premiers missionnaires en Syrie. La genèse de ces relations témoigne du tour politique que prend progressivement l'expansion européenne, mais aussi du poids du nationalisme qui conduit les missionnaires d'un pays à se mettre au service des ambitions internationales de celui-ci. Encouragée

¹ A. RICCARDI, *L'Église catholique vers le III^e millénaire, entre intransigeance et modernité*, 1998 (1996 pour la première édition en Italie), Paris, Desclée de Brouwer, 151 pages, p. 65-69.

par la France qui y voit un vecteur efficace de son influence et par Rome depuis la Réforme tridentine, l'école devient progressivement l'œuvre principale de la mission.

Au XIX^e siècle, l'apostolat des jésuites est dirigé de façon quasi exclusive vers les chrétiens orientaux et plus particulièrement vers les catholiques. Il trace une des voies empruntées par l'occidentalisation, qui passe par l'apprentissage de langues européennes (italien puis français), par l'adoption de pratiques de dévotions inspirées de l'Occident (comme le mois de Marie), ou encore par la promotion d'un nouveau rôle social de la femme, désormais présentée comme la gardienne du foyer familial et de ses valeurs morales. Par la formation d'un nouveau modèle de clerc, célibataire et animateur d'œuvres, les jésuites ont aussi contribué à affermir le contrôle du clergé sur les Églises catholiques orientales. Ils ont ainsi accompagné l'évolution de ces Églises en communautés politiques reconnues au XX^e siècle par l'État du Liban. Jusqu'à aujourd'hui, le pouvoir y est en effet partagé entre les différentes confessions selon leur poids démographique².

L'empreinte de l'Occident

La première partie de ce travail s'intéresse aux motivations des missionnaires, ou de ceux qui, depuis l'Europe, soutiennent leur entreprise. Les jésuites de Syrie ont été envoyés par Rome, qui leur assigne la tâche de former le clergé des Églises catholiques orientales. Ils sont aussi les membres d'un ordre international en pleine expansion, la Compagnie de Jésus, et la mission ne recrute pas seulement son personnel en France, même si la province de Lyon, qui en reçoit la charge en 1843 tend, à partir de cette date, à en fournir l'essentiel. L'implantation de la Compagnie dans plusieurs pays européens lui permet en outre de bénéficier du soutien matériel d'associations allemandes ou autrichiennes et de diversifier ses modes de financement. Durant les années 1830 et 1840, en butte à l'hostilité de la Monarchie de Juillet, elle trouvera de précieux secours auprès des autres consuls

² La répartition des postes entre les différentes communautés est établie en fonction des résultats du dernier recensement de la population réalisé en 1932 sous le Mandat français.

européens. Entre la Compagnie et le gouvernement Guizot, la crise atteint son acmé au début des années 1840, quand le gouvernement français exige le rappel en Europe du supérieur de la mission. La nomination d'un supérieur français, l'attribution de la mission à la province de Lyon et le soutien indéfectible de Rome à la Compagnie favorisent l'apaisement. Mais ce n'est que grâce au changement de régime en France, et surtout à l'avènement du Second Empire qui rétablit l'alliance du Trône et de l'Autel, que les jésuites gagnent le soutien de la France. Les relations qui se nouent avec la France, les liens que la Compagnie entretient avec Rome et la localisation de la mission à proximité de la Terre Sainte nourrissent enfin l'ambition des jésuites de former l'avant-garde d'une nouvelle croisade. Le regard qu'ils portent sur l'Orient est en effet profondément marqué par l'idée de croisade qui renaît au XIX^e siècle. Les jésuites se considèrent comme les soldats d'une guerre pacifique, comme les partisans d'un combat moral, appelés à régénérer un Orient que la domination musulmane de l'Empire ottoman a entraîné sur la pente du déclin.

Une mission destinée d'abord aux catholiques

Pour les missionnaires latins, les chrétientés orientales n'ont pas échappé à cette décadence générale et elles doivent être relevées en premier. Les jésuites s'installent par conséquent dans des régions où les chrétiens, et même les catholiques représentent la majorité ou, du moins, une part significative de la population. Ce choix de s'implanter au cœur d'une Syrie catholique n'est pas sans conséquence sur l'apostolat des missionnaires qui abandonnent *de facto* presque toute action en direction des chrétiens non catholiques ou des musulmans. Les attentes de la population locale, comme le regard qu'elles jettent sur la mission, pèsent aussi sur les orientations de la mission. Les modes de vie de la bourgeoisie chrétienne qui se développe à Beyrouth conduisent par exemple les jésuites à abandonner l'habit oriental : adopté en 1830 mais considéré comme ridicule trente ans plus tard, il laisse place à la soutane latine. Les prémisses de la Nahda, ce renouveau des lettres arabes qui s'épanouit à la fin du siècle, renforcent aussi les exigences des supérieurs qui s'inquiètent du faible nombre de vrais arabisants que compte la mission. Les jésuites se montrent particulièrement soucieux

de leurs relations avec les élites, cléricales ou laïques. Leurs rapports avec les clercs orientaux sont dominés par la méfiance qu'éprouvent les dignitaires des Églises catholiques orientales à l'égard de missionnaires qui, de leur point de vue, empiètent sur leurs prérogatives. Au début du XIX^e siècle, sous l'influence des normes tridentines introduites par les religieux latins à l'époque moderne, les Églises catholiques orientales s'organisent. Les évêques, qui jusque là vivaient proches du patriarche, deviennent chef d'un diocèse dont l'autorité s'exerce sur un territoire. Loin d'être systématiquement hostiles aux jésuites, ils cherchent plutôt à contrôler leur apostolat, voire à le mettre à leur service, ce qui ne va pas toujours sans heurt. Avec les élites profanes, les jésuites entretiennent des relations moins conflictuelles. A leur arrivée en Syrie, les missionnaires de la Compagnie se placent sous la protection des émirs du Mont-Liban qui favorisent leur installation dans la Montagne. L'exil de l'émir Bachir en 1840, les réformes entreprises par l'Empire ottoman pour mettre fin à l'affermage de l'impôt, principale source de leurs richesses, comme les conflits entre les familles de notables, précipitent leur déclin, patent en 1860. Aussi le consul de France devient-il, dans la décennie 1850, le principal protecteur des jésuites. Il appuie ainsi la création d'établissements volontiers perçus comme un moyen d'étendre le rayonnement de la France. Au début des années 1860, la mission jésuite paraît solidement enracinée en Orient. Cet enracinement est critiqué par quelques jésuites qui y voient une négation de la vie itinérante et pauvre du missionnaire, et un renoncement à toute tentative de « retour » des chrétiens non catholiques dans le giron de l'Église romaine.

L'apostolat jésuite : la formation des cadres des Églises orientales

L'action des jésuites est en effet d'abord tournée vers les catholiques et délaisse les grecs-orthodoxes, et *a fortiori*, les musulmans. Instruire et encadrer les catholiques, tels sont ses deux principaux volets. Le collège-séminaire de Ghazir, ancêtre de l'université Saint-Joseph, s'impose à partir de son ouverture en 1846 comme l'œuvre la plus importante de la mission. Ouvert à la demande du Saint-Siège soucieux de la formation des clercs des Églises catholiques orientales, il accueille

très vite quelques élèves dits « laïques », fils de notables de la Montagne, de consuls ou de bourgeois, qui ne se destinent pas à la carrière ecclésiastique. Son règlement est calqué sur la *Ratio studiorum* et les manuels, imprégnés des idées contre-révolutionnaires qui prévalent à l'époque dans la Compagnie, sont identiques à ceux utilisés dans les établissements qu'elle dirige en France. L'antiprotestantisme qui s'y exprime accentue les clivages confessionnels et leur confère une dimension nouvelle. Les missionnaires protestants sont en effet associés aux ambitions de la Grande-Bretagne accusée de soutenir les druzes pour contrecarrer l'action de la France, « protectrice » des chrétiens. Le séminaire s'efforce aussi de promouvoir un nouveau modèle de clercs, célibataires et animateurs d'œuvres. Les carrières de plusieurs prélats sortis de ces rangs, qui accèdent aux plus hautes responsabilités à la fin du XIX^e siècle ont été retracées. Elles montrent combien les jésuites ont formé les cadres des Églises catholiques orientales du début du XX^e siècle. Faute d'information, il a été plus difficile de suivre les parcours professionnels des élèves laïques qui semblent cependant suivre les voies prises par de nombreux chrétiens à l'époque. Parmi eux figurent en effet des commerçants, des fonctionnaires ottomans ou encore des médecins. Dans les années 1850, les missionnaires de la Compagnie ont aussi jeté les fondations de quatre congrégations enseignantes dans le siècle, deux féminines et deux masculines, qui constituent des nouveautés dans le christianisme oriental où les religieux vivent le plus souvent à l'intérieur du cloître. Le développement des deux associations féminines, qui envoient de toutes jeunes filles instruire les enfants dans les villages, témoigne des transformations de la place de la femme dans la société locale. Les instituts masculins ne se révèlent pas aussi durables : le premier ne se relève pas de la mort de son principal animateur en 1860 et le second périclité quelques années plus tard. Les jésuites n'ont pas trouvé au sein de leurs fidèles, les auxiliaires efficaces et indispensables à de telles créations, tandis que les carrières offertes par le développement de Beyrouth entraînent de nombreuses défections. Dans les années 1860, ces instituts fournissent des maîtresses et des maîtres au réseau scolaire que les missionnaires étendent depuis leurs résidences dans les villages environnants. Ces écoles rassemblent en 1862 plus de cinq mille élèves, garçons et filles, qui reçoivent surtout une instruction religieuse, apprennent à lire, et parfois à écrire.

L'enseignement est toujours donné en arabe sauf dans les écoles de résidence où des cours de français sont établis. A Beyrouth, pour satisfaire les exigences des parents, les jésuites organisent au milieu des années 1860, un cursus qui fait de leur école un petit pensionnat. Outre la direction des écoles, les jésuites prennent soin de la vie spirituelle de leurs ouailles et diffusent dans leurs églises les dévotions latines, comme le culte du Sacré-Cœur ou la piété mariale. Ils regroupent les fidèles dans les congrégations de laïques et organisent, à l'occasion des fêtes de Pâques ou du Saint-Sacrement, de grandes cérémonies où les catholiques, réunis en processions solennelles autour de leur clergé, affichent publiquement leur foi.

Cette dimension collective tranche avec la clandestinité que les missionnaires de l'époque moderne se devaient d'observer. Elle illustre les infléchissements que le contexte du XIX^e siècle a fait subir à l'action missionnaire au Proche-Orient. Tenter de mesurer l'influence des jésuites implique en effet de replacer la mission dans un temps long de plus de trois siècles. A l'époque moderne, les missionnaires latins ont favorisé la distinction de communautés catholiques au sein des Églises orientales. Au XIX^e siècle, ils ont contribué à l'essor des chrétiens orientaux de l'Empire ottoman, un essor à la fois politique, économique, culturel et religieux. Par leur enseignement, par la formation d'un clergé modelé selon les canons de l'Église du XIX^e siècle, ils ont aussi prêté leur concours à la construction identitaire des communautés catholiques, et par ricochet, orthodoxes, dont certaines expriment au début du XX^e siècle, des revendications nationales.

Chantal Verdeil

Résumé de la thèse de doctorat soutenue par Jérôme Bocquet, préparée sous la direction de M. le Professeur Daniel Rivet (université de Panthéon-Sorbonne Paris I) et présentée en décembre 2002.

Le collège Saint-Vincent des pères lazaristes de Damas : l'enseignement français en Syrie (1864-1967)

Situé dans le quartier chrétien de la vieille ville, le collège Saint-Vincent, tenu depuis 1787 par les pères de la Congrégation de la Mission, est depuis la fin du XIX^e siècle un des plus grands établissements scolaires de Damas. Acteur politique, religieux et culturel de ce que les publicistes au début du XX^e siècle ont appelé la « France du Levant », la mission des lazaristes se situe au croisement de la diplomatie française et de la politique orientale du Saint Siège, entre francophonie et latinisation. L'étude a pour but de faire revivre une époque disparue, celle des missionnaires partis outre-mer, celle d'une francophonie levantine emportée par la tourmente du nationalisme arabe. Dans le portrait du collège Saint-Vincent, d'un siècle à l'autre, il s'agit de retrouver l'histoire d'un lieu singulier, « *au ras du sol* » selon l'expression de Jacques Revel. Cette histoire originale, souvent différente de celle des autres établissements missionnaires latins en Orient, révèle les arcanes de la politique culturelle de la France au Levant et l'ambiguïté des liens entre la France et les sociétés missionnaires. Les lazaristes sont longtemps les seuls missionnaires français présents dans le *Bilâd al-Shâm* jusqu'au Mandat français dans les années 1930. L'établissement des pères lazaristes constitue donc un symbole de la présence française au Levant. La Congrégation de la Mission a été le fer de lance de la pénétration culturelle française dans les provinces syriennes de l'Empire ottoman.

Les avatars d'une mission française et catholique

Celle-ci est installée depuis la fin du XVIII^e siècle en Syrie où elle a repris les missions abandonnées par les jésuites à la suppression de la Compagnie de Jésus en 1783. Depuis le XIX^e siècle, l'expansion de la congrégation a continué en lien avec la colonisation. De nationalité française en majorité, les missionnaires sont envoyés de façon privilégiée dans l'Empire français. Au long du XX^e siècle, la congrégation s'internationalise cependant. En 1947, est élu le premier supérieur général non français. Le transfert de la curie généralice en 1963 achève d'enlever à la congrégation son caractère français. Installé à Damas depuis 1864 à la suite de l'intervention française en Syrie après les massacres de juillet 1860, fermé en novembre 1914, le collège Saint-Vincent rouvre dans le sillage des armées arabes de Fayçal en octobre 1918. Mettant fin en juillet 1920 au rêve du royaume arabe, la bataille de Maysalûn permettra au collège lazariste de devenir « le collège français Saint-Vincent » protégé du haut-commissariat établi en Syrie depuis 1920. Durant ces années, il fait néanmoins face à la concurrence grandissante de nouveaux établissements d'enseignement plus modernes ou plus puissants, français ou syriens. Après l'indépendance du pays, l'établissement rouvre en octobre 1946 sous la tutelle du ministère syrien de l'Éducation nationale. L'arrivée du Baas semble porter un coup fatal à son enseignement. Les lazaristes impuissants assistent alors à l'enrégimentement de la société, au désastre de juin 1967, puis à la nationalisation des écoles privées en septembre 1967. C'est donc de leur couvent où ils se sont repliés après la fermeture de leur collège qu'ils assisteront en novembre 1970 au coup d'État du général Asad et à son entreprise de « *redressement* » ouvrant la voie à la réouverture de leurs établissements à partir de 1974.

On nous propose une lecture à plusieurs échelles, passant de l'histoire d'un lieu à une histoire méditerranéenne. On observe alternativement l'intérieur d'une communauté latine, l'espace chrétien, de la rue « Azzarié » aux quartiers de Bâb Tûma et de Qassâ', l'environnement musulman, de la ville de Damas à la nation syrienne, enfin l'espace-monde, de l'empire colonial français au monde arabe. Le collège Saint-Vincent a constitué un des lieux de formation des élites de la nation syrienne. Après 1946, ne pouvant plus concourir au maintien de la

domination coloniale, il a tenté de perpétuer une culture cosmopolite, française et latine avant d'être progressivement éliminé par le pouvoir nationaliste syrien baasiste. Antichambre de la position sociale, le collège Saint-Vincent a été tout à la fois le lieu de répétition de l'ancienne élite, culturelle, cosmopolite et francophile, et le creuset des nouvelles élites de la Syrie indépendante. L'échec de l'aventure de la Congrégation de la Mission à Damas marque la disparition de la figure du missionnaire occidental alors qu'à partir de 1945, l'arabisation de son enseignement puis l'étatisation de ses établissements remet en cause sa légitimité. La thèse s'incarne dans le temps long, sur plus d'un siècle, afin de mettre en évidence un modèle missionnaire à travers plusieurs générations de lazaristes et d'élèves. Celui-ci semble triompher dans les années 1920, mais n'assure pas sa pérennité face à la montée inéluctable d'un ordre national. Tout en se référant aux mythes de l'épopée missionnaire, comme les massacres des chrétiens de Syrie en 1860, nous pouvons dégager quelques dates charnières : 1914 marque la fin du système ottoman qui avait vu l'épanouissement des missions latines, 1925 voit simultanément le déclenchement de la « révolte druze » et l'arrivée du général Sarrail, l'homme du Cartel des gauches, comme haut-commissaire à Beyrouth, double symbole de la fin des rêves lazaristes d'un Levant chrétien, 1945 enfin signifie la fin de la présence française. Le « collège français Saint-Vincent » devient un collège étranger sous l'œil soupçonneux du pouvoir syrien. De la construction nationale de la *Nahda* à la radicalité du Baas, l'établissement missionnaire n'échappe pas à l'histoire nationale. L'aventure de la mission lazariste de Damas est celle d'un processus inéluctable d'ouverture et de dépossession du collège, celle de l'*aggiornamento* de l'Église latine, passant du temps de la mission triomphante à celui de l'Église de Vatican II.

France coloniale et Église universelle

Au nom d'un idéal civilisateur et émancipateur, la France était partie arracher les peuples à la barbarie. L'histoire des lazaristes en Syrie de 1860 à 1967, date de la nationalisation du collège, ressemble à celle de la vie et de la mort de l'impérialisme français au Levant. Jusqu'en 1945, le « collège français » garde des liens étroits avec la puissance française.

La seconde moitié du XIX^e siècle n'est-elle pas le moment où les relations entre les congrégations missionnaires et la puissance européenne, devenue coloniale, se renforcent considérablement ? Beaucoup plus que les jésuites, la Congrégation de la Mission apparaît comme un des instruments de la politique impériale de la France. Comme les autres missionnaires dispersés dans l'Empire français avant la parution des grandes encycliques pontificales *Maximum illud* en 1919 et *Rerum Ecclesiae* en 1926, les lazaristes ne sont pas encore dans le temps des nationalismes et du droit des peuples à disposer d'eux-mêmes. C'est pourquoi il est idoine d'évoquer jusqu'aux années 1940 la « France coloniale » en Syrie et d'analyser la poursuite de la mission civilisatrice sous d'autres formes. Pour la diplomatie française, les lazaristes représentent un élément de la puissance française. Dans l'esprit du haut-commissariat, l'essor de l'instruction générale et la diffusion de la langue française contribuent à faire accepter la tutelle de la France d'une manière plus efficace que l'action politique.

Peut-on définir le modèle d'une école française en Orient ? Les liens que tissent les lazaristes avec la métropole sont à la fois solides et ténus. Financé pour partie par le ministère des Affaires étrangères et des subsides publics et privés métropolitains, constamment soutenu par le personnel consulaire et diplomatique en poste à Damas, même aux pires heures des luttes contre les congrégations en métropole au début du XX^e siècle, le collège sert aussi de source de financement pour les autres activités missionnaires à Damas. A la différence des pays arabes voisins, comme le Liban, qui vont faire l'expérience de la francophonie sans la France après l'indépendance, les écoles françaises en Syrie sont en revanche mal préparées au retrait de la France. Malgré un patriotisme affiché ostensiblement tout au long du siècle, les lazaristes dépendent enfin des autorités du Saint-Siège et entendent de plus en plus les discours pontificaux en faveur d'une intégration aux Églises locales. Bien avant Vatican II, les missionnaires envisagent à partir des années 1940 de nouer de nouvelles relations de collaboration et non plus de subordination avec les chrétiens orientaux, s'émancipant ainsi de la tutelle morale de la France.

Des archives missionnaires à l'histoire des sociétés

Cela a également été une entreprise de sauvegarde d'une collection privée située au couvent lazariste à Bâb Tûma, un ensemble très riche mais en voie de destruction. Le travail s'appuie sur le dépouillement des archives rédigées par les missionnaires qui rendent une vision humaine de la présence culturelle française à Damas. On part donc du quotidien des lazaristes pour remonter jusqu'à l'élaboration à Paris ou à Rome d'une politique syrienne. Pour cela, l'auteur a donné la parole aux acteurs, à la parole officielle d'abord, celle du ministère des Affaires étrangères et de la *Propaganda fide*, mais surtout aux missionnaires, congréganistes et laïcs, de la France au Levant, aux lazaristes évidemment. On a voulu faire apparaître la réalité, presque intime, de la mission, recréer un terrain. D'un destin individuel, celui d'un collègue français à Damas, surgissait aussi la vision d'une société chrétienne, sous protection à l'époque des accords de Mytilène ou sécularisés à l'ère du général Asad.

Le souvenir d'un âge d'or de la francophonie syrienne, qui aurait été celui d'une société orientale chrétienne « française » disparue, inscrit la thèse dans un débat historiographique auquel elle voudrait échapper : ni jugement nationaliste, ni célébration nostalgique néo-coloniale d'un temps disparu, d'une « *passion française* »¹, ni lecture pieuse d'une histoire congréganiste. Elle serait une histoire détachée à la fois des mythes nationaux, des poncifs sur les chrétiens d'Orient et sur l'action missionnaire, et enfin des préventions cléricales. L'ambition était d'écrire l'histoire, plus ou moins pathétique, de l'acculturation de la mission lazariste en Syrie. Beaucoup de travaux ont été publiés sur la présence culturelle européenne et sur le monde des missions dans la Méditerranée orientale, mais peu d'études avaient été réalisées sur des congrégations missionnaires en Syrie. L'étude s'inscrit globalement dans une historiographie plus générale. Depuis plusieurs années maintenant, les historiens ont pris conscience de l'importance des archives des congrégations religieuses, non seulement pour l'histoire interne de chacune d'elles, mais encore comme élément de l'histoire de la société. Dans l'esprit de la missiologie née au temps de la

¹ R. Solé, *L'Égypte, passion française*, Paris, Seuil, 1997.

décolonisation en tentant de bannir les clichés historiographiques, la thèse aborde ainsi l'insertion des missionnaires dans la société locale au travers de la diffusion de dévotions et de pratiques, du contexte politique ou de la sociologie des élèves du collège.

Le collège Saint-Vincent est somme toute un lieu assez banal mais relève, selon le mot de Jacques Ricœur dans *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, de « l'exceptionnel normal ». Derrière le destin ordinaire d'une institution missionnaire française au Proche-Orient, il faut lire celle d'un quartier, le quartier chrétien de Bâb Tûma au cœur de la vieille ville de Damas. C'est aussi l'histoire des relations franco-arabes en Syrie. Dans cette histoire, on voit les différents acteurs mettre en place leurs stratégies : la Congrégation de la Mission joue ainsi sur plusieurs échelles, avec ses pères résidant à Damas, la maison provinciale établie à Beyrouth, enfin la maison mère à Paris, avant que la Curie généralice ne soit symboliquement transférée à Rome après la fin de l'Empire français au milieu des années 1960. La réalité du pouvoir tient dans la capacité des lazaristes à exploiter la situation politique et sociale. Le collège Saint-Vincent représente en fin de compte un point minuscule de l'effervescence au Levant au XX^e siècle, mais il a contribué aux grands phénomènes observés par les historiens en Syrie au cours du siècle dernier : impérialisme, latinisation et arabisation.

L'auteur se propose donc d'écrire une histoire globale, politique, sociale, religieuse et culturelle sur près d'un siècle. La première partie de la thèse met en évidence des régularités dans le comportement des missionnaires. On a cherché à tracer le portrait même imparfait d'une jeunesse damascène. Alors que le rôle de la congrégation a été remis en cause par l'État, deux missions éducatives s'opposent : l'une est l'instrument de la formation d'un bon chrétien, l'autre est le lieu de propagande civique et de promotion sociale, c'est-à-dire une version laïque et nationale de la mission congréganiste. L'enseignement lazariste répond en effet à une demande plus vaste qu'à celle des seuls catholiques. Jusqu'en 1967, les missionnaires accueillent ainsi en nombre chrétiens orthodoxes, musulmans sunnites et minoritaires, druzes et alaouites, juifs et même protestants. La décision des chrétiens d'y inscrire leurs enfants correspond au choix de la réussite individuelle : l'espoir que l'instruction compense l'hypothétique

promotion sociale de la communauté². La deuxième partie de la thèse pose le problème de l'analyse du temps court avec un collège missionnaire confronté à la montée du nationalisme arabe. Tandis que la mission lazarisite a fait le choix de la présence française sous le Mandat, l'État syrien tente d'éliminer l'emprise politique et culturelle de l'étranger. Par étapes successives, facilitées après l'indépendance, il prend le contrôle du collège lazarisite par l'arabisation progressive des programmes et des structures d'enseignement, jusqu'à l'étatisation finale des écoles privées en 1967.

Jérôme Bocquet

² C. Mayeur-Jaouen, « *Les chrétiens d'Orient au XIX^e siècle* », in J.-M. Mayeur, dir., *Histoire du christianisme*, t. XIII, Paris, Desclée, 2000, p. 486.

Lectures

Robert Estienne, *Traicté de la Grammaire Francoise* (1557).

Édition commentée par Colette Demaizière. Paris : Honoré Champion, 2003, 202 p., collection Textes de la Renaissance 75.

La collection « Textes de la Renaissance », série « Traités sur la langue française », met à la disposition des chercheurs, depuis quelques années, des traités du plus haut intérêt dans le domaine de la linguistique française du XVI^e siècle, que ce soit sous une forme bilingue (latin/français pour la *Grammaire* de Cauchie/Caucius, anglais/français pour *L'éclaircissement* de Palsgrave) ou sous leur forme originale commentée comme c'est le cas ici.

L'étendue et l'importance de l'activité de Robert I^{er} Estienne, imprimeur, lexicographe, philologue, linguiste, grammairien, ne sont plus à souligner. Colette Demaizière retrace rapidement sa biographie en mettant en relief, à côté d'une production mieux connue et certainement plus remarquable, celle liée à la lexicographie mono- et bilingue, l'œuvre pédagogique, dont la valeur n'avait pourtant pas échappé à ses contemporains, puisque Daurat lui-même l'avait célébrée dans des vers latins demeurés célèbres. En effet, les ouvrages didactiques, destinés pour l'essentiel à l'enseignement/apprentissage du latin, occupèrent les presses de Robert Estienne, aussi bien à Paris qu'à Genève, pendant au moins trente ans, jusqu'à la fin de sa vie. Le succès de ces manuels fut durable et continu : la *Maniere de tourner en langue françoise les verbes* fut imprimée vingt années durant, de 1526 à 1547, le *De Gallica verborum declinatione* et *La maniere de tourner toutes especes de noms latins en nostre langue Francoyse* en 1540, *Les mots Francois tournez en latin* en 1544, un recueil de traités pédagogiques (dont l'*Ars minor* de Donat en version bilingue) à partir de 1546 ; et même après la mort de leur auteur, ils continuèrent d'être imprimés et vendus par ses descendants. Il faut encore souligner, outre la continuité de cette production, son double aspect, grammatical et lexicographique, avec une égale attention pour la langue classique et pour le français, ce qui n'était pas la règle au siècle de la Renaissance. La métalangue de ces traités alterne aussi, en fonction du sujet mais surtout du public envisagé : Robert Estienne adoptait le français pour enseigner le latin à ses

compatriotes, le latin pour enseigner sa propre langue maternelle aux étrangers.

C'est l'année même de sa mort qu'il publia son *Traicté*, sans indication de lieu (Genève) et sans date (mais elle est donnée à l'intérieur du texte : 1557). L'ouvrage connut d'autres éditions, en latin à partir de 1558 (la traduction était due à Henri, fils de Robert), et des réimpressions dans sa forme originale jusqu'en 1582. Colette Demaizière présente le contenu du manuel en nuanciant tout particulièrement les jugements sévères portés par Brandon et par Brunot : Robert Estienne ne cache pas que le *Traicté de la Grammaire Francoise* est une compilation de Sylvius/Dubois (*Isagoge*, 1531) et de Meigret (*Tretté de la Grammere francoeze*, 1550), qu'il a complétés par le recours à d'autres sources ; il a cependant réorganisé ce matériel à la manière des grammaires latines, selon l'unique modèle existant à son époque. C'est alors en véritable novateur qu'il ose rompre le nombre canonique des *huit* parties du discours pour reconnaître à l'article sa propre autonomie et la place qui lui revient, aussi bien dans la phrase française que dans un manuel de grammaire. La morphologie donatienne, ses classements, ses définitions, son lexique, demeurent néanmoins reconnaissables à chaque page du texte ; le latin est surtout présent, et il pèse de tout son poids, dans la seconde partie du *Traicté*, consacrée à la *Mutation des lettres des mots Latins faicts Francois*, sorte de petit ouvrage autonome visant à présenter méthodiquement – en suivant l'ordre alphabétique – les changements graphiques survenus lors du passage du latin au français. Les Sihflésiens y reconnaîtront sans peine le modèle de tant de petits traités bilingues des XVII^e et XVIII^e siècles montrant la parenté entre le français, ses formes, ses terminaisons, et la langue maternelle des élèves.

Colette Demaizière offre une édition du texte (p. 27-163 : on regrette que dans les titres courants la graphie de l'intitulé soit modernisée en *Traité de la grammaire française*) quelque peu hybride, avec conservation de la ponctuation et des majuscules de l'original, mais avec distinction des lettres ramistes et résolution des abréviations (*sauf* dans les exemples, où la graphie originale est maintenue) ; de même, la séparation des mots agglutinés ne concerne que les cas d'ambiguïtés. Le texte qui nous est présenté n'est plus, en somme, celui de Robert Estienne, sans être celui qu'aurait proposé, avec un peu plus d'audace,

un éditeur critique. L'apparat en bas de page contient en même temps des remarques sur les modifications introduites dans les éditions successives à 1557, des comparaisons avec l'édition en latin de 1582 (dernière en date), des commentaires (notamment des renvois à Sylvius, Meigret, et aux grammairiens anciens : Priscien, Quintilien, Diomède, Tertullien), des références bibliographiques (sont rappelées les études fondamentales de Flûtre 1970, Gougenheim 1974, et plus récemment Colombat 1999, textes qui, malheureusement, ne sont pas indiqués en bibliographie). En complément, deux annexes : les mots donnés en exemple dans le *Traicté* (p. 169-195), et la terminologie linguistique (à l'exception des mots trop fréquents : p. 197-200).

Dans le projet pédagogique de Robert Estienne tout se tient : l'œuvre lexicographique n'est point séparée des traités didactiques, consacrés au latin ou au français ; c'est sans doute ce qui fait une partie de son intérêt et qui justifie la reprise, on pourrait dire la redécouverte, de sa *Grammaire*.

Maria Colombo Timelli
Università degli Studi di Milano

Jean Pillot, *Institution de la langue francoise. Gallicae linguae institutio* (1561).

Texte latin original. Introduction, traduction et notes par Bernard Colombat. Paris : Honoré Champion, 2003, CXIX + 270 + 365 p., collection Textes de la Renaissance 72.

Spécialiste reconnu de l'histoire de la grammaire latine en France et de la mise en place d'une description grammaticale du français à la Renaissance et à l'Age classique, Bernard Colombat présente ici le traité pédagogique pour l'enseignement de la langue française que Jean Pillot a rédigé à l'intention de son illustre élève Georges-Jean, fils du prince allemand Robert de Lützelstein. Sa « grammaire » se fonde et se justifie, comme cela est souvent le cas au XVI^e siècle, sur le constat d'un manque : Pillot déclare s'être résolu à écrire son traité parce qu'il n'a pas trouvé un ouvrage satisfaisant pour enseigner le français à son pupille. L'*Institutio*, rédigée en latin comme il se doit au XVI^e siècle pour tout manuel adressé à des étrangers, fut publiée une première fois

en 1550 (Paris, Estienne Groulleau) ; elle connut une deuxième édition, sous une forme remaniée et sensiblement amplifiée, en 1561 (même éditeur) ; vingt éditions successives, dont 14 parues du vivant de l'auteur, témoignent d'un succès durable, jusqu'en 1641.

Bernard Colombat consacre la plus grande partie de son 'Introduction' à la présentation du contenu et à l'analyse de l'*Institutio*, en comparant les deux premières éditions ; mais l'ouvrage de Jean Pillot est surtout constamment mis en rapport avec la tradition grammaticale latine (Donat et Priscien), et contextualisé dans la production grammaticale de son temps (John Palsgrave, Jacques Dubois/Sylvius, Louis Meigret, Robert Estienne, Jean Garnier, Pierre Ramus, Antoine Cauchie). Ce précieux travail de comparaison, qui prend en compte le métalangage, les définitions, les concepts, permet, d'une part, de reconnaître certains mérites de Pillot, d'autre part de relever comment, à travers des recherches parfois (trop) prudentes et des tâtonnements successifs, s'est mis en place un système d'analyse et de classement morphologique du français de plus en plus autonome.

L'*Institutio* comprend une section consacrée à la phonétique/graphie, sujet difficile et objet de débats acharnés à l'époque, et surtout une morphologie qui intègre quelques rares éléments de syntaxe. Pillot reconnaît le nombre traditionnel de huit parties du discours, et, s'il traite l'article comme une partie autonome (ce qui ne va pas de soi au XVI^e siècle), c'est parce qu'il réunit dans une seule classe grammaticale l'adverbe et l'interjection. Ce sont naturellement les parties déclinables qui sont analysées avec le plus d'ampleur : l'article (article défini seulement, auquel est attribuée la fonction d'indicateur du cas et du genre), le nom (encore subdivisé en substantifs et adjectifs), le pronom (pour lequel Pillot tente un nouveau classement), le verbe (partie très développée et spécialement soignée, avec présentation de nombreux paradigmes, conjugaisons et tableaux synoptiques), le participe (encore considéré comme une partie du discours à part entière).

La section consacrée aux parties invariables révèle une nette orientation lexicographique : Bernard Colombat en reconnaît la source dans le *Dictionarium latinogallicum* de Robert Estienne (1538), dont Pillot traduit plus systématiquement les exemples et citations.

L'‘Introduction’ est complétée par deux ‘Annexes’ : la première destinée à la comparaison des éditions de 1561 et de 1586, peut-être la dernière corrigée par l’auteur, la seconde rendant compte de la présentation des conjugaisons verbales du français dans les grammaires du XVI^e siècle.

La Bibliographie (p. CIII-CXVI), dont on apprécie la richesse et la mise à jour, comprend trois sections : les éditions recensées de l'*Institutio* de Pillot, les traités anciens (jusqu’aux XVI^e et XVII^e siècles), la bibliographie secondaire.

L’édition est fondée sur le texte de 1561, reproduit en fac-similé et accompagné de corrections en bas de page. Suit la traduction en français (p. 1-307), d’une grande clarté et précision, avec un remarquable appareil de notes (commentaires, élucidations, comparaison avec les leçons de 1586, renvois à d’autres traités contemporains et aux sources classiques de certaines citations). On regrette un peu l’impossibilité de lire parallèlement les deux textes, malgré l’indication, à l’intérieur de la version française, des pages correspondantes dans l’édition originale.

De nombreux *Indices* complètent utilement le texte : les termes techniques latins (terminologie grammaticale mais aussi mots indiquant une opération linguistique ou didactique : p. 309-325), les matières linguistiques (en français : p. 327-334), les termes latins traduits en français par Pillot lui-même (p. 343-348), les noms de personnes enfin (auteurs et personnages anciens/auteurs modernes, p. 349-361). Ces compléments, surtout le premier et le troisième, donnent la mesure du métalangage utilisé dans l'*Institutio*, de la constitution d’une terminologie en partie seulement traditionnelle et calquée sur le latin, en partie néologique, et montrent l’effort lexical et conceptuel opéré par les grammairiens du XVI^e siècle, surtout ceux qui se confrontaient avec la didactique de la langue, obligés qu’ils étaient d’innover par rapport aux catégories de la grammaire latine, et en même temps d’inventer de nouveaux moyens d’analyse et d’expression.

Maria Colombo Timelli
Università degli Studi di Milano

Grammaire et enseignement du français, 1500-1700.

Édité par Jean De Clercq, Nico Lioce, Pierre Swiggers. *Orbis supplementa*, tome 16. Leuven – Paris – Sterling (Virginia) : Peeters, 2000, 671 p.

Ce gros volume regroupe trente contributions – y comprise celle, dont le titre précise qu'il s'agit de la « Grammaire et (de l')enseignement du français langue étrangère entre 1500 et 1700 », où ses trois « éditeurs » résument magistralement les vingt-neuf autres –, dont cinq en anglais et cinq en allemand. Un index des matières, parfois lacunaire (il y est question de « routine » en d'autres endroits que p. 97-99), et un index des noms, plus complet (incluant les auteurs des bibliographies propres à chaque contribution), en font un ouvrage indispensable à quiconque s'intéresse à l'histoire de la grammaire appliquée à la langue française. Sa table des matières distingue deux parties, la première étant réservée aux « questions de méthodologie et aspects institutionnels », la seconde distribuant les études selon l'aire géographique concernée (Scandinavie, Angleterre et Écosse, Pays-Bas, région rhénane, péninsule Ibérique, Italie). Ce qui semble un peu arbitraire, certains textes de la première partie étant parfois aussi localisés que ceux de la seconde, et certains de la seconde aussi méthodologiques et institutionnels que ceux de la première. Les lecteurs de *Documents* y retrouveront les noms de nombreux membres de la SIHFLES, société dont les trois « éditeurs » affirment qu'elle « se consacre exclusivement à la didactique du FLE » (p. IX, note 1) – *essentiellement* serait plus exact.

L'ouvrage n'en constitue pas moins un précieux outil à même de compléter, pour s'en tenir à cette seule publication qui n'y est pas citée (sauf inadvertance de notre part), le *Corpus représentatif des grammaires et des traditions linguistiques*, publié par la revue *Histoire Épistémologie Langage*. Le tome 1 de ce *Corpus* (H. E. L., Hors-Série n° 2, 1998) répertorie, pour les XVI^e et XVII^e siècles, vingt-deux « Grammaires françaises et grammaires générales d'expression française ». Par « grammaires françaises », on entend en général des manuels destinés à l'enseignement, médiatisés ou non par un enseignant, des « règles » de la langue française, plus précisément d'une de ses variétés (dite normée ou standard). Soit leurs auteurs présupposent que cette langue est déjà parlée, au moins dans une de ses variétés, par les

utilisateurs potentiels de son manuel, et l'on a affaire, selon le jargon actuel, à une « grammaire du français langue maternelle (FLM) ». Soit leurs auteurs présupposent que cette langue n'est pas encore comprise et parlée, dans l'une ou l'autre de ses variétés, par une partie au moins des utilisateurs potentiels (ceux qui l'utiliseront pour l'apprendre et non pour l'enseigner), et l'on a affaire, toujours selon le jargon actuel, à une « grammaire du français langue étrangère (FLE) ». Pour le seul XVI^e siècle, dix « grammaires françaises » – nous en écartons deux manuels qui sont en fait des « grammaires latines » écrites ou traduites en français, sans doute parce que le latin commençait à être perçu en France comme un peu « étranger » – sont l'objet d'une notice dans le *Corpus* : celle de J. Palsgrave (1530), rédigée en anglais ; celle de J. Dubois dit Sylvius (1531), rédigée en latin, « la première grammaire du français écrite en France par un Français¹ » ; celle de L. Meigret (1550), écrite en français par un Lyonnais (comme le précise son titre) ; celle de J. Pillot (1550) dit Pillotus, rédigée en latin ; celle de R. Estienne (1557), rédigée d'abord en français mais vite traduite en latin (1558) ; celle de J. Garnier (1558), rédigée en latin ; celles de P. de la Ramée dit Ramus, l'une publiée en 1562 et relativement courte, l'autre en 1572 et plus développée, toutes deux en français ; celle d'A. Cauchie dit Caucius (1570), rédigée en latin et en allemand ; et celle de J. Bosquet (1586, mais dont la 1^{ère} édition est sans doute antérieure) rédigée en français. Notre ouvrage se réfère souvent à ces dix « grammaires françaises », de Palsgrave (cité 29 fois dans l'index des noms) à Cauchie (cité 4 fois), sans qu'elles y soient pour autant l'objet d'études spécifiques. On notera que les informations qu'on y trouve à leur propos ne coïncident pas toujours avec celles du *Corpus* : par exemple, pour Pillot, ni le titre de la 1^{ère} édition ni la liste de ses republications ne sont exactement les mêmes (voir p. 426, note 7) – ce qui devrait stimuler de nouvelles investigations. Mais nombre d'autres « grammaires françaises » y apparaissent, dont (pour ne citer que celles du XVI^e siècle qui y font l'objet d'analyses un peu développées) deux de G. Meurier (1557 et 1563), rédigées essentiellement en français mais destinées à un public

¹ Ce qui pose la question de savoir ce qu'on entendait alors par « France » et par « un Français » : Pillot était de Lorraine, dont François 1^{er} et Charles Quint avaient reconnu en juin 1536 la neutralité.

anglais, allemand ou flamand ; celle de B. de Sotomayor (1565) rédigée en espagnol et qui semble en partie plagiée de Meurier (1557) ; deux de G. Du Vivier, celle de (1566) « mise en François & Allemang », et celle de (1568) « expliquée en Aleman » ; celle de P. Heyns (1571) écrite en flamand ; ou encore celles de J. Serreius (1598 et 1600), rédigées en latin. Autant de « grammaires françaises » qui sont au moins aussi « représentatives », à s'en tenir à leur diffusion au cours des XVI^e et XVII^e siècles, que celles répertoriées par le *Corpus* (deux éditions pour le manuel de Palsgrave ; une seule pour le Sylvius et pour le Meigret). On savait que les trois premières « grammaires françaises » (si l'on ajoute celle de Barton à celles de Palsgrave et Dubois) étaient des « grammaires du FLE » ; notre ouvrage confirme que le français a commencé à être étudié grammaticalement plus comme FLE que comme FLM.

Mais la distinction « grammaire du FLE vs FLM », qui ne fut guère conceptualisée avant la seconde moitié du XX^e siècle, n'est pas toujours évidente. Si une « grammaire française » est « bilingue », au sens que le français analysé (que le *Corpus* appelle « langue-cible ») l'est au moyen d'une autre langue (que le *Corpus* appelle « métalangue »), laquelle est présupposée connue de ses utilisateurs potentiels (parce qu'il s'agit de leur L1 ou d'une première L2, tel le latin), il est clair qu'on a affaire à une « grammaire du FLE ». Mais si la « grammaire » est « monolingue », si le français analysé l'est au moyen de lui-même, il est plus difficile de savoir si l'on a affaire à une « grammaire du FLM » ou à une « grammaire du FLE ». Il faut alors s'appuyer sur d'autres critères moins évidents (ce qu'en dit l'auteur, la manière dont il a élaboré son manuel...) : la « grammaire française » de Ch. Maupas (1607), tout aussi « monolingue » que celles de Meigret ou d'Estienne (1557), est d'abord une « grammaire du FLE », parce que son auteur précise, dans son titre même, l'avoir conçue « en faveur des estrangers qui [...] sont desirieux » de « nostre langue », et qu'elle correspond à son expérience d'enseignement du FLE à Blois (où ses élèves pouvaient être de diverses nationalités et ne pas tous connaître le latin). Et la distinction se brouille encore davantage quand la « métalangue » d'un manuel « monolingue » est traduite dans une autre langue (tel Estienne traduisant en latin, dès 1558, sa « grammaire française » de 1557), ou quand un manuel « bilingue » est traduit (exemples en « langue-cible » compris) dans une

troisième, quatrième, cinquième... langue, engendrant ainsi, à moindre coût (y compris intellectuel), des « grammaires multilingues ».

Il n'en reste pas moins qu'à ne pas prendre en compte cette distinction, on risque anachronismes et approximations. Par exemple, dans une « grammaire du FLM », l'orthographe l'emporte en général sur la prononciation, simplement parce que ses utilisateurs sont censés déjà parler le français ; dans une « grammaire du FLE », quand il n'y avait pas de moyens pour enregistrer la parole, c'est l'oralisation des textes en L2 qui importait. Sur ce point, *Grammaire et enseignement du français* nous paraît clarifier nombre d'études antérieures (où il était question, non sans anachronisme, de phonétique voire même de phonologie) en parlant (après D. A. Kibbee, voir *Documents* n° 3, juin 1989) d'une « démarche grapho-phonétique » (p. XIII), qui consiste à enseigner « le phonétisme du français comme s'il était le résultat de la correcte oralisation des textes écrits lus à haute voix » (p. 62, note 2). Ce qui conduit, en particulier, à distinguer soigneusement les « diphtongues » ou les « triptongues » des grammairiens anciens, qui n'étaient le plus souvent que des digrammes ou trigrammes, de ce que les phonéticiens ou les phonologues entendent par là. On peut regretter que nombre de contributions n'aient pas apporté le même soin à clarifier en quoi l'enseignement de la morphologie et de la syntaxe dans une « grammaire du FLE » ne peut pas être le même que celui d'une « grammaire du FLM ». En particulier, quand il s'agit de débutants non lettrés, tels ces marchands ou ces femmes n'ayant pas été familiarisés antérieurement, par l'étude scolaire du latin, à un certain nombre d'outils métalinguistiques (telles les catégories du mot ou des parties du discours). On trouve certes, ça et là, des remarques fort pertinentes, sur la catégorie de l'article qui était peu utilisée dans les « grammaires latines » ; sur la nécessité ou non de donner une définition de ces outils métalinguistiques sans lesquels on ne peut réfléchir grammaticalement, selon que les élèves les ont déjà appris ou non, selon qu'il s'agit d'un manuel destiné à l'autodidaxie ou non ; sur les paradigmes des exemples illustrant une règle en place de son énoncé explicite ; ou sur une analyse différentielle ou contrastive entre le français et la langue maternelle des élèves. Mais certaines contributions nous paraissent critiquer les « grammaires françaises » qu'elles prennent pour objet sur le seul mode du « manque », en se référant à quelque modèle idéal (de rationalité,

d'exhaustivité, de progrès...), comme si ces « grammaires » étaient d'abord destinées à de futurs grammairiens ou linguistes. Posture évaluative qui nous paraît rejoindre celle de ce rédacteur du *Corpus* pour qui la « grammaire » de Meigret est une « grammaire complète », et celle d'Estienne (nous soulignons), une « grammaire complète, *mais* pédagogique (nombreux tableaux) ».

M. Colombo Timelli (p. 570) dénonce, à juste titre nous semble-t-il, « une nuance de mépris » dans le fait de qualifier (au sens quasi juridique du terme) certaines « grammaires » de « pratiques » ou de « pédagogiques », alors que d'autres sont, par « appréciation positive implicite », qualifiées de « théoriques », « savantes », voire « scientifiques ». Qualifications qui, sous ces termes ou d'autres, nous semblent trop souvent présentes dans notre ouvrage. Que certaines « grammaires françaises » soient, pour un même projet didactique, mieux faites que d'autres est une évidence. Mais existe-t-il une « grammaire française » du XVI^e ou XVII^e siècles qui ne soit pas, à un titre ou à un autre, quelque peu « pratique » ou « pédagogique » ? On peut en douter, même pour la *Grammaire générale et raisonnée* de Cl. Lancelot et A. Arnauld. Si elle est « d'expression française », comme il est dit dans le *Corpus*, c'est aussi parce que, dans les Petites écoles de Port-Royal, on y commençait par l'apprentissage non du latin mais du FLM ; et si Lancelot, dans sa Préface, dit qu'il s'agit « de faire par science ce que les autres font seulement par coutume », c'est sans doute aussi parce qu'il y voit, en tant qu'auteur de « grammaires latine, grecque, italienne et espagnole », un moyen de faciliter l'apprentissage ultérieur « par règles » d'autres langues que le FLM. Il faudra attendre les 1500 pages de N. Beauzée (1767) pour avoir une « grammaire générale » dont on peut dire, sans courir le risque d'être démenti, qu'elle n'est ni « pratique » ni « pédagogique » (elle ne connaîtra d'ailleurs qu'une seule édition au XVIII^e siècle et une seule réédition au XIX^e siècle).

Une « grammaire du FLM » se distingue aussi, du XVI^e au XVIII^e siècles, d'une « grammaire du FLE », par le fait que celle-ci inclut souvent, dans la tradition des « manières de langage », « glossaires » ou « colloques » du Moyen Age, des dictionnaires bilingues (voire multilingues), des dialogues familiers (en français, traduits ou non dans

une autre langue), des listes de proverbes, des anecdotes... C'est que si, dans l'enseignement d'une « grammaire du FLM », le « par règles » peut se passer du « par usage », puisque les élèves maîtrisent déjà un certain usage du français, il n'en va pas de même dans l'enseignement d'une « grammaire du FLE », où le « par règles » ne peut se passer du « par usage », qu'il leur soit inculqué avant ou après celles-ci. Le *Corpus* écarte le plus souvent ce type de manuels, et quand il en retient un, la partie « par usage » y est totalement ignorée. Ainsi, pour Palsgrave, il n'y est question (cf. rubrique 10, qui est supposée donner une « description condensée du contenu ») que du *fyrst boke* et du *seconde boke* ; on n'y trouve rien sur *The thirde boke*, qui contient *certaines tables contayning all the wordes in our tong* [l'anglais] *after the order of a, b, c, with the frenche wordes joyned unto them*. *Grammaire et enseignement du français* ne dédaigne pas les études portant sur ce « par usage », même si l'on peut parfois regretter qu'elles se bornent à une simple description sans trop pousser l'analyse (en ayant, par exemple, recours aux « outils » de l'analyse de discours), et sans trop s'interroger sur la compatibilité du « par usage » avec le « par règles ».

M. Colombo Timelli cite en exergue de sa contribution le *Aliud est grammaticè, aliud Gallicè loqui* de Ph. Neretti (1697), déjà cité par N. Minerva en 1991 (*Documents* n° 8, p. 16) ; mais Neretti ne faisait – après et avant bien d'autres – qu'appliquer au français ce que Quintilien avait déjà dit du latin : *aliud esse Latine, aliud grammatica loqui*. On a fait remarquer que si l'histoire a invalidé la plus grande partie de la physique d'Aristote, elle a épargné la plus grande partie de sa métaphysique. On a parfois l'impression qu'il en va de même pour la grammaire et l'enseignement des langues.

Henri Besse

Jürgen Trabant. *Der gallische Herkules. Über Sprache und Politik in Frankreich und Deutschland.*

A. Francke Verlag : Tübingen und Basel, 2002, 283 p. [Hercule gallique. Langue et politique en France et en Allemagne].

Le point de départ est le mythe d'Hercule gallique, stylisation du lien entre langue et politique. Ce lien n'a été nulle part aussi prégnant qu'en France, et cela dès l'origine. C'est cette question, et plus précisément celle des interventions de l'État concernant la langue, qui est l'objet de la première partie du livre de J. Trabant. On le sait, si le français a connu cette fortune, lui qui pourtant n'était pas le dialecte le plus significatif de la langue d'oïl, c'est parce qu'il était la langue du pouvoir. Alors, se demande l'auteur, pourquoi au XVI^e siècle a-t-on éprouvé le besoin d'une *défense et illustration de la langue française* ? Le français était-il en danger ? Il faut rappeler que, à cette époque, le choix du français est à justifier : il s'agit à la fois d'élever le statut du français et d'écrire pour le peuple commun. En effet, la possibilité pour des couches non religieuses, bourgeoises d'accéder à la culture du livre est un motif fort du tournant séculier de la Renaissance. Mais le français comme langue du livre a à résoudre un certain nombre de problèmes (à cette époque, il n'y a pas de norme) et a des ennemis (les « écumeurs », les « plaisanteurs » et les « jargonneurs », qui « sesbastent & efforcent a la corrompre & diffomer »). C'est dans ce contexte que se situe la première intervention étatique concernant la langue : l'*ordonnance de Villers-Cotterêts* en 1539. Le roi devient l'agent normatif de la langue. C'est l'acte de naissance des versions officielles étatiques en France. Et plus précisément, c'est l'offensive du français dans un domaine (le domaine juridique) qui était jusque-là l'apanage du latin. Au cours du XVI^e siècle, on assiste en effet à un transfert du latin au français dans de nombreux domaines (sciences, philosophie, théologie). En 1549, avec la *Défense et illustration de la langue française* (Du Bellay), le français acquiert un rang d'égalité avec le latin.

Au XVII^e siècle, se poursuivent les efforts de normalisation, mais avec une autre organisation sociologique. En effet, au siècle précédent, ce qui intéresse un Tory par exemple (le *Champ Fleury* ou *l'art de la proportion des lettres* est, en 1529, un des premiers livres techniques écrits en français), c'est le « peuple commun ». Au XVII^e siècle, on

assiste à une « versaillicification » de la culture, et par conséquent de la langue. Ainsi la normalisation du français est-elle centralisée et aristocratique : une « langue-soleil », où priment noblesse et élégance. C'est dans ce siècle qu'a lieu la fondation de l'Académie Française (1635), deuxième intervention étatique concernant la langue.

Cent cinquante ans plus tard, avec la Révolution française, la langue devient de nouveau une affaire d'État. Mais entre ces deux événements, de Richelieu à Robespierre, le français fait une fulgurante carrière internationale en Europe : c'est la langue des cours, de l'élite européenne, qui concurrence avec succès le latin comme langue internationale du savoir et de la politique. Car depuis le traité de Rastatt en 1714, le français est la langue des traités internationaux. Cette situation perdurera jusqu'au traité de Versailles (1918) qui, lui, sera rédigé en français et en anglais.

Avec la Révolution française, le français acquiert une dimension idéologique importante : de langue de cour qu'il était au XVII^e siècle, il devient la langue de l'humanité et de la République. C'est la langue de la liberté. Cependant les révolutionnaires font l'amer constat que seule une toute petite partie des Français parle français et qu'à côté du français existe une multitude de dialectes. La compétence linguistique défaillante dans la langue de la liberté entrave naturellement la propagation de la liberté et de la démocratie et fait le jeu de la contre-révolution. On assiste ainsi à la mise en place d'une uniformisation linguistique du pays. Des slogans circulent : « La république, une et indivisible, dans son territoire, dans son système politique, doit être une et indivisible dans son langage ». D'où une politique de francisation : on envoie des instituteurs de langue française dans les neuf départements parlant breton, italien, allemand et basque, chacune de ces régions présentant des dangers contre-révolutionnaires. Le mot-clé qui résume tous ces dangers, c'est la Vendée. Ces instituteurs de langue française certes enseignent la langue, mais ils ont aussi un rôle de propagande (ils doivent œuvrer pour que les citoyens « entendent la voix du législateur » et « obéissent aux lois »).

Ainsi le processus révolutionnaire a-t-il fait du français, autrefois corrompu et mensonger (sous la monarchie, le français « flatta les rois, corrompit les cours et asservit les peuples », selon Barère) la langue de

la liberté et de l'égalité. Mais tandis que Du Bellay ne pouvait que prétendre que le français avait autant de valeur que le latin et le grec, Barère impose la prééminence du français face à toutes les langues du monde (la prééminence, « depuis qu'elle est républicaine »).

Pourtant, parallèlement à cet élargissement à l'intérieur, le français perd à l'extérieur son efficacité, car c'est l'époque où l'Angleterre et avant tout l'Amérique accèdent au rang de puissances mondiales dominantes. Dès la fin de la Première Guerre mondiale, l'anglais est intronisé langue officielle de la diplomatie. 1918 marque la date de ce que les Français appellent la « crise du français », avec ses deux aspects : d'une part le français perd du terrain sur le terrain de l'international (la diplomatie, la science, les affaires) et d'autre part, l'anglais envahit le territoire du français. L'anglais, c'est le nouveau latin. Mais les enjeux ne sont pas comparables, car l'anglais est aussi la langue de la puissance politique dominante. Ce qui n'était pas le cas au Moyen-Age : pas de danger d'une domination politique latine.

Contre ces agressions, la France a réagi à sa manière habituelle : par des lois. Ainsi des commissions ministérielles de terminologie sont-elles mises en place. Elles sont chargées de trouver des équivalents aux « intrus » anglais. Cela aboutira au *Dictionnaire des termes officiels de la langue française* et en 1975 à la loi Bas-Auriol, « Loi relative à l'emploi de la langue française », qui pour certains domaines ordonne l'usage de ces termes officiels et exclut les termes anglais. Face à l'insuccès, il y aura en 1994, la loi Toubon, « Loi relative à la langue française ». Si cette loi continue la précédente (en la précisant, en renforçant les mesures, en l'élargissant), l'orientation en est différente : il n'est plus question d'une purification linguistique afin de protéger l'usager. Le français apparaissant comme partie du corps de la République (le français est une affaire d'État), la politique de la langue retenue se place dans la tradition de Villers-Cotterêts (contre le latin) et de la fondation de l'Académie Française (comme gardienne de la langue française). Le français comme « ciment de l'unité nationale et élément fondamental de notre patrimoine ». Ainsi la loi de 1994 est-elle motivée non plus par la haine contre les mots étrangers, mais par un sentiment de responsabilité envers les amis et les frères (la francophonie). Le français est devenu la « langue de la fraternité ». Et dans cette perspective, le

nouveau danger n'est pas l'invasion des mots anglais, mais l'abandon de la langue française, la « propension facile à renoncer à la langue nationale » (Toubon dans une interview). Pourquoi est-ce dangereux ? Parce que les langues ne sont pas des moyens de communication arbitraires : ce sont des instruments et symboles politiques, culturels et sociaux.

Le combat est toujours d'actualité : la langue française souffre. Selon Meschonnic, il faut « débarrasser la langue française du mythe du génie et de la fable de la clarté ». C'est ce qui amène J. Trabant à étudier la constitution et l'histoire de ce concept de « génie de la langue » : depuis sa naissance au moment où en Europe éclate la guerre des langues (au XVI^e siècle), sa maturité (chez Rivarol qui, en 1784, pose l'équation génie = clarté = ordre naturel = supériorité = universalité) jusqu'à nos jours où il est devenu une menace, un mauvais génie.

La deuxième partie du livre est consacrée aux relations et rencontres intellectuelles entre l'Allemagne et la France dans le domaine de la pensée de la langue. Pour résumer schématiquement l'histoire de ces liens, on peut décrire une grande période qui se caractériserait par le grand rayonnement de la culture française en Allemagne qui, par moments, équivalait à un asservissement culturel. Au XVIII^e siècle, par exemple, la grande pensée linguistique allemande (Herder, Hegel, Humboldt...) se nourrit de la discussion avec la philosophie française. Et les deux grands thèmes qui agitent les esprits de la philosophie linguistique au XVIII^e siècle, ce sont les questions de l'origine du langage et du génie de la langue, en France (par exemple Condillac) et en Allemagne (Herder ; Humboldt ; en 1759, l'Académie des sciences de Berlin met ces deux questions au concours). Au XIX^e siècle, les fondateurs allemands de la nouvelle linguistique (F. Schlegel, A. W. Schlegel, F. Bopp, J. Grimm...) sont venus faire un séjour à Paris (Humboldt avant eux), parce que Paris était le centre des activités scientifiques en Europe. Mais, quoique ces chercheurs aient puisé leur inspiration en France, la grammaire comparée est née en Allemagne. Le contexte français ne s'y prêtait pas (organisation scolaire, problématique des sourds-muets, langue nationale). Par ailleurs, la question de l'histoire, essentielle dans la nouvelle linguistique avait un rôle secondaire dans le contexte français des Idéologues : les nouveaux

linguistes, en effet, ne s'enthousiasment pas pour la belle diversité de l'esprit humain à travers les diverses langues de l'humanité ; ils visent à une reconstruction de l'unité des différences superficielles dans la profondeur du temps.

Mais si pendant longtemps, en Allemagne, la langue élevée était le français, cela commence à changer au XIX^e siècle : les Allemands parlent l'allemand, l'écrivent et le parlent de plus en plus. Et la langue allemande entre dans des domaines qui étaient jusque-là l'apanage du français. Malgré tout, comme il a été dit, le français a, jusqu'à la Première Guerre mondiale, une position éminente dans le monde. En Allemagne, c'est la langue étrangère moderne. Les guerres bouleversent cet ordre des choses : le traité de Versailles est écrit en deux langues (français et anglais), signe du début de la crise du français. Très rapidement, on assiste à l'implantation de l'anglais (encore plus en Allemagne qu'en France).

La troisième partie du livre de J. Trabant est le récit de la « défaite » après la Première Guerre mondiale, et plus particulièrement en Allemagne. Là, un mouvement (appelé « Kulturkunde »), fondement des projets du gouvernement et de la réforme de l'enseignement, met la culture – des Allemands et des autres peuples – au centre des préoccupations. La thèse centrale était que, après la grande défaite, il fallait étudier et enseigner sa propre culture ainsi que celle des autres (des ennemis surtout) pour retrouver une place dans un monde devenu ennemi et incompréhensible. C'était de la psychologie des peuples mêlée à l'apprentissage des langues, avec un arrière-plan souvent nationaliste. L'enseignement de la langue étrangère en général et du français tout particulièrement a été conçu et réalisé dans la haine de l'étranger, afin de renforcer les préjugés nationaux. Le français (en Allemagne) ne s'en est jamais remis. Et ce, malgré des échanges franco-allemands de grande intensité pendant les années soixante.

On le voit, ce que nous lisons est un livre d'histoire certes, mais ce n'est pas une chronologie, une simple histoire événementielle et cumulative que nous livre J. Trabant. C'est une façon d'aborder l'histoire : il ne s'arrête pas à relever des dates ou des concepts, mais il cherche en même temps à décrire des procédures de démonstration, le rapport des faits aux théories. On s'interroge sur la raison des procédures

discursives et sur l'inscription de l'univers culturel en question. C'est la construction d'un ordre : l'histoire est faite d'une sélection d'événements, de révolutions (au sens des sciences de la nature). Mais une révolution (ou une découverte) ne consiste pas dans le passage brutal d'un état de science achevé à un autre qui serait tout aussi achevé et sans lien avec le précédent. Il s'agit au contraire d'une transformation (un « intervalle ouvert », selon Auroux) qui a des conséquences à long terme. Par ailleurs, cette perspective historique, on l'a vu, est fondamentalement liée à un projet épistémologique. Enfin, J. Trabant n'oublie jamais qu'être historien des sciences, ce n'est pas simplement s'intéresser gratuitement à des monuments passés, c'est se préoccuper des connaissances en tant qu'elles sont des objets situés dans la temporalité et dans un contexte. Le but de l'historiographe de la linguistique est de comprendre et de faire comprendre la variété et la spécificité des théories concernant la langue et les langues, et cela à partir des textes, ce que permet à J. Trabant son excellente connaissance des textes et de la langue française (pour lui, excellent francophone, le français est la « langue fraternelle », pour reprendre ses propres mots). L'auteur n'oublie jamais que le premier objet est toujours le texte grammatical ou linguistique (ou un ensemble de textes) et que ces sources ne peuvent être détachées de leur contexte culturel et scientifique. Si l'objet de l'historiographie de la linguistique est la compréhension des vues théoriques sur le langage et les langues dans le contexte où elles ont été formulées, la nature de la réflexion linguistique est liée à l'organisation du savoir propre à l'époque en question.

Isabelle Klock-Fontanille
Université de Limoges

Anna M. Mandich. *L'Archive et la langue, enquêtes sur l'enseignement du français.*

Parma : PPS Editrice, 2002 (Collana guide, 14), 133 p.

Après l'extinction de la maison Farnèse, le duché de Parme est gouverné par don Carlos, fils d'Elisabeth Farnèse et de Philippe V, roi d'Espagne, puis par la maison de Habsbourg qui en est chassée par la paix d'Aix-la-Chapelle (1748). L'enquête menée par Anna M. Mandich commence

juste après les événements historiques cités, quand le duché de Parme est confié à don Philippe et à sa femme, Louise-Elisabeth, fille de Louis XV. Celle-ci, en effet, aidée par le ministre Du Tillot, parviendra à faire du petit duché italien un véritable miroir de la cour de France. Tout est français à Parme : l'habillement, les mets, les vins et jusqu'aux représentations théâtrales. Goldoni affirme même que ses séjours à Parme lui ont permis de s'exercer dans la langue française. Or, c'est justement sur cette francisation du duché de Parme que porte la belle étude d'Anna M. Mandich, qui se demande si la culture française était si présente dans le duché, et comment l'apprentissage de la langue française avait lieu. Pour répondre à cette question, l'Auteur s'est livrée à d'imposantes recherches d'archives que présente cet intéressant ouvrage. Le volume est divisé en deux parties, dont chacune est composée de trois chapitres.

Dans la première partie, « Les lieux de l'archive », le premier chapitre, « Le Collège des Nobles », est dédié à l'enseignement du français dans le plus significatif des établissements scolaires du duché de Parme pendant le XVIII^e siècle ; les élèves, les études, les maîtres et les manuels sont pris en compte pour donner une idée du caractère de l'enseignement de la langue française mis à l'honneur par Du Tillot. Le deuxième chapitre, « La domination française », relate l'abandon des collèges par les nobles à la suite de la suppression, en 1806, de l'ordre des jésuites dans les États de Parme. Une partie importante du chapitre est dédiée à l'expérience pédagogique d'empreinte rousseauiste conçue par le maire de Parme, Stefano Sanvitale, qui face à l'échec de l'enseignement moyen – le Lycée impérial qui devait se substituer à l'ancien Collège des Nobles ne fut jamais établi –, chercha à réorganiser les études primaires. Le troisième chapitre, « Le Collège Marie-Louise », décrit les particularités de l'enseignement de la langue française dans le Collège Marie-Louise, créé à Parme en 1831 de la fusion du Collège des Nobles et du Collège Lalatta ainsi que les transformations subies par cette institution après la promulgation de la loi Casati en 1859.

La deuxième partie est intitulée « Les questions de la méthode » et recueille trois articles nés de recherches d'archives concernant la pratique didactique du français. Le premier chapitre analyse la

Grammaire pour apprendre les langues italienne, française et espagnole (première édition 1626) d'Antoine Fabre. Cet ouvrage qui fut largement utilisé en Italie, s'adresse en réalité, relève Anna M. Mandich, à des francophones pour l'apprentissage de l'italien. Il est toutefois la seule grammaire de ce genre publiée en Italie à cette époque, les grammaires de Longchamps n'arrivant que douze ans plus tard. Le deuxième chapitre se charge d'examiner les tentatives faites par les grammairiens des XVII^e et XVIII^e siècles pour décrire les sons du français ; Anna M. Mandich remarque que, dans la plupart des cas, ces tentatives s'avèrent infructueuses, car les manuels ne parviennent pas à se passer de l'écoute directe d'un locuteur français ou d'un professeur. Le troisième chapitre, enfin, décrit des guides de voyage publiés entre 1600 et 1850. À l'examen de ces ouvrages se joint une réflexion pertinente sur l'universalité de la langue française dont les guides examinés réduisent considérablement la portée en dépit des idées bien connues de Rivarol (1784).

Les six essais composant les deux parties, dont quelques-uns avaient été précédemment publiés dans des revues spécialisées, se distinguent par la clarté de l'exposition et la documentation soignée. La première partie est remarquable par la rigueur de l'enquête historique menée et par les documents qu'Anna M. Mandich présente pour la première fois à la communauté internationale. Le volume est complété par une riche bibliographie et par un utile index des noms. Solide et bien documenté, cet ouvrage mérite sans réserves l'attention des chercheurs.

Francesco Paolo Alexandre Madonia
Università di Palermo

Anna M. Mandich. Insegnare il francese in Italia. Repertorio di manuali pubblicati in epoca fascista (1923-1943).

Bologna : Cooperativa Libreria Universitaria Editrice Bologna, 2002
(Heuresis 3 Strumenti/Collana del Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere Moderne 25), 201 p.

Cet important volume d'Anna M. Mandich constitue la suite du *Repertorio analitico dei manuali pubblicati dal 1625 al 1860* publié par

Nadia Minerva et Carla Pellandra et du *Repertorio 1860-1923*, paru récemment sous la direction de Nadia Minerva.

La période 1923-1943 examinée est une des plus troublées de l'histoire italienne, mais aussi une des plus intéressantes du point de vue de l'histoire de la didactique à cause de la réforme scolaire promue par le philosophe et ministre de l'Instruction Publique de l'époque Giovanni Gentile.

Le répertoire proprement dit est composé de deux parties : la première présente une liste alphabétique de tous les manuels publiés pendant la période considérée ; la deuxième présente un tableau chronologique détaillé et utile. La masse des données offertes est imposante : 748 titres de 283 auteurs différents. Pour constituer ce *corpus* Anna M. Mandich s'est livrée à de longues recherches d'archives, rendues difficiles du fait que certaines maisons d'édition n'ont plus aucune trace de leurs publications relatives à l'époque fasciste. La base pour recueillir les données lui a été fournie par le *Bollettino delle pubblicazioni italiane ricevute per diritto di stampa*, publié à Florence par la Bibliothèque Nationale, mais aussi, pour les confrontations et les intégrations, par le *Catalogo cumulativo del Bollettino* (il CUBI). Le *Bollettino delle pubblicazioni italiane* est aussi la source utilisée par Anna M. Mandich pour établir la section du répertoire relative aux manuels pour l'enseignement des langues anglaise, allemande, espagnole, slovène, arabe, russe et hongroise ; les données proposées ici au lecteur constituent, dans les intentions de l'Auteur, un point de départ pour un travail de comparaison entre l'enseignement des différentes langues étrangères en Italie à l'époque considérée. On doit tous souhaiter que les spécialistes de ces langues puissent dans les meilleurs délais offrir à la communauté scientifique des instruments de recherche analogues à ceux élaborés pour le français.

Un recueil de données a besoin pour être parfaitement compris d'un guide qui les organise et les élabore. Ce motif a probablement déterminé Anna M. Mandich à faire précéder son répertoire par deux essais, enrichis d'une vaste bibliographie et ayant pour objet, respectivement, *L'insegnamento della lingua francese in epoca fascista (1923-1943)* et *Maschile e femminile nelle grammatiche del ventennio fascista*. Le premier essai présente les résultats globaux de l'étude. Les manuels et

les programmes sont pris en compte pour témoigner des progrès de la diffusion de l'idéologie fasciste dans tous les domaines des activités scolaires. Les manuels de français, qui n'échappent pas à ces dangereuses révisions, deviennent un véhicule de propagande du régime, comme tant d'autres. Le deuxième essai se propose d'analyser l'idée de 'masculin' et de 'féminin' dans les manuels pour l'enseignement du français, mais l'enquête menée par Anna M. Mandich est en fait de plus ample portée, car les deux tiers du chapitre se configurent plutôt comme une fresque vigoureuse du rôle de la femme selon les préceptes fascistes. Les exemples de version française fournis à la fin du chapitre constituent un frappant témoignage tant de la forte division des sexes que de l'effort de colporter le message fasciste par n'importe quel biais. La lecture des deux essais, qui avaient déjà été publiés, se révèle indispensable pour s'orienter dans la complexe politique de l'époque et pour en saisir les enjeux.

Le volume se signale à l'attention du lecteur par sa précision, sa clarté d'exposition, la richesse des références bibliographiques et la pertinence de l'argumentation de l'Auteur. Anna M. Mandich nous donne avec cet ouvrage un outil indispensable qui sera apprécié aussi bien par les spécialistes dans l'histoire de la didactique du français que par les historiens du fascisme qui y trouveront d'intéressantes remarques concernant l'histoire de la culture italienne.

Francesco Paolo Alexandre Madonia
Università di Palermo

Elisabet Hammar. *Muntlig franska via etern. Radions insatser för praktisk färdighet i ett « elitspråk » 1948-1978.*

Stockholm : Stiftelsen Etermedierna i Sverige, 2001, 198 p. [Le français oral par l'éther. L'engagement de la radio pour les facultés pratiques dans une « langue d'élite » 1948-1978]

Les études historiques sur le rôle des médias audio-visuels dans l'enseignement des langues sont rares. En voilà une qui s'occupe de la radio suédoise et de son engagement dans le domaine du français à l'école et dans la formation des adultes entre 1948 et 1978.

Elisabet Hammar situe ses recherches sur l'action de la radio dans un cadre plus large : elle écrit – en guise d'introduction – un chapitre sur l'histoire des langues à l'école en Suède (chapitre 2) et un autre sur les langues à la radio dès le début (chapitre 3). On aurait aimé comme complément un chapitre sur l'enseignement des langues dans la formation des adultes, non pas seulement parce que celui-ci a pris un grand essor après la Deuxième Guerre mondiale, mais surtout parce qu'un tel chapitre aiderait à mieux situer le chapitre 6 qui traite des cours de la radio pour les adultes.

Au chapitre 1.3 E. H. indique ses sources. Elle puise essentiellement dans les archives de la radio. Celles-ci renseignent sur la planification et la programmation de la radio scolaire et la coopération de la radio avec l'Éducation nationale et les professeurs. Elles contiennent les publications de la radio elle-même pour le public intéressé, notamment les professeurs et les apprenants, les cours d'accompagnement et certains enregistrements des émissions.

Sur la base de ces sources, E. H. décrit et commente le développement des programmes de la radio scolaire et de la radio pour les adultes dans les 30 années entre la fin de la Deuxième Guerre mondiale et l'avènement de la télévision, qui s'annonce comme concurrente de la radio scolaire suédoise depuis 1967. E. H. commente d'ailleurs aussi les premières émissions de la Télévision.

Quel est le sens du terme « langue d'élite » (*elitspråk*) que l'on trouve dans le sous-titre du livre et couramment dans le texte ? Il se réfère au rôle traditionnel du français comme troisième langue vivante des lycées et collèges suédois (après l'anglais et l'allemand), terme qui devait perdre son sens dans la nouvelle école de « l'état social » suédois (le *välfärdsstat*) depuis les années 1960, où le français est enseigné comme deuxième langue facultative à partir de l'âge de 13 ans, 7^e classe. On va voir que la radio a joué un rôle important dans l'implantation de cette nouvelle deuxième langue.

Il est intéressant de constater comment les programmes se sont développés quantitativement au cours des années. E. H. distingue quatre périodes : 1948 à 1955, 1955 à 1964, 1964 à 1973 et 1973 à 1978. Le nombre d'émissions augmente de période en période (de 9 à plus de 30

programmes par an, au total environ 700). La durée des programmes varie de 5 à 25 minutes. Il y a des émissions isolées et des séries d'émissions qui accompagnent des années scolaires entières ou qui sont diffusées pendant les vacances scolaires. Dès le début, on offre des programmes à différents niveaux (chapitre 4).

A côté de ces programmes courants, ouverts à tout le monde et à intégrer dans les classes de français selon le goût des professeurs, la radio a offert – à partir de 1963 (après l'introduction de l'école unique pour tous) – des programmes spécialisés pour les classes 7, 8 et 9 (donc pour les trois dernières années de l'école unique et les trois premières de l'enseignement du français seconde langue). Ces programmes radiophoniques sont des parties intégrantes de cours complets avec des livres d'accompagnement, du matériel visuel, des exercices oraux et écrits, des tests, etc., élaborés en étroit contact avec l'Éducation nationale et ses commissions des programmes scolaires. Ces cours complets devaient contribuer à donner un nouvel élan à l'enseignement du français, à le baser sur les « facultés pratiques » (*praktisk færdigheter*) et à moderniser cet enseignement du point de vue méthodologique (chapitre 5).

Le 6^e chapitre est consacré aux cours de la radio pour les adultes. Le nombre de ces cours est plus faible que celui de la radio scolaire. E. H. en compte néanmoins une quarantaine pour la période étudiée (et une douzaine d'autres pour les années 1930 et 1940). Le public est difficile à définir. Si l'on se fie aux titres des émissions, les auteurs s'attendent dans les premières décennies à un public cultivé qui s'intéresse à la France (ses villes, ses paysages, ses chansons, sa cuisine, son histoire) et spécialement à la littérature française. Après 1960, la programmation change.

Ce changement correspond à l'évolution dans le domaine de la radio scolaire qui coïncide d'une part avec la nouvelle politique scolaire (l'introduction de l'école unique en 1962) et d'autre part avec le développement général de la didactique des langues et des études de la civilisation au niveau international. Ce changement annonce une vraie rupture. Il s'agit du *tournant synchronique* de la didactique des langues, du refus de l'étude de l'histoire et de la littérature et de la redécouverte de l'oral. Tandis que – je les cite à titre d'exemple – les « émissions

françaises » de la période de 1955 à 1964 favorisent l'histoire, les belles-lettres, le théâtre et les arts, les émissions de la période suivante misent sur l'actualité, *nyhetsprogrammen*. Voilà – encore comme exemple – un titre emblématique de cette dernière période : « Comment vivent les Français » de Roger Girod et Francis Grand-Clément, qui a fait, à partir de Stockholm, une carrière internationale.

Le dernier chapitre (chapitre 7) discute des questions méthodologiques : y a-t-il une/des « méthode(s) par la radio » ? La radio a sans doute contribué à moderniser l'enseignement du français en Suède. Mais elle a connu le sort de toutes les méthodes auditives (et audio-visuelles). Les apprenants, les groupes d'apprenants et les professeurs sont différents et leurs besoins diffèrent. La radio (comme la télévision) font des offres aux classes de langues, aux professeurs, aux apprenants. Les apprenants et leurs professeurs adaptent ces offres selon leurs besoins, leurs intérêts et leurs capacités. Dans le livre d'E. H. on peut étudier comment l'offre de la radio scolaire et de la radio pour les adultes s'est développée au cours de trente ans. Ainsi elle a commencé à défricher un terrain intéressant pour l'histoire de l'enseignement des langues.

Le livre a en appendice un résumé en langue anglaise.

Herbert Christ

André Reboullet, Hugo Vera Meigg. *Pedro de Valdivia 641, le collège de l'Alliance Française (1940-1958)*.

LOM Ediciones, Chili, août 2002.

Il n'est pas toujours facile de réaliser un ouvrage qui rende compte d'une aventure dont on a été partie prenante : 20 ans environ de la vie d'un collège de l'Alliance Française au Chili, qui recevait des élèves de 5 ans à 17 ans. Les deux auteurs de l'essai, à mi-chemin entre la monographie et le livre de souvenirs, sont un ancien élève, Hugo Vera Meigg, et un ancien directeur français, André Reboullet, qui fut aussi rédacteur en chef de la revue *Le Français dans le Monde* de 1961 à 1981. Le projet, dû en partie au hasard, en partie à la volonté initiatrice d'André Reboullet, est né à la suite de retrouvailles entre les deux

hommes, après 38 ans de séparation. Le recul du temps et l'émotion ont joué ici un rôle non négligeable.

Modeste dans ses ambitions, puisqu'il s'agissait de faire une simple « *plaquette* », l'ouvrage compte 181 pages et comporte des textes écrits en espagnol et en français, rédigés par les deux auteurs ou par d'anciens élèves et professeurs. Il s'adresse aux « *anciens* » (personnel enseignant et administratif, élèves et parents d'élèves) ainsi qu'aux spécialistes de l'enseignement du français au Chili et il se compose de deux grandes parties pour lesquelles les auteurs se sont réparti la tâche. La première, à la charge essentiellement d'André Reboullet, qui a préféré le rôle de l'historien et du pédagogue, est consacrée à l'étude et à l'histoire de l'établissement, depuis sa fondation jusqu'à sa vente, remplacé par un bâtiment neuf, celui de l'actuel lycée Saint-Exupéry de Santiago du Chili. Dans cette première partie, qui débute par un hommage au directeur précédent et à son action, sont expliquées les origines du collège, dont la création a été impulsée par le ministère des Affaires étrangères, désireux de rénover et de reprendre en main un enseignement du français au Chili, tenu alors principalement par des religieux, action qui n'a pas toujours été facile et qui s'est heurtée à des résistances locales. André Reboullet s'intéresse ensuite à la spécificité de ce collège en passant en revue ses différents « *acteurs* » et son environnement, c'est-à-dire ce qui formait l'essentiel de la colonie française à Santiago du Chili : ses institutions, ses associations, ses entreprises et commerces ; à cela s'ajoutent des documents qui constituent des sortes d'annexes : listes de professeurs et de promotions d'élèves, complétées pour ces derniers par leurs professions lorsqu'il a été possible de se procurer ces informations. Celles-ci apportent un éclairage intéressant sur les origines de la clientèle du collège et sur ce qu'elle était appelée à devenir socialement et professionnellement.

La seconde partie, coordonnée par Hugo Vera Meigg qui s'est réservé « *la part du cœur* », se compose de témoignages d'anciens élèves, écrits le plus souvent en espagnol, faits pour la grande majorité de souvenirs émus, où se perçoivent les marques de la nostalgie et de l'admiration d'un public et d'une époque à l'égard de ce qui venait de la France. Nombreux sont ceux qui évoquent de menues anecdotes de la vie scolaire, des amitiés, des lieux, des visages, des images fugitives, et qui

s'accordent à souligner la valeur de l'enseignement reçu à l'Alliance Française, la qualité humaine et pédagogique de son personnel, l'atmosphère conviviale et familiale, l'aspect novateur de ses pratiques éducatives dans un environnement où de telles caractéristiques, d'après certains témoignages, ne semblent pas avoir été fréquentes et où les conditions matérielles n'étaient pas toujours faciles.

L'ouvrage donne une bonne image de ce qu'a pu être une de ces Alliances Françaises en Amérique du Sud, avec son journal *Chantecler* financé par les entreprises françaises locales qui, en retour, bénéficiaient de publicités dans ses pages, avec ses personnages emblématiques, dont l'indispensable homme à tout faire, actif et débrouillard, pour qui l'Alliance a été une promotion sociale, non seulement pour lui-même mais pour de nombreuses personnes de sa famille ou de son village, avec ses fêtes de fin d'année, ses professeurs locaux et détachés, ses élèves français ou nés au Chili de parents français, issus majoritairement de la bourgeoisie aisée et destinés à des professions libérales et intellectuelles. A travers l'examen d'un établissement individuel, il fait renaître une époque, un contexte historique : l'immédiat après-guerre et ses difficultés, une volonté militante, celle de répandre selon les mots de Hugo Vera Meigg « *l'excellence de l'esprit et de la culture française* », une volonté éducative liée à la précédente : adopter une attitude expérimentale et s'inspirer des expériences éducatives les plus novatrices (pédagogie Freinet, Montessori). Si l'ouvrage remplit un « *devoir de mémoire* » selon les mots d'André Reboullet, il porte également les traces de l'émotion qui l'a fait naître et satisfait le désir de ressusciter un passé, de mesurer l'œuvre accomplie et de rendre hommage aux êtres chers disparus.

Évelyne Argaud
INALCO, Paris

Pascale Hadermann, Ann Van Slijcke, Michel Berré (éds), *La Syntaxe raisonnée, Mélanges de linguistique générale et française offerts à Annie Boone à l'occasion de son 60^e anniversaire*, Préface de Marc Wilmet. Bruxelles : De Boeck – Duculot, 2003, 375 p.

Les collègues et amis venus d'horizons et de pays différents pour cet hommage ont suivi des sentiers longtemps débroussaillés par Annie Boone : nous retrouvons ici plusieurs thèmes qu'elle a abordés au cours de sa longue carrière scientifique, thèmes qui pourraient être résumés par le titre qu'on a donné à ce recueil : c'est en effet avec une attention et une rigueur exemplaires qu'elle a toujours « raisonné » (et enseigné à raisonner) sur les faits linguistiques et notamment sur la syntaxe, à partir de sa thèse de doctorat portant justement sur les phrases complexes. Elle a animé récemment à Lyon, avec Brigitte Lépinette, Michel Berré et Pascale Hadermann une des journées d'étude de la SIHFLES sur « Syntaxe et enseignement des langues » dont les actes ont paru dans *Documents* n° 29 de décembre 2002.

Ce beau livre s'ouvre sur une évocation affectueuse de la vie et de la carrière d'Annie et de son œuvre nourrie par les multiples approches méthodologiques qui ont caractérisé la pensée linguistique des dernières décennies, ses recherches s'orientant progressivement vers une approche sémantico-pragmatique. Nos lecteurs sont au courant de l'apport important d'Annie Boone à la connaissance de la tradition grammaticale belge et à l'histoire des grammaires françaises à l'usage des néerlandophones de Belgique que Michel Berré rappelle dans l'une des pièces liminaires.

Les éditeurs ont réparti les nombreuses contributions en quatre parties : Énonciation et pluralité discursive, Détermination et substitution, Connecteurs, prépositions et syntagmes prépositionnels, Enseignement du français : perspectives historiques et contrastives. On aborde des problèmes pointus et fascinants : du « double jeu du pronom on », au sens du subjonctif, aux « référents évolutifs », aux multiples emplois de comme, à une analyse de tours à composante prépositionnelle, au complément de lieu... Je me bornerai à rendre compte de la dernière section plus proche de nos intérêts.

Trois articles sont consacrés à des analyses contrastives : Odile Halmøy se penche sur le gérondif, structure très fréquente en français, à l'oral comme à l'écrit, et sur les problèmes que pose sa traduction en néerlandais ou en d'autres langues germaniques qui n'ont pas de gérondif et en des langues romanes comme l'espagnol et l'italien, dont le *gerundio* ne couvre pas tous les emplois du gérondif français (p. 269-279). Dairine O'Kelly et André Joly font appel à la logique classique pour analyser les procédures de détermination du nom en irlandais, en anglais et en français. La distinction entre les opérations de *définition*, de *classification*, de *description*, et celles de *détermination* et de *qualification*, bref la distinction entre *C'est un médecin* et *Il est médecin*, bien mise en évidence en irlandais, est entièrement gommée en anglais... (p. 281-296). Kerstin Jonasson examine le traitement du discours narrativisé nominalisé (du genre *raconter des histoires*) dans deux versions suédoises de *Une vie* de Maupassant (p. 297-308).

Pascale Hadermann nous offre une analyse critique de la phrase complexe dans quelques grammaires scolaires de FLE publiées en Belgique entre 1920 et 1940. Ce n'est que dans deux grammaires pour les élèves avancés – publiées en 1925 et en 1937 – qu'elle a repéré des analyses assez approfondies sur la phrase complexe. Tous les auteurs des grammaires insistent sur l'utilité d'une approche contrastive, approche contrastive qui consiste essentiellement dans l'emploi de quelques termes néerlandais pour quelques notions grammaticales. Une analyse ponctuelle des classements des subordonnées de ces deux grammaires révèle en effet que leurs deux auteurs ont été influencés surtout par l'évolution de la grammaire du français pour l'enseignement aux élèves francophones, donc par le deuxième courant de la grammaire scolaire française et par la *Pensée et la langue* de Ferdinand Brunot. Quant à la méthode, tout le monde préconise une approche inductive, mais il n'y a qu'une seule grammaire où les exemples précèdent l'exposé théorique... (p. 309-322). Brigitte Lepinette analyse la syntaxe dans une grammaire *elemental y filosófica* du français éditée en Espagne en 1868 (p. 323-337), une grammaire assez représentative de la doctrine syntaxique de son époque. Les grammaires du français remplissaient à l'époque un rôle de *grammatisation* des apprenants espagnols parce que la grammaire espagnole, enseignée dans une phase très précoce des études, n'était ensuite présente dans le cursus secondaire qu'en relation

étroite avec l'enseignement du latin (situation qu'on retrouve dans beaucoup de pays où le latin constituait l'axe portant de l'enseignement linguistique), donc dans une perspective contrastive. L'auteur de cette grammaire *filosófica*, García de Modino, a la même exigence : sa doctrine syntaxique « reflète assez fidèlement l'évolution de la syntaxe scolaire en France » ; elle permet donc d'initier les élèves aux théorisations grammaticales venant de France, mais la syntaxe qui avait été élaborée pour mettre au point les exercices scolaires d'analyse grammaticale et logique pour les petits Français devient en Espagne un catéchisme avec des définitions et des explications de grammaire générale, mais sans applications pratiques à l'enseignement du français qui continuera à être dispensé suivant l'approche contrastive traditionnelle (p. 323-337). C'est une approche contrastive analogue que Nadia Minerva a relevée dans la « vue d'ensemble » de son corpus de manuels publiés en Italie de 1861 à 1923 (qu'elle a récemment édité dans *Insegnare il francese in Italia*, Bologna, CLUEB, 2003) : un corpus constitué par des milliers de manuels où il n'y a qu'une vingtaine d'ouvrages entièrement consacrés à la syntaxe, syntaxe qui généralement figurait dans la dernière section des cours de français. Une approche contrastive abordée polémiquement par certains auteurs de manuels contre ceux qui resservent, sans aucun changement, leurs sources françaises « en enseignant beaucoup de syntaxe générale, peu de syntaxe française, aucune syntaxe comparée italienne française ». Une « syntaxe comparée » qui tourne toujours autour du stéréotype de la « clarté française », représentée essentiellement par la structure SVO, qui recommande d'éviter les longues périodes de l'italien écrit de l'époque (p. 339-353). Pierre Swiggers clôt cette promenade à travers les lieux élus de la recherche d'Annie Boone par une étude de l'apport fondamental fourni par le « grammairien patriote » Urbain Domergue à la théorie de la syntaxe, un apport particulièrement évident dans la quatrième édition de sa *Grammaire française simplifiée élémentaire* de 1791, soit par son « innovation terminologique et classificatoire », soit par la « mise en pratique de principes d'analyses harmonisant les deux aspects fondamentaux d'une langue : sémantisme grammatical et organisation syntaxique ». La grammaire de Domergue, malgré son nom, était destinée aux élèves aussi bien qu'aux maîtres de langue, d'où une attention pour les règles mises à la portée de l'intelligence « la plus

commune », règles à partir desquelles le maître avisé devait remonter aux principes « transcendant les usages particuliers d'une langue ». Swiggers met bien en relief les mérites de Domergue dans l'élaboration d'une morphosyntaxe intégrée où se trouvent heureusement alliées la théorie de la grammaire et la pratique enseignante.

Carla Pellandra
Università di Bologna

Thématique et rêve d'un éternel globe-trotter. Mélanges offerts à Shin-ichi Ichikawa.

Textes recueillis et publiés par Shiro Fujii, Yoichi Sumi, Sakaé Tada.
Tokyo : Comité Coordinateur des Mélanges Shin-ichi Ichikawa, achevé d'imprimer le 30 septembre 2003, par l'Imprimerie Kenkyûsha et distribué par la Librairie France Tosho, Tabata Building, 3^{ème} étage, 1-12-9, Nishi-Shinjuku, Shinjuku-ku, Tokyo 160-0023, Japon, tél. (81) 3-3346-0396, fax. (81) 3-3346-9154, 312 p.

Pourquoi faire un compte rendu, dans *Documents*, de ce beau volume à la reliure cartonnée à l'ancienne, aux titre et sous-titre en lettres d'or sur un fond toilé d'un vert profond, avec la photographie hors-texte du dédicataire protégée par un papier transparent comme on n'en trouve qu'au Japon, et dont les références éditoriales ne sont pas sans rappeler celles des ouvrages du XVIII^e siècle ? D'abord parce qu'on me l'a envoyé bien que, faute de temps, j'eusse décliné l'invitation à y contribuer, mais surtout parce qu'il me paraît à même d'intéresser les lecteurs de *Documents*, ne serait-ce qu'en leur permettant de faire connaissance avec des chercheurs de différents pays (de brèves biographies, en fin d'ouvrage, rappellent leurs parcours et leurs publications), dont les domaines de recherche sont plus ou moins familiers aux membres de la SIHFLES.

C'est que Shin-ichi Ichikawa s'est beaucoup investi, et pas que d'une manière réflexive, dans l'apprentissage de plusieurs langues européennes. Il a commencé par étudier le français à l'Université Waseda de Tokyo, avant d'y devenir professeur de littérature française et comparée, carrière qui l'a conduit à faire de nombreux séjours en France, en particulier à Montpellier où il a préparé son troisième cycle

sous la direction de Jacques Proust. Mais il a fait aussi plusieurs séjours en Catalogne et en Castille, y apprenant l'espagnol. Il a également traduit en japonais des textes italiens et publié en anglais. Activité polyglotte et voyageuse qui l'a conduit à donner des conférences dans les pays francophones (France, Belgique, Canada, Suisse), mais aussi en Espagne, au Mexique, en Italie, aux États-Unis, en Hongrie et en Tchéquie. Ce qui suffirait à justifier le titre, assez peu académique, de l'ouvrage qui lui est dédié, n'était que les dix pages consacrées à sa « bibliographie personnelle » attestent que le « rêve » de « l'éternel globe-trotter » n'a pas été celui d'un dilettante à l'humeur vagabonde. Il a publié en japonais plusieurs ouvrages, dont un *Jean-Jacques Rousseau et L'Univers des Encyclopédistes*, ainsi qu'une cinquantaine d'articles, et il a effectué, seul ou en collaboration, une quinzaine de traductions en japonais d'ouvrages ou d'articles d'auteurs tant français qu'italiens. A quoi il faut ajouter une vingtaine d'articles en français, six en espagnol, un en italien et deux en anglais. Il s'est beaucoup intéressé aux Lumières, plus particulièrement aux représentations qu'elles se faisaient du Japon ou de la Chine (par ex., « Les mirages chinois et japonais chez Voltaire ») en les contrastant avec celles que les Japonais s'en faisaient (par ex., « Diderot au Japon à l'époque Meiji et Taishô »). Mais aussi à l'introduction du français au Japon (par ex., « Le premier contact des Japonais avec la langue française et son destin avant la restauration de Meiji »), aux premières traductions de cette langue en japonais (par ex., « Du français au japonais par le truchement du hollandais. Difficultés rencontrées par nos premiers traducteurs : à propos de la *Nouvelle Méthode des Langues Française et Hollandoise* par Pieter Marin »), ou encore à la tradition de la traduction japonaise comparée à celle pratiquée en France (par ex., « Traduire Diderot en japonais » ou « Du nouveau sur la traduction au Japon comparée avec la tradition française »). Il s'est, en outre, intéressé aux romanciers japonais contemporains (par ex., à O. E. Kensaburô dans ses relations avec Jean-Paul Sartre). Et il a produit divers manuels destinés à l'enseignement du français au Japon : textes de Diderot ou de Mérimée annotés, la *Correspondance privée en français*, *194 Expressions idiomatiques*, *Pour bien rédiger en français*. Shin-ichi Ichikawa est donc un esprit qui aime à sortir de l'ornière de sa spécialité académique, curieux de langues et de cultures autres que celles qui l'ont nativement façonné, et qui s'est

voulu un médiateur ou un passeur entre le Japon et l'Europe occidentale. Les lecteurs de *Documents* qui souhaiteraient accéder à ses publications peuvent s'adresser directement à lui (sichikawa@waseda.jp).

L'ouvrage qui lui est dédié comprend vingt-cinq contributions (vingt-trois en français et deux en anglais, dont certaines traduites du japonais) qui toutes entretiennent des liens, parfois subtils mais réels, avec les préoccupations, ouvertes ou plus cachées, d'Ichikawa.

Deux d'entre elles portent sur ses propres travaux ou sur ce qu'on pourrait appeler son mode d'être. Une brève présentation par J. Renaud (professeur de khâgne au lycée Camille Guérin de Poitiers) de ses « articles en langues occidentales », où il distingue « trois grands ensembles » : les « études consacrées au XVIII^e siècle français », celles portant sur la traduction et celles relatives à des écrivains japonais contemporains, études dont « le grand point » serait qu'elles éclairent ce qu'Ichikawa aime à qualifier de « distorsions », entre les « images du Japon en France [et les] images de la France au Japon ». Renaud y est aussi l'auteur d'un texte sur Francis Ponge, sans doute parce que ce dernier s'est voulu, à son propre dire, « combattant dans les rangs des lumières, comme on disait au grand siècle (le XVIII^e) ». La seconde contribution où Ichikawa est explicitement présent est qualifiée par son auteur, Fr. V. Tochon (University of Wisconsin, USA), de « réflexion hybride » où, passée une application un peu laborieuse du « carré sémiotique » à son thème, il traite de l'*Émile* de Jean-Jacques Rousseau et des rapports conflictuels que peuvent entretenir, dans une université américaine, l'enseignement de l'Éducation et l'enseignement des Lettres : « [...] un proverbe chinois (éducatif) énonce que lorsque le sage montre la lune, le sot regarde le doigt. Pour l'étudiant d'Éducation, il n'y a que la lune, pour l'étudiant de Lettres il n'y a que le doigt. » Tochon, natif de Genève et formé à la didactique au Canada, y narre ses démêlés à propos d'un plagiat commis par un étudiant qu'il a corrigé sans suivre les normes quasi juridiques ayant cours dans le *Middle-West*, assimilant non sans humour ses propres vicissitudes à celles de Jean-Jacques « trahi et honni de tous et de partout », et regrettant de ne pas avoir l'aisance d'un Ichikawa naviguant d'une culture à une autre.

Sa spécialité initiale étant le XVIII^e siècle français, il n'est pas surprenant que plus de la moitié des contributions portent sur ce « grand

siècle ». Trois traitent de D. Diderot et de l'*Encyclopédie*. Son premier maître en la matière, J. Proust (Université de Montpellier III) évoque ce qui a sans doute été la « première rencontre » de Diderot avec le Japon, l'*Histoire de l'Église du Japon* du jésuite Crasset qui lui fut offerte, alors qu'il avait quinze ans, comme second prix de composition en vers latins et en version latine. C. Roig (Universidad de Cantabria) analyse des traductions en espagnol, plus idéologiques que littéraires, du *Supplément au voyage de Bougainville*. Et Y. Sumi (Université Keio, Tokyo) s'interroge sur la place des « arts de mémoire » dans l'*Encyclopédie*. Cinq contributions traitent de J.-J. Rousseau. B. Didier (ENS Ulm) questionne le genre, entre journal intime et méditation philosophique, des *Rêveries d'un promeneur solitaire*. A. Mizubayashi (Université nationale des langues et civilisations étrangères de Tokyo) voit, dans la scène des *Confessions* où Rousseau décrit ce qui s'est passé dans un café de Fontainebleau alors qu'il y était venu à la répétition générale de son opéra *Le Devin du village*, une critique du discours social de cet « espace public », où Jean-Jacques ne voit pas « le premier des tribunaux » comme le voulait Voltaire, mais « un lieu de production de paroles mensongères ». S. Sato (Université Waseda) cerne le contexte intellectuel dans lequel Th. Hobbes et J.-J. Rousseau ont élaboré la théorie de l'État moderne. S. Tada (également de Waseda) revient sur « la notion d'âme dans l'*Émile* ». Et c'est aussi au traité d'éducation de Rousseau que Tochon (voir ci-dessus) consacre une partie de sa contribution.

A ces huit articles, qui constituent les deux premières parties de l'ouvrage, nous en ajouterons six autres qui se trouvent dans ses quatrième et cinquième parties. Celui de P. Casini (de *La Sapienza*, Rome), qui analyse comme un compromis entre Descartes et Newton, ou entre lois naturelles et lois positives, l'*Esprit des lois* selon Montesquieu. Celui de Y. Miyamoto (Université Hiroshima Jogakuinn), qui perçoit comme une contradiction le fait que Valmont et Merteuil réclament « à autrui ce qu'eux-mêmes ne pourront jamais accomplir ». Celui où Cl. Reichler (Université de Lausanne) décrit un « jardin des lettres » près de Bâle comme « un théâtre des émotions » mettant en œuvre « la philosophie sensualiste proposée par Locke et développée par les philosophes des Lumières ». Celui où P. Zaborov (de la Maison Pouchkine de Saint-Pétersbourg) évoque ce que fut Louis-Philippe de

Séjour. Ainsi qu'une analyse par J.-M. Goulemot (Université de Tours) des articles « Japon », pris entre philosophie et sens commun, des principales encyclopédies françaises du XVIII^e siècle. Le rappel, par l'écrivain valdôtain L. Lexert, que ce siècle ne fut pas seulement celui de Voltaire, Diderot ou Rousseau, mais aussi celui d'un prince de Ligne, d'un chevalier de Nerciat, ou de nombre d'autres écrivains réputés du « second rayon ». Ou encore, le texte de M. Voisin (Haute école de la communauté française du Hainaut) sur « Théophile Gautier et le XVIII^e siècle ». Le lien avec les travaux d'Ichikawa peut y sembler parfois ténu, il n'en est pas moins réel. Si, par exemple, Zaborov traite de ce Séjour (qui fut compagnon de Lafayette lors de son expédition américaine, ambassadeur de France auprès de Catherine II de Russie, grand-maître des cérémonies à la cour de Napoléon, polygraphe afin de nourrir sa famille au début de la Restauration avant d'y devenir pair de France), c'est sans doute parce qu'Ichikawa a écrit deux articles sur « Diderot et Kaditchév autour de Catherine II ».

Aux articles d'Ichikawa portant sur la traduction font écho la contribution de C. Roig (voir ci-dessus) et celle de F. Lafarga (Universitat de Barcelona) sur les traductions en espagnol de V. Hugo dans la seconde moitié du XIX^e siècle. Mais aussi celle de l'écrivain québécois J. Godbout, qui s'étonne des difficultés de son interprète « à expliquer à l'auditoire japonais le concept de frontière comme (il) l'entendai(t) ». Et, d'une manière plus secrète, celles de H. Suematsu (Université du Kyûshû) sur les *Immémoriaux* de V. Segalen et de K. Tsunekawa (Université Hitotsubashi, Tokyo) sur Saint-John Perse, parce que l'une et l'autre s'interrogent sur l'art avec lequel on peut parvenir à rendre quasiment sensible en français les dialectes mélanésiens ou créoles qui sous-tendent et inspirent les textes de ces deux écrivains (ce qui me paraît renvoyer à la traduction « suprême » selon Goethe, celle qui vaut « non à la place de l'autre mais en son lieu »). Restent trois contributions, qui ne traitent ni du XVIII^e siècle ni de traduction, mais qui n'en sont pas moins liées aux préoccupations d'Ichikawa : celle de G. Campbell (Université de Calgary, Canada) qui rappelle la figure d'un militant des « Métis canadiens-français » au XIX^e siècle, écho sans doute aux deux articles qu'Ichikawa a publiés sur le français au Canada ; celle de P. Snowden (Université Waseda) portant sur l'introduction de l'anglais au Japon, qui forme une sorte de pendant à ses travaux sur

l'introduction du français au Japon ; et celle de S. Fujii (Université Ohu) qui traite de « la crise spirituelle et religieuse chez François Mauriac », à la manière dont Ichikawa a pu s'intéresser à la littérature, japonaise et française, de son temps.

Ces contributions, dont la diversité rend hommage à la diversité des préoccupations de leur dédicataire, ne sont pas sans soulever d'autres hypothèses que celles qui y sont développées. En voici deux, parmi bien d'autres dont j'ai un peu rêvé – au sens que Rousseau prête à ce mot dans ses *Rêveries* – au cours de ma lecture. La première est liée au prosélytisme chrétien qui fut au Japon, au moins jusqu'au XVIII^e siècle, plus catholique que protestant. Snowden remarque que la première édition (1771) de l'*Encyclopedia Britannica* ne consacre qu'une seule ligne au Japon ; Goulemot rappelle, à l'opposé, la place que lui accordent l'*Encyclopédie* et le dictionnaire de *Moreri*. Pourquoi cette différence de traitement ? Sans doute parce que la propagande jésuite (Nicolas Poussin peint, en 1641 pour le Noviciat des jésuites de Paris, un « Saint François-Xavier rappelant à la vie la fille d'un habitant de Cangoxima au Japon ») avait popularisé dans les pays catholiques une image du Japon à laquelle échappait un pays non catholique comme le royaume britannique. Est-ce un hasard si ce sont des universitaires japonais qui traitent, dans ces « Mélanges offerts à Shin-ichi Ichikawa », de « l'âme » chez Rousseau, des « aventures du Libertin » (supposées immorales) chez Laclos ou de la « crise spirituelle » chez François Mauriac ? L'introduction et le maintien des langues occidentales au Japon sont certes liés aux nécessités du commerce, mais aussi à ce prosélytisme chrétien que ces « Mélanges » n'exhibent guère. La seconde est liée à la traduction. On y apprend par exemple que les premiers traducteurs du *Contrat social* en japonais ont traduit le mot *citoyen*, tel que Rousseau l'emploie, par *samouraï*. On peut certes sourire de cette « distorsion ». Mais n'y a-t-il pas quelque chose d'exact dans cette équivalence entre un « citoyen », posé comme un idéal contestant la notion despotique de « sujet », et la figure archétypale du « samouraï » telle qu'elle a été construite par les oligarques de l'époque Meiji afin de restituer au Japon une identité échappant à l'hégémonisme occidental ? Ne s'agit-il pas là d'une traduction de même type, militante ou idéologique, que celles du *Supplément au voyage de Bougainville* en Espagne aux XIX^e et XX^e siècles ? Si Godbout avait su que le sens prêt

actuellement au mot *frontière* (qu'on peut traverser à pied) ne date que de la fin du XVII^e siècle, qu'il est lié entre autres à la politique expansionniste de Louis XIV, peut-être aurait-il été moins surpris par la perplexité de son interprète japonais ? Les « distorsions » des traducteurs sont parfois de véritables documents interculturels. Et pourquoi ne pas rêver d'un colloque qui se tiendrait au Japon sur le thème de l'introduction des principales langues de l'Europe de l'Ouest (portugais, espagnol, néerlandais, français, anglais, allemand) au Japon, et de l'histoire de leurs traductions successives dans la langue d'un pays trop bien protégé par la mer pour avoir eu besoin de la notion moderne (au sens que les historiens français continuent à donner à ce terme) de « frontière » ?

Henri Besse

La SIHFLES

SIHFLES 2005

- ☐ BULLETIN D'ADHÉSION
- ☐ BULLETIN DE RÉADHÉSION
- ☐ BULLETIN DE PARRAINAGE

à retourner à la SIHFLES

ENS Lettres et Sciences humaines
15, parvis René-Descartes - BP 7000
F- 69342 LYON CEDEX 07

accompagné du règlement correspondant

- ☐ chèque bancaire ou postal
- ☐ annonce de virement bancaire ou postal

Je souhaite (ré)adhérer à la SIHFLES

NOM

Prénom

Nationalité

Adresse personnelle

.....
.....
.....

Adresse professionnelle

.....
.....
.....

Adresse électronique

.....

Fonction occupée

.....

A le 2005

Signature

COTISATION ANNUELLE

Membre actif	40,00 €
Tarif réduit (étudiants, ...)	15,00 €
Institutions	48,00 €
(cotisation annuelle + abonnement à <i>Documents et à la Lettre de la SIHFLES</i>).	

Membre bienfaiteur	
droit d'entrée forfaitaire	150,00 €
+ cotisation annuelle	80,00 €

Règlement à rédiger à l'ordre de la SIHFLES

Pour les personnes physiques ou morales résidant et/ou disposant d'un compte en France :

- par chèque bancaire ou postal
- par virement postal (CCP n° 5 407 66 V Paris)

Pour les personnes ne disposant pas d'un compte en France :

- par virement international sur le compte postal : n° 30041 00001 05 407 66V02068
- par virement international sur le compte bancaire : n° 30002 00421 00000077 19 B 88 IBAN : FR73 3000 2004 2100 0000 7719 B 88
BIC : CRLYFRPP
Crédit Lyonnais Paris Quartier Latin
22 bd. Saint-Michel - F-75006 Paris

Attention ! Libellez vos chèques en euros et veillez à ce qu'ils soient compensables dans une banque française. N'envoyez pas d'eurochèques ou de chèques non compensables en France, les frais de change étant devenus très élevés.

documents

PRIX DES ANCIENS NUMÉROS

Vous pouvez commander les anciens numéros de *Documents* aux prix suivants :

- **n° 1, 2, 3, 4, années 1988 et 1989** : 12 € les 4 numéros + 5 € de frais d'envoi.
- **n° 5, juin 1990** (48 p.) et **n° 6, décembre 1990** (Actes du Colloque d'Aix-la-Chapelle, septembre 1989, 256 p.) : 12 € les 2 numéros + 5 € de frais d'envoi.
- **n° 7, juin 1991** (32 p.) : 6 € + 2,5 € de frais d'envoi.
- **n° 8, décembre 1991** (Actes du Colloque de Parme, juin 1990, 436 p.) : 18 € + 5 € de frais d'envoi.
- **n° 9, juin 1992** (56 p.) : 7 € + 2,5 € de frais d'envoi.
- **n° 10, décembre 1992** (partie des Actes du Colloque de Genève, septembre 1991, 128 p.) : 10 € + 5 € de frais d'envoi.
- **n° 11, juin 1993** (56 p.) : 7 € + 2,5 € de frais d'envoi.
- **n° 12, décembre 1993** (Actes de la journée d'étude de Bologne, janvier 1993, 52 p.) : 7 € + 2,5 € de frais d'envoi.
- **n° 13, juin 1994** (132 p.) : 10 € + 2,5 € de frais d'envoi.
- **n° 14, décembre 1994** (Actes du Colloque de Potsdam, septembre 1993, 212 p.) : 12 € + 2,5 € de frais d'envoi.
- **n° 15, juin 1995** (Actes du Colloque d'Édimbourg, septembre 1994, 202 p.) : 12 € + 5 € de frais d'envoi.
- **n° 16, décembre 1995** (180 p.) : 12 € + 5 € de frais d'envoi.
- **n° 17, juin 1996** (Actes des journées de Saint-Cloud, septembre 1992, 185 p.) : 12 € + 5 € de frais d'envoi.

- **n° 18, décembre 1996** (Actes du Colloque de Tarragone, septembre 1995, 503 p.) : 24 € + 6 € de frais d'envoi.
- **n° 19, juin 1997** (Actes du Colloque de Linköping, mai 1996, 254 p.) : 12 € + 5 € de frais d'envoi.
- **n° 20, décembre 1997** (Actes du Colloque de Grenoble, centenaire du CUEF, septembre 1996, 176 p.) : 12 € + 5 € de frais d'envoi.
- **n° 21, juin 1998** (n° anniversaire de la SIHFLES, 226 p.) : 15 € + 5 € de frais d'envoi.
- **n° 22, décembre 1998** (Actes de la journée d'étude de Bologne, mars 1996, 170 p.) : 15 € + 5 € de frais d'envoi.
- **n° 23, juin 1999** (Actes du Colloque de Sintra, octobre 1998, 484 p.) : 24 € + 5 € de frais d'envoi.
- **n° 24, décembre 1999** (Actes du Colloque d'Avila, octobre 1997, 233 p.) : 20 € + 5 € de frais d'envoi.
- **n° 25, décembre 2000** (Actes de la journée « enseignement et diffusion du français dans l'empire colonial français », Saint-Cloud, décembre 1998, 134 p.) : 18 € + 5 € de frais d'envoi.
- **n° 26, juin 2001** (numéro banalisé, 220 p.) : 18 € + 5 € de frais d'envoi.
- **n° 27, décembre 2001** (Actes du Colloque de Palerme, octobre 2001, 1^{er} volume, 185 p.) : 18 € + 5 € de frais d'envoi
- **n° 28, juin 2002** (Actes du Colloque de Palerme, octobre 2001, 2^e volume, 202 p.) : 18 € + 5 € de frais d'envoi
- n° 29, décembre 2002** (numéro banalisé, 195 p.) : 18 € + 5 € de frais d'envoi.
- n° 30, juin 2003** (Actes du Colloque de Bologne, juin 2003, première partie, 262 p.) : 18 € + 5 € de frais d'envoi.
- n° 31, décembre 2003** (Actes du Colloque de Bologne, juin 2003, deuxième partie, 240 p.) : 18 € + 5 € de frais d'envoi.

En cas de commande de l'ensemble des numéros, compter 380 € frais d'envoi compris.

BON DE COMMANDE

**Vous trouverez les sommaires des numéros de
Documents sur notre site Internet :**

<http://fle.asso.free.fr/sihfles>

Je souhaite commander les numéros suivants de *Documents* :

n° :

au prix de :

frais d'envoi :

Total :

A envoyer à l'adresse suivante :

.....

.....

.....

.....

Facture à établir au nom de :

.....

.....

.....

Signature

N. B. Veuillez libeller vos chèques ou virements au nom de la
SIHFLES :

* par chèque bancaire (sauf eurochèques) ou postal

* par virement postal : CCP n° 5 407 66 V Paris

* par virement international :

- sur le compte postal : n° 30041 00001 05 407 66 V 02068

- sur le compte bancaire Crédit Lyonnais, agence Paris Quartier Latin : n°
30002 00421 00000077 19 B 88

Achévé d'imprimer en France.
Ecole normale supérieure Lettres et Sciences humaines.
Lyon, juillet 2005.