Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde

23 | 1999

L'enseignement de la langue et de la littérature françaises dans la seconde moitié du XIXe siècle

L'institutionnalisation du FLE dans l'enseignement public espagnol après la Loi Moyano (1857) : avatars et conséquences

Juan Francisco García Bascuñana

Electronic version

URL: <https://journals.openedition.org/dhfles/3039>

DOI: 10.4000/dhfles.3039

ISSN: 2221-4038

Publisher

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

Printed version

Date of publication: 1 June 1999

Number of pages: 108-123

ISSN: 0992-7654

Electronic reference

Juan Francisco García Bascuñana, "L'institutionnalisation du FLE dans l'enseignement public espagnol après la Loi Moyano (1857) : avatars et conséquences", *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [Online], 23 | 1999, Online since 14 March 2015, connection on 10 March 2023. URL: <http://journals.openedition.org/dhfles/3039> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/dhfles.3039>

This text was automatically generated on 10 March 2023.

All rights reserved

L'institutionnalisation du FLE dans l'enseignement public espagnol après la Loi Moyano (1857) : avatars et conséquences

Juan Francisco García Bascuñana

- ¹ À propos de la Loi générale d'Instruction publique votée en Espagne en 1857, et connue depuis comme Loi Moyano, du nom du ministre chargé de la défendre devant le *Congreso de los Diputados* (= Assemblée Nationale)¹, nous voudrions signaler quelque chose au préalable, avant de commencer cette étude : c'est sa valeur référentielle qui nous intéresse tout spécialement, car pour la première fois, après quatre-vingt-dix années de controverses et conflits, l'Espagne s'octroie un cadre législatif, qui pendant plus de cent ans - jusqu'à la Loi générale d'Éducation de 1970 - demeurera indépassable. Mais que s'est-il passé auparavant, depuis cette date fondatrice de l'histoire de l'éducation en Espagne que serait 1767², année où l'ordre des jésuites fut interdit en Espagne et ses membres bannis ? On a pu assister à toute une série de tentatives éducatives, propres aux différentes situations historiques - sociales, idéologiques et culturelles - se succédant en Espagne au long de ces années, et qui ne sont qu'un écho de situations plus ou moins semblables ayant lieu alors, un peu partout, en Europe. Ainsi, les réformes entreprises avec plus ou moins d'insistance et de succès, pendant les vingt dernières années du règne de Charles III, par des hommes politiques éclairés comme Aranda, Floridablanca, Campomanes, Cabarrús, Jovellanos, entre autres, ne seront que le reflet des idées des Lumières et la tentative de leur mise en pratique d'une façon plus ou moins directe, selon les cas, dans le domaine de l'éducation. En Espagne, et au-delà des jugements sur la convenance et l'opportunité de l'expulsion des jésuites - car on ne devrait pas oublier que les intérêts et les intrigues politiques y ont été pour quelque chose -, il est incontestable que cet événement a signifié un tournant définitif : l'Eglise a perdu le monopole de l'éducation, puisque la formation et l'instruction de la jeunesse étaient assurées jusqu'à ce moment par nombre d'établissements de la Compagnie de Jésus.

- 2 La nouvelle situation provoquée par cette suppression et une plus grande perméabilité aux influences étrangères permettra un certain renouveau éducatif et des tentatives originales, toujours très limitées - il ne faut pas se laisser leurrer -, de la part des *ilustrados*. Des expériences comme celle de Jovellanos dans son *Instituto Asturiano*³ de Gijón, avec l'originalité de son plan d'études, ne peut s'entendre sans cette nouvelle situation des dernières années du règne de Charles III, mais l'affrontement avec la France, d'abord contre la Convention - guerre du Roussillon - puis contre Napoléon, va donner lieu à une nouvelle situation où certaines expériences éducatives, surgies sous l'influence des idées des Lumières seront tenues pour suspectes et ceux qui les prônent accusés d'*afrancesados*.
- 3 Tout compte fait, et quoique, comme le signale avec raison M. de Puelles (1996 : 15), le système éducatif ne surgisse pas en Espagne à un moment précis, mais soit plutôt le résultat d'une longue évolution, son « acte de fondation » se trouverait dans la Constitution votée à Cadix en 1812, où la lutte commune au moment de l'invasion napoléonienne va permettre le ralliement, bien que passagèrement, entre des positions idéologiques jusqu'alors opposées. Et surtout va permettre, paradoxalement, que les *ilustrados* parviennent à introduire dans cette constitution bien des idées éclairées et des principes chers à la Révolution française, y compris, tout particulièrement, les aspects éducatifs. À partir de ce moment, les interventions éducatives se succéderont pendant plus de quarante ans, dépendant toujours des différentes situations politiques.
- 4 La Loi générale d'Instruction publique présentée par le ministre Claudio Moyano ne serait donc, après tout, qu'une conséquence logique de tous ces essais réformateurs d'inspiration libérale qui se succèdent depuis 1812 (1814, 1821, 1836, 1838, 1845), adoptée à un moment politique où le compromis entre des groupes politiques opposés - progressistes et modérés - s'impose provisoirement pour des raisons de pragmatisme et de convenance politique. En réalité, cette loi innove moins qu'on ne l'a dit, et ce qu'elle a fait, en tout cas, a été de donner un cadre législatif de base et permanent à une série de mesures qui avaient été déjà envisagées dans des interventions précédentes, afin d'imposer une fois pour toutes les grandes lignes de la pensée libérale en matière d'enseignement. Ce n'est pas l'originalité des principes de la Loi Moyano qui attirent notre attention, mais son opportunité et son caractère de point de ralliement et sa capacité d'en finir une fois pour toutes avec l'arbitraire d'initiatives et d'interventions qui se contredisent et s'opposent, toujours au gré des intérêts politiques. C'est cela sans doute qui rendra cette loi durable. Cela porte M. de Puelles (1980 : 142 ; et 1996 : 17-18) à affirmer, peut-être, à mon avis, un peu exagérément, que la loi en question fut adoptée sans trop de polémique. Quand on lit avec attention les actes du *Congreso de los Diputados* concernant les débats parlementaires de mai et juin 1857, on se rend compte que l'affrontement idéologique a bel et bien existé. Si, en principe, une grande majorité des députés - aussi bien ceux de tendance progressiste que ceux de tendance conservatrice - semble accepter les grands principes de cette loi, qui étaient déjà présents, plus ou moins partiellement, dans des règlements antérieurs (1821, puis 1836, 1838 et 1845), un souci majeur sépare les deux factions et pour de bon : le rôle à jouer désormais par l'Église catholique dans ce nouvel ordre éducatif espagnol. On a beau consacrer légalement l'existence du double réseau d'établissements publics et religieux, les pouvoirs ecclésiastiques ne se résignant point à perdre le contrôle direct d'une bonne partie de ces établissements, on parlera de la nécessité d'une inspection religieuse qui serve à contrôler la nouvelle loi d'une façon « correcte et non partisane ».

Et tout cela malgré les précautions du ministre Moyano et ceux qui le soutiennent, se montrant particulièrement respectueux à l'égard de ce qu'ils appellent « les traditionnels sentiments catholiques du peuple espagnol » : l'enseignement religieux sera garanti, comme matière obligatoire, dans les différents niveaux de l'enseignement, spécialement dans le primaire. Les mots du député conservateur Manuel de Orovio, dans son intervention dans la séance de la Chambre des Députés du 17 juin 1857, illustrent clairement la pensée qui domine alors dans les couches les plus conservatrices de la société espagnole :

On observe une tendance spéciale commune à toutes les choses, qui est d'introduire les idées révolutionnaires dans le domaine de l'instruction publique [...] L'État peut-il tout seul refouler le poison des idées dissolvantes, antireligieuses, socialistes modernes ? Je ne le crois pas, je crois que nous devons nous appuyer, et nous appuyer très fortement sur l'influence que le clergé doit avoir sur l'éducation de la jeunesse ; le clergé qui reçoit l'homme à sa naissance et l'accompagne jusqu'au moment de sa mort ; le clergé qui forme l'enfant afin qu'il devienne homme ; et si l'enfant ne reçoit pas l'éducation nécessaire et quitte l'école avec le poison des idées, il est impossible que l'État tout seul puisse les combattre [...] Moi, messieurs, je souhaite pour mon pays une grande instruction ; je souhaite que tous les villages aient des écoles ; que celles-ci soient dûment dotées. Mais si ces maîtres ne m'offrent pas la garantie de moralité, de religiosité, de bonnes conditions ; si ces maîtres, au lieu d'enseigner ce qui est bon enseignent ce qui est mauvais, je préfère alors qu'il y ait des ignorants que des personnes immorales ou irrégieuses (*Actas del Congreso de los Diputados*, 1883 : Législature de 1857, t.1, 722-723 [trad. de l'espagnol])⁴.

- 5 Des interventions plus ou moins semblables émaillent les deux mois de séances qu'a duré le débat parlementaire. Mais finalement Moyano parvient à arriver à bon port et sa loi, consacrant définitivement une laïcisation importante du système éducatif espagnol, est votée par la majorité de la Chambre. Ses conséquences pour l'avenir ne seront pas insignifiantes ; elles ne se feront pas d'ailleurs attendre. Je dirai même que son empreinte sera spécialement décisive pour l'enseignement primaire - désormais obligatoire de six à neuf ans et gratuit pour les familles sans ressources - et surtout pour le secondaire - spécialement, l'uniformité des plans d'études et la création d'un réseau d'établissements dans toutes les provinces, à l'imitation des lycées existant en France -, plus que pour l'enseignement universitaire, où la liberté de chaire continuera à être, pendant longtemps, un sujet de controverse non résolu, comme le montreront bien des événements postérieurs⁵.
- 6 La Loi Moyano a constitué donc, comme le signale Carmen Roig (1994 : 40), « le premier effort sérieux du gouvernement espagnol pour instaurer un enseignement secondaire digne de ce nom ». Désormais le chemin était ouvert pour une éducation institutionnalisée plus ou moins comparable, toutes proportions gardées, à celle d'autres pays européens contemporains. Les langues vivantes ne pouvaient donc être en marge de ce nouvel élan éducatif, et les différents plans d'études qui se succèdent depuis 1857 jusqu'à la fin du siècle devront, à de rares exceptions près, toujours en tenir compte. Carla Pellandra a bien étudié ce nouvel état de choses en Europe (1998 : 28-32). L'âge libéral a accepté définitivement le défi d'inclure dans les systèmes scolaires qui s'institutionnalisent alors l'un après l'autre, dans les différents pays - autour de cette dernière charnière qui serait 1850 -, l'enseignement des langues vivantes, souvent même en concurrence avec les langues classiques, spécialement avec le latin. Ce n'était pas un enjeu mineur compte tenu du prestige de celui-ci. Quoiqu'il en soit, les législateurs acceptent un peu partout, sans trop de résistance, et même

comme une nécessité, la présence des langues étrangères dans le secondaire, et se montrent, sans doute, beaucoup plus réticents quand il s'agit de les inclure dans les programmes universitaires, domaine sacro-saint de la philologie classique où l'enseignement de la philologie et de la linguistique des langues modernes trouve bon nombre de difficultés à vaincre, d'obstacles à surmonter (voir Bergounioux, 1995 : 65-81). C'est en tout cas, entre autres, et tout particulièrement, le cas de l'Espagne où il faudra attendre plus d'un siècle après la loi Moyano, jusqu'en 1954 (!) exactement pour que des études de Philologie Moderne, conduisant à une licence en Philologie française ou anglaise, soient créés, pour la première fois, dans les universités de Madrid et de Salamanque, après une première tentative sans lendemain au temps de la II^e République (Roig, 1994 : 41).

- 7 Mais revenons à l'année 1857, et aux conséquences les plus immédiates de la loi du ministre Moyano concernant l'enseignement des langues étrangères, spécialement du français : leur inclusion dans le plan d'études du secondaire résultant de cette loi. Dorénavant, et sur le papier, les langues vivantes auraient, en principe, un statut comparable à d'autres matières enseignées dans cette même étape scolaire, mais la réalité immédiatement postérieure, après un départ plein de promesses, démentira une bonne partie de ces attentes, comme l'a bien montré M. E. Fernández Fraile (1996 : 197-220). Et pourtant la plupart des législateurs de 1857 ne mettaient guère en question la nécessité d'enseigner les langues étrangères, et tout particulièrement le français, mais ils soulignaient plutôt leur intérêt. Dans les discours enflammés des députés qui discutent la loi, il ne manque pas de références explicites à l'importance de cet apprentissage. À propos de l'enseignement secondaire, un député signale par exemple :

Quant au cycle préparatoire je suis du même avis que le gouvernement. En effet, l'instauration de ces cours préparatoires [dans le secondaire] n'a pas seulement pour but de préparer les jeunes à entrer dans les carrières professionnelles, mais surtout elle a l'avantage de leur fournir des connaissances qui ont des applications dans toutes les situations et étapes de la vie, car par hasard n'est-il pas spécialement profitable que les jeunes gens puissent acquérir des connaissances concernant le calcul, la logique, le latin et maîtriser une langue étrangère ? Il est incontestable que cela procure d'énormes avantages dans toutes les situations de la vie, et par conséquent à cette étape de l'instruction on doit lui donner toute la largeur possible (*Acyas del Congreso de los Diputados*, 1883 : Législature de 1857, t.I, 731 [trad. de l'espagnol]).

- 8 Il est vrai qu'il ne manque pas alors, parmi les rangs conservateurs, de voix insistant encore une fois sur un discours entendu depuis longtemps, qui montre la francophobie la plus irrationnelle, où les lieux communs se référant aux dangers provenant des idées d'au-delà des Pyrénées et de la langue qui les véhicule se répètent sans cesse : les noms des philosophes des Lumières, des hommes de la Révolution, auxquels viennent s'ajouter de noms des contemporains comme celui de Proudhon, surgissent sans cesse pour être anathématisés. Des positions que nous trouverons encore plus tard, puisqu'en 1873, au temps de la II^e République, au moment de débattre une nouvelle réforme éducative, avantageuse pour les langues étrangères et, spécifiquement, pour le français, ces mêmes propos francophobes de la part des députés conservateurs réapparaissent, cachés maintenant sous les apparences du patriotisme. L'un d'eux s'exclame :

N'est-ce pas antipatriotique et surtout erroné d'exiger la connaissance du français, en se fondant sur le faux argument qu'il n'y a pas de livres de ce genre en espagnol ? (cité par Sanz Díaz, 1985 : 339 [trad. de l'espagnol]).

- 9 Puis un autre :

Nous ne pouvons consentir que l'Espagne devienne inconsciemment une colonie française ; nous devons veiller à la splendeur de notre tradition et de notre langue ; nous ne pouvons admettre que l'Espagne exige la connaissance d'une langue étrangère plutôt que celle de la langue espagnole... Tout, absolument tout ce que la France a produit d'inutile et de pernicieux nous l'avons importé (cit par Sanz Daz, 1985 : 367 [trad. de l'espagnol]).

- 10 M. E. Fernndez Fraile⁶ a tudi en dtail toutes les consquences immdiates de l'adoption de la Loi gnrale d'Instruction publique de 1857, dont l'entre en vigueur a servi dvelopper une srie de directives administratives capables de crer un cadre o les langues trangres ont trouv un nouveau statut. C'est donc la singularit, l'importance de cet appui lgal qu'il vaut la peine de souligner, ainsi que ce que cette loi apporte de neuf par rapport l'poque prcdente, o l'tude des langues trangres existait et pour de bon, mais tait toujours vue comme un enseignement mineur ou, en tout cas, complmentaire. Le franais - car c'est du franais qu'il s'agit principalement, les autres langues trangres (anglais, allemand, italien) ayant t peine tudies jusqu' la seconde moiti du XIX sicle, sauf dans des cas trs prcis - tait enseign en Espagne, on le sait, depuis plus d'un sicle, d'une faon plus ou moins systmatique. Ce qui peu peu s'est modifi au cours du temps, jusqu' parvenir la situation que nous envisageons ici, c'est le public apprenant et, bien sr, les besoins de ce public, comme rsultat des normes transformations conomiques, sociales et scientifiques qui s'oprent alors et auxquelles les nouvelles institutions plus ou moins constitues sous le signe du libralisme politique s'efforcent de donner une rponse convenable moyennant la constitution d'un systme ducatif adquat, d'o l'enseignement des langues vivantes ne pourra tre exclu.
- 11 Pas mme le dchirement de la guerre contre l'envahisseur franais, et la situation paradoxale o de nombreux *afrancesados* se sont trouvs n'a fait diminuer ni le prestige ni l'influence de la langue franaise⁷. C'est pour cette raison que les livres pour l'apprentissage du franais et les traductions de cette langue se multiplient dans cette premire moiti du sicle (voir Surez Gmez, 1961) en mme temps que les tablissements (collges religieux, acadmies militaires, coles navales et de commerce, acadmies scientifiques, etc.) o le franais est enseign deviennent de plus en plus nombreux. Le premier pas important vers l'institutionnalisation du franais est constitu par le Plan d'tudes de 1836 qui l'inclut dans les programmes de l'enseignement secondaire, bien que son statut nous apparaisse spcialement fragile, puisqu'il y figure comme matire complmentaire dont le nombre d'heures par semaine n'est mme pas fix. En fait, on peut dire que l'enseignement institutionnalis concernant les langues trangres est toujours en retard par rapport d'autres initiatives qui surgissent par-ci par-l dans le sein de la socit espagnole, et cela avant la Loi Moyano et mme aprs. ce propos, je veux rappeler ici une exprience rellement originale, et prcoce, surgie Barcelone pendant le triennat libral (1820-1823) en profitant de l'atmosphre de libert ne de la nouvelle situation politique. Ds les premiers moments, des projets ducatifs et pdagogiques originaux commencent apparatre un peu partout en Espagne et, tout particulirement, en Catalogne. Parmi ceux-ci, il y en a un spcialement intressant : celui entrepris par le prtre trinitaire Joaquin Catal, enthousiaste des nouvelles ides et qui fonde alors Barcelone son *Academia Cvica*. Dans cet tablissement qui, d'aprs ses statuts, veut tre « une cole de citoyens », ce qui attire surtout notre attention, part sa dmarche ducative qui prtend s'inspirer des ides pdagogiques les plus innovatrices de son

temps - Català cite tout spécialement le pédagogue britannique Joseph Lancaster, mais aussi Rollin -, c'est la « modernité » de son plan d'études. L'enseignement du français y figure, mais aussi d'autres langues étrangères comme l'anglais et, ce qui ne manque pas de nous surprendre, l'allemand :

[On enseignera] non seulement ... lecture, écriture, arithmétique, et fondements des institutions chrétiennes et politiques de l'instant présent, mais aussi ... la pureté de la langue espagnole, grammaire castillane, orthographe et synonymes ; et de 7 heures à 8 heures⁸ la langue française, puis ... les principales langues européennes, au fur et à mesure que la capacité de nos locaux le permettra (cité par Sáenz-Rico, 1973 : 45 [trad. de l'espagnol]).

- 12 L'importance des langues étrangères, et tout explicitement du français, est soulignée dans le programme de présentation de l'*Academia Cívica* :

Comme l'une des classes sociales qu'elle [l'*Academia Cívica*] prétend instruire est celle des citoyens auxquels il est profitable de connaître les principales langues européennes, l'*Academia* établit aussi l'enseignement du français qui sera assuré par deux de ses maîtres assistants (Sáenz-Rico, 1973 : 47 [trad. de l'espagnol]).

- 13 Le français est donc enseigné dans l'*Academia Cívica* depuis sa fondation en novembre 1820, mais peu de temps après, l'anglais, puis l'allemand, vont faire partie des matières incluses dans les programmes, ce qui oblige à élargir les horaires. En tout cas, le succès de l'établissement semble avoir été grand, nombre d'« élèves citoyens » ont suivi ses cours - plus de 400 par an -, l'enseignement du français et des autres langues étrangères ayant suscité un très vif intérêt ; mais la défaite du gouvernement libéral en 1823 et le rétablissement de la monarchie absolue qui s'ensuit balayera dans le même mouvement cette expérience unique ainsi que ses inspireurs, emprisonnés ou condamnés à l'exil, voire à la peine capitale.
- 14 Au-delà de l'échec d'expériences comme celle de l'*Academia Cívica*, ce qui s'impose dans les décennies suivantes c'est ce concept pratique de l'apprentissage des langues étrangères en tant que véhicule de communication. Ce caractère de discipline utile et moderne sera l'argument de base pour introduire le français, puis les autres langues étrangères, dans l'enseignement secondaire à partir du plan de 1836, puis surtout dans celui de 1845 (connu comme Plan Pidal), mais toujours comme matière complémentaire au statut fragile et mal défini⁹. Mais il faudra arriver au moment de la Loi Moyano instaurant le français comme matière obligatoire, ainsi que la possibilité d'étudier d'autres langues étrangères, pour que la situation change « définitivement ». Le français sera enseigné dans le secondaire (dans les deux dernières années des « Études générales », s'étendant au long de six ans), trois jours par semaine, tandis que les autres langues (anglais, allemand et italien) feront partie des « Études d'Application », enseignement éminemment professionnel (dessin, commerce, agriculture, etc.) destiné à ceux qui ne suivaient pas des études universitaires. Mais cette situation avantageuse, en principe, pour le français se modifiera dans les années suivantes, au rythme des changements qui se succèdent dans la vie politique espagnole dans les dernières années du règne d'Isabelle II. Chaque nouvelle situation (gouvernements libéraux, modérés ou conservateurs) entraîne l'imposition de plans d'études différents, au détriment, fréquemment, des langues étrangères ; la situation la plus critique ayant lieu en 1868, où les lois d'octobre de cette année-là suppriment *de jure* l'enseignement des langues vivantes¹⁰. Après la tentative sans lendemain de la 1^{re} République qui renforçait notablement le statut du français, l'enseignement de celui-ci et des autres langues vivantes se consolide dans le secondaire à partir de 1880, au temps de la Restauration

(Utande, 1964 : 239-251), situation qui se maintient jusqu'à la fin du siècle et même au-delà, mais qui n'améliore pas le statut réel de l'enseignement des langues étrangères : deux années de trois heures par semaine, sans compter le Plan de mai 1899 qui établit quatre années de deux heures par semaine, mais qui se modifie l'année suivante.

- 15 Loin de ces modifications qui s'étendent au long des années et du statut plus ou moins stable du français et des autres langues vivantes dans le système éducatif espagnol, nous voudrions surtout insister sur un paradoxe qui nous semble fondamental : l'obligation imposée par la Loi Moyano à leur égard a agi, surtout pour ce qui concerne le français, dans le sens contraire qui a permis l'inclusion de cette langue dans les différents plans d'études. Les arguments de modernité qui ont servi à l'institutionnalisation du français ont été tout de suite délaissés par ceux qui devaient l'enseigner, plus soucieux d'améliorer leur statut personnel, et cesser d'être considérés comme des professeurs de « matières spéciales », au même titre que ceux de dessin ou de musique, par exemple. Car si la Loi Moyano instituait, en principe, des chaires de français dans la plupart des lycées, le statut de leurs titulaires (*catedráticos*) était fort singulier ; ceux-ci n'étant pas obligés d'avoir un diplôme universitaire, peut-être parce que l'université espagnole n'avait pas été capable ou n'avait pas voulu ouvrir ses portes aux langues vivantes étrangères, contrairement à ce qui se passait dans d'autres pays européens¹¹ (Roig, 1994 : 40-41). C'était donc aux professeurs de français qui se considéraient comme de vrais spécialistes, soucieux de donner de l'éclat à leur discipline, qu'il incombait de porter remède à la situation qui peu à peu se crée, paradoxalement, dans les années qui suivent la Loi Moyano.
- 16 C'est sans doute pour cela qu'en profitant de l'obligation du livre de classe (*libro de texto*) qu'impose la nouvelle loi¹², les manuels de français se multiplient. Chaque *catedrático* essaie d'élaborer alors son propre livre de classe, où à part les raisons économiques, qui y sont pour quelque chose, et réellement, une soif de prestige, de concurrence avec les disciplines « nobles » semble les obséder et les stimuler. La liste des manuels de français dans cette seconde moitié du siècle devient interminable ; nous en avons inventorié au moins une quarantaine dont les éditions se multiplient, et cela sans tenir compte des dictionnaires, anthologies, listes de verbes, livrets de prononciation, etc., ou des rééditions d'ouvrages antérieurs, plus ou moins remaniés, comme la fameuse grammaire de Chantreau, dont les réimpressions se poursuivent pratiquement jusque dans les dernières décennies du siècle¹³. Mais la plupart de ces manuels avancent dans le sens contraire des nouvelles tendances européennes et ignorent la grande Réforme des années 1880 qui préconise la méthode directe. Leurs auteurs préfèrent bourrer les manuels de règles de grammaire ou de textes littéraires français d'une façon routinière et peu méthodologique, s'appuyant sur le prestige incontestable de la littérature française¹⁴ : c'était une façon de donner de l'éclat à leur discipline et surtout du prestige à leur propre situation professionnelle¹⁵.
- 17 C'est contre cette situation, qui maintient l'enseignement des langues vivantes dans un état de précarité et de routine évidentes - en marge des nouveaux courants¹⁶ -, que certaines institutions, au dehors de l'enseignement officiel, essaieront de réagir. Nous-même, nous avons signalé (1992 : 117-119) la grande tâche accomplie alors par différentes institutions privées, parmi lesquelles se distingue spécialement *l'Institution Libre de Enseñanza [ILE]* (Vivero, 1992 : 88-90). Nous insistions alors sur ces désirs de rénovation exprimés d'une façon quelque peu confuse dans le *Dictionnaire* de Fernández Cuesta que nous prenions comme exemple du nouvel état d'esprit. Nous mettions, en

même temps, en évidence les contradictions du moment entre l'enseignement officiel et non officiel qui provoquaient, peu à peu, la naissance de nouveaux établissements privés, espagnols et étrangers, ouvrant leurs portes aux nouvelles méthodes directes et attirant un public de plus en plus nombreux, désireux d'apprendre le français et d'autres langues vivantes dans un but éminemment - mais non exclusivement - utilitaire. En tout cas il s'agissait d'apprendre la langue étrangère d'une façon différente de celle qu'évoquait avec ironie l'historien Américo Castro, à propos de son expérience d'élève de français au lycée, où « il apprenait par cœur les règles de la grammaire en français sans en comprendre un mot » (cité par C. Roig, 1994 : 41).

BIBLIOGRAPHY

- Actas del Congreso de los Diputados*, mai-juin 1857 (1883), 2 t., Madrid, Hijos de J.A. Garcia.
- BERGOUNIOUX, G. (1995), « Linguistique et philologie dans les Facultés françaises de 1850 à 1900 », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 16 : 65-81.
- DESNÉ, R. (1998), « Littérature et enseignement : une relation constante », in *Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde, Le français dans le monde*, Recherches et applications, n° spécial : 162-170.
- FERNÁNDEZ FRAILE, M.E. (1995), « La traducción como procedimiento didáctico de la enseñanza del francés en España » in F. Lafarga et alii, *La Traducción Metodología/Historia/Literatura Ambito hispanofrancés*, Barcelona, PPU : 81-89.
- FERNÁNDEZ FRAILE, M.E. (1996), *La enseñanza / aprendizaje del francés como lengua extranjera en España entre 1767 y 1936. Objetivos, contenidos y procedimientos*, Granada, Universidad de Granada.
- GARCIA-BASCUNANA, J. (1992), « Le Dictionnaire français-espagnol / espagnol-français de Nemesio Fernández Cuesta et la rénovation de l'enseignement des langues étrangères en Espagne à la fin du XIX^e siècle », *Bulletin CILA*, 56 : 117-124.
- PELLANDRA, C. (1998), « 1780-1880 : De l'universalité aux résistances nationales », in *Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde, Le français dans le monde*, Recherches et applications, n° spécial : 24-47.
- PUELLES, M. de (1980), *Educación e ideología en la España contemporánea*, Barcelona, Labor.
- PUELLES, M. de, et alii (1996), *Política, legislación e instituciones en la educación secundaria*, Barcelona, ICE/Horsori.
- ROIG, C. (1994), « La formation à l'enseignement du FLE en Espagne », *Études de Linguistique Appliquée*, 95 : 40-47.
- SÂENZ-RICO URBINA, A. (1973), *La educación general en Cataluña durante el trienio constitucional (1920-1923)*, Barcelona, Universidad de Barcelona.
- SANZ DIAZ, F. (1985), *La Segunda Enseñanza Oficial en el siglo XIX (1834-1874)*, Madrid, MEC.

SUÁREZ GÓMEZ, G. (1961), « Avec quels livres les Espagnols apprenaient le français (1520-1850) », *Revue de littérature comparée*, XXXV : 158-171 ; 330-346 et 512-523.

UTANDE IGUALADA, M. (1964), *Planes de Estudios de Enseñanza Media*, Madrid, MEC.

VIVERO, D. (1992), « L'enseignement des langues étrangères en Espagne entre 1880 et 1914, les mouvements d'innovation et d'ouverture sur l'étranger dans cette période », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 10 : 88-96.

NOTES

1. Claude Moyano était *ministro de Fomento* (= ministre du Développement), chargé de l'Instruction et des Travaux publics, dans un gouvernement modéré. Il faut tenir compte du fait que la création d'un ministère de l'Instruction publique devra attendre en Espagne jusqu'au début du XX^e siècle.
2. On pourrait se poser la question de la convenance de cette date. En tout cas, nous acceptons, en principe, ce point de départ proposé par l'historien de l'éducation Manuel de Puelles (1980), que Maria Eugenia Fernández Fraile prend aussi comme borne dans sa thèse de doctorat *La enseñanza del francés en España entre 1767 y 1936. Objetivos, contenidos y procedimientos* [Université de Grenade, 1995].
3. Nous-même, nous avons signalé ailleurs (1992 : 118) l'originalité de cette expérience pédagogique et l'influence qu'elle a eue sur d'autres qui l'ont suivi dans le temps où à côté de matières comme les mathématiques, la science nautique, la minéralogie, le dessin, les sciences naturelles on étudiait de façon systématique deux langues étrangères : le français et l'anglais.
4. C'est nous-même qui avons traduit de l'original espagnol ce texte et d'autres qui suivent.
5. Tout juste quelques années après l'entrée en vigueur de la Loi Moyano, un groupe de professeurs furent relevés de leurs fonctions à l'Université de Madrid pour des raisons strictement idéologiques. Ils fonderont en 1876 *l'Institution Libre de Enseñanza (ILE)*, qui préconisait « une réforme nationale à travers l'enseignement » (Vivero, 1992 : 88).
6. Nous renvoyons encore une fois, et pour cause, à la thèse de M.E. Fernández Fraile, qui étudie pour la première fois une vaste période de l'histoire de l'enseignement du français en Espagne, celle qui embrasse plus de 150 ans (depuis 1767 à 1936). Il faut surtout souligner dans ce travail l'intérêt porté aux années postérieures à la loi Moyano, négligées dans celui qui est un point de repère incontournable dans l'histoire du FLE dans notre pays : la thèse de doctorat de Gonzalo Suárez Gómez [*La enseñanza del francés en España (Comentario a una bibliografía establecida hasta 1850)*, [thèse inédite, Univ. de Madrid, 1956], dont un abrégé a été publié dans la *Revue de littérature comparée* (voir bibliographie ci-après).
7. C'est le cas, par exemple, de l'*ilustrado* Antonio de Capmany, auteur, d'un *Arte de Traducir el idioma francés al castellano* (1776) et d'un *Nuevo Diccionario Francés-Español* (1805), qui préconise la nécessité de connaître le français, et surtout de bien le traduire, et cela pour un besoin en même temps pratique et scientifique qui aidera à enrichir, de surcroît, la langue espagnole. Son patriotisme et son militantisme antifrançais pendant la Guerre de l'Indépendance ne l'empêche néanmoins pas d'accepter le rôle primordial du français comme langue scientifique à ce moment-là.
8. Les cours à l'*Academia Cívica*, puisque destinés aux artisans et aux jeunes ouvriers, avaient lieu le soir entre 6 heures et 9 heures.
9. De toute façon, cette inclusion des langues vivantes dans le Plan Pidal porte M. de Puelles à une réflexion qui nous apparaît spécialement pertinente : « Les contenus d'instruction essaient d'harmoniser tradition et modernité. C'est pour cette raison qu'on maintient les sciences exactes,

la physique, les langues vivantes, etc., mais on renforce aussi les humanités classiques comme réponse à la prédominance des langues vivantes » (1980 : 120).

10. Un Plan antérieur, celui de 1866, malgré sa décision de supprimer l'enseignement des langues vivantes, obligeait, pour être admis au baccalauréat, à un examen concernant la langue choisie. Le Plan de 1868, élaboré par un gouvernement progressiste, éliminera même cette obligation (Sanz Diaz, 1985 : 339).

11. Dans le sens signalé par C. Pellandra : « Le XIX^e siècle a mis en place un peu partout en Europe des chaires universitaires de langues modernes. C'est la langue nationale d'abord qui attaque, la première, la suprématie des langues classiques, suivie, avec un retard plus ou moins important dans les différents pays, par les langues vivantes » (Pellandra, 1998 : 32-33).

12. À propos des langues vivantes, la loi dispose que les manuels à employer seront ceux désignés par les professeurs eux-mêmes (arrêté du 13 septembre 1858). Un arrêté postérieur (1^{er} août 1868) fixera, moyennant une liste officielle, les manuels de langues vivantes dont il faudra se servir obligatoirement dans les établissements d'enseignement secondaire

13. Une liste exhaustive pour tout le XIX^e siècle figure à la fin de la thèse de M.E. Fernández Fraile (1996 : 396-402). Il est intéressant de la comparer avec celle de G.Suárez Gómez concernant la première moitié du siècle (1961 : 164-171) : la comparaison devient vraiment significative, aussi bien pour ce qui concerne le nombre de manuels que leurs contenus, du changement représenté par l'application de la Loi Moyano.

14. Et c'est ainsi qu'on trouve des cas spécialement frappants, comme celui du francisant catalan A. Bergne de las Casas, professeur de philologie grecque et recteur de l'Université de Barcelone. Dans son *Novísimo Chantreau o Gramática Francesa* (1845), il ne doute point à l'heure de remplacer les exercices pratiques présentés par Chantreau, exemples de situations de communication spécialement pertinents, par des morceaux littéraires (à propos des relations enseignement du FLE/littérature, voir R. Desné, 1998 : 162-170).

15. Le cas des autres langues étrangères était différent, puisque faisant partie de ce qu'on appelait des *estudios de aplicación* elles avaient un profil plus pratique, étant enseignées dans des filières conduisant à la formation professionnelle (études de commerce, par exemple).

16. Et cela malgré l'insistance des arrêtés officiels sur la nécessité d'un enseignement essentiellement pratique où les objectifs de communication doivent dominer (Plans d'études de 1880, de 1894 ; cité par Fernández Fraile, 1995 : 83). Le Plan de 1898

va encore plus loin et parle littéralement, au milieu d'une confusion conceptuelle et méthodologique, d'« exercices de lecture fréquents, traduction, analyse, écriture ou composition, de façon que l'élève puisse lire et traduire couramment à la fin de ses études » [trad. de l'espagnol] (in Utande, 1964 : 330-331).

AUTHOR

JUAN FRANCISCO GARCÍA BASCUÑANA

Universitat Rovira i Virgili, Tarragona