Le professeur d'allemand, 1850-1880

La longue marche vers l'intégration dans le corps enseignant

The teacher of German, 1850-1880. The long march towards integration in the teaching profession

Die Deutschlehrer an französischen Gymnasien, 1850-1880, oder der lange Marsch in den öffentlichen Schuldienst

El profesor de alemán, 1850-1880. El largo camino hacia la integración en el cuerpo docente

Jacques Brethomé

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/histoire-education/1078>

DOI : 10.4000/histoire-education.1078

ISSN : 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 2005

Pagination : 41-69

ISBN : 2-7342-1025-8

ISSN : 0221-6280

Référence électronique

Jacques Brethomé, « Le professeur d'allemand, 1850-1880 », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 106 | 2005, mis en ligne le 31 décembre 2009, consulté le 20 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/1078> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.1078>

LE PROFESSEUR D'ALLEMAND, 1850-1880

La longue marche vers l'intégration dans le corps enseignant

par Jacques BRETHOMÉ

Pour qui veut étudier l'histoire de l'enseignement de l'allemand en France, la période 1850-1880 est intéressante à plus d'un titre. C'est l'époque où son contenu, sa place dans l'économie générale des cours des lycées, se structurent selon des schémas qui perdureront pour l'essentiel jusqu'au milieu du ^{xx}e siècle et lui donneront en grande partie le visage qu'il a encore aujourd'hui. C'est aussi celle où le professeur d'allemand, le terme étant pris dans son acception générale et non comme définition d'un corps statutaire, s'affirme comme enseignant à part entière, détenteur d'un savoir et d'un savoir-faire, appliquant des méthodes propres, mais aussi diffusant une image particulière de la littérature, de la civilisation et de la langue qu'il enseigne. Comme tout enseignant, il présente et représente à la fois, car les élèves, les autorités académiques, les parents d'élèves et l'opinion publique en général vont bientôt se forger une image de lui. Il devient un type singulier de fonctionnaire, qui véhicule une image sociale, exerce une influence, et provoque des réactions qui peuvent aller de l'admiration au rejet.

L'histoire de l'enseignement de l'allemand jusqu'à la fin de la Première Guerre mondiale peut être divisée en gros en trois périodes correspondant aux trois stades d'une évolution qui englobe dans une relation intime enseignement et enseignants : la période 1830-1850, celle du « maître de langues », assimilé au maître de musique ou au maître d'agrément, période pionnière et fondatrice, où règles, règlements et statuts sont encore flous, contradictoires et peu contraignants, la période 1850-1880, celle qui nous préoccupe, où se met en place l'appareil administratif qui encadrera désormais le travail et la carrière des enseignants, et celle de 1880-1918 où professeurs et enseignement d'allemand acquerront une technicité et des compétences qui les mettront à égalité avec leurs collègues des autres matières (1).

(1) Ces trois périodes ont fait l'objet d'études séparées :

Michel Espagne, Françoise Lagier, Michael Werner : *Le maître de langue, les premiers enseignants d'allemand en France (1830-1850)*, Paris, Éd. Maison des sciences de l'Homme, 1991.

Le but qu'on se propose ici est non pas de refaire leur histoire, mais de tenter de saisir ce que signifiait au milieu du XIX^e siècle être professeur d'allemand dans un lycée, les rapports avec les élèves, la hiérarchie, et plus généralement le monde extérieur, le professeur se trouvant ainsi au point d'intersection entre l'administration centrale, l'État, et l'opinion publique. Dans l'entreprise généralisée et systématique d'un contrôle plus strict du corps social par l'État dans la deuxième moitié du XIX^e siècle, il lui est dévolu un rôle essentiel : former et surveiller, veiller à la conformité entre les savoirs à transmettre et la réalité de leur assimilation. Comme tout fonctionnaire, il doit voir et être vu, traquer les déviances mais en être lui-même exempt, être exemplaire pour inciter à l'imitation. Le bon professeur d'allemand que décrivent les rapports administratifs est donc une figure idéale, qui se constitue « en creux », à partir des exemples imparfaits qu'offre la réalité, mais l'idéal de perfection est utilisé sans pitié comme arme contre les enseignants réels pour surveiller et discipliner leur comportement dans les moindres détails et dans tous les instants de leur vie, publique et privée. Ainsi, alors que dans la période précédente le professeur d'allemand, souvent d'origine étrangère, menait une vie professionnelle et privée instable dont le célibat était le signe habituel, on note qu'entre 1850 et 1880, 78 % des professeurs d'allemand se sont mariés, ce qui dans la société de cette deuxième moitié du XIX^e siècle est une marque évidente d'intégration sociale (1) et de stabilisation. On assiste donc à ce qu'on peut appeler l'éradication progressive et systématique de la marginalité, des comportements jugés déviants sur le plan personnel, mais aussi professionnel, et qui va par exemple jusqu'à s'attaquer, comme nous le verrons, aux marques trop évidentes de caractère « germanique » dans l'apparence physique et la pratique professionnelle, et ceci bien avant le retournement de l'opinion après la guerre de 1870-71. Les rapports d'inspection et les dossiers personnels des individus conservés aux Archives Nationales en retracent minutieusement l'histoire (2).

En second lieu, le professeur d'allemand est aussi nécessairement un médiateur culturel. À son corps défendant, pourrait-on dire, car,

Jacques Brethomé : *La langue de l'autre. Histoire des professeurs d'allemand des lycées (1850-1880)*, Grenoble, Ellug, 2004.

Monique Mombert : *L'enseignement de l'allemand en France 1880-1914*, Strasbourg, PU de Strasbourg, 2001.

(1) J. Brethomé, *op. cit.*, pp. 197-201.

(2) Archives nationales de France (A.N.), sous-série F¹⁷. Les dossiers individuels des enseignants, rapports d'inspection et documents divers cités dans cet article, sont conservés dans les cartons de cette sous-série. Nous indiquons nos sources en mentionnant la sous-série F¹⁷ suivie du numéro du carton.

aussi étrange que cela paraisse, beaucoup d'enseignants de cette époque n'ont pas conscience d'être des passeurs de civilisation, ou plutôt ils l'acceptent dans des limites bien précises : que la langue enseignée et les modèles littéraires qu'elle véhicule aient été préalablement filtrés par l'institution scolaire française pour s'y intégrer harmonieusement et ne plus y apparaître comme des corps étrangers. La situation diffère bien entendu selon l'origine des professeurs : les Français d'origine, formés aux humanités dans les lycées français, se font un devoir de couler langue et littérature allemandes dans le moule de l'enseignement des littératures françaises et latines, les étrangers, parmi lesquels les Allemands sont de loin les plus nombreux, n'ont d'autre choix que de s'adapter ou de disparaître de l'institution. L'homogénéité du corps enseignant, dont dépend sa crédibilité, est à ce prix. Guillaume Alfred Heinrich, qui exerça pendant deux ans les fonctions d'inspecteur général, constate cet état de fait en 1871, en décrivant, sans le nommer, le professeur d'allemand : « Le maître étranger, par son accent bizarre en français, par ses idées, par ses allures, se rend quelquefois ridicule auprès d'une jeunesse moqueuse, et souvent ce qu'on gagne en apparence avec lui, on le perd en réalité à cause de l'absence de discipline chez les élèves (1) ».

Entre 1850 et 1880, les langues vivantes s'intègrent progressivement dans la vie des lycées pour devenir des matières comme les autres mais au prix d'adaptations et d'ajustements qui provoquent de perpétuelles crises car les véritables enjeux ne sont que rarement définis clairement. Les malentendus sont multiples : qu'entend-on par enseigner « l'allemand » ? La littérature, la civilisation, l'apprentissage linguistique ? – De quelle Allemagne s'agit-il ? D'une Allemagne idéale des poètes et des penseurs encore inspirée par M^{me} de Staël, ou de l'Allemagne politique concrète qui à cette époque réalise son unité ? Les Français de l'époque ne construisent-ils pas une Allemagne idéale rêvée donc artificielle dans laquelle les Allemands contemporains ne pourraient se reconnaître ? On comprend donc aisément que l'horizon d'attente des récepteurs (élèves, parents) ne coïncide que rarement avec celui des émetteurs (les professeurs) et les institutions scolaires : proviseurs, inspections d'académie et l'Inspection générale arbitrent les débats, imposent des choix, mais ne vont que très rarement au fond des choses, faute de discussion réelle sur ces questions. D'où l'impression persistante de frustration des « usagers » de l'Instruction publique devant l'absence de progrès notable.

(1) G.A. Heinrich : *L'enseignement des langues vivantes en France (1829-1887)*, Paris, 1871.

Tels sont les axes selon lesquels nous voudrions examiner ici la relation qui s'instaure entre 1850 et 1880 entre l'enseignant d'allemand et l'opinion publique. Nous étudierons en premier lieu les différents types de représentations qui tournent autour du « professeur d'allemand » pour essayer de définir ensuite en quoi consiste sa singularité et dans un troisième temps les différents types de transferts culturels en jeu. Nous serons amenés à parler souvent des professeurs de langues vivantes en général, ce qui ne constitue pas une digression par rapport à notre sujet, d'une part parce que le professeur d'allemand est bien sûr un sous-groupe de la catégorie des professeurs de langues vivantes, mais aussi et surtout parce que, en raison des événements politiques, des échanges interculturels avec les pays germanophones et du rayonnement intellectuel de l'université allemande à la fin du XIX^e siècle, l'allemand et les enseignants d'allemand ont joué un rôle de premier plan dans l'évolution de l'enseignement des langues vivantes en France.

I. PRÉSENTATION ET REPRÉSENTATION

Au début de la deuxième moitié du XIX^e siècle, la situation des professeurs de langues vivantes se caractérise encore par une grande hétérogénéité. Sur les 202 professeurs d'allemand qui ont exercé entre 1850 et 1880 (1), 173 ont eu la nationalité française, dont 34 étaient d'origine allemande, 13 d'origine polonaise, 4 britannique, 4 autrichienne et 76 étaient des Alsaciens Lorrains, pour la plupart venus en France après l'annexion de 1871. Les autres, dont 14 Allemands et 2 Autrichiens, n'ont pas acquis la nationalité française. En comptant à part les Alsaciens Lorrains, on peut estimer à 42 le nombre de professeurs francophones d'origine qui ont pu apprendre l'allemand au sein de l'institution scolaire française qui pouvait donc, à partir de 1850, former en partie ses propres formateurs. C'est là la principale nouveauté par rapport à la période d'avant 1850 (2). En comparaison avec l'autre langue étrangère enseignée, l'anglais, on note la persistance d'une forte proportion de locuteurs natifs. L'homogénéisation du corps des professeurs d'allemand est donc engagée mais encore loin d'être réalisée. La nécessité de « maîtres de langues vivantes » dans les lycées était proclamée depuis l'ordonnance du 26 mars 1829 du

(1) Le chiffre de 202 ne recouvre que les dossiers répertoriés aux A.N. Plus de 202 enseignants d'allemand ont exercé à cette époque, notamment dans les collèges communaux et dans l'enseignement privé. Tous les dossiers des professeurs de l'enseignement public n'ont pas été transmis aux archives. J. Brethomé, *op. cit.*, pp. 71-73.

(2) M. Espagne, F. Lagier, M. Werner, *op. cit.*, p. 41.

ministre Vatimesnil (1) mais rien n'avait été fait pour assurer leur recrutement et donner aux langues vivantes une place dans l'emploi du temps normal des élèves. Aussi les premiers maîtres de langues sont-ils recrutés sur le tas, leurs motivations sont diverses, leur origine aussi (2). Parmi les Allemands, on trouve, selon l'expression de Michel Espagne, bon nombre de « philologues égarés » qui, n'ayant pu trouver d'emploi en Allemagne, tentent leur chance en France, attirés par les perspectives de carrière stables qu'offre un État centralisé. Devant cet afflux, Victor Duruy fait remarquer ironiquement que « les Allemands naissent avec leurs diplômes » alors que les Britanniques venus enseigner en France en sont souvent dépourvus car l'Angleterre libérale n'accorde les diplômes universitaires qu'avec parcimonie (3). Rien d'étonnant que dès le début apparaissent des confusions sur la nature du métier : suffit-il de parler l'allemand pour pouvoir l'enseigner ? Que doit-on apprendre aux élèves : la langue, la littérature, la civilisation du pays, voire les familiariser avec les recherches de la science philologique ? En l'absence de directives précises, chacun se débrouille comme il peut mais l'absence de finalités, d'objectifs clairement définis et partant de méthodes d'enseignement des langues vivantes ne tardent pas à se faire sentir. Les objectifs seront assez rapidement fixés, avec plus ou moins de réalisme, par les ministres Fortoul, Duruy, Simon et Ferry (4), les méthodes en revanche ne font encore en 1880 l'objet d'aucune discussion ou proposition constructives de la part des autorités ministérielles et on sait qu'il faudra en fait l'imposition de la méthode directe en 1901, qualifiée de « coup d'État pédagogique » pour que tous les enseignants de langues vivantes se voient contraints d'utiliser, pour bon nombre d'entre eux à contre-cœur, une méthode qui ne correspond souvent ni à leurs attentes ni à

(1) Paul Lévy : *La langue allemande en France*, Lyon/Paris, IAC, 1952, tome II, p. 43.

(2) M. Espagne, F. Lagier, M. Werner, *op. cit.*, pp. 41-66 et J. Brethomé, pp. 125-215. Pendant la période 1830-1850, la part des Allemands d'origine est d'environ 41 % ; elle passe à environ 25 % pour la période suivante.

(3) A.N. F¹⁷ 7085.

(4) De nombreux « plans d'études » extrêmement détaillés permettent ainsi aux ministres successifs d'imprimer leur marque à l'enseignement des langues vivantes. Citons celui de Hippolyte Fortoul (décret du 10 avril 1852), explicité par une « instruction » du 15 novembre 1854, les « Instructions aux recteurs » de Victor Duruy du 29 septembre 1863, la « circulaire relative à l'enseignement des langues vivantes » du 10 octobre 1871 de Jules Simon, une seconde du 27 mai 1872, complétée par une troisième du 29 septembre 1872, une circulaire du ministre François Cumont, à l'époque de l'ordre moral, du 14 octobre 1874, et le « plan d'études et programmes des lycées » de Jules Ferry de 1880 qui démantèle celui de Cumont.

leur expérience (1) et dont ils doutent de l'efficacité avant même qu'elle n'ait été employée.

En fait l'homogénéisation du corps enseignant de langues vivantes et partant des professeurs d'allemand se fait par deux voies parallèles mais étroitement liées : l'unification administrative des carrières et des statuts – ils entrent progressivement dans le droit commun des professeurs de lycée – et l'unification des formations : l'agrégation et le certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes deviennent, du moins en théorie, les deux seuls et uniques modes de formation et de recrutement. L'institution scolaire agit de façon normative et coercitive, elle impose le moule unique et contraignant des concours, gage de l'unicité de la formation de ses fonctionnaires, excluant du même coup ceux dont les compétences ne lui semblent pas suffisantes ou les savoirs trop excentriques par rapport aux canons officiels, périodiquement rappelés dans les rapports des jurys. Une preuve en est que le ministère reste inflexible et refuse catégoriquement d'accorder des dispenses à des candidats non bacheliers. Ainsi, en 1873, l'inspecteur général d'allemand Eichhoff félicite en ces termes le directeur de l'enseignement secondaire (2) : « En réponse à la lettre que vous m'avez fait l'honneur de m'adresser au sujet de trois demandes d'inscription pour le certificat d'aptitude, je commence par vous remercier de la fermeté avec laquelle vous avez toujours exigé le grade de bachelier ès lettres ou ès sciences pour tout Français voulant subir l'examen du brevet, ou un diplôme équivalent pour tout étranger faisant la même demande. C'est le seul moyen de maintenir la dignité et l'efficacité de cet enseignement dans nos lycées ».

Mais le concours, parce qu'il est censé être le classement des meilleurs, a aussi une fonction de visibilité vis-à-vis de l'extérieur, donc d'exemple donné au corps social tout entier, brevet d'excellence en quelque sorte et preuve que l'État ne confie l'éducation de ses enfants qu'aux maîtres les meilleurs qu'il sélectionne de la façon la plus rigoureuse possible. Saint René-Taillandier, qui préside en 1866 le jury de la première agrégation d'allemand recréée, ne cache pas sa fierté dans son rapport au ministre Victor Duruy : « Cette interruption des grandes luttes universitaires sur le terrain des langues vivantes a naturellement accumulé des forces qui viennent se déployer toutes ensemble au signal donné par Votre Excellence. Presque tous les candidats de 1865 sont des maîtres déjà éprouvés par de longs et utiles ser-

(1) M. Mombert, *op. cit.*, pp. 151-174.

(2) A.N. F¹⁷ 7103, Agrégation 1873.

vices ; quelques-unes même, parmi les candidats allemands d'origine, occupent un certain rang dans la littérature de leur pays natal » (1).

L'agrégation est depuis longtemps le grade suprême. Les agrégations de langues vivantes ont été créées en 1848, puis supprimées par le ministre Fortoul par l'arrêté du 21 février 1853 qui instaure deux ordres uniques : lettres et sciences. Devant l'échec de l'opération qui marquait une régression générale en matière de qualification professionnelle, le « certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes », qui existait depuis 1841 mais était tombé en désuétude, est réactivé en 1860, enfin, les agrégations de langues vivantes sont rétablies par le décret du 27 novembre 1864 de Victor Duruy. Cela ne va d'ailleurs pas sans problème, car il s'agit pour le ministère d'éviter l'afflux de candidats « étrangers », en clair allemands, attirés en masse par des concours auxquels ils pensent pouvoir réussir aisément en raison de leurs titres universitaires. La lutte est d'autant plus inégale que leurs collègues français ne bénéficient pas à cette époque de formation universitaire digne de ce nom. Samuel Alexandre, professeur d'allemand à Louis le Grand, s'en ouvre ainsi en 1864 au directeur de cabinet du ministre (2) : « Enfin, ne conviendrait-il pas de se montrer envers les étrangers plus sévères que par le passé ? Plus d'une fois, on en a vu échouer faute d'une prononciation convenable ou d'une connaissance suffisante de la langue que parlent leurs élèves. [...] Un étranger qui vient enseigner en France ne devrait-il pas avant tout faire à ce pays la politesse d'apprendre sa langue et de s'appliquer à la prononcer d'une manière assez correcte pour enlever à ses élèves toute occasion de se distraire à ses dépens ? »

La réforme d'Hippolyte Fortoul en 1851 stipule que seuls les agrégés ont droit au titre de « professeur » et sont seuls titulaires de leurs classes. Un système passablement touffu et modifié à plusieurs reprises dans les années 1850 à 1880, classe les lycées en plusieurs catégories, en général quatre, et répartit les professeurs en plusieurs « ordres », appelés également parfois « classes », ce qui fait que le traitement d'un fonctionnaire dépend, non de ses mérites ou de son ancienneté, et n'est que partiellement attaché à sa personne, mais est pour l'essentiel tributaire de l'établissement où il enseigne. S'ensuit une grande instabilité des carrières, tout enseignant quelque peu ambitieux désire « monter » dans un lycée de catégorie supérieure et les autorités ne se privent pas de rétrograder ceux dont elle est

(1) A.N. F¹⁷ 7092.

(2) A.N. F¹⁷ 7091.

mécontente dans un établissement inférieur. Enfin, toute carrière exceptionnelle se doit de finir dans un « grand » lycée de la capitale ou à Versailles. Ajoutons que le traitement du fonctionnaire comprend une partie non fixe, appelée « éventuel », calculée sur la pension versée par les internes du lycée (1). Le système atteint là un degré de perversité redoutable, puisque les lycées les plus cotés, qui ont donc le plus d'élèves internes, offrent un éventuel supérieur, mais en même temps, cet éventuel est une masse à partager, donc l'intrusion d'enseignants de langues vivantes dans le personnel des lycées est vécu par celui-ci comme une menace de dégradation de ses conditions de vie. Un décret du 25 septembre 1872 supprime officiellement l'éventuel qui subsiste cependant en pratique et il faudra celui du 11 juillet 1887 qui attache le traitement du fonctionnaire exclusivement à sa classe et non plus à sa résidence pour le voir disparaître définitivement. Toutefois, avec le temps les carrières deviennent dans l'ensemble plus stables et la différence entre professeurs venus d'Allemagne et Français tend à s'estomper (2).

La constitution d'un véritable corps de professeurs de langues vivantes s'effectue aussi par la mise en place progressive d'une formation universitaire spécialisée, par les programmes des concours, par la constitution d'un horizon intellectuel commun qui s'ébauche dans les années 1850-1880. Les concours revêtent, nous l'avons vu, une importance primordiale, par leur prestige, leur fonction d'accès à un statut valorisant : l'obtention d'une agrégation fait de l'enseignant d'allemand l'égal du professeur de lettres ou de mathématiques, au moins en théorie, car dans la vie quotidienne des lycées les jalousies et les propos dépréciatifs persistent. L'agrégation reste jusqu'en 1880 un concours éminemment élitiste, ainsi en 1877 il y eut à l'agrégation d'allemand deux reçus sur 32 inscrits, en 1879 six sur 51. Il faut attendre 1880 pour que le nombre des reçus augmente pour atteindre environ 13 reçus (hommes et femmes) à partir de 1910 (3).

(1) Ludwig Hahn : *Das Unterrichtswesen in Frankreich*, Breslau, 1848, p. 348 et J. Brethomé, *op. cit.*, p. 159. Les règles concernant le calcul de l'éventuel avaient été fixées en 1808. Au départ, les professeurs de langues en étaient exclus, ils en touchaient une demi-part depuis 1853, et une part entière à partir de 1868.

(2) Entre 1850 et 1880, le temps passé dans le dernier poste avant la retraite est globalement de 18 ans pour les Allemands et de 19,7 pour les Français, J. Brethomé, *op. cit.*, p. 94.

(3) *Statistiques de l'enseignement secondaire en 1887*, Bibliothèque nationale, p. XCVII, J. Brethomé, *op. cit.*, p. 148.

À la lecture des programmes de l'agrégation d'allemand (1), de 1848 à 1880, on est frappé par le fait qu'ils sont au début essentiellement consacrés à l'antiquité gréco-romaine par l'intermédiaire des traductions et des œuvres d'écrivains allemands, puis au classicisme allemand proprement dit, avec une timide évolution vers la littérature romantique. En 1880, la progression ne va pas au-delà. On en comprend aisément les raisons : les œuvres de l'Antiquité, universellement reconnues comme base de la civilisation et de l'enseignement, sont gage de sérieux et montrent que l'agrégé d'allemand est l'égal de son collègue de lettres classiques, la constitution d'un corpus d'œuvres allemandes elles-mêmes classiques ou d'une qualité littéraire digne de celles-ci est censée prouver que la littérature germanique est l'égale des littératures antiques et françaises et que ce n'est point démeriter que de les étudier. Des motifs plus terre à terre expliquent aussi ce choix : comme le fait remarquer non sans malice Paul Lévy (2), les premiers examinateurs de l'agrégation étaient beaucoup plus à leur aise dans l'antiquité gréco-romaine que dans la littérature et la langue allemandes et pouvaient ainsi masquer leurs lacunes. Laissons une fois encore la parole au président du jury de 1866 qui justifie ainsi ses choix (3) : « Dans le choix des auteurs allemands, je me suis préoccupé des rapports avec les grandes littératures classiques. L'ouvrage de Herder, *Idées sur la philosophie de l'histoire de l'humanité* est un des monuments du XVIII^e siècle, et le treizième livre, celui que j'indique, étant consacré à la Grèce, fournit au jury tout un ordre de questions qui répondent aux exigences du concours. Je trouve le même avantage dans le *Cours de littérature dramatique* d'Auguste Guillaume Schlegel ; les deux leçons que je propose comme sujet d'étude renferment le tableau de la comédie grecque et latine. L'*Iphigénie* de Goethe sera une occasion d'apprécier l'imitation du génie antique par le génie allemand. Enfin, les trois poèmes de Schiller, le *Chant de la cloche*, la *Promenade*, la *Fête d'Eleusis*, offriront un vaste champ à l'étude littéraire et philologique ».

(1) Voir M. Werner : *Les concours de recrutement des enseignants de 1842 à 1953 : agrégation et certificat d'aptitude*, in M. Espagne et M. Werner : *Les études germaniques en France (1900-1970)*, pp. 287-299.

(2) Paul Lévy, *op. cit.* tome II, p. 80. Le programme de 1851 comprenait *La Messiede*, I et II, et les *Odes* de Klopstock, une partie de la traduction de l'*Illiad*e de J.H. Voss, le *Laokoon* de Lessing, *Don Carlos* et *La Guerre de Trente Ans* de Schiller, *Iphigénie en Tauride* de Goethe, la traduction de l'*Agamemnon* d'Eschyle de W. von Humboldt.

(3) A.N. F¹⁷ 7094.

Les auteurs français au programme de l'agrégation d'allemand sont bien entendu également les classiques français des XVII^e et XVIII^e siècles, ainsi en 1868 : Montesquieu, Descartes, Molière et Racine, et l'inamovible *De l'Allemagne* de M^{me} de Staël. Le certificat d'aptitude reste dans la mouvance de l'agrégation avec toutefois quelques velléités de nouveauté puisqu'en 1868 fut donnée en traduction orale une page de *Soll und Haben* de G. Freytag, paru en 1855.

Si le désir d'affirmer la dignité de l'agrégation d'allemand explique les choix des jurys, leur extrême conservatisme est tout aussi évident et menace même de ruiner leurs efforts. En effet, le caractère répétitif des questions au programme ne peut que favoriser le bachotage, l'érudition fonctionne dès lors en vase clos, au lieu de s'ouvrir sur les réalités du monde germanique, de susciter des curiosités de chercheur. Les candidats au concours s'enferment au contraire dans un univers aux frontières hermétiques et s'isolent du monde extérieur. Aussi étrange que cela puisse paraître à plus de cent ans de distance, ils rejoignent en cela le modèle commun des professeurs du secondaire : issus de classes moyennes et, pour certains enseignants d'allemand, immigrés sans fortune et sans patrie, n'ayant d'autre richesse que leur langue maternelle et leurs diplômes, ils voient dans les études l'ascenseur social qui leur permet avec beaucoup de difficultés de rejoindre la société qui les accueille. La langue et la littérature allemandes fonctionnent dès lors comme le latin et le grec ; en s'agrégeant aux études classiques, elles font office de médiatrices sociales et permettent de s'intégrer plus ou moins parfaitement au monde bourgeois (1).

Mais le repli sur soi sur le plan intellectuel n'a toutefois pas seulement des causes sociologiques, ses racines idéologiques sont liées à une conception typiquement française de l'esthétique et des études classiques : la littérature classique gréco-latine et française du Grand Siècle est censée offrir des modèles inégalables que l'on peut imiter ou commenter mais en aucun cas surpasser. L'exercice roi est évidemment la dissertation, discours sur l'œuvre fondé sur l'adéquation tacite entre le commentaire et l'œuvre elle-même, mais qui ne saurait interroger et encore moins remettre en question le texte. En langues vivantes, l'exercice le plus prisé est à cette époque la version suivie du thème d'imitation, sorte de rétro-translation qui a pour but de faire retrouver par l'élève le texte original. Le texte, le « morceau choisi », est objet d'étude mais acquiert le statut de modèle intouchable et

(1) Nous suivons ici l'analyse d'Antoine Prost ; Antoine Prost : *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Paris, A. Colin, 1968, pp. 364-375.

inégalable et n'est en aucune façon soumis à examen critique. Le critère suprême est le «goût», notion aussi indéfinissable qu'impérieuse, dont certains rapports d'inspecteurs généraux nous disent que des Allemands ne sauront jamais l'acquérir totalement. Ainsi, un rapport sur Maximilien Fischer, pourtant agrégé ès lettres de 1856, enseignant au lycée de Bastia depuis 1862 (1), affirme : «Il lui manquera toujours cette délicatesse de goût, cette précision de langage et surtout ce sentiment de la littérature française si nécessaires à un professeur de rhétorique».

Résumant la situation, Michel Bréal pouvait écrire en 1884 : «Les peuples comme les individus finissent par tomber du côté où ils penchent : comme nous avons le goût des œuvres achevées et ciselées, notre instruction a accordé une place plus grande aux exercices de style, et cette place, qui peut-être à l'origine n'était pas excessive, n'a point cessé de s'accroître et d'empiéter sur le reste. La composition écrite, faite à tête reposée, est devenue la pierre de touche des études. Après avoir tiré des écrivains classiques les morceaux les plus oratoires et les plus travaillés, l'enseignement s'est concentré sur ces extraits, [...] un choix de versions s'est substitué à l'étude d'ouvrages complets. Parfois on ne s'en est même pas tenu là et on a recommandé de lire non plus les modèles mais les imitations, je veux dire les copies couronnées du concours général. C'est ainsi qu'une culture qui d'abord est saine et vigoureuse, se raffine et s'étiole dans le temps» (2).

D'où l'importance donc des «morceaux choisis». Un grand nombre d'enseignants de cette époque publient des recueils d'extraits de littérature allemande et réaffirment avec force dans leur préface qu'ils y ont pris les «meilleurs morceaux» pour les soumettre à l'admiration de leurs élèves. L'examen de ces différents recueils montre évidemment qu'il s'agit en gros toujours des mêmes textes qui, dans la plupart des cas, sont proposés sans aucun commentaire ni appareil critique, comme si la vision du Beau se suffisait à elle-même. Là aussi, le système fonctionne en vase clos car ces mêmes auteurs au programme des concours se retrouvent, sous une forme à peine adaptée, dans les classes supérieures des lycées, imposés par les plans d'études ministériels. On voit donc comment le professeur qui a préparé les concours, se retrouve ensuite devant des élèves auxquels il n'a en somme qu'à transmettre le savoir qu'il a lui-même acquis quelques années auparavant, espérant susciter lui-même des vocations d'enseignants qui à leur tour initieront leurs élèves aux beautés

(1) A.N. F¹⁷ 20742.

(2) Michel Bréal : *Excursions pédagogiques*, Paris, Hachette, 1884, p. 62.

des mêmes morceaux choisis. Ainsi, en 1874, le plan d'études des lycées prescrit pour la classe de rhétorique le *Laokoon* et les *Lettres sur la littérature ancienne et moderne*, de Lessing, la correspondance entre Goethe et Schiller, des «œuvres d'esthétique» de Schiller, Goethe, Lessing, de Goethe *Torquato Tasso*, *Iphigénie*, la *Fiancée de Messine* de Schiller et des extraits de Klopstock. Quant à l'éducation du goût par la littérature, Johann Nida, chargé de cours au lycée de Carcassonne, en résume la philosophie dans la préface de ses *Morceaux choisis en prose et en vers des classiques allemands*, publiés en 1872 (1) : «Le recueil que nous offrons ici à la jeunesse studieuse renferme, dans un cadre relativement restreint, autant et même plus de morceaux excellents que les ouvrages du même genre publiés jusqu'à ce jour. Il se recommande au goût des personnes les plus scrupuleuses par un choix consciencieux. Rien de médiocre n'y a trouvé place. Ce sont de véritables modèles sous le rapport de la pureté de la langue, comme au point de vue littéraire et moral. On y verra l'application de ce principe qu'il ne faut offrir à l'étude ou à l'imitation des élèves que des exemples irréprochables à tous égards».

De telles conceptions sont en totale contradiction avec les buts affichés de l'enseignement des langues vivantes : apprendre aux élèves la langue parlée et les habituer à s'exprimer «naturellement» dans la langue étrangère. Contrairement à ce qu'on pourrait croire, cet objectif n'est pas apparu tardivement comme victoire des Modernes sur les Anciens ; on pourrait en effet penser qu'une pédagogie réaliste et tournée vers le concret aurait peu à peu pris le pas dans le courant du siècle sur des conceptions classiques et poussièreuses. En fait, la nécessité de parler la langue contemporaine, de pouvoir s'exprimer en langue étrangère, est pour ainsi dire consubstantielle à celle de leur apprentissage. Dans son *Rapport à l'Empereur sur la situation de L'Instruction publique depuis le 2 octobre 1851* d'août 1853, le ministre Fortoul déclare (2) : «L'enseignement de ces idiomes [les langues vivantes] se développe, mais il n'est pas assimilé à celui des langues classiques ni par les méthodes qu'on y applique, ni par le temps qu'on y consacre. Ce ne sont pas

(1) *Ibid.* p. 442. Notons toutefois que si cette conception est la plus répandue, l'inverse se rencontre aussi. Henri E. Adler-Mesnard, que l'on peut considérer à bon droit comme un véritable médiateur culturel dans ces années, fait au contraire précéder systématiquement les extraits de courtes notices biographiques et bibliographiques dans sa *Littérature allemande au 19^e siècle* parue en 1851, et qui fut rééditée tout au long du siècle.

(2) *Bulletin administratif de l'Instruction publique*, 1858, p. 288.

des modèles accomplis qu'on propose à l'admiration des élèves, ce sont des instruments qu'on veut mettre à leur service, c'est un moyen d'échanger sa pensée avec des hommes savants, industriels et amis ».

La « modernité » de cette position, bien que Fortoul n'ait pas particulièrement laissé l'image d'un esprit éclairé, peut laisser croire que les décennies suivantes ont été marquées par une véritable régression pédagogique. Or, le véritable problème est qu'il n'existe pas à cette époque de pédagogie spécifique, encore moins de didactique des langues vivantes, le tâtonnement, l'initiative individuelle, sont de rigueur, faute de mieux, depuis les années 1830 (1) et cette situation perdure jusqu'aux années 1880.

La « méthode naturelle » de Victor Duruy, inspirée probablement des phonéticiens allemands et de la « *Phonetische Methode* » (2), est à notre connaissance la première tentative pour imposer d'en haut un apprentissage spécifique adapté à son objet, elle est exposée dans les *Instructions aux recteurs sur l'enseignement des langues vivantes et sur les conférences dans les lycées* du 29 septembre 1863 (3) et a donc force de loi, du moins en principe. Duruy replace leur enseignement dans le premier cycle des études secondaires, et, à partir de là, développe et veut imposer une pédagogie de l'apprentissage basée sur l'imitation des sons, puis de la répétition des mots et des phrases, semblable à ce que fait la mère avec son enfant : « L'essentiel est que la sensation spéciale que donne le son d'une voyelle ou d'une syllabe arrive nettement à l'oreille de l'enfant et que ce son puisse être reproduit par ses jeunes organes. Il sera plus tard exercé à mettre dans les mots l'accent tonique et, dans les phrases, à relever la voix sur les expressions que le sens indique comme les plus importantes ».

Mais cette méthode ne traite en fait que des premiers pas, elle reste totalement évasive quant à l'apprentissage progressif et systématique des mécanismes linguistiques, encore moins quant à celui de la lecture et de la conversation (4). Elle sera d'ailleurs brocardée plus

(1) M. Espagne, *op. cit.*, pp. 74-76.

(2) Christian Puren : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Clé International, 1988, p. 80.

(3) *Bulletin administratif de l'Instruction publique*, 1863, p. 317 et suivantes et *Journal général de l'Instruction publique*, 1863.

(4) Duruy est conscient du caractère novateur et capital de ses décisions. En témoignent l'envoi d'un questionnaire détaillé aux recteurs dès juillet 1864 sur les effets de sa réforme et les réponses de ceux-ci. À partir de 1867, des rapports sont envoyés régulièrement au ministère. L'opération sera renouvelée en 1872 sous la

tard comme méthode « pour gouvernantes et bonnes d'enfants » (1). L'Allemagne est dans ce domaine sans conteste le modèle à imiter, comme l'affirme avec force Henri Emmanuel Adler-Mesnard, lui-même Allemand d'origine, et inspecteur des classes d'allemand de Paris, Versailles et Vanves, dans un rapport au ministre de 1866 (2) : « Il importe d'attaquer vigoureusement l'étude de l'allemand ; il faut que, dès la première année, les élèves sentent qu'ils gagnent du terrain, sinon ils perdent courage. En Allemagne, les élèves des basses classes ont six heures de français par semaine. Au bout de quelques mois, les commençants savent assez de mots et de grammaire pour faire de petites phrases correctes ; ils sentent qu'ils ont appris quelque chose, le professeur n'a plus besoin de stimuler leur zèle [...] Il est certain que nos jeunes collégiens n'ont pas plus de peine à apprendre l'allemand que les Allemands à apprendre le français ; mais ils ne sont pas placés dans des circonstances aussi favorables [...]. Tous les professeurs regardent comme urgent d'accorder aux élèves de sixième trois classes par semaine ».

L'enseignement des langues vivantes est donc confronté dès sa création à la question de son efficacité. La critique s'exprime dans les nombreux rapports d'inspecteurs généraux et de proviseurs qui accompagnent la carrière d'un enseignant : « savoir tenir sa classe », « avoir une bonne méthode » sont autant de critères dont le contenu n'est jamais précisément expliqué, par la force des choses. Certains enseignants essaient de se conformer aux instructions officielles, d'autres restent au contraire attachés aux valeurs traditionnelles que sont le thème et la version, d'autres enfin essaient des solutions plus originales, voir cocasses. Donnons pour terminer à nouveau la parole à Guillaume Alfred Heinrich (3), dont les positions conservatrices sont un réquisitoire contre la méthode naturelle de Duruy : « Ce que les lycées et les collèges peuvent donner, c'est une bonne et solide instruction grammaticale, une excellente préparation qui permette à la moyenne des élèves d'acquérir ensuite rapidement par l'usage ce qui lui manque. Il n'y aura jamais que l'élite de la classe qui puisse dépasser ce niveau ».

responsabilité de l'inspecteur général Eichhoff. *Bulletin administratif*, 1864, *op. cit.*, pp. 22-25. A.N. F¹⁷ 6897 et F¹⁷ 6899, dossiers *Enseignement des langues vivantes*. Voir aussi : J. Brethomé, *op. cit.*, pp. 56-83.

(1) C. Puren, *op. cit.*, p. 114.

(2) A.N. F¹⁷ 6899.

(3) G.A. Heinrich : *L'enseignement des langues vivantes en France*, Paris, 1871.

II. SINGULARITÉ DES LANGUES VIVANTES ET DE L'ALLEMAND

Nous sommes enclins à croire que Heinrich exprime là ce que pense la très grande majorité de ses collègues. L'idée selon laquelle seule « l'élite de la classe puisse jamais dépasser ce niveau » paraît aujourd'hui choquante, mais à son époque l'enseignement secondaire ne concerne effectivement qu'une infime partie de la jeunesse (1), la pensée élitiste est pour ainsi dire consubstantielle à l'institution. Si les professeurs forment l'élite, c'est qu'ils se sentent eux-mêmes l'élite des enseignants, d'où la religion de l'agrégation, l'importance de la hiérarchie. Mais en même temps, ils ont vocation aussi à former une élite, donc à favoriser les meilleurs pour leur transmettre le meilleur des savoirs possibles, les « exemples irréprochables à tous égards » dont parle Nida. Or, les langues vivantes sont, par leur nature, un grain de sable dans la machine élitiste, elles ne s'assimilent pas aux autres matières nobles que sont les lettres latines et françaises, et elles vont puissamment contribuer à faire évoluer sinon éclater le système (2).

Cela se passe essentiellement sur le plan des réalités. D'abord l'existence, à la différence des langues mortes, de locuteurs natifs qui font impitoyablement ressentir à l'élève et au professeur ses insuffisances. Les échanges internationaux sont à cette époque suffisamment nombreux pour que l'allemand authentique, la prononciation native, s'imposent comme référence unique. Non sans mal d'ailleurs : les rapports d'inspection montrent qu'au début des années 1850 l'allemand langue maternelle n'est pas considéré comme un atout mais plutôt comme une excentricité parmi d'autres qui caractérise les Allemands et donc les déconsidère car ils ont le désavantage de prononcer le français avec un accent étranger. Ainsi, Christian Hallberger, professeur au lycée de Nîmes en 1856 : « Un homme d'une taille épaisse et ramassée, d'une bonne figure, d'un accent germanique très prononcé, d'un esprit lourd, empâté et embrouillé comme la plupart des maîtres d'allemand » (3).

La singularité de l'allemand dans ce domaine réside dans le fait que beaucoup d'enseignants sont germanophones d'origine ce qui

(1) Un enfant sur 45 en 1842, 1 sur 21 en 1876, soit moins de 5 %, fréquentent un lycée. Et il s'agit exclusivement de garçons. A. Prost, *op. cit.*, p. 34.

(2) Évolution retracée par M. Mombert, à l'exemple de l'intégration de l'enseignement spécial, devenu moderne, qui devient la branche sans latin de l'enseignement général. M. Mombert, *op. cit.*, pp. 113-117.

(3) A.N. F¹⁷ 20924.

contribue à décrédibiliser leur enseignement aux yeux des administrations. Cette situation s'aggrave même avec l'afflux après 1871 de maîtres d'allemand alsaciens ou lorrains dont l'Inspection générale stigmatise la prononciation « rurale » dans les deux langues (1). Il n'en reste pas moins que la conviction dominante est que les langues vivantes sont faites pour être parlées, que l'élève doit donc disposer non pas tant de savoirs que de savoir-faire et que l'enseignement doit viser à mettre en place des automatismes pour qu'une fois plongé dans le bain linguistique étranger il puisse se débrouiller. Paradoxalement, la baisse progressive du nombre de germanophones natifs au profit de francophones ayant appris l'allemand rend la situation concrète des professeurs d'allemand plus difficile car il existe une différence irréductible de nature entre langues vivantes et les autres matières construites d'enseignement, et cette tension, que les professeurs vivent parfois dramatiquement au jour le jour dans leur pratique, ne se résorbe pas parce qu'il n'existe pas encore à ce sujet de réflexion cohérente et structurée. Ce ne sera le cas que dans les années 1880, quand se constitueront les premières associations professionnelles de professeurs de langues vivantes. Alors aura lieu un échange d'expériences et une réflexion concertée et en profondeur sur la nature et les réalités du métier (2). Avant 1880, on n'en est pas là, pourtant la pression de l'opinion publique est désormais telle que l'institution scolaire ne peut plus se dérober. Époque de grand essor industriel et commercial, le Second Empire est avide d'échanges internationaux, tandis que s'impose de plus en plus la constatation que l'universalité de la langue française est largement battue en brèche, par l'anglais dans le domaine du commerce et de l'industrie, par l'allemand dans celui des sciences. Des voix s'élèvent donc un peu partout, des « pères de familles », qui enjoignent le ministre de donner à leurs enfants une éducation digne des réalités du temps. Ainsi, l'inspecteur d'académie à Limoges Navières-Laboissière recommande en 1855 à Fortoul la candidature de son fils comme professeur d'allemand en ces termes : « À l'aide des rapports internationaux, ne pensez-vous pas en effet envoyer, au frais de l'État, dans une ville et auprès de savants de votre choix, de jeunes et ardents professeurs ? Ils recueilleront là le pur allemand à la meilleure source avec accompagnement de ce qu'il y a d'utile à moissonner dans les mœurs et la littérature de nos bons voisins. À leur retour, ils reverseront parmi nous les richesses qu'ils auront acquises et établiront entre les deux pays un courant d'idées favorable à la science et aux bonnes

(1) A.N. F¹⁷ 21883¹ et J. Brethomé, *op. cit.*, pp. 80-89.

(2) M. Mombert, *op. cit.*, pp. 233-285.

tendances internationales. Le plan est à la hauteur de M. Fortoul. Il est en harmonie avec notre époque et digne du gouvernement de l'Empereur» (1).

Témoignage parmi d'autres d'un familier des questions d'éducation partisan du nouveau régime qui se livre à un plaidoyer enflammé en faveur des échanges culturels, le terme culturel ici englobe aussi bien les sciences, la littérature, le commerce, les «mœurs». Curiosité de s'informer, d'apprendre du voisin, foi dans la science, conviction que la connaissance de l'autre est un enrichissement pour soi et un gage de «bonnes tendances internationales», selon le slogan fameux : «L'Empire c'est la paix» (2). Mais ce qui nous intéresse surtout c'est que la langue est ici reconnue comme vecteur essentiel de tout échange culturel et même sa condition sine qua non. Apprendre une langue étrangère pour la parler et l'écrire n'est plus considéré comme affaire personnelle mais comme une obligation à laquelle nul ne peut se soustraire.

La réaction des autorités à cette nouvelle exigence est ambiguë : l'institution scolaire, le ministère de l'Instruction publique, soutenu en cela par la majorité des enseignants, essaie bien de prendre en compte cette demande mais refuse de remettre en cause les fondements de l'enseignement classique traditionnel. On peut dire sans exagérer qu'il biaise, tergiverse. C'est ainsi que nous interprétons la reprise par Fortoul en 1852 de la «bifurcation» mise en place sous la monarchie de Juillet qui instaure à la fin de la quatrième une division littéraire et une division scientifique, où le poids de la langue vivante est renforcé. Devant l'échec de l'opération, Victor Duruy crée l'enseignement spécial (3), à vocation essentiellement commerciale, industrielle et scientifique, mais organisé en filière parallèle de l'enseignement littéraire traditionnel, qui sera transformé par la suite en enseignement moderne par le décret du 4 juin 1891 (4). À la différence de son prédécesseur, Duruy attaque le problème de front, ce qui lui vaut un véritable tir de barrage des milieux conservateurs (5). Rien d'étonnant dans ces conditions qu'il ait réservé les principales innovations en matière de langues vivantes à l'enseignement spécial :

(1) A.N. F¹⁷ 21389.

(2) Sur cette question voir Claude Digeon : *La crise allemande de la pensée française*, Paris, PUF, 1959, pp. 11-17.

(3) A. Prost, *op. cit.*, pp. 58-61.

(4) P. Lévy, *op. cit.*, p. 166.

(5) Résistance qui s'exprime entre autres dans les colonnes du semi-officiel *Journal général de l'Instruction publique*, J. Brethomé, *op. cit.*, pp. 52-56.

création à Cluny d'une école de formation des maîtres de l'enseignement spécial, année de stage à l'étranger pour les futurs enseignants de langues, professionnalisation, ouverture pédagogique (1), puis plus tard, substitution au latin d'une seconde langue étrangère. Bref, les langues vivantes sont une pièce maîtresse dans la mise en cause de l'enseignement secondaire classique traditionnel qui se fait plus virulente dans les dernières années du Second Empire et redouble après l'abandon de la réforme de Jules Simon en 1873. Là encore l'Allemagne est le modèle à imiter : l'enseignement spécial est inspiré des *Realschulen* allemandes ; d'ailleurs les traditionalistes ne s'y trompent pas qui attaquent Duruy par le biais d'une critique de l'enseignement en Allemagne (2).

Si l'enjeu est clairement défini : efficacité de l'enseignement mesurée aux résultats, élèves capables de s'exprimer en langue étrangère, les camps le sont beaucoup moins. On s'attendrait à ce que les enseignants de langues vivantes des années 1850-1880 rejoignent en masse le camp des partisans des réformes, or il n'en est rien. Les rapports d'inspection, les courriers des intéressés montrent que la grande majorité d'entre eux se rangent du côté de la tradition. Les raisons en sont multiples : le prestige éminent que conservent à cette époque les humanités classiques, le désir de ne pas déroger à ce qui apparaît comme un statut d'honorabilité mais au contraire de pouvoir enfin s'y intégrer, le fait pour les enseignants non germanophones de mal ou de ne pas maîtriser la langue parlée en raison des lacunes de leur propre formation et donc d'être incapables de l'enseigner. S'il existe bien à cette époque des facultés de lettres, il n'y a pas vraiment – faute de bourses d'études – d'étudiants ; les futurs enseignants en sont réduits la plupart du temps à préparer les concours tout seuls ; la licence en langues étrangères que Victor Duruy avait appelée de ses vœux ne voit le jour qu'en 1886. Jusqu'en 1880 c'était un examen indifférencié portant surtout sur les lettres anciennes. En 1882, Michel Bréal résume ainsi la situation : « Nos candidats à la licence et à l'agrégation, confinés au fond d'une cour de collège, réduits pour toutes instructions aux conférences faites par un professeur du lycée, ne connaissent la faculté des sciences et des lettres que par les inscriptions dont ils vont verser le montant entre les mains du secrétaire, ou par la dispense de frais qu'avant l'examen ils adressent au doyen. [...] Sauf la petite élite formée par l'École normale, le personnel de l'enseignement secondaire vit sur les notions qu'il a acquises dans

(1) *Bulletin administratif de l'Instruction publique*, 1867, p. 547.

(2) *Journal général de l'enseignement public*, 9 juillet 1868, p. 433.

l'enseignement secondaire tandis que les facultés des lettres et des sciences, privées de leur auditoire véritable, sont obligées de s'en chercher un parmi les oisifs et les dilettantes » (1).

Quoi qu'il en soit, il est certain qu'à cette époque, les professeurs d'allemand n'ont pas été les médiateurs privilégiés de ces échanges et transferts culturels dont la société ressentait le besoin impérieux. La position ambiguë des professeurs de l'enseignement secondaire au sein de la société aggrave cet état de choses et exacerbe les contradictions : le bon professeur – les rapports d'inspection le répètent à satiété –, mène une vie « grave et retirée », tout entière consacrée aux joies de l'étude et de la famille. Le monde reste l'ennemi. La tentation est évidemment grande de calquer l'enseignement de l'allemand sur celui du latin et du grec pour arriver à la respectabilité que confèrent ces matières nobles, pour se faire respecter aussi car n'oublions pas que durant toute cette période et au delà, les langues vivantes et leurs enseignants ne sont pas pris au sérieux par les élèves (2). Tentation également pour les professeurs d'allemand de faire de l'allemand, en raison de ses supposées difficultés grammaticales, une sorte de latin moderne, une école de formation de l'esprit logique, donc une matière « disciplinante », censée enseigner la rigueur et obliger au travail acharné, autant d'arguments qui éloignent encore de l'apprentissage d'une langue vivante et lui confèrent cette étiquette de matière élitiste qui se retourne souvent contre lui.

III. ÉCHANGES, TRANSFERTS

Deux événements bousculent pourtant cet immobilisme manifeste : la guerre de 1870-1871 et le prestige grandissant de l'université allemande, de la « science allemande », qui rendent nécessaire l'existence de traducteurs, de médiateurs culturels et constitue un encouragement pour les enseignants, dont certains se lancent à leur tour dans des travaux de traduction ou d'érudition.

Le traumatisme de la défaite de 1870 est trop connu pour qu'on en retrace ici l'histoire, les nouvelles de Maupassant ou d'Alphonse

(1) Michel Bréal : *Excursions pédagogiques*, Paris, Hachette, 1882, p. 250. Voir aussi note 34.

(2) On pourrait écrire à partir de ce point de vue l'évolution de l'enseignement des langues vivantes depuis la monarchie de Juillet : les maîtres de langues assimilés aux maîtres de chant ou d'escrime, l'arrêt ministériel imposant la présence d'un surveillant dans les cours de langues vivantes, les innombrables problèmes de discipline auxquels sont confrontés les professeurs de langues vivantes dans leur carrière.

Daudet, la littérature populaire, mettant en scène à satiété l'officier prussien, cruel mais capable de s'exprimer en français et pour cette raison parfaitement informé des réalités du terrain. Henry Montucci, professeur d'anglais au lycée Saint-Louis à Paris, résume ainsi la situation : « On a vu l'officier, et même le soldat allemand, parfaitement au courant de notre pays, sachant non seulement se faire comprendre pour tout ce qui pouvait concerner le ravitaillement et les réquisitions, mais sachant lire les journaux pour y recueillir des renseignements utiles, sachant interroger les paysans sans l'intermédiaire d'un interprète souvent infidèle, intercepter lettres et dépêches et en lire le contenu, surprendre les conversations intimes des prisonniers et en faire son profit, enfin rédiger soi-même au besoin, en mauvais français si l'on veut, mais intelligiblement, les ordres et les modifications qu'il importait de faire connaître aux habitants des localités envahies.

Et l'on s'est alors demandé avec anxiété si nos soldats auraient pu en faire autant en Allemagne. La réponse ne pouvait être que négative » (1).

La guerre a donc été un puissant facteur de prise de conscience, elle fait sortir le débat sur les langues vivantes du monde étroit des spécialistes pour le porter sur la place publique. Elle agit comme catalyseur, d'autant que la défaite a été ressentie en France avant tout comme la victoire de l'organisation, de la technique, de l'industrie, de la science et de la pensée allemandes. La communauté de destin entre langues vivantes et essor industriel et scientifique qui s'affirmait déjà sous le Second Empire apparaît encore plus évidente. Quant à l'obligation de résultats qu'exigent les ministres dans leurs circulaires, elle prend un caractère quasi-obsessionnel. Ainsi Jules Simon ne craint pas d'affirmer dans sa *Circulaire relative à l'enseignement des langues vivantes* du 27 mai 1872 : « Dans très peu d'années, nul ne sera reçu bachelier s'il ne peut pas parler au moins une langue vivante aussi bien que le français » (2).

On voit qu'il y a parfois loin des désirs aux réalités. Une des conséquences immédiates est toutefois l'accroissement considérable et continu des effectifs d'élèves apprenant l'allemand : si depuis 1863 l'allemand était en perte de vitesse au profit de l'anglais, à partir de 1871 la tendance s'inverse et atteindra son apogée en 1913 avec 53,2 % des élèves (garçons) étudiant l'allemand contre 40,4 % pour

(1) Henry Montucci : *Les langues vivantes avant et après la guerre*, Paris, 1871.

(2) *Bulletin administratif...*, op. cit., 1872, p. 367.

l'anglais, au point que certains pédagogues, tels Michel Bréal, s'alarment de cette situation (1). En ce qui concerne les enseignants d'allemand, faute d'une réflexion de fond et organisée sur la nature et les buts de leur profession, leur situation et leurs pratiques n'évoluent pas malgré la pression des événements ; en revanche leur assise sociale s'élargit en raison de la « demande d'allemand » qui s'élève de tous côtés. François Devaux, professeur d'allemand au lycée de Nantes en 1874 fait ainsi remarquer malicieusement dans une notice biographique destinée à l'inspection : « Vous savez qu'en 1871 un beau zèle s'empara de notre armée pour l'étude de l'allemand. De tous côtés, les colonels réclamèrent des cours pour leurs officiers » (2).

Le fait que l'allemand ait été exigé pour l'entrée à Saint-Cyr et à Polytechnique a certainement contribué à renforcer ce déséquilibre en influençant le choix de beaucoup de parents (3).

Si les professeurs d'allemand n'ont pas acquis une place de premier plan au niveau national dans la médiation culturelle tumultueuse mais intense qui s'instaure entre la France et l'Allemagne, ils ont pu acquérir une importance certaine sur le plan local. Il est impossible de faire un bilan de leur activité dans les cours pour officiers, les cours du soir organisés par les municipalités, l'enseignement des jeunes filles dont Victor Duruy avait jeté les bases. En revanche leurs publications nous renseignent sur la nature de leurs travaux et permettent de cerner avec précision leur contribution aux échanges culturels. Le phénomène est très important : selon nos calculs, 82 professeurs sur 206, soit près de 40 %, ont publié à un titre quelconque entre 1850 et 1880, ce à quoi a contribué l'existence de maisons d'éditions scolaires prestigieuses implantées à Paris mais aussi un réseau très dense de petits éditeurs dans les villes moyennes. Le retrait du monde, la modestie revendiquée de leur existence sociale, leur absence de la vie politique ne signifient pas désintérêt ou renoncement à toute activité intellectuelle.

On peut distinguer trois types de production : les manuels scolaires, les ouvrages d'érudition et les œuvres proprement littéraires.

En ce qui concerne les manuels, leurs auteurs se veulent les fidèles illustrateurs des plans d'études ministériels et ne se privent d'ailleurs pas de faire remarquer dans leurs préfaces combien ils ont

(1) P. Lévy, *op. cit.*, p. 210.

(2) A.N. F¹⁷ 20602.

(3) P. Lévy, *op. cit.*, p. 174.

été fidèles aux recommandations venues d'en haut. Dans leurs grammaires, ils essaient de présenter conjugaisons et déclinaisons allemandes sous forme de tableaux classifiés, sur le modèle des grammaires latines, mais certains cherchent à transposer les travaux des philologues allemands. C'est le cas d'Henri-Emmanuel Adler-Mesnard (1), véritable médiateur culturel entre les deux pays, puisqu'étudiant en Prusse, il effectua toute sa carrière de professeur dans l'enseignement secondaire français et à l'École normale supérieure, et qui, mettant en garde contre le désordre et l'amateurisme régnants, essaie d'imposer la classification de Grimm, fondée donc sur les recherches des philologues allemands : « Ces inconvénients et bien d'autres avaient frappé tous les esprits non prévenus. On sentait que le seul moyen d'y porter remède était d'avoir une grammaire fondée sur l'histoire de la langue allemande et qui remplaçât les systèmes des hommes par les grands principes que la langue elle-même a suivis dans les différentes phases de sa formation et de son développement. Si le même fait grammatical, disait-on, se reproduit en gothique, dans l'ancien haut-allemand, dans l'allemand du Moyen-Âge et dans l'allemand moderne, on ne pourra plus voir là une invention de grammairien ; on y verra un fait historique, incontestable, que tous les bons esprits accepteront sans répugnance » (2).

Ce passage illustre l'absence à cette époque de réflexion didactique : c'est la vérité historique du fait de langue qui justifie et détermine exclusivement la manière dont il doit être enseigné. La grammaire d'Adler-Mesnard est bien sûr antérieure aux travaux de la linguistique moderne, aux réflexions de Saussure sur la distinction entre langue et langage, en particulier.

Les cours d'allemand complets, les recueils de morceaux choisis permettent de se faire une idée de la nature des transferts culturels que se proposent de réaliser leurs auteurs. Nous avons vu que l'immense majorité d'entre eux ne conçoivent tout simplement pas de s'écarter du classicisme weimarien et d'auteurs allemands qui ont pris pour modèle l'antiquité gréco-latine. La *Littérature allemande au XIX^e siècle* du même Adler-Mesnard, parue en 1851 mais rééditée tout au long du siècle, constitue une exception notable puisque l'auteur revendique expressément le droit d'inclure des auteurs de second rang « qui ont le mérite de révéler l'esprit du temps [...] plus fidèlement que ne le font les auteurs de premier rang, qui éclipsent la pensée de leur siècle sous l'éclat de leur propre pensée ». On y trouve

(1) Sur la vie d'Henri Emmanuel Adler-Mesnard, voir M. Espagne, *op. cit.*, p. 83.

(2) Henri-Emmanuel Adler-Mesnard : *Grammaire allemande*, Paris, 1859.

donc aussi bien Heine, que Varnhagen von Ense, Rahel Levin, Hegel, Ranke. On est frappé toutefois du fait que les extraits proposés ne sont accompagnés d'aucune note d'explication de vocabulaire ou de traduction, preuve qu'à cette époque, la préoccupation didactique ou pédagogique est du ressort de la pratique privée de chaque lecteur et n'est pas encore jugée digne d'être soumise à la réflexion théorique. Le public lettré, désireux de s'initier aux lettres allemandes, est supposé trouver de lui-même l'accès au texte. Les premières éditions annotées des classiques allemands ne commenceront qu'après 1880.

À côté des manuels, le compte rendu de voyage en Allemagne d'enseignants français revêt dans le contexte des transferts culturels une place particulière puisque l'étude du système scolaire allemand, en général prussien, est l'occasion, non seulement de faire connaître au public français des réalités inconnues dont il est supposé friand, mais aussi de mettre en relief, par contraste, les faiblesses du système français et d'en faire une critique en règle. Resté marginal et de peu d'impact sous le Second Empire, le phénomène devient plus important par la suite car il alimente la polémique. Nous avons en particulier en vue les *Excursions pédagogiques* de Michel Bréal déjà citées, publiées entre 1882 et 1884, et qui peuvent se lire comme un réquisitoire contre l'enseignement secondaire français. Bréal dresse la liste des supériorités du système allemand : la liaison étroite et productive entre l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire, le fait que le premier tire le second par le haut et que les professeurs allemands continuent au lycée à s'exercer aux travaux universitaires (1), que l'étude du latin est beaucoup plus vivante et efficace dans les lycées allemands, ce qui est évidemment une pierre dans le jardin des traditionalistes français. Il approuve la pratique d'exercices oraux de difficulté graduée qui donnent confiance aux élèves et motivent leurs progrès, le pragmatisme d'un enseignement qui fait dépendre la nature des exercices des buts pédagogiques recherchés et non d'une hiérarchie intangible au sommet de laquelle trône comme en France le thème latin. Le catalogue se lit évidemment par antiphrase : inexistence en France d'un enseignement supérieur digne de ce nom (2) et niveau très faible de la plupart des maîtres du secondaire par manque

(1) Michel Bréal : *Excursions pédagogiques*, Paris, Hachette, 1882, p. 18.

(2) Rappelons que l'étudiant en lettres et en sciences ne naît réellement qu'en 1877 avec la création de 300 bourses de licence auxquelles s'ajoutent 200 bourses d'agrégation en 1880. Jusqu'à cette date les cours publics étaient destinés au public oisif et fortuné des villes universitaires. Quant aux futurs enseignants, ils n'avaient, comme nous l'avons dit, d'autre ressource que l'auto-formation ou les conférences faites dans les lycées par des professeurs chevronnés. Voir A. Prost, *op. cit.*, p. 230.

de formation réelle, caractère rébarbatif et stérile de l'enseignement des langues anciennes, considéré pourtant par les tenants de la tradition comme le fleuron du système, inefficacité et sclérose d'un enseignement finalement de plus en plus incapable de former les futures élites (1).

Les ouvrages d'érudition écrits par les professeurs d'allemand de cette époque peuvent se diviser en deux groupes : les traductions d'ouvrages scientifiques allemands, et les contributions propres à l'histoire et à la littérature de leurs villes de résidence, la plupart du temps par le biais des sociétés savantes locales. Le premier groupe est le plus important, la traduction littéraire et scientifique est le genre de loin le plus prisé. Nous n'entreprendrons pas un catalogue exhaustif, mais il est à noter que les domaines privilégiés sont la science historique et la linguistique, plus précisément l'histoire des langues et la grammaire historique. Rien d'étonnant à cela, car l'histoire est à cette époque la science reine de l'université allemande, celle qui lui vaut son prestige international, et l'histoire des langues indo-européennes ou extra indo-européennes est un des domaines où les scientifiques allemands ont depuis déjà longtemps assis leur réputation. Les professeurs traducteurs sont donc à l'aise dans ces domaines qui les passionnent et ils sont certains de répondre à un besoin réel des savants français. Sur le plan de la traduction scientifique, nous mentionnerons Pierre-Paul Huschard, professeur au lycée de Vanves de 1871 à 1891, qui participa à la traduction en français de l'*Histoire de l'hellénisme* de Droysen et de l'*Histoire de la Grèce sous la domination des Romains* de Herzberg. Représentant même de l'érudit local réunissant les deux types de production, Pierre Lucciana, professeur d'allemand au lycée de Bastia de 1855 à 1886, traduisit en français l'*Histoire des Corses* et la *Corsica* de Gregorovius, mais aussi *Hermann und Dorothea* de Goethe en vers italiens, tout en taquinant aussi la muse sous le nom de plume de Petru Vattelapesca (2). Le transfert culturel ne se borne pas à la simple traduction. Quelques universitaires allemands devenus professeurs dans l'enseignement secondaire français font profiter leur patrie d'adoption du savoir qu'ils ont acquis dans leur pays d'origine : ainsi Leonard Hegewald, qui enseigna dans différents lycées du Sud-Ouest de la France entre 1855 et 1864, docteur en philosophie à l'université de Tübingen et orientaliste à Saint-

(1) *Ibid.*, pp. 18-22.

(2) Pierre Lucciana, alias Petru Vattelapesca : *Versi italiani e corsi*, Bastia, 1887 et *Maria Gentili, dramma lirico in 4 quadri*, Bastia, 1906.

Petersbourg, publia lors de son professorat des ouvrages en français sur la langue et la civilisation chinoises (1).

La traduction d'ouvrages proprement littéraires est naturellement aussi au premier plan. Quelques exemples : Joseph Numa Charles, professeur au lycée Bonaparte à Paris, publie en 1862 une traduction des *Entretiens de Goethe et d'Eckermann*, Wilhelm de Suckau, professeur au lycée Saint-Louis, fait paraître en 1860 la première traduction française de *Soll und Haben* de Gustav Freytag publiée en feuilleton dans le *Moniteur* en 1857. Citons également Alexandre Büchner, frère du poète et émigré en France, qui enseigna au lycée de Caen, époque à laquelle il publia une traduction de la *Poétique* de Jean-Paul et un ouvrage destiné à faire connaître celui-ci au public français. À Caen toujours, il fit paraître dans la presse locale un article sur Richard Wagner tandis qu'il publiait en Allemagne une édition des lettres du prince Louis-Ferdinand de Prusse.

Certains professeurs deviennent des érudits locaux, tels Pierre Güthlin, professeur au lycée de Dunkerque de 1854 à 1864, qui mit à profit son passage dans cette ville pour donner des conférences sur des personnalités de l'histoire locale (2) et Charles Joret, qui avait enseigné au collège de Saint Hilaire du Harcouët en 1860, avant de devenir professeur à Vanves puis à Paris et de terminer sa carrière comme professeur de littérature étrangère à l'université d'Aix-en-Provence de 1877 à 1899. Son passage en Normandie dut le marquer fortement, puisque de 1877 à 1887 il publia plusieurs ouvrages sur le patois normand, dont un dictionnaire (3). Il est permis de penser que la célébrité des grands linguistes allemands de cette époque a dû stimuler et influencer ses travaux. Nous pourrions multiplier les exemples : ainsi au moment où l'empereur Napoléon III en personne s'intéresse à la civilisation gauloise, Maximilien Fischer, docteur en philosophie de l'université de Heidelberg et professeur au lycée d'Orléans, prononce en 1854 une conférence sur Gergovie devant l'Académie de Clermont-Ferrand et publie un ouvrage sur le même thème en Allemagne (4). On voit donc dans quel registre se situe cette activité intellectuelle : certes, aucune contribution scientifique de premier plan, mais une volonté de faire

(1) A.N. F¹⁷ 20938 et J. Brethomé, *op. cit.*, p. 255.

(2) Ph. Güthlin : *Michel de Swaen, remarquable poète dunkerquois du règne de Louis XIV, Victor Derode, notice sur sa vie et ses travaux*, Dunkerque 1868.

(3) A.N. F¹⁷ 21009 et J. Brethomé, *op. cit.*, pp. 254-255.

(4) M. Fischer : *Gergovia, zur Erläuterung von Caesars De Bello Gallico*, Leipzig, 1855.

partager au public lettré et au monde scientifique français les travaux des grands universitaires allemands ; aucun nom célèbre mais des érudits locaux fonctionnant au sein des réseaux de sociétés savantes, par les bulletins ou les conférences qu'elles organisent, relayés par des éditeurs locaux, qui ont pu faire entrevoir au public français des villes de province ce qu'était l'université allemande, ses méthodes et ses résultats. Il est malheureusement impossible de cerner avec précision l'impact que purent avoir ces activités.

Un dernier point serait l'activité littéraire créatrice de ces enseignants et leur rapport avec l'Allemagne. Avouons que la moisson est assez maigre. La guerre de 1870-71 qui donna lieu par la suite à un véritable torrent de littérature revancharde et nationaliste, ne suscite encore guère l'inspiration des enseignants écrivains, tout au plus François Mussat, professeur d'allemand et de philosophie au lycée de Pau, qui publie en 1872 une « comédie patriotique en vers » intitulée *Le Devoir*, puis, dans la veine du roman populaire pour la jeunesse qui fait florès à la fin du XIX^e siècle, cinq romans dont un se passe pendant la guerre (1). Au début du Second Empire, Alexandre Peÿ (2) avait commis quelques œuvres de jeunesse inspirées selon ses dires par la littérature allemande (3). Nous avons évoqué Pierre Lucciana, terminons par Louis Schneegans, exemple unique à notre connaissance d'une reconversion réussie dans le sens France-Allemagne. Né à Strasbourg en 1842, titulaire du certificat d'aptitude, enseignant au Mans puis à Rennes, il publie à Leipzig en 1865 une tragédie en vers allemands intitulée *Tristan*, puis démissionne en 1869 de l'Instruction publique, pour se fixer à Munich puis à Vienne. Là, il commence sous le nom de Ludwig Schneegans une nouvelle carrière d'auteur dramatique et de poète, traducteur en allemand de poésie française et auteur d'une anthologie de poésies alsaciennes, publiées à Munich par Paul Heyse. Sa notoriété fut suffisamment importante pour que l'édition de 1903 du *Brockhaus-Konversationslexikon* lui consacre un article (4).

*

* *

(1) François Mussat : *Le Père tranquille*, Limoges, 1884.

(2) Sur A. Peÿ, voir J. Brethomé, *op. cit.*, p. 285 ; M. Mombert, *op. cit.*, pp. 195-199. A.N. F¹⁷ 21482.

(3) A. Peÿ : *Belle de jour et Belle de nuit*, Paris, 1861 ; *La dernière parole de la prima donna, nouvelle par W. Hauff. Traduction libre par A. Peÿ*, Paris, 1857 ; *Le legs du conseiller Stillfried, roman en deux parties imité de l'allemand par A. Peÿ*, Paris, 1860.

(4) *Brockhaus – Konversationslexikon*, Band 14, Leipzig, 1903, p. 557.

Pour les langues vivantes, les années 1850-1880 sont une période charnière dans la formation d'un corps professoral aux spécificités reconnues. Les finalités de cet enseignement sont indéniablement fixées en priorité par la partie du corps social la plus en contact avec les milieux économiques qui exprime sur un mode péremptoire des revendications auxquelles l'institution scolaire ne répond qu'imparfaitement. Les langues vivantes enseignées sont à cette époque essentiellement l'allemand et l'anglais, l'espagnol et l'italien n'ont encore qu'un rôle marginal. Au cours de ces années, l'allemand prend progressivement la première place, en raison du nombre croissant d'élèves qui l'apprennent, des événements politiques, mais surtout de l'avance et du prestige de l'université allemande dans le domaine des sciences, et de l'école allemande dans celui de la pédagogie et de la didactique des langues. Comme souvent, la machine étatique française, centralisée et peu encline aux changements, s'adapte avec retard, puis fixe avec volontarisme, comme pour brûler les étapes, des objectifs ambitieux qu'elle ne peut atteindre, surtout par manque d'une réflexion concertée et approfondie avec les premiers intéressés, les professeurs de langues. Ceux-ci ne disposent à cette époque d'aucune liberté politique et d'association et ne peuvent donc engager d'action commune sur les problèmes et les enjeux de leur métier. Ils s'adaptent comme ils peuvent et obtiennent avec le temps la reconnaissance d'une homogénéité statutaire, leur intégration pleine et entière au sein du professorat de lycées, mais la discussion sur l'élaboration de méthodes d'enseignement des langues vivantes n'avance pas. Didactique et pédagogie restent du domaine privé de l'enseignant, circonscrites au huis clos de la classe qu'interrompt seulement l'intrusion annuelle de l'inspecteur ou du proviseur. Plus grave, un tel repli est intériorisé par les enseignants qui ne conçoivent tout simplement pas qu'un professeur puisse rendre des comptes sur ses méthodes, ou même en discuter avec ses collègues. Réaction de fierté peut-être, mais surtout désir de se protéger contre les directives ministérielles et les exigences du public vécues la plupart du temps comme des agressions extérieures. C'est pourquoi l'opinion publique reste mécontente et insatisfaite et exige des résultats tandis que l'indiscipline, véritable fléau des cours de langues (1), illustre cruellement le peu d'efficacité de cet enseignement auprès des « usagers » du système. Comme toujours, une crise est révélatrice d'un manque plus profond : à partir de 1850 l'absence d'un enseignement supérieur

(1) Un professeur aussi exceptionnel qu'Adler-Mesnard a vu sa carrière interrompue par un problème disciplinaire survenu en 1868 qui provoqua sa disgrâce et sa mise à la retraite d'office. Sa mort brutale peu de temps après en est probablement la conséquence ; A.N. F¹⁷ 20006.

en lettres et sciences digne de ce nom – l'École normale supérieure ne pouvant à elle seule pallier ce manque – susceptible de rivaliser avec les universités britanniques et surtout allemandes, se fait cruellement ressentir en France, non seulement parce que l'enseignement proprement littéraire se sclérose, mais parce qu'il n'existe pas non plus de recherche pédagogique qui permettrait d'ouvrir des voies nouvelles, d'analyser la situation et d'apporter des réponses aux problèmes concrets de l'enseignement des langues. Des esprits éclairés comme Michel Bréal ou Émile Durkheim (1) se sont inquiétés de cet état de choses dans lequel ils voient une « spécificité française » particulièrement dommageable, source d'un retard inquiétant. La réponse à ces défis est connue (2) : les professeurs qui réclamaient une « doctrine » se voient imposer d'en haut, c'est-à-dire par l'inspection générale, une méthode, contre laquelle beaucoup s'insurgent mais qui finit bon gré mal gré par s'imposer et marquera durablement l'enseignement des langues vivantes dans les lycées français. Des forums de discussion, des contre-pouvoirs se mettent en place, par la création d'associations et de revues, dont les plus connues sont la *Revue de l'enseignement des langues vivantes* fondée en 1884 et l'Association des professeurs de langues vivantes (APLV) en 1902. Pendant des décennies, en fait sans doute jusqu'à la création récente des IUFM, l'enseignement des langues vivantes dans les lycées français reste marqué, malgré sa nécessaire adaptation aux nécessités du temps, par les caractéristiques issues de ses origines : des rapports extrêmement hiérarchisés entre les enseignants et le corps des inspecteurs qui rendent difficile tout échange fructueux entre concepteurs et utilisateurs, une prise de conscience extrêmement lente des problèmes pédagogiques et didactiques spécifiques de l'enseignement des langues, avec pour corollaire la fixation sur les méthodes beaucoup plus que sur les buts et les finalités. La création d'un enseignement supérieur en lettres et langues et surtout d'un public étudiant divers et nombreux a indéniablement constitué un saut qualitatif : enseignants et enseignés ne vivent plus depuis longtemps dans le vase clos du lycée mais s'ouvrent sur le monde de la recherche et de la découverte, tandis que l'accroissement prodigieux des échanges internationaux a, malgré les vicissitudes des guerres, bouleversé dans tous les pays la nature des rapports entre autochtones et étrangers. Pouvoir s'exprimer dans deux voire trois langues étrangères est considéré comme la situation nor-

(1) Émile Durkheim : *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1990, p. 10.

(2) M. Mombert, *op. cit.*, pp. 106-165.

male de tout citoyen européen (1). Il n'empêche : rien ne serait plus illusoire que de croire en un progrès irrésistible et continu de l'enseignement et de la pratique des langues vivantes. Des témoignages montrent régulièrement qu'insatisfaction et frustration sont loin d'avoir disparu, la prééminence de l'anglo-américain comme langue de communication à l'échelle mondiale met en péril l'enseignement des autres langues, et singulièrement de l'allemand en France. Dans ces conditions, si l'étude de l'histoire de l'enseignement des langues vivantes ne nous donne pas de clé pour répondre aux défis actuels, elle nous permet au moins de comprendre d'où nous venons et quelles sont les raisons de nos insuffisances.

Jacques BRETHOMÉ
Université de Nantes

(1) Selon un rapport de la Commission européenne paru en avril 2000, 44 % des citoyens de l'Union affirmaient être capables de prendre part à une conversation dans une autre langue que la leur. Cette proportion était de 41 % en France et de 49 % en Allemagne. Au deux extrêmes, on trouve le Luxembourg (97 %) et le Royaume-Uni (19 %), in : *Eurobaromètre – l'opinion publique dans l'Union européenne*, rapport n° 52, avril 2000, p. 93.