MOMBERT (Monique). – *L'enseignement de l'allemand en France. Entre « modèle allemand » et « langue de l'ennemi »*

Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg, 2001. – 343 p.

Françoise Mayeur

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/histoire-education/491>

DOI : 10.4000/histoire-education.491

ISSN : 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2003

Pagination : 119-122

ISBN : 2-7342-0946-2

ISSN : 0221-6280

Référence électronique

Françoise Mayeur, « MOMBERT (Monique). – *L'enseignement de l'allemand en France. Entre « modèle allemand » et « langue de l'ennemi »* », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 97 | 2003, mis en ligne le 12 octobre 2008, consulté le 20 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/491> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/histoire-education.491>

Ce document a été généré automatiquement le 20 mai 2021.

© Tous droits réservés

MOMBERT (Monique). – *L'enseignement de l'allemand en France. Entre « modèle allemand » et « langue de l'ennemi »*

Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg, 2001. – 343 p.

Françoise Mayeur

RÉFÉRENCE

MOMBERT (Monique). – *L'enseignement de l'allemand en France. Entre « modèle allemand » et « langue de l'ennemi »*. – Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg, 2001. – 343 p.

- 1 S'il est un travail bienvenu, c'est celui-ci. Très bien raisonné et documenté, il apporte en effet réponse à nombre de questions posées par Claude Digeon¹ voici plus de quarante ans. La littérature de l'époque, articles et ouvrages professionnels ou polémiques, est connue dans l'ensemble et n'offre pas un champ d'investigation très étendu. Les analyses plus récentes, au contraire, ouvrent des perspectives plus larges. Elles permettent, loin de toute passion, d'éclairer des attitudes ou des réflexes jusqu'ici mal compris². La place donnée ici, avec une grande précision, à l'enseignement proprement dit de la langue allemande comme de la culture allemande, évite heureusement la tentation de l'essai. Les vues didactiques d'alors acquièrent ainsi, accompagnées d'une remarquable précision, une nouvelle profondeur.
- 2 Une vaste introduction examine les aspects et les changements d'interprétation à mesure que la France s'éloigne de la défaite. Le début de la période voit dans l'allemand la « langue du vainqueur ». Dans les mouvements de réforme, essentiellement de l'enseignement secondaire, à partir des années 1880, l'évocation de l'Allemagne n'est jamais absente. La pédagogie allemande est censée être supérieure, par l'effet d'une sorte de « complexe d'infériorité » que nourrit la défaite. Au-delà du débat sur les

langues vivantes, se profile la perception de l'Allemagne par les Français. Les trois départements annexés occupent là une place particulière, en raison notamment d'une forte proportion d'Alsaciens et de Lorrains parmi les professeurs de langues. Avec les instructions de plus en plus contraignantes de la hiérarchie administrative et pédagogique à partir de 1880, les professeurs souffrent cependant de ne pouvoir agir sur l'évolution institutionnelle. Les Alsaciens comme les autres se divisent dans le débat sur les réformes, d'autant que le souvenir (plutôt que le « syndrome »)³ du statut inférieur des « maîtres de langues » ne rappelle pas une situation si ancienne. À cet égard, le problème s'avère aussi bien « politique » que pédagogique. Désireuse d'écrire, dit-elle, un chapitre de l'histoire de l'éducation en France, l'auteur se trouve amenée à affirmer nécessaire une histoire « interculturelle ». Elle retrace à la fois histoire institutionnelle et histoire méthodologique en les articulant l'une à l'autre. Elle prend aussi en compte les acteurs sociaux, d'où l'évocation nécessaire des représentations. Ainsi conduit-elle une histoire parallèle des débats allemands et des discussions françaises, mais pas exactement au long d'une même époque, puisque Berlin est évoqué pour la seule période de 1880 à 1901. La justification qu'elle apporte de ce choix peut ne pas convaincre tout à fait.

- 3 À partir de là, le livre s'ordonne en trois parties, organisées clairement. La première est précisément consacrée aux conflits dans le domaine éducatif allemand, où s'illustrèrent entre autres Treitschke, Wilamowitz-Moellendorf, Rudolf Hildebrand, et à l'évolution de la place des langues vivantes, aussi bien que la formation et les carrières des enseignants. Un second développement décrit « l'allemand en France » durant la période considérée, plus généralement la place des langues vivantes dans le débat sur l'enseignement moderne et, lors de la réforme de 1902 qui impose la « méthode directe », un appel au patriotisme des professeurs. 1902 apparaît comme un tournant dans l'enseignement des langues, où la méthode l'emporte sur la doctrine, les deux notions s'identifiant l'une à l'autre. En même temps, le corps enseignant des langues vivantes acquiert un statut consolidé.
- 4 M. Mombert voit l'allemand « au service de la culture générale du jeune Français ». Tandis que les inspecteurs généraux travaillent à développer la méthode, l'enseignement de l'allemand se partage entre finalité éducative et constitution en « objet culturel ». L'auteur analyse longuement un exposé de Hovelaque en 1904 qui lui apparaît comme un second tournant. L'ambition y est de faire atteindre aux élèves la vision des deux *Weltanschauungen* française et allemande, ce qui correspond à l'objectif général de l'enseignement secondaire. Hovelaque suppose une synthèse entre celui-ci et l'apprentissage pratique inhérent aux langues vivantes ; il l'évoque d'une manière seulement rhétorique. M. Mombert voit dans 1908-1909 une nouvelle étape où le même Hovelaque considère comme un malentendu la hiérarchisation des objectifs. L'exercice de la version, réhabilité comme auxiliaire de l'enseignement littéraire, se trouve subordonné à « la formation d'esprits français ». Le discours, inspiré par un ensemble de représentations que partagent le corps enseignant et les mentalités du moment en France, débouche sur l'enseignement de la civilisation, d'où l'effort de contacts avec l'étranger. La tension entre les deux objectifs, pratique et culturel, n'a pas cependant disparu.
- 5 La troisième partie de l'ouvrage est consacrée au métier des professeurs, à ses aspects matériels, aux regroupements professionnels, aux concours de recrutement, aux inspirations reçues : un « modèle alsacien » dont deux éléments marquants sont Michel

Bréal et l'École alsacienne. Reste à évoquer l'ambivalence du passage « de la langue du vainqueur à la langue de l'ennemi », aussi bien que l'ambivalence d'un « modèle allemand ». En 1945, l'effort fugitif du gouvernement français pour réformer le système d'éducation allemand échoue devant l'opposition de l'Église – non mentionnée au cours du livre – et des milieux conservateurs. Évoquer cet épisode postérieur ne s'impose guère, à moins d'ouvrir une réflexion de fond sur ce qui, en général, rend recevable une action de réforme. Dans la « complexité du paysage », il est juste de remarquer la convergence des débats dans les deux pays et la finalité donnée en France à l'enseignement de l'allemand : enseigner une « essence », ou le « génie d'une nation ». L'objectif culturel, sur une longue période, l'a donc emporté⁴.

- 6 L'étude n'est parfois pas exempte de lourdeurs, tant est grand le désir de faire comprendre les enjeux. Le découpage en petits épisodes, excellent sans doute d'un point de vue didactique, fait presque perdre de vue, parfois, la ligne générale. De même, les conclusions ajoutées à la fin des sous-parties. Un découpage chronologique minutieux n'a pas que des avantages. Le sérieux de l'étude fera passer sur ces imperfections, comme sur l'usage de dater certains ouvrages classiques (Mme de Staël !) ou simplement anciens seulement par le millésime de leur réédition contemporaine. Était-il impossible d'exploiter davantage les dossiers personnels, encore que le petit nombre cité ne permette pas une approche statistique ? Plus ennuyeuse pour le lecteur non-germaniste est l'habitude injustifiée de ne pas traduire les longues citations figurant dans le texte, alors que les notes traduisent constamment les citations beaucoup plus courtes qui y sont incluses. Ces quelques réserves faites, il convient de reconnaître la difficulté à suivre dans l'enseignement théories et pratiques, en ne perdant pas de vue les problèmes fondamentaux : pourquoi, pour quelles raisons enseigner l'allemand et l'Allemagne en France est-il si différent du professorat de n'importe quelle autre langue ? Pourquoi la théorie a-t-elle oscillé entre pratique et désir d'intégrer l'enseignement de l'allemand dans la finalité plus large de culture générale assignée à l'enseignement secondaire ? L'auteur mérite d'être félicitée pour avoir si bien analysé ces questionnements et avoir apporté une réponse à une partie d'entre eux.

NOTES

1. *La crise allemande de la pensée française (1870-1914)*, Paris, PUF, 1992 (2^e édition ; 1^{ère} édition 1959).
2. La référence est fréquente aux travaux de Michel Espagne et Michaël Werner, ainsi qu'aux études antérieures publiées par l'auteur.
3. Leur statut, jusqu'en 1850, en faisait des « maîtres » inférieurs, en prestige comme en rémunération, aux professeurs de l'enseignement secondaire. Instituée en 1848, l'agrégation de langues vivantes fut supprimée peu après, et rétablie par le décret du 27 novembre 1864, sans plus de précision sur les langues.
4. Inutile pour autant d'interpréter la formule de Jacques Julliard qui déclare préférer l'Allemagne de Kant à celle de Herder comme autre chose qu'une pirouette de khagheux.

AUTEURS

FRANÇOISE MAYEUR