

L'ENSEIGNEMENT DE L'ALLEMAND

XIX^e-XXI^e siècles

sous la direction de Monique MOMBERT

Service d'histoire de l'éducation
INRP
2005

SOMMAIRE

N° 106 — Mai 2005

Monique MOMBERT : Une discipline au risque de l'histoire	5
Elisabeth ROTHMUND : Manuels, auteurs et éditeurs dans les premières décennies de l'enseignement scolaire de l'allemand	15
Jacques BRETHOMÉ : Le professeur d'allemand, 1850-1880. La longue marche vers l'intégration dans le corps enseignant	41
Monique MOMBERT : De crise en crise : l'enseignement de l'allemand de 1918 à 1939	71
Caroline DOUBLIER : Enseignement de l'allemand et image de l'Allemagne depuis la Seconde Guerre mondiale	137
Sophie LORRAIN : Les concours de recrutement des germanistes : l'agrégation et le CAPES d'allemand de 1952 à 2002	153

Dominique HUCK: L'enseignement de l'allemand à l'école élémentaire en Alsace. Questions de méthode: les manuels en usage entre 1952 et 1990	217
Gérald CHAIX: Pierre Deyon et l'enseignement de l'allemand dans l'académie de Strasbourg	269
<hr/>	
Résumés – Summaries – Zusammenfassungen – Resúmenes	275
<hr/>	

Illustration de la couverture :
Manuel de la *Collection Deutschland* (VII)
de Léon Bodevin et Pierre Isler. Paris, Masson, 1959.

Directeur de la publication: E. FRAISSE
Conception graphique et réalisation PAO: Nicole PELLIEUX

UNE DISCIPLINE AU RISQUE DE L'HISTOIRE

par Monique MOMBERT

L'enseignement de l'allemand en France donne lieu, depuis plusieurs décennies maintenant, à des considérations désabusées voire alarmistes sur la baisse des effectifs. Les chiffres semblent, de fait, engagés dans une chute irrésistible. En 2004, selon le ministère de l'Éducation nationale, «l'allemand est la seule langue à perdre du terrain, qu'elle soit étudiée en première, deuxième ou troisième langue». La baisse est en effet spectaculaire : de 23 % en 1995, le pourcentage d'élèves apprenant l'allemand est passé à 15,7 % en 2004 (1). Si l'allemand se maintient difficilement, avec une présence d'à peine 8 % en première langue, une légère tendance à la hausse en sixième pourrait résulter du développement de l'apprentissage à parts égales de deux langues vivantes, selon le principe du «bilangüisme». Sur les 5 % d'élèves qui apprennent deux langues en sixième, 70,8 % étudient le couple anglais-allemand, 21 % le couple anglais-espagnol, et 5,5 % le couple anglais-italien. Dans ce cas, comme dans celui de la première langue, les chiffres de l'enseignement privé pèsent en défaveur de l'allemand ; dans l'enseignement public, de la 6^e à la 3^e, 9,2 % des élèves étudient l'allemand en première langue ; ils ne sont que 6,4 % dans l'enseignement privé. De même, dans le système «bilangües», les élèves sont légèrement plus nombreux à étudier l'allemand dans l'enseignement public : 71,7 % pour «anglais-allemand», contre 65,3 % dans l'enseignement privé. Les académies sont diversement touchées par le phénomène de généralisation de l'anglais et de régression de l'allemand ; dans les académies de Strasbourg et de Nancy, en considérant la totalité des modalités d'apprentissage (première, deuxième ou troisième langue, ainsi que

(1) Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Direction de l'évaluation et de la prospective : *Note d'information* 05.26, septembre 2005. www.education.gouv.fr/stateval.

le «bilangüisme»), l'anglais et l'allemand se répartissent respectivement 86 % et 74 % des élèves dans l'académie de Strasbourg, 91 % et 42 % dans celle de Nancy. Les académies de Besançon et de Reims, où l'allemand dispute la deuxième place à l'espagnol (24 % à 28 % pour chacune de ces langues), se distinguent encore de la moyenne nationale, qui est de 97 % pour l'anglais, et d'à peine 16 % pour l'allemand. Les sections internationales et européennes, qui offrent une palette plus large de langues que les filières de base (on y enseigne les langues orientales, les langues de l'Europe du Nord, le portugais, etc.), et où certaines disciplines non linguistiques sont enseignées dans une langue étrangère, ne diminuent pas, à l'échelle nationale, la prédominance de l'anglais.

Force est de reconnaître que les mises en garde, qui n'ont pas manqué, contre l'incidence que la baisse de fréquentation des classes d'allemand aurait dans le domaine économique et sur les relations franco-allemandes, sont restées sans effet. Le fait que la question de l'enseignement de la langue du partenaire figure régulièrement à l'ordre du jour des sommets franco-allemands, est un indice de la dimension politique de cet enseignement. Si l'allemand est à considérer comme une langue vivante parmi d'autres, dans une offre maintenant largement diversifiée, elle n'en a pas moins, par le discours porté sur elle, toujours un statut particulier. Ce statut ne la met cependant à l'abri ni d'une baisse de popularité, ni d'avatars divers (baisse du nombre de postes aux concours, fermetures de classe, etc.) qui témoignent de l'écart entre les déclarations d'intention et le fonctionnement du système éducatif, avec ses contingences propres. Quelle que soit leur nature, les difficultés auxquelles l'allemand doit faire face sont mesurées à l'aune de l'importance prêtée à cet enseignement dans les représentations qu'en a l'opinion, et donnent lieu à des protestations répétées des organes représentatifs de la discipline.

Il suffit pourtant d'un regard rétrospectif sur le xx^e siècle pour s'apercevoir que, depuis la Première Guerre mondiale, l'allemand n'a plus jamais connu la position dominante qui avait été la sienne au xix^e siècle, qui lui avait permis de jouer un rôle de premier plan dans l'avènement et dans la consolidation de l'enseignement des langues étrangères. La césure de la Grande Guerre est double : elle marque le début d'une désaffection durable pour l'allemand et l'émergence, par réaction, d'une attitude volontariste des enseignants d'allemand, qui sont conduits par la situation à construire un argumentaire et à mettre

au point une stratégie de « propagande » unique en son genre dans le système éducatif. Une histoire de l'enseignement de l'allemand aux XIX^e et XX^e siècles couvre donc deux périodes qui présentent, par-delà la continuité d'une discipline qui partage dans l'ensemble le sort des autres langues vivantes, deux visages différents, articulés autour de ce moment de rupture et de différenciation. Le XIX^e siècle offre le spectacle d'une lente mais sûre progression des langues vivantes dans le système éducatif, depuis leur reconnaissance comme discipline scolaire dans les collèges royaux sous l'impulsion du ministre Vatimesnil, jusqu'à la participation à la politique éducative d'un « corps » qui s'est structuré et trouve normal, à la veille de 1914, d'être consulté par les instances ministérielles sur les questions qui le concernent. La mutation des « maîtres de langues » en professeurs, issus des concours de recrutement, encadrés par des inspecteurs spécialisés, dont la carrière est *grosso modo* la même que celle des représentants des autres matières, donne une dimension, que l'on est tenté de présenter métaphoriquement comme ascensionnelle, à l'histoire des enseignants d'allemand, qui sont, par leur nombre et leur apport à cette évolution, les têtes de file du mouvement. Non pas que les professeurs d'allemand de la fin du XIX^e siècle n'aient pas de raison de s'inquiéter ou de marquer leur désaccord avec certaines options ; c'est ainsi que le débat qui aboutit à la « méthode directe » en 1902 fait de nombreux mécontents. Mais ce qui domine jusqu'en 1914, c'est une dynamique qui tendait vers des objectifs successifs, qui furent atteints l'un après l'autre : la normalisation de l'enseignement de l'allemand par les concours, la professionnalisation par une formation pédagogique, l'intégration de cet enseignement dans la finalité de culture générale assignée à l'enseignement secondaire, qui assurait à l'allemand une place dans la culture scolaire française.

Les contributions sur le XIX^e siècle présentées dans ce numéro apportent sur cette période charnière de l'institutionnalisation de l'allemand des éclairages complémentaires, qui s'inscrivent dans le cadre fourni par Michel Espagne, Françoise Lagier et Michael Werner dans un ouvrage pionnier (1). Cette publication marque un nouveau départ de l'histoire de l'allemand, qui semblait tombée dans

(1) Michel Espagne, Françoise Lagier et Michael Werner : *Philologiques II. Le maître de langues. Les premiers enseignants d'allemand en France (1830-1850)*, Paris, Éditions de la Maison des Sciences de l'homme, 1991.

l'oubli après le livre toujours indispensable de Paul Lévy (1). Dans l'ouvrage de M. Espagne, F. Lagier et M. Werner, c'est la dimension prosopographique qui obtient droit de cité, incitant Jacques Brethomé à s'engager dans cette voie pour des recherches sur l'enseignement de l'allemand de 1850 à 1880, et Monique Mombert pour la période 1880 à 1918 (2). Deux contributions concernent le XIX^e siècle. Élisabeth Rothmund s'intéresse aux manuels de Régnier et Le Bas, qui accompagnent, par la recherche d'une méthodologie propre à l'allemand, l'émergence de la discipline. Les relations d'Adler-Mesnard, Hermann et Bacharach, autres auteurs de manuels représentatifs de la période, témoignent par leur rivalité que l'enseignement de l'allemand avait alors un fort enjeu social, qui se jouait, entre enseignants d'origine allemande, autour de prérogatives d'édition, mais aussi de postes. Pour la période 1850 à 1880, c'est l'image sociale des enseignants d'allemand qu'étudie Jacques Brethomé à travers l'évolution de leur fonction et de leur image dans l'opinion publique. Par la modestie de leurs conditions de vie, les critiques auxquelles ils étaient exposés, leurs publications, scolaires ou érudites, leur rôle de médiateur culturel local, ils fondent un modèle d'enseignant dont on reconnaît les traits pérennes sous les évolutions qu'apporteront les générations suivantes.

À partir de la Première Guerre mondiale, la « crise » devient l'état sinon normal du moins permanent de l'allemand. Par contraste, l'évocation nostalgique de la période précédente construit un mythe fondateur, et le rappel de l'état antérieur, celui des « maîtres de langue », est agité comme la menace d'une régression toujours possible. Si les enseignants d'allemand des dernières décennies du XIX^e et du début du XX^e siècles partageaient l'ambition de contribuer à une cause nationale, ce qui fonde une tradition ancrée dans la culture professionnelle, après 1918 la « mobilisation » des enseignants d'allemand et de leur hiérarchie se partage entre une démarche innovante et une attitude défensive. La première développe, à partir des acquis précédents, un modèle de concours de recrutement qui élargit la discipline

(1) Paul Lévy : *La langue allemande en France. Pénétration et diffusion des origines à nos jours*, Lyon, IAC, 1952, 2 vol.

(2) 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 1880-1918. Entre « modèle allemand » et « langue de l'ennemi »*, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, 2001.

en l'ouvrant à des disciplines voisines ; c'est là que la « civilisation » prend un essor amorcé avant-guerre, conformément à l'orientation donnée par la réforme de 1902. L'attitude défensive se traduit d'abord dans la stratégie des enseignants d'allemand, visant à faire prendre en charge par la collectivité la défense de leur discipline, en usant d'un argumentaire double, qui faisait appel au sentiment national et à des objectifs éducatifs. Ensuite, par le souci de se rapprocher d'un parangon de discipline littéraire, pivot des humanités modernes, en réduisant l'ouverture précédente des concours par une réorientation revendiquée comme littéraire.

Quels que soient les signes de normalisation de la discipline, de son alignement sur la norme des langues vivantes, elle reste marquée par la présence du « pays derrière la langue », qui en fait un cas particulier des langues vivantes. La spécificité des relations franco-allemandes n'est jamais absente de l'enseignement, qui semble rythmé par les alternances de conflits et d'apaisements, voire de coopération amicale. Mais l'incidence des relations franco-allemandes sur l'enseignement de l'allemand n'est pas réductible à une formule, qui établirait un rapport de causalité constant. Que ce soit dans les concours, le « profil » des enseignants, les manuels, ou dans les décisions de l'autorité de tutelle, la trace des relations franco-allemandes, quand elle est identifiable, agit de façon indirecte. Dans les trois après-guerres dont il est question dans ce numéro, la comparaison des effectifs illustre l'absence de rapport direct entre les relations franco-allemandes et l'enseignement de l'allemand. En effet, les trois après-guerres ne fonctionnent pas selon le même schéma : alors que la « langue des vainqueurs » de 1870 est la langue vivante la plus enseignée, la « langue des vaincus » de 1918 et 1945 est dépassée par l'anglais, tant sur le plan des effectifs que sur celui du statut de la langue aux yeux de l'opinion publique.

Les éléments forts de continuité qui se dégagent des études réunies ici sont les « canons » élaborés au fil des décennies : le canon des œuvres que tout élève devait avoir rencontrées avant le baccalauréat, et qui alimentent les manuels, et le canon des programmes des concours, qui lui-même soutient un « profil » d'enseignant. Avec la massification de l'enseignement secondaire au cours du siècle passé et les réformes du système scolaire, du baccalauréat en particulier, et les modifications induites par les méthodes audiovisuelles, puis par l'accent porté sur la langue de communication, le premier de ces

canons s'efface peu à peu à partir des années 1960. Le second subsiste, maintenant sa fonction de sélection, malgré les modifications successives (1).

Autre élément de continuité, la question de la sélection et de l'élite fait partie depuis la Première Guerre mondiale du discours sur l'allemand, que ce soit dans l'argumentaire pour la défense de la discipline ou dans la pratique sociale des familles. Les filières sélectives, les établissements de prestige, ont toujours un public (fût-il en diminution) en allemand, ce qui garantit à la discipline des élèves dont le niveau général est supérieur à la moyenne. Nous nous contenterons d'un exemple : en 2004, les candidats à l'École normale supérieure de la rue d'Ulm qui présentent l'allemand au concours d'entrée sont proportionnellement plus nombreux au fur et à mesure qu'ils s'approchent de l'admission. Le nombre de candidats qui prennent l'allemand à l'écrit au concours d'entrée est passé, sur un total oscillant entre 1070 et 960 candidats, d'environ 320 en 1996-1998 à 260 environ dans la période 2000-2005, tandis que l'anglais évoluait autour de 560, avec des pointes à 600. À ce stade, la tendance à la baisse concorde avec la tendance générale. Si l'on observe le nombre des admissibles, 50 à 60 choisissent l'allemand entre 2000 et 2005, contre 85 à 100 l'anglais, 10 à 15 les autres langues. L'écart se réduit à l'étape suivante, au niveau des résultats définitifs : sur 75 admis, les chiffres de l'allemand sont relativement plus stables que ceux de l'anglais (2) :

	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2004
Allemand	21	33	31	22	22	27	27
Anglais	43	36	38	48	39	28	35
Autres langues	11	6	6	5	11	20	13

La proportion des germanistes augmente quand on ne considère que les 40 premiers, ce qui est dû au fait que les germanistes ont de

(1) Dernière en date de ces modifications : en 2006, aux épreuves d'admissibilité de l'agrégation d'allemand, les épreuves de traduction sont regroupées en une seule à l'écrit, soit 6 heures en continu au lieu de deux fois 4 heures, ce qui réduit la durée globale des écrits d'une journée. À l'oral (épreuves d'admission), l'exposé (« leçon ») en langue allemande est supprimé.

(2) Je remercie Jean-Pierre Lefebvre, professeur à l'ENS Ulm, pour les informations et les chiffres qu'il m'a communiqués.

meilleurs résultats en latin/grec et en philosophie. On rejoint ici une des modalités permanentes de l'allemand dans l'enseignement institutionnalisé : l'allemand est le plus représenté dans les filières où d'autres éléments contribuent à la sélection de façon convergente, que ce soient les langues classiques ou les sciences exactes. C'est ainsi que l'allemand est peu représenté dans l'enseignement professionnel ; en 2004, quand la moyenne d'élèves étudiant l'allemand en première langue dans le second cycle général et technologique est de 8,8 %, elle n'est que de 2,7 % dans le second cycle professionnel. Seuls 11,4 % des élèves de l'enseignement professionnel étudient une deuxième langue vivante (90,5 % du second cycle général et technologique), dont 11,7 % choisissent l'allemand (contre 76,8 % l'espagnol). Dans le second cycle professionnel, 28 543 au total sur 717 680 élèves étudient l'allemand (678 630 l'anglais) (1).

Trois contributions analysent l'évolution de l'enseignement de l'allemand au xx^e siècle sur le plan national, deux autres ont pour objet le cas particulier de l'Alsace. L'entre-deux-guerres met en évidence, après la période paroxystique de la guerre et de l'après-guerre, le souci de normalisation de l'allemand, qui cherche à affirmer sa place dans les humanités modernes. Monique Mombert analyse l'évolution d'une discipline qui, de 1918 à 1939, fait face à des crises successives, de nature différente, qui se relayent quasiment sans relâche. Sophie Lorrain interroge, dans sa contribution sur les concours de recrutement des germanistes de 1952 à 2002, les représentations de l'enseignement de l'allemand dont témoignent les concours de recrutement dans la deuxième moitié du siècle, à partir des rapports accessibles de 1952 à 2002. C'est la conception de l'enseignement et le profil d'enseignant souhaité par les instances de décision qui sont ainsi mises en évidence, au point d'articulation avec les études germaniques universitaires, par l'analyse des programmes, des informations fournies sur l'origine des candidats et des commentaires sur leurs prestations.

Caroline Doublier analyse, pour la période qui suit 1945, l'incidence de l'image de l'Allemagne sur l'enseignement et sur les manuels d'allemand. Elle constate l'absence d'un rapport de causalité

(1) Source : voir note 1. Dans ce document, l'enseignement technologique est regroupé avec l'enseignement général, ce qui fait apparaître que l'allemand est peu présent dans l'enseignement technologique, sauf en Alsace.

entre les fluctuations des relations diplomatiques et l'enseignement : le traité de l'Élysée ne provoque en rien une révolution dans l'enseignement de l'allemand, pas plus qu'après 1990 la réunification allemande. Par ailleurs, la prise en compte de la Deuxième Guerre mondiale et du nazisme sont décalés dans le temps, comme si les événements ne pouvaient entrer dans le canon de l'enseignement qu'une fois décantés, ce qui se vérifie également dans le cas de la Première Guerre mondiale, qui pouvait être passée sous silence, si les enseignants préféraient l'ignorer.

Sur un point, les deux périodes se distinguent identiquement de l'après-1870 : contrairement à ce moment de crise de la conscience française, où l'admiration pour le modèle allemand confine à la fascination, dans les deux après-guerres du xx^e siècle, l'effort fait pour comprendre l'Allemagne et ses problèmes est en soi méritoire. Le motif de l'empathie, voire de l'identification avec la culture allemande, qui alimente périodiquement le discours sur les langues vivantes, ne vaut évidemment pas pour les après-guerres. Mais l'article de Caroline Doublier, ainsi que les chiffres récents que nous analysons ci-dessus, montrent que l'empathie actuelle, la proximité culturelle au sein du « couple » franco-allemand, n'a pas d'incidence sur les effectifs, ce qui contribue à s'interroger sur l'avenir de cet enseignement.

Le domaine de la réflexion méthodologique et pédagogique, où l'allemand fut bien représenté jusqu'à la Première Guerre mondiale, cesse ensuite d'être l'apanage des professeurs d'allemand. L'enseignement de l'allemand perd sa fonction dynamique qui lui avait permis, autour de 1900, d'entraîner un mouvement de modernisation des langues vivantes. Dans les années 1930, on observe le repli sur la tradition ; les changements de la fin du xx^e siècle ne sont pas propres à l'allemand, mais induits par l'évolution de l'apprentissage des langues dans leur ensemble.

Les régions françaises germanophones jouent un rôle primordial dans l'histoire institutionnelle de l'enseignement de l'allemand. Elles fournissent, dans les phases successives de fondation, de structuration et de consolidation de la discipline au xix^e siècle, à côté des Allemands, l'essentiel des enseignants et des auteurs de manuels. La proportion des Français germanophones augmente au fur et à mesure que baisse celle des Allemands, qui eux-mêmes se fondent, une fois

naturalisés, dans la population des Français germanophones. Avant 1850, sur 150 maîtres d'allemand, 46 % étaient des Français, souvent issus de régions germanophones, et 41 % des Allemands (1); pour la période 1850 à 1880, sur 202 personnes, 173 étaient françaises, dont 76 originaires d'Alsace ou de Lorraine, et 34 d'origine allemande, alors que seuls 14 enseignants étaient encore décomptés comme Allemands (2). Une fois le mouvement des « optants » (3) achevé, l'intégration des populations germanophones dans la société française homogénéise ce « corps », qui n'accueille plus de germanophones jusqu'en 1918. Après 1918, la proportion de candidats aux concours originaires des départements germanophones met à nouveau en évidence le rôle des régions frontalières et en particulier de l'université de Strasbourg dans la germanistique française et dans l'enseignement de l'allemand.

L'allemand a un statut particulier dans l'académie de Strasbourg, du moins dans les périodes françaises des deux siècles considérés; on fera abstraction de la période du rattachement au Reich suite au traité de Francfort, de 1871 à 1918, et de la période de l'annexion de fait, de 1940 à 1945, où l'allemand était enseigné en tant que « langue maternelle ». Si le débat sur le statut de l'allemand est permanent, il se pose en termes différents après 1918 et après 1945. La volonté des autorités françaises d'assimiler rapidement les départements « désannexés » se traduit après la Seconde Guerre mondiale par une politique linguistique nettement plus radicale qu'après 1918, où l'ambition avait été de rendre bilingues les populations devenues en règle générale complètement germanophones, en mettant l'accent sur la francisation, sans éliminer complètement l'allemand de l'espace public, ni de l'enseignement. Après 1945, l'introduction d'un enseignement facultatif de l'allemand dans l'enseignement élémentaire fit l'objet de polémiques, pour être autorisée en 1952, tardivement du point de vue des militants de cette cause, mais bien avant que ne soit lancé au niveau national, par étapes, l'enseignement précoce des langues vivantes. L'enseignement de l'allemand dans l'académie de Strasbourg présente à plusieurs titres un caractère expérimental, que

(1) Michel Espagne, Françoise Lagier et Michael Werner, *op. cit.*, p. 41.

(2) Jacques Brethomé, *op. cit.*, p. 71.

(3) On désigne ainsi les Alsaciens-Lorrains qui firent le choix de garder la nationalité française après 1871. Alfred Wahl: *L'option et l'intégration des Alsaciens-Lorrains (1871-1872)*, Paris, Strasbourg, Ophrys et Presses universitaires de Strasbourg, 1974.

Dominique Huck illustre ici en étudiant la question des manuels en usage de 1952 à 1990, ce qui inclut l'épisode de la « méthode Holderith », devenue emblématique au niveau local d'un enseignement adapté aux dialectophones. Il s'agissait de ne pas laisser se perdre la compétence linguistique des nombreux enfants qui n'auraient eu de contact avec l'allemand standard que dans l'enseignement secondaire, et à qui cette langue était alors enseignée comme « langue étrangère », sans tenir compte de leur pratique du dialecte, voire de l'allemand. D. Huck analyse les débats politiques, syndicaux, sociétaux que suscite la question de l'enseignement de l'allemand à l'école primaire, et le contexte de l'introduction d'une méthode par l'inspecteur général Georges Holderith, reçue d'abord comme une innovation pédagogique, avant de faire l'objet de critiques qui soulignent ses lacunes. Au cours de l'étape suivante, la politique linguistique au niveau de l'académie reconnaît à l'allemand le statut de « langue régionale en Alsace », ce qui ouvre de nouveaux chantiers. C'est par une circulaire de juin 1982 que le recteur Pierre Deyon (1927-2002), dont le nom reste attaché à cette promotion volontariste de l'allemand, donne le coup d'envoi d'une politique qui touchera également l'enseignement secondaire. Le rôle de P. Deyon, dont le grand mérite est d'avoir permis à l'Alsace de tirer parti de sa situation et d'avoir avec la langue allemande une relation plus apaisée, est analysé par son successeur actuel à la tête de l'académie, Gérard Chaix, qui évoque le cadre transfrontalier dans lequel se posent désormais les problèmes liés à l'apprentissage de l'allemand.

Monique MOMBERT
Université Marc Bloch, Strasbourg

MANUELS, AUTEURS ET ÉDITEURS
dans les premières décennies
de l'enseignement scolaire de l'allemand

par Elisabeth ROTHMUND

La date-clé de l'histoire de l'enseignement institutionnel des langues vivantes en France est sans conteste 1829/1830, qui marque le commencement réel, bien qu'encore hésitant, d'un enseignement scolaire de l'allemand et de l'anglais (1). La décision politique de créer dans tous les collèges royaux des chaires d'allemand et d'anglais suscite alors la publication d'un certain nombre de manuels, parmi lesquels le *Cours complet de langue allemande* de Régnier et Le Bas, probablement l'ouvrage de ce type qui connut le plus grand succès (2) si l'on en croit les nombreuses rééditions attestées jusque dans les années 1860 et même au-delà. Le succès de cette méthode, ainsi que les rapports qu'elle laisse entrevoir avec d'autres travaux parus aussi bien en France qu'à l'étranger, permet de se faire une certaine idée de ce qu'était alors l'enseignement scolaire de l'allemand en France et de la manière dont furent conçus les premiers manuels.

(1) Cf. l'étude fondamentale de Paul Lévy: *La langue allemande en France. Pénétration et diffusion des origines à nos jours*. Tome 1 (1950): *Des origines à 1830*; Tome 2 (1952): *De 1830 à nos jours*: «C'est 1829 qui marque le début de l'organisation méthodique et continue de l'enseignement des langues vivantes dans les lycées et collèges, et en moins de quarante ans, on passe des premiers tâtonnements aux formes qui, dans leurs grandes lignes, resteront désormais immuables» (T. 2, p. 5). Cf. aussi Michel Espagne, Françoise Lagier et Michael Werner: *Le maître de langues. Les premiers enseignants d'allemand en France (1830-1870)*, Paris, 1991, pp. 8-10, et Barbara Kaltz: «L'étude de l'allemand en France. De ses débuts 'pratiques' à l'établissement de la germanistique à l'université», *Historiographia Linguistica* XXVII: 1 (2000), pp. 1-20.

(2) Cf. M. Espagne *et alii*, *op. cit.*, pp. 72-73: «La Grammaire de Ph. Le Bas [...] et d'A. Régnier [...] est l'un des principaux ouvrages de référence dans la pratique de l'enseignement de l'allemand sous la monarchie de Juillet». Cf. aussi Alain Choppin: *Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours*. T. 5: *Les manuels d'allemand*, Paris, 1993.

Conformément à une orientation que l'on voulait résolument classique, le *Cours complet* se composait d'une Grammaire, d'un Cours de thèmes et d'un Cours de versions, ces derniers assortis d'un volume de corrigés. S'y ajoutaient les deux tomes d'un cours de littérature, l'un consacré à la prose, l'autre à la poésie (1).

Il ne s'agit pas ici de proposer une étude systématique des méthodes d'enseignement de l'allemand pour la période 1830-1850, ni même un examen complet du *Cours* de Régnier/Le Bas, mais à partir d'une étude de celui-ci et de son évolution au fil du temps, ainsi que des prises de position de ses auteurs et de leurs rapports avec leurs collègues et concurrents, de dégager certains aspects qui nous paraissent représentatifs des débuts de l'enseignement scolaire des langues « modernes ».

La caractéristique la plus frappante de cette méthode est assurément son extrême alignement sur l'enseignement des langues classiques, qui se révèle d'emblée dans la prééminence accordée à la grammaire et la conception même des exercices de traduction. Cela ne manque pas de soulever plusieurs interrogations d'ordre didactique, qui surgirent d'ailleurs aussi à l'époque : ce sont d'une part la question de l'oralité dans toutes ses implications (phonétique, présence de l'oral dans le cours de langue, aptitude à la conversation – une dimension conditionnée par l'image qu'on avait alors en France de la langue allemande parlée, différente de celle de la langue écrite, elle-même tributaire des œuvres dont on avait connaissance) (2),

(1) Philippe Le Bas, Adolphe Régnier : *Cours complet de langue allemande*. Ont été consultés les exemplaires conservés à la Bibliothèque nationale de France (BnF) et à la Bibliothèque nationale et universitaire de Strasbourg (BNUS). Tome I : *Grammaire allemande, à l'usage des collèges et des maisons d'éducation* [...], 1^{re} éd., 1830 (BnF); 2^e éd., 1832 (BnF); 3^e éd., 1834 (BnF); 4^e éd., 1839 (BNUS); 5^e éd., 1841 (BnF); 6^e éd., 1846 (BnF); Tome II : *Cours de thèmes allemands, appliqués aux règles de la grammaire* [...], 1^{re} éd. 1831 (BnF); 1832 (BnF); 2^e éd., 1836 (BnF, BNUS); 3^e éd., 1843 (BnF); 7^e éd., 1863 (BnF); Tome III : *Cours de thèmes allemands, appliqués aux règles de la grammaire* [...]. *Texte allemand*, 2^e éd., 1838 (BnF, BNUS); 3^e éd., 1849 (BnF); Tome IV : *Versions allemandes, appliquées aux règles de la grammaire* [...], 1^{re} éd., 1832 (BNUS); 2^e éd., 1841 (BnF); 3^e éd., 1847 (BnF); Tome V : *Versions allemandes, appliquées aux règles de la grammaire* [...]. *Traduction française*, 1^{re} éd. 1832 (BnF, BNUS); 2^e éd., 1847 (BnF); *Cours de littérature allemande ou morceaux choisis des auteurs les plus distingués de l'Allemagne, précédés de notices biographiques et rangés dans l'ordre historique* [...]. Paris, 1^{re} éd., 1833/1834 (BnF); 4^e éd., 1844 (BnF); 9^e éd., 1867 (BnF).

(2) Cf. par exemple P. Lévy, *op. cit.*, T. 1, p. 251 *sqq.* On rappellera ici le jugement de Stendhal dans une lettre à sa sœur (1807) : « Cette langue allemande est le

d'autre part la nature même d'un enseignement de langue vivante, à travers la prise en compte (ou non) du contexte culturel : la littérature et tout ce qui peut relever, au sens le plus large, de la « civilisation ». En filigrane se formule alors la question fondamentale de la définition d'un enseignement de langue vivante : s'agit-il d'apprendre une langue ou bien de découvrir une culture ? S'agissait-il en 1830 d'appréhender un pays et sa réalité quotidienne ou bien seulement ses grands auteurs ? Entendait-on apprendre à parler une langue étrangère, ou bien seulement permettre de lire les grands textes ? Des réponses à ces questions dépend la conception des outils et des méthodes d'enseignement. Corollairement, c'est la question de la raison d'être même de cet enseignement qui se pose : pourquoi apprenait-on alors l'allemand, ou, plus exactement, pourquoi considéra-t-on qu'un tel enseignement avait sa place dans les établissements d'enseignement publics ? (1)

Pour clore ce panorama nécessairement bref, nous formulerons quelques remarques sur les enjeux de la production des ouvrages à usage scolaire et sur la concurrence, pas toujours élégante, qui en opposa les principaux acteurs.

1. L'institutionnalisation de l'enseignement de l'allemand et l'orientation des premiers manuels

L'acte fondateur de l'enseignement scolaire de l'allemand en France est l'ordonnance du ministre Vatimesnil, datée du 26 mars 1829 et complétée par l'arrêté Montbel du 15 septembre de la même année, qui institue des chaires d'allemand et d'anglais dans tous les collèges royaux (2) faisant ainsi favorablement écho à une demande

croassement des corbeaux ». Lévy signale toutefois que les jugements plus favorables se multiplient dès le début du XIX^e siècle, à l'image de celui de Charles de Villers (*Considérations sur la prééminence des deux langues allemande et française*, in : *Le spectateur du Nord. Journal politique, littéraire et moral*, Avril, Mai, Juin 1800, T. 14, pp. 19-49).

(1) Malgré les prémices que constituent les *Considérations sur l'état de l'enseignement des langues vivantes dans les collèges de France*, publiées par J. Savoye dès 1846, il faudra attendre les années 1850 pour que soient formulées des réponses claires.

(2) *Ordonnance du Roi concernant l'administration supérieure de l'Instruction publique, les facultés de droit, les facultés de médecine, les écoles secondaires de médecine, les collèges royaux et communaux, les institutions et pensions et les écoles primaires protestantes*, précédée d'un rapport dans lequel le ministre plaide pour une

présentée dès 1824 par l'inspecteur d'académie de Paris Louis Gabriel Taillefer (1). Par la mise en place de mesures contraignantes, il voulait mettre un terme à une situation dans laquelle tout enseignement sérieux, efficace et utile, des langues modernes était impossible. Sans être totalement absentes des établissements scolaires avant cette date, les langues vivantes ne bénéficiaient en effet d'aucun encouragement. Le premier statut des collèges royaux (1821) mettait ainsi sur le même plan les leçons de langues vivantes et celles de musique, de danse et d'escrime : facultatives, elles avaient lieu « pendant les heures de récréation » ; réservées aux élèves des classes supérieures, leur charge incombait aux familles. Les maîtres de langue étaient choisis par le proviseur, en fonction de leur savoir-faire... (2) De méthodes et de manuels, il n'était point question.

L'ordonnance de 1829 marque donc un progrès en ce sens que l'enseignement de langue vivante sera désormais dispensé dès la classe de 5^e, à des horaires hebdomadaires fixés par arrêté ministériel. Mais bien qu'officiellement intégré au cadre institutionnel, il n'est toujours pas obligatoire au sens où nous l'entendons aujourd'hui, puisque ce sont, du moins dans un premier temps, les établissements

réduction des horaires de l'enseignement d'histoire ; c'est dans les plages horaires ainsi libérées que prendra place le nouvel enseignement des langues vivantes : « Le temps que l'on employait dans les classes inférieures à étudier inutilement l'histoire sera consacré avec avantage à apprendre les langues vivantes, genre d'instruction trop négligé en France, et dont le besoin se fait sentir chaque jour plus vivement, à mesure que les relations entre les peuples se multiplient, et que les littératures modernes s'enrichissent », *Bulletin universitaire*, T. 1, p. 182. L'ordonnance elle-même stipule au titre III. *Des collèges royaux et communaux*. Art. 17 : « Des règlements universitaires prescriront les mesures nécessaires : 1° Pour que l'étude des langues vivantes, eu égard aux besoins des localités, fasse partie de l'enseignement dans les collèges royaux ». (p. 188). L'arrêté Montbel (*Arrêté sur l'enseignement des langues vivantes dans les collèges royaux*, B.U., T. 1, pp. 366-367) fixe les conditions pratiques de l'enseignement des langues vivantes.

(1) Cité in M. Espagne *et alii*, *op. cit.*, p. 25 : « J'oserai donc réclamer, au nom des Pères de famille, au nom des amis de l'Instruction publique et des lettres, au nom des Élèves, et dans l'intérêt même de l'État, la création, dans chaque collège, de deux chaires spéciales consacrées à l'Enseignement de deux langues vivantes au moins, l'Allemand et l'Anglais ».

(2) Cité in M. Espagne *et alii*, *op. cit.*, p. 24 (§ 7, « Des maîtres de langues vivantes, d'arts et d'agrèments ») : « Les leçons de langues vivantes, de musique et d'escrime, ne sont données que sur la demande des parents, et seulement aux élèves des quatre classes supérieures. Les maîtres de musique et d'escrime sont payés par les parents des élèves qui reçoivent leurs leçons. Il en est de même à l'égard des maîtres de langues vivantes, sauf les exceptions qui pourraient être autorisées par le Conseil royal suivant les localités ».

qu'il s'agissait d'obliger à proposer un enseignement de ce type à qui en ferait la demande (1). Il fallut attendre l'action du ministre Salvandy, à la fin des années 1830, pour que l'enseignement de langues vivantes soit rendu effectivement obligatoire, que soient instaurés des critères pour le recrutement des enseignants, adopté le principe d'inspections, et, enfin, établis des programmes et une liste des livres autorisés (2).

C'est dans cette situation initiale, dans laquelle, faute de cadre, tout est encore à inventer, que s'inscrit le *Cours complet* d'Adolphe Régnier et Philippe Le Bas. Pour avoir été l'une des premières méthodes conçues pour l'enseignement scolaire, il n'est cependant pas la première méthode d'apprentissage de l'allemand réalisée dans la France moderne. L'allemand était admis depuis plusieurs décennies déjà dans les écoles militaires (3), et il fallait bien qu'il s'appuyât sur quelque manuel. On citera ici à titre d'exemple les ouvrages de Jean-Frédéric Simon, professeur au Prytanée de Saint-Cyr puis à l'École d'application du Corps royal d'État-major, à qui on doit entre autres des *Notions élémentaires de grammaire allemande* ainsi qu'une *Grammaire allemande [...] précédée d'un précis de grammaire générale* (4). Il fut suivi, dans les années 1820-1830, par

(1) Cf. l'arrêté du 3 avril 1830, «qui modifie les statuts et règlements concernant les études dans les collèges royaux», Art. 8: «Dans tous les collèges royaux, l'enseignement d'une ou plusieurs langues vivantes fera partie de l'enseignement donné aux frais desdits collèges. Toutefois, l'étude des langues vivantes sera facultative pour tous les élèves, tant qu'internes qu'externes, suivant les intentions que les parents ou tuteurs auront manifesté à cet égard. L'enseignement des langues vivantes appartiendra aux classes de 5^e et de 4^e, de 3^e et de 2^e», *B.U.*, T. 2, p. 117.

(2) Sur l'œuvre de Salvandy, cf. M. Espagne *et alii*, *op. cit.*, pp. 30-33. Le décret du 21 août 1838 (*B.U.*, T.7, pp. 362-363, également cité in A. Chopin: *Les manuels scolaires en France. T. 4: Textes officiels 1791-1992*, Paris, 1993, p. 141) stipule: «Art. 1^{er}: L'enseignement d'une langue vivante est obligatoire dans tous les collèges du royaume. Art. 2: La langue allemande et la langue anglaise seront professées dans tous les collèges royaux [...]. Art. 3: Les cours de langues vivantes commenceront en cinquième et se prolongeront jusqu'en rhétorique [...]. Art. 5: L'enseignement sera gradué de manière à suivre les progrès de l'enseignement classique. Il y aura un professeur particulier pour la classe de rhétorique. Il devra être licencié ès-lettres. Il pourra professer la seconde [...]. Art. 8: Le programme des cours et la liste des livres autorisés seront arrêtés tous les ans en Conseil royal». La commission spéciale d'inspection, instituée le 12 mai 1838, comprenait, entre autres, Taillefer, l'helléniste E. Burnouf et Ph. Le Bas.

(3) Cf. M. Espagne *et alii*, *op. cit.*, p. 24 et P. Lévy, *op. cit.*, T. 1, pp. 263-264.

(4) *Notions élémentaires de grammaire allemande, à l'usage des élèves du prytanée, Ainsi que des François qui ont fait quelques études et qui veulent apprendre l'allemand; Par le C.^{en} Simon, Professeur de langue allemande au Prytanée de S. Cyr près*

Joseph T. Hermann – auteur d'un dictionnaire, d'une grammaire et de cours de thèmes et versions (1). Parmi les ouvrages conçus et publiés à partir de 1830, le *Cours complet* de Régnier/Le Bas présente une particularité qui ne fut pas sans répercussion sur la méthode adoptée, son succès et l'évolution ultérieure des méthodes d'enseignement de l'allemand. Que ce soit par rapport à leur presque contemporain Hermann ou, plus tard, à Bacharach et Adler-Mesnard, Régnier et Le Bas se distinguent à double titre : ils sont francophones, même si Régnier est né à Mayence et que tous deux disposent d'une bonne connaissance de l'Allemagne, et à la différence de la plupart des Allemands maîtres de langue, dont beaucoup comptent parmi les premiers auteurs de manuels, ils ne sont pas, à l'époque où ils conçoivent leurs ouvrages, spécialistes de l'enseignement de cette langue : philologue, Régnier enseigna surtout la rhétorique avant de dispenser également des cours d'allemand ; Le Bas, helléniste, archéologue puis bibliothécaire à la Sorbonne, n'enseigna jamais cette langue (2). Ils disposaient pourtant de deux atouts qui marquèrent profondément les débuts de l'enseignement de l'allemand et l'orientation des manuels : à la différence de leurs collègues allemands, ils avaient une bonne connaissance du milieu scolaire français, d'où ils étaient issus et où ils exerçaient déjà dans d'autres disciplines (3), et avaient l'expérience du seul enseignement de langue qui s'y pratiquât alors, celui des langues classiques. Cela explique sans doute qu'il leur soit revenu d'élaborer la première méthode complète de langue allemande à usage scolaire, et qu'ils l'aient scrupuleusement calquée sur celle en usage pour les langues anciennes. On ignore cependant s'ils en

de Versailles, Paris / Strasbourg 1802. – Grammaire allemande où l'auteur s'efforce de développer le mécanisme de cette langue dans son ensemble, à l'usage de S.A.S. M^{sr} le duc de Chartres. Cet ouvrage est précédé d'un précis de grammaire générale servant d'introduction à la grammaire allemande. Par M. Simon, Professeur d'allemand de S.A.S. M^{sr} le Duc de Chartres ; à l'École d'application du Corps Royal d'État-major ; au Collège Royal de Louis le Grand ; et au Collège Royal de Henri IV, Paris, 1819.

(1) *Nouveau dictionnaire des langues allemande et française* [...]. Paris, 1824, 1850 ; *Grammaire allemande* [...] Paris, 1824 ; *Grammaire française-allemande* [...], 6^e éd. 1842 ; *Cours de thèmes et de versions en français et en allemand* [...], 2nde éd. 1835.

(2) La plupart des Allemands nommés après 1829, en revanche, avaient exercé soit dans des institutions privées, soit en tant que précepteurs auprès de grandes familles françaises.

(3) Cf. Préface du tome I (Grammaire), p. VII : « l'habitude de l'enseignement qui nous a fait connaître les besoins de nos écoles... ».

prire eux-mêmes l'initiative ou si cette mission leur fut confiée, en raison précisément de leur expérience.

La Préface de la *Grammaire* leur donna l'occasion d'exposer les principes de leur conception pédagogique – dont on peut imaginer qu'elle reflétait l'opinion du ministère, si tant est toutefois que le ministère ait eu alors une opinion bien définie : il est plus probable que tout cela se soit fécondé mutuellement au cours des premières années (1). L'accent est mis sur la grammaire, qui constituait alors le socle de tout apprentissage linguistique, classique ou moderne, mais qui prit, dans le cas de l'allemand, des proportions plus importantes qu'ailleurs. Le phénomène est ancien, et l'extrême attention accordée à la grammaire apparaît comme la conjonction de deux tendances distinctes qui finirent par se rejoindre : une « grammatisation » en quelque sorte intrinsèque à l'allemand, dont la raison première est à chercher en Allemagne même, dans les travaux de Gottsched, d'Adelung et de leurs successeurs (2), et la place de la grammaire dans l'enseignement scolaire en général et dans l'apprentissage des langues classiques en particulier. Cela explique que la *Grammaire* de Régnier/Le Bas s'inscrive à la fois dans la lignée des grammaires générales de l'allemand, parues en France ou en Allemagne, et dans une perspective scolaire typiquement française, marquée par la volonté de se caler sur des méthodes déjà éprouvées et de tirer profit des acquis des autres disciplines.

Comme nombre de leurs collègues, les auteurs commencent par souligner que les grammaires déjà existantes (auxquelles ils ne manquent pas de rendre hommage) (3), n'étant pas destinées à l'origine à un public scolaire, ne pouvaient être utilisées en l'état pour le nouvel

(1) Cf. par exemple la circulaire de Victor Cousin du 18 septembre 1840 (*B.U.*, T. 9, pp. 129-131), qui semble s'inspirer largement du *Cours complet*.

(2) Cf. B. Kaltz, *op. cit.*, p. 9.

(3) « Nous avons consulté et mis à profit les travaux les plus importants qui ont paru sur cette langue, et nous nous plaisons à reconnaître ce que nous devons aux savantes recherches de M. Simon, aux nombreux travaux de M. Heinsius, à l'ouvrage consciencieux de M. Hermann, qui tous ont adopté en partie les bases posées par Adelung, dont la grammaire fait encore autorité ». Dans l'édition de 1847, l'évocation de Hermann disparaît au profit d'un renvoi à la « Grammaire allemande de M. Pompée » (2nde éd., Besançon, 1814). Compte tenu des propos pour le moins dépréciatifs tenus par Hermann sur ceux qui se sont inspirés de ses travaux (cf. *infra*), on comprend que Régnier et Le Bas aient renoncé à toute mention de son nom. Nous n'avons en revanche trouvé aucune indication sur la grammaire de M. Pompée.

enseignement, quelle que soit leur valeur intrinsèque (1). S'adressant à un public non familiarisé avec « les notions essentielles de la grammaire générale » (2), elles comportent souvent une partie totalement inutile pour un public scolaire, c'est-à-dire « des enfants qui commencent l'étude de l'allemand et de l'anglais à une époque où ils ont étudié les grammaires de trois langues, du français, du latin et du grec, et où ils connaissent déjà les rapports généraux de ces trois langues entre elles » (3).

Pour Régnier et Le Bas, « une grammaire, soit anglaise, soit allemande, destinée à cette classe d'élèves », doit impérativement s'appuyer sur leurs acquis et « tendre à leur faire saisir un rapport de plus, tout en leur présentant un exposé complet et précis des faits propres à chacune de ces langues » (4). C'est avant tout dans le domaine de la syntaxe qu'ils disent s'être employés à montrer « par des rapprochements familiers aux élèves les rapports de la langue allemande avec les langues savantes qu'ils étudient » (5). Cet aspect radicalement nouveau – fonder l'apprentissage de l'allemand non seulement sur la langue maternelle des élèves, mais aussi et surtout sur les autres langues qu'ils sont censés connaître après un apprentissage systématique, est aussi bien destiné à faciliter le travail de l'élève qu'à aider les enseignants dans une tâche nouvelle pour eux aussi. Il s'agit d'accroître la motivation des élèves, ou du moins d'éviter qu'ils ne trouvent l'enseignement de l'allemand trop rebutant, parce que trop difficile et trop nouveau, et de donner aux professeurs des points d'appui (6).

(1) « Déjà des hommes d'un talent distingué se sont occupés de faciliter parmi nous l'étude de l'allemand et de l'anglais; mais leurs travaux antérieurs à la décision dont nous venons de parler [l'ordonnance de 1829], ne sauraient convenir entièrement aux élèves de nos collèges », 1^{re} éd. 1830, p. VI.

(2) *Ibid.* La *Grammaire* de J.-F. Simon, *op. cit.*, était d'ailleurs « précédée d'un précis de grammaire générale ».

(3) *Ibid.*

(4) *Ibid.*

(5) *Ibid.*, p. VIII.

(6) « Nous espérons que MM. les professeurs de langue allemande attachés à nos collèges apprécieront les motifs qui nous ont fait entreprendre ce travail, sur un plan qui tend à faciliter leurs savantes leçons, en donnant pour base à leur enseignement les connaissances que les élèves ont déjà acquises dans les autres langues ».

Plus qu'aligné sur l'enseignement des langues classiques, celui des langues modernes se voit donc littéralement greffé sur celui-ci, ce qui présente à la fois intérêts et inconvénients. Au titre des intérêts, on citera le gain de prestige, destiné à convaincre aussi bien les familles que les collègues d'autres disciplines voyant d'un mauvais œil « l'invasion des barbares dans le sanctuaire classique » (1), mais aussi un double avantage pratique : un intérêt accru lié sinon à une plus grande facilité, du moins à une moindre difficulté, et, par ricochet, un gain en matière de discipline – l'un des problèmes récurrents dans l'enseignement des langues vivantes lorsqu'elles n'étaient que facultatives et assurées par des maîtres de langues peu formés à cette tâche. Les inconvénients de la conception « classique » sont patents : les langues modernes n'étant conçues que comme des extensions des langues anciennes, qu'on ne pouvait apprendre qu'après l'acquisition d'une certaine maîtrise de celles-ci, elles n'étaient susceptibles d'intéresser que les élèves assez bons en latin et en grec. À ceux qui ne brillaient pas dans les langues classiques, les langues modernes ne pouvaient en revanche pas proposer d'alternative. Ou pour le dire autrement : mieux valait être bon en latin et en grec si on voulait être bon en allemand (ou en anglais) (2).

L'un des aspects de cette insistance sur la grammaire est le souci manifeste de Régnier et Le Bas de tirer le meilleur bénéfice des travaux des grammairiens allemands eux-mêmes. Si la référence à Gottsched a disparu pour cause d'obsolescence, Adelung reste incontournable, bien que les auteurs n'en aient qu'une connaissance indirecte (3). Ils n'auront cependant cessé de peaufiner leur ouvrage en

(1) Cf. Savoye, *op. cit.*, p. 9, également cité dans P. Lévy, *op. cit.*, T. 2, p. 51.

(2) L'arrêté du 21 août 1838 stipule d'ailleurs que l'enseignement des langues vivantes « sera gradué de manière à suivre les progrès de l'enseignement classique ». Quelques mois plus tôt, le Conseil royal justifiait sa décision d'exiger des candidats aux chaires de langues vivantes le titre de bachelier ès-lettres par la conviction que « les langues vivantes [...] ne doivent être enseignées [...] que d'une manière approfondie et qui se rapproche des études classiques ». À peine deux ans plus tard, Victor Cousin suggérera même d'étudier l'allemand à partir des traductions d'ouvrages anciens. Ce n'est qu'en 1847 qu'on envisage pour la première fois un enseignement spécial dans lequel la langue vivante remplace le latin, et il faudra attendre Victor Duruy pour que soit institué un cursus avec langues vivantes entièrement dépourvu de langues classiques. Cf. P. Lévy, *op. cit.*, T. 2, p. 41 *sqq.*

(3) Cf. note n° 3, p. 21. Pour Simon et Hermann, voir notes *supra*. Pour Theodor Heinsius, il s'agit de la *Sprachlehre*, l'un des volumes de *Teut, oder theoretisch-praktisches Lehrbuch des gesammten deutschen Sprachunterrichts*, paru à Berlin

y intégrant, au fil des éditions successives, le fruit de leur lecture des travaux les plus récents des grammairiens et lexicologues allemands. Dans la préface à la 3^e édition, ils disent ainsi avoir eu recours aux ouvrages «les plus récents et les plus estimés qui ont paru en Allemagne depuis 1830 ou qu'[ils n'avaient] pu [se] procurer à l'époque où [leur] grammaire a été publiée» : Grimm (1), Bauer (2), Heyse (3) et K. F. Becker (4), ces deux derniers étant particulièrement intéressants en leur qualité d'auteurs de grammaires scolaires. En dépit d'un caractère fortement empirique et de prémisses discutables, la démarche témoigne d'une incontestable volonté de définir quelque chose comme une première didactique de l'allemand : forts de leur expérience pédagogique, mais relativement novices en ce qui concerne cette langue, c'est assez logiquement que Régnier et Le Bas se tournent vers des ouvrages scolaires parus outre-Rhin, en quête tant d'une formulation claire des faits de langues que d'une méthode adaptée aux enfants. Dans la mesure où on estimait alors que toute acquisition linguistique suivait les mêmes principes (5), il n'est pas étonnant qu'on ne se demande même pas si une méthode scolaire adaptée à des enfants dont l'allemand est la langue maternelle le sera également à ceux pour qui il s'agit d'une langue étrangère.

Si la référence à ces ouvrages souligne le souci légitime de suivre l'évolution des sciences grammaticales en Allemagne, la comparaison des différentes éditions du premier tome du *Cours complet* révèle aussi que les auteurs ne rechignent devant aucun effort pour atteindre la plus grande clarté dans leur exposé. Cela est dû autant aux difficultés inhérentes à la langue allemande et à celle, spécifique, qu'ils

entre 1807 et 1811, puis dans une version remaniée et étendue dans les années 1830 sous le titre *Teut, oder theoretisch-praktisches Lehrbuch der gesamten deutschen Sprachwissenschaft*. La *Sprachlehre* traite des aspects grammaticaux et stylistiques, ainsi que de l'histoire de la grammaire, de la poésie et de la rhétorique allemande.

(1) Jacob Grimm : *Deutsche Grammatik*, 4 vol., Göttingen, 1819-1837.

(2) Heinrich Bauer : *Vollständige Grammatik der neuhochdeutschen Sprache*, Berlin, 1827-1833.

(3) Johann Christian August Heyse : *Theoretisch-praktische deutsche Schulgrammatik oder kurzgefasstes Lehrbuch der deutschen Sprache* (plusieurs éditions à partir de 1827).

(4) Karl Ferdinand Becker : *Deutsche Sprachlehre. I. Organisation der Sprache als Einleitung zur deutschen Grammatik* (1827); II. *Deutsche Grammatik* (1829); *Schulgrammatik der deutschen Sprache* (3^e éd. 1835); *Ausführliche deutsche Grammatik als Kommentar der Schulgrammatik* (1836-1839).

(5) Cf. *supra* : «... leur faire saisir un rapport de plus...».

rencontrent dans l'élaboration d'une méthode destinée à une discipline nouvelle pour eux aussi, qu'à la nécessité persistante de légitimer l'existence de l'enseignement des langues vivantes et d'en assurer la promotion : même s'il ne saurait être question de faire de l'allemand une langue facile (1), les efforts pour présenter son apprentissage comme abordable sont manifestes. On voit ainsi se multiplier tableaux et classifications, témoins d'une volonté de systématisation sans égale dans d'autres disciplines. Il est vrai qu'il fallait d'abord dompter la matière avant de la rendre présentable. Les éléments les plus significatifs à cet égard sont sans doute le tableau synoptique des déclinaisons établi par Henri Bacharach et le « travail très-complet et très-commode sur les déclinaisons allemandes » d'Adler-Mesnard, présents au moins à partir de la 6^e édition. Il semble qu'infatigablement mus par le souci d'une clarté et d'une efficacité pédagogique toujours plus grandes, Régnier et Le Bas n'aient pas hésité à s'attirer la collaboration d'Allemands ayant eux-mêmes une certaine expérience de l'enseignement de leur langue. Les ajouts sont de toute évidence issus de la pratique enseignante et des échanges entre enseignants et/ou auteurs, la coopération paraissant avoir été relativement bonne, au moins dans les premières années (2).

2. Le poids de l'enseignement des langues classiques

S'il reconnaît sa dette envers ses prédécesseurs, le *Cours* de Régnier et Le Bas tient aussi à s'en démarquer par son orientation scolaire. Aussi bien la *Grammaire* que les exercices de traduction témoignent de la volonté d'asseoir l'apprentissage de l'allemand sur

(1) Ce que certains politiques, tel D. Fr. Arago en 1837, n'hésitent pourtant pas à faire : « Il n'est pas d'intelligence, toute simple qu'elle soit, qui n'apprenne l'allemand en deux années d'une manière satisfaisante », cité dans P. Lévy, *op. cit.*, T. 2, p. 51.

(2) Bacharach et Adler-Mesnard collaborent au *Cours complet* de Régnier et Le Bas avant de réaliser leurs propres manuels (Adler-Mesnard publie dès le milieu des années 1830, mais ses ouvrages spécifiquement scolaires sont plus tardifs ; ceux de Bacharach paraissent dans les années 1849-1851). On ne sait toutefois rien des conditions de cette coopération : Adler-Mesnard et Bacharach se sont-ils signalés auprès de Régnier/Le Bas, ou bien ceux-ci ont-ils fait appel à eux ? La Préface à la 3^e édition mentionne « les observations qui nous ont été faites et que nous avons même provoquées ». Il paraît en revanche acquis qu'à aucun moment, il n'y eut de conflit entre l'un des deux Allemands et les deux Français. On ne dénote d'ailleurs d'hostilité – ou d'arrogance – vis-à-vis de Régnier et Le Bas que de la part d'Hermann, tandis que les rapports entre Bacharach et Adler-Mesnard prendront un tour nettement plus agressif dans les années 1851-1852, cf. *infra*.

la connaissance des langues classiques. Il peut s'agir d'une comparaison générale évoquée pour ainsi dire en passant (1), ou de rapprochements plus détaillés : l'allemand *selbst* comparé au français *même* et au latin *ipse, a, um* (2), le préverbe *ent* rapproché du latin *e, ex, ab* et des prépositions grecques correspondantes, ou encore les avant-syllabes *un* comparée au *in* latin et *erz* rapproché de l'*archi* grec (3). Mais c'est surtout dans la seconde partie, consacrée à la syntaxe, que l'on tente de faire comprendre, par des rapprochements avec le grec, les mécanismes de l'allemand ne trouvant pas d'équivalents français. Malgré l'intérêt du principe, application et résultat ne semblent pas toujours pertinents, ainsi qu'en témoigne l'explication du prétérit allemand et de ce qui le distingue du parfait. Régnier et Le Bas le situent d'abord par rapport aux temps du passé de la langue française, avant de le rapprocher de l'aoriste grec. Force est de constater que l'exposé ne gagne pas forcément en clarté : « L'imparfait [c'est-à-dire le prétérit allemand] répond à la fois à l'imparfait et au prétérit défini français [i.e. au passé simple] (aoriste grec), et il peut même quelquefois se traduire par le prétérit indéfini ».

Avant de poursuivre, les auteurs précisent en note, au moins à partir de la 5^e édition : « On pourrait donc le nommer imparfait-aoriste. Les Grecs ont deux formes différentes pour ces deux temps ; mais il y a beaucoup d'affinité entre l'imparfait et l'aoriste ; ils emploient assez souvent l'imparfait dans les narrations ; et on rencontre quelquefois dans la même phrase des imparfaits et des aoristes mêlés ensemble. Dans Homère et même dans Hérodote on trouve des imparfaits qu'il faut nécessairement traduire comme des aoristes (voy. la Gramm[aire] gr[ecque] de M. Burnouf, § 358) ».

Après avoir essayé de définir les conditions d'emploi des différents temps du passé (selon que la datation est précisée ou qu'il s'agit simplement de marquer une antériorité, selon qu'on a été témoin oculaire ou non), les auteurs concluent par une remarque qui trahit

(1) « La langue allemande se compose, comme les langues grecque et française, de dix sortes de mots ». *Grammaire*, 1^{re} éd., 1830, p. 7.

(2) *Ibid.*, p. 38.

(3) Ces comparaisons avec les langues anciennes n'apparaissent qu'en notes infrapaginales, dans les éditions plus tardives, p. ex. 6^e éd. 1847, pp. 144-146. Seule la proximité sémantique entre *ver* et le latin *ex, per* ou entre *erz, ant* et le grec *archi, anti* est évoquée dès la 1^{re} édition, p. 130.

surtout leur perplexité face à un phénomène que malgré leurs efforts, ils ne parviennent toujours pas à expliquer de manière satisfaisante : « Comme il dépend souvent de la volonté de celui qui parle de raconter avec plus ou moins de précision, on peut, dans bien des cas, employer presque indifféremment l'un ou l'autre temps » (1).

La proximité d'esprit avec l'apprentissage des langues anciennes apparaît également dans la conception des exercices de traduction ; elle est même clairement revendiquée dès la préface : « Le plan que nous avons suivi a déjà été appliqué avec succès à l'enseignement des langues anciennes » (2). Contre toute attente, le cours de thème n'entend pas proposer aux élèves de s'entraîner à rendre en allemand une pensée initialement conçue en français, mais de rétablir en allemand des phrases ou de brefs extraits pris de l'allemand et spécialement traduits par les auteurs du *Cours* : « Toutes les phrases françaises que nous proposons sont traduites de l'allemand, avec la plus grande fidélité ; souvent même nous avons introduit volontairement dans notre texte quelques tournures plus allemandes que françaises ; et lorsqu'il arrive que notre traduction ne reproduit pas entièrement le texte de l'auteur, ce qui souvent serait impossible, le vocabulaire, en indiquant la tournure à suivre, conduit l'élève à rétablir mot pour mot la phrase allemande qui doit lui servir de modèle » (3).

Cela dépasse de loin le cadre du thème d'imitation, et plus que « d'amener les élèves à exprimer leurs idées en allemand » (4), il s'agit uniquement d'apprendre « le plus grand nombre d'idiotismes possible » (5) en passant par leur traduction littérale – un apprentissage pour lequel une version suivie d'un thème d'imitation aurait été plus adaptée. Le principe ne varie pas : la phrase à traduire est accompagnée d'un certain nombre d'aides : vocabulaire, renvois aux paragraphes de la *Grammaire* et conseils relatifs à la syntaxe ; les élèves

(1) 6^e édition, pp. 265-267. La comparaison avec l'aoriste est absente de la 1^{re} édition, qui contient en revanche une longue citation de la grammaire de Heinsius traduite par Taillefer (pp. 217-218). Nous n'avons cependant trouvé trace d'aucune traduction française des ouvrages de Heinsius. Dans les éditions ultérieures, cette citation disparaît au profit de la comparaison avec le grec, jugée plus explicite, mais qui n'est guère qu'une reformulation à usage du public scolaire français de ce que disait déjà Heinsius.

(2) Préface au Tome II, 1832, p. V.

(3) *Ibid.*, pp. V-VI.

(4) *Ibid.*, p. V.

(5) *Ibid.*

n'ont plus qu'à décliner et, éventuellement, à conjuguer, l'ensemble s'apparentant davantage à un jeu de construction intellectuel. Pour être particulièrement significatifs, les exemples ci-dessous ne sont en rien exceptionnels (1):

«N° 7, p. 6: On trouve des Huns au bord de la mer Caspienne, dès le commencement de l'empire romain. Voc. *Tournez*: Huns sont dans le commencement du romain empire auprès de la Caspienne mer; Huns, Hunnen; dans le, im, § 92; romain, römisch (*pour la terminaison à donner à l'adjectif, voy. § 25*); empire, Kaiserthum, das; auprès de, an, dat.; Caspien, Kaspisch, § 25; mer, Meer, das (2).

N° 5, p. 11: Nous avons trouvé le Maure qui jetait une mèche allumée dans l'église [des Jésuites]. Voc. *Tournez par une inversion fréquente en allemand*: Le Maure trouvâmes nous une allumée mèche dans l'église des Jésuites jeter. Trouvâmes, fanden; nous, § 49; allumé, brennend, § 26; mèche, Lunte, die; dans, in, acc.; église des Jésuites, Jesuiterdom, der; jeter, werfen. *Nous disons bien en français*: nous le vîmes jeter, *mais nous ne disons pas*: nous le trouvâmes jeter; *pourquoi?* Au reste, cette construction n'est pas commune en allemand avec le verbe finden» (3).

Les textes sont «tirés des classiques les plus célèbres»: Campe, Fichte, G. Forster, Gellert, Goethe, Herder, Hölty, A. von Humboldt, Iffland, Kant, Klopstock, Lessing, Luther, J.-P. Richter, Schiller, A.W. Schlegel, Voß, Wieland, Winckelmann – pour n'en citer que quelques-uns; s'y ajouteront au fil des rééditions Gleim, Heine, Hoffmann, J.E. mais aussi F. Schlegel, Stolberg, Tieck et bien d'autres encore.

Si d'autres méthodes proposeront plus tard des thèmes extraits d'auteurs français (4), le procédé est révélateur: bien qu'il s'agisse de l'enseignement d'une langue vivante, c'est avant tout l'allemand écrit

(1) Tous les exemples sont cités d'après le Tome II, 2^{nde} éd. 1836, et le Tome III, 2^{nde} éd. 1838.

(2) J. von Müller: «Hunnen sind im Anfang des Römischen Kaiserthums an dem Kaspischen Meer».

(3) Schiller: *Conjuration du Fiesque* (V, 10): «Den Mohren fanden wir eine brennende Lunte in den Jesuiterdom werfen».

(4) Le *Cours de thème et de version en français et en allemand*, de J.T. Hermann, qui connut plusieurs éditions entre 1835 et 1846, procède de manière très similaire à celui de Régnier/Le Bas, mais recourt, au moins pour des exercices plus avancés, à des

qu'on transmet, une langue livresque, celle des grands auteurs, qui n'est évidemment pas identique à celle qui est alors parlée en Allemagne. Étroitement liée à l'orientation que l'on entendait donner à l'enseignement des langues vivantes, cette démarche répondait aussi à des impératifs pratiques pour les auteurs des manuels eux-mêmes : malgré leurs séjours en Allemagne, leur connaissance de l'allemand était plus passive qu'active (1). Concevoir des exercices de thème à partir de textes rédigés en allemand par des auteurs dont c'était la langue maternelle représentait une sécurité incomparable, puisque cela réduisait considérablement le risque de n'être pas totalement idiomatique dans les corrigés proposés (2). Mais la méthode avait des limites : la langue littéraire ayant ses spécificités, on n'était pas toujours aussi idiomatique qu'on le pensait. Assurément représentative d'une littérature moderne, la langue écrite des auteurs sollicités ne l'était pas d'une langue vivante. Même si les conditions de l'introduction des langues modernes à l'école ne permettaient guère de procéder autrement, c'est un fait : dans les premières décennies, on n'apprenait d'allemand que celui de Schiller et Goethe, et que nombre des écrivains cités aient été des contemporains, ne change rien à l'affaire.

Le cours de version recèle lui aussi quelques particularités qui suscitent l'étonnement, bien qu'elles s'inscrivent parfaitement dans la situation évoquée à l'instant. On y trouve pour l'essentiel les mêmes

textes de Fénelon, La Harpe, Champfort, Marmontel, Molière etc. Dans les *Versions et thèmes écrits et parlés* d'Adler-Mesnard (1859), on trouve des textes de Rousseau, Buffon, Fénelon, Voltaire, Bossuet, Chateaubriand, Pascal, Fontenelle, plus rarement des textes traduits de l'allemand et quelques textes rédigés par l'auteur lui-même. Il est à noter que dans les deux cas, les auteurs sont germanophones.

(1) L'enseignement de l'allemand se faisait évidemment presque intégralement en langue française ; Victor Cousin envisage prudemment en 1840 que l'enseignant fasse l'une ou l'autre leçon dans la langue enseignée : « Le professeur pourrait, de temps en temps, faire sa leçon dans la langue enseignée, et les élèves seraient tenus d'apporter une rédaction abrégée de cette leçon dans la même langue ». Il est vrai qu'il avait fallu attendre 1830 pour que l'enseignement de la philosophie abandonne le latin au profit du français !

(2) Cette méthode avait fait ses preuves dans l'enseignement du thème grec, si l'on en croit par ex. les propos d'Edmé-Paul-Marcellin Longueville dans la préface de son *Cours de thèmes grecs* (plusieurs éditions à partir des années 1820) : n'ayant pas, dit-il, « l'avantage d'être né à Athènes et contemporain de Platon », il refuse de se donner pour autorisé, préférant citer scrupuleusement les auteurs dont il tire des passages. Mais ce qui se justifiait dans le cas d'une langue morte ne s'imposait pas pour une langue vivante.

auteurs que dans le recueil de thèmes, le choix privilégiant auteurs et historiens de la seconde moitié du XVIII^e et des premières décennies du XIX^e siècle (1). Mais on note aussi quelques bizarreries: des auteurs grecs et latins, présentés dans leur traduction allemande (2), par exemple Horace, traduit par Wieland, mais aussi Virgile, Homère ou Euripide, ainsi que des textes de Herder inspirés d'épigrammes grecques. Le corrigé ajoute alors au texte français l'original grec ou latin. À l'image de ce qui se pratiquait en thème, on utilise aussi des extraits de littérature française adaptés en allemand par de grands auteurs, qu'il s'agit de retraduire: *Phèdre* de Racine dans la traduction de Schiller, ou le *Tancredi* de Voltaire adapté par Goethe. On trouve même un extrait de la traduction par Schiller de l'*Iphigénie en Aulide* d'Euripide, pour laquelle le corrigé, outre une traduction littérale, donne en note le texte grec, doublé d'un extrait français de Racine!

Si la démarche s'expliquait pour le thème, on s'interroge en revanche sur le sens à donner à de tels exercices de version: s'agissait-il dans l'esprit de leurs concepteurs d'apprendre une langue ou de promouvoir une certaine idée de la culture allemande? Exclusivement axé sur la grammaire et la littérature, et envisagé dans une perspective cumulative par rapport aux langues anciennes, l'enseignement de langues vivantes finit par s'apparenter davantage à de la syntaxe et de la littérature comparées qu'à l'acquisition d'une compétence pratique. En témoignent d'ailleurs le souhait des auteurs du manuel de version de voir leur ouvrage «considéré comme un essai de gnomologie allemande que consulteront peut-être aussi avec plaisir ceux pour qui le livre serait inutile comme ouvrage élémentaire».

3. Vers une prise de conscience de la spécificité d'un enseignement de langue vivante

Les faiblesses de cette méthode ne tardèrent pas à se faire sentir et à se repercuter sur les textes officiels; ceux-ci apparaissent alors

(1) Environ 50% des auteurs des versions sont présents dans le recueil de thème, et ce sont aussi ces auteurs que l'on retrouve dans les deux volumes du *Cours de littérature* et dans d'autres manuels comparables.

(2) On se souvient des recommandations de V. Cousin dans sa Circulaire du 18 septembre 1840: «Les versions et les thèmes consisteront surtout en morceaux grecs et latins qu'on fera traduire en anglais et en allemand, et réciproquement».

comme un reflet (certes éventuellement incomplet et potentiellement déformé) de certaines insuffisances de l'enseignement tel qu'il fut initialement conçu et pratiqué. On lit ainsi dans l'*Instruction générale sur l'exécution du plan d'études des lycées* du 15 novembre 1854 que l'enseignement de langues vivantes doit avoir pour but «de rendre les élèves capables d'exprimer aisément leurs pensées dans un idiome étranger, et de comprendre ceux qui le parlent devant eux» (1). La suite apparaît clairement comme une condamnation de la méthode développée par Régnier et Le Bas : sont dénoncées avant tout les dimensions littéraires et théoriques d'un apprentissage que l'on veut désormais résolument pratique (2). Mais exiger qu'on mette l'accent sur l'expression orale signifie bien qu'elle n'était jusqu'alors pas au centre des préoccupations. La raison en est simple : on ne peut apprendre à bien parler une langue qu'avec quelqu'un qui la parle lui-même suffisamment bien. S'il n'y a pas de doutes à avoir sur les premiers maîtres de langue d'origine allemande, alsacienne ou lorraine, les francophones, même lorsqu'ils maîtrisaient la grammaire et savaient lire l'allemand, ne parlaient pas toujours couramment cette langue (3). Leurs compétences dans ce domaine n'étaient pas vérifiées, et pour cause, et dans la mesure où leur enseignement, essentiellement théorique, se déroulait en français, cet aspect de leur qualification n'avait qu'une importance toute relative. La difficulté essentielle de l'allemand oral apparaît dès les premiers chapitres de la *Grammaire*, lorsqu'il s'agit d'expliquer la prononciation de sonorités allemandes n'ayant pas d'équivalent en français. Le manuel est alors

(1) *Bulletin administratif*, T. 5, p. 377. Cf. aussi les décrets du 10 avril et du 30 août 1852, ainsi que le rapport du 19 septembre 1853, qui stipule que l'enseignement des langues vivantes «n'est assimilé à celui des langues classiques ni par les méthodes qu'on y applique, ni par le temps qu'on y consacre». Cf. P. Lévy, *op. cit.*, T. 2, p. 47 *sqq.*

(2) «Les langues vivantes ne seront donc pas apprises au point de vue exclusivement littéraire, comme les langues mortes, qui, ne devant point servir à l'échange habituel des idées, au commerce de tous les jours et de toutes les conditions, ont surtout été étudiées jusqu'ici pour former le goût et l'esprit des élèves. Ici l'enseignement pratique est appelé à prendre la place de l'enseignement théorique ; l'application orale et immédiate des règles doit être substituée aux exercices systématiquement calqués sur les procédés abstraits de la grammaire. C'est la pratique orale, soit dans la classe, soit au dehors, qui produira, dans cet enseignement spécial, les résultats dus au travail personnel et à la réflexion dans les autres branches de connaissances» (*B.A.*, T. 5, p. 377). Cf. aussi V. Duruy : *Instruction aux Recteurs sur l'enseignement des langues vivantes* (29.09.1863) : «Nous enseignons à nos enfants les langues mortes pour leur apprendre à penser, les langues vivantes pour leur apprendre à les parler» (*B.A.*, T. 13, p. 318).

(3) Cf. P. Lévy, *op. cit.*, T. 2, p. 66 *sqq.*

toujours une solution de fortune, une langue vivante ne pouvant être apprise qu'au contact de ceux qui la parlent; on note ainsi plusieurs remarques sur des sons «qu'on ne peut représenter par le secours des lettres» et dont «on ne pourra se faire une idée bien exacte [...] qu'en les entendant prononcer». L'exemple des diphtongues est particulièrement intéressant et la comparaison des différentes éditions révèle l'ampleur de la difficulté:

«Pour prononcer les diphtongues, il faut laisser aux voyelles qui les composent le son qui leur est naturel.

äu n'a pas d'équivalent en français. Le son qu'elle forme se rapproche d'*aiü* dans Saül.

[...]

eu, la prononciation de cette diphtongue ne peut s'apprendre que de vive voix. Le son qui en résulte répond à-peu-près à celui d'*eui* dans feuille».

Voilà ce qu'on peut lire dans l'édition de 1830; les indications erronées disparaissent dans l'édition de 1847, mais sans être remplacées: «Il faut, en général, laisser aux voyelles qui les composent le son qui leur est naturel, cependant cette règle souffre plusieurs exceptions, et comme la plupart de ces diphtongues n'ont pas d'équivalent en français, ce n'est que de vive voix qu'on peut en indiquer la véritable prononciation».

Déjà J.T. Hermann avait senti la difficulté de l'enseignement de la prononciation, qu'il entendait résoudre en réservant l'enseignement des langues vivantes aux seuls «locuteurs natifs» (1). Mais pendant longtemps, l'oral n'est présent que sous la forme de dictées et de récitations (2).

(1) «Il est presque impossible de donner aux étrangers une idée claire d'une chose qui ne s'apprend que de vive voix», «la prononciation exacte des diphtongues ne peut s'apprendre que de la bouche d'un Allemand», «Il est impossible de donner par écrit aux étrangers une idée claire de la prononciation; il est nécessaire que le maître enseigne de vive voix aux élèves quelle est la véritable. Les élèves doivent souvent répéter les mots ci-dessus, et les exercices qui suivent, jamais seuls, dans leurs premières leçons, mais toujours avec leur maître, qui doit être allemand».

(2) «Pour la prononciation, après en avoir exposé les règles, on y accoutumera l'oreille des élèves par des dictées fréquentes, et on fera apprendre par cœur et réciter convenablement les morceaux dictés», V. Cousin, circulaire du 18 septembre 1840. En dépit des fortes déclarations de principe, le texte de l'*Instruction générale* de 1854 n'apporte guère de progrès. Il faut attendre longtemps pour que des compétences en allemand parlé soient requises des candidats aux chaires de langue vivante: on commence par exiger le grade de bachelier, puis de licencié ès lettres (1838), avant qu'un

Une autre conséquence de l'orientation classique de l'enseignement de l'allemand dans les premières décennies de son existence scolaire est la faible importance accordée à ce qui ressortit au sens large de la «civilisation». La littérature n'eut guère de mal à se faire une place, puisqu'il s'agissait surtout de permettre aux élèves, comme déjà pour le latin et le grec, de lire les grands textes. En revanche, rien ou presque n'était prévu pour acquérir en milieu scolaire quelque connaissance de la réalité du pays dont on entendait apprendre la langue. On soulignera toutefois les efforts de Le Bas pour dépasser le cadre strictement littéraire de l'enseignement de l'allemand par la publication, dans la collection *L'Univers pittoresque, Histoire et description de tous les peuples, de leurs religions, mœurs, coutumes, industries &c.*, d'un volume consacré aux États de la Confédération germanique, «pour faire suite à l'histoire générale de l'Allemagne» (1). Mais cet ouvrage ne s'inscrivait aucunement dans une perspective scolaire, pas plus d'ailleurs que le *Panorama de l'Allemagne* de Savoye, qui entendait donner une image vivante du monde germanique en s'attachant la collaboration «d'hommes de lettres allemands et français» parmi lesquels Victor Cousin, Geoffroy Saint Hilaire, les frères Grimm, Gutzkow, Heine, Meyerbeer, Edgar Quinet, Leopold Ranke, Régnier, Rosenkranz, Rotteck, A.W. Schlegel, D.F. Strauss ou encore L. Tieck (2).

4. Les manuels de langue : un enjeu social et commercial

Conscients peut-être de la responsabilité qui leur incombait en tant que «pionniers», Régnier et Le Bas tentèrent, dans les premières années de l'enseignement scolaire de l'allemand, d'initier une certaine coopération entre ses différents acteurs ; mais la publication de

Certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes soit institué en 1841. Une agrégation d'allemand, créée en 1848, fut supprimée dès 1852. Seuls ces deux concours comprenaient des épreuves orales en langue étrangère.

(1) *États de la Confédération Germanique Pour faire suite à l'histoire générale de l'Allemagne*. Par M. Ph. Le Bas [...], Paris, s.d.

(2) *Panorama de l'Allemagne. Par une société d'hommes de lettres allemands et français. Sous la direction de J. Savoye*, Paris, 1838. Le but de l'ouvrage est présenté en ces termes: «Qu'est-ce autre chose, après tout, que le panorama d'un pays, si ce n'est son image entière, embrassant dans un même cadre son territoire et ses habitants, ses sites et ses mœurs, son aspect physique et son caractère moral, son histoire écoulée et sa situation actuelle dans toutes les directions où la pousse sa destinée et son génie?».

manuels devint vite un enjeu tel que la concurrence à laquelle se livrèrent les différents auteurs prit rapidement, au moins pour certains d'entre eux, un tour très agressif. Sans vouloir généraliser à partir de situations peut-être particulières, nous évoquerons pour conclure deux cas de figure qui soulignent à quel point pour certains, l'enjeu était de taille. Il est vrai que la vente de méthodes ou d'ouvrages que l'on pourrait qualifier de parascolaires représentait, outre l'occasion de se faire une réputation, une source de revenus non négligeables au regard de la situation financière des premiers maîtres de langues. Les deux exemples retenus sont l'arrogance de J.T. Hermann, telle qu'elle apparaît dans les préfaces de ses différentes publications et qui pose corollairement la question d'une rivalité entre Français et Allemands, et la querelle (d'Allemands !) qui opposa dans les années 1851/1852 Henri Bacharach et Adler-Mesnard.

S'il peut à juste titre se flatter d'avoir devancé de quelques années Régnier et Le Bas, Hermann fait preuve d'une immodestie qui confine en plus d'un endroit au mépris le plus total pour ses collègues. À l'entendre, toutes les grammaires parues avant la sienne étaient mauvaises, rédigées par des ignorants ou des incapables (1), et celles qui la suivirent ne furent que de médiocres imitations. Si la critique des ouvrages des autres peut à la rigueur être mise au crédit d'une rhétorique visant à assurer la promotion de son propre travail et si on peut lire en filigrane le souci sans doute légitime de propager une vision positive de la langue et de la culture allemandes (2), les attaques formulées dans les éditions postérieures à 1830 révèlent la vraie nature des griefs. Hermann s'en prend avec une virulence inouïe aux professeurs qui, depuis l'institutionnalisation de l'enseignement

(1) « On manquait de grammaires ; ou du moins celles qui existaient alors, surtout en France, étaient sans méthode, sans style, sans clarté ; n'offrant à l'élève que des exemples sans choix, des locutions triviales ou surannées, des règles fausses ou insuffisantes » (Préface aux 8^e et 9^e éd. du *Cours de Thème et de Version*).

(2) « Le plus pur dialecte de la Saxe, et la langue de la bonne compagnie, remplaçant, dans notre ouvrage, ces dialectes plus ou moins corrompus et cette rusticité de tours qui ont envahi la plupart des Grammaires publiées en France, loin du centre de la littérature allemande. Nous ne faisons parler que des écrivains tels que Klopstock, Wieland, Lessing, Voss, Schiller, Goethe, Schlegel, et les plus beaux génies des temps modernes. L'oreille se forme à leurs harmonies, au lieu de s'engourdir aux sons monotones de phrases vulgaires. En étudiant notre Grammaire, on se familiarise avec les tours les plus élégants, et l'esprit, soutenu par la variété des images, par la force des pensées, n'éprouve pas ce dégoût qui l'arrête, dans les Grammaires communes, au milieu d'exemples insipides » (Préface aux 2nde et 3^e éd. de la *Grammaire*).

des langues vivantes, ont rédigé des manuels à cet usage, coupables à ses yeux d'empiéter de manière insupportable sur un territoire qu'il estime réservé: «Depuis que l'étude des langues modernes est devenue sérieuse et qu'elle fait partie intégrante de l'enseignement des écoles, il n'est pas de professeur qui n'ait voulu faire sa Grammaire. Il est facile d'en deviner la cause; c'est le moyen de se faire un nom et de se recommander à l'attention du monde littéraire: nous avons donc une multitude de productions de ce genre, mais il en est peu d'un mérite réel et que l'on puisse citer».

Étonnamment, le premier reproche formulé concerne la dimension pédagogique: Hermann reproche à ces ouvrages de ne pas être suffisamment adaptés à leur public, les nouveaux professeurs n'ayant pas, contrairement à lui, d'expérience de l'enseignement de l'allemand. Assez rapidement toutefois, il reprend les accusations déjà formulées dans les éditions antérieures: les exemples ne sont pas tirés des meilleurs auteurs et ne sauraient donc pas représenter le langage le plus pur: «Les grammaires imprimées en France avant la nôtre étaient entièrement dépourvues de ce genre de mérite [*i.e.* de bons exemples]. On eût dit que les auteurs s'étaient appliqués seulement à réunir quelques formes de dialogues destinés à des conversations d'une familiarité souvent triviale. Quand on les avait étudiés, on ne savait rien, ou du moins ce que l'on avait appris, il eût beaucoup mieux valu ne pas le savoir, car on ne connaissait qu'une langue grossière qui ne pouvait rendre intelligibles les productions de nos bons auteurs. C'était l'allemand vulgaire et barbare des postillons et des aubergistes».

Bien qu'il s'agisse toujours de reproches visant ses prédécesseurs, Hermann les insère de telle manière à ses propos que l'association aux «nouveaux» auteurs est inévitable. Il n'est d'ailleurs pas plus amène envers ses successeurs: «Les Grammairiens qui sont venus après nous n'ont été que nos imitateurs. Il en est qui ont copié effrontément notre texte, sans indiquer la source où ils avaient puisé les règles et les exemples. Pour déguiser ce vol littéraire, ils ont hasardé quelques changements, mais leur impéritie les a fait tomber dans les plus étranges bévues; en sorte que l'élève qui les suit n'apprend qu'un dialecte tout hérissé de solécismes et de mots inusités dans le pur langage de l'Allemagne. Quelques auteurs cependant n'ont point osé s'aider de notre travail sans en faire l'aveu: Nous avons mis à

profit le travail consciencieux de M. Hermann, disaient-ils dans leur 1^{re} édition, nous avons adopté la marche tracée par lui pour les verbes irréguliers etc... Mais dans les réimpressions de leurs opuscules, j'ai peine à deviner quel motif leur a fait retrancher cet hommage rendu à la vérité et à la reconnaissance qu'ils devaient à leur devancier ».

On n'a aucune peine à reconnaître qu'il vise ici Régnier et Le Bas (1). Ceux-ci, très probablement mandatés pour réaliser sur la base de leur propre expérience pédagogique, une méthode adaptée, se sont appuyés en toute bonne foi sur les ouvrages existants, se considérant en quelque sorte comme des passeurs entre les travaux antérieurs et le public scolaire. Il est vrai qu'une évocation de Hermann disparaît de l'édition de 1847, au profit de la mention plus globale de « plusieurs grammairiens », elle-même assortie d'une référence à M. Pompée. Mais il est évident que dès la 3^e édition de leur *Grammaire*, Régnier/Le Bas ne citent plus nommément que les auteurs des ouvrages absents des éditions précédentes ; dans la mesure où chaque nouvelle édition reprenait les préfaces antérieures, il n'y a aucune malice dans ces « omissions ». Hermann supportait visiblement mal que des professeurs francophones, quelle que soit leur expérience de l'enseignement scolaire français, interviennent dans le cadre de l'enseignement de langue vivante (2), et il n'est pas exclu qu'il n'ait guère apprécié de voir d'autres enseignants allemands associés aux éditions plus tardives du *Cours complet*. On ne dispose cependant d'aucune information permettant de savoir s'il a ou non cherché à prendre contact avec Régnier/Le Bas, ou réciproquement. Mais il ne fait guère de doute qu'un fort sentiment de jalousie anime ses propos (3).

Ce sont des rivalités du même ordre qui amenèrent Adler-Mesnard à s'en prendre à son compatriote Henri Bacharach en 1851, même si le conflit qui les opposa présente quelques différences significatives. Ciblées et nominatives (mais initialement anonymes), les

(1) Cf. note n° 3, p. 21.

(2) Il semble pourtant qu'il n'ait pas contribué à la bonne réputation des enseignants allemands, puisqu'il fut révoqué en 1840 « pour incapacité [...] à la satisfaction non dissimulée d'un proviseur inquiet de la succession de professeurs allemands », cité dans M. Espagne *et alii*, *op. cit.*, p. 51.

(3) La *Grammaire* de Hermann bénéficia pourtant d'une autorisation ministérielle le 24 juillet 1830. Le *Cours de thèmes et de versions* ne fut en revanche autorisé qu'à partir de 1840 (cf. A. Choppin, *op. cit.*, p. 39, p. 46).

attaques n'apparaissent pas au détour d'une préface, mais dans des factums conçus à cet effet et diffusés auprès d'un public soigneusement choisi (1). Elles n'émanent pas seulement d'un auteur, mais impliquent désormais aussi des éditeurs (2). La récrimination initiale est censée porter sur la publication d'ouvrages de préparation à des concours dont les auteurs sont également examinateurs. L'accusation formulée en ce sens contre Bacharach n'occupe pourtant que six lignes sur un total de seize pages, et n'apporte en rien la preuve d'un avantage effectif; elle se contente d'en évoquer la possibilité (dans le cas où sont divulgués les sujets du concours) ou, dans le cas contraire, celle d'un leurre des lecteurs dans le seul but de faire vendre (3). Bien qu'il s'agisse d'un problème légitime, la vraie nature des *Notes critiques* se révèle tout au long des pages suivantes, qui ne sont rien d'autre qu'un relevé systématique des erreurs (grammaire, solécismes et barbarismes, français et allemands) dont Bacharach se serait rendu coupable. Le ton, globalement dépréciatif, est souvent méprisant, voire déloyal (4). Et même si certaines erreurs surprennent, en effet,

(1) Cf. la réponse de Bacharach aux premières accusations : « Le titre annonce des notes envoyées à MM. les ministres de la guerre et de l'instruction publique. Ces notes n'ont pas été faites seulement pour être placées sous les yeux de MM. les ministres; elles ont été envoyées à mes chefs, aux fonctionnaires des collèges et des écoles spéciales, répandues à profusion dans les centres d'examen, mises entre les mains des élèves, glissées dans les paquets de librairie, adressées aux représentants du peuple, à tous les hommes influents. Les parents de mes anciens élèves particuliers en ont reçu des exemplaires ».

(2) Des quatre ou cinq textes documentant cette querelle, trois seulement ont été conservés (BnF) : *Notes critiques recueillies sur les ouvrages de M. Bacharach, professeur de langue allemande à l'École Polytechnique, examinateur pour l'admission à l'École spéciale militaire de Saint-Cyr, et transmises à MM. les Ministres de la Guerre et de l'Instruction publique, par MM. Dézobry et E. Magdeleine, à l'appui de leurs Réclamations contre MM. les Examinateurs aux Écoles du Gouvernement qui publient des livres sur les Matières de leurs examens*, Paris, août 1851. – *Réponse à un factum intitulé Notes critiques sur les ouvrages de M. Bacharach [...]. Question intéressant les familles, les auteurs et toute la librairie en général*, Paris, 1852. – *Aux lecteurs des libelles intitulés : Un dernier mot sur les ouvrages de M. Bacharach. Par M. Adler-Mesnard et Réplique honnête de Dézobry et E. Magdeleine, Libraires-Éditeurs, à M. Bacharach*, Paris, avril 1852. – Les libelles en question n'ont pu être retrouvés.

(3) « Les versions extraites de Lessing et d'Archenholtz, ou bien indiquent d'avance aux candidats les *Morceaux* sur lesquels ils seront examinés (chose qui ne s'est jamais vue), ou bien ne sont qu'un vain leurre pour ceux qui apportent foi au titre du livre, portant : *Ouvrage destiné aux aspirants aux Écoles Polytechnique et de Saint Cyr, et rédigé conformément aux derniers programmes d'admission* ».

(4) Ainsi Adler-Mesnard reproche-t-il à Bacharach l'indication d'un génitif « des Felses », qu'on ne rencontrerait dans aucun auteur, alors qu'il apparaît pourtant dans le dictionnaire Grimm (il est vrai que celui-ci date de 1862); de même, Adler-Mesnard affirme d'un ton péremptoire que le pluriel « Lärmen » n'existe pas, alors que Grimm

Adler-Mesnard s'exprime avec une suffisance qui n'a rien à envier à celle d'Hermann et répond manifestement à la même volonté de défendre un territoire qui lui semble acquis.

Nous n'avons évidemment pas pu vérifier la pertinence de tous les arguments évoqués de part et d'autre – les torts sont visiblement partagés –, mais le fond de l'affaire semble être le suivant : bien qu'allemands tous les deux, et sensiblement du même âge, Adler-Mesnard et Bacharach représentent deux personnalités et deux types d'enseignants-auteurs très différents. Tout porte à croire qu'Adler-Mesnard, pourtant préféré à Bacharach pour la succession de Régnier à l'École normale, en dépit d'un rapport très favorable à son rival (1), avait mal supporté que pour la chaire d'allemand de l'École polytechnique, on ait donné la préférence à Bacharach (2). Sans doute estimait-il que ce poste lui revenait de droit, en raison de ses titres : il était docteur et avait passé avec succès le Certificat d'aptitude ainsi que l'agrégation (3). Naturalisé de surcroît depuis 1848, il pouvait représenter un parfait modèle d'intégration au système français (4). Bacharach, en

signale son existence au moins chez les auteurs anciens. Plus mesquin, Adler-Mesnard tient à souligner « qu'à l'apparition de sa Grammaire et du Cours de thèmes, l'auteur [Bacharach] reçut de la part de ses collègues des avertissements sévères au sujet des fautes étranges qui s'y rencontrent presque à chaque page ». Tous les commentaires tendent à souligner l'incompétence de Bacharach, tant dans l'une ou l'autre langue que d'un point de vue pédagogique : « les fautes qu'il fait à cet égard sont celles d'un étranger peu familiarisé avec le génie de la langue allemande », « quelques-unes des phrases que nous allons citer sont à la vérité tirées d'auteurs français, mais le choix même de ces phrases accuse non seulement un mauvais goût prononcé, mais encore une ignorance profonde de ce qu'exige un travail consacré à des élèves qui doivent apprendre à écrire en allemand ».

(1) « [Il] a prouvé son instruction par d'excellents travaux. Son mode d'enseignement est parfait. On ne lui reproche que de la timidité », Rapport du 10 avril 1843, cité dans M. Espagne *et alii*, *op. cit.*, p. 175.

(2) Cf. la première réponse de Bacharach : « Je suis bien coupable aussi envers M. Mesnard. Il fut un temps où M. Mesnard, chargé, par accident, de l'inspection des classes de langues vivantes dans les collèges de Paris, visita les miennes au collège Bourbon. Il ne tarit en éloges ni sur la tenue ni sur l'instruction ; mes classes étaient des classes modèles, j'étais un professeur modèle. Mais voyez l'influence des positions ; depuis lors, je me suis trouvé en concurrence avec M. Mesnard pour la chaire de langue allemande à l'École Polytechnique ; j'ai été présenté par la commission mixte, choisi par M. le ministre, nommé par décision du Président de la République ».

(3) Adler-Mesnard avait été reçu 1^{er} à ces deux concours, en 1842 et en 1850.

(4) Cela explique sans doute la conclusion de la première réponse de Bacharach (décembre 1851) : « La conduite de M. Adler-Mesnard surtout n'a pas de nom. On n'avait pas encore vu un professeur calomnier, auprès du ministre et du public, les livres d'un de ses collègues. Cela n'est ni universitaire, ni français ».

revanche, ne pouvait se fonder que sur son expérience pédagogique et sur ses titres et grades obtenus en Allemagne ; mais il n'était ni docteur, ni certifié, ni agrégé – ce qui lui fut reproché (1) – et tout semble indiquer qu'au moment de la querelle, il n'avait pas encore obtenu de réponse favorable à une demande de naturalisation déposée en 1848 (2).

À cette compétition personnelle s'ajoutèrent des rivalités éditoriales. La conjonction entre Adler-Mesnard et Dézobry/Magdeleine n'est en rien le fruit du hasard, puisque les seconds sont les éditeurs du premier. À en croire Bacharach, ils auraient également souhaité publier ses ouvrages, mais celui-ci aurait refusé leurs conditions (3). S'il est évidemment difficile de reconstituer les événements, l'attitude des éditeurs n'en paraît pas moins singulière, et c'est assez légitimement que Bacharach s'en étonne, soupçonnant sans doute avec quelque raison que Dézobry/Magdeleine cherchaient à discréditer la concurrence pour favoriser leur auteur. Influents, ils étaient très attentifs à l'évolution de l'édition scolaire et n'hésitaient pas à prendre publiquement position, par exemple contre la suppression en 1848

(1) Cf. sa réponse d'août 1852 : « Il est faux que je n'aie aucun titre à occuper les emplois qui me sont confiés. Sans parler des diplômes et certificats d'études qui m'ont été accordés en Allemagne, et qui furent mes meilleures protections à mon arrivée en France [B. est licencié de l'Université de Giessen], 18 ans d'un enseignement irréprochable au Collège Sainte Barbe, au lycée Bonaparte, aux Écoles des Ponts et Chaussées et des Mines, les résultats incontestés que j'y ai obtenus, les rapports des chefs de ces établissements, les témoignages des inspecteurs qui ont visité mes classes, la confiance du Ministère de la Guerre, continuée durant six années, les conseils de l'ancien conseil de perfectionnement et ceux de la commission mixte de l'École Polytechnique, sont des titres qui valent bien un brevet d'aptitude et une palme conquise d'hier ».

(2) Les indications dont on dispose à ce sujet ne permettent pas d'apporter de réponse claire : M. Espagne *et alii*, *op. cit.*, ne mentionne que la date de la demande de naturalisation, P. Lévy, *op. cit.*, évoque la naturalisation, mais sans indiquer de date, semblant reprendre la préface d'Alexandre Dumas à la traduction du *Faust* de Goethe réalisée par Bacharach.

(3) « Je ne vous dirai pas, MM. Dézobry et Magdeleine, pourquoi vous vous faites les éditeurs des *Notes Critiques* sur mes ouvrages ; je me contenterai de vous demander si vous auriez édité ces notes dans le cas où j'eusse consenti, *suivant vos offres*, à vous confier la publication de ces mêmes ouvrages ? Non, assurément ! Édité par vous, je devenais un auteur irréprochable. Mais je n'ai pas accepté vos conditions, et j'ai préféré remettre mes intérêts à la maison Hachette et compagnie. Oh ! je suis bien criminel » Bacharach cite par ailleurs à l'appui de ses dires les propos d'un collègue, également « dénoncé » après que Dézobry/Magdeleine eurent « vainement cherché à devenir leurs éditeurs » en 1849 et 1850.

des commissions d'examen des livres scolaires (1). On s'étonne pourtant de les voir, après avoir participé activement à ce qui s'apparente malgré tout à une cabale contre un auteur concurrent, s'opposer – certes en 1853 – à une pratique trop stricte de la censure ou des autorisations et estimer que les mauvais ouvrages s'élimineront d'eux-mêmes.

Quels qu'en aient été les raisons profondes et le premier initiateur, cette querelle jette néanmoins une lumière singulière sur le rôle des éditeurs et révèle quelle part ils entendaient prendre dans l'orientation des méthodes et de l'enseignement scolaire des langues vivantes. À en juger selon les publications ultérieures, Adler-Mesnard (et ses éditeurs) semble(nt) bien être sorti(s) vainqueur(s) de cette étrange joute. Mais la méthode employée reste discutable et n'est pas sans rappeler certains rapports d'inspection particulièrement odieux dans lesquels il n'hésitait pas à s'en prendre violemment à la disgrâce physique d'un enseignant (2). Sa carrière, toutefois, se termina sans gloire en 1866 par une mise à la retraite anticipée, après qu'il eut giflé un élève (3).

Elisabeth ROTHMUND
Université Paris 12 – Val de Marne

(1) *De l'examen des livres scolaires au ministère de l'Instruction publique*, 15 mars 1853.

(2) Cité dans M. Espagne *et alii*, *op. cit.*, p. 84.

(3) Cf. M. Espagne *et alii*, *op. cit.*, p. 83 *sqq.*

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 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.

(3) 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'égal 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*, le *Promenade*, le *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 Messiade, 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-traduction 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'étirole 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 1963 (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'arrêté 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 Gütthlin, 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. Gütthlin : *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.

Pierre CASPARD, Jean-Noël LUC et Philippe SAVOIE (dir.)

LYCÉES, LYCÉENS, LYCÉENNES
Deux siècles d'histoire

Créés par la loi du 11 floréal an X (1^{er} mai 1802), les lycées ont aujourd'hui deux siècles d'existence. Dans le système éducatif construit durant cette période et, plus encore, dans la formation intellectuelle des élites françaises, ils ont longtemps tenu, jusqu'à leur récente massification, une place éminente, qui a conduit Lucien Febvre à qualifier l'enseignement secondaire de « tout-puissant Empire du milieu ».

C'est le destin de cet empire, de sa constitution à ses actuelles remises en cause, qu'étudient ici une trentaine d'historiens de l'éducation, mais aussi de la société, de la culture, des arts, des sciences et de l'administration. Précédés par un panorama historiographique, ces regards pluriels esquissent une véritable histoire totale des lycées, qui s'attache tour à tour aux cadres institutionnel et matériel, aux acteurs – des ministres aux élèves en passant par les chefs d'établissements et les professeurs –, à la sociabilité et aux représentations, au contenu des enseignements et, enfin, aux réformes qui jalonnent les mutations observées.

Cet ouvrage apporte ainsi un éclairage historique particulièrement pertinent aux débats et aux réflexions dont l'institution lycéenne ne cesse, aujourd'hui comme hier, de faire l'objet.

1 vol. de 502 p.

Prix : 32 €

Institut national de recherche pédagogique

2005

De crise en crise :
L'ENSEIGNEMENT DE L'ALLEMAND
DE 1918 À 1939

par Monique MOMBERT

S'il est une discipline dans le système éducatif français sur lequel portent, dans la période de l'entre-deux-guerres, des discours dont les critères sont pour l'essentiel situés en dehors du champ pédagogique, c'est bien l'allemand. Vecteur d'une germanisation rampante aux yeux des uns, occasion d'une confrontation salutaire avec l'ennemi pour les autres, étape préalable à la domination économique ou gage du rapprochement voire de la réconciliation, l'enseignement de l'allemand fait l'objet d'un intérêt cyclique, dont les phases sont rythmées selon un mode double, l'un relevant de la politique extérieure de la France dans ses rapports à l'Allemagne, l'autre de la politique éducative dans son ensemble. Ces discours sont à la fois le signe et la cause de difficultés de l'enseignement de l'allemand qui se relaient pour plonger la discipline dans une suite de « crises », qui ne connaît guère de répit. En effet, il ne tient pas qu'aux relations franco-allemandes – au demeurant mauvaises, si l'on excepte la courte période de la deuxième moitié des années 1920 – que l'enseignement de l'allemand soit dans une crise permanente : des réformes et des mesures administratives l'affectent également. Le terme de crise recouvre donc des réalités différentes, qui ont des effets et appellent des réactions diverses.

Entre la Première Guerre mondiale et les moments de tension dans les relations franco-allemandes d'une part, et les remous internes au système éducatif d'autre part, les milieux intéressés par l'allemand, les germanistes dans leur ensemble, furent sur la défensive en permanence, quoique sur des fronts différents. Qu'ils réussissent à faire évoluer la discipline, qui aurait pu se figer dans l'état où elle était au sortir de la guerre, est à mettre à leur actif ; il faut

souligner qu'ils bénéficièrent du soutien de la corporation des professeurs de langues vivantes et de l'évolution des études germaniques. La « matière d'enseignement » qu'était l'allemand et le métier de professeur d'allemand ne peuvent être dissociés du double cadre global des études germaniques et des langues vivantes, le premier agissant sur la définition d'un profil d'enseignant, sur un canon de connaissances et de compétences, le second sur les missions et les modalités du métier.

Notre étude porte sur les crises de l'allemand et sur leurs répercussions. Traiter de l'ensemble des aspects de l'enseignement aurait dépassé les limites de cette contribution ; nous nous limiterons donc à deux secteurs, en analysant d'abord les débats autour de l'allemand qui fondent la crise, à savoir le discours anti-germanique, mais aussi les réformes et évolutions du système éducatif jusque vers 1930, ainsi que les modalités de la défense de l'allemand. Nous traiterons ensuite du métier, en mettant l'accent sur les concours de recrutement et sur un « profil » qui se construit dans ce contexte.

Nous avons exploité les deux revues qui se préoccupaient principalement des langues vivantes : la *Revue de l'enseignement des langues vivantes* (en abrégé *RELV*) et un bulletin d'association, *Les Langues modernes* (abrégé *LM*). La première, fondée en 1884 par Auguste Wolfrohm, était dirigée après 1918 conjointement par un germaniste, Hippolyte Loiseau, et un angliciste (1). La seconde existait depuis 1903, comme l'Association des professeurs de langues vivantes (APLV) dont elle était l'organe (2), et avait pour rédacteurs en chef des membres du bureau de l'association. La *RELV*, éditée par les éditeurs Didier et Privat, participait depuis l'origine à la formation des enseignants en publiant des cours par correspondance ; elle s'autorisait en outre un point de vue dans des domaines où les *LM* s'en tenaient à une stricte neutralité ; cette différence apparaît nettement dans le traitement de la bibliographie : les comptes rendus de

(1) G.-H. Camerlynck professeur agrégé au lycée Saint-Louis et à l'École coloniale.

(2) La Société des professeurs de langues vivantes, qui devint par la suite l'Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public (APLV), fut constituée le 28 mai 1903. Son bulletin, *Les Langues modernes* (*LM*) paraît toujours. Nous renvoyons au « numéro du centenaire » des *Langues modernes*, paru en 2003 (n° 1), qui retrace dans différents articles des aspects de la fondation et de l'évolution de l'association.

la *RELV* donnaient lieu à des prises de position à l'égard de l'Allemagne qui sont absentes des *LM*. Toutes les informations utiles pour les concours paraissaient dans la *RELV*, tandis que les *LM* publiaient in extenso les débats au sein de l'association et rendaient compte des démarches du bureau et des entretiens avec le ministère. Toutes deux, du fait de leur généalogie et de leur fonction revendiquée d'organe de défense des langues vivantes, ne rendent pas seulement compte d'une situation, mais saisissent les moments de tension et de crise pour en faire un argument de lobbying au profit des langues vivantes en général, ou de l'allemand en particulier (1). Le terme de « propagande », qui revient fréquemment dans les *LM*, est significatif de cette stratégie, qui doit, dans l'esprit des professeurs de langues vivantes de l'époque, conforter leur statut dans le système éducatif et leur rôle de partenaires de l'institution au niveau le plus élevé, celui du ministère et de l'inspection générale. La *RELV*, qui ne représente pas une collectivité organisée, est indépendante de l'institution, mais elle contribue également à la revendication identitaire des langues vivantes, en jouant au besoin les Cassandra.

I. LA CRISE DE L'ALLEMAND

1. Les effets de la guerre

Bouter le « boche » hors de l'école française ?

L'enseignement de l'allemand comme celui des autres langues vivantes semblait, avec la réforme de 1902, avoir atteint un palier qui, pour quelques années, permettrait d'appliquer dans la sérénité les principes qui constituaient la réforme. Le rôle des enseignants d'allemand dans l'évolution de la discipline jusqu'à cette date est connu : promoteurs des débats sur les méthodes, c'est dans leurs rangs que se recrutent les militants de la méthode globale, avec à leur tête Charles Schweitzer (2) mais aussi les opposants à ladite méthode,

(1) Pour une caractérisation des revues pédagogiques, nous renvoyons à l'introduction, dans le tome I, de l'ouvrage *La Presse d'éducation et d'enseignement. XVIII^e siècle-1940*. Répertoire analytique établi sous la direction de Pierre Caspard, Paris, INRP/Éditions du CNRS, 1981-1991, 4 tomes.

(2) Charles Schweitzer, Émile Simonnot : *Méthodologie des langues vivantes*, Paris, Armand Colin, 1917. D'après la collection Emmanuelle, dirigée par Alain Choppin, Schweitzer publia à partir de 1900 une série de méthodes pour l'enseignement, sous l'intitulé « méthode directe ». Alain Choppin (dir.) : *Les manuels scolaires*

en particulier Auguste Wolfromm et Charles Sigwalt. Ce sont des universitaires germanistes (Charles Andler, Henri Lichtenberger) (1) qui, dans le courant de la réforme de 1902, définissent, à partir d'éléments existants, non seulement les études germaniques mais aussi la partie des philologies modernes qui, d'« histoire de la civilisation », deviendra peu à peu « la » civilisation. Ce sont encore des enseignants d'allemand qui constituent le noyau de la première association de professeurs de langues vivantes, dès que la loi sur les associations de 1901 le permet. Le rôle moteur dans les philologies modernes, avant 1914, de ceux qu'on n'appelait pas encore des « germanistes » (2), fut d'ailleurs critiqué, tant dans le milieu des langues vivantes qu'à l'extérieur, comme « imitation » de l'Allemagne.

En 1914, les événements vont isoler l'allemand des autres langues vivantes, et constituer cet enseignement en objet politique. Alors que l'allemand était jusqu'alors la langue vivante la plus enseignée en France, la discipline est ostracisée dès le début des hostilités. Si la chute, en termes statistiques, n'est pas instantanée, elle est accompagnée d'un discours qui oppose à l'allemand un refus global, ontolo-

en France de 1789 à nos jours. Allemand, Paris, INRP et Publications de la Sorbonne, 1993, coll. Emmanuelle.

Voir également Monique Mombert : *L'enseignement de l'allemand en France 1880-1918. Entre « modèle allemand » et « langue de l'ennemi »*, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, 2001, coll. Faustus.

(1) Sur ces « pères fondateurs » de la germanistique française, et sur l'émergence de cette discipline universitaire, nous renvoyons à l'ouvrage dirigé par Michel Espagne et Michael Werner : *Les études germaniques en France (1900-1970)*, Paris, éditions du CNRS, 1994. Andler comme Lichtenberger s'intéressa à l'enseignement secondaire ; il publia en 1905 un manuel, dont on sait par son collègue Ernest Tonnelat (*Charles Andler. Sa vie, son œuvre*. Publications de la Faculté des lettres de l'Université de Strasbourg, 1937) qu'il fut jugé « fort bon, mais un peu difficile pour les élèves ». Dans l'esprit de la réforme de 1902, qui faisait entrer les « réalités » dans l'enseignement des langues vivantes, il s'était efforcé de « présenter en raccourci l'ensemble de la civilisation allemande contemporaine ». Charles Andler : *Das moderne Deutschland in kulturhistorischen Darstellungen. Ein praktisches Lesebuch für Sekunda und Prima*, Paris, Delagrave, 1905.

(2) Dans sa contribution consacrée aux études germaniques, publiée dans le second volume de *La science française*, panorama destiné à l'Exposition universelle et internationale de San Francisco (Paris, Larousse, 1915), Andler utilise le terme de « germanisants » ; on rencontre par ailleurs, jusqu'à la veille de la Deuxième Guerre mondiale, celui de « germanisme », dans le sens de « science des choses d'Allemagne ». Ainsi, dans son rapport sur l'agrégation d'allemand de 1934, Joseph Dresch utilise à la fois, à quelques phrases d'intervalle, les termes de « germanisme » et de « germanistique » dans un sens identique, *RELV*, 1935, p. 11.

gique, qui est tourné en dérision par Auguste Pinloche dans la formule: «Tout ce qui est boche est mauvais; l'allemand est boche: donc l'allemand est mauvais, supprimons-le!» (1).

La RELV se fait l'écho, pendant la guerre, des débats qui partagent l'opinion publique sur l'intérêt pour la nation de l'enseignement de l'allemand. Il s'y dessine également au fil des pages un profil des enseignants d'allemand, qui se distingueraient de leurs collègues enseignant une autre langue vivante en ceci que, cessant d'être des «maîtres de langage», ils deviendraient des «experts» en affaires allemandes, et se consacraient à l'enseignement des faits politiques et économiques (2). La connaissance de l'Allemagne, prônée dès la fin du XIX^e siècle tant par Charles Schweitzer («Qu'est-ce qu'étudier une langue? C'est étudier une nation», affirmait-il dans son discours de distribution des prix à Mâcon en 1875) (3) que par son ennemi Auguste Wolffromm («Ne craignons pas de faire le tableau de l'Allemagne actuelle») (4), avait fait son entrée dans les textes officiels en 1902, comme pour les autres langues vivantes. Les instructions relatives à l'enseignement des langues vivantes dans les lycées et collèges annexées à la circulaire du 15 novembre 1901 stipulent en effet: «Indépendamment de la langue elle-même, le pays étranger, la vie du peuple qui l'habite fourniront plus particulièrement la matière de l'enseignement» (5). Cette dimension, qu'Andler synthétisait dans la préface de son manuel dans une formule qui devait faire date: «Un professeur de langue vivante ne doit pas seulement enseigner l'allemand ou l'anglais, mais l'Angleterre et l'Allemagne» (6), devenait avec la guerre, pour l'allemand, l'objectif essentiel, ce qui par la force

(1) RELV, 1916, vol. 33, p. 345, sous le titre: «Faut-il supprimer l'allemand, ou quelle place lui donner?». Voir Monique Mombert: «Enseigner la langue de l'ennemi», in Geneviève Zarate (dir.): *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*, CRDP de Basse-Normandie, 2001, pp. 15-25.

(2) RELV, 1916, pp. 337 sqq. Marcel Schütz: «L'enseignement de l'allemand après la guerre».

(3) Discours prononcé en 1875 au lycée Lamartine de Mâcon, par Charles Schweitzer. Volume regroupant des discours de distribution des prix, classés par ordre alphabétique d'auteur, consulté à la BNF.

(4) A. Wolffromm, dans la recension du manuel *Lectures pratiques allemandes* d'A. Bossert et Th. Beck, RELV, 1888-1889, p. 299 sqq.

(5) *Bulletin administratif du ministère de l'Instruction publique*, n° 1522, pp. 789 sqq.

(6) Ch. Andler: *Das moderne Deutschland*, op. cit., préface.

des choses, impliquait une évolution spécifique à l'allemand, et un changement des contenus, sur le plan de l'enseignement et de la formation des professeurs.

Les projets scolaires pour l'après-guerre, qui ébauchaient un enseignement secondaire sans l'allemand, et prônaient qui l'anglais pour tous (1), qui les langues méridionales (2), ne disparurent pas des débats avec la défaite du Reich et de ses alliés ; au contraire, ces critiques furent potentialisées par la combinaison avec d'autres arguments négatifs. L'allemand fut confronté en 1918 non seulement à l'hostilité générale pour l'Allemagne, mais aussi au contentieux accumulé avant la guerre, dans le camp de la culture classique comme étant fondatrice de la culture française, à l'encontre des langues vivantes en général, et de la méthode directe en particulier. Étant donné le rôle prééminent joué par les germanistes dans la mise au point de la réforme de 1902 pour les langues, et le militantisme qui avait été le leur pour défendre alors une évolution moderniste du système éducatif, les critiques les visaient au premier chef. En 1913, si les réponses aux questions posées dans le cadre d'une enquête parlementaire suscitée par la « crise du français » sont divisées en ce qui concerne la responsabilité des langues vivantes dans la crise, il se trouve cependant des parents d'élèves (les « pères de famille », à cette époque), et des professeurs pour les mettre en accusation : manque de valeur éducative, temps perdu à s'entraîner à parler, effets pervers de la méthode directe (3). La polémique ainsi ouverte à la veille de la guerre allait reprendre de plus belle après 1918, augmentant d'autant le passif de l'allemand, qui par le biais de la réforme de 1902, était accusé d'avoir importé le « modèle allemand ».

En conclusion de son ouvrage *La crise de la pensée française 1870-1914*, Claude Digeon résume cette crise, provoquée par la

(1) C'est le point de vue défendu dans la livraison d'octobre 1915 de la revue pédagogique *Modern Language Teaching* par un enseignant d'anglais de Tarbes, P. Mieille, par ailleurs actif promoteur, depuis le début du siècle, de la correspondance scolaire internationale.

(2) Henri Hauvette, professeur de langue et littérature italiennes à la Faculté des lettres de l'Université de Paris : « À propos de l'allemand et de quelques autres langues étrangères », *RELV*, 1916, pp. 289 sqq. Son article suscita des réponses dans les numéros suivants, entre autres de Paul Besson, professeur de littérature étrangère (allemand) à l'université de Grenoble, *ibid.* pp. 434 sqq.

(3) *Revue universitaire*, 1913 et *RELV*, 1913.

«question allemande», à l'aide de la formule : «Durant près d'un demi-siècle, la France secrète de l'anti-germanisme» (1). Après 1918, cet anti-germanisme en quelque sorte constitutif de la culture française ne pouvait laisser l'enseignement de l'allemand indemne.

L'allemand dans l'œil du cyclone

Pendant l'immédiat après-guerre et les années 1920-1923, qu'on a pu qualifier de « guerre froide franco-allemande » (2), l'enseignement de l'allemand connaît une situation très périlleuse, due à la conjonction entre des facteurs externes à l'univers éducatif et des facteurs agissant de l'intérieur sur le système : la désaffection des familles pour l'allemand, l'anti-germanisme ambiant, entretenu par les événements, une opinion dominante dans le milieu politique favorable à la remise en cause de la réforme de 1902, et une campagne en faveur des humanités classiques comme idéal éducatif (3). L'ambiance générale, la mentalité à l'issue de la guerre, les mutations démographiques et sociales, sont souvent invoquées dans l'analyse de la situation. Les enseignants d'allemand ne restent pas inactifs, et tentèrent d'agir par tous les moyens à leur portée. Mais si une embellie se dessine au milieu de la décennie, elle est due sans doute à la disparition de quelques facteurs de risque autant qu'à leurs efforts pour « sauver » l'allemand.

Sur le plan des effectifs, la désaffection se traduit par une chute qui s'avère durable. Paul Lévy donne les chiffres suivants (hors académie de Strasbourg) : en 1913, 53,2% des élèves étudiaient l'allemand, 49,5% en 1914, 45,1% en 1915, 41,2% en 1916, 33,9% en 1917 ; en 1918, ils étaient 31,2% et en 1921, 27,9%. Pendant la même période, la progression de l'anglais est significative : de 40,4% en 1913, les effectifs passent à 58,3% en 1918 et à 62,4% en 1921. L'espagnol passe de 3,2% en 1913 à 4,2% en 1918, et à 5,1% en

(1) Claude Digeon : *La crise allemande de la pensée française 1870-1914*, Paris, Presses universitaires de France, 1959, p. 541.

(2) Nous empruntons la formule à Jacques Bariéty et Raymond Poidevin : *Les relations franco-allemandes 1815-1975*, Paris, Armand Colin, 1977.

(3) Nombreux articles sur la culture classique et les langues anciennes dans la *Revue universitaire (RU)*. A propos des humanités latines, cf. le chapitre « La barrière et le niveau », in Antoine Prost : *Histoire de l'enseignement en France*, Paris, Armand Colin, 1968, pp. 331 sqq.

1921. L'italien tire un avantage plus modeste de la situation, progressant de 2,3 % à 3 %, puis à 3,1 % (1).

La position dominante de l'allemand appelle quelques remarques restrictives : il s'agit des lycées de garçons ; les lycées de filles, les institutions privées et les écoles primaires supérieures (EPS) favorisaient depuis toujours l'anglais (2). Les lycées de Paris et des grandes villes (y compris celles du sud de la France) font remonter les statistiques. Les chiffres des lycéens parisiens qui apprennent l'allemand illustrent ce fait, puisqu'ils sont supérieurs à la moyenne nationale : en 1913, 58,3 % étudient l'allemand, contre 38,4 % l'anglais (3). Une enquête dans l'académie de Toulouse sur les fluctuations respectives de l'anglais, de l'allemand et de l'espagnol dans les lycées de garçons de 1913 à 1923 montre qu'à Toulouse, les élèves étudiant l'allemand passent de 608 en 1913 à 466 en 1918, pour atteindre le niveau le plus bas en 1920 avec 312, et remonter légèrement jusqu'à 331 en 1923. Parallèlement, en anglais, les chiffres étaient de 431 en 1913, 648 en 1918, 755 en 1920, 784 en 1923 (4). Le gain pour l'espagnol, variable selon les départements, est inférieur à ce qu'on pouvait attendre : au lycée de Toulouse, les effectifs en espagnol passent de 167 en 1913 à 125 en 1919, pour remonter et dépasser le niveau d'avant-guerre en 1922 (178 élèves), et atteindre 224 en 1923. L'espagnol « bénéficie des malheurs de l'allemand », comme l'écrit Lévy, mais dans des proportions modérées ; il ne devient pas, comme on aurait pu s'y attendre dans les départements méridionaux, la langue de prédilection.

L'année 1921 est celle du niveau le plus bas et du plus grand écart avec l'anglais, après quoi un « redressement » de l'allemand est perceptible ; cette courbe est visible également dans les statistiques de Lévy, qui montre une remontée constante jusqu'en 1936, suivie à nouveau d'un infléchissement (5) :

(1) Paul Lévy : *La langue allemande en France. Pénétration et diffusion des origines à nos jours*. T. 2 : *De 1830 à nos jours*, Lyon, IAC, 1952, p. 210.

(2) P. Lévy, *op. cit.*, p. 174.

(3) P. Lévy, *ibid.*

(4) RELV, 1925, pp. 267 sqq. La revue utilise un rapport de l'inspecteur d'académie du Lot, Bourgoïn, sur la situation de l'enseignement secondaire pendant l'année 1923-1924, empruntée au *Bulletin de l'Université et de l'Académie de Toulouse*.

(5) P. Lévy, *op. cit.*, p. 210.

	Anglais	Allemand
1922	61,2%	28,1%
1923	61,0%	29,1%
1925	60,8%	29,5%
1928	57,7%	31,0%
1929	55,3%	33,5%
1936	55,9%	35,3%
1939	58,5%	30,9%

Assurés avant guerre d'effectifs confortables, les professeurs d'allemand ne pouvaient ressentir qu'avec angoisse leur chute brutale, interprétée comme «décadence» et manifester leur optimisme devant la lente remontée qui s'ensuivit. Le risque, pour la corporation, de retomber dans la situation ancienne d'enseignants de seconde zone n'était pas négligeable, et le souvenir de l'état ancillaire qu'avaient connu les professeurs de langues vivantes était encore vivace (1). En effet, dès lors que les effectifs ne suffisaient plus pour constituer des classes entières, les chefs d'établissement regroupaient des classes de niveau inégal (6^e et 5^e, 4^e et 3^e), ce qui rappelait une pratique ancienne contre laquelle ils avaient eu à lutter. En outre, les horaires d'allemand étaient réduits, et les classes d'allemand supprimées dans les classes élémentaires des lycées (2), ce qui tarissait le recrutement au passage en 6^e. Le cri d'alarme d'un professeur de Libourne en 1920, qui évoquait le chômage des professeurs d'allemand, et voyait s'annoncer le jour où l'allemand ne serait plus enseigné qu'à l'université de Strasbourg et au Collège de France au même titre que l'hébreu ou le syriaque n'était sans doute pas l'effet d'une angoisse isolée, mais assez commune pour que les *LM* en fassent état (3).

(1) Sur la «normalisation» du métier à la fin du XIX^e siècle, voir la contribution de Jacques Brethomé ici même, et son livre, Jacques Brethomé : *La langue de l'autre. Histoire des professeurs d'allemand des lycées (1850-1880)*, Grenoble, ELLUG, 2004, ainsi que M. Mombert, *op. cit.* On mesure le chemin parcouru depuis le statut de «maître de langue» à la lecture de Michel Espagne, Françoise Lagier et Michael Werner : *Philologiques II. Le maître de langues. Les premiers professeurs d'allemand en France (1880-1850)*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1991.

(2) *LM*, 1921, p. 25.

(3) *LM*, 1920, p. 97.

L'union pour la défense de l'allemand

Pour défendre leur discipline, les enseignants d'allemand menaient compagne, à l'échelon local et à l'échelon national, sous la houlette de leur association de spécialistes, l'Association des professeurs de langues vivantes de l'enseignement public (APLV) (1). Celle-ci regroupait depuis 1903 les enseignants de langues des trois ordres de l'Université (enseignement universitaire, secondaire, et primaire) (2); d'abord centralisée, elle modifia ses statuts après la guerre pour se structurer par académie, en « régionales », ce qui devait permettre une véritable prise en charge collective des questions professionnelles par les intéressés. Cette décentralisation semble avoir été efficace, la circulation d'informations et d'avis entre le bureau et les régionales permit en effet aux enseignants les plus éloignés de la capitale de prendre part aux débats.

Au Conseil supérieur de l'Instruction publique, les professeurs de langue de l'enseignement secondaire public étaient représentés par un professeur agrégé de langue, élu par ses collègues, qui travaillait en étroite collaboration avec l'APLV. Dans la période qui nous occupe, la fonction fut occupée successivement par Maurice Rancès, professeur d'anglais au lycée Condorcet, qui fut relayé par un agrégé d'allemand, Louis André Fouret, puis, après que celui-ci eut été nommé inspecteur général, par Fernand Mossé, agrégé d'anglais. Dans cette instance, où les langues vivantes de l'enseignement secondaire étaient confrontées aux autres « ordres » de l'Université, et aux autres disciplines, c'est par le jeu des alliances que l'allemand, et les langues vivantes en général, pouvaient obtenir gain de cause. Le déroulement de la réforme qui allait imposer le latin, par la volonté du ministre Léon Bérard et contre l'avis du Conseil supérieur, montre les

(1) Souvent mentionnée, dans les informations données par la *RELV*, ou la *RU*, sous l'ancienne dénomination de Société des professeurs de langues vivantes. Sur les débuts de ce réseau associatif, cf. M. Mombert: *L'enseignement de l'allemand en France*, *op. cit.*, pp. 193 sqq.

(2) Dans le cas de l'enseignement primaire, il s'agit d'une désignation générale qui recouvre plusieurs structures: l'enseignement élémentaire des lycées, les « petits lycées », dont le programme comportait une langue vivante, contrairement aux écoles communales. Un certificat de langue garantissait la compétence des institutrices; l'enseignement dans les écoles normales, pour lequel existait un certificat spécifique, et l'enseignement dans les écoles primaires supérieures (EPS), qui lui aussi était conditionné par une formation *ad hoc*.

limites de cette instance consultative. Cependant, le simple fait que les langues vivantes soient représentées permit aux enseignants de rendre leurs problèmes publics et d'en faire un objet de débat.

La solidarité de la corporation des professeurs de langues vivantes fut mise à l'épreuve par la défense de l'allemand, qu'elle prit en charge. Face à la situation désastreuse où se trouvait l'allemand en 1918, le risque de division entre les enseignants de langue n'était pas mince : les représentants de l'anglais pouvaient jouer la carte de l'hégémonie, les langues méridionales, qui bénéficiaient de la désaffection de l'allemand, pouvaient chercher à pousser leur avantage. Dans l'immédiat après-guerre, représentants des « langues des alliés », et de la « langue de l'ennemi » firent pourtant cause commune. L'APLV se dota en février 1920 d'une Commission spéciale, chargée de « rechercher une solution qui permette d'établir un juste équilibre entre les deux langues [*i.e.* l'allemand et l'anglais], sans oublier non plus les langues méridionales » (1). La commission enquêta auprès des adhérents. Cinquante et une réponses, représentant quinze régionales, fournirent la matière d'un rapport présenté lors de l'assemblée générale de l'association, le 6 janvier 1921, par le président de la commission, Delobel. Ce rapport fait le point sur la question, avance quelques éléments d'analyse, et envisage des mesures, qui pour l'essentiel, consistent en « action de propagande », à destination de l'administration, des professeurs, et de l'opinion publique. Le rapporteur signalait des résultats encourageants, enregistrés par endroits dès la rentrée de 1920, sur lesquels on pouvait fonder l'espoir d'une reprise de l'allemand.

Sans disparaître complètement, le risque de division de la corporation sur cette question de l'allemand fut freiné par l'annonce d'une menace concernant l'ensemble des langues vivantes : le retour en force du latin à la faveur de la « contre-réforme » du ministre Léon Bérard, et la remise en question des humanités modernes qui en constituait le fondement. Dans une sorte de nouvelle union sacrée autour de la défense de la « culture moderne », à laquelle seuls les

(1) *LM*, 1921, pp. 22 sqq : « L'étude de l'allemand ». Toutefois, le consensus sur ce soutien n'était pas général : le compte rendu de l'assemblée générale mentionne le fait que certains professeurs d'anglais et de langues méridionales se plaignent de la campagne pour l'allemand.

enseignants de langues méridionales participèrent avec quelque tiédeur, jusqu'en 1925 les enseignants de langues dépensèrent une énergie considérable à défendre les néophilologies.

Dans un contexte de double danger pour l'allemand, aux prises avec les arguments anti-germaniques et avec le mouvement antimoderniste, les arguments en faveur de son enseignement étaient de plusieurs ordres, que l'on peut regrouper en deux domaines : patriotique, celui de l'intérêt national, et éducatif, celui de l'aspect formateur de la langue.

L'enseignement de l'allemand et l'intérêt national

L'argument de l'intérêt national avait déjà servi après 1870 (1), et pendant la guerre. C'est dans la continuité avec ces moments d'élan patriotique que l'APLV, dans sa campagne de défense de l'allemand, recherche le soutien du milieu politique, et l'obtient, en particulier de Raymond Poincaré. Cet épisode est rappelé en 1953, dans le cadre du congrès de la Fédération internationale des professeurs de langues vivantes (FIPLV) qui se tint à Paris (2). Dans son discours d'ouverture, le président de la FIPLV et de l'APLV rappelle les épisodes marquants des décennies précédentes, et signale la lettre envoyée par Poincaré le 17 juillet 1920, alors qu'il a quitté depuis peu la présidence de la République, au président de l'APLV d'alors. Les arguments de Poincaré relèvent pour l'essentiel du domaine politique : la présence française en Sarre et sur la rive gauche du Rhin, le retour de l'Alsace à la France, le développement de l'influence économique française en Allemagne. Le succès de ces positions, qui font partie des acquis de la victoire, suppose une compétence linguistique des Français, ce que résume la formule : « Pour dominer la science allemande, nous avons besoin de la connaître ». La dimension psychopédagogique n'est cependant pas absente : « C'est par opposition au

(1) Sur cet aspect, cf. M. Mombert : « Le discours patriotique et l'enseignement de l'allemand en France 1870-1914, ou : enseigner la langue de l'ennemi ? », *Allemagne d'aujourd'hui*, n° 135, 1996, pp. 126-156 ; également « L'enseignement de l'allemand en France et du français en Allemagne après 1871, 1918 et 1945 », in Ilja Mieczek et Pierre Guillen (dir.) : *Nachkriegsgesellschaften in Deutschland und Frankreich im 20. Jahrhundert/Sociétés d'après-guerre en France et en Allemagne au 20^e siècle*, Munich, Oldenbourg, 1998, pp. 161-173.

(2) Ces informations sont empruntées à la brochure « Congrès de la Fédération internationale des professeurs de langues vivantes (7-11 avril 1953) », supplément aux *Langues modernes*.

non-moi que le moi prend le mieux conscience de lui-même». L'origine, à la fois germanique et française, de la langue anglaise, fournit un argument en faveur de l'allemand en première langue : apprendre l'allemand d'abord facilitait l'apprentissage de l'anglais ensuite.

L'écho de cette lettre dépasse à la fois son temps (puisqu'elle resservira en 1953, quand l'allemand sera à nouveau en danger) et les frontières françaises. Elle est en effet mentionnée en 1920 dans la revue pédagogique des néophilologues allemands, *Die neueren Sprachen*, à l'occasion du débat en Allemagne sur l'enseignement du français (1).

La défense d'intérêts nationaux fournit l'essentiel des arguments des premières années de l'après-guerre, avec quelques variantes. Si les familles se détournent de l'allemand, c'est à la fois pour des raisons « sentimentales », et par calcul. Elles sont soutenues dans leur refus par une critique très active de la pénétration intellectuelle allemande, qui ne date pas de la guerre. Au XIX^e siècle déjà, il s'était trouvé des voix pour protester contre l'influence allemande. Les moments de tension franco-allemande du début du siècle (1905, 1911) n'avaient fait qu'aviver cette opposition de principe, qui se combinait avec un nouvel état d'esprit nationaliste, dont témoigne l'enquête d'Agathon (2). C'est ainsi qu'un professeur d'allemand peut déclarer dans son discours de distribution des prix au lycée de Bordeaux en juillet 1918 que la guerre est l'« éternelle lutte de la civilisation latine contre la barbarie tudesque », ce qui donne pour mission aux enseignants d'allemand d'être « le 'Souvenez-vous' vivant dressé devant le bon cœur des jeunes générations. Nous leur apprendrons à reconnaître, sous le masque de l'Allemand flagorneur de 1930, le Boche insolent et assassin de 1914 » (3).

Comme il n'était pas question de discuter l'anti-germanisme, reconnu comme un fait légitime, sinon obligatoire, par tous les auteurs, la « propagande » s'attachait à démontrer l'impasse où menaient les conclusions que les Français en tiraient : ne plus étudier l'allemand, c'est se condamner à ne pas connaître l'ennemi, c'est

(1) *Die neueren Sprachen*, Bd. 28, 1920, p. 290.

(2) Cf. Digeon, *op. cit.*

(3) *LM*, 1918, p. 189.

renoncer à la vigilance et courir le risque de se laisser surprendre par une Allemagne dont on ne pourrait suivre l'évolution interne, c'est se placer dans la dépendance d'intermédiaires qui peuvent être de mauvaise foi; c'est omettre de se préparer pour une autre guerre, à laquelle travaillait une Allemagne revancharde, etc. Le stock d'arguments est immuable pendant la « guerre froide » franco-allemande, et sert de toile de fond à tout propos, aussi anodin qu'en soit le prétexte.

C'est ainsi que perdure pendant plusieurs années une situation qu'Ernest Lavissee glosait dès 1919 dans le journal *Le Temps* en ces termes: « Les classes d'allemand sont à peu près désertes dans nos collèges. De braves gens pensent que c'est une punition méritée infligée à l'Allemagne. À la place des Allemands, je me réjouirais » (1).

Une défense ambivalente

La teneur des articles sur la question de l'allemand dans la presse pédagogique n'est pas sans ambiguïté: il s'agit le plus souvent, dans le cas des articles publiés par les revues spécialisées dans les langues vivantes, de plaidoyers pour la défense de l'allemand. Mais ces plaidoyers sont juxtaposés à des brèves, ou à des comptes rendus ou articles divers qui reflètent l'anti-germanisme ambiant, et ils usent eux-mêmes d'une dialectique où les arguments négatifs prévalent parfois sur les éléments positifs. En réduisant les exemples à une formule, l'ambivalence de la défense de l'allemand liée à la condamnation de l'Allemagne tient en ceci: l'Allemagne est mauvaise et dangereuse, c'est la raison pour laquelle il faut impérativement étudier l'allemand.

Les comptes rendus d'ouvrages et de périodiques donnent un aperçu des contenus que ces enseignants d'allemand auraient à transmettre; la *RELV* rend compte, pendant la période de « guerre froide », d'ouvrages qui sont en harmonie avec cette ambiance, et le commentaire des recenseurs est dans le ton. Informations sur la préparation de la guerre en Allemagne, sur la stratégie, ou sur les événements révolutionnaires de l'après-guerre sont recommandés aux professeurs d'allemand comme documents attestant du danger allemand pour la

(1) Ernest Lavissee, *Le Temps*, 24 octobre 1919. Cité dans *RELV*, 1920, p. 64, note.

France. Quelques exemples. En 1922 (1), Loiseau conclut un article sur la femme allemande par un « Méfions-nous et veillons » hors de propos ; en 1923, il conclut un compte rendu d'un ouvrage d'Edmond Vermeil, *La Constitution de Weimar et le principe de la démocratie allemande*, par un appel au patriotisme, qui oblige à surmonter sa « répugnance » et à s'occuper de « cette Allemagne malfaisante qui [nous] a fait tant souffrir » (2) ; en 1924 (3), un compte rendu de la traduction de Grimmelshausen par Maurice Colleville suscite le commentaire suivant : « il montre que la férocité des soudards allemands de 1914-1918 et leur basse *Schadenfreude* sont parmi les traits fondamentaux de l'âme allemande de toujours. La volupté du meurtre et de la destruction inutiles a ses racines dans le passé ; le *Simplicissimus* nous en fournit la preuve éloquente ». L'« Allemagne éternelle » (4) sert de modèle d'interprétation permanent, non seulement au germaniste toulousain spécialiste de Goethe qu'est Loiseau, mais aussi à la plupart des rédacteurs.

Les travaux sur le pangermanisme dirigés par Charles Andler pendant la guerre (5) pouvaient être lus comme exemple de la prédestination allemande, où se révélait la « longue tradition d'orgueil national

(1) RELV, 1922, pp. 148-152 : « La femme allemande ». L'article, qui est réparti sur plusieurs numéros, porte sur les femmes allemandes un regard mêlé. En voici un échantillon, extrait du commentaire portant sur le droit de vote dont jouissent les Allemandes après 1918 : « Sans doute, il doit y avoir en Allemagne beaucoup, mettons une grosse majorité de Gretchen sentimentales qui ne demandent qu'à ployer leur nuque blonde sous l'autorité maritale et dont tous les soucis vont aux enfants, à la cuisine, à la lessive, mais ce n'en est pas moins un fait social d'une portée considérable que, actuellement, des milliers et des milliers d'Allemandes ont relevé la tête. Elles y ont eu plus de mérite peut-être que les femmes des autres nations, car en aucun pays civilisé le sort de la femme n'était plus humble et nulle part ses droits n'étaient plus outrageusement méconnus et plus âprement contestés ». Sachant que les femmes françaises étaient loin alors d'avoir le droit de vote, le ton de commiseration de Loiseau relève de l'exercice obligé : l'eût-il voulu, il n'aurait pu se permettre d'approuver un événement allemand sans y mêler quelque critique, qui, le plus souvent, fait allusion à des comportements censés être ataviques.

(2) RELV, 1923, p. 359. Edmond Vermeil : *La Constitution de Weimar et le principe de la démocratie allemande*, fascicule 14 des Publications de la faculté des lettres de Strasbourg, 1923.

(3) RELV, 1926, p. 223.

(4) La formule a fait florès, et fut utilisée sans qu'il soit dans tous les cas fait référence à l'ouvrage de Victor Bérard : *L'Allemagne éternelle*, Paris, Armand Colin, 1916.

(5) Quatre volumes ont paru entre 1915 et 1917, constituant la Collection de documents sur le pangermanisme ; I : *Les origines du pangermanisme (1800-1888)* ; II : *Le pangermanisme continental sous Guillaume II* ; III : *Le pangermanisme colonial sous Guillaume II* ; IV : *Le pangermanisme philosophique (1800-1914)*, Paris, éd. Conard.

et de prétention à l'hégémonie» (1). La collection de documents sur le pangermanisme fut recensée dans les *LM* en 1915, par un enseignant d'allemand qui la recommandait «aux professeurs qui ont à cœur de tenir à jour la documentation de leurs leçons sur l'Allemagne». Si l'on admettait qu'à l'avenir, le rôle du professeur d'allemand serait de commenter des textes historiques relatifs à la guerre, l'impact sur l'enseignement de l'allemand de ces publications aurait dû être considérable (2). Cette germanistique de la méfiance, hantée «par le souci de cerner les spécificités d'une culture germanique figée dans une altérité essentielle» (3), apportait une réponse à l'angoisse des enseignants d'allemand, en leur démontrant le rôle indispensable qu'ils auraient à jouer, du fait de leur connaissance de la langue, dans la veille documentaire et la diffusion d'informations à destination des Français. Cette fonction de «veille» est documentée par les publications de Gaston Raphaël, professeur au lycée Lakanal, qui publie sur l'amiral Tirpitz en 1922, sur le magnat de l'industrie Hugo Stinnes, «le roi de la Ruhr» en 1923, sur les industriels Krupp et Thyssen en 1925. Cette orientation correspond au modèle d'un enseignement de l'allemand redéfini pour de nouveaux besoins, dont les priorités incluraient, à côté de la mission éducative et culturelle, une mission d'information et de mise en garde. L'intérêt pour l'Allemagne était élargi à l'extrême : compter les industriels allemands au rang des «grandes figures», c'était mettre l'enseignement de l'allemand au niveau de l'actualité immédiate, et faire entrer les réalités économiques dans le canon des connaissances à transmettre. Faire des enseignants d'allemand des officiers de renseignement dans la guerre froide franco-allemande, c'était là le profil sous-jacent dans le compte rendu sur le livre de Raphaël qui traitait de Hugo Stinnes (4) : «M. Raphaël comprend bien son rôle de professeur d'allemand d'après-guerre [...] faire connaître en France les grandes figures de l'Allemagne» (5).

(1) Cette citation appartient à la présentation faite par E. Tonnelat des livres d'Andler sur le pangermanisme ; in Ernest Tonnelat, *op. cit.*, p. 169.

(2) *LM*, 1916, pp. 210 sqq.

(3) M. Espagne : *Les études germaniques en France*, p. 10.

(4) Gaston Raphaël : *Le roi de la Ruhr : Hugo Stinnes*, Paris, Payot, 1923.

(5) *RELV*, 1924, p. 130.

Culture ou «*Kultur*» ?

Dans les interprétations de l'Allemagne, la tendance à l'essentialisation, à invoquer une «*âme*» allemande immuable va de pair avec celle de réserver des domaines et des figures hors du champ de l'accusation. Les auteurs affichant une certaine impartialité à l'égard de l'Allemagne, qui allaient répétant que «*Kant et Goethe ne sont pas boches*», ne prétendaient de cette façon «*sauver*» qu'une partie de la culture allemande, ce qui remettait à l'honneur le schéma binaire de la théorie des deux Allemagnes, sous la forme de l'opposition de la «*culture*», voire de la «*civilisation*» contre la «*Kultur*». L'enseignement de l'allemand devait faire assimiler la culture allemande, et dénoncer la «*Kultur*». En juillet 1918, le professeur d'allemand chargé du discours de distribution des prix au lycée de Bordeaux prit garde de préserver de l'opprobre, dans son développement sur «*l'éternelle lutte de la civilisation latine contre la barbarie tudesque*», «*Goethe, Heine, Herder [qui] sont bien des Allemands, mais non des Boches*» (1).

Il s'agissait de sauver la «*bonne Allemagne*», en préservant son apport à la culture universelle. Face à ces tentatives, les milieux critiques à l'égard de l'Allemagne et de l'allemand ne désarmèrent pas ; c'était en effet de cette image positive de l'Allemagne que venait à leurs yeux le danger. Les événements n'avaient-ils pas donné raison aux détracteurs de l'allemand, qui avant le tournant du siècle déjà, avaient mis en garde les Français contre les effets négatifs de la «*Kultur*» allemande sur l'esprit latin ? La fréquentation de la littérature et de la philosophie allemandes, loin d'ouvrir les yeux des Français sur la réalité de la pensée et du caractère allemands, n'avait-elle pas occulté le danger que représentait l'Allemagne réelle ? Cette ligne est défendue par des milieux divers, qui ne se réduisent pas à l'Action française – mais il n'est pas exclu que celle-ci ait eu une influence parmi les enseignants d'allemand. On trouve sous la plume de Charles Sigwalt, un des promoteurs de l'APLV, auteur de nombreux articles depuis les années 1880 jusqu'à la guerre, qui avait pendant plusieurs années représenté les langues vivantes au Conseil supérieur, cette condamnation sans appel de l'idéal qui avait été celui de l'allemand après 1902 : il convenait «*de renoncer à créer à nos enfants un cerveau allemand à côté de leur cerveau français ; on ne les fera plus vivre artificiellement pendant une heure ou deux par jour*

(1) *LM*, 1918, p. 188.

dans une atmosphère allemande ; on ne les fera plus jouer au Boche. Mais on instituera, je l'espère, un enseignement sérieux, scientifique » (1). Si un « vieux professeur » (2) qui avait dans ses jeunes années défendu, non pas la méthode directe, mais un enseignement « moderne » fondé sur l'actualité (3), dénonçait maintenant le danger de transformer les élèves français en « Boches », on pouvait évidemment mettre cela au compte de son patriotisme d'Alsacien « optant » ; son collègue et contemporain Auguste Pinloche, qui avait beaucoup contribué également au débat sur la méthode, en s'opposant à la méthode directe, écrivait avec moins de passion, mais autant de fermeté : « Il s'agit de prémunir les cerveaux non encore formés de notre jeunesse scolaire contre les inconvénients de l'immersion prématurée dans l'élément étranger, surtout germano-saxon, particulièrement dangereux pour l'intégrité de la langue et de la pensée françaises » (4). Derrière l'aliénation de l'esprit français, la critique s'adresse à la méthode directe, que certains enseignants, au diapason avec une partie de l'opinion publique, rendent responsable d'avoir dénaturé l'esprit des petits Français par cette « immersion prématurée ».

Moins virulent que d'autres auteurs de la droite française, Maurice Barrès développe en octobre 1920 dans le journal *Le Globe* des arguments qui visent les contenus, et à travers eux la culture scolaire. Se référant à la campagne de défense de l'allemand orchestrée par les professeurs de langues vivantes et à la réponse que leur a faite Poincaré, il pointe des éléments qui constituent la « bonne Allemagne », et en souligne le danger. « Le folklore, la poésie, la musique, la philosophie, voilà des hauts lieux spirituels où la Germanie vaincue et refoulée veut se garder un refuge, au milieu même des nations qu'elle n'a pas réussi à se soumettre. Des refuges et, pour demain, des positions de départ » (5). Un point de vue analogue est exprimé par Loiseau en 1933 (6), quand il évoque le tort fait à la pensée française par M^{me} de Staël et sa « bonne Allemagne », si peu conforme à la réalité.

(1) *LM*, 1916, p. 239 (citation de la *RELV* de juillet 1916).

(2) Charles Sigwalt : *De l'enseignement des langues vivantes. Idées d'un vieux professeur dédiées aux jeunes*, Paris, Hachette, 1906.

(3) Cf. Mombert : *L'enseignement de l'allemand, op. cit.*, pp. 241-242.

(4) *LM*, 1916, p. 239.

(5) *Le Globe*, 11 octobre 1920.

(6) *RELV*, 1933, pp. 412 sqq.

L'argument qui consiste à mettre en garde contre une image rassurante et fausse reviendra à la fin de la période ; le leitmotiv de l'apparence trompeuse et dangereuse sera sous-jacent dans la plupart des comptes rendus de publications allemandes et dans les articles de fond sur l'Allemagne hitlérienne.

Un exemple particulier de ce dévoilement est fourni par Jean Édouard Spenlé, invité en tant que recteur de Dijon, avec d'autres représentants de la hiérarchie, au traditionnel banquet de fin d'année de l'APLV en décembre 1937. Évoquant son expérience au jury du baccalauréat, où l'on entendait neuf fois sur dix la même liste de textes canoniques : *Guillaume Tell*, *Iphigénie en Tauride*, *Hermann et Dorothee*, il enchaîne : « Je ne surprendrai et, j'espère, je ne scandaliserai personne, en affirmant que l'Allemagne d'aujourd'hui n'a plus que des liens très lâches et ne présente plus que des ressemblances fort lointaines avec cette Allemagne de la *Bildung* classique et avec ce culte de « l'Universel-Humain », dont, en leur temps, Schiller et Guillaume de Humboldt échafaudaient laborieusement la théorie dans de savantes et interminables dissertations ». À ce « Musée rétrospectif », il oppose « la source toujours jaillissante » de l'œuvre « totalisatrice » de Wagner, synthèse de la découverte par Bürger et Herder du folklore nordique, de la ballade et du *Lied*, et de la « résurrection » par les romantiques du *Märchen* populaire et du passé germanique, dans lequel le culte du « dynamisme racial », du *Volkstum*, plonge ses racines... (1)

Contrairement à la plupart des autres commentateurs, il ne met pas en garde, mais engage les enseignants à enseigner cette Allemagne-là, pour ne pas être « séparés de nos voisins par des abîmes d'incompréhension ». Il insiste donc sur le rôle des paysages, monuments, légendes, mythes de cette Allemagne romantique, sur les « sources féeriques » du *Lied*, pour revenir finalement, par le biais de la notion d'Européen, à Goethe et Nietzsche, « les bons patrons de nos humanités modernes ». Le cas de Spenlé n'est pas unique ; d'autres recenseurs et rédacteurs insistent au cours des années 1930 sur la « nouvelle Allemagne ». Le paradoxe de la position exprimée par Spenlé est qu'il semble prôner une pédagogie de l'identification à une culture que les autres récusent comme trompeuse, en montrant le folklore et les mythes instrumentalisés par le national-socialisme.

(1) *LM*, 1938, pp. 350 sqq.

« Désapprendre de l'Allemagne »

Les « hauts lieux spirituels » dont Barrès met en exergue le danger en 1920, et dont Spénlé en 1938 revendique la place dans l'enseignement, sont ceux que l'on trouve dans la plupart des manuels : c'est par eux que l'enseignement de l'allemand apporte sa contribution à la culture générale des jeunes Français, depuis qu'au début du siècle, les langues ont une mission éducative – mission qui, après une remise en question par la réforme Bérard, sera confortée en 1925 dans le cadre des humanités modernes. Il avait fallu, après la réforme de 1902, convaincre les enseignants de la nécessité d'adapter leur enseignement au nouveau cadre, et pour cela, les inspecteurs généraux de l'époque avaient développé un argumentaire convaincant. Un des piliers de l'objectif culturel donné désormais aux langues vivantes était, non pas, contrairement aux accusations ultérieures, de faire des « petits Allemands », mais d'élargir le champ de la culture générale aux cultures étrangères, en y intégrant le canon culturel associé à la langue. Cette dimension, fondée sur l'empathie avec une culture – sans pour autant annihiler l'esprit critique –, est donc accusée d'un travail de sape, ce qui plaçait l'enseignement de l'allemand devant une impasse. L'entité « boche », omniprésente, toujours inquiétante, perçue tant derrière les événements politiques en Allemagne et dans les conflits franco-allemands comme celui de la Ruhr, que dans la nouvelle configuration géopolitique, dans laquelle l'objectif de la France était d'exercer en Europe centrale une influence qui prendrait le relais de l'Allemagne, créait à propos de l'enseignement de l'allemand une tension permanente. Même si elle n'est pas étale pendant notre période, cette tension interdit que l'allemand soit une langue vivante comme une autre, et son enseignement était de ce fait un tissu de contradictions. Dans l'après-guerre, les professeurs d'allemand avaient désormais pour mission de « désapprendre de l'Allemagne » (Henri Pirenne) et sinon de faire haïr, du moins de ne pas faire aimer ce qu'ils enseignaient – ce qui représentait un revirement complet par rapport à la vocation de médiateur qu'ils endossaient depuis plusieurs décennies.

L'aporie prendra fin avec le relâchement des tensions franco-allemandes au milieu de la décennie, qui coïncide avec la réaffirmation de la place des langues vivantes dans les humanités modernes.

On pourrait s'attendre à ce que le retour de la tension dans les années 1930 donne lieu aux mêmes formulations radicales que l'après-guerre. Mais le ton, dans l'ensemble, est différent, marqué par l'inquiétude plus que par l'hostilité ou la méfiance. La nature des documents publiés induit une différence de qualité des comptes rendus : pour l'essentiel, on ne recense plus des documents de propagande ou des mémoires de guerre, mais des publications d'universitaires : Henri Lichtenberger et Edmond Vermeil sur l'Allemagne, Otto Grautoff, Ernst Robert Curtius, sur la France. Les thèmes du rapprochement et de l'Europe à construire, très présents à la fin de la décennie de 1920, persistent en filigrane jusqu'à la veille de la guerre.

2. La crise de l'allemand et le système éducatif

L'argument de la valeur éducative

Le système éducatif dans lequel s'insérait cette matière en difficulté connut lui même des tensions à répétition dans l'entre-deux-guerres. Les effectifs de l'enseignement secondaire de garçons stagnent (1), tandis qu'augmentent les effectifs de l'enseignement féminin, des écoles primaires supérieures et des cours complémentaires, toutes filières qui, à l'origine, ne connaissent pas le latin et ne pratiquent qu'une seule langue vivante, généralement l'anglais. Si, pour les écoles de jeunes filles, le principe de l'alignement sur les programmes des écoles de garçons progresse pendant notre période, et donc pour ces établissements l'accès au latin et à l'allemand, les EPS et les CC en revanche restent à l'écart de cette évolution, et donc, contribuent à creuser le fossé entre l'anglais et l'allemand. Le phénomène est similaire en ce qui concerne les écoles normales d'instituteurs et l'enseignement professionnel, où l'allemand n'est représenté, pendant l'entre-deux-guerres, que dans l'est du pays.

Si le public « primaire » avait peu accès à l'allemand, cela situe l'allemand dans le camp de la « culture secondaire », qui était opposée à la « culture primaire » dans le débat sur les humanités au début des années 1920, pendant les années Bérard. La crainte régnait alors dans les rangs de l'enseignement secondaire de voir le modèle culturel qu'il représentait – qui selon Antoine Prost protégeait l'hégémonie de

(1) Antoine Prost : *Histoire de l'enseignement en France*, op. cit., p. 330.

la bourgeoisie –, évincé au profit du « modèle primaire », fondé sur d'autres références et d'autres méthodes (1).

Dans ce débat, la position de l'allemand est ambiguë. D'un côté, il appartient à la même constellation que le latin et plus généralement la « culture classique », par la conjonction de la réalité sociale et de la politique scolaire en matière de langues. Pour les uns : « langue de l'élite », « chargée de culture », capable, à l'égal du latin, de « former l'esprit », elle n'avait sa place que dans les filières sélectives, les classes préparatoires et les Grandes écoles. L'impact de cette conception sur les effectifs n'est pas perçu comme un problème par les tenants de cet « allemand pour l'élite », qui, par définition, ne recherchent pas la « masse ».

Dès la fin du XIX^e siècle, était apparu l'argument de la valeur éducative de l'allemand, qui serait supérieure à celle d'autres langues vivantes. Argument repris chaque fois qu'il s'agissait de convaincre que l'allemand pouvait remplacer dignement des langues anciennes dans la formation de l'esprit ; pour cela, il était important de faire valoir qu'il était d'un accès plus difficile que les langues méridionales (1). L'argument servait aussi à distinguer l'élite des élèves. Il est significatif à ce propos que les classes préparatoires et les concours d'entrée aux grandes écoles fassent l'objet de la plus grande attention. Que l'allemand soit obligatoire au concours d'entrée à l'École polytechnique ou à Saint-Cyr, et on le voyait sauvé du désastre. Si l'allemand se prêtait à la sélection des Grandes écoles, son statut ne pouvait être le même, selon les défenseurs de l'allemand « élitiste », que celui de l'anglais, qui avait un public différent.

Ce débat rejoignait celui qui oppose deux conceptions de l'école. Si l'on considère les aspects concrets – les horaires, les objectifs, les méthodes et les finalités –, la question semblait relever strictement de la politique scolaire. Mais la passion avec laquelle ces questions étaient débattues à la Chambre et au Sénat montre que l'enjeu n'était pas simplement pédagogique : sa dimension idéologique apparaît par

(1) *Ibid.*

(2) *RELV*, vol. 33, 1916, pp. 345 et 434. Dans ce débat de 1916 qui les oppose à l'italianiste Henri Hauvette, Auguste Pinloche et Paul Besson utilisent l'argument de la valeur pédagogique des langues, proportionnelle à leur difficulté ; l'allemand, selon Pinloche « l'emporte sans conteste ».

le biais des représentations de la société et de l'avenir de la France qui en constituaient l'arrière-plan. Comment réagir aux bouleversements dus à la guerre sur le plan éducatif : en tenir compte pour modifier en profondeur les structures de l'enseignement, ou faire son possible pour effacer les traces du conflit par le retour au statu quo ante ? Qui devait avoir accès à l'enseignement secondaire, avec quelles perspectives de débouchés ? Dans une période où la reconstruction de la France imposait des choix fondamentaux, les questions qui se posaient à la nation alimentent bon nombre d'articles de la presse pédagogique, en écho aux débats dans la presse nationale, dans l'opinion publique, au Parlement (1).

L'allemand n'avait pas une place évidente dans l'un ou l'autre camp. S'il était, en tant que langue vivante, en mauvaise posture dans les projets « conservateurs » des tenants des humanités classiques, et ce, malgré le halo culturel dont il était entouré, sa spécificité « élitiste » ne cadrerait pas idéalement avec les conceptions des défenseurs de projets démocratiques comme l'« école unique ».

Parallèlement au débat politique et idéologique, des arguments étaient échangés sur le terrain pédagogique. L'argument de la valeur éducative était utilisé par les opposants à la méthode directe, qui s'affligeaient de la médiocrité des contenus et déploraient que l'enseignant d'allemand ne soit plus pris au sérieux en raison de sujets trop faciles. Dans une diatribe contre la réforme directe, en 1913, un professeur d'allemand du lycée de Chartres formulait ce constat en des termes qui n'avaient rien perdu de leur actualité au sortir de la guerre : « les mêmes élèves qui viennent d'expliquer Virgile et Salluste entrent chez nous pour lire les *Aventures de M. de Crac*. Alors nous subissons le plus dur, le plus cruel des châtements qui puisse être infligé à des maîtres : nos élèves ne nous prennent plus au sérieux ! » (2). Châtiment d'autant plus durement ressenti que l'époque des maîtres de langue chahutés était encore présente dans la mémoire collective de la corporation, alors que la « normalisation » de l'image du professeur d'allemand, une étape vécue par bon nombre d'entre eux dans leur propre carrière, était un acquis symbolique que personne ne voulait voir remis en question.

(1) La *RU* publie régulièrement une rubrique à contenu politique d'André Balz, « Chronique du mois ».

(2) *RU*, 1913, t. 2, p. 113.

L'argument de l'exception: « langue difficile », « langue de l'élite »

Ailleurs, on rencontre la volonté de se démarquer en affirmant la spécificité de la langue et une définition exigeante de contenus. Une position assez générale, non limitée aux opposants à la méthode directe, était d'utiliser l'argument de la difficulté de l'allemand comme faire valoir. L'objectif de ce camp était de faire en sorte que les candidats aux grandes écoles choisissent l'allemand non pas *malgré* mais *à cause* de sa difficulté. Pour atteindre cet objectif, il fallait que l'allemand bénéficie de coefficients attrayants. Il fallait pour cela obtenir le soutien de l'état-major, faire pression auprès du ministère de la Guerre, dont dépendaient l'École polytechnique et celle de Saint-Cyr, qui étaient les soutiens traditionnels de l'allemand depuis plusieurs décennies : avant la guerre, l'allemand seul y était obligatoire. Ce soutien ne lui était plus assuré depuis qu'en 1916, les candidats eurent le choix entre l'allemand et l'anglais ; une décision du ministre de la Guerre, prise en 1919, de rendre à partir de 1923 les deux langues obligatoires, fut rapportée en 1921 par son successeur. Entreprise dès l'après-guerre, la campagne pour l'allemand n'aboutit qu'en 1925, dans une période de relâchement de la tension franco-allemande, quand le règlement du concours d'entrée à ces deux écoles accorda, à compter de 1926, un traitement de faveur à l'allemand, avec un coefficient total de 9 (4 à l'écrit, 5 à l'oral), contre 7 à l'anglais (3 à l'écrit, 4 à l'oral) (1).

Contraire au souci d'égalité entre les langues qui animait l'APLV, cette mesure « arbitraire », dont l'application immédiate causait du tort aux élèves qui avaient choisi l'anglais, mettait les professeurs d'allemand en délicatesse avec leurs collègues (2). Une mesure qui aurait pu être acceptée dans l'immédiat après-guerre, quand l'argument national dominait, choquait en 1925, entre autres parce que l'argument invoqué pour le changement de coefficient n'était pas de nature militaire ou patriotique : on estimait que les futurs diplômés, des ingénieurs, devaient pouvoir lire la littérature scientifique allemande. On opposait la veille documentaire sur la recherche fondamentale, apanage des savants allemands, et la veille technique sur la

(1) *RELV*, 1925, pp. 465 sqq.

(2) La chute des effectifs en allemand à l'École polytechnique ne fut pas enrayée par cette mesure. De 77 en 1917 (contre 23 en anglais), ils avaient chuté en 1929-1930 à 37 (63 pour l'anglais). Auguste Pinloche : « La crise de l'allemand », *RELV*, 1930, pp. 7 sqq.

littérature anglo-saxonne, plus préoccupée d'applications pratiques. La nature de l'allemand se muait ainsi de « langue difficile » en « langue de l'élite », élite intellectuelle en même temps que sociale. L'effet attendu en amont, dans les lycées et les classes préparatoires, portait sur deux registres : celui du calcul utilitaire, de l'efficacité de la préparation en termes de « rendement » d'une part ; sur l'impact psychologique, le gain de prestige, d'autre part.

L'argument de la langue difficile, utilisé pour ériger l'enseignement de l'allemand en égal de celui des langues anciennes, allait maintenant se retourner contre lui : les parents jugèrent plus efficace de faire apprendre à leurs enfants une langue supposée facile. Les choix des parents faisaient intervenir, au-delà du penchant « sentimental » pour la langue des alliés, et d'effets de mode (l'anglais passait pour plus « distingué ») (1) de nouveaux paramètres ; soucieux d'ascension sociale, ils choisissaient les langues les plus utiles, du fait de leur extension mondiale, et qui pourraient être effectivement pratiquées, du fait d'une accélération des relations économiques, et de la circulation accrue des personnes, ce qui favorisait automatiquement l'anglais et l'espagnol. La « difficulté » de la langue, le risque d'échec ou d'une moins brillante réussite, jouait évidemment un rôle dans le calcul. Or il semble que les examinateurs en allemand aient eu tendance à être plus exigeants que leurs collègues : un des remèdes à la désaffection de l'allemand, proposé par l'APLV dans sa campagne pour la défense de la discipline en 1919-1920, était en effet que les sujets et l'évaluation des épreuves au baccalauréat soient d'une égale difficulté, et non pas plus difficiles en allemand que dans les autres matières linguistiques (2). Certains professeurs souhaitaient une différence de traitement au baccalauréat (textes plus courts, dictionnaire, note éliminatoire pour les autres langues).

La différenciation entre les langues vivantes comme moyen de soutenir l'allemand fut encore défendue en 1930 par Loiseau dans un débat de longue durée sur les épreuves du baccalauréat (3). Alors que

(1) *LM*, 1921, p. 22.

(2) *LM*, 1920, p. 199. La commission chargée d'examiner la situation des études d'allemand émet le vœu que les examinateurs soient amenés à se concerter, selon le modèle de l'académie de Poitiers.

(3) *RELV*, 1928, pp. 337 sqq : « Où en sommes-nous ? ». Il propose pour le baccalauréat de donner le choix entre traduction et composition, parce que l'allemand est « différent ».

les professeurs d'anglais et des langues méridionales défendaient le maintien de la composition à l'écrit, les professeurs d'allemand s'étaient non pas unanimement, mais majoritairement, ralliés à la traduction (version et thème d'imitation). L'administration choisit finalement un système de tirage au sort, pour satisfaire tout le monde.

Face à la crise, certains enseignants, sans méconnaître les difficultés de l'allemand, prônent, les uns, une simplification de la grammaire (ne plus faire de la grammaire allemande un catalogue d'exceptions, etc.) (1), les autres l'application pure et simple des principes de la réforme de 1902, qui, selon eux, n'aurait pas été mise en œuvre partout ni de façon cohérente, ce qui expliquerait les échecs des élèves en allemand. Ailleurs, on suggérait de « détruire la légende des langues faciles » (2), en soulignant les difficultés de la prononciation anglaise, de la grammaire italienne ou espagnole.

Que le remède à la baisse d'effectifs soit recherché dans des mesures pédagogiques ou administratives, la difficulté de l'apprentissage de l'allemand semblait un fait indiscutable. Le président du jury de l'agrégation en 1924, Isaac Rouge, concluait son rapport sur le regret que les jeunes filles négligent toujours l'étude de l'allemand « au profit de langues moins difficiles » (3).

En tant que langue difficile, l'allemand se prêtait mieux que les autres langues vivantes à suppléer le latin; dans le débat sur les humanités, c'est précisément par la « gymnastique intellectuelle » qu'elle imposait aux élèves, par la discipline que son apprentissage exigeait, que la langue allemande pouvait faire figure de pivot des humanités modernes.

3. La crise sans fin

À la recherche de l'embellie

La politique de rapprochement menée par Briand et Stresemann eut-elle une répercussion dans l'enseignement de l'allemand ?

(1) C'est le cas, par exemple, de Robert Pitrou, *RU* 1921, t. 2, p. 241.

(2) *LM*, 1921, pp. 22 sqq : « L'étude de l'allemand ». Rapport présenté au nom de la commission chargée d'examiner la situation des études d'allemand par M. Delobel, professeur au lycée Voltaire.

(3) *RELV*, 1924, p. 105.

Reconnaît-on les effets du «Locarno intellectuel» qui s'ensuivit? Il s'agit de vérifier si cette formule, due à Heinrich Mann (1), par laquelle on désigne les relations culturelles franco-allemandes dans la courte période du rapprochement entre les deux pays, trouve une application dans l'enseignement de l'allemand, sans ignorer le système éducatif français, cadre dans lequel s'inscrit l'enseignement de l'allemand.

C'est en 1923 que la tension atteint son maximum, tant dans les relations franco-allemandes (conflit de la Rhénanie), que dans le débat sur l'école (suppression des sections modernes, obligation généralisée du latin, etc.) (2). Ces mesures sont prises contre l'avis du Conseil supérieur, qui s'entend répondre par le ministre Bérard qu'il n'a qu'un rôle consultatif (3). Pour l'APLV, ce moment est doublement traumatisant : par le rejet de la culture moderne, et par le refus de tenir compte des avis exprimés par le corps enseignant, ce qui marquait un double retour en arrière.

La «réforme de la réforme», décidée en 1925 par le gouvernement issu du Cartel des gauches, provoqua un soulagement, dont témoigne le ton hyperbolique des formules lors de l'assemblée générale de l'APLV, à la mesure de l'enjeu. Le président, Gaston Varenne s'exclamait : «Depuis longtemps, nous n'avions pas eu un tel sentiment de sécurité», tandis que l'inspecteur général Potel allait jusqu'à évoquer le 1^{er} octobre 1925 comme «l'aurore d'un nouveau régime» (4). Les attentes étaient fondées sur la conviction que les humanités modernes représenteraient «la seule culture qui s'imposera demain à l'élite». Les germanistes pouvaient être d'autant plus soulagés que les tensions avec l'Allemagne s'éloignaient également. La coïncidence entre deux circonstances qui promettaient chacune une amélioration dans un domaine différent, à savoir les négociations qui aboutirent aux accords de Locarno, et la réforme des programmes scolaires de 1925 qui remettait en honneur les humanités modernes,

(1) Heinrich Mann: «Un Locarno intellectuel», *Revue d'Allemagne et des pays de langue allemande*, 1927-1928, pp. 291 sqq.

(2) Antoine Prost, *op. cit.*, p. 258.

(3) *LM*, 1923, p. 137: «La session du Conseil supérieur des 15-21 janvier 1923 et la Réforme de l'Enseignement secondaire».

(4) *LM*, 1926, pp. 6 sqq: Compte rendu de l'assemblée générale de décembre 1925, et allocations du banquet qui lui faisait suite.

ne permet pas d'affirmer que la géopolitique serait la seule cause du relâchement de la tension qui pesait sur l'allemand.

De fait, il y a un décalage entre la détente dans les relations franco-allemandes (1) et celle qui est ressentie dans l'enseignement de l'allemand. Sur le plan politique, les années de détente, de 1925 à 1927, sont suivies dès 1928-1930 de la reprise de l'affrontement, encore feutré, dont l'enjeu est la révision du traité de Versailles ; les manifestations nationalistes en Allemagne contre le plan Young, la poussée révisionniste sur fond de surenchère nazie, et la crise économique mondiale déclenchée en octobre 1929 annoncent un nouveau climat diffus d'incertitude, qui devient de l'inquiétude en 1936, quand l'Allemagne donne des signes de plus en plus nets d'agressivité.

Cette temporalité courte, événementielle, n'est pas synchrone avec les relations culturelles, qui supposent la construction de réseaux, et de ce fait sont plus lentes à se mettre en place, mais peuvent en revanche survivre à la fin des relations officielles. Quels aspects de l'enseignement de l'allemand sont touchés par le relâchement de la tension dans les relations franco-allemandes ? D'une part, le discours sur la langue, déterminé par les représentations qu'ont les Français de l'Allemagne, fait passer l'allemand du statut de langue de l'ennemi prétendument héréditaire, en tout cas toujours haïssable, à celui de langue d'un partenaire, et d'un partenaire dont on recherche maintenant l'accord. Les motivations « sentimentales », les jugements de valeur véhiculés sur l'apprentissage de l'allemand changent de registre. D'autre part, les enseignants d'allemand sont à nouveau autorisés, voire incités, à jouer le rôle de médiateurs avec lequel ils avaient commencé à se familiariser au début du siècle. Interrompus depuis la guerre, la correspondance scolaire, les séjours d'élèves et les échanges internationaux, dont on avait découvert les mérites éducatifs, allaient pouvoir reprendre, ainsi que les séjours d'étude des enseignants eux-mêmes, leurs contacts directs avec le pays et ses habitants. Les réseaux qui permettaient ces relations culturelles sont visibles dans la presse pédagogique à partir de 1927. La détente est

(1) Rappelons que les années de détente de 1925 à 1927, sont marquées, sur le plan politique, par le retrait des troupes d'occupation alliées de la Rhénanie, les accords de Locarno en 1925, dont les artisans furent Aristide Briand et Gustav Stresemann, l'entrée de l'Allemagne dans la Société des Nations en 1926, et la normalisation des relations économiques.

perceptible également dans la place plus conséquente, encore que très inférieure à celle qu'occupe la littérature anglo-saxonne, faite à la bibliographie et aux périodiques allemands.

Peu d'ouvrages et de périodiques allemands étaient recensés jusqu'alors, parce que peu accessibles, du fait de l'interruption des relations commerciales depuis la guerre et du change désavantageux pour les Français. Dans la deuxième moitié des années 1920, la présence accrue des publications allemandes, ainsi que l'information plus intense sur les échanges, voyages, bourses et possibilités de séjour en Allemagne (et accessoirement en Autriche), signale une communication plus facile, mais également une activité de propagande culturelle de l'Allemagne vers l'étranger. En effet, ce sont des organes dépendant de structures officielles qui permettent la traduction en actes des intentions du rapprochement franco-allemand (1). Tandis que l'Office national des universités et écoles françaises créait en 1928 un « Bureau des relations universitaires avec l'Allemagne et l'Autriche » (2), dont la direction était confiée à un agrégé d'allemand, J. Denis, professeur au lycée Carnot et ancien président de l'APLV, du côté allemand, la centralisation des initiatives par un organisme commun ne fut réalisée qu'à la fin de l'année 1929. Ces initiatives officielles avaient été précédées par des initiatives privées, comme les Comités d'échanges interscolaires franco-allemands (3) dont *Les Langues modernes*, et en écho la RELV informaient leurs lecteurs. La Correspondance scolaire internationale, dont le réseau s'étendait sur 23 pays, plaçait l'Allemagne au 4^e rang en fonction des échanges de correspondants (3 171 pour l'Allemagne), après les États-Unis (10 987), la Grande-Bretagne (13 932) et le Canada (495), mais bien avant l'Italie (788) et l'Espagne (509) (4).

(1) *LM*, 1928, pp. 241 sqq, à titre d'exemple: il s'agit du compte rendu par A. Godart du congrès des néophilologues allemands à Hambourg, auquel l'APLV participa régulièrement jusqu'en 1914. Le rétablissement de ces relations rompues depuis 14 ans semble répondre à un besoin partagé par les Allemands et les Français. Godart parle du « désir commun de conversations et de coopération ». Lire également Dieter Tiemann: *Deutsch-französische Jugendbeziehungen der Zwischenkriegszeit*, Bonn, Bouvier, 1989, pp. 152 sqq.

(2) *LM*, 1928, p. 178.

(3) *LM*, 1928, p. 555; on signale que le Comité d'échanges interscolaires franco-allemand a réalisé 262 échanges, mais la période considérée n'est pas indiquée. Cf. également Tiemann, *op. cit.*, p. 176.

(4) *LM*, 1929, p. 183.

L'amélioration de l'image de l'allemand au moment de Locarno était confortée par une activité culturelle franco-allemande sous forme d'échanges intellectuels, et de conférences faites par des hôtes de marque, entre autres des écrivains au renom international, comme Thomas Mann, qui s'adressa en français à son auditoire à la Sorbonne. Ces conférences étaient répercutées dans la presse pédagogique, et touchaient de cette façon les enseignants les plus éloignés de la scène intellectuelle parisienne.

C'est sur un ton optimiste qu'il est rendu compte dans les *LM* des premiers contacts avec des Allemands, des premiers voyages et échanges. L'empressement avec lequel Hans Götting (1), responsable de la filiale parisienne de l'Office universitaire allemand, vint au-devant des désirs et besoins des professeurs d'allemand soucieux de s'équiper en disques, films et diapositives, fit une excellente impression au responsable de l'APLV en charge d'une commission nouvellement créée chargée de s'informer sur le matériel pédagogique. Son enthousiasme, qui paraît naïf aujourd'hui que l'on sait comment la propagande du Reich s'est ensuite emparée de ces réseaux de coopération, n'était alors que l'expression du besoin des professeurs d'allemand de pouvoir croire à la sincérité de leurs partenaires.

L'embellie des relations franco-allemandes fut de courte durée, puisque la tension reprit dès la fin de la décennie. Après 1933, quelques signes annonciateurs de la nouvelle glaciation apparaissent, par le biais de comptes rendus, par les mises en garde récurrentes à tout propos; les comptes rendus des ouvrages des germanistes, qui figurent régulièrement dans le *Bulletin de la Société des études germaniques* publié par la RELV, rappellent au devoir de s'informer sur le voisin d'Outre-Rhin. En 1934, à propos d'une revue allemande sur les universités, *Hochschule und Ausland*, la RELV titre « Propagande allemande », et en appelle en conclusion aux professeurs d'allemand pour faire connaître la dimension de propagande nationale-socialiste de cette publication. On reconnaît ici, quoique plus modéré dans le ton, le discours antérieur de vigilance, voire de méfiance qui avait caractérisé les années d'après-guerre.

(1) D. Tiemann, *op. cit.*, p. 161.

Des effets d'une circulaire

En 1925, avec les nouvelles instructions, tous les espoirs étaient permis. L'allemand installé au cœur du dispositif des humanités modernes, sa valeur éducative établie à l'égal du latin, sa difficulté, affirmée par tous, garante d'une suffisante « gymnastique intellectuelle », les génies universels allemands appartenant au canon de la culture générale, la science allemande toujours en pointe : tout concourait à faire de l'allemand le pivot des humanités modernes, tout en garantissant son prestige comme langue vivante dans les sections classiques. Or voici qu'une simple mesure administrative mit en péril la reprise prévisible de l'allemand, et en fit une nouvelle fois, pour plusieurs années, la discipline fragile de l'enseignement secondaire.

Si les programmes de 1925 (1) donnèrent satisfaction aux attentes des enseignants de langues vivantes, ils furent suivis de près, le 25 janvier 1926, par une circulaire de la Direction de l'enseignement secondaire qui, pour éviter que ne se multiplient les classes de langues vivantes, émettait des conditions d'application restrictives : la langue la plus enseignée dans l'établissement devait seule être proposée en 6^e. Cette définition d'une « langue I » fondée sur les statistiques risquait d'être fatale à l'allemand, qui avait connu la chute d'effectifs que l'on sait, et qui s'en remettait lentement. Il risquait maintenant la disparition pure et simple, dans la plupart des établissements, en tant que première langue. En tant que seconde langue, la concurrence des langues méridionales l'avait évincé ou était en passe de l'évincer sur une partie du territoire.

Le comité de l'APLV, qui regroupait les représentants des régionales et le bureau, s'inquiéta immédiatement des risques encourus par l'allemand. Il réunit les éléments d'un dossier qui devait lui permettre, une nouvelle fois, de faire campagne pour « sauver » l'allemand. C'est ainsi qu'une délégation défendit les intérêts de la discipline auprès du Directeur de l'enseignement secondaire, F. Vial, qui convint de l'effet pervers de sa circulaire et promit d'intervenir auprès des inspecteurs généraux et des recteurs ; il mettrait un terme à l'excès de zèle de certains chefs d'établissement, qui s'étaient empressés de supprimer l'allemand (soit pour aller au devant des

(1) *LM*, 1925, pp. 604 sqq : Instructions relatives à l'enseignement des langues vivantes, citées d'après le *Journal officiel* du 3 septembre 1925, pp. 8670-8674.

attentes de la hiérarchie, soit par anti-germanisme). Une fois de plus, l'allemand était en « grave danger » (1).

Cette circulaire malheureuse, qui provoqua un nouveau malaise dans les langues vivantes, et en particulier en allemand, eut un deuxième effet, moins prévisible que le premier : les représentants des langues méridionales s'émurent de voir l'APLV prendre fait et cause, une fois encore, pour l'allemand, ce qui provoqua une scission passagère au sein de l'association. Le détail des griefs des représentants des langues méridionales montre que les arguments et les mesures de « défense de l'allemand » étaient à double tranchant. Valeur éducative ? Dante et Cervantès valaient bien Goethe sur ce plan. Gymnastique intellectuelle ? Seul pouvait avancer cet argument celui qui ne s'était pas confronté aux difficultés de la grammaire italienne. Utilité ? L'extension de l'espagnol dans le monde en remontait à l'allemand. Les pressions exercées par la hiérarchie administrative sur les chefs d'établissement pour qu'ils orientent les élèves vers l'allemand, de façon à « équilibrer » les classes et à permettre l'ouverture de classes d'allemand, semblent s'être traduites, localement, par des propos désobligeants à l'égard des langues méridionales, taxées de faciles et réservées aux élèves faibles, ce qui fut mis au compte de la « campagne pour l'allemand ». Le rôle de l'inspecteur général Potel était critiqué par des enseignants de langues méridionales, comme étant celui qui orchestrait cette campagne, décidée par la Direction de l'enseignement secondaire, à l'initiative de l'APLV.

Les langues méridionales revendiquaient en outre leur droit à pouvoir être choisies en première langue, au moins dans certaines régions, ainsi que dans les sections classiques, et attendaient de l'APLV le même soutien que celui qu'elle avait accordé à l'allemand. Si jusqu'alors les enseignants de langues, quels que fussent leurs sentiments personnels, avaient présenté un front corporatif uni, la fissure désormais visible autour de la crise de l'allemand ne faisait que refléter la concurrence bien réelle entre les langues autres que l'anglais.

S'il y eut bien une embellie dans le discours sur l'Allemagne, tardive et courte, son effet sur les effectifs n'apparaît pas de façon nette. Pendant toute l'année 1928, la situation de l'allemand est analysée

(1) *LM*, 1926, p. 128. Compte rendu de l'entrevue avec le Directeur de l'Enseignement secondaire Vial, le 21 février 1926.

par l'APLV comme extrêmement difficile. Une enquête de l'APLV sur la situation des langues en 1928 établit la position des langues les unes par rapport aux autres dans les lycées d'après les chiffres officiels (abstraction faite de l'enseignement féminin) et d'après les informations des adhérents. Elle montre que l'allemand a repris quelques points depuis l'après guerre, et reste – quoiqu'on en dise – largement supérieur aux langues méridionales : anglais 57,7 %, allemand 31 %, espagnol 6 %, italien 4 %, d'après les statistiques officielles (1).

L'analyse de l'APLV tient compte de la seconde langue, pour constater que la disproportion s'atténue nettement en langue II. Cependant, le détail des informations venues des lycées de province montre que l'allemand disparaît de nombreux collèges et lycées de province, ce qui permet à l'association de demander le retour à la « liberté de choix » en sixième. L'encadrement est également affecté par ces fermetures de classe : la comparaison entre 1910 et 1926 montre que les professeurs d'allemand sont passés de 54 % (Paris et province) à 42 %, pendant qu'en anglais ils passaient de 41 % à 48 %, en espagnol de 2 % à 5,5 %, et en italien de 2 % à 4,5 % (2).

Si l'on considère l'ensemble de la période, d'après les chiffres que donne Paul Lévy pour les lycées de garçons (y compris Alger, mais sans Strasbourg) (3), l'écart entre l'allemand et l'anglais diminue, mais l'allemand n'atteint au maximum de la courbe que 35,3 % des effectifs, en 1936.

Ainsi, de crise en crise, l'allemand n'est jamais, pendant toute cette période, une matière scolaire sans histoire. Comme elle est constamment l'objet à la fois de l'inquiétude et de la sollicitude de la corporation des professeurs de langues, son statut de « discipline en danger » lui donne, aux yeux des professeurs et de l'opinion publique, un statut d'exception qui ne lui fait pas que des amis. L'identité des réactions et des démarches entreprises pour la défense de l'allemand, face au discours anti-germanique et face à une situation créée par

(1) *LM*, 1929, pp. 40 sqq.

(2) *Ibid.*

(3) Paul Lévy, *op. cit.*, p. 210. Dans les calculs qui tiennent compte de la totalité des établissements secondaires, l'effectif le plus important est atteint en 1935 avec 29,8 %, pour 60,3 % en anglais.

l'administration de l'enseignement, peut donner l'impression que la crise est constante, et toujours de nature politique. Ce serait toujours la «question allemande» qui rejaillirait sur la discipline. Or nous avons constaté que la crise provoquée par la circulaire de 1926 a les mêmes conséquences concrètes que la guerre : perte d'effectifs, fermeture de classes, etc. Que la crise ne soit pas permanente, ni sa nature constante, ne réduit pas ce caractère particulier, qui distingue l'allemand des autres disciplines et des autres langues vivantes.

Constamment sur la défensive et contraints à une permanente «propagande», les professeurs d'allemand ont-ils reporté ces attitudes dans leur conception du métier et dans leur pratique d'enseignement ? Le caractère particulier de la discipline a-t-il une incidence sur le métier, sur la classe ? C'est la question qu'il convient d'examiner désormais.

II. QUEL MÉTIER POUR UNE DISCIPLINE EN CRISE ?

1. L'autoreprésentation du corps

Que reste-t-il, au cours des années 1920 et 1930, de la conception qui faisait du professeur d'allemand un spécialiste de l'Allemagne chargé d'assurer, symboliquement, la «veille sur le Rhin»? On se souvient que la guerre avait inspiré une conception du professeur d'allemand pour l'après-guerre qui en faisait un spécialiste de l'Allemagne, poussant à l'extrême l'objectif de la réforme de 1902, d'ouvrir l'enseignement aux «choses d'Allemagne» et à la culture allemande. Selon cette conception, les professeurs d'allemand n'auraient plus exercé le même métier que leurs collègues enseignant les autres langues vivantes, et leur formation aurait dû se démarquer de la formation de lettres qui était la leur. Cette vision du métier aurait pu s'imposer dans un débat initié par l'APLV à l'occasion du programme d'études de 1925 et lors de la réaffirmation des humanités modernes dans le système éducatif. Mais c'est au contraire le profil littéraire qui sort renforcé de la consultation, montrant la convergence de la vision de la corporation, exprimée par les régionales de l'APLV, avec celle des jurys de concours.

La préparation des Instructions de 1925 suscite en effet un débat sur l'enseignement de la civilisation. Le représentant des langues

vivantes au Conseil supérieur, Maurice Rancès (1), fait état, lors de l'assemblée générale de l'APLV en décembre 1924, d'un projet du ministère de l'Instruction publique de créer un enseignement de civilisation étrangère pour les sections modernes, enseignement qui pourrait être confié aux enseignants d'histoire ou de philosophie. Peu enclins à se rallier à ce schéma, les dirigeants de l'APLV interrogèrent les régionales pour déterminer s'il convenait de proposer l'intégration aux services des professeurs de langue d'un cours de civilisation. Cette question de principe ne pouvait pas être traitée de façon isolée, parce qu'elle entraînait des questions concrètes : si enseignement « méthodique » il devait y avoir, quel serait le programme des connaissances à enseigner, selon quelle progression, comment se ferait leur évaluation au baccalauréat ? Ces questions mobilisent les enseignants de langues vivantes, aussi bien les professeurs d'allemand que leurs collègues, jusqu'à la décennie suivante.

Si les professeurs d'allemand s'étaient imaginés en spécialistes des « choses allemandes », c'était le moment de le faire savoir ; or rien, dans les retours des régionales vers le bureau de l'APLV, n'accrédite une préférence pour ce profil (2). Les professeurs de langue, les germanistes autant que les autres, se voient, sauf exception, comme des philologues, dont l'enseignement s'appuie sur des textes, la civilisation, entendue comme histoire au sens large, assurant les notions indispensables du contexte. La réaction majoritaire est de refuser, au nom de la liberté de choix des enseignants, un programme de notions qui constituerait le socle d'un enseignement systématique. Il apparaît à travers cette enquête que l'infléchissement qui eût été induit par un enseignement systématique de contenus de civilisation contrevenait à l'idée que la plupart des enseignants de langues, y compris des germanistes, se faisaient de leur métier.

Les risques évoqués concernaient les contenus et le mode de transmission, avec une focalisation sur deux « dérivés » : programme encyclopédique, cours magistral. Le Conseil supérieur avait esquissé un programme de contenus, allant des origines à la fin du XVII^e siècle, qui soulevait de multiples questions : pourquoi faire l'impasse sur le XIX^e siècle et le début du XX^e, que devenait la liberté du professeur, si

(1) *LM*, 1925, p. 21.

(2) Informations éparses à ce sujet dans les *LM* tout au long de l'année 1925.

une instance lui imposait un canon d'auteurs et de notions ? S'il fallait rédiger un recueil de textes canoniques, certaines régionales de l'APLV se disaient prêtes à s'en charger (c'était le cas de Nancy, où Maurice Bouchez fut chargé de cette tâche pour l'allemand, mais le projet n'aboutit pas), d'autres ne voulaient pas que fût entamée la liberté du professeur, et réclamaient quelques notions simples d'histoire pour tout programme.

Émergence d'une nouvelle doctrine

Les enseignants d'allemand ne se voyaient donc pas enseigner principalement des « questions allemandes ». L'image du métier, majoritaire parmi les professeurs en exercice, convergait autour de 1930 avec celle du jury des concours. Cette quasi-unanimité accrédi-terait l'idée que rien d'hétérogène ne se mêlait à ce choix, dicté par la « vocation » des enseignants, et la définition d'un projet éducatif moderne. Mais outre que les humanités modernes n'étaient pas le seul cadre de l'enseignement de l'allemand, et que nombre de personnes en répondant à l'enquête de l'APLV parlaient pour d'autres qu'elles-mêmes (les enseignants des universités, entre autres), il ne faut pas perdre de vue le facteur particulier que constitue l'objet de cet enseignement : s'identifier à des spécialistes de l'Allemagne, cela engageait à traiter du « problème allemand », à aborder des questions d'ordre historique, idéologique, politique. Comment éviter, sur la plupart des questions de « civilisation », même en ne se cantonnant pas à l'actualité, de toucher à des sujets « brûlants » dans un pays où l'on demandait aux enseignants une stricte neutralité politique, alors que les tensions et les conflits ne s'arrêtaient pas aux portes des lycées ? Les professeurs qui voulaient enseigner dans la sérénité avaient tout intérêt à s'appuyer sur une approche littéraire, et à choisir des textes vierges de toute dimension idéologique. Toute la discussion sur les humanités modernes et sur l'implication de la civilisation montre le souci des enseignants de préserver les langues vivantes dans l'enseignement secondaire comme un « sanctuaire », et en corollaire, de défendre l'autonomie du professeur, son autonomie pédagogique, mais aussi son autonomie par rapport au monde extérieur, qu'il soit économique ou politique.

Conjointement à ce débat, la question des épreuves du baccalauréat est réactivée. La discussion sur les épreuves qui seraient adaptées à ce canon de connaissances fait émerger un accord sur quelques aspects : refus d'instaurer une dissertation sur une question de civili-

sation, mais refus également de l'ancienne composition de « leçons de choses »; retour en grâce de la traduction (version, thème d'imitation), prééminence des textes. C'est à propos d'une explication de texte qu'on « parlera » « un peu » de civilisation (1).

Le débat suscité par la notion d'enseignement méthodique de civilisation et d'histoire littéraire permet l'émergence d'un corps de doctrine qui prend le relais de celui qui s'était formé autour de la réforme de 1902, et qui regroupe tous les aspects du métier, aussi bien ce qu'on appelle aujourd'hui le « profil » de l'enseignant que les méthodes à mettre en œuvre. Savoir si l'allemand doit adhérer à ce corps de doctrine commun, ou constituer le sien, ne semble pas avoir été une question débattue. Dans ce débat, l'allemand n'a pas un statut particulier; les choix des enseignants d'allemand semblent être motivés par les mêmes raisonnements que ceux de leurs collègues. Cependant, la démarche des enseignants d'allemand avait une dimension historique particulière, liée à leur généalogie. Dans un passé encore récent, ils s'étaient pliés à la prééminence des humanités classiques dans la culture française, aux critères du bon goût, pour donner à l'allemand une « dignité » reconnue. Spécialistes de littérature, les professeurs d'allemand se plaçaient sur le terrain de la culture générale et du bon ton reconnu par l'ensemble de la bourgeoisie française. S'ils y renonçaient au profit d'une « spécialité » (économique, historique, philosophique) qui n'était pas identifiable par la plupart des Français, quelle reconnaissance sociale pouvaient-ils en espérer? De ce fait, si leur choix pour un profil littéraire converge avec celui de leurs collègues des autres disciplines, il repose en partie sur des motivations différentes.

2. Les concours de recrutement (2)

Les jurys (3)

Rappelons qui enseignait l'allemand dans les lycées de garçons: les professeurs agrégés et les professeurs titulaires du certificat

(1) *LM*, 1928, compte rendu de l'AG du 26 décembre 1927, en particulier p. 41.

(2) Cf. Michael Werner: « Les concours de recrutement des enseignants de 1842 à 1953: agrégation et certificat d'aptitude », in Michel Espagne et Michael Werner: *Les études germaniques en France*, pp. 287 sqq.

(3) Pour une information d'ensemble sur l'agrégation, nous renvoyons à André Chervel: *Histoire de l'agrégation. Contribution à l'histoire de la culture scolaire*, Paris, INRP/Kimé, 1993 et Yves Verneuil: *Les agrégés. Histoire d'une exception française*, Paris, Belin, 2005.

d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes dans les lycées et les collèges. Les licenciés étaient admis à enseigner, comme « délégués », en l'absence de titulaires issus d'un concours.

Le rôle de l'agrégation dans l'établissement de normes, de canons, de pratiques, bref son influence sur l'ensemble du fonctionnement des disciplines, n'est plus à démontrer après les publications d'André Chervel, Michael Werner et Yves Verneuil. La particularité des langues vivantes tient à leur antériorité dans les concours, puisque le certificat d'aptitude existe depuis 1841, en même temps qu'à leur tardive reconnaissance dans la hiérarchie des disciplines (1). La situation périlleuse de l'allemand entre les deux guerres est une donnée particulière, dont il s'agit d'étudier l'incidence dans les concours de recrutement d'allemand. C'est à travers la conception du métier telle qu'elle se dessine dans un « profil » d'enseignant que nous tenterons d'approcher l'évolution de la discipline.

Le jury de l'agrégation fait appel, pendant la période de référence, à 15 personnes au total, sous la présidence successivement d'Isaac-Julien Rouge jusqu'en 1924, et de Joseph Dresch de 1925 à 1941. Le jury du certificat d'aptitude fonctionne de façon semblable, avec deux présidents jusqu'en 1937, Auguste Pinloche puis en 1923 l'inspecteur général Maurice Potel, qui sera relayé en 1938 par le nouvel inspecteur général, André Louis Fouret. Pour l'agrégation, le président est assisté de trois collègues, généralement deux universitaires et un professeur de lycée ; au certificat d'aptitude, le jury est plus réduit, mais comprend généralement, outre l'inspecteur général qui préside, un universitaire. C'est ainsi que Félix Piquet, Hippolyte Loiseau, Jean-Édouard Spenlé et Edmond Vermeil sont tour à tour au jury de l'agrégation et du certificat d'aptitude. Cette stabilité des présidents, ainsi que le cercle relativement réduit des membres du jury et l'interaction entre les deux jurys, contribue de façon importante à façonner la discipline. Le fait que le programme du certificat soit défini à partir de celui de l'agrégation est un facteur de cohérence supplémentaire. La conception qu'avait l'administration du profil idéal des professeurs d'allemand était représentée par les deux présidents de jury, un recteur et un inspecteur général ; la durée dans la fonction est un facteur

(1) Michel Espagne, Françoise Lagier, Michael Werner : *Philologiques II, op. cit.* Sur les concours de recrutement, pp. 113 sqq.

essentiel dans la construction de la discipline à travers les concours : Joseph Dresch présida le jury de l'agrégation pendant 15 ans. Enfin, la présence au jury de l'agrégation de professeurs de lycée, dont certains agissaient dans l'espace public (comme auteurs de manuels, comme militants de l'APLV, ou comme rédacteurs de la *RELV*), assure d'une part le contact avec la pratique de l'enseignement, d'autre part une diffusion des conceptions des jurys dans le milieu enseignant.

La structuration de la discipline était donc assurée par un milieu relativement homogène, constitué en réseaux : les jurys de concours, les inspecteurs généraux et les enseignants qui collaboraient avec eux à la formation pédagogique des enseignants (dans le cadre de « stages pédagogiques », entre autres) ; l'APLV, qui par ses contacts réguliers avec les inspecteurs généraux et avec les services compétents du ministère, et par le maillage des régionales et son bulletin, remplissait les fonctions de réflexion, de proposition, de consultation et de médiation. On peut supposer que quelques noms étaient connus de tous les enseignants d'allemand, jusque dans les petits lycées de province. C'était le cas, entre autres, d'Hippolyte Loiseau et de Joseph Dresch. Le premier était professeur à l'université de Toulouse, et participait à ce titre à la préparation des candidats aux concours ; il fit partie du jury du certificat d'aptitude de 1923 à 1926, et de celui de l'agrégation de 1929 à 1931. Il disposait, par sa fonction de rédacteur en chef de la *RELV*, d'un outil de diffusion de ses conceptions, (on parlait alors de « propagande »), dont nous ne pouvons apprécier l'efficacité, faute d'information sur la diffusion de la revue, mais qui garantissait du moins une répercussion dans les autres revues pédagogiques. Joseph Dresch (1), après avoir occupé une chaire en études

(1) Joseph Dresch (1871-1958) ancien élève de l'École normale supérieure, agrégation en 1897, thèse en 1904 sur Gutzkow et la jeune Allemagne ; professeur aux lycées d'Agen, de Poitiers et au lycée Lakanal de 1898 à 1906 ; maître de conférences à l'université de Nancy de 1906 à 1909, puis professeur à l'université de Bordeaux jusqu'en 1922. Recteur de l'académie de Toulouse de 1922 à 1931 ; de 1931 à 1938, recteur de l'académie de Strasbourg. Interprète auprès de l'État-major de la XVII^e armée, puis du Quartier général pendant la Première Guerre mondiale, chevalier de la Légion d'honneur à titre militaire en 1918, officier, puis commandeur en 1939. Cf. Christoph König (dir.) : *Internationales Germanistenlexikon 1800-1950*, Berlin, Walter de Gruyter, 2003. Voir également M. Espagne et M. Werner : *Les études germaniques*, pp. 476 et 510. Son père, François Joseph (ou Joseph-François) Dresch, est l'auteur, à partir des années 1870, de manuels scolaires pour l'allemand. Cf. Alain Choppin : *Les manuels scolaires*, op. cit.

germaniques à Nancy, fut recteur de l'académie de Toulouse, avant d'être appelé en 1931 à diriger celle de Strasbourg. Ses fonctions lui permirent d'influencer par le biais de l'agrégation non seulement l'enseignement de l'allemand dans le secondaire, mais aussi les études germaniques, dont la préparation revenait, à côté de l'École normale supérieure, aux universités.

Ce réseau avait le moyen d'influencer les enseignants par les revues et, au fur et à mesure que le corps enseignant se structurait, d'agir dans toutes les académies; d'autre part, il agissait sur le profil des enseignants par la formation et le recrutement, et par ce biais, sur les études germaniques au niveau universitaire. Il s'agit bien de ces «chefs d'école» dont Michael Werner écrit qu'ils «ont fait de l'agrégation, à l'époque, un instrument efficace d'orientation et de contrôle de la discipline» (1).

Les modalités

L'accès à l'agrégation était réservé aux candidats de moins de 30 ans pourvus du diplôme d'études supérieures, qui lui-même supposait d'être licencié; jusqu'à la réforme de 1920 qui portait la licence à 2 ans, sous la forme de quatre certificats spécialisés (2), la licence pouvait être acquise en un an. Pour le certificat d'aptitude, il suffisait du baccalauréat.

Les «Alsaciens-Lorrains», qui avant 1918 n'avaient pas suivi la même scolarité ni obtenu les mêmes diplômes universitaires que les autres candidats, et qui pouvaient se présenter avec les grades allemands acquis avant 1918, firent l'objet d'un classement spécial jusqu'en 1928. Autre cas particulier, les candidats mobilisés, empêchés de se présenter au concours du fait de la guerre.

Les coefficients de l'agrégation d'allemand étaient identiques à ceux de l'agrégation d'anglais à l'écrit, mais ils s'en distinguaient à l'oral, pour les épreuves d'admission. Les épreuves écrites avaient pour coefficient 4 pour la composition française et la composition en langue étrangère, 3 pour la traduction, thème et version; à l'oral, la leçon française, la leçon allemande et l'explication de texte avaient le

(1) Michael Werner: *Les concours de recrutement*, *op. cit.*, p. 294.

(2) Antoine Prost, *op. cit.*, p. 508.

coefficient 4, le thème 3, tandis qu'en anglais toutes les épreuves avaient le même coefficient, 4.

Au certificat d'aptitude, les épreuves d'admissibilité étaient au nombre de trois, avec un coefficient identique, 1 : thème, version, et composition allemande. À l'oral, le thème et la version avaient le coefficient 2, la lecture expliquée et le commentaire grammatical 1, à quoi s'ajoutait une évaluation de la prononciation avec coefficient 1 (1).

Le programme de l'agrégation, pendant la période qui nous intéresse, est réparti en deux ensembles : Histoire de la civilisation et Histoire de la littérature, subdivisées chacune en 3 questions (2). Le programme du certificat, qui reprend quelques auteurs de celui de l'agrégation, n'est pas formulé en « questions », contrairement à l'agrégation, mais en « œuvres ». Pour les autres domaines de connaissance, le programme du certificat est complété par des manuels, des ouvrages de vulgarisation. Dans son article, Michael Werner signale le lien entre cette structuration et les progrès des « sous-champs du savoir », à partir du début du siècle. Au fur et à mesure que la germanistique universitaire se spécialise, et que paraissent travaux et thèses de germanistes français, les « piliers » de la germanistique française se consolident, et investissent les programmes.

Si le programme de l'agrégation est lourd, il ne comporte aucun ouvrage de théorie linguistique. On demande aux candidats de faire un commentaire grammatical dans le cadre de l'explication de texte, et de faire preuve de connaissances de phonétique, de morphologie, etc. ; à propos de l'auteur de moyen-haut-allemand, qu'ils doivent être capables de traduire, on attend d'eux des notions d'histoire de la langue et de grammaire historique, qui constituaient le programme du certificat de philologie de la licence. Il ressort d'ailleurs des rapports, jusqu'à la fin des années 1930, que les candidats sont insuffisamment préparés à cette épreuve.

L'agrégé doit donc faire la preuve d'une compétence en philologie qui n'est pas demandée au certifié, dont la compétence est évaluée par une épreuve spécifique à l'oral, le commentaire grammatical. Il

(1) *RELV*, 1920, p. 410.

(2) Michael Werner : « Les concours de recrutement », *op. cit.*

est à noter que la prononciation, qui est notée séparément dans les agrégations des autres langues, et au certificat d'aptitude d'allemand, ne l'est pas à l'agrégation d'allemand, où elle fait partie de l'appréciation globale de la compétence à l'oral.

L'agrégation franco-moderne

En 1930, les *LM* rendent compte d'un débat autour de l'agrégation « franco-moderne », qui renoue avec une question lancée en 1923, et, plus anciennement, en 1896 (1). Les germanistes prirent une part active à ce débat, qui concernait l'ensemble des langues vivantes. En 1923, c'était Ernest Tonnelat (germaniste de l'Université de Strasbourg, et un des fondateurs de la régionale de l'APLV en Alsace), qui avait présenté un projet d'agrégation « franco-moderne », « habilitant ses lauréats à enseigner le français en même temps qu'une langue vivante ». Cette initiative reposait alors, selon Fouret, sur le succès de l'expérience tentée en Alsace et en Moselle, où l'enseignement du français avait été confié à des professeurs d'allemand ; un des aspects positifs de cette expérience semble avoir été que les professeurs d'allemand pouvaient assurer la fonction de professeur principal, ce qui renforçait leur influence. Le débat se solda cependant par un renvoi de la question, jugée prématurée. La question resta latente pendant plusieurs années, jusqu'à ce qu'en 1928, la rumeur fit état d'un projet du ministère de créer une agrégation franco-moderne, dans laquelle le directeur de l'Enseignement secondaire au ministère, interrogé par le bureau de l'APLV, déclara voir « la branche de salut des humanités modernes ». Il s'agissait de trouver une solution au problème permanent du poids de l'ensemble des langues modernes (français et langues étrangères) face aux langues anciennes.

Louis André Fouret, chargé par l'association de préparer un rapport sur la question, fit une enquête auprès des régionales et auprès d'universitaires, et ce à deux niveaux : la première partie de l'enquête portait sur le principe d'une agrégation franco-moderne qui remplacerait les agrégations de langue vivante spécialisées ; la seconde partie consistait en un questionnaire, élaboré en collaboration avec Fernand Mossé, sur les modifications à apporter aux agrégations existantes. Des réponses trop rares et dispersées, qui reflétaient surtout l'avis de quelques universitaires, Fouret ne put tirer une synthèse qui

(1) *LM*, 1930, pp. 49 sqq. Assemblée générale de décembre 1929.

aurait permis à l'APLV de prendre position. Parmi les partisans de l'agrégation franco-moderne figurent les germanistes Tonnelat, Andler, Rouge et Dresch, qui saluaient « l'élargissement du rôle des professeurs de langue vivante ». Mais d'autres la refusaient en rappelant l'échec de l'agrégation spéciale (1) et les acquis de la spécialisation. Les appréciations sur l'agrégation de langues existante se partageaient entre les positions extrêmes. La critique portait sur l'écart entre le concours et le métier ; ainsi, l'angliciste strasbourgeois Koszul et le germaniste Julien Rouge étaient d'avis que l'agrégé « apprend trop autre chose que ce qu'il sera appelé à enseigner ; il n'apprend pas assez ce qu'il serait souhaitable qu'il sache plus tard ». Si le linguiste Lucien Tesnières se distingue dans ses réponses par la critique radicale contre l'existant (l'agrégation serait « une pépinière de déclassés », les agrégés des « illettrés linguistiques »), d'autres voient dans l'agrégation une réponse efficace, quoique susceptible d'améliorations, aux besoins de l'enseignement secondaire. Les suggestions sont, là encore, d'une telle diversité que la synthèse en est impossible. Elles vont du renforcement du pôle linguistique, incluant la phonétique, jusqu'à l'étude des auteurs antérieurs au xv^e siècle ; au passage, renforcement ici de la civilisation, là de l'étude d'une seconde langue, ou du latin... Certaines réponses renouent avec une critique ancienne, celle de l'insuffisance de la formation pédagogique. Devant les réponses disparates à son enquête, Fouret en est réduit à conclure que « la question n'est pas encore mûre ».

Les agrégations de langue vivante spécialisées sont donc provisoirement conservées, mais le débat dont elles ont fait l'objet a des répercussions, autour du changement de décennie, dans les critères du jury, du moins de celui d'allemand. La participation relativement active de germanistes témoigne de l'inquiétude sans relâche pour leur discipline, inquiétude qui se traduit diversement. Si, dans le cas de l'agrégation franco-moderne, les germanistes se sont exprimés plutôt dans le sens de la rupture avec le modèle hérité des décennies passées, nous verrons qu'à la suite de l'abandon de ce projet, ils tenteront de conforter leur discipline par d'autres moyens.

(1) Voir André Chervel, *op. cit.*, pp. 157 sqq.

À la recherche de l'équilibre

André Chervel place l'influence du concours sur les disciplines dans une alternative: «tantôt la pesanteur de cette institution largement autonome ralentit certaines évolutions; tantôt certains jurys savent, par le biais du concours, donner une impulsion vigoureuse à toute la jeune élite du corps enseignant» (1). Michael Werner, quant à lui, fait culminer le mouvement de modernisation des études germaniques sous l'effet des concours dans les années 1920, «où l'agrégation apparaît véritablement à la pointe de la discipline, tout en s'ouvrant sur la dimension contemporaine, aussi bien en littérature qu'en civilisation. À partir du milieu des années 1930, les positions se figent» (2). Il souligne «un effet de répétition», l'appauvrissement de la base textuelle des questions de civilisation. Si les sujets se figent et se répètent, maintenant dans l'immédiat un équilibre entre les contraintes externes et internes qui s'exerçaient sur l'allemand, le «déclin» des années 1950, avec son «recentrage autour de l'axe littéraire» était de fait en préparation.

La recherche de l'équilibre entre la littérature et la civilisation caractérise l'agrégation dans les années 1920, pour céder le pas à un «tournant littéraire» à la fin de la décennie. Si la civilisation semblait, dans les périodes de tension de l'après-guerre, devoir prendre le pas sur la littérature, pour faire des professeurs ces spécialistes des questions allemandes contemporaines que l'«intérêt national» exigeait, la dimension littéraire du concours et du métier est rappelée avec insistance autour de 1930. Il semble exister alors un hiatus entre la conception du jury et celle des candidats, issus de l'enseignement secondaire et frais émoulus de leur formation universitaire, dont les connaissances avaient évolué dans le sens d'une compétence globale sur l'Allemagne, au détriment du domaine littéraire. C'est ce qui ressort d'une série de rapports, qui rappellent qu'il s'agit de sélectionner des philologues, dont la compétence, ne pouvant par nature être universelle, se devait d'être linguistique et littéraire; à titre d'exemple, citons un passage du rapport de l'agrégation de 1929. «L'agrégation d'allemand ne peut prétendre à cumuler les compétences particulières du linguiste, de l'historien, du philosophe, du théologien, de l'économiste et du musicographe. Elle fait simplement appel à certaines

(1) André Chervel, *op. cit.*, p. 214.

(2) Michael Werner: *Les concours de recrutement, op. cit.*, p. 295.

connaissances philosophiques, historiques, économiques, à certaines notions de l'histoire de l'art indispensables pour mieux pénétrer l'esprit d'une civilisation, fixé dans des textes littéraires. Mais c'est sur l'étude approfondie, l'analyse et le commentaire de ces textes que doit porter en fin de compte l'effort principal » (1).

Si le rôle de l'agrégé d'allemand dans les humanités modernes est défini par le jury comme un enseignement littéraire, il semble qu'il y ait une contradiction avec l'objectif synthétisé dans la formule « enseigner l'Allemagne », qui supposait un savoir global, non seulement historique ou philosophique, mais aussi une connaissance des réalités contemporaines et un suivi de l'actualité. Qu'il s'agisse de la recherche d'un équilibre devant une dérive encyclopédique des connaissances, d'une hésitation sur la voie à suivre compte tenu des mouvements internes au système éducatif, d'un repli devant la difficulté à exploiter en classe les compétences gagnées à la fréquentation assidue de la politique de l'Allemagne, la convergence de ce « profil » avec celui qui se dégage des enquêtes de l'APLV témoigne d'une forte homogénéité du corps des professeurs d'allemand dans cette conception du métier.

L'importance de l'explication de texte au concours est réaffirmée sans relâche au cours des deux décennies. Exercice central de l'enseignement des langues, c'est là, affirment les rapports, que le savoir-faire du professeur se manifeste. Cet exercice faisait office, nous l'avons dit, d'épreuve de grammaire, mais aussi de traduction. Le candidat germaniste traduisait d'abord, expliquait ensuite, et incluait dans son explication le commentaire grammatical. « Serrer le texte au plus près », « pénétrer la pensée de l'auteur », proscrire la paraphrase et la leçon plaquée sur le texte, telles sont les remarques récurrentes. C'était l'occasion, pour les candidats, de briller par des qualités « littéraires » que le jury attendait de lui, et qu'il semble enfin trouver en 1939. Cette année-là, Joseph Dresch souligne dans son rapport le bon niveau en traduction des admis, et se réjouit d'avoir rencontré dans cette promotion plus de qualités littéraires que par le passé (2).

(1) *RELV*, 1929, p. 436. Rapport de l'agrégation de 1929.

(2) Rapport de l'agrégation d'allemand de 1939, *RELV*, 1939, p. 404.

Qualité de la traduction, qualités littéraires, insistance sur la qualité du français, que les rapporteurs trouvent négligé, ce qu'ils attribuent à l'entraînement intensif en allemand des candidats. Le « germanisme » déteindrait sur la langue des candidats, émaillée de mots allemands, alors même que leur niveau en allemand, jusqu'à la fin des années 1920, laisse fort à désirer (1).

C'est généralement en rapport avec un commentaire sur la langue qu'il est fait mention des « Alsaciens-Lorrains ». Dans la première décennie, les maladresses de rédaction, les faiblesses en français semblent handicaper les candidats alsaciens et mosellans. Dès lors que le classement spécial disparaît, le repérage des « Alsaciens-Lorrains » est aléatoire ; en effet, de nombreux étudiants « de l'intérieur », faute de pouvoir se rendre en Allemagne, ont fait leurs études et préparé les concours à Strasbourg. Les rapporteurs de l'agrégation et du certificat proposent parfois une analyse par université d'origine des admissibles et des admis, où Strasbourg arrive en deuxième place, après la Sorbonne. En 1938, Joseph Dresch consacre le statut de l'université de Strasbourg dans les études germaniques, en reconnaissant qu'elle a contribué à élever le niveau du concours (2).

Le « tournant psychologique »

Si l'on admet, avec André Chervel, que les rapports de concours servent au dialogue, par-dessus la tête des candidats, entre les jurys et les universités (3), le tournant qui se dégage des rapports autour de 1930 pourrait être mis au compte de différences, voire de divergences de vues à l'intérieur de la germanistique. À qui s'adresse la critique récurrente du manque d'entraînement à la traduction, ou au moyen haut-allemand : aux candidats, ou aux enseignants qui les préparent aux concours ? Dans le rapport de l'agrégation de 1929, dont nous avons cité un extrait ci-dessus, le jury semble vouloir redresser une évolution de la préparation des étudiants qui contrevient à sa conception des choses, et parer de ce fait à une évolution de l'enseignement de l'allemand. Avant d'aboutir à la conclusion déjà citée, Jean

(1) Le premier rapport qui signale une légère hausse du niveau d'ensemble du concours est celui de 1929, mais le niveau de langue est encore jugé insuffisant, *RELV*, 1929, p. 433.

(2) Rapport de l'agrégation d'allemand de 1938, *RELV*, 1939, p. 49.

(3) André Chervel, *op. cit.*, p. 246.

Édouard Spenlé, rapporteur de l'épreuve de dissertation allemande, cherche à délimiter, à propos du sujet qui était une pensée de Max Stirner tirée de *L'Unique et sa propriété* (*Der Einzige und sein Eigentum*), entre « philosophie dogmatique », et « histoire de la civilisation ». Il appuie cette distinction sur la démonstration suivante : « En une formule lapidaire, l'auteur indique le moment précis dans l'évolution morale de l'Humanité que reflète cette œuvre qui est à la fois l'aboutissement d'un long effort de critique rationaliste et l'annonciation d'un culte nouveau de l'individu, réalité unique et informulable, en révolte contre toutes les emprises étrangères et contre les « vérités » d'ordre général. Il s'agissait donc de dégager la valeur symptomatique de l'œuvre de Stirner en la replaçant dans le moment ainsi défini. Une question d'histoire de la civilisation, comme on voit, et non une question de philosophie dogmatique » (1). En rappelant le rôle central des textes, il cherche à dissiper des « malentendus » : le traitement *ex cathedra* de questions d'un point de vue purement historique, au lieu d'interpréter des textes littéraires « intéressants par les conflits d'idées et de sensibilité qui s'y trouvent exprimés et qui ont donné leur marque à toute une époque de la civilisation allemande ». Il voit dans la priorité accordée à l'histoire de la pensée sur les textes « un renversement des points de vue », qui représente « un danger réel ». Danger qu'il commente ainsi : « Non seulement les candidats abordent des questions auxquelles ils sont insuffisamment préparés, avec une documentation de seconde main, hâtivement assimilée, mais ils risquent aussi de perdre le bénéfice de la discipline spéciale, linguistique et littéraire, à laquelle ils se sont entraînés ».

Hippolyte Loiseau, rapporteur de la version (un texte tiré du *Goethe* de Gundolf), commente la difficulté qu'ont eue certains candidats à rendre le sens du texte en français en insistant à son tour sur le rôle des textes dans l'enseignement de l'allemand. « Les candidats ont tendance à considérer la version comme la plus modeste des épreuves du concours, qui fait humble figure auprès de ses sœurs aînées, les dissertations. En fait, c'est peut-on dire, du point de vue pédagogique, du point de vue des réalités de l'enseignement, avec l'épreuve de traduction commentée de l'oral, l'épreuve la plus essentielle. Fatalement, quelle que soit la méthode, reine de l'heure, la

(1) RELV, 1929, p. 435.

compréhension des textes, donc, en dernière analyse, la traduction, sera toujours la fin dernière de l'enseignement des langues vivantes, car la plupart des élèves, lorsqu'ils auront quitté l'école, auront bien plus souvent l'occasion de traduire que d'écrire ou de parler. Toutes les théories ne prévaudront jamais contre ce fait» (1).

Cette insistance sur les textes et sur les domaines de compétence des futurs professeurs d'allemand se retrouve dans les remarques sur les épreuves orales, où le président du jury, Joseph Dresch, déplore que les leçons de civilisation sur Feuerbach, Stirner et Bismarck n'aient été parfois «que des exposés de faits, ternes et sans précision». Pour les préparateurs et les futurs candidats qui s'interrogeraient, à ce point de la lecture du rapport, sur la bonne façon de faire, arrive la réponse : «Les questions posées ont été traitées du point de vue purement historique et non, comme on l'attendait, du point de vue psychologique».

Dresch poursuit par un exposé que nous reproduisons intégralement, tant il nous paraît significatif d'une évolution dont les effets dépasseront largement les limites de notre période :

«Le candidat n'avait pas compris que, en inscrivant au programme de 1929 le radicalisme de Feuerbach, l'anarchisme de Stirner, la politique religieuse ou sociale de Bismarck, on n'avait pas voulu rivaliser avec l'agrégation de philosophie ou celle d'histoire ; il n'avait pas vu que ce qu'on lui demandait avant tout c'était de chercher à démêler à l'aide des textes l'attitude et les réactions personnelles de Feuerbach, Stirner ou Bismarck vis-à-vis des problèmes, des faits de la réalité».

Pour structurer la discipline dans les années 1930, les lignes directrices seraient donc de mettre l'accent sur les «réactions personnelles», sur le «point de vue psychologique», et non historique. La tentative de redéfinition de la discipline qui s'opère là s'appuie sur la dimension littéraire pour tenter d'y faire entrer l'apport de la civilisation, et de fonder ainsi une nouvelle doctrine, qui tend vers une forme d'«histoire des idées» dont Spénlé, entre autres, se fait le chef de file (2).

(1) Rapport de l'agrégation d'allemand de 1929, *RELV*, 1929, p. 437.

(2) Nous renvoyons, pour le rôle de l'histoire des idées, à Gérard Raullet : «L'histoire des idées. Situation et fonction», in M. Espagne et M. Werner : *Les études germaniques, op. cit.*, pp. 379 sqq.

Une discipline hybride

Il semble, à la lecture de nos revues, que la diffusion de la doctrine ait été bien orchestrée. Dans un article de 1931, intitulé « À propos de l'agrégation d'allemand » (1), Loiseau revient sur le problème de la civilisation : « Trop de candidats se laissent, semble-t-il, hypnotiser, si je puis dire, par les questions de civilisation, et c'est sur elles qu'ils font porter le gros effort de leur préparation ; ils donnent l'impression de se désintéresser quelque peu des questions de littérature ».

Venant de quelqu'un qui a répété pendant des années – et qui bientôt entonnera à nouveau ce refrain – que le rôle du professeur d'allemand était désormais d'informer sur les réalités allemandes, il est pour le moins surprenant de lire que si ces questions de civilisation sont « particulièrement intéressantes, surtout quand elles sont actuelles, comme l'était dans le programme de 1931 celle de la Constitution de Weimar [...] [elles] sont souvent à peu près uniquement des questions de faits, où l'interprétation personnelle joue un rôle secondaire. On a tout fait, ou presque, quand on a enregistré ces faits dans sa mémoire ».

C'est ainsi qu'il justifie une hiérarchie entre les domaines constitutifs de l'enseignement : « si les programmes présents de l'enseignement secondaire imposent aux professeurs d'être au courant de la civilisation du pays étranger dont ils enseignent la langue, il n'en reste pas moins vrai que la lecture et l'explication des textes de la littérature demeurent l'essentiel de leur tâche. Il faudrait donc qu'ils s'y entraînent sérieusement ». Il règle son sort à la civilisation, en proposant d'en faire une matière d'oral aux concours, avec pour résultat de purifier la discipline de son « caractère hybride ». S'il reconnaît à ce caractère une certaine originalité, sa conclusion laisse percer le souci des enseignants de sa génération, celui de la reconnaissance et de la dignité du métier : « Il ne faudrait pas que sous prétexte de modernisme, d'actualisme (sic), les professeurs d'allemand finissent par s'avérer inférieurs au point de vue littéraire à leurs collègues des autres disciplines ».

(1) Hippolyte Loiseau : « À propos de l'agrégation d'allemand », *RELV*, 1931, pp. 348 sqq.

Pourquoi cette insistance sur une orientation qui rencontrait un assentiment sinon général, du moins majoritaire? Comme nous l'avons vu, la plupart des enseignants de langues se voyaient dans ce rôle «littéraire», et fondaient leur enseignement sur des textes. S'agissait-il d'une mise en garde adressée aux universitaires qui auraient une approche positiviste des questions, et qui auraient résisté à cette approche «psychologique», analogue à la *Wesenskunde* chère aux Allemands? Faut-il voir ici l'effet d'un conflit entre universitaires, dont les motifs seraient ailleurs, dans l'attribution de chaires à des représentants d'options différentes, par exemple?

N'épiliguons pas sur la volte-face de Loiseau, il y a peu le chantre d'un «nouveau» professeur d'allemand à la compétence quasiment journalistique, et soucieux maintenant de le voir en «littéraire» à tout prix. La question se posait de la scientificité de l'orientation ainsi érigée en vulgate, et des moyens qu'avaient les candidats, et les enseignants en exercice, d'acquérir la tournure d'esprit prescrite, littéraire et «psychologique». La question était loin d'être tranchée. Dans la même livraison de la *RELV* qui publiait l'article de Loiseau paraissait, dans le *Bulletin de la Société des études germaniques*, un compte rendu de l'exposé fait le 6 juin 1931 par Christian Sénéchal, professeur au lycée Buffon, sur la «psychologie des peuples», à propos du livre de E.-R. Curtius, *Frankreich*. L'exposé a pour objet de «tenter d'établir les conditions générales d'une psychologie des peuples vraiment scientifique», la première condition étant de «commencer par un bilan exact et complet des éléments de la civilisation, ce qui exige et beaucoup de temps et beaucoup de compétence, et interdit les essais improvisés et les synthèses hâtives». C'est par une synthèse, et non en oscillant, comme le fait Curtius, entre de simples exposés de faits et des jugements personnels, que l'on peut «pénétrer l'immense forêt des faits de toute sorte que comporte une civilisation» (1). Le même ton critique caractérise d'autres comptes rendus. Il est probable que, pour les germanistes qui se situaient dans le sillage d'Andler, qui était alors toujours un des «maîtres» des études germaniques, cette orientation «psychologique» était considérée comme peu scientifique. Un partage s'opère entre deux options, qui correspondent à la «civilisation» et à l'«his-

(1) *Bulletin de la Société des études germaniques*, séance du 6 juin 1931, présidée par M. Rouge. *RELV*, 1931 pp. 355 sqq.

toire des idées», la première plus proche de l'histoire politique et sociale, et l'autre adoptant le point de vue de «l'homme et l'œuvre» mêlé à la «psychologie des peuples» (1).

Retenons de cela que, pour les enseignants d'allemand du secondaire, autour de 1930, la doctrine englobait maintenant, après l'«âme» et le «génie» des peuples sur lesquels s'était construite la dimension culturelle autour de 1900, le «caractère national», et la «psychologie du peuple allemand», ainsi que celle des grandes figures de la culture allemande. C'est moins l'analyse de l'Allemagne dans son actualité qui était réfutée, qu'un savoir factuel, encyclopédique, positiviste. Pourtant le risque de fonder une culture scolaire sur un tissu de généralités et d'extrapolations, que le jury critiquait chez les candidats, était loin d'être écarté. Dès le retour à la tension dans les relations franco-allemandes, le schéma de l'«Allemagne éternelle» refait en effet surface, porté par la vision essentialiste de la nouvelle vulgate. Car les conceptions du jury ne restent pas sans effet sur la discipline, puisqu'il agit directement sur le recrutement des enseignants, et, par les vecteurs administratif, universitaire et médiatique, sur leur enseignement.

3. La classe d'allemand

Les débats pédagogiques

Les thèmes traités par les articles de notre corpus abordent différents aspects de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, depuis les exercices jusqu'aux moyens techniques modernes, en passant par le baccalauréat, la question du canon de textes et d'auteurs, les manuels et les contacts avec les pays étrangers. Si cet éventail large montre le souci d'informer, force est de constater que la préoccupation pédagogique tant de la *RELV* que des *LM* est secondaire, à en juger d'après l'espace relativement faible que ces articles occupent et leur fréquence épisodique dans les deux revues de référence. Une critique récurrente de la part d'adhérents, mais peu relayée au niveau «dirigeant», est du reste cette orientation pédagogique, jugée insuffisante, des *LM*. La pédagogie des langues vivantes reste, pendant les

(1) Une analyse du lien entre cette évolution interne aux études germaniques et les avatars de la crise intellectuelle et idéologique française et européenne dans l'entre-deux-guerres, utile pour éclairer ce débat, dépasserait le cadre de cette étude.

deux décennies qui nous intéressent, un domaine discuté épisodiquement et marginalement. Si les préoccupations professionnelles concernant les horaires, le statut des langues, leur poids dans les filières et les coefficients au baccalauréat ont laissé plus de traces dans notre corpus que les débats proprement pédagogiques, cela reflète une mobilisation qui, pour être constante, était plus intense pour la « défense des langues vivantes » que pour ou contre le retour du thème ou de la lecture expliquée. De ce fait, il n'est pas surprenant que les articles traitent de questions pédagogiques quand un événement, comme une réforme du baccalauréat ou l'annonce de nouveaux programmes, ou d'une réforme des filières, les met à l'ordre du jour.

La remise en cause des choix de 1902, entre autres de la méthode directe (1), et le débat autour de la réforme de 1923 et de sa remise en cause en 1925 suscitent une réflexion pédagogique qui se stabilise après la publication des instructions de 1925. Si le renvoi à la méthode directe est permanent, que ce soit pour s'en réclamer ou pour en critiquer les « méfaits », l'évolution vers une méthode « mixte », « active », s'impose. Elle s'accompagne de l'abolition d'interdits rigoureux (la traduction, la langue maternelle), et d'une préoccupation renouvelée pour l'étude du vocabulaire et de la grammaire. De nouveaux moyens techniques, déjà expérimentés par des pionniers avant guerre, font maintenant leur entrée officielle dans l'arsenal de l'enseignant : les images fixes, le phonographe, la TSF, le cinéma. Quelques enseignants jouent le rôle de pilotes, parmi eux des germanistes : André Ravizé, qui fut un temps rédacteur en chef des *Langues modernes*, et André Louis Fouret, futur inspecteur général, organisent l'expérimentation et l'information sur ces médias, qui font d'ailleurs l'objet d'une réflexion dès 1925, et d'une prise de position collective pour être présentées au congrès de la Fédération internationale des professeurs de langues vivantes (FIPLV) en 1937.

Objectifs et compétences

Les compétences attendues en allemand à la fin du parcours scolaire sont résumées dans les épreuves du baccalauréat et dans les examens d'admission aux grandes écoles. En 1926, le programme des

(1) Pour une étude détaillée de la dimension proprement méthodologique, cf. Christian Puren : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan, 1988.

connaissances exigées pour l'admission à l'École polytechnique (1), qui donnait le choix entre l'anglais et l'allemand comme langues obligatoires (avec un avantage pour l'allemand, qui avait le coefficient 9 contre 7 pour l'anglais), consistait en cinq points :

« 1) Connaissance de l'orthographe, de la grammaire et des règles de la syntaxe ; 2) Traduction de textes en langue étrangère en langue française ; 3) Traduction de textes français en langue étrangère ; 4) Lecture d'autographes choisis dans la langue courante ; 5) Conversation courante en langue étrangère ».

Le programme d'auteurs relève presque entièrement de l'histoire, en particulier de l'histoire franco-allemande, ce qui ne surprend pas dans le cas d'une école qui relève du ministère de la Guerre : extraits de Goethe (*Campagne in Frankreich*) et de Heine, ainsi que des pages issues de trois manuels : *Lectures allemandes d'auteurs contemporains* de Mathis (2), *Das moderne Deutschland* d'Andler, *Choix de lectures allemandes* de Beley (3), et des extraits du livre de Pinloche (qui était alors maître de conférences à l'École polytechnique) : *Der grosse Krieg 1914-18 in deutschen Originaldarstellungen*. L'épreuve orale consistait pour l'essentiel, comme l'indique la liste des compétences attendues, en traduction. Il n'est pas prévu de lecture expliquée, les textes faisant l'objet de la « conversation courante ».

Les compétences attendues et le programme sont à peu de choses près les mêmes qu'à l'épreuve orale de la deuxième partie du baccalauréat, mais les différences, si minimes soient-elles, font ressortir, par l'absence d'une référence explicite à l'époque contemporaine, la dimension « littéraire » de l'enseignement secondaire. Le programme du baccalauréat ne comporte en effet, pour l'examen de 1927, que trois auteurs : Lessing (extraits de l'œuvre critique), Goethe (*Mémoires, Campagne de France, Faust I*), et Heine (extraits de

(1) RELV, 1925, p. 465.

(2) Marcel Mathis publie des manuels à partir de 1890, en particulier un *Cours de langue allemande*, chez Didier, en collaboration avec Meneau, Mueller et Schuerr. Cf. Alain Choppin, *op. cit.*, qui ne mentionne pas le recueil qui est au programme de l'École polytechnique.

(3) *Choix de lectures allemandes 1813-1918 : der Befreiungskrieg, der deutsch-französische Krieg, der Weltkrieg*. À l'usage des élèves de l'École polytechnique et de l'École militaire de Saint-Cyr, et des élèves de philosophie et de mathématiques élémentaires, édité chez Belin en 1923 ; Cf. A. Choppin, *op. cit.* L'édition de 1932 sera interdite par les occupants allemands pendant la Deuxième Guerre mondiale.

prose) (1). Ce programme était identique pour la classe de philosophie et celle de mathématiques. Il est vrai qu'en première (A, A' et B), le programme (commun aux langues vivantes) était de nature à asseoir des connaissances plus variées, mais qui pouvaient, si tel était le choix du professeur, faire abstraction de toute dimension contemporaine: «1) Choix de lectures destinées à faire connaître la vie, l'histoire, la civilisation et les principaux chefs-d'œuvre de la littérature du peuple étranger; 2) Choix de poètes des XVII^e, XIX^e et XX^e siècles; 3) Pages choisies des romanciers et auteurs dramatiques des XVIII^e, XIX^e et XX^e siècles».

L'alternative offerte aux professeurs se présentait sous la forme de la classique liste d'auteurs dans laquelle ils pouvaient faire leur choix; pour l'allemand (2): «Goethe: *Iphigénie, Egmont, Torquato Tasso, Götz von Berlichingen*; Schiller: *Wallenstein, Die Jungfrau von Orleans*; Kleist: *Prinz von Homburg*. Pages choisies des auteurs dramatiques et des romanciers des XIX^e et XX^e siècles, en particulier de Fontane, G. Keller, C.-F. Meyer, Spitteler, Sudermann, Hauptmann, Hofmannsthal, Liliencron, Thomas Mann, Heinrich Mann, J. Schlaf, Paul Ernst, Frenssen, C. Viebig, Hermann Hesse, Otto Flake, Fr. von Unruh, etc.».

L'imprécision des titres classiques témoigne de leur dimension canonique, et de leur consécration comme faisant partie de la culture française: «Goethe», comme «Racine», peut se passer de prénom, pour *Iphigénie*, chacun sait qu'il s'agit de *Iphigénie auf Tauris*. L'intégration de la culture étrangère dans la culture française, fondée sur la réforme de 1902, garde ici sa pertinence. Dans une liste aussi longue, l'absence de Rilke et de Stefan George surprend; en revanche, la présence d'auteurs contemporains (aujourd'hui considérés, pour certains, comme mineurs) prouve qu'on ne se limite pas au canon, et que les professeurs sont invités à familiariser les élèves avec les publications récentes (Frenssen, Flake, Ernst, Schlaf...).

(1) Cité d'après J.-B. Piobetta: *Le baccalauréat de l'enseignement secondaire*, Paris, Baillière, 1937.

(2) Nous reproduisons le programme tel qu'il est imprimé chez Piobetta, en supprimant les coquilles qui dénaturent des noms.

Manuels

Les professeurs pouvaient faire lire à leurs élèves des extraits de leur choix, dactylographiés et reproduits (1), si aucun manuel ne leur convenait, mais nous supposons que la plupart se servaient de manuels. Sans proposer ici une analyse de manuels, qui relève d'une approche spécifique (2), nous illustrons à partir de deux collections, certains aspects pédagogiques abordés dans les articles de notre corpus, avec une focalisation sur la civilisation.

On sait par les travaux dirigés par Alain Choppin que la production de manuels, importante jusqu'en 1909, s'effondre avec la Première Guerre mondiale. Parmi les auteurs de l'entre-deux-guerres, on retrouve des auteurs qui traversent plus de la moitié du siècle, comme Émile Clarac et Édouard Wintzweiler, auxquels Léon Bodevin se joint dans les années 1920. De nouvelles collections émergent : celles de Maurice Bouchez et de Félix Bertaux et Émile Lepointe. Contrairement à leur dictionnaire franco-allemand, « le » Bertaux & Lepointe, qui jouit d'une grande notoriété, la collection de manuels de Bertaux et Lepointe ne semble pas avoir connu une prospérité comparable à celle de la collection de Bouchez, dont une série, « *Wer will, der kann* » est emblématique pour la classe d'allemand jusqu'à la relève par de nouvelles collections dans les années 1950. Si elle n'a pas été rééditée (3), cette collection de manuels nous paraît néanmoins significative de l'état de la discipline, en raison de l'engagement de Félix Bertaux au sein de l'APLV, et de son adhésion aux humanités modernes, qui justifie le choix des textes. Quant à Maurice Bouchez, c'est sans doute à Nancy, où il avait été chargé par la régionale de l'APLV de préparer un recueil de textes, qu'il a conçu son projet de manuels. La représentativité de ces collections est garantie par l'insertion de leurs auteurs dans la réflexion collective.

Un des objectifs de ces manuels, qui contenaient des illustrations et des exercices, ainsi que des rappels de vocabulaire et d'expressions

(1) Nous avons trouvé à plusieurs endroits la mention de cette pratique dans les *LM*, sans plus de précision quant à la façon de faire : une ronéo était-elle mise à disposition des professeurs, du personnel était-il chargé de cela, etc.

(2) Une des conditions essentielles de l'étude de manuels serait d'en suivre les modifications d'une édition à l'autre, et de disposer pour chaque collection d'un échantillonnage suffisant.

(3) Le répertoire d'A. Choppin n'en signale qu'une seule édition.

idiomatiques pour la révision, était d'encourager la lecture autonome des élèves. La collection «*Wer will, der kann*» de Bouchez, éditée par Belin, sépare, pour les classes de la seconde et de la première, les textes en «civilisation» et «histoire littéraire». Le volume de civilisation présente une structure historique et thématique ; deux parties chronologiques traitent respectivement de la période 1640-1815 et 1815-1871, la troisième donne un aperçu des «mentalités», de ce que Robert Minder appellera l'«idéologie sentimentale» des Allemands (1).

Si l'époque contemporaine est écartée, puisque les textes historiques les plus récents traitent de Bismarck, et si les illustrations romantiques (Spitzweg : *Der arme Poet*, *Die Dachstube*, Richter : *Der Spaziergang*) transmettent une image «enchantée» d'une Allemagne idyllique, le volume n'occulte pas complètement les tensions et les conflits franco-allemands du passé, et permet des allusions au présent. Les textes nationalistes de Ernst Moritz Arndt (*Des Deutschen Vaterland*, *Der Rhein*, *Deutschlands Strom, aber nicht Deutschlands Grenze*, etc.), sont accompagnés de documents qui sollicitent la comparaison avec l'époque contemporaine ; c'est ainsi que l'édition de 1939 reproduit une croix gammée et une pièce de 5 mark de 1930, qui reprend la formule de revendication sur le Rhin, «fleuve allemand» (2). Cette illustration donne lieu à un exercice de thème : «En 1930, pour fêter le départ des Français évacuant volontairement la Rhénanie, qu'ils auraient pu occuper suivant le traité de Versailles jusqu'en 1935», etc. Le choix de documents présentés dans la partie d'histoire des mentalités nous paraît au contraire figé dans une image stéréotypée ; entre baroque et romantisme, c'est une Allemagne où la

(1) Nous citons d'après Denis Goedel : «L'interdisciplinarité selon Robert Minder ou les aléas de l'«histoire culturelle mindérienne», in : Christine Maillard et Arlette Bothorel-Witz (dir.) : *Du dialogue des disciplines*, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, (coll. Faustus), 1998, p. 89. Le livre de Robert Minder : *Allemagne et Allemands*, publié en 1948, tente une synthèse entre des données objectives, géographiques et économiques, et la «psychologie des peuples».

(2) Maurice Bouchez, collection *Wer will, der kann*, classe de Seconde et Première. I : Civilisation. «Art und Tat», Paris, Belin, 1939 (4^e éd.). La pièce de 1930 ainsi que le thème cité, p. 158. La croix gammée, p. 147, sans autre légende que «Das Hakenkreuz», accompagne le refrain emblématique du mouvement des «Gymnastes» (il s'agit de la «Turnbewegung» de Friedrich Ludwig Jahn 1778-1852), «Frisch, fromm, fröhlich und frei». Sur la signification en tant que «lieu de mémoire» de cette formule dans le nationalisme allemand depuis le début du XIX^e siècle, cf. Gertrud Pfister : «Frisch, fromm, fröhlich, frei», in Étienne François et Hagen Schulze (dir.) : *Deutsche Erinnerungsorte*, Munich, C. H. Beck, 2001, vol. II, pp. 202 sqq.

modernité (mis à part des aperçus rapides sur la gare de Leipzig ou les usines Krupp à Essen) se limite à la musique de Wagner, et qui ignore les mutations sociales des dernières décennies. Contrairement à ce qu'on pourrait attendre au vu du titre de la 3^e partie, «Deutschlands Gesicht und Gemüt» (1), la doctrine de la «psychologie des peuples» est marginale dans le volume. L'image que ce manuel donne de l'enseignement de l'allemand aux grands élèves est plus traditionaliste que les programmes ne l'imposent, mais conforme au profil de la discipline déterminé par les concours de recrutement et les choix de la corporation. C'est dans les manuels destinés aux petites classes que domine une Allemagne enchantée; issus du patrimoine populaire, les poèmes, contes, légendes, et chansons, ainsi que l'iconographie, constituent une culture germanique très éloignée des réalités du moment.

La collection de Bouchez n'est pas un cas particulier; elle est conforme aux textes officiels, dont elle donne une interprétation certes prudente, mais autorisée. Pour la classe de troisième, le manuel de Bertaux et Lepointe *L'allemand et l'Allemagne par les textes*, édité par Hachette (2), présente une sélection de thèmes, de textes et d'illustrations qui lui permettraient de s'insérer sans rupture entre les manuels de Bouchez, entre le volume destiné aux élèves de cinquième sous le titre de *Stadt und Land* et celui de seconde et première, *Art und Tat*. Une tonalité moins idéalisante, moins de gravures romantiques, le souci de montrer une réalité sociale moins champêtre et moins désuète, une touche d'humour, correspondaient aux besoins d'élèves adolescents, besoins dont les instructions ministérielles tenaient compte dans leurs recommandations. Le manuel de Bertaux et Lepointe, par sa structure chronologique, de l'époque carolingienne jusqu'au Reich wilhelminien, et la proportion assez élevée d'auteurs contemporains (Heinrich Mann, Thomas Mann, Arno Holz, Fontane, Schickelé, etc.) a l'ambition de confronter les élèves au «spectacle récent d'une domination sans mesure, menaçante et minée en son fond», comme les auteurs l'indiquent dans leur introduction.

(1) Ce titre embrasse la vision «externe» (*Gesicht*) et la vie de l'«âme», le sentiment (*Gemüt*).

(2) Félix Bertaux et Émile Lepointe: *L'allemand et l'Allemagne par les textes*, classe de troisième, Paris, Hachette, 1925. Les auteurs expliquent leur démarche dans une préface, contrairement à Bouchez, dont la collection (du moins dans les éditions que nous avons consultées) ne contient pas de préface.

L'art d'enseigner

Comment les textes susceptibles de servir à cet enseignement, extraits de Theodor Fontane (*Irrungen, Wirungen*), d'Otto Flake (*Freitagsskind*) et d'une pièce de René Schickelé, étaient-ils exploités pour atteindre l'objectif d'une « image sensible, nuancée, fidèle » ? On touche là à la question du savoir faire du professeur, à l'art d'enseigner, dont nous n'avons pas de trace directe (1). Le moyen préconisé comme étant l'exercice par excellence, la lecture expliquée, ne saurait se réduire aux questions qui suivent les textes dans les manuels, selon un procédé mécanique de questions fermées, généralisées dans l'enseignement de l'allemand, pour les débutants, depuis la leçon de choses de la méthode directe. Mais il semble que l'explication de texte, qu'on la désigne comme lecture dirigée ou commentaire, soit restée, pendant toute la période, un exercice difficile à maîtriser.

Au certificat d'aptitude, l'appréciation portée par le jury sur l'épreuve de lecture expliquée varie selon les années. En 1929, la cause semblait gagnée, les candidats avaient « une technique assez sûre de la lecture expliquée », c'est-à-dire qu'ils savaient « relever et regrouper les faits essentiels » (2). Le président, l'inspecteur général Potel, critiquait encore leur tendance à la paraphrase, et l'absence de remarques concernant la langue et le style, mais le résultat n'était pas mauvais, puisque tous les candidats admissibles ont eu au moins la moyenne à cette épreuve, alors que dans les autres épreuves d'admission, le commentaire grammatical, la version et le thème, le jury avait mis des notes inférieures à la moyenne.

En 1938, le rapport de l'inspecteur général Fouret (3) introduit la rubrique concernant l'épreuve orale qu'est la lecture expliquée par l'énumération des différentes phases de cet exercice : lecture, introduction qui doit demeurer « très brève, pertinente, utile à la compréhension du passage », explication proprement dite, qui doit rester

(1) Les personnes que nous avons pu interroger sur leur apprentissage scolaire de l'allemand sont trop peu nombreuses et ont des histoires trop disparates pour constituer un échantillonnage représentatif. La plupart se souviennent d'un enseignement dont le niveau d'exigence était très élevé, voire inaccessible.

(2) RELV, 1929, p. 398. Rapport de l'inspecteur général Maurice Potel sur le certificat d'aptitude à l'enseignement de l'allemand de 1929.

(3) LM, 1938, pp. 525 sqq.

souple, s'adapter au texte, l'étude de la forme ne pouvant pas être séparée de celle du fond et de l'érudition ne devant pas être « plaquée sur le commentaire ». Or le résultat de cette épreuve (dont on rappelle une fois de plus le rôle central dans l'enseignement), appelle de la part de Fouret le commentaire suivant : « trop de candidats encore ne possèdent pas une bonne méthode d'explication : les uns se bornent à des commentaires décousus portant sur des mots ou des expressions choisis au hasard et souvent sans intérêt particulier ; d'autres se satisfont d'un découpage plus ou moins artificiel du texte ; d'autres font une leçon d'histoire littéraire ».

Si « les futurs candidats doivent se préparer avec régularité et méthode à cet exercice, acquérir la maîtrise d'une technique si nécessaire à l'enseignement », cela signifie-t-il que l'enseignement aussi bien que la formation universitaire ont échoué à enseigner la méthode de cet exercice reconnu comme essentiel ? Les candidats au certificat de 1938 étaient des élèves en 1926, quand la *RELV* publia un article d'un enseignant d'allemand, Georges Muret, sur la lecture expliquée (1). L'article se présente comme la codification de quelques procédés employés dans la lecture expliquée, justifiée par la dénaturation de la méthode au fil du temps ; l'auteur affirme en effet qu'au baccalauréat, « un grand nombre de candidats sont inaptes à se servir de la langue étrangère soit dans la conversation soit dans le commentaire de texte ». Or le modèle qu'il propose, en empruntant ses exemples à un passage célèbre des *Souffrances du jeune Werther*, ignore toute question de contenu, et ne considère la forme que du point de vue du vocabulaire et, marginalement, de la grammaire. L'auteur fait appel à « l'ingéniosité » du professeur pour expliquer le vocabulaire sans le traduire, conformément à la vulgate de la méthode directe. Après l'explication des mots, vient celle des expressions (2),

(1) *RELV*, 1926, p. 302. Georges Muret : « La classe en allemand : la lecture expliquée ».

(2) « Quand l'expression est compliquée, il est indispensable de partir de l'expression simplifiée. Soit l'expression : *ein Ball, zu dem ich mich willig finden liess*. On rappellera le vers de *Erkönig*, pour expliquer le mot *willig* : *und bist du nicht willig, so brauche ich Gewalt*. On aboutit au texte de Werther par les intermédiaires suivants :

Ich bin zu etwas willig.

Man fand mich zu diesem Ball willig.

Ich liess mich zu diesem Ball willig finden.

Es war ein Ball, zu dem ich mich willig finden liess ».

puis celle de la structure de la phrase. Enfin, la lecture expliquée « peut donner lieu à des observations d'ordre grammatical ».

Le mode d'enseignement qui se profile derrière l'article de Muret paraît aux antipodes de ce que les jurys attendent des candidats, mais aussi de ce que disent les enseignants, quand ils s'expriment sur leur vision du métier. Ni les tenants de la culture littéraire, ni ceux d'une culture historique ou orientée sur l'Allemagne contemporaine, ne pouvaient se reconnaître dans un modèle aussi limité et aussi utilitaire. Il semble, à en juger d'après cet exemple, que les pratiques fidèles à la méthode directe aient été totalement en porte-à-faux avec l'évolution de la discipline.

Ces deux regards portés sur l'explication de texte, distants d'une dizaine d'années, montrent la tension qui pouvait exister entre deux optiques, l'une affirmant la prééminence des contenus culturels, l'autre celle de l'enseignement de la langue. La première, nous l'avons vu, correspondait à la fois aux conceptions de la majorité des enseignants et de leurs « chefs », les inspecteurs généraux, et plus largement, des jurys de concours et des personnes à qui leur fonction donnait une voix au chapitre. La méthode « mixte », qui s'impose dans les années 1920, autorise le retour à des pratiques anciennes en même temps que le maintien des pratiques « directes » et permet la synthèse d'orientations et de contenus variés. Plus que la synthèse cependant, c'est l'« hybridité » qui caractérise finalement la discipline. C'est sur la discipline « hybride » qui résulte de cet empilement que porte la volonté de clarification de la décennie suivante.

Entre l'explication de textes et les exercices de traduction destinés à l'apprentissage et au contrôle de la grammaire et du vocabulaire, qui tous se réclamaient de la tradition, les fondements de l'enseignement de l'allemand ne connaissent qu'une innovation remarquable pendant cette période, due aux nouveaux moyens techniques audiovisuels.

Nouveaux moyens techniques

Depuis le début du siècle, le phonographe avait fait une entrée, forcément marginale, dans l'enseignement des langues. On imagine les difficultés pratiques qu'il s'agissait de surmonter à l'époque du phonographe à manivelle, avec son énorme pavillon, pour faire entendre des voix « authentiques ». L'usage se limite d'abord au

théâtre et au chant. Avec les améliorations techniques, en particulier avec la généralisation de la radio (TSF), et les gramophones à pavillon étant peu à peu supplantés par des «pick-up», les professeurs de langues cherchent à exploiter ces outils. Cet intérêt va de pair avec une connaissance plus répandue de la phonétique, un souci de l'articulation et du phrasé propre aux langues, lié à l'importance de l'oral depuis 1902. Le contact avec des locuteurs natifs, reconnu pour toutes les langues comme utile sinon indispensable, est préparé et relayé par l'enregistrement. Dans le cas de l'allemand, il s'agit même de remplacer le contact avec le pays qui, dès 1933, devient difficile, et de faire entrer l'actualité la plus brûlante dans la classe, sous la forme de discours politiques.

En 1936, après plusieurs années de réflexion et d'expérimentation, l'APLV fait le point sur l'utilisation pédagogique du disque (1). La question du phonographe intéressait le ministère, qui constitua au début de l'année 1936 deux commissions, auxquelles l'APLV, qui pouvait se targuer d'avoir étudié cette question avant tout le monde, obtint d'être associée (2). En outre, l'émetteur de la Tour Eiffel diffusa, à partir du 1^{er} janvier 1937, des émissions quotidiennes de radio scolaire, sous l'autorité du ministère de l'Éducation nationale et de celui des PTT (de qui dépendait la radiodiffusion). L'annonce, reproduite dans les *LM*, en fut faite par Fouret dans une allocution radiophonique en novembre 1936, sur la radiophonie scolaire et les langues vivantes. En dehors des cours de langue proprement dits, parmi lesquels figure l'allemand, sont prévues des émissions autour

(1) *LM*, 1936, p. 78. La liste fait état de huit institutions : l'Institut international de coopération intellectuelle, organisme permanent de la Société des nations ; le Comité français du phonographe, auprès duquel l'APLV délègue Maurice Ravizé ; le Centre de documentation pédagogique et le Musée pédagogique, 29 rue d'Ulm, qui « ont rassemblé une belle collection de disques d'enseignement et d'appareils », et disposent d'une salle spéciale ; l'Institut de phonétique rattaché à l'Université de Paris, le Laboratoire de la parole, rattaché à l'Institut de phonétique ; le Musée de la parole et du geste ; la Commission pédagogique de l'Association des professeurs de langues vivantes (dont l'adresse, 29 rue d'Ulm, est celle du Musée pédagogique) ; enfin, les maisons de disques et de gramophones et les éditeurs scolaires ont une « salle de démonstration ouverte à tous les professeurs français et étrangers désireux de se documenter sur la nouvelle technique ». Cette liste est suivie d'une bibliographie, qui renvoie notamment aux *LM* et à la *RELV*, ainsi qu'au *Répertoire des disques de langues vivantes étrangères* publié par Ravizé, et à son *Commentaire littéraire des textes allemands enregistrés*, publiés en 1936.

(2) *LM*, 1937, p. 42.

de thèmes divers, destinées aux différents niveaux scolaires : en avril, Blanche-Neige (*Schneewittchen*) pour le 1^{er} degré, *Eulenspiegel* pour le deuxième, « la langue allemande » pour le 3^e, tandis qu'en mai, étaient prévues respectivement une émission sur la chanson enfantine *Fuchs, du hast die Gans gestohlen*, sur l'aviation, et sur la chanson populaire (*Volkslied*).

Jusqu'à la guerre, dans les classes d'initiation, les professeurs se servirent des enregistrements pour l'entraînement à l'écoute et à la répétition ; dans les classes de niveau avancé, du fait de l'absence d'interactivité, la dimension culturelle était dominante. Ces enregistrements palliaient en outre la difficulté d'accès aux documents allemands qui affectait l'enseignement de cette langue dans la seconde moitié de la décennie (1), et nous supposons que certains enseignants ne se privèrent pas de faire entendre les discours de Hitler à leurs grands élèves.

L'innovation comme palliatif

Malgré l'état de crise permanente où se trouve l'allemand, en 1936, un vent de réforme semble souffler et mobiliser certains enseignants sur des projets innovateurs ; en même temps, des objectifs d'évolution sont définis, répondant au projet de Jean Zay, le ministre de l'Éducation nationale, d'engager une nouvelle réforme de l'enseignement secondaire. Nous n'avons pas pu vérifier si ces émissions ont eu lieu comme prévu ; l'échec du Front populaire et la démission du gouvernement Blum peuvent avoir eu une répercussion sur ces projets (2). Toutefois, il était prévu, dans le cadre de l'Exposition de 1937, de montrer une cabine d'audition individuelle dans les locaux du Musée pédagogique, qui hébergeait la Commission ministérielle de la radiophonie et du phonographe (3). Signalons encore la dimension internationale de ces préoccupations ; alors que les autres pratiques d'enseignement, depuis l'explication de textes jusqu'au thème,

(1) Le jury de l'agrégation signale ce problème : faute de pouvoir se procurer les éditions bon marché habituelles (Reclam, en particulier), et compte tenu de la disparition, sur le marché, d'auteurs qui appartenaient au canon de la germanistique française, comme Heine, il fallut recourir aux éditions françaises.

(2) *LM*, 1937, p. 206. Bien que cet article soit publié alors que les émissions sont censées avoir commencé, la revue se contente d'une note sibylline, accompagnant l'allocation de Fourret : « Nos collègues sont priés de ne pas oublier que cette conférence a été faite le 20 novembre 1936, avant tout contact avec certaines réalités ».

(3) *LM*, 1937, p. 335 : compte rendu du Comité de l'APLV du 30.5.1937.

ainsi que le mode d'évaluation du baccalauréat et des concours aux grandes écoles étaient spécifiques à la France, la question des nouveaux moyens techniques, comme jadis celle de l'enseignement des « réalités » et de la langue courante, était commune aux enseignants de langues vivantes qui se rencontraient lors de manifestations internationales. C'est ainsi que Fouret fut chargé par l'APLV de présenter les positions françaises lors du congrès international de 1937 à Paris.

La didactique de la langue autant que la conception du métier prenaient là une dimension nouvelle, dans une tentative de synthèse des orientations de l'enseignement des langues depuis leur institutionnalisation. Si l'exploitation des textes enregistrés se fait selon le modèle habituel de la lecture expliquée, dans le cas des émissions radiophoniques, il fallait, pour les utiliser en classe, inventer d'autres méthodes de travail, qui fondèrent ensuite – du moins est-il permis d'en faire l'hypothèse – les méthodes de la radio scolaire (1).

Comme toute innovation, celle-ci resta d'abord marginale par rapport aux pratiques courantes de l'enseignement des langues jusqu'après la Deuxième Guerre mondiale. Les obstacles d'ordre technique, les réticences de l'administration et l'inexpérience de certains enseignants en la matière ne permettaient pas que ces outils techniques occupent un rôle central dans l'enseignement de l'allemand. Il s'agit, pour notre période, d'un adjuvant, à utiliser de façon parcimonieuse, et – Fouret y insiste – intégré dans la démarche pédagogique. Mais c'était l'amorce d'une évolution qui allait déboucher autour de 1950 dans l'association de l'image et du son et produire les méthodes audiovisuelles (2). Alors que par ailleurs l'évolution de la discipline semble consister à défendre et à conforter la place de l'allemand dans les humanités modernes en les adaptant autant que possible au modèle littéraire, et que les exercices semblaient se figer dans la tradition, les professeurs d'allemand soucieux d'innover investirent un domaine que la technique leur rendait accessible.

Dans leur cas, compte tenu de la difficulté d'établir des contacts avec l'Allemagne, ces techniques étaient un palliatif, de plus en plus

(1) L'intérêt pour ces techniques d'enseignement est documenté également par *La classe à l'écoute* (Bulletin trimestriel de la radiophonie scolaire), janvier à juin 1939. Voir P. Caspard (dir.): *La presse d'éducation et d'enseignement, op. cit.*, T. I, p. 450.

(2) Christian Puren, *op. cit.*

nécessaire au fur et à mesure que l'Allemagne hitlérienne s'isolait sur le plan politique et culturel. En effet, si les séjours en Allemagne de Pierre Grappin (1) ou de Pierre Bertaux (2) témoignent que malgré les circonstances défavorables, il était possible d'avoir des contacts avec l'Allemagne, pour le tout venant des professeurs et des lycéens, les difficultés devinrent insurmontables. La correspondance scolaire avec l'Allemagne fonctionnait mal, les voyages, après la courte normalisation dans la deuxième moitié des années 1920 (3), furent à nouveau compliqués par la politique allemande menée après 1933, les échanges d'assistants restèrent en deçà des attentes. Paradoxalement, les organismes d'échanges bilatéraux se remirent à fonctionner correctement quand les relations franco-allemandes se détériorèrent (4). Si le souci de contacts et d'échanges continue de se refléter dans la presse pédagogique, il faut reconnaître que l'indigence de ce volet ne pouvait rester sans effet sur l'enseignement. Le recours aux disques et à la TSF, ainsi qu'une initiative comme le « Cercle germanique » dans

(1) Pierre Grappin (1915-1997) est agrégé d'allemand en 1939, enseigne jusqu'en 1941 en lycée, s'engage dans un mouvement de Résistance en 1943 ; chargé de mission en Zone française d'occupation en 1946, puis au Conseil de contrôle allié à Berlin. Retour dans l'enseignement secondaire en 1948. Assistant à l'Université de Paris en 1949, il soutient en 1951 une thèse avec Edmond Vermeil, obtient en 1959 une chaire de professeur à la faculté des Lettres de Paris, à celle de Paris-Nanterre en 1964, dont il est le doyen en 1968. Après une période comme directeur de recherches au CNRS (1969-1973), il retourne à l'Université, successivement à Nanterre puis à Metz, jusqu'à sa retraite en 1983. Cf. *Germanistenlexikon, op. cit.* ; Pierre Grappin : « Un étudiant français en Allemagne. Souvenirs des années 1934-1938 », in *Le nazisme et les jeunes. Actes du colloque franco-allemand des 18 et 19 novembre 1983*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 1985, p. 57.

(2) Pierre Bertaux (1907-1986) était le fils de Félix Bertaux, et le petit-fils par sa mère du germaniste de Lille Émile Piquet. Normalien, il passe l'agrégation d'allemand en 1930. Ami personnel de Jean Zay, il collabore pendant un temps avec lui. En 1940, il participe à la création d'un groupe de résistants à Toulouse ; arrêté en 1941 et condamné à 3 ans de prison, il plonge dans la clandestinité à sa sortie de prison. Après la libération de Toulouse, il est Commissaire de la République de la région de Toulouse jusqu'en 1946. Il exerce ensuite diverses fonctions dans la haute administration et au gouvernement. À partir de 1958, il occupe des chaires à Lille, à Paris, et fonde en 1968 l'Institut d'allemand d'Asnières de l'Université Paris III-Sorbonne nouvelle. Cf. *Germanistenlexikon, op. cit.* Son séjour à Berlin est relaté dans sa correspondance, publiée par Hans Manfred Bock, Gilbert Krebs et Hansgert Schulte : *Un normalien à Berlin. Lettres franco-allemandes (1927-1933)*, Paris, Publications de l'Institut d'allemand, Université de la Sorbonne nouvelle, 2001.

(3) Dieter Tiemann : *Deutsch-französische Jugendbeziehungen, op. cit.*, pp. 85 sqq.

(4) Dieter Tiemann, *op. cit.*, p. 161.

un lycée du sud de la France (1), avaient entre autres une fonction de remède, rendue plus urgente par la comparaison avec les échanges actifs entre la France et les pays anglophones.

*
* *

L'évolution de l'enseignement de l'allemand dans les lycées de garçons d'une guerre à l'autre n'est ni une marche vers l'abîme, ni une marche triomphante. L'impact de l'actualité allemande et franco-allemande agit, mais de façon détournée, tant dans la politique éducative que dans les choix de la corporation. Malgré sa brièveté, l'entre-deux-guerres n'est pas uniforme. La période la plus dynamique semble être celle des effectifs dramatiques et de l'anti-germanisme généralisé de l'après-guerre, qui imposa à la corporation comme aux instances administratives une politique offensive. Sous la pression des circonstances, la discipline fut remise en question dans sa forme traditionnelle par ses défenseurs, soucieux de l'adapter au contexte pour la « sauver ». Mais le modèle envisagé alors, en rupture avec l'idéal de la médiation culturelle, ancré dans les esprits depuis le tournant du siècle, ne put s'établir, faute d'être admis par un corps enseignant soucieux de normalité.

Comme la stabilité qui eût été nécessaire à sa consolidation lui fit défaut, de crise politique en crise administrative, la discipline s'installa autour de 1930 dans une posture défensive. Nombreux parmi les adhérents de l'APLV, les germanistes s'intéressaient à la politique éducative plus qu'à l'innovation pédagogique. Partagés entre une attitude d'intégration, qui privilégiait l'assimilation en tous points aux autres langues vivantes et aux humanités modernes, et la défense de la spécificité de leur discipline, ils ne montrèrent pendant cette période le goût de l'expérimentation que dans le domaine des nouvelles technologies de l'époque, le phonographe et la TSF. La situation difficile dans laquelle les plaçaient les relations franco-allemandes s'avéra comme un facteur de prudence, qui les poussait à se retrancher sur les valeurs sûres de l'histoire culturelle.

(1) *LM*, 1938, p. 543. Ce « Cercle germanique » répondait à l'incitation d'une circulaire ministérielle relative à l'organisation de loisirs dirigés du samedi après-midi.

Nous avons observé la capillarité entre les jurys de concours, en particulier celui de l'agrégation, à l'œuvre dans la définition d'un profil d'enseignant et d'enseignement qui tend à se figer, et le milieu enseignant, soucieux d'être reconnu dans son rôle au sein des humanités modernes. Entre un modèle du métier de professeur d'allemand *sui generis* mais lié aux conflits franco-allemands et une intégration sans histoire aux langues vivantes, l'objectif pour l'enseignement de l'allemand, à travers les péripéties du système éducatif, sous l'impulsion du réseau qui défendait ses intérêts, était le retour au rôle qu'elle avait occupé avant 1914, d'une discipline «classique» du secteur «moderne».

À la fin des années 1930, alors que les bruits de bottes étaient de plus en plus audibles, les professeurs d'allemand renouèrent avec une originalité dont ils se seraient bien passés, d'être les interprètes de la langue et de la culture de l'ennemi.

Monique MOMBERT
Université Marc Bloch
Strasbourg

ENSEIGNEMENT DE L'ALLEMAND ET IMAGE DE L'ALLEMAGNE depuis la Seconde Guerre mondiale

par Caroline DOUBLIER

La Seconde Guerre mondiale marque, avec la période d'Occupation, une rupture importante dans l'histoire des relations franco-allemandes. Pour beaucoup de Français de l'après-guerre, l'Allemand est d'abord le soldat allemand, l'occupant, le nazi. La langue allemande, langue du commandement nazi, est plus que jamais « la langue de l'ennemi », pour reprendre une expression déjà utilisée au lendemain de la guerre de 1914-1918. De l'Allemagne circule une image négative, qui ne s'effacera que très lentement des esprits avec la reconstruction économique et les débuts de la construction européenne dans les années 1950. Le véritable tournant ne se produira que dans la deuxième moitié des années 1960, sous la double influence de la réconciliation politique, avec la signature du Traité de l'Élysée, et de la nécessité économique, l'Allemagne étant redevenue le premier partenaire économique de la France. L'opinion publique commence alors à considérer les Allemands comme des partenaires européens, non sans conserver une certaine méfiance à l'égard de ce puissant voisin (1). Dans ce contexte, il est intéressant de se demander quel a été l'impact du second conflit mondial sur l'enseignement de l'allemand en France. À l'issue de la guerre de 1870, on avait constaté un regain d'intérêt pour l'apprentissage de la langue d'un ennemi dont on pensait pouvoir mieux se prémunir si on

(1) On peut citer à cet égard les titres de journaux et de livres publiés en France lors de la réunification allemande en 1990 : « L'Allemagne, superpuissance? », « Faut-il avoir peur de l'Allemagne? », « Le retour de la Grande Allemagne », autant de formules qui témoignent de la persistance de la méfiance dans une partie de l'opinion française à l'égard de l'ennemi d'hier.

en parlait la langue (1), un intérêt qui ne s'est pas confirmé lors de la Première Guerre mondiale et après la victoire de 1918 (2). Qu'en est-il après 1945 ? Nous verrons que l'après-guerre se caractérise par une poursuite régulière de la baisse des effectifs d'allemand, sur le long terme : ce conflit ne marque pas de rupture dans cette évolution, pour laquelle interviennent bien d'autres facteurs. Comment, d'autre part, l'enseignement de l'allemand a-t-il pris en charge l'enseignement des événements dramatiques de ce premier vingtième siècle ? La période nazie et la Seconde Guerre mondiale ont-elles changé quelque chose à l'enseignement de l'allemand et à l'image de l'Allemagne qu'il transmet aux élèves ? Autant de questions auxquelles nous tenterons de répondre, sans toutefois prétendre à l'exhaustivité.

1. Apprendre l'allemand après la guerre

Au lendemain de la guerre, la plupart des Français ont à l'encontre de l'Allemagne, des Allemands et de leur langue des sentiments très vifs. Les familles sont partagées entre le refus de voir leurs enfants apprendre et parler la « langue des nazis » et l'idée que comprendre la langue de l'ennemi pourrait être utile lors d'une prochaine guerre. Les choses semblent avoir cependant très vite repris leur cours d'avant-guerre. La guerre n'a provoqué ni l'effondrement massif, ni l'augmentation des effectifs d'élèves apprenant l'allemand, mais la reprise d'une baisse amorcée dès le premier conflit mondial.

En effet, après une augmentation de courte durée liée aux circonstances de l'Occupation, les effectifs retrouvent dès 1943 la tendance à la baisse observée depuis 1915 (3). L'allemand tombe en 1944

(1) Cette thématique a été particulièrement étudiée dans le livre de Monique Mombert : *L'enseignement de l'allemand en France, 1870-1918*, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, 2001.

(2) Lire à ce sujet Paul Lévy : *La langue allemande en France. Pénétration et diffusion des origines à nos jours. Tome 2, de 1830 à nos jours*, Lyon, I.A.C., 1952 ; Monique Mombert : « L'enseignement de l'allemand en France et du français en Allemagne après 1870, 1918 et 1945 » in Ilja Mיעck und Pierre Guillen (ed.) : *Nachkriegsgesellschaften in Deutschland und Frankreich im 20. Jahrhundert / Sociétés d'après-guerre en France et en Allemagne au 20^e siècle*, im Auftr. des Deutsch-Französischem Historikerkomitees, Munich, Oldenbourg, 1998, p. 160 et p. 173.

(3) Paul Lévy, *op. cit.*, statistiques, p. 210 et 212 : en 1915, 45,1 % des élèves des lycées de garçons avaient choisi l'allemand contre 53 % en 1913, une baisse qui se

au pourcentage le plus bas jamais vu jusqu'alors (24,8 %) et la baisse s'accroît après 1945, provoquant la réaction des pouvoirs publics (1) et d'un certain nombre de germanistes, dès 1947 (2). Alors que les autres langues voient leurs effectifs progresser, « l'allemand perd de 1946 à 1948 même en chiffres absolus. Et tandis que le pourcentage de l'anglais oscille toujours autour de 61 %, que celui de l'espagnol monte en une progression régulière et ininterrompue de 8,8 % à 12,2 % et même l'italien de 4,4 % à 5,2 %, l'allemand recule de 24,5 % à 21 % » (3).

En 1951, plusieurs personnalités s'alarment de ce déclin de l'enseignement de l'allemand et essaient de sensibiliser à la fois l'opinion et les autorités aux conséquences négatives que cette baisse des effectifs pourrait avoir à court et à long terme. Jacques Martin, professeur agrégé d'allemand au lycée Voltaire et auteur de manuels très utilisés à l'époque, s'inquiète en janvier 1951 dans la *Revue universitaire* (4) du choix de plus en plus fréquent de l'anglais et du déclin de l'allemand : « Dans les deux classes de l'enseignement secondaire dans lesquelles commence l'étude d'une langue vivante, en sixième et en quatrième, les effectifs des élèves qui optent pour l'allemand sont dérisoires. Dans l'enseignement libre, où l'allemand fut toujours moins en faveur que les autres langues vivantes, la situation est plus grave encore. Dans dix ou quinze ans, la France manquera donc de germanistes. Elle sera contrainte, dans les relations économiques, politiques et peut-être militaires qu'elle entretiendra avec son puissant voisin, de recourir aux bons offices d'interprètes et

confirme jusqu'en 1921 (27,9 %). Cette évolution est analysée par Monique Mombert : « L'enseignement de l'allemand en France et du français en Allemagne après 1870, 1918 et 1945 », *op. cit.*, p. 167.

(1) La possibilité (envisagée par le plan Langevin) d'imposer l'anglais comme première langue étrangère pour tous les enfants est écartée très rapidement. Le choix est finalement laissé aux familles.

(2) Paul Lévy signale deux études publiées dès 1947 à ce sujet : la sienne, « Les incidences des guerres sur l'enseignement des langues vivantes », *Revue universitaire*, 56^e année, n° 3, mai-juin 1947, pp. 129-140 et celle de L.-A. Fouret, inspecteur général de l'Instruction publique : « La crise de l'enseignement de l'allemand en France », *Europe*, 25^e année, n° 15, mars 1947, pp. 137-140, dont les conclusions sont reprises et complétées dans « L'avenir de l'allemand en France », *L'Éducation nationale*, n° 20 du 7 juin 1951, pp. 33-35.

(3) Paul Lévy, *op. cit.*, pp. 212-213.

(4) Jacques Martin : « Déclin ou renouveau de l'enseignement de l'allemand ? », *Revue universitaire*, janvier-février 1951, pp. 1-11.

de spécialistes étrangers [...]. C'est sur le plan intellectuel, un problème d'équipement national» (1). Il attribue ce désintérêt des familles pour l'allemand à des facteurs conjoncturels. Les classes d'allemand, qui regroupaient 53,2% des élèves de l'enseignement secondaire en 1910, se sont vidées après 1918. Jacques Martin attribue ce déclin à la fois à des raisons pratiques, comme la perte des colonies allemandes et la baisse des débouchés pour les germanistes, et à des facteurs moraux plus profonds : on n'apprend plus l'allemand parce que l'allemand a été le véhicule d'idées qui se sont révélées néfastes, déjà en 1918, *a fortiori* en 1945 (2). L'anglais, langue des alliés anglo-américains, suscite par contre en 1945 un engouement sans précédent. Cela s'explique par le prestige dont jouissent les Alliés en 1945, mais aussi par des causes économiques : la guerre a renversé les courants d'échanges et il faut connaître la langue des nouveaux clients ou fournisseurs (3). D'autres raisons, d'ordre pédagogique, sont évoquées : l'allemand a la réputation d'être une langue difficile, à la grammaire complexe, qui ne peut être maîtrisée qu'au terme d'années d'efforts. Le choix des familles se porte plutôt sur l'anglais, l'espagnol ou l'italien, qui sont des langues réputées plus faciles et où l'on espère obtenir plus vite de meilleurs résultats (4).

Les efforts faits pour promouvoir l'enseignement de l'allemand par le ministère (5), l'engagement en sa faveur et les mises en garde

(1) *Ibidem*, p. 2. Selon l'auteur, cette pénurie aura des conséquences sur les relations économiques, politiques et peut-être militaires que la France entretiendra avec son voisin, puisqu'il sera nécessaire de recourir à des interprètes et à des spécialistes étrangers pour accéder aux informations techniques, scientifiques, économiques : « le problème que pose la désaffection de l'étude de l'allemand déborde par conséquent, le cadre de l'enseignement et celui des préférences individuelles ; c'est sur le plan intellectuel, un problème d'équipement national ».

(2) Certaines familles continuent toutefois à faire apprendre l'allemand à leurs enfants afin qu'ils soient davantage « prêts » à réagir en cas de nouvelle guerre. Bien que marginale, cette attitude est comparable à ce qui a été constaté après la guerre de 1871 : apprendre la « langue de l'ennemi » pour mieux le connaître et pouvoir le combattre.

(3) Paul Lévy, *op. cit.*, p. 214.

(4) J. Martin, *op. cit.*, p. 7 évoquait à ce propos un « argument de paresse », vis-à-vis d'une langue réputée – à tort – difficile, mais aussi l'image négative et les souvenirs douloureux associés au nom d'allemand, alors que l'anglais ou l'espagnol évoquent les histoires de cow-boys, les romans de Dickens, de Kipling, l'image exotique de l'Amérique latine.

(5) Dès août 1945, la Direction de l'Enseignement du second degré a adressé aux recteurs une circulaire rappelant l'utilité des études d'allemand et signalant le danger que représenterait leur désertion. Circulaire citée par J. Martin, *op. cit.*, p. 6.

répétées des germanistes, qu'ils soient professeurs de l'enseignement secondaire ou universitaires de renom, l'action de l'Association des professeurs de langues vivantes (APLV), de même que les conseils donnés aux familles par les chefs d'établissement au moment du choix de la langue, semblent rester vains. Parmi les efforts consentis pour essayer d'enrayer le recul de son enseignement, on peut également citer la reprise de la correspondance et des échanges scolaires dès 1948-1949, la possibilité offerte aux professeurs de séjourner en Allemagne, l'organisation de colonies de vacances et de camps d'été franco-allemands, l'accueil d'assistants d'allemand, qui auraient dû contribuer à améliorer l'image de l'Allemagne et rendre l'allemand plus attractif pour les élèves. Cela ne suffit pas à inverser la tendance. Jacques Martin estime que la baisse des effectifs d'allemand est telle que « même si l'étude de l'allemand revenait en faveur dès octobre 1952, le manque de germanistes se ferait sentir jusqu'en 1964 » (1). Le même constat et les mêmes craintes sont exprimés en 1953 par E. Vermeil, professeur à la Sorbonne, dans la revue *Les langues modernes* (2).

Le bilan établi en 1960 (3) par Marguerite Rocher permet de constater la poursuite de la baisse relative des effectifs, qu'il faut cependant nuancer selon les régions, l'allemand étant choisi majoritairement dans les régions de l'Est, dans les académies de Strasbourg, Nancy et Besançon, avec parfois des cours renforcés, alors que partout ailleurs la majorité des élèves apprend l'anglais. En valeur absolue, les effectifs progressent (100 000 élèves en première langue en 1950, 150 000 en 1957) et la proportion reste à peu près la même par rapport au nombre d'élèves ayant choisi l'anglais (280 000 en 1950, 430 000 en 1957). La baisse du pourcentage d'élèves étudiant l'allemand se poursuit donc, mais à un rythme qui semble stabilisé : pour l'année scolaire 1957-1958, 18,3 % des élèves des collèges et lycées

(1) Jacques Martin, *op. cit.*, p. 5.

(2) E. Vermeil : « Quelques aperçus sur l'enseignement de l'allemand et les études germaniques », *Les langues modernes*, 1953, pp. 76-85. Il y relève le contraste entre la vitalité des études germaniques universitaires et la désaffection des classes d'allemand dans l'enseignement secondaire, et tente d'apporter quelques explications à cette perte d'effectifs.

(3) Marguerite Rocher : « Enseignement des langues vivantes », *Histoire de l'éducation, Encyclopédie pratique de l'éducation en France*, Paris, IPN, 1960. Cette synthèse porte sur l'évolution de l'éducation et de l'enseignement de la fin du XIX^e siècle à 1960 d'après les programmes de 1902 à 1957.

de métropole ont choisi l'allemand comme première langue vivante, 29,2% comme seconde langue vivante, alors que l'espagnol connaît une forte progression et devient la seconde langue la plus étudiée, avec 31,6% des élèves. Cette situation se stabilise jusque dans les années 1970, où les effectifs connaissent un nouvel effondrement.

Force est donc de constater que le rapprochement franco-allemand dans les années 1950 et 1960, le développement des échanges et de la coopération économique au sein des communautés européennes, puis la signature du Traité de l'Élysée n'ont pas réussi à inverser la tendance, tout au plus à l'infléchir pour un temps : les chiffres se stabilisent à partir de 1964 autour de 16% pour la première langue vivante et de 35% (avec une remontée à 38% en 1973-1974) pour la seconde langue (1). L'argument économique, selon lequel parler la langue de notre premier partenaire économique sera un atout important pour trouver un emploi, ne suffit pas à motiver parents et élèves pour le choix de l'allemand. L'année scolaire 1974-1975 marque en effet le début d'une nouvelle baisse régulière des effectifs, à nuancer selon les régions (2).

La faveur dont a pu bénéficier l'allemand dans les années 1960-1975 peut être attribuée à des choix stratégiques des parents d'élèves «qui relevaient soit de l'analyse politique soit de l'analyse du fonctionnement du système scolaire français» (3). Une des motivations du choix de l'allemand en LV1 relevait en effet de stratégies scolaires : «pendant longtemps, le choix de l'allemand, opportunément réputé langue difficile et donc réservée aux meilleurs élèves, a été un garant de la constitution de classes à effectif réduit, homogènes et de niveau supérieur à la moyenne» (4). Cet avantage disparaît progressivement dans les années 1970, lorsque les classes ne sont plus constituées à partir de la LV1. D'autre part, l'allemand est toujours

(1) Jean-François Tournadre : «La peau de chagrin», *L'enseignement de l'allemand en France, Allemagne d'aujourd'hui*, n° 150, octobre-décembre 1999, p. 15.

(2) *Ibid.*, p. 5 et p. 15 : entre 1974 et 1979, on passe de 16 à 15,7% pour la LV1 et de 37 à 32,5% pour la LV2. Voir également à ce sujet *L'enseignement de l'allemand en France*, Recherches conduites par le Centre d'information et de recherche pour l'enseignement et l'emploi des langues (CIREEL) avec le soutien de la Fondation Robert Bosch, Paris, 1979, tome 1, pp. 64-69.

(3) Tournadre, *op. cit.*, 1999, p. 7.

(4) Tournadre, *op. cit.*, 1999, p. 8.

perçu comme la langue « de l'ennemi héréditaire d'hier » et certains parents font encore apprendre l'allemand à leurs enfants pour mieux les armer face à cet ennemi potentiel dont on continue à se méfier. Cette motivation disparaît à la fin des années 1960. Ainsi la baisse des effectifs dans les années 1970 est peut-être une conséquence de l'amélioration de l'image de l'Allemagne dans l'opinion publique et de la disparition de l'hypothèse d'un nouveau conflit avec l'Allemagne. Dans ce nouveau contexte international, la connaissance de la langue allemande apparaît moins utile. Paradoxalement, la réconciliation franco-allemande amorce le déclin des effectifs d'allemand. Jean-François Tournadre en conclut que « l'allemand réputé langue du commandement nazi (encore largement représentée à ce titre par les médias français) a souffert contradictoirement et simultanément de l'amélioration de l'image de l'Allemagne et du maintien plus discret de la méfiance à son égard ». Dans le contexte de la mondialisation de l'économie, l'anglais devient la langue incontournable des affaires et de la communication scientifique, ce qui oriente fortement le choix de cette langue en LV1. La massification de l'enseignement avec l'entrée au collège de toute une classe d'âge contribue également au déclin de la proportion d'élèves apprenant l'allemand, langue réputée plus difficile et moins attractive que l'anglais ou l'espagnol.

La Seconde Guerre mondiale n'a donc pas marqué de tournant majeur en ce qui concerne le nombre des élèves d'allemand : la baisse amorcée dès 1915 a repris après la guerre, et s'est poursuivie après une légère embellie dans les années 1960-1974.

2. La Seconde Guerre mondiale et l'image de l'Allemagne dans l'enseignement de l'allemand

L'enseignement de l'allemand, par la connaissance de la culture et de la civilisation qu'il délivre, a d'autre part été un des lieux privilégiés, avec l'enseignement de l'histoire, de la diffusion après la guerre à la fois de connaissances sur l'Allemagne contemporaine, sur les événements qui s'y sont déroulés depuis 1918 et d'une nouvelle image de l'Allemagne. Est-il possible de parler de l'Allemagne et de la culture allemande après 1945 comme avant la guerre ? Comment l'enseignement de l'allemand a-t-il intégré le conflit, mais aussi la période nazie ?

Jusque dans les années 1960, l'Allemagne contemporaine n'est évoquée dans les manuels de langue qu'à travers des scènes de la vie quotidienne. Les questions historiques sont peu abordées, et quand elles le sont, c'est pour renvoyer à un passé plus lointain, fondateur de la culture germanique. La majorité des textes étudiés se réfèrent aux XVIII^e et XIX^e siècles. Très peu abordent le début du XX^e siècle, la période après 1918 n'étant évoquée qu'en terminale. Les événements récents sont absents des programmes et des manuels, ce qui ne signifie pas qu'ils le sont des cours et des discussions que les élèves peuvent avoir avec leurs professeurs, ou avec des camarades allemands dans le cadre de correspondances ou d'échanges scolaires. Ces événements ne sont pas davantage enseignés alors en histoire, l'habitude de prolonger les programmes d'histoire « jusqu'à nos jours » n'étant apparue que beaucoup plus tard.

En 1950, les programmes de langue en vigueur en France sont encore ceux de 1938. S'ils marquent des avancées sur le plan de la didactique et des méthodes employées pour l'enseignement des langues vivantes, les objectifs sont avant tout linguistiques. Le but premier de l'enseignement des langues est d'ordre pratique, cependant les objectifs culturels ne sont pas oubliés (1). Il s'agit en effet de former l'esprit, d'élargir ses horizons par des comparaisons, d'apprendre à connaître les gens « qui vivent différemment de nous ». L'histoire fait partie, avec d'autres domaines, de cette formation d'ordre culturel, dans un but civique et humaniste, tenant compte de l'influence de l'actualité politique, économique et sociale. Aucune indication de contenu n'est donnée, et les manuels, réédités de nombreuses fois sans grande modification, sont bâtis autour des références de la littérature et de la culture classique.

La part laissée à la civilisation augmente progressivement dans les années 1945-1960 (2). Ce souci de développer la connaissance de la culture et du pays dont on apprend la langue conduit dès l'immédiat après-guerre à développer correspondances scolaires, échanges et rencontres internationales de jeunes, dans le cadre de la classe et sur

(1) Circulaires du 1^{er} décembre 1950, du 28 août 1969, du 29 avril 1977, commentées dans *L'enseignement de l'allemand en France*, CIREEL, 1979, pp. 93-95.

(2) C'est ce que montre la comparaison des programmes et des instructions de 1938, 1950 et 1963. Voir aussi à ce sujet la synthèse de Marguerite Rocher, *op. cit.*

le temps des vacances scolaires. Dès 1947-1948 et de façon régulière dans les années 1950, des groupes de jeunes Français découvrent l'Allemagne dans le cadre de rencontres et d'échanges pédagogiques organisés dans la zone française d'occupation, puis dans d'autres régions d'Allemagne. Ces rencontres ont pour but de favoriser la réconciliation entre les jeunes des deux pays et d'améliorer l'image de l'Allemagne en France et de la France en Allemagne.

Les manuels de cette période montrent des orientations plus grammaticales et linguistiques que culturelles, mais une fois passées les premières années d'apprentissage, on constate une grande variété dans les textes et les thèmes abordés. S'il s'agit souvent plus d'histoire littéraire que d'histoire, certaines périodes sont largement abordées. Le contenu des manuels de l'immédiat après-guerre est proche de celui des manuels du début du siècle (1). Il s'agit d'acquérir du vocabulaire et de se familiariser avec la vie quotidienne des Allemands et avec leurs grands auteurs. L'image de l'Allemagne transmise par ces manuels demeure celle d'un pays rural, champêtre, dont la culture est empreinte de légendes et de mythes romantiques, une image somme toute assez proche de celle du début du vingtième siècle, et assez éloignée des préoccupations contemporaines (2). Il s'agit encore de rééditions de manuels publiés après la Première Guerre mondiale, qui donnaient de l'Allemagne une image mythique et idéalisée. Les manuels de la collection «Deutschland» de L. Bodevin et P. Isler pour les classes de la sixième à la troisième utilisés dans les années 1950 évitent d'aborder la période contemporaine et donnent de l'Allemagne une image idéalisée, occultant les problèmes et les conflits (3). L'histoire allemande est abordée en classes de seconde,

(1) Les manuels en usage après la guerre sont en général ceux de la fin des années 1930, correspondant aux programmes de 1938, quand ils ne sont pas des réactualisations ou de simples rééditions de manuels antérieurs, comme le signale A. Choppin: *Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours*, tome 5, Paris, INRP, 1983. Le contexte économique de l'après-guerre ne permet pas leur renouvellement rapide.

(2) On trouve des thèmes assez proches dans les manuels du début du siècle, comme par exemple le cours d'allemand de A. Chiquart, Éditions Garnier Frères, 1909, qui propose une division en quatre saisons avec des thèmes comme «*das Dorf*», «*die Stadt*», «*der Markt*»...

(3) Cette collection de manuels destinés aux classes de collège a été l'objet de critiques pour l'image irréaliste et passéiste qu'ils donnaient de l'Allemagne et le parti pris de ne montrer que le bon côté d'une Allemagne «éternelle». Voir Monique Mombert: «L'enseignement de l'allemand en France et du français en Allemagne après 1871, 1918 et 1945», *op. cit.*, pp. 172-173.

première, terminale, selon une progression chronologique. Ainsi, la période contemporaine est abordée en terminale, mais elle s'arrête en général à la Première Guerre mondiale (1). L'édition de 1946 du *Neues Lesebuch* (2) présente dans la première partie du manuel de première un tableau de l'histoire de l'Allemagne au siècle dernier, «*Zur deutschen Kulturgeschichte im XIX. Jahrhundert*», correspondant à la période qui va de la Révolution française à la chute de Bismarck, à partir de textes de Goethe, Schiller, Chamisso, Fichte et Heine. Dans le manuel des classes de philosophie et de mathématiques élémentaires, la partie historique couvre le règne de Guillaume II et la guerre mondiale, ainsi que la question du pangermanisme. De la même façon, les manuels d'avant-guerre s'arrêtaient en général aux années 1870-1880. Ainsi le livre de lectures *Märchen und Novellen* (3), publié en 1938 (première édition 1926), ou *L'allemand et l'Allemagne par les textes*, publié par Hachette (4), comportaient par exemple des extraits de contes et de romans du XIX^e siècle, la thématique de la guerre étant abordée à partir d'un extrait des *Kriegsnovellen* de Liliencron. Le manuel *Was ist deutsch? Einst und Jetzt* de Maurice Bouchez, destiné aux classes de troisième en 1954 consacre toute une première partie à l'histoire «*Aus der deutschen Geschichte seit 300 Jahren*». La première partie traite de la période 1648-1815, la seconde «*seit 1815*» va jusqu'à la Première Guerre mondiale, évoquée dans un seul texte (5). Il s'agit là d'un décalage qui n'a rien d'étonnant et qui se retrouvait aussi à l'époque dans l'enseignement de l'histoire : il n'était point question alors de faire étudier la période la plus récente. Dès le milieu des années 1950, on voit cependant apparaître des textes sur la période 1918-1939 dans les nouvelles éditions. Ainsi le manuel de terminale de la collection «*Deutschland*» de L. Bodevin et P. Isler,

(1) Il en va de même lorsque l'histoire est abordée en classe de troisième. Le manuel *Was ist deutsch? Einst und Jetzt*, de Maurice Bouchez (classe de 3^e, Paris, Belin, 1954), donne une sélection de textes se rapportant à l'histoire de l'Allemagne de 1648 à 1918 et permettant de donner aux élèves un aperçu de la civilisation et de la littérature allemande.

(2) F. Meneau et P. Chabas : *Neues Lesebuch*, classes de seconde, classes de première, classes de philosophie et de mathématiques élémentaires, Paris, Didier, 1946.

(3) E. Wintzweiler : *Märchen und Novellen*, classes de 4^e et 3^e, Paris, Masson, 1938.

(4) F. Bertaux et E. Lepointe : *L'allemand et l'Allemagne par les textes*, Paris, Hachette, 1938.

(5) Maurice Bouchez : *Was ist Deutsch? Einst und Jetzt*, classe de 3^e, Paris, Belin, 1954.

édité en 1955, comporte l'étude d'extraits du roman d'Ernst Wiechert, *Die Jeromin-Kinder*, qui raconte l'histoire d'une famille de 1900 à 1939 (1).

Les manuels utilisés dans les années 1960-1965 comportent davantage de textes contemporains et des mises au point sur l'histoire de l'Allemagne, y compris récente. La période nazie et la guerre sont surtout abordées en classe de terminale, l'étude de quelques moments de l'histoire de l'Allemagne étant répartie sur les trois années de seconde, première et terminale. Quelques méthodes introduisent des éléments historiques en classe de quatrième ou troisième (2). La question du nazisme et de la guerre n'est toutefois plus totalement absente des manuels. Dans le cadre des émissions scolaires d'allemand proposées en 1965 pour les classes de troisième, on trouve toutefois une série de sketches concernant la période nazie et la guerre (3). Le manuel *Die Deutschen im 20. Jahrhundert* publié par Jacques Martin aux éditions Didier en 1964 (4) pour les classes terminales est même bâti sur une division chronologique en quatre parties : de 1890 à 1914, de 1914 à 1933, de 1933 à 1945 et de 1945 à 1964.

(1) L. Bodevin, P. Isler : *Deutsches Leben und Denken*, collection Deutschland, classes terminales, Paris, Masson, 1955.

(2) Par exemple, les manuels de la collection P. Kuhn et G. Isnard, Cours d'allemand, éditions Nathan, 1959-1961 pour les classes de sixième, cinquième, quatrième et troisième se limitaient à l'apprentissage de la langue les deux premières années mais comportaient en quatrième et troisième, pour les manuels de LV1 comme pour ceux de LV2, des chapitres historiques permettant de « familiariser les élèves avec l'Allemagne d'hier et d'aujourd'hui ». Le manuel de quatrième aborde la période de la Réforme et de la Renaissance, celui de troisième comporte peu de choses sur l'entre-deux-guerres et la Seconde Guerre mondiale, mais un aperçu de l'Allemagne et de Berlin dans les années 1945-1960, avec des textes sur la division de l'Allemagne « *Hüben und Drüben* », sur le blocus de Berlin, sur « *Berlin heute* ». Les manuels de quatrième (1965) et troisième (1966) de la collection « Deutschland » dirigée par L. Bodevin et P. Isler, ne comportent pas de références au nazisme ou à la guerre et donnent toujours de l'Allemagne une vision passéiste. Le manuel de troisième, de la même collection, édition de 1966, comporte par exemple les chapitres suivants : « *Naturbilder, Naturgeister, Glaube und Sage, Das Leben im Mittelalter, Vom Mittelalter zur Neuzeit, Krieg und Frieden, Jugend von gestern und heute* ». Le thème de la guerre y est étudié à partir de textes sur les campagnes napoléoniennes et d'extraits de *Die Grenadiere* de Heine.

(3) « Sketches d'Allemand », Ministère de l'Éducation nationale, I.P.N., Paris, Fernand Nathan, 1965. Le volume comporte une série de sketches portant sur l'histoire de 1918 à 1945, notamment sur la période nazie et la guerre : « *Flucht vor dem Nazi-Regime* », « *Deutsche Emigration im Ausland* », « *Im Konzentrationslager* », « *Juden verboten* », « *Krieg in der Wüste* », « *Stalingrad* », « *Wieder zu Hause* ».

(4) Jacques Martin : *Die Deutschen im 20. Jahrhundert*, classes de terminales, Paris, Didier, 1964, rééd. 1968.

Chaque partie est introduite par un aperçu historique et comporte des témoignages et des extraits d'œuvres littéraires. Les textes choisis permettent d'évoquer aussi bien la prise du pouvoir par Hitler que les camps de concentration et les atrocités nazies, l'émigration politique, la guerre, les bombardements et l'anéantissement de l'Allemagne en 1945. Le procès de Nuremberg est évoqué dans la dernière partie, ainsi que la division de l'Allemagne et la politique menée en RDA. L'Allemagne est étudiée ici à travers les événements qui ont marqué son histoire au vingtième siècle. Extraits de romans ou de témoignages historiques et œuvres de la littérature s'éclairent mutuellement pour permettre à l'élève de comprendre la complexité de l'Allemagne contemporaine. À l'heure de la réconciliation et de l'affirmation de l'amitié franco-allemande, les conflits mondiaux et la dictature nazie sont au centre de l'enseignement de l'allemand.

Ce ne sera plus le cas quelques années plus tard. Les méthodes audiovisuelles de la fin des années 1970 et des années 1980 marquent en effet un nouveau tournant, pour l'allemand comme pour les autres langues vivantes. Elles privilégient l'apprentissage de la langue parlée en partant de situations de la vie quotidienne. Elles accordent de ce fait moins de place à la littérature, et comportent très peu d'éléments historiques. L'accent mis sur l'apprentissage d'une langue « de communication » conduit à un net recul des préoccupations culturelles ou historiques (1). Les dossiers thématiques rencontrés dans les manuels des années 1960 disparaissent. On évite désormais de se plonger dans le passé, pour donner de l'Allemagne l'image d'une grande puissance industrielle moderne (2). L'avant-propos du manuel de quatrième de la collection «Die Deutschen» (3) précise ce point

(1) On pourra se reporter à ce sujet à l'étude de Jean-Luc Susini: «L'image de l'Allemagne vue à travers les manuels scolaires d'allemand en usage actuellement dans les classes du 2^e cycle des lycées», *L'enseignement de l'allemand en France*, tome 2, Paris, CIREEL, 1979. Elle comporte une première partie consacrée à la place (limitée) de l'enseignement de la civilisation dans les langues vivantes, notamment en allemand (reprenant les directives de 1950, 1969 et 1977, cités plus haut) puis une analyse des principaux manuels en usage en 1979.

(2) La collection «Die Deutschen», Martin et Zehnacker, Paris, Didier, 1977-1980, est assez caractéristique de cette évolution: on suit la vie de deux familles allemandes des années 1970, à travers des dialogues courts en sixième et cinquième puis des textes. Ces manuels comportent très peu de références à l'histoire.

(3) Martin, Zehnacker: «Die Deutschen», Bd 3, Paris, Didier, 1979, pp. 7-8. Le manuel ne comporte effectivement pas de références historiques et les unités sont consacrées aux tribulations de personnages contemporains dans l'Allemagne d'aujourd'hui, l'action se situant dans la région du Rhin et du Main.

de vue : « au fil de la quête se déploie le décor de l'Allemagne actuelle, industrielle, mécanisée et organisée, qui se veut moins germanique et plus européenne ». On essaie donc, dans le contexte de réconciliation et de coopération économique des années 1970 de donner de l'Allemagne une image plus rassurante, plus attrayante, de mettre l'accent sur ses atouts économiques et sur la coopération du couple franco-allemand, moteur de la construction européenne.

Les manuels des années 1985-1995 comportent à nouveau de nombreuses pages sur l'histoire de l'Allemagne, la période nazie, la guerre et l'immédiat après-guerre, ainsi que sur la guerre froide et la division de l'Allemagne, auxquelles succèdent à partir de 1990 des chapitres sur la chute du mur de Berlin et la réunification (1). Ces évolutions, si elles témoignent du souci de ne pas occulter les périodes les plus noires de l'histoire allemande et de ne plus éluder, comme ce fut le cas précédemment, la question de la responsabilité du peuple allemand (2), ont parfois conduit à des excès. On en arrive à la fin des années 1980 (3) ou au début des années 1990 à donner de l'Allemagne et des Allemands une image négative, très peu attrayante pour les jeunes : les encarts « historiques » des manuels traitent essentiellement des années 1914 à 1945, de la division de l'Allemagne et de Berlin, avec l'évocation du Blocus et de la construction du Mur. L'Allemagne y est essentiellement présentée comme la patrie du nazisme et des camps, le pays de la dictature et de la Stasi, du génocide et de la délation organisée. Les éléments qui pourraient donner

(1) C'est par exemple le cas du manuel de terminale de la collection « Unterwegs », Hachette, 1986, qui consacre trois chapitres à ces questions : « *Danach... und dann* » sur l'histoire allemande depuis 1945, « *Das Menschenbild einst und jetzt* », « *Der Mensch in Raum und Zeit* ». On peut aussi prendre l'exemple de la collection « Brücken », Zehnacker, Didier, première (1985) et terminale (1987) : le manuel de première comporte une unité sur la Première Guerre mondiale, puis des textes sur la République de Weimar, l'inflation, mais aussi le nazisme sous l'angle de la résistance allemande (Sophie Scholl), des camps de concentration, des jeunesses hitlériennes ; le manuel de terminale comporte un chapitre entier sur la vie sous le Troisième Reich, « *Dunkle Jahre* », la guerre et l'Allemagne à la fin de la guerre.

(2) On aborde par exemple la période nazie par le biais d'interviews réalisés par de jeunes Allemands auprès de leurs parents et de leurs grands-parents, ou par la lecture de recueils de mémoires d'anciens membres des Jeunesses hitlériennes.

(3) Outre les manuels des collections « Brücken » (Didier) et « Unterwegs » (Hachette), évoqués plus haut, le manuel de terminale de la collection « Ja aber », édité par Armand Colin en 1987 comporte ainsi de nombreux dossiers historiques, dont six pages sur le Troisième Reich, un groupement de textes sur la manipulation, des textes sur les camps de concentration, la guerre, les Jeunesses hitlériennes.

une image moins négative de l'Allemagne, comme par exemple la résistance allemande, y sont peu développés, à l'exception de l'histoire d'Hans et Sophie Scholl ou d'extraits des tracts de la *Weißerose*, qui figurent dans la plupart des manuels (1).

La réunification est l'occasion d'un renouvellement rapide des manuels et des thèmes enseignés. Dès 1991 paraissent les premiers manuels de premier et second cycle incluant la réunification et ses conséquences. Ces événements deviennent les principaux thèmes d'histoire abordés dans les manuels, le nazisme et la Seconde Guerre mondiale y sont moins traités. L'étude menée par Françoise Laspeyres en 2001 sur l'image de l'Allemagne dans les manuels d'enseignement de l'allemand en France montre bien les choix qui sont faits par leurs auteurs (2). Le recensement des thèmes «civilisationnels» des manuels des années 1991-1998 permet de dégager quelques tendances, et notamment la présence de rappels sur l'histoire allemande de 1914 à 1945, la division et la réunification. S'y ajoutent quelques années après, nombre de textes sur les difficultés économiques et sociales liées à la réunification, mettant l'accent sur les conflits d'intérêts qui opposent alors «Ossis» et «Wessis». La présentation qui est faite de cette réalité allemande contemporaine, supposée intéresser les élèves et leur permettre de comprendre les débats de l'Allemagne d'aujourd'hui, donne bien souvent une image assez négative des deux groupes : des Allemands de l'Ouest attachés à leur pouvoir d'achat et peu enclins à venir en aide à leurs compatriotes de l'Est, des Allemands de l'Est parfois présentés comme des profiteurs. Peu de manuels évoquent par contre le rôle de l'Allemagne dans la construction européenne.

(1) Par exemple dans la collection «Grenzenlos» éditée par Nathan, à la fois en première, avec un texte d'Inge Scholl (1994) et en terminale (1990), dans la collection «Unterwegs» (Hachette), dans la collection «Ja aber» (Colin). Le thème de la résistance allemande sera moins traité par la suite, les manuels postérieurs à 1994 consacrant moins de pages à l'histoire que les manuels de 1985-1987.

(2) Françoise Laspeyres : «L'Image de l'Allemagne dans les manuels d'enseignement de l'allemand en France et de l'allemand, langue étrangère, en Allemagne», *Allemagne d'aujourd'hui*, n° 157, septembre 2001, pp. 76-94. Outre l'intérêt de la comparaison des méthodes employées en France et en Allemagne pour la rédaction et l'édition des manuels scolaires, cette étude donne une analyse très précise des contenus retenus de part et d'autre. On remarque par exemple que les manuels français comportent davantage de rappels historiques sur la période 1914-1945, ainsi qu'une analyse plus fréquente des difficultés de la réunification que les manuels allemands de *Deutsch als Fremdsprache*.

Force est de constater que ces évolutions successives correspondent à des enjeux politiques et pédagogiques différents et qu'il est parfois difficile de concilier. L'enseignement de l'allemand se trouve confronté à la nécessité politique de donner de l'Allemagne une image positive, attrayante, favorisant le rapprochement des jeunes des deux pays, au risque de célébrer inlassablement depuis les années 1970 l'amitié du couple franco-allemand. Mais il doit aussi favoriser la compréhension de l'Allemagne contemporaine sans occulter les périodes les plus noires de son histoire, qui constituent des clés de cette compréhension, et un enjeu important en termes de mémoire européenne. À ces deux nécessités s'en ajoute, depuis les années 1975-1980, une troisième qui est d'enrayer la baisse constante des effectifs et d'essayer d'attirer de nouveaux élèves. Si sur ce dernier point, les perspectives sont inquiétantes, l'évolution constatée dans les nouveaux programmes de lycée montre que l'enseignement de l'allemand a réussi à trouver aujourd'hui un équilibre en intégrant, à côté des compétences et des objectifs linguistiques et méthodologiques, des objectifs culturels et éducatifs clairement définis, avec des notions et des exemples de thèmes précis, ce qui n'était pas le cas auparavant (1).

*
* *

Si la Seconde Guerre mondiale a eu de multiples conséquences sur les choix des familles, sur les contenus des programmes, des manuels et certainement aussi sur la façon dont les enseignants d'allemand ont parlé de l'Allemagne à leurs élèves, elle ne peut être considérée comme l'unique facteur des évolutions qui ont affecté l'enseignement de l'allemand depuis 1945. Les conflits franco-allemands et la réconciliation entre les deux pays ont fait de l'enseignement de l'allemand un enjeu politique, dont il a bénéficié, si l'on regarde par exemple les efforts faits dans le domaine des échanges grâce au soutien de l'OFAJ ou le dynamisme des sections franco-allemandes, européennes ou bilingues, efforts qui n'ont pu cependant empêcher la baisse continue des effectifs, amorcée bien avant 1945 et

(1) Le programme de la classe de seconde (paru au *B.O.* n° 7 du 3 octobre 2002) mentionne par exemple les notions suivantes : mémoire, échanges, lien social, création. Celui de la classe de terminale (paru au *B.O.* n° 5 du 9 septembre 2004) comporte les notions : identités, interdépendances, conflits, contacts des cultures.

sur laquelle la guerre n'a pas eu d'impact significatif. Si l'enseignement de l'allemand a connu depuis 1945 des transformations indéniables en termes de méthodes, de contenus et d'effectifs, elles ne sont pas propres à l'allemand et doivent être replacées dans le contexte plus général de l'apprentissage des langues vivantes. L'accent mis progressivement sur la langue de communication, sur la connaissance du monde contemporain, laisse moins de place à la littérature et à l'histoire. L'image du pays enseigné repose davantage sur la présentation des débats de société actuels et moins sur les conflits passés. La massification de l'enseignement secondaire conduit d'autre part à la généralisation de l'anglais, puis à l'augmentation des effectifs d'espagnol, en raison du contexte international mais surtout de la réputation de facilité dont ces langues bénéficient. Dans ce contexte, l'évolution de l'enseignement de l'allemand est le résultat de facteurs qui dépassent largement le cadre politique.

Caroline DOUBLIER
Lycée Jean Monnet
La Queue-lez-Yvelines

**LES CONCOURS DE RECRUTEMENT DES
GERMANISTES :**
l'agrégation et le CAPES d'allemand de 1952 à 2002

par Sophie LORRAIN

«Un rapport, s'il doit avoir quelque utilité, doit contenir plus de critiques et de suggestions que d'éloges» (1)

Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, l'enseignement des langues vivantes s'appuie sur un héritage centenaire. Les études germaniques ont, au-delà de l'apprentissage technique de la langue et de la «transmission de connaissances sur les caractéristiques politiques et économiques du plus proche voisin de la France» (2), constitué une référence essentielle pour l'ensemble du champ intellectuel français. Le discours sur l'Allemagne touchait à l'identité même de la France (3). Qu'en est-il depuis 1945 ? Les vecteurs de l'image de l'Allemagne au sein de la société que sont entre autres les germanistes français conçoivent-ils leur médiation et leur fonction en des termes analogues à ceux de leurs prédécesseurs ? Leur formation est-elle la même depuis le début ou subit-elle les aléas de la politique ? Si l'après-guerre est une période encore trop récente pour étudier, au travers des rapports d'inspection, l'activité *in situ* des enseignants d'allemand, nous nous proposons en revanche de remonter à la source de leurs connaissances, à leur formation telle qu'elle se reflète au travers des rapports des deux concours de recrutement que

(1) Conclusion du rapport du concours de CAPES de 1955, p. 15.

(2) Michel Espagne, Michael Werner (dir.) : *Les études germaniques en France (1870-1970)*, Paris, CNRS Éditions, 1994, p. 7.

(3) Voir à ce propos Michel Espagne, Françoise Lagier & Michael Werner : *Philologiques II. Le maître de langues. Les premiers professeurs d'allemand en France (1830-1850)*, Paris, Éditions de la MSH, 1991, p. 7 : «De Madame de Staël à Giraudoux et Gide, en passant par Renan, Lavisse, "Agathon" et Durkheim, il était avant tout question, sous prétexte d'Allemagne, des problèmes proprement français ».

sont l'agrégation externe et le CAPES d'allemand (1). Si nous ne sommes pas en mesure d'en tirer des conclusions tangibles sur la réalité de l'enseignement d'allemand en classe, nous pourrions cependant dessiner le profil du germaniste attendu par les institutions et évaluer sur les plans quantitatif et qualitatif la qualité de sa formation. Comme le souligne Michael Werner : «Le chapitre des concours de recrutement est doublement important pour une histoire des études germaniques. D'une part il touche à l'articulation entre le domaine universitaire au sens strict et, par le biais de l'enseignement secondaire, la reproduction sociale des valeurs culturelles. De l'autre, il fait apparaître la structuration progressive de la discipline, ou plus précisément de la partie de la discipline qui est plus directement impliquée dans l'enseignement» (2). Soucieux de préserver la spécificité de chaque concours, nous les étudierons séparément tout en tenant compte de l'évolution du contexte global de l'enseignement, en exploitant les données sur les jurys, les sujets, l'origine des candidats, leur niveau et les attentes des institutions formulées de façon plus ou moins explicite selon les années. À l'heure où l'on s'interroge au sein des instances représentatives de la germanistique française sur la logique et la pertinence des programmes d'agrégation, cette mise en perspective pourra enrichir le débat d'un arrière-plan historique encore trop peu connu (3).

Afin de mieux apprécier l'évolution depuis la Seconde Guerre mondiale, il convient de rappeler ce qu'ont été jusqu'à cette date les enjeux des études germaniques d'un point de vue général, puis plus précisément au niveau des concours de recrutement. Dès leur origine, les études germaniques se démarquent des études humanistes par l'étroite relation qu'elles entretiennent avec le monde contemporain : «Bien que liées à une tradition qui, dans d'autres disciplines humanistes peut paraître pesante, les études allemandes ont su se constituer en formation utile pour l'intelligence des problèmes

(1) Nous remercions tout particulièrement pour son aimable collaboration Monsieur Chauvet de l'ENS-Lyon qui a mis à notre disposition la quasi-totalité des rapports étudiés, ainsi que nos collègues de l'université Marc Bloch Maryse Staiber, Barbara Lafond et Monique Mombert pour les compléments qu'elles y ont apportés.

(2) Michael Werner : «Les concours de recrutement des enseignants de 1842 à 1953 : agrégation et certificat d'aptitude» in Michel Espagne, Michael Werner (dir.), *op. cit.*, p. 287.

(3) Voir à ce sujet le débat sur les programmes de l'agrégation dont le numéro 8 de 2001 du *Bulletin de l'AGES* se fait l'écho (pp. 25-48).

contemporains » (1). La différence essentielle qui est alors revendiquée, après la guerre franco-prussienne de 1870-1871, entre la civilisation française et la civilisation allemande ainsi qu'entre la littérature de ces deux pays poussent à étendre le champ de la germanistique au-delà de l'approche purement philologique pour tenir compte de l'étroite corrélation entre l'enjeu scientifique et l'enjeu politique des études allemandes (2). Les sujets proposés aux concours après 1945 viendront-ils s'inscrire dans le champ de la germanistique tel que le définit Edmond Vermeil dans l'entre-deux-guerres : « Si le germaniste ne s'écarte jamais des voies que lui tracent la philologie et l'histoire littéraire, comment servira-t-il de guide ou d'inspirateur aux disciplines qui ont à s'occuper du pays voisin ? C'est dire que la germanistique est et doit être, en son essence, la science des faits allemands, quels qu'ils soient, la science qui en lie les divers aspects et les diverses catégories, la science de l'Allemagne tout court » (3). On ne discutera pas ici la pertinence de cette définition, mais on en retiendra la dépendance profonde et originale entre une conjoncture politique et la légitimation d'une discipline. Comme le soulignent Michel Espagne et Michael Werner : l'Allemagne est « un pays qui n'est en aucune façon un simple objet d'études » (4).

Les maîtres de langues ont souffert dès le début d'une absence de formation, d'un manque de programme, de méthode et de sanction finale. Dans un premier temps, sous la monarchie de Juillet, les enseignants fondent la légitimité de leur enseignement en se référant constamment aux auteurs latins et grecs. Soucieux de transmettre les

(1) Pascale Gruson : « La dimension géopolitique d'une germanistique dans l'enseignement supérieur français » in Michel Espagne & Michael Werner (dir.) : *Philologiques I. Contribution à l'histoire des disciplines littéraires en France et en Allemagne au 19^e siècle*, Paris, Éd. MSH, 1990, p. 334.

(2) Désormais, les germanistes essaieront de « comprendre ce qui rend l'Allemagne différente, étrangère, problématique pour l'équilibre d'un développement occidental qui aurait pu être ouvert à d'autres perspectives si les principes démocratiques fondamentaux de la République française avaient été mieux respectés », *ibid.*, p. 348.

(3) Edmond Vermeil cité en 1964 par Robert Minder in Pascale Gruson, *op. cit.*, p. 344.

(4) Michel Espagne, Michael Werner (dir.) : *Les Études germaniques en France*, *op. cit.*, p. 7. Sur les relations de la discipline avec le contexte politique, voir également leur remarque p. 10 : « [Les études allemandes entre les deux guerres mondiales] se départissent rarement d'une méfiance, non seulement parce qu'elles doivent tenir compte du contexte politique et culturel français, mais encore parce qu'elles se sentent investies d'une mission d'observation ».

valeurs humanistes, ils privilégient par ailleurs des auteurs comme Lessing ou Schiller. Le décret du 2 novembre 1841 instaure le certificat d'aptitude à l'enseignement des langues vivantes qui «revient à conférer un statut intermédiaire aux maîtres de langues, en deçà de celui des professeurs des matières les plus nobles, mais supérieur à celui des enseignants du primaire» (1). Le concours prend modèle sur celui des agrégations déjà existantes «avec cependant un programme allégé et la suppression de la barre d'admissibilité entre l'écrit et l'oral. L'écrit comprend un thème et une version; l'oral se divise en deux épreuves traditionnelles: l'«explication» et la traduction d'un passage tiré d'un des cinq auteurs au programme, suivie d'une «argumentation» en allemand [...]; enfin une «leçon» d'une heure en français sur une question de grammaire allemande, que le candidat présente en procédant à des comparaisons avec le latin, le grec et le français» (2). On remarquera la place importante que tient déjà le français dans ce concours de langue vivante: «Le problème des germanophones – une des données de longue durée de l'agrégation jusqu'à nos jours – s'est donc posé d'emblée aux jurys: fallait-il privilégier les connaissances en allemand ou les facilités d'expression en français?» (3), une question qui se pose avec une acuité toute particulière lorsque près de la moitié des candidats des premières promotions sont allemands et un tiers alsaciens-lorrains.

L'agrégation des langues vivantes créée en 1849 octroie aux enseignants d'allemand le titre de professeur des lycées. La structure du concours ne changera désormais guère jusqu'à nos jours, du moins à l'écrit: «Le concours comporte six épreuves: un commentaire allemand, une dissertation française, un thème et une version à l'écrit, une explication de texte (avec traduction et argumentation-discussion) et une leçon en allemand à l'oral» (4).

Tout comme de nos jours, les concours se déroulent sur la base d'un corpus de textes choisi au préalable au niveau national. Michael Werner souligne l'omniprésence des dioscures Goethe et Schiller,

(1) Michel Espagne, Françoise Lagier & Michael Werner: *Philologiques II*, *op. cit.*, p. 113.

(2) *Ibid.*, p. 114.

(3) *Ibid.*, p. 115.

(4) Michael Werner: «Les concours de recrutement des enseignants de 1842 à 1953», *op. cit.*, p. 289.

figurant quasiment tous les ans au programme. Le concours de l'agrégation fait par ailleurs figure de pionnier en introduisant dès 1877 un texte à caractère historique, l'*Introduction à l'histoire du 19^e siècle* de Gervinus ainsi que les *Discours à la nation allemande* de Fichte. Si l'année 1877 innove en mettant au programme une question de civilisation, le jury de 1890 inscrit pour la première fois la littérature médiévale au programme et contribue ainsi à l'élaboration d'un corpus conséquent, puisqu'«à partir de 1895, le programme comporte une dizaine d'auteurs allemands, choisis dans toutes les périodes de la littérature allemande» (1). Progressivement l'agrégation d'allemand s'érige en modèle pour les autres agrégations de langues vivantes. En 1902, le programme se présente sous la forme de «questions», une question d'histoire littéraire, d'histoire et de langue. La bipartition en «histoire de la littérature» et «histoire de la civilisation» instituée en 1907 perdurera jusqu'en 1951. Les années de l'entre-deux-guerres verront le concours s'ouvrir aux questions contemporaines comme celle de la reconstruction politique, sociale et morale de l'Allemagne par exemple. Jusqu'en 1930, qui marque un retour aux auteurs classiques et aux textes consacrés, «une vision historique des objets du savoir et un élargissement des perspectives disciplinaires vers l'histoire, la philosophie, la linguistique» se substituent à «l'ancienne fonction d'affirmation canonique» (2). La Seconde Guerre mondiale ne semble pas à première vue opérer de changement particulier: les auteurs proscrits par le national-socialisme (Heine, Hofmannsthal, Thomas Mann) s'ajoutent aux auteurs plus classiques (Hölderlin, Mörike, Nietzsche, Goethe et Schiller). Il conviendra néanmoins d'étudier dans quelle mesure l'après-1945 ne marque pas le début d'un repli sur une conception moins politique de la germanistique, qui se réfugie à nouveau dans l'analyse immanente des grands textes littéraires.

I. LE CONCOURS DE L'AGRÉGATION

1. Anatomie d'un genre : le rapport de concours

L'analyse des rapports de jury se doit de ne pas perdre de vue deux facteurs inhérents aux lois du genre. Un rapport privilégie par définition la critique à la louange et trace de fait un tableau fort

(1) *Ibid.*, p. 292.

(2) *Ibid.*, p. 295.

sombre des candidats, puisqu'il s'agit de leur donner des directives pour qu'ils s'adaptent mieux aux attentes des examinateurs. Les critiques seront donc principalement comprises comme un indicateur de ces attentes avant de l'être systématiquement comme un jugement négatif porté sur les candidats. Par ailleurs, le soin apporté à la rédaction de ces rapports fluctue au gré des jurys, le laconisme de certains ne facilitant pas l'homogénéité de l'analyse. Nous analyserons donc dans un premier temps la facture générale des rapports et retracerons parallèlement l'évolution quantitative et qualitative des différentes épreuves de concours, pour définir ensuite la réflexion pédagogique mise en œuvre et les attentes précises de l'institution quant aux qualités requises pour être un bon germaniste. L'exercice qui consiste à déduire de la somme de l'analyse de chaque concours annuel une tendance générale doit cependant s'effectuer avec prudence. Comme le soulignent en effet les remarques générales du rapport de 2001 : « Toute comparaison entre deux, voire plusieurs sessions d'un même concours relève d'un exercice très aléatoire, même en des temps de relative stabilité institutionnelle : les programmes se modifient, les sujets proposés diffèrent, la collectivité que représentent les candidats se renouvelle dans sa configuration générale, son état d'esprit, ses dispositions intellectuelles » (1).

Le rapport de concours est par ailleurs un oiseau rare. S'il fait l'objet, en principe, d'une lecture attentive de la part des étudiants l'année de sa parution, rares sont les institutions à vouloir l'archiver pour la postérité. Les centres régionaux de documentation pédagogique ne conservent par exemple que les années les plus récentes ; le Centre national de documentation pédagogique (CNDP) situé à Paris remonte jusqu'aux années 1990 mais seule la bibliothèque de l'École normale supérieure de Lyon a permis de retrouver les premiers rapports des années 1950. Tous ces rapports s'articulent selon la même structure en plusieurs parties : des statistiques sur le nombre de candidats inscrits, présents, admissibles et admis, sur leur formation initiale, des remarques d'ordre général formulées sous la responsabilité du président du jury que suivent des commentaires sur chaque épreuve rédigée par les correcteurs respectifs et agrémentés selon les cas d'indication des moyennes obtenues.

(1) Remarques générales, rapport du concours de 2001, p. 4.

Les auteurs du rapport : le jury

L'étude détaillée de la composition des jurys ne peut être abordée ici. Il convient néanmoins de noter à grands traits quelques évolutions qui ne sont pas sans conséquence sur la rédaction du rapport et sur la conception d'une pédagogie d'ensemble. Eu égard au nombre croissant des candidats (1), le nombre des membres du jury évolue sensiblement. Ils sont quatre en 1952, cinq à partir de 1955, puis se dissocient en 1958 pour l'écrit en un jury pour le concours masculin et un jury pour le concours féminin composé de quatre membres chacun. Le jury est ensuite substantiellement réorganisé en 1971 afin de s'adapter aux nouveaux effectifs. Y est substitué un « jury comportant davantage de correcteurs à l'écrit et plusieurs sous-commissions spécialisées à l'oral. La nouvelle structure a permis d'assurer la participation aux travaux du jury de représentants d'universités plus nombreuses, et d'abrégé sensiblement la durée des épreuves orales en dépit d'un accroissement régulier de l'effectif total des admissibles » (2). Le jury masculin se compose de huit membres, le jury féminin de dix membres. Désormais, leur nombre ne variera guère : lorsque les deux jurys fusionnent en 1975 à la suite de la mixité du concours, ils sont 22 et resteront autour d'une vingtaine dans les années 1980 et 1990. La composition se renouvelle en règle générale tous les cinq ans.

Bien que le jury change au gré des années, on constate un certain mécontentement persistant quant à l'ampleur de sa mission. À chaque décennie, les rapports se font l'écho de la charge de travail inutile qu'un tel concours représente en raison du nombre anormalement élevé des copies « indignes ». Les candidats qui ne remettent que deux copies – très souvent celles de thème et de version – restent un souci constant du jury qui se pose à intervalles réguliers la question de sa survie : « Combien de temps trouvera-t-on encore des enseignants acceptant de passer près de deux mois en compagnie de travaux si médiocres, risquant à tout moment de perdre le sens de l'allemand à force de lire des phrases impossibles, d'enregistrer les fautes les plus grossières, de devoir écouter à l'oral un allemand parfois totalement

(1) Voir tableaux II et III.

(2) Rapport général de Messieurs M. Huby et J. Martin, concours de 1974, p. 8.

inintelligible, tant la prononciation est mauvaise ? » (1). Cette insatisfaction ne les empêche cependant pas de se livrer avec conscience et minutie à leur tâche. En effet, d'un point de vue quantitatif, les rapports de jury s'étoffent et s'enrichissent de statistiques précieuses pour le chercheur (2). On notera cependant l'absence totale de remarques générales de 1978 à 1981 – peut-être faut-il y voir le signe d'un certain malaise quant à la persistance d'une baisse de niveau inquiétante stigmatisée avec force dans le rapport de 1975 ?

Les destinataires du rapport : les futurs germanistes

L'étude du profil des candidats mérite à plus d'un titre que l'on s'y attarde. Elle nous apporte de fait des éléments importants sur l'évolution quantitative (nombre d'inscrits et d'admis) et qualitative (niveau des candidats et des admis) et sur la réactivité de la discipline par rapport à la situation des enseignants en général. Qui passe le concours de l'agrégation ? Avec quel bagage scientifique abordent-ils cette épreuve ? Quel est le jugement global que porte le jury sur ces candidats ?

a) L'origine des candidats

Le jury marque dans ses rapports un intérêt constant pour documenter et analyser l'origine professionnelle de ses candidats. L'évolution des divers statuts nous a conduits à ne retenir pour le tableau que les cinq principales catégories (3) : les candidats pourvus d'un poste d'enseignant ou de surveillance, les étudiants libres, les élèves des Écoles normales supérieures, les élèves stagiaires des Centres pédagogiques régionaux et les élèves des IPES. Le tableau I fait clairement apparaître une tendance globale sur les cinquante années étudiées. Si le concours s'adresse à ses débuts avant tout aux enseignants en poste désireux d'acquérir une qualification plus élevée, il élargit sa base de recrutement après 1968 aux étudiants qui rattrapent ou dépassent le nombre de professeurs en poste à partir de 1989, date de la

(1) Rapport général de Messieurs M. Huby et J. Martin, présidents des jurys, concours de 1973, p. 6.

(2) Ces statistiques ont même tendance dans les années 1990 à dépasser quantitativement le texte des remarques générales proprement dit.

(3) Voir le tableau I. Afin d'avoir une vue d'ensemble homogène, nous n'avons pris en compte que les données sur les candidats masculins inscrits.

première session de l'agrégation interne (1). Si l'on prend en compte l'évolution du nombre global des inscrits, en forte décroissance à partir de 1976, l'ouverture du concours aux étudiants est proportionnellement plus nette encore.

Tableau I: Origine des candidats à l'agrégation externe d'allemand, 1952-1999

	Pourvus d'un poste d'enseignement ou de surveillance	Étudiants libres	Élèves des ENS ou boursiers	C.P.R.	IPES
1952	138	5	3		
1953	99	8	13		
1954	77	9	8	7	
1955	89	19	6	13	
1956	61	15	11	15	
1957	67	7	13	37	
1958	91	16	12	14	
1960	58	21	10	22	
1961	75	19	14	20	
1962	86	4	11	20	5
1963	101	27	9	48	5
1964	112	37	15	33	7
1965	85	31	7	37	4
1970	163	51	15	40	33
1971	181	70	9	53	20
1972	190	67	4	67	33
1973	207	46	6	86	26
1974	191	43	8	65	23
1975	337	170	22	156	65
1976	367	178	25	155	52
1977	408	189	28	178	56
1978	422	180	19	118	38
1979	324	146	24	86	47
1980	291	138	15	48	36
1981	249	147	22	18	9

(1) Le caractère de recrutement «primaire» de l'agrégation externe se renforce au «détriment de sa seconde fonction: la promotion interne d'enseignants déjà en fonction», remarques générales, rapport du concours de 1994, p. 7. Voir également à ce sujet les remarques générales du rapport de 1993, p. 7: «Pour la première fois depuis longtemps les étudiants libres fournissent plus d'admissibles que les professeurs certifiés. Mais on remarquera que cette avance s'est réduite au niveau des admis».

Tableau I: Origine des candidats à l'agrégation externe d'allemand, 1952-1999 (suite)

	Pourvus d'un poste d'enseignement ou de surveillance	Étudiants libres	Élèves des ENS ou boursiers	C.P.R.	IPES
1982	299	151	30	22	4
1984	257	145	26	15	0
1985	205	140	26	16	0
1986	226	154	22	29	0
1988	267	137	13	29	
1989	192	173	15	17	
1990	185	175	13	13	
1991	158	181	19	40	
1992	140	140	22	31	
1993	129	209	17	27	27
1994	135	297	21	25	25
1999	108	237	24		

La prédominance jusqu'à la fin des années 1970 des enseignants en poste explique l'inquiétude du jury quant à la capacité du concours à apporter de nouvelles forces à la germanistique française, ce qui se traduit parfois par un doute sur la « rentabilité » de son travail. En 1955, le président du jury, Maurice Colleville, conclut son rapport en ces termes : « Mais ces vingt-six reçus ne fourniront pas vingt-six professeurs nouveaux à l'administration universitaire. Une moitié d'entre eux est faite de certifiés qui sont déjà dans les cadres. [...] Quelles forces fraîches, quels nouveaux enseignants va en définitive apporter ce concours de 1955 à nos lycées ? Sept ou huit professeurs sans doute, pas davantage, dans l'ensemble des deux listes masculine et féminine. N'est-ce pas un maigre résultat pour une session qui a mobilisé cinq universitaires pendant 57 jours ? » (1). Ces interrogations expliquent l'attention soutenue portée à l'âge des candidats dont la baisse régulière au fur et à mesure des années est constatée par le jury avec une satisfaction manifeste.

L'importance initiale des enseignants en poste conduit le jury à tenir – surtout dans les années 1950 et 1960 lorsque l'effectif total reste de taille raisonnable – un discours très soucieux des conditions

(1) Rapport de Monsieur Colleville, président du jury, concours de 1955, p. 21. On retrouve des remarques analogues sous sa plume en 1956 et 1957.

matérielles de préparation des candidats: «Dans la grande majorité des cas, femmes et hommes, même les célibataires, ont dû chercher dans des besognes supplémentaires les ressources indispensables à leur préparation; fatigués parfois jusqu'à ruiner irrémédiablement leur santé, ils en arrivent à "bachoter" la préparation» (1). Cette préoccupation de maintenir l'égalité des chances se manifeste jusqu'à nos jours puisque le rapport de 1988 souhaite étendre les mesures de décharge partielle en faveur des enseignants titulaires. Au-delà de la satisfaction personnelle des candidats, la promotion interne bénéficie à l'ensemble de la discipline: «La liaison, indispensable, entre les divers ordres d'enseignements, tout autant que la défense de l'allemand à travers une qualité accrue de ces médiateurs privilégiés que sont les professeurs de lycées et de collèges, y trouveront à coup sûr leur compte» (2).

b) Le nombre de candidats

L'université française est confrontée dans les années 1960 à une crise de croissance. Selon Antoine Prost, «l'effectif des étudiants a progressé très rapidement de 1960-1961 à 1967-1968, [...] entre 10 et 15%. En sept ans, le nombre d'étudiants a été multiplié par 2,5. On peut parler d'explosion des effectifs. Cette croissance résultait à la fois d'une demande spéciale et d'une politique volontariste: l'État estimait le développement des enseignements supérieurs nécessaire à la croissance économique, et les fonctionnaires du Plan soulignaient avec force la pénurie de diplômés, notamment en sciences et en gestion; il fallait à tout prix combler le retard de la France en ce domaine» (3). Comme le montrent les tableaux II et III sur l'évolution du nombre de candidats que nous avons dû dissocier en raison du passage en 1975 à la mixité, la germanistique s'inscrit tout à fait dans ce contexte général. Le nombre de candidats inscrits – hommes et femmes – est en croissance régulière au début des années 1960, s'envole à la fin de cette décennie et au début des années 1970 pour retomber régulièrement depuis – malgré quelques sursauts au début des années 1990 dus sans aucun doute au contexte historique de la

(1) Rapport général du président du jury, Monsieur Fouret, concours de 1953, p. 8.

(2) Rapport introductif de Messieurs Charles Eckert et Jean-Marie Valentin, présidents du jury, concours de 1988, p. 9.

(3) Antoine Prost: *Éducation, société et politique. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil, 1999, p. 122.

chute du Mur. En vingt ans, de 1952 à 1972, le nombre de candidats total passe de 214 à 938 et le nombre de postes mis au concours de 20 à 68. L'augmentation du nombre de candidats s'accompagne parallèlement de celle du nombre de postes pour répondre à la demande dans les lycées et les collèges.

Tableau II : Nombre de candidats et de candidates inscrits et admis à l'agrégation externe d'allemand, 1952-1974

	Inscrits		Admis	
	H	F	H	F
1952	159	55	13	7
1953	130	59	12	8
1954	150	83	27	14
1955	165	95	16	10
1956	179	111	17	13
1957	185	127	25	12
1958	180	132	20	20
1959	156	135	19	17
1960	159	126	17	16
1961	176	118	20	18
1962	217	128	21	16
1963	212	154	13	22
1964	225	140	12	10
1965	190	140	18	15
1966		170		20
1967		172		20
1969	287	257	46	46
1970	344	412	55	55
1971	406	535	51	52
1972	466	572	30	38
1973	449	603	29	50
1974	409	638	37	55

Tableau III : Nombre de candidats et de candidates inscrits et admis à l'agrégation externe d'allemand, 1975-2002

	Inscrits	Admis		Inscrits	Admis
1975	911	48	1989	504	80
1976	984	76	1990	487	75
1978	962	71	1991	512	70
1979	799	50	1992	414	64
1980	660	42	1993	499	60
1981	585	54	1994	636	60
1982	680	40	1995	707	65
1983	664	40	1997	696	66
1984	614	40	1998	634	70
1985	556	53	1999	598	67
1986	639	55	2000	560	67
1987	670	70	2001	528	53
1988	570	78	2002	403	53

La coupure de 1968 marque également la féminisation croissante de la profession d'enseignant d'allemand. En 1970, le nombre de candidates dépasse pour la première fois celui des candidats, et à partir de 1972, les deux courbes évoluent en ciseaux l'une par rapport à l'autre, tandis que le nombre de postes mis au concours s'équilibre dans les deux branches avant d'évoluer nettement en faveur des femmes. Mais la tendance à la hausse s'inverse à la fin des années 1970. En quinze ans, de 1975 à 1989, le nombre de candidats chute quasiment de moitié tandis que celui des postes double, ce qui ne restera pas sans conséquence sur le niveau de l'agrégation. Si, depuis les années 1990 cette baisse persistante du nombre de candidats s'accompagne également d'une réduction sensible du nombre de postes qui passe de 80 en 1989 à 53 en 2002, le phénomène n'est pas sans susciter l'inquiétude du jury qui ne l'impute pas seulement à la délicate situation que connaissent les études germaniques, ni à la réduction du nombre de postes offerts depuis 1989. Selon le jury de 2000 : « Puisqu'il est question [des autres disciplines], la désaffection dont elles sont également victimes, dans des proportions très comparables, semble suggérer que nous sommes en présence d'un phénomène plus général, où des comportements nouveaux s'associent à une réelle difficulté à aborder les concours, et qu'il conviendrait d'analyser plus en détail » (1).

(1) Remarques générales, rapport du concours 2000, p. 4.

c) « On ne fait pas d'un mulet un cheval de course » (1) : considérations sur le niveau des candidats

S'il est un élément commun à tous les rapports de ces cinquante années, c'est bien l'éternel lamento sur le niveau très faible des candidats, le rapport de jury étant par essence même le cahier de doléances de tout examinateur. Mais au-delà des lois du genre, il y a les chiffres et les raisons de ces évolutions.

Lorsque l'on reprend les chiffres cités précédemment, on observe que le concours ne devient pas plus difficile à la suite de l'augmentation du nombre de candidats puisque le nombre de postes augmente sensiblement. Le rapport entre le nombre d'inscrits et le nombre de places reste sensiblement le même jusqu'en 1985, date à partir de laquelle le nombre de candidats chute sensiblement tandis que le nombre de postes augmente. Entre les deux dates butoirs de notre étude, 1952 et 2002, le nombre de candidats double et le nombre de postes triple, voire parfois quadruple si l'on tient compte du fait que certains jurys – comme en 1989 – refusent de pourvoir tous les postes en raison de la faiblesse même du niveau. L'évolution du contexte général qui se traduit par une forte demande dans les lycées a donc une incidence particulièrement forte sur le niveau du concours.

Si l'on fait abstraction des fluctuations dues aux « bonnes » et aux « mauvaises » années, les tableaux concernant les moyennes des quatre épreuves écrites – dissertation allemande, dissertation française, thème, version – et la moyenne générale du dernier admis décrivent sans ambiguïté une baisse de niveau (cf. tableau IV) d'environ deux points pour la moyenne du dernier admis, de deux à cinq points pour les différentes épreuves. Ce n'est pas un hasard si le discours sur la faiblesse du niveau des candidats se fait plus insistant en 1970, dès le début de la massification du concours. Durant toute cette décennie, les chiffres oscillent entre deux et cinq de moyenne sur vingt. Certes, les réflexions à ce sujet n'étaient aucunement absentes auparavant. Elles se traduisaient avant tout par un questionnement sur la pertinence de l'orientation de certains candidats et sur l'indigence dans les années 1950 de la préparation au concours due au faible nombre de chaires de germanistique dans les universités françaises :

(1) Citation extraite du rapport de M. Huby, président du jury, concours de 1975, p. 9.

Tableau IV : Évolution des moyennes (sur 20) des quatre épreuves écrites de l'agrégation externe d'allemand, 1952-2002

	Dissertation allemande	Dissertation française	Thème	Version	Dernier admis
1952	8			8	
1954	8		7		9
1955	7	8	9	7	
1956	6	7	9	5	
1957	7	7	9	7	
1958	6	7		8	
1959	7	7	9	5	9
1960	7	7	7	8	
1961	6	7	10	7	
1962	6	7	7	8	8
1963	5	7	8	6	10
1964	6	7	7	6	10
1965	7	8	6	8	
1966	6	8	7	6	
1967	6	9	8	7	
1969	7		8	6	
1970	9		9	7	9
1971	6	7	6	4	8
1972	6	6	4	2	8
1973	4	7	5	4	8
1974	6	5	4	2	8
1975	5	6	3	3	8
1976	7	6	4	3	8
1977	5	5	3	4	8
1978	4	5	4	3	8
1979	4	6	4	4	9
1980	5	4	4	4	9
1981	6	5	3	6	9
1982	5	6	6	7	10
1983	4	6	6	5	
1984	5	6	5	5	10
1985	7	6	6	7	10
1986	6	6	7	4	9
1987	6	6	6	5	8
1988	6	5	7	7	8
1989	5	5	7	7	8
1990	5	5	7	7	8
1991	5	4	6	7	7

Tableau IV : Évolution des moyennes (sur 20) des quatre épreuves écrites de l'agrégation externe d'allemand, 1952-2002 (suite)

	Dissertation allemande	Dissertation française	Thème	Version	Dernier admis
1992	5	5	7	8	8
1995	4	4	7	5	7
1996	4	5	6	6	7
1997	5	4	6	5	7
1998	4	4	6	6	7
1999					7
2000	4	4	6	6	7
2001	4	4	6	6	7
2002	3	3	7	6	7

«Trop de candidats se présentent au concours qui, de toute évidence, ne sont pas au niveau des épreuves et en sont même très loin» (1). La chute du niveau du thème dans les années 1950 et 1960 – qui reste toute relative par rapport à celle des années 1970 – incite le jury à l'envisager comme une épreuve éliminatoire : «Les fautes révoltantes que contiennent certaines copies sont telles qu'on se demande s'il ne conviendrait pas – alors que le nombre des candidats et la durée des concours ne cessent de s'accroître – d'envisager une épreuve éliminatoire de thème, comme tri sérieux, ne laissant accéder aux autres épreuves de concours que les candidats dont les connaissances de base en allemand se révéleraient convenables» (2) Une des explications des faibles moyennes tient au nombre important de candidats qui ne se présentent pas à toutes les épreuves et qui semblent s'inscrire au concours pour des raisons obscures ou administratives. Ces candidats suscitent l'indignation du jury : «Il y a même eu cette année des cas proprement scandaleux : deux candidats ont remis quatre copies blanches ! Se sont-ils inscrits à l'agrégation simplement pour bénéficier d'une semaine de congé ? À quoi bon alourdir le travail de l'administration chargée d'organiser les concours ?» (3).

(1) Rapport général de Maurice Colleville, président du jury, concours de 1957, p. 22.

(2) Rapport sur le thème allemand, concours de 1957, p. 8.

(3) Rapport de Messieurs M. Huby et J. Martin, présidents du jury, concours de 1973, p. 5. Voir également le rapport de 1978 qui dénonce une pratique courante durant les cinquante années de concours étudiées : «Le jury a jugé très désinvoltes les candidats qui, comme déjà les années précédentes, mais en plus grand nombre encore, ont cru devoir utiliser ses services pour la correction d'un thème et d'une version, en

Une seconde raison de la faiblesse du niveau qui devient préoccupante à partir de 1970 est sans nul doute l'augmentation du nombre des candidats et des postes. La baisse de niveau concerne surtout la frange moyenne des candidats, celle que l'augmentation des effectifs est venue gonfler : « Le peloton de tête, véritablement digne du titre convoité, est pour chaque catégorie de cinq à six personnes. Il est suivi d'un groupe de candidats acceptables, et la liste d'admission se termine par un noyau dont les aptitudes paraissent encore discutables. Ceci est particulièrement vrai en ce qui concerne les candidats, pour lesquels le jury a enregistré avec stupeur un écart de *103 points et demi* entre le premier, qui n'a rien à envier aux premiers des générations antérieures, et les deux cinquièmes. Nous avouons notre grande inquiétude devant le fait que cette année, quatre candidats seulement [...] sont parvenus à la moyenne alors qu'en 1971 il y en avait dix-sept » (1). La réduction du seuil d'admissibilité ne parvient même pas à fournir les contingents proposés par le ministère. Le jury finit par tirer un signal d'alarme. La baisse du niveau général de l'agrégation risque de mettre en péril la nature même du concours et le titre d'agrégé : « Le concours de l'agrégation permettait autrefois de choisir les mieux qualifiés parmi un grand nombre de candidats acceptables. Il ne sert plus maintenant qu'à détecter les rares candidats qui sachent s'exprimer avec un minimum d'aisance en allemand comme en français, qui disposent d'une connaissance suffisante du programme et de la faculté d'aligner des idées claires dans un ordre apparent » (2).

Les causes de cette évolution sont multiples. Outre la désinvolture précédemment relevée de nombreux candidats, la maîtrise fléchissante de la langue française intervient désormais comme un des facteurs déterminants du faible niveau des francophones, mais également des germanophones qui feront jusqu'en 1978 l'objet de critiques régulières (3). La principale raison assortie des plus

renonçant délibérément à subir les autres épreuves », réflexions d'ordre général présentées par MM. Deghaye et Perret, concours de 1978, p. 6. À titre d'exemple, le nombre de candidats inscrits en 1975 est de 911, celui des présents à la première épreuve de 679 et à la dernière de 596.

(1) Rapport général des présidents, concours de 1972, p. 5.

(2) *Ibid.*, p. 21.

(3) Le nombre d'Allemandes ou d'Autrichiennes naturalisées Françaises par mariage commence à partir de 1970 à former un important pourcentage des admissibles et des admises (28% des admissibles et 15% des admises en 1973). Leur

véhémentes observations concerne cependant les conséquences des événements de mai 1968. Le rapport de 1972 y revient dans des termes concis et mesurés : « La cause de cette baisse de niveau est vraisemblablement imputable d'une part aux altérations apportées en 1968 à la sélection du baccalauréat, ensuite aux difficultés causées dans l'enseignement supérieur tant par des incidents perturbateurs que par le problème d'une combinaison efficace des unités de valeur et par l'inégalité des méthodes de contrôle adoptées dans les différentes UER » (1). Le rapport de 1975 tente quant à lui de retracer plus longuement la genèse de cette baisse de niveau en remontant à l'origine des nouveaux candidats qui ont dû passer le baccalauréat en 1968. Si le jury reconnaît à quelques universités le mérite d'avoir essayé de rattraper le temps perdu, le fait est que les licences obtenues depuis 1969, « années perdues en activités diverses, peut-être fort intéressantes et distrayantes », ne semblent plus sanctionner un quelconque niveau : « [Les candidats] font partie de ces promotions où le nombre des reçus avoisinait celui des participants aux examens ou au contrôle continu et n'ont, par conséquent, pas eu besoin de travailler beaucoup pour obtenir leur licence » (2). En dernier lieu, le contexte général ne semble plus être propice ni à drainer les meilleurs éléments vers l'enseignement, ni à atteindre le niveau requis par l'agrégation. Le rapport de 1975 se fait l'écho du discours général ambiant sur le manque de considération dont souffriraient le métier d'enseignant et les langues « considérées comme le parent pauvre », ainsi que des conséquences de l'adoption dans l'enseignement secondaire de la pédagogie « spontanée » sur le niveau des élèves : « Ainsi ils arrivent à l'agrégation en ignorant totalement le vocabulaire allemand, incapables de se surveiller, mais, et c'est là le pire, croyant savoir l'allemand puisqu'ils arrivent à faire des phrases dont ils ne peuvent plus sentir qu'elles sont incorrectes » (3).

français dans un premier temps lacunaire contribue à la baisse de niveau. Le rapport de 1975 ne fait pas dans la demi-mesure : « Cette année, le thème faisait appel à une culture que 80 % des germanophones ne possèdent absolument pas ! [...] Que voulez-vous ! Aussi longtemps qu'il s'agit de dire en allemand que la bouilloire chante ou que les lames du parquet grincent ; aussi longtemps qu'on peut utiliser dans le thème un langage de concierge, n'importe quelle germanophone parviendra à obtenir une bonne note », rapport général de Monsieur Huby, président du jury, concours de 1975, p. 7.

(1) Rapport général des présidents, concours de 1972, p. 5.

(2) Rapport de M. Huby, président du jury, concours de 1975, p. 5.

(3) *Ibid.*, pp. 8-9.

Ce discours sur la baisse du niveau de langue se poursuit jusqu'à la fin des années 1970 (1). Le renversement de tendance particulièrement visible sur le tableau IV s'opère vers la fin des années 1970 et se poursuit régulièrement jusqu'en 1985, même si la faiblesse persistante du niveau en français oblige à introduire une épreuve de version orale en 1982. Ce changement est dû en partie à la réduction sensible du nombre de candidats inscrits qui «poursuit régulièrement sa décrue annuelle d'un peu plus de 10 %, ce qui se traduit par un abaissement équivalent du nombre de copies indignes du concours» (2). Le jury fait preuve au début des années 1980 d'une certaine mansuétude vis-à-vis des candidats moins méritants en attribuant les défauts et les manques moins «à des connaissances insuffisantes qu'à la maladresse et l'inefficacité dans l'art et la manière d'opérer parmi elles une sélection judicieuse et de les mettre en œuvre» (3). La différence de ton entre les années 1970 et les années 1980 apparaît encore plus clairement à la lecture de ces remarques du rapport de 1982: «Il semble bien, compte tenu des résultats fort honorables obtenus par ces mêmes enseignants aux épreuves écrites, qu'il s'agit de mauvaises habitudes prises au contact des élèves et dont on ne peut plus se défaire le jour du concours» (4). Comme le montre l'évolution de la moyenne du dernier admis, le niveau recommence à baisser dans la deuxième moitié des années 1980 pour se stabiliser autour de 7 dans les années 1990. Une des causes réside dans l'augmentation rapide du nombre de postes (de 55 en 1986 à 80 en 1989) qui «a entraîné de manière tout à fait mécanique un appauvrissement du "stock" des candidats susceptibles d'être déclarés admissibles puis admis. Le changement de cap, appelé à durer, est trop récent pour que les universités aient eu le temps de former des agrégatifs de niveau honorable en quantité suffisante» (5). L'introduction en 1988 de

(1) Voir les réflexions d'ordre général établies par MM. Eugène et Deghaye dans le rapport du concours de 1977, p. 6: «Très souvent, les monstruosité qui prolifèrent dans une même copie, relèvent de la scolarité du second degré, et plus particulièrement du premier cycle de ce dernier».

(2) Réflexions générales du rapport de 1981, p. 7.

(3) Rapport de M^{me} Monteil sur la composition allemande, concours de 1984, p. 12.

(4) Rapport de M^{me} Cadot, MM. Grange et Sauval sur l'explication de texte, concours de 1982, p. 47.

(5) Rapport introductif de MM. Valentin et Zehnacker, présidents du jury, concours de 1989, p. 6.

l'agrégation interne prive en outre l'agrégation externe d'environ 20 à 30 candidats de valeur selon les estimations.

En dépit de cette baisse de niveau remarquée une nouvelle fois en 1990, la maîtrise de l'allemand est considérée comme désormais satisfaisante : «Le travail accompli depuis une vingtaine d'années dans les premiers cycles des universités porte ses fruits» (1). Est-ce l'expression d'une certaine résignation ou bien un effet d'accoutumance ? En dépit de chiffres qui prouvent clairement le contraire, les jurys des années 1990 se disent dans l'ensemble satisfaits du niveau général. Ainsi le jury de 1994 note-t-il : «Le jury peut se montrer satisfait du niveau général, les différentes catégories énumérées ont fourni des candidats solides, parfois brillants, bien informés et bien formés, et donc pleinement dignes du titre d'agrégé. La situation générale de la discipline fait cependant que les jeunes candidats issus des Universités, se situant au niveau requis ne sont pas assez nombreux, alors que par ailleurs le réservoir des professeurs certifiés chevronnés d'un bon niveau linguistique s'épuise» (2). Satisfaction à nouveau affichée en 2001, mais cette fois-ci expliquée en détail : «La moyenne générale du concours connaît également un certain fléchissement. Un examen attentif des données nous oblige toutefois à nuancer ce constat : on note en effet parallèlement une diminution du nombre des performances d'ensemble proprement catastrophiques, de sorte que si une conclusion générale doit être tirée de ces observations, c'est en termes de nivellement de niveau des valeurs qu'elle doit être exprimée. Le contexte d'ensemble reste par ailleurs celui d'un concours de très bon niveau» (3).

2. Des outils adéquats pour former le «parfait germaniste»

Le rapport de concours donne de précieuses informations sur les qualités et le travail requis pour être aux yeux du jury un «bon germaniste». Si ces remarques ne permettent pas d'inférer de conclusions précises sur la mise en pratique de ces exigences, elles constituent

(1) Rapport introductif présenté par MM. Charles Eckert et Jean-Marie Valentin, présidents du jury, concours de 1988, p. 9.

(2) Réflexions générales, rapport du concours de 1994, p. 7.

(3) Réflexions générales, rapport du concours 2001, p. 5.

une échelle de valeurs dont l'étude permet au moins de dessiner le profit idéal du parfait germaniste.

Définition et justification du concours

a) La pertinence des épreuves et leur évolution

Qui veut justifier de la validité d'une formation doit tout d'abord définir et légitimer ses instruments de formation. Le jury reste tout au long de ces décennies soucieux de l'adéquation des épreuves du concours à la pratique des futurs enseignants. D'un point de vue général, le concours requiert les mêmes compétences que celles dont aura à faire preuve l'enseignant devant sa classe: «Le succès au concours est au même prix que celui qu'il faut remporter chaque jour devant ses élèves: il exige du talent et des aptitudes, certes, mais il requiert surtout le sacrifice de beaucoup de loisirs, un certain don de soi, de la persévérance et de la foi» (1). Plus précisément, les textes qui sont choisis par le jury pour l'explication de texte ou pour la version figurent dans les manuels scolaires déjà utilisés ou pourraient très bien être choisis par l'enseignant pour sa classe (2). Même si la structure des épreuves n'est pas totalement identique à celle des exercices que l'enseignant sera amené à faire en classe, elles exigent les mêmes qualités: «Bien que la leçon allemande ne réponde directement à aucun exercice pratiqué dans l'enseignement secondaire, c'est une des épreuves qui permettent le mieux au jury d'estimer non seulement les qualités d'intelligence et de culture du candidat, mais aussi, par l'exposé d'un problème relativement simple, ses qualités pédagogiques» (3). Sur un autre plan, la version orale met en évidence la polyvalence des candidats qui doivent maîtriser dans les deux langues des notions et des termes passés dans le langage courant de la presse et de la télévision.

Signe éloquent de la stabilité d'une discipline et de la pertinence de la formation, la nature des épreuves écrites de l'agrégation d'allemand n'a pas changé depuis la création du concours. La composition française, allemande, le thème et la version déterminent le seuil d'admissibilité. Les épreuves orales font l'objet de modifications plus

(1) Réflexions d'ordre général établies par MM. Eugène et Deghaye, concours de 1976, p. 6.

(2) Voir en particulier les rapports de 1963, p. 4 et de 1964, p. 5.

(3) Rapport de M. Colleville, président du jury, concours de 1958, p. 18.

conséquentes qui tiennent compte de l'importance croissante prise par la maîtrise de l'oral au fil des années. Elles consistent initialement en un thème oral, une épreuve de moyen haut-allemand, une explication de texte (qui comprend une traduction du passage), une leçon française et une leçon allemande. Voulant éviter que les candidats ne deviennent agrégés d'allemand grâce à la leçon de français – travers dénoncé dans le rapport de 1955 –, le jury propose au ministère de modifier les coefficients de l'oral. Le concours de 1958 porte le coefficient de l'épreuve de traduction et d'explication d'un texte de nouveau haut-allemand de 4 à 5, augmente parallèlement sa durée de préparation à une heure trente et ramène le coefficient de la leçon de français de 4 à 3 (1).

Soucieux par ailleurs de s'adapter à l'actualité, le ministère remplace en 1963 le texte littéraire du thème oral par un texte d'actualité « afin d'inciter les candidates aux agrégations de L.V. à s'initier à un vocabulaire adapté aux divers aspects du monde moderne » (2). L'importante modification de cette épreuve permet à cette occasion d'apprécier la latitude d'action du jury par rapport aux directives nationales puisqu'il souhaite opérer la transition avec prudence. Le jury « a eu recours dans une large mesure à des chroniques signées par des hommes de lettres connus, chroniques concernant toutes les actualités, mais dont le style soigné en faisait une sorte de transition entre l'épreuve ancienne et la nouvelle » (3). En 1969, les candidats peuvent pour cette même épreuve choisir entre un thème littéraire et un thème dit « moderne », possibilité qui disparaît en 1972 au profit d'un tirage au sort. L'année 1969 semble apporter quelques changements temporaires, sans doute à la suite des événements de 1968. La part de l'allemand est réduite de façon conséquente puisque l'explication de texte se déroule en français tout comme l'« exposé-entretien » qui remplace les deux leçons et qui porte sur une question parmi les trois sujets proposés par le candidat, sur les cinq figurant au programme. La disparition provisoire de la leçon d'allemand jusqu'en

(1) Les rapports de concours ne donnent malheureusement que rarement des indications détaillées sur le coefficient des différentes épreuves orales, ce qui aurait permis de tracer l'évolution du poids relatif de l'écrit par rapport à l'oral. Ce dernier est en 1988 de 23 contre 14 pour l'écrit.

(2) Rapport de M^{lle} Roth et de M. Doll sur le thème oral, concours féminin de 1973, p. 44.

(3) *Ibid.*, p. 44.

1975 (1) incite le jury à réintroduire dès 1970 l'allemand pour l'explication de texte. En outre, les deux possibilités d'option aux épreuves orales – pour le thème et pour la leçon française – sont supprimées pour le concours de 1972 qui voit également l'introduction de l'option de linguistique.

Ces mesures qui s'échelonnent de 1970 à 1975 s'accompagnent d'un élargissement du programme annuel afin d'aligner progressivement l'agrégation d'allemand sur les autres agrégations de langues vivantes. À l'option de linguistique à l'oral s'ajoute désormais pour le tronc commun une question de civilisation : « L'éventail de la formation scientifique des maîtres a donc été élargi de la littérature à la civilisation et à la linguistique, et par là même modernisé » (2).

Ces quelques changements qui interviennent à la suite des événements de 1968 n'entraînent cependant aucune concession quant à la nature même des épreuves et à une tentation éventuelle d'adapter ces dernières à un niveau dont la faiblesse devient préoccupante : « Faut-il penser que des épreuves d'une autre nature feraient ressortir des qualités d'élocution et de correction grammaticale ? Cela tiendrait du miracle » (3). Le jury semble au contraire soucieux de corriger ces nouvelles tendances, en particulier la faiblesse en français des candidats germanophones de plus en plus nombreux : « un germaniste français doit savoir le français » (4). Ceci conduit en 1982 à donner un statut autonome à la version orale qui jusqu'ici était incluse dans l'épreuve d'explication de texte et à en faire une épreuve à part entière. Face à la baisse de niveau, les jurys se montreront donc de plus en plus soucieux de justifier de la pertinence des épreuves, fût-ce au prix d'un certain conservatisme tant sur le plan de la méthode *stricto sensu* que sur le plan des contenus. À propos d'une remarque sur la difficulté des leçons allemandes et françaises, le jury de 1991

(1) À l'occasion de la réapparition de la leçon d'allemand au concours de 1975, son rapporteur Monsieur Ridé note : « Après une éclipse de plusieurs années, peu justifiable, alors que dans le secondaire la mode est à l'enseignement de l'allemand « tout en allemand », cette épreuve a donc fait sa réapparition », rapport de M. J. Ridé, concours de 1975, p. 35. À cette occasion, les exposés en allemand, en français ou à l'option de linguistique bénéficieront d'une heure de préparation supplémentaire.

(2) Rapport général de Messieurs M. Huby et J. Martin, concours de 1974, p. 7.

(3) Réflexions d'ordre général présentées par MM. Deghaye et Perret, concours de 1978, p. 7.

(4) *Ibid.*, p. 7.

fait remarquer que ces exercices «font la spécificité de l'agrégation et permettent entre autres de tester en même temps la culture, l'aptitude à la conceptualisation et au raisonnement abstrait, la maîtrise des deux langues» (1). La seule modification notoire de la structure des épreuves intervient en 1997 avec la mise en œuvre d'une «maquette» rénovée qui se traduit par l'introduction d'options (littérature, civilisation et linguistique), objet d'interrogation dans une des trois épreuves sur programme de l'oral et l'«introduction d'une dose réduite mais significative de grammaire à l'oral sous la forme d'une question posée à la suite du texte de version orale et portant sur ce texte» (2).

La réflexion du jury sur la pertinence des exercices théoriques de l'agrégation quant à la pratique du métier d'enseignant reste une constante invariable des rapports de concours. Le satisfecit que se délivre le jury de 1998 en la matière vient couronner une réflexion soucieuse de réfléchir sans cesse à sa propre démarche : «Sans céder à l'autosatisfaction béate et improductive, on peut dire que, par retouches successives et toujours envisageables, l'agrégation d'allemand est parvenue à un équilibre des exigences et des exercices qui lui permet de jouer de manière tout à fait satisfaisante son rôle : à partir d'un programme clairement défini, ambitieux certes mais malgré tout limité, et sur la base d'exercices connus qui font tous appel à l'intelligence et à des compétences écrites et/ou orales acquises au cours des études universitaires, repérer et dégager les candidats les plus aptes à leur future tâche d'enseignant» (3).

b) L'importance de l'oral

Tout au long de ces cinquante années, le jury de l'agrégation attache une importance extrême à l'oral, et surtout à l'explication de

(1) Rapport introductif présenté par M. R. Krebs et M^{me} Y. Perret, présidents du jury, concours de 1991, p. 8. Voir également le rapport de 2002 qui parle «d'exercices auxquels nous restons attachés parce qu'ils apparaissent comme pertinents», remarques d'ordre général, rapport du concours de 2002, p. 9. Le rapport de 1998 passe également longuement en revue chaque épreuve en en soulignant la pertinence.

(2) Propos liminaires, rapport du concours de 1997, p. 5.

(3) Propos liminaires, rapport du concours de 1998, pp. 7-8. Voir également le rapport introductif de MM. Eckert et Valentin, présidents du jury, concours de 1987, p. 6 : «L'agrégation trouve sa justification dans la mesure où elle exige des candidats une faculté de problématiser, de discerner ce qui est en cause, au nom de quoi et selon quels critères, de poser des questions, de procéder dans le champ conceptuel, aux rapprochements qui aident à dépasser le stade de la paraphrase».

texte, particulièrement adaptée à préjuger des futures qualités d'enseignant des candidats. Celle-ci nécessite en effet l'application rigoureuse d'une rhétorique convaincante, garante par la suite d'une pédagogie efficace. Profondément irrité par les candidats qui lisent le texte de leur intervention orale, le jury exige en 1963, en 1964 mais également en 1988 que le candidat lui remette le plan de ses notes pour l'oral: «Le jury tient en tout cas à prévenir les candidats de 1965 que seul un plan de deux pages au maximum sera toléré et que les notes trop abondantes lui seront retirées. Cette règle, courante autrefois, doit être rétablie, et il est bon que les intéressés soient avertis» (1). En dépit d'une société qui s'oriente de plus en plus vers l'audiovisuel, «l'explication de texte reste une épreuve-clé de l'oral, très révélatrice des capacités d'un candidat à "réagir" devant un texte et cette épreuve – véritable épreuve de vérité – est dans nos disciplines tout aussi indispensable. [...] Décrypter un texte, en saisir la beauté et la portée, comprendre plus et mieux. C'est la tâche et la mission de l'enseignant, mais au-delà, n'est-ce pas aussi un devoir de citoyen? La manipulation commence en effet lorsque les destinataires de la "communication" ne sont plus ou pas en mesure de lire et de comprendre la portée réelle de ce qui est dit, écrit, montré» (2). L'oral permet de tester, outre les connaissances, l'endurance psychologique des candidats, une qualité qui leur sera également utile au cours de leur carrière.

Dès 1952, le jury souligne son attachement à ne pas laisser traiter l'allemand comme une langue morte, fait d'autant plus surprenant que nombre de candidats sont déjà professeurs. Il fait part de son étonnement devant «la différence de valeur et de correction entre l'allemand écrit et l'allemand parlé [qui] s'accroît», «la veulerie verbale», «bref, on traite l'allemand littéraire comme une langue morte réservée à quelques cuistres qui font métier d'écrire pour des

(1) Phrase soulignée dans le rapport sur la leçon allemande, concours masculin de 1964, p. 19. Voir également le rapport de 1988, p. 9: «Le contrôle des notes et leur limitation seront de règle pour le prochain concours». Cette exigence finit par porter ses fruits: «Constat réconfortant: dans leur très grande majorité, les candidats respectent la durée fixée pour les exposés et explications; ils parviennent à s'exprimer avec le minimum de notes (deux pages manuscrites autorisées)», rapport introductif de Madame Y. Pernet et de Monsieur J.-M. Valentin, présidents du jury, concours de 1990, p. 9.

(2) Propos liminaires, rapport du concours de 1998, pp. 6-7. Ce même rapport (p. 54 sq.), tout comme celui de 1999 (p. 61 sq.), donne des détails précis et fournis sur la méthode de l'explication de texte.

pédants de leur espèce, à moins qu'on ne se cantonne dans les étroites limites d'un « Aggregationsdeutsch » pauvre et peu idiomatique, scolaire et sans nerfs » (1). En 1960, rares sont encore les candidats à posséder une connaissance active suffisante de la langue. Le niveau semble néanmoins s'améliorer à partir de 1966. La remarque faite à ce propos dans le rapport de 1966 témoigne une fois encore de l'insistance du jury sur l'articulation entre la théorie du concours et la pratique de l'enseignement : « Nous avons le sentiment que les épreuves orales, où le don de communication et la possession de la langue parlée interviennent pour une grande part, permettent d'espérer que nos jeunes agrégées sauront animer, dans leurs classes, l'indispensable dialogue, en un allemand fluide et correct » (2).

Il est donc particulièrement intéressant de noter la vigueur avec laquelle durant ces cinquante années est affirmée l'importance de la rhétorique en des termes qui ne font guère de concession à l'air du temps, voire même qui relèvent la contradiction dans les années 1980 entre une ère de domination audiovisuelle, de « communication » et l'incapacité des candidats à la maîtriser. Au rapport de 1958 soulignant la « peine à résister [au] débit monotone et chantant » des candidates qui ne devront pas trop compter sur « une pareille contenance de la part de leurs élèves » et qui seraient inspirées d'apprendre « fût-ce en suivant des cours de diction, à s'exprimer d'une manière naturelle, vivante, à varier un peu le registre de leurs intonations » (3) font écho, une génération après, les conseils du rapport de 1984 : « Le jury croit devoir rappeler l'extrême importance des qualités pédagogiques et rhétoriques (au bon sens du terme) que doit manifester le candidat. Sans qu'on se croie dans un prétoire, on peut et on doit ménager ses effets : ainsi en va-t-il des pauses qui sont autant d'alinéas ou de guillemets de l'oral. Jouer du débit, de la hauteur de la voix, varier l'accentuation de la phrase (dans les limites de la grammaticalité) sont autant de techniques qui accompagnent et soulignent l'argumentation et qui, au demeurant, sont requises de tout futur enseignant » (4). Ces qualités pédagogiques que les épreuves orales de l'agrégation d'allemand révèlent, tout comme la capacité d'écoute et

(1) Rapport du concours de 1952, p. 8.

(2) Rapport général sur le concours féminin de 1966, p. 20.

(3) Remarques de M. Forget, président du jury d'oral pour le concours féminin de 1958, p. 22.

(4) Rapport sur l'explication de texte établi par M. Barbe, concours de 1984, p. 41.

l'aptitude au dialogue que mesure l'entretien qui suit les leçons et l'explication de texte s'inscrivent sans ambiguïté dans la tradition de l'*ars bene et recte dicendi* qu'appellent de leurs vœux les présidents du jury de 1989 (1). L'insistance de tous les jurys à ne pas en faire pour autant un concours d'érudition nous conduit à analyser avec précision ce qu'ils attendent des candidats.

Le profil du germaniste

Les exigences quant au profil idéal du germaniste restent étonnamment stables au cours des années et se résument en ces termes : le germaniste est un humaniste cultivé qui maîtrise parfaitement la langue allemande. Il est, selon les termes du rapport du concours de 2000, un « prétendant à une fonction qui, quel que soit le niveau auquel on l'exerce, n'est pas seulement celle de passeur d'idées, mais aussi celle de formateur à la lecture critique des discours » (2).

a) « Science sans conscience n'est que ruine de l'âme »

À aucun moment le jury ne néglige la dimension humaine du concours. Il accorde au contraire un intérêt tout particulier à la personnalité du candidat, tant dans la présentation de ce dernier lors de l'oral, partie intégrante de la rhétorique, que dans son mode d'appropriation des connaissances requises. Il n'hésite pas à se mettre à la place des élèves pour juger de l'effet produit sur le plan pédagogique et valorise par exemple lors des entretiens non pas une docilité soumise mais un esprit de répartie critique : « Sur 76 explications entendues par le jury des candidats, seules *deux* ont effectivement donné lieu à une discussion dans laquelle les candidats se sont montrés capables de tenir tête à l'examineur chargé de s'entretenir avec eux. Croyez bien qu'ils ont été récompensés de n'avoir pas hésité à se défendre en utilisant des arguments intelligents. [...] N'est-il pas inquiétant de constater que les meilleurs (?) candidats ont si peu de

(1) Voir le rapport introductif de MM. Valentin et Zehnacker, présidents du jury, concours de 1989, p. 10 et celui du jury de 1967 : « A celles qui, peut-être, considèrent la préparation au concours comme un « exercice de rhétorique », rappelons que la rhétorique, dans le sens le plus noble du mot, est un effort pour s'exprimer clairement et convaincre – ce qui, assurément, n'est pas négligeable, encore moins méprisable, pour qui veut apporter à la science une contribution efficace. Celles de nos candidates qui, plus tard, seront associées à l'enseignement supérieur, ne sauraient tenir pour indifférent le don de communication, particulièrement apprécié à l'agrégation, notamment au cours des épreuves orales, si révélatrices », rapport du concours de 1967, pp. 16-17.

(2) Remarques générales, rapport du concours de 2000, p. 7.

personnalité, si peu d'esprit de répartie ou bien... Qu'ils savent si mal l'allemand?» (1). Avant d'avoir recours à une quelconque littérature critique, les candidats sont tenus de se forger un jugement personnel sur les œuvres (2). Lorsqu'en 1952 le jury donne en version un texte de Thomas Mann sur la musique de Wagner, il précise les deux conditions nécessaires à une bonne compréhension du texte. La condition première consiste à faire «l'effort pour se remémorer les réactions personnelles éprouvées à l'audition d'un drame du Maître» (3), la connaissance de la mythologie wagnérienne n'intervenant que dans un second temps. Comme il le souligne à maintes reprises, le jury n'a pas pour vocation de juger des enseignements mais du niveau des candidats, c'est-à-dire de l'appropriation *personnelle* en dehors de tout conformisme, de connaissances qui sont du domaine de la culture générale et non de l'érudition (4). La volonté de lutter contre un effacement de la personnalité du candidat au profit d'une ligne de conduite prétendument imposée par le jury se manifeste clairement dans cette remarque du concours de 1956: «Le jury souhaiterait que la personnalité du candidat ne se manifestât pas seulement dans ses connaissances et dans l'économie de leur présentation. Il aurait aimé que leurs auteurs prissent en quelque manière parti personnellement en jugeant les idées qu'ils exposaient: crainte de manquer à une prétendue objectivité scientifique, peur de ne pas être dans la «ligne», imaginaire au reste, des conceptions supposées du jury, absence de participation à ce que l'on articule, cet effacement de la personnalité est regrettable et risque de faire conclure à une absence de personnalité et de jugement critique» (5). Si le terme ô combien révélateur de «maître» disparaît totalement des rapports dès le début des années 1970 et si les conseils «techniques» de méthode constituent désormais la majeure partie des propos, il faut sans aucun

(1) Rapport général de MM. Huby et Martin, présidents du jury, concours de 1973, p. 11.

(2) Voir le rapport introductif du concours de 1965, p. 11: «C'est un des travers les plus répandus: on néglige les textes et on leur préfère les études critiques avec l'espoir d'y trouver la dissertation toute faite».

(3) Rapport sur la version écrite, concours de 1953, p. 6.

(4) Nous donnons à titre d'exemple, pris parmi tant d'autres, cette remarque de M. Murat, rapporteur sur la composition française du concours de 1962: «Le correcteur fait très facilement la distinction entre des souvenirs vagues et les preuves tangibles d'une lecture méditée qui aboutit à des réflexions personnelles», rapport du concours de 1962, p. 22.

(5) Rapport sur la leçon française, concours de 1956, p. 15.

doute en chercher la raison dans l'évolution du niveau des candidats. Leur réticence à proposer une réflexion personnelle sur un texte va de fait souvent de pair avec leur incapacité scientifique à l'analyser. En 2000, le jury saisit l'occasion d'une définition du programme pour affirmer que « sa fonction est d'abord de permettre à chacun de mettre en action, de manière ouverte, l'ensemble de ses savoirs, de sa culture de germaniste, de permettre au jury d'apprécier, à partir de ce point de vue, connaissances et aptitudes générales du candidat – capacité d'analyse, d'appropriation critique, de synthèse, etc. » (1).

b) Culture, méthode et érudition : « Respirer à la hauteur de l'œuvre » (2)

Ce délicat équilibre entre « science » et « conscience » est sans doute ce qui justifie aux yeux du jury la différence entre la culture et l'érudition. De 1952 à 2002, l'exigence d'une solide culture générale reste un leitmotiv présent dans quasiment tous les rapports. Mais de manière presque obsessionnelle, le jury se défend d'exiger de la part des candidats une quelconque érudition : « Précisons que les questions posées ne relèvent jamais de la pure érudition » (3). Il dénonce une somme de connaissances apprises par cœur sans qu'elles soient mises en perspective ou qu'elles fassent l'objet d'une réflexion personnelle. En revanche, l'agrégation suppose une culture générale dont le faible niveau semble être une constante quelle que soit l'année envisagée. Par ce terme, le jury réaffirme l'importance de la réappropriation personnelle du savoir (4) ; la définition de ce terme témoigne en outre de son exigence à étendre le champ des connaissances au-delà du domaine *stricto sensu* de la germanistique à l'histoire des idées, à l'histoire en général et à la maîtrise d'outils conceptuels qui relèvent

(1) Remarques générales, rapport du concours de 2000, p. 7. Quelques lignes auparavant, le jury avait qualifié la réflexion sur un texte, une œuvre ou une constellation historique d'« exploration » qui « ne doit pas être prétexte à des replis intellectuels, à une logique de clôture et de cloisonnement », *ibid.*, p. 6.

(2) Citation du rapport introductif de M. Krebs et de M^{me} Perret, concours de 1991, p. 7.

(3) Rapport sur la leçon allemande, concours de 1958, p. 19. Voir également à titre d'exemple les rapports de 1954, 1961, 1962, 1985 et surtout 1987 : « L'agrégation suppose certes des connaissances ; elle n'est pas un concours d'érudition, pas davantage un jeu de questions de cours », rapport introductif de MM. Eckert et Valentin, concours de 1987, p. 6.

(4) « Par culture littéraire, nous entendons une relation personnelle avec la matière littéraire, une intelligence des moyens mis en œuvre par l'écrivain en vue d'atteindre un certain but », Rapport général sur le concours féminin de 1966, p. 24.

également de la philosophie et de la religion. La culture générale ainsi comprise n'est rien d'autre que l'enracinement de la discipline dans l'universalité du savoir : « On aimerait recommander aux étudiants de lire attentivement de l'allemand littéraire, de faire place à la littérature française dans leur formation, de se rappeler que toute culture présuppose des strates dont il n'est ni raisonnable ni sain de se couper » (1). Le jury reste constant dans ses exigences : en 1962, comme en 1984 et en 1990, des connaissances en matière de religion et d'art doivent faire partie intégrante du patrimoine culturel de tout « bon germaniste » (2).

Cette volonté d'élargir le champ de la germanistique, ou du moins de le consolider par une approche scientifique rigoureuse et méthodique se traduit en 1988 par la présentation du programme sous forme de « questions ». Celles-ci renouent avec les débuts du concours en présentant les textes au programme dans le cadre de problématiques plus larges définies dans leurs intitulés. Si cette nouvelle présentation témoigne de la volonté de voir lier le travail de préparation à la recherche actuelle et donc d'« éviter le bachotage stérile et une conception purement rhétorique du concours », elle ne signifie aucunement la relégation au second plan des textes étudiés. Le jury se montre au contraire soucieux de recadrer le concours sur les textes : « En tant que discipline à base philologique, la germanistique reste attachée à l'étude des textes et à l'analyse des discours. En ce sens, les œuvres inscrites au programme ne doivent pas être considérées comme des illustrations d'une problématique générale, elles constituent en fait la base du travail de préparation » (3).

Dans ce contexte se pose dès le milieu des années 1960 la question – toujours d'actualité – de l'étendue et de l'utilisation des connaissances en histoire allemande. Tout en soulignant que l'agrè-

(1) Rapport introductif de M^{me} Pernet et de M. Valentin, présidents du jury, concours de 1990, p. 6.

(2) Il semble cependant que les exigences dans certaines matières comme la version écrite s'adaptent à la baisse du niveau de culture générale. Nous renvoyons à l'analyse ci-dessous des deux versions écrites de 1962 et de 1982.

(3) Remarques générales, rapport du concours de 1994, pp. 8-9. Voir également les propos liminaires du rapport du concours de 1995, p. 6 : « Pour toutes les questions, y compris les questions de civilisation, c'est donc le va-et-vient entre la singularité d'un texte et la généralité d'une problématique qui constitue la démarche fondamentale », ainsi que ceux de 1998 précisant le lien entre le descriptif donné par le *Bulletin officiel* et les textes.

gation d'allemand ne saurait être en aucun cas une agrégation d'histoire (1), le jury définit à plusieurs reprises les pré-requis dans ce domaine. Avant l'introduction dans les années 1980 d'une question de « civilisation », les connaissances en histoire doivent être au service des textes étudiés ; en d'autres termes l'arrière-plan historique d'une œuvre doit être assimilé. À propos d'un sujet sur l'image du monde à venir tel qu'il est présenté dans *Les Affinités électives*, le jury précise : « Il fallait connaître dans ses grandes lignes l'histoire de la civilisation et le mouvement des idées depuis l'*Aufklärung* jusqu'à la révolution industrielle. C'est le moins que l'on puisse exiger d'une future agrégée » (2). En 1990, tandis que la question de civilisation est entrée dans les mœurs, le jury affirme que « l'histoire allemande est une composante essentielle de la formation du germaniste français » (3). On est alors en droit de se demander où situer le degré de connaissances en histoire pour départager agrégation d'histoire et agrégation d'allemand. La difficulté de positionnement de l'agrégation d'allemand par rapport à l'agrégation d'histoire reste encore manifeste dans les années 1990 : « On peut donc attendre d'un candidat à l'agrégation d'allemand qu'il réponde correctement à des questions de type historique – *a fortiori* lorsqu'elles sont inscrites dans les limites d'un programme – sans que cette agrégation puisse être soupçonnée de livrer une concurrence déloyale ou induite à l'agrégation d'histoire. La question d'histoire ne pouvait d'ailleurs être accusée – cette année moins que jamais – de tendre vers l'érudition superflue. Connaître précisément le passé allemand sur au moins les deux derniers siècles ne peut être considéré comme une exigence exorbitante, excédant les besoins ou les intérêts culturels de futurs enseignants du secondaire » (4).

(1) À propos d'un sujet sur les idées politiques et sociales de Grimmelshausen dans *Simplicissimus*, le jury de 1963 note : « Des connaissances d'ordre historique étaient certes indispensables pour traiter correctement le sujet, mais il fallait éviter de confondre agrégation d'allemand et agrégation d'histoire », rapport sur la composition française, concours féminin de 1963, p. 29.

(2) Rapport sur la composition allemande, concours féminin de 1965, p. 35. Voir également le rapport du concours féminin de 1966, p. 24 : « Il nous semble qu'on est en droit d'exiger de futures agrégées qu'elles aient quelques lumières sur les problèmes posés par la place et le rôle de l'histoire dans la création littéraire ».

(3) Remarques générales, rapport du concours de 1990, p. 7.

(4) Propos liminaires, rapport du concours de 1995, p. 5.

L'introduction de la question de civilisation au milieu des années 1970 conduit à définir une méthode pour doser à bon escient les connaissances historiques et l'étude des textes au programme. Les rapports de jury donnent à cette occasion des indications méthodologiques très précises : « Ces textes sont dits « d'explication », ce qui met l'accent sur leur destination à l'oral. Plus généralement, on peut les considérer comme des textes d'illustration de la question de civilisation. Ce qui signifie que leur utilisation pour la dissertation ou la leçon, si elle est souhaitable, n'est pas nécessaire et, en tout cas, nullement suffisante » (1). L'équilibre théorique préconisé par le jury entre « texte » et « contexte » semble néanmoins poser dans la pratique quelques difficultés aux candidats à tel point que les rapports ultérieurs reviennent régulièrement sur des questions de méthode, en particulier pour les explications de texte à l'oral. Ainsi le rapport du concours de 1999 note-t-il : « Le *texte* ne saurait devenir *prétexte* à un simple exposé de connaissances historiques. C'est du texte – c'est-à-dire des formulations précises – que doit partir l'interrogation sur le contexte » (2).

Au fur et à mesure des années, les rapports insistent de plus en plus sur la méthode requise, en donnant par exemple des corrigés détaillés des dissertations, mettant ainsi l'accent sur la maîtrise de la technique des exercices. Le ton du rapport change, mais l'objectif reste le même. Ce qui est présenté en 1966 comme un respect peut-être choquant « des schémas traditionnels » dans la mesure où les copies de « format intellectuel modeste » mais témoignant d'une progression constante de la démonstration sont mieux notées que des copies brillantes qui ne se soumettent pas aux contraintes d'un plan strict (3), est formulé en des termes plus directifs en 1987. Ce n'est pas un hasard si le terme de « technique » revient par deux fois dans le rapport de 1987 : « Il faut acquérir une méthode de travail et d'ana-

(1) Rapport sur la composition allemande établi par M. Merlio, concours de 1981, p. 12. Voir également le rapport de 1982 qui donne, ce qui est nouveau, un corrigé-type de la dissertation et qui insiste sur la nouveauté de l'exercice : « En définitive, c'est toute une technique d'intégration des exemples littéraires ou autres dans l'exposé de civilisation que les candidats doivent acquérir », rapport sur la composition allemande établi par M. Merlio, concours de 1982, p. 14.

(2) Rapport sur l'explication de texte, concours de 1999, p. 69. Voir également les « difficultés persistantes à l'égard des documents de civilisation » que soulignent les remarques générales du rapport du concours de 2001, p. 6.

(3) Voir le rapport général du concours féminin de 1966, p. 25.

lyse, s'appuyant sur un vocabulaire technique littéraire et des concepts précis, le tout devant soutenir une excellente connaissance des textes. Il faut savoir analyser la forme et débattre des problèmes généraux d'esthétique et d'histoire littéraire. La technique dramatique ou les particularités stylistiques d'un dialogue, les niveaux de langue, les genres littéraires, la distinction entre acteur et narrateur doivent, par exemple, être pris en compte » (1).

c) La maîtrise de la langue allemande... et française

Pour être une évidence, il n'en faut pas moins conclure par ce qui constitue la substantifique moelle du concours et qui reste, au-delà de toutes les exigences précédemment citées, le critère prioritaire: la maîtrise de la langue allemande, mais aussi de la langue française: «La fonction sociale pour laquelle les candidats à ce concours sont recrutés, quels que soient en France ses avatars, fait de cette maîtrise un critère de classement prioritaire. Science et génie ne peuvent l'emporter ici sans une faculté d'expression suffisamment élaborée et affinée dans la langue enseignée et dans celle des esprits qu'on enseigne » (2). Comme le souligne ce rapport, il s'agit bien d'une double maîtrise, celle de l'allemand et du français. De nombreux rapports – ceux de 1962 et de 1988 par exemple – n'ont de cesse d'affirmer que le professeur d'allemand est aussi un professeur de français.

Les rapports des années 1950 mettent l'accent avec insistance sur la manière de profiter pleinement de son séjour en Allemagne pour améliorer ses connaissances. L'agrégation exige cependant, plus qu'un simple souvenir auditif, un entraînement intensif avec des Allemands. La banalisation des voyages en Allemagne dans les années 1970 rendront ces remarques par la suite superflues. Si le niveau d'allemand finit par être considéré comme satisfaisant, notamment au vu de l'évolution du niveau du thème écrit et oral, le jury reste vigilant sur la maîtrise du français qui semble être inversement proportionnelle à celle de l'allemand: «Encore faudrait-il que cette

(1) Rapport de M. Lecouteux, concours de 1987, p. 18. Voir également la remarque du jury de 1984: «A étudier les défauts et les manques, on constate – et cela n'est pas nouveau – que ceux-ci sont moins imputables à des connaissances insuffisantes qu'à la maladresse et l'inefficacité dans l'art et la manière d'opérer parmi elles une sélection judicieuse et les mettre en œuvre », rapport de M^{me} Monteil sur la composition allemande, concours de 1984, p. 12.

(2) Rapport général de MM. Huby et Martin, concours de 1974, p. 7.

attention portée à la langue allemande n'ait pas pour contrepartie un relâchement coupable de l'expression en français, tant écrite qu'orale. Pour un nombre croissant de candidats, la conscience des divers registres de discours semble s'estomper dangereusement. [...] La fonction d'enseignant de langue, à laquelle se destinent les candidats à ce concours, appelle de leur part une sensibilité aiguë à ces questions, aussi bien en allemand qu'en français » (1).

3. Les sujets des épreuves

N'étant pas en mesure de rechercher tous les programmes publiés depuis 1952 dans le *Bulletin officiel*, nous nous appuyons pour notre étude exclusivement sur les sujets qui ont fait l'objet des épreuves (2). Certes, la difficulté du programme peut varier d'une année à l'autre mais « quel qu'il soit, [il] est le terrain sur lequel les qualités d'esprit peuvent se mettre en valeur : et celles-ci sont l'un des éléments essentiels sur lesquels porte l'appréciation des jurys » (3).

Lorsqu'on étudie dans un premier temps les textes donnés en version, on est surpris par la constance avec laquelle les mêmes auteurs reviennent à intervalles réguliers depuis 1952. Il n'y a pas de changement notoire de corpus. Thomas Mann est donné en 1953, 1959, 1975 et 1985, Nietzsche en 1958, 1972, 1980, Hermann Hesse en 1964 et en 1983, Robert Musil en 1965, 1967, 1976, Hofmannsthal en 1960 et en 1984, Karl Kraus en 1977 et en 1988. Le corpus de textes reste donc d'une haute exigence littéraire, choisi parmi les auteurs canoniques de la littérature allemande des XIX^e et XX^e siècles. Néanmoins, depuis quelques années on remarque une tendance à privilégier la littérature contemporaine, le XIX^e siècle n'étant plus représenté depuis

(1) Remarques générales, rapport du concours de 2001, p. 4.

(2) Nous renvoyons pour une vue d'ensemble des sujets donnés à l'écrit de l'agrégation externe d'allemand au tableau V. Jusqu'aux années 1970, les rapports de concours ne nous permettent pas de reconstituer l'intégralité de leur programme. L'étude des sujets donnés à l'agrégation d'externe d'allemand durant cinquante années nous semble quant à elle pouvoir donner déjà quelques tendances lourdes. Pour une présentation et une analyse exhaustives des programmes de 1983 à 2002 nous renvoyons à l'étude d'Élisabeth Rothmund intitulée « 1983-2002 : quelques réflexions sur vingt années de programmes d'agrégation », publiée dans le numéro 8 du *Bulletin de l'AGES*, 2001, pp. 31-48.

(3) Rapport général de MM. Huby et Martin, concours de 1974, p. 7.

1998. S'il est difficile d'évaluer la difficulté d'un texte dans l'absolu – c'est-à-dire relativement au niveau des candidats de l'époque – il est en revanche possible d'en mesurer l'évolution quantitative. Un décompte du nombre de mots de cinq textes choisis sur l'intégralité de la période considérée prouve sans ambiguïté que la longueur des versions s'est considérablement réduite, d'une centaine de mots en moyenne, soit environ d'un quart (1). Si l'on y ajoute l'évolution de la moyenne de version, la baisse de niveau déjà constatée se confirme mais reste néanmoins moins dramatique que la baisse de niveau en dissertation française et allemande. La comparaison des commentaires des deux versions de 1962 et 1982 faisant toutes deux particulièrement appel à la culture générale révèle dans quelle mesure le ton et les exigences du jury se sont adaptées au niveau des candidats. Pour le texte de Manfred Hausmann donné en 1962 traitant de la conception de l'art au Moyen Âge et du mystère de la création artistique, il fallait «avoir des connaissances honnêtes, un peu de bon sens, de sensibilité et de goût pour faire une bonne copie», avoir donc déjà ouvert un livre sur les arts plastiques et «contemplé et admiré les statues des porches de nos cathédrales» (2). Il en va autrement du texte donné vingt ans plus tard de Hermann Broch sur Virgile qui «nourri d'une culture antique, ne demandait cependant pas une connaissance particulière de la civilisation latine dont Virgile est ici le symbole» (3). Si par le choix de ses textes, le jury reste soucieux d'ancrer la germanistique au sein d'une vaste culture générale, il tient compte de la baisse de niveau particulièrement sensible dans les années 1970 en réduisant notablement la longueur des textes proposés ainsi que les pré-requis pour une bonne traduction.

(1) Voici le décompte des versions :

1958	1962	1982	1988	1990	1999
474 mots	492 mots	308 mots	364 mots	394 mots	368 mots

(2) Rapport sur la version, concours féminin de 1962, p. 31.

(3) Rapport sur la version de M. Benoit et M^{mes} Monteil et Vilmet, concours de 1982, p. 22.

Tableau V : Sujets de l'agrégation externe d'allemand, 1952-2002

	1952	1953	1954	1955	1956	1957
DISSERTATION FRANÇAISE	Le sentiment national allemand	Jean Paul	Schiller	A. von Droste-Hülshoff et Mörke	Nietzsche	Goethe
THÈME	E.J. de Goncourt	E. Henriot	J. de Laetelle	Proust	E. J. de Goncourt	E. Fromenün
VERSION	Ludwig Klage	Thomas Mann	Friedrich Gundolf	Hans Carossa	Fritz Martini	G. Fricke
COMPOSITION ALLEMANDE	Goethe	Lessing	Fichte	Goethe	G. Keller et de C.F. Meyer	Heine
	1958	1959	1960	1961	1962 (Hommes)	1962 (Femmes)
DISSERTATION FRANÇAISE	Hofmannsthal	Goethe	La poésie populaire	Mörke	H. Heine	Lenau
THÈME	G. Bernanos	F. Mauriac	E. Fromentin	J. Romain	M. Proust	F. Mauriac
VERSION	F. Nietzsche	Th. Mann	Hofmannsthal	H. Hesse	E. Diesel	M. Hausmann
COMPOSITION ALLEMANDE	Kleist	Schiller	Büchner	W. von Humboldt	Schiller	Goethe
	1963 H	1963 F	1964 H	1964 F	1965 H	1965 F
DISSERTATION FRANÇAISE	Hölderlin	Grimmelshausen	Jean Paul	C.F. Meyer	Goethe	Stefan George
THÈME	F. Mauriac	M. Barrès	A. France	A. France	H. Troyat	M. Proust
VERSION	Mörke	H. Carossa	M. van den Bruck	H. Hesse		R. Musil
COMPOSITION ALLEMANDE	Lessing	Goethe	Goethe	Schiller	Stefan Georg	Goethe
	1966 H	1966 F	1967 H	1967 F	1969	1971
DISSERTATION FRANÇAISE	Novalis	Fontane	W. Raabe	Heine	Hofmannsthal	F. Kafka
THÈME	Baudelaire	H. Bosco	G. Picon	G. de Maupassant	G. Chéreau	L. Febvre
VERSION	E. Bertram	S. Zweig	R. Musil	P. Weiss	K. Edschmid	Th. Mann
COMPOSITION ALLEMANDE	Hofmannsthal	Goethe	Wieland	Wieland	K.Ph. Moritz	Goethe
	1972	1973	1974	1975	1976	1977
DISSERTATION FRANÇAISE	G. Grass	Hofmannsthal	Nibelungen	Hölderlin	Th. Mann	B. Brecht
THÈME	M. Tournier	J. Giraudoux	G. Bernanos	R. Barthes	J. Carrière	P.-H. Simon
VERSION	F. Nietzsche	H. Bahr	B. von Wiese	Th. Mann	R. Musil	K. Kraus
COMPOSITION ALLEMANDE	W. Grabbe	Forster et Kant	F. Schlegel	Lohenstein	Schiller et Goethe	Faust

DISSERTATION FRANÇAISE	1978	1979	1980	1981	1982	1983
	Goethe	Hutten	Jean Paul	Goethe et Plenzdorf	la RFA	Herder
THÈME	P. Lainé	S. de Beauvoir	J. Green	M. Yourcenar	M. Proust	M. Arland
VERSION	M. Frisch	W. Muschg	F. Nietzsche	W. von Humboldt	H. Broch	H. Hesse
COMPOSITION ALLEMANDE	Guillaume II	Horvath	Sternheim	III. Reich	G. Keller	Canetti
	1984	1985	1986	1987	1988	1989
DISSERTATION FRANÇAISE	Kafka	Grillparzer	Goethe	Th. Bernhard	Dr. Johann Faust	Lessing
THÈME	R. Martin du Gard	P. Valéry	Alain	P. Quignard	M. Aymé	J. Carrière
VERSION	Hofmannsthal	Th. Mann	C. Zuckmayer	Fontane	K. Kraus	S. Lenz
COMPOSITION ALLEMANDE	Luther	La social-démocratie 1890-1914	Doblin	Hölderlin	Goethe	G. Benn
	1990	1991	1992	1995	1996	1997
DISSERTATION FRANÇAISE	L'Allemagne de 1945 à 1949	Goethe	Schiller	A. Schnitzler	Rilke	Kafka
THÈME	J.M. Le Clezio	H. Troyat	F. Mallet-Joris	F.R. Bastide	H. Bianciotti	G. Dormann
VERSION	F. Werfel	G. Kunert	C.J. Burekhardt	E. Roth	F. Werfel	A. Schnitzler
COMPOSITION ALLEMANDE	Le roman picaresque	Brecht	P. Handke	K. Ph. Moritz	M. Frisch	S. Lenz
	1998	1999	2000	2001	2002	
DISSERTATION FRANÇAISE	H. Heine	Goethe	La RFA: 1949-1963	Das Nibelungenlied	Das Märchen	
THÈME	D. Salleneuve	P. Bergounioux	A. Finkelkraut	P. Rambaud	P. Lainé	
VERSION	P. Weiss	P. Rühmkorf	R. Lettau	L. Harig	M. Schneider	
COMPOSITION ALLEMANDE	Schiller	Nietzsche	Kleist	Lichtenberg	La Réforme	

Il en va autrement pour l'épreuve de thème dont la longueur des textes reste, à peu de chose près, constante (1) mais dont le corpus change. Jusqu'en 1969, François Mauriac, qui est donné par trois fois en 1959, 1962 (F) et en 1963 (H), est le seul représentant de la littérature contemporaine, la majorité des autres auteurs relevant de la fin du XIX^e siècle ou du début du XX^e. La tendance se renverse dans les années 1970. À quelques exceptions près (Bernanos, Giraudoux, Proust, Martin du Gard, Valéry et Alain), les auteurs sont des écrivains contemporains. Le jury n'hésite pas à suivre l'actualité littéraire puisqu'il met en 1987 Pascal Quignard au concours. On observe donc une tendance inverse à celle de l'épreuve de version ; le jury ne se laisse pas influencer par la baisse dramatique de niveau en thème dans les années 1970 et garde un niveau d'exigence constant – du moins sur le plan quantitatif. Le relèvement du niveau à partir des années 1980 n'en est que plus méritoire.

Les années 1970 – l'après 1968 – marquent également une césure dans le choix des auteurs au programme. Ils sont deux avant 1968 – Hofmannsthal et George – à représenter la littérature allemande du XX^e siècle parmi un corpus d'auteurs très classiques des XVIII^e et XIX^e siècles. Sur 23 sessions – en comptant les concours féminin et masculin –, Goethe est choisi 9 fois et Schiller 4, les dioscures de Weimar représentant à eux seuls plus de la moitié des sessions. Ce chiffre tombe à 9 pour les sessions postérieures à 1971. En revanche, à l'exception des concours de 1974, 1975 et 1988, le jury choisit à partir de 1971 de faire porter systématiquement un des deux sujets de composition sur le XX^e siècle ou sur un sujet de civilisation, marquant ainsi clairement sa volonté de « moderniser » le concours – sans pour autant négliger les auteurs classiques qui restent présents mais de manière plus diversifiée. La réintroduction en 1973, après deux décennies d'absence, d'un sujet de civilisation portant sur l'attitude des Allemands à l'égard du régime républicain de 1792 à 1795 suscite quelques protestations parmi les candidats : « Le président du jury masculin s'est d'ailleurs entendu reprocher par des candidats parisiens d'avoir choisi un sujet qui ne fût pas littéraire, on lui a affirmé à plusieurs reprises que les germanistes n'étaient pas compétents pour

(1) Le décompte des thèmes donne le tableau suivant :

1961	1969	1988	1990	1999
455 mots	450 mots	385 mots	444 mots	434 mots

ce genre de problème et que la civilisation ne les intéressait pas du tout!» (1).

Cette fréquence des sujets de civilisation – six en huit ans ! (2) – s’explique par la volonté du jury de sensibiliser les futurs germanistes à l’histoire d’un pays envers laquelle ils se montrent particulièrement réticents (3). Elle est en outre motivée par un enjeu qui touche directement la définition de la discipline et son extension problématique au champ de l’histoire allemande. Les vives polémiques et les luttes acharnées qui accompagnent ce débat justifient la sévérité du jury : « Probablement nous jugera-t-on d’une sévérité et d’un pessimisme excessifs. Et pourtant notre seul souci est de provoquer chez les candidats de 1979 un sursaut salutaire, ce redressement qui s’impose d’urgence si l’on veut que la question dite de « civilisation » conserve intérêt et crédibilité » (4). Il en va de la légitimité et de la crédibilité du germaniste à faire œuvre d’historien, une œuvre qui tend à s’estomper depuis les années 1990 puisque les sujets proposés redeviennent plus classiques. La chute du Mur et le regain d’intérêt qui s’en est suivi pour l’Allemagne unifiée n’ont pas de conséquence particulière sur le choix des sujets du concours.

II. LE CONCOURS DU CAPES EXTERNE D’ALLEMAND

L’histoire de la création du CAPES et de l’évolution de son organisation après la Seconde Guerre mondiale reste profondément marquée par la volonté de s’adapter au nouveau contexte historique : « L’augmentation des effectifs dans les collèges, la refonte des systèmes de carrière et l’ouverture des lycées, collèges et écoles

(1) Rapport général de MM. Huby et Martin, concours de 1973, p. 6.

(2) En 1978, 1979, 1981, 1982, 1984, 1985 et 1990. Avant 1969, seules deux sessions portèrent sur un aspect de l’histoire allemande qui restait cependant cantonnée à la période précédant 1871. En 1952, il s’agit du « sentiment national en Allemagne de Luther à la mort de Kleist » et en 1954 de la « nation allemande à travers les discours de Fichte ». Il faudra attendre le concours de 2000 pour qu’un sujet sur l’Allemagne contemporaine soit à nouveau à l’ordre du jour. On notera par ailleurs l’absence totale de la RDA et de l’Autriche dans les sujets du tronc commun.

(3) Voir les réflexions d’ordre général de MM. Deghaye et Perret, concours de 1978, p. 7 : « Décidément nos germanistes montrent peu de goût pour les matières historiques. Nous le déplorons ».

(4) Rapport établi par M. Ridé sur la composition allemande, concours de 1978, p. 13.

normales à tous les titulaires de l'enseignement secondaire, qu'ils soient agrégés ou certifiés, amène le ministère à franchir le pas décisif, et à transformer les CAEC en certificats d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire (CAPES) dont la première session a lieu en 1952» (1). Aussi les rapports octroient-ils une place importante aux changements de nature des épreuves et à l'organisation du concours proprement dit.

1. L'organisation du concours

Nombre et origine des candidats

Le CAPES se distingue en effet de l'agrégation par l'influence qu'exerce la variation des effectifs et celle de l'origine de ses candidats sur la nature de ses épreuves. Le tableau VI met clairement en évidence deux phénomènes qui marquent l'histoire de ce concours : la très sensible augmentation du nombre de candidats qui transforme le concours en une épreuve de masse – comparons les 1753 candidats inscrits en 1982 aux 680 de l'agrégation la même année ! – et la non moins sensible féminisation (2) de la profession qui intervient dès 1967 – le nombre de candidates double entre 1967 et 1969 et le rapport des candidats hommes/femmes est de 1 à 10 en 1974. Si cette féminisation se traduit par un nombre de postes plus élevé pour les femmes, on reste encore très loin d'une répartition équitable des postes entre les deux sexes. Bien que les rapports ne donnent aucune indication sur la répartition des candidats admis après 1982, on peut néanmoins penser que la fusion des postes a profité aux femmes (3).

(1) André Chervel : *Histoire de l'agrégation, Contribution à l'histoire scolaire*, Paris, Éditions Kimé, 1993, p. 209. Les CAEC désignent les « certificats d'aptitude à l'enseignement dans les collèges, créés en 1941 ».

(2) Le jury, quant à lui, commente cette féminisation perceptible dès 1954, en ces termes : « Il est permis de se demander si la pénurie de candidats masculins qualifiés ne traduirait pas une certaine désaffection de l'élite de notre jeunesse masculine pour la carrière de l'enseignement », rapport du concours de 1954, p. 3.

(3) Dans l'ensemble, les jurys constatent que les candidates sont sensiblement meilleures que les candidats.

Tableau VI : Inscrits et admis au CAPES externe d'allemand, 1954-2001

	Nbre de candidats ayant effectivement composé		Nbre d'admis au concours normal	
	H	F	H	F
1954	126	147	25	16
1955	157	181	27	27
1957	126	165	37	51
1958	127	169	50	54
1959	85	157	37	41
1963	105	152	35	67
1964	123	169	45	51
1965	136	201	36	69
1966	185	216	44	34
1967	190	313	59	72
1969	572	641	50	137
1970	313	735	60	141
1971	444	980	95	174
1972	476	1 109	115	139
1974	589	1 575	136	186
1977	496	1 451	38	135
1978	418	1 251	36	101
1979	341	1 070	9	39
1982	1 352		60	
1983	1 150		60	
1984	876		60	
1985	750		100	
1989	826		100	
1990	736		130	
1991	756		106	
1992	693		173	
1993	871		224	
1994	1 139		241	
1995	1 387		224	
1996	1 541		231	
1997	1 581		189	
1998	1 555		212	
1999	1 684		216	
2000	1 158		173	
2001	968		175	

Le tableau VI fait apparaître trois phases bien distinctes dans l'évolution du nombre d'admis au concours. Dans une première période, jusqu'en 1967, l'augmentation du nombre de postes est sensible puisque l'on passe de 25 à 59 postes pour les hommes et de 16 à 72 pour les femmes. Ce coefficient multiplicateur n'est pas aussi important pour le nombre de candidats et de candidates qui passe dans le même temps de 126 à 190 pour les hommes (1) et de 147 à 313 pour les femmes. Le besoin croissant de professeurs d'allemand rend l'épreuve de plus en plus facile (2). Elle se double en outre d'une possibilité pour les élèves des IPES d'accéder à la profession en étant exempté des épreuves écrites. L'explosion des effectifs et du nombre de postes dans la seconde période, de 1969 à 1979, accompagne les phénomènes qui agitent l'Éducation nationale dans son ensemble. L'analyse du ratio de réussite durant cette période montre que l'augmentation drastique des candidats ne va pas forcément de pair avec l'accroissement de la difficulté du concours. C'est à partir du moment où, la baisse de niveau devenant préoccupante, le gouvernement réduit sensiblement le nombre de postes que les choses changent. La volonté politique de limiter le nombre de postes tombe comme un couperet en 1979 avec 101 postes proposés – tous candidats confondus – contre 223 l'année précédente (3). En 1979, il y a un poste pour environ 30 candidats (alors que le ratio oscille entre 8 et 12 de 1972 à 1978). Ce n'est qu'avec la baisse sensible des candidats qui intervient au milieu des années 1980 que le ratio recommence à baisser pour atteindre un taux record de un pour 4 en 1992, 1993 et 1994.

De manière encore plus marquée que pour l'agrégation, les candidats viennent d'horizons très divers. Le terme de «candidats» recouvre en effet des réalités bien différentes selon les décennies ; il

(1) La diminution relative du nombre des inscriptions – notamment masculines – a selon le jury de 1959 diverses causes : «Outre la désaffection générale des hommes pour une profession qui ne leur assure qu'un avenir des plus modestes, l'existence des IPES et surtout les mesures de recrutement provisoire prévues par le décret du 7 novembre 1958. Au titre de ce décret, ont obtenu une délégation ministérielle 78 adjoints d'enseignement ou maîtres auxiliaires, dont 75 ont subi effectivement les épreuves pratiques et dont 46 ont été définitivement admis», *Réflexions d'ordre général, concours de 1959*, p. 3.

(2) En 1965, un candidat sur quatre et une candidate sur trois sont admis.

(3) Les tableaux ne tiennent compte que de la procédure normale d'admission. Pour obtenir le nombre total de postes pourvus, il faudrait y ajouter les élèves des ENS et les élèves-professeurs des IPES, deux catégories dispensées des épreuves écrites.

s'agit entre autres des adjoints d'enseignement, des instituteurs et des professeurs de C.E.G., des maîtres auxiliaires, des lecteurs, des assistants et des étudiants dont le nombre précis n'est indiqué dans les statistiques que jusqu'en 1973, des élèves des Écoles normales supérieures et des IPES. En outre, contrairement à l'agrégation, certaines catégories de candidats sont dispensés des épreuves écrites, ce qui n'est pas sans poser problème. En 1954, la possession du Diplôme d'études supérieures (DES) confère aux candidats un nombre de points supplémentaires dont le pourcentage est fixé selon la mention, ce qui, selon le jury fausse le concours à partir du moment où «interviennent dans le classement des éléments de calcul étrangers aux épreuves communes» (1). Le jury ne semble pas obtenir gain de cause lorsqu'il exige que tous les candidats soient détenteurs du DES puisque les «injustices signalées» subsistent encore en 1957. Par ailleurs, la maigre part de l'allemand dans l'épreuve écrite pour intégrer les IPES rend fort aléatoire le niveau de ces candidats qui ne doivent passer que l'épreuve orale du CAPES. Ce paradoxe semble dangereux au jury de 1964 qui s'interroge sur le bien-fondé de cette démarche: «Les élèves-professeurs gagnent-ils toujours à risquer leur sort sur une seule épreuve? Est-il sûr qu'on leur rende un bon service en les dispensant de l'écrit? [...] Les conséquences de ce mode de recrutement ne peuvent manquer de se faire sentir au CAPES» (2).

Structure et évolution des épreuves

Les épreuves écrites sont dans un premier temps sensiblement comparables à celles de l'agrégation. Elles comportent une composition française, une composition allemande portant sur un programme de textes, une version et un thème. En revanche, l'oral apparaît en comparaison très allégé puisqu'il ne consiste qu'en une seule épreuve de trois quarts d'heure, une explication de texte hors programme à

(1) Renseignements généraux, rapport du concours de 1954, p. 3.

(2) Rapport général de MM. Dhaleine et Holderith, concours de 1964, p. 5. Voir également le rapport de 1965: «[Le jury] croit utile de mettre les candidats en garde contre les illusions créées par les avantages peu durables de certaines dispositions actuelles qu'il déplore. En effet, d'une part l'important coefficient de la composition française et l'appoint éventuel des points accordés pour le diplôme procurent l'admissibilité à des étudiants dont les notes sont insuffisantes en allemand. De l'autre, des élèves-professeurs des IPES, dont le titre a été acquis sur la foi de résultats obtenus dans d'autres disciplines, sont dispensés d'épreuves écrites qui seraient nécessaires pour les sélectionner», rapport de 1965, p. 3.

laquelle s'ajoutent la traduction d'une partie du texte et une interrogation grammaticale. Le CAPES semble être de toute évidence plus sensible aux fluctuations du temps et l'évolution de certaines de ces épreuves révèle une volonté de s'adapter aux pédagogies, à la société et au public nouveaux.

a) Les épreuves écrites

Nul changement n'est à cet égard plus symptomatique que le passage en 1969 de la dissertation française au commentaire dirigé en français. La dissertation est avant tout une dissertation de culture générale. Le jury attend manifestement une prise de position personnelle qui soit motivée par des exemples révélant à propos un bon niveau de culture générale sur un thème proche du contenu de la discipline ou de la pédagogie. Les exemples ne se limitent pas exclusivement au champ de la germanistique mais peuvent être pris dans la littérature française ou dans d'autres littératures étrangères. Comme le souligne le jury de 1957 : « [La composition française] ne diffère ni par le sens, ni par la difficulté, de la « dissertation littéraire générale » de Propédeutique. On choisit un texte assez long pour aider les candidats en proposant une matière plus riche » (1). Le jury recommande de manière même assez inattendue pour un concours de langues vivantes de s'y préparer en relisant surtout la littérature française : « Nous souhaitons qu'ils relisent, ou lisent, les chefs d'œuvre de la littérature française pour se cultiver, pour enrichir leur vocabulaire pour apprendre à réfléchir. Nous leur recommandons d'affiner leur goût avant d'aspirer à former celui des autres » (2). La double exigence de l'épreuve, en l'occurrence celle de faire la preuve de sa culture générale et d'une réflexion sur l'articulation entre savoir et fonction du savoir, apparaît clairement dans l'intitulé du sujet à propos de la citation de Victor Hugo sur le rôle de la poésie : « Vous dégagerez avec netteté les idées du texte. Puis vous les apprécierez, en vous fondant sur quelques chefs-d'œuvre de la littérature française, au cours d'une libre discussion qui analyse votre attitude individuelle d'amateur, et qui envisage aussi votre rôle de professeur, chargé d'éveiller de jeunes esprits à l'amour du beau » (3). Le libellé invite le futur profes-

(1) Rapport sur la composition française, concours de 1957, p. 5.

(2) Rapport sur la composition française, concours de 1958, p. 7.

(3) Rapport de MM. Becker et Faure sur la composition française, concours de 1959, p. 5. Voir les exemples au tableau VII.

seur d'allemand à ne pas se limiter au seul enseignement de la langue mais à faire œuvre d'humaniste.

Le commentaire dirigé en français qui remplace la dissertation française en 1969 réduit considérablement les exigences de l'épreuve ainsi que le champ de connaissances mobilisé. À la liberté de discussion accordée par la dissertation répond la « direction » imposée par les questions données. Les remarques du jury méritent d'être citées ici dans leur intégralité dans la mesure où elles illustrent l'« adaptation » de l'épreuve au niveau des candidats : « Sous sa forme nouvelle, la quatrième épreuve écrite du CAPES d'allemand devrait répondre aux vœux des candidats. Tout en demeurant une épreuve de français, elle porte désormais sur un texte allemand, texte extrait de l'un des auteurs du programme et qu'il s'agit de commenter en se laissant guider, diriger, au moyen de questions précises se rapportant au passage que l'on a sous les yeux. Avantages appréciables : la préparation, ici, se confond avec celle de la dissertation allemande ; les questions limitent le champ d'investigation, maintiennent le candidat au contact du texte ou lui suggèrent des rapprochements bien déterminés ; la langue enfin, qui pour la majorité des candidats est la langue maternelle, ne devrait pas constituer un obstacle » (1). L'année même où les effectifs explosent, le concours est présenté en des termes qui relèvent plus d'une démarche de marketing visant à convaincre de son accessibilité le plus grand nombre que d'une épreuve de sélection. Les indications très précises quant à la forme et au contenu de la nouvelle épreuve données par le jury du concours de 1978 montrent combien ses attentes se situent surtout au niveau de la capacité à appliquer une méthode et à avoir assimilé le texte au programme : « Le commentaire de texte « dirigé » suppose que le candidat accepte de suivre l'ordre des questions posées. [...] Un bon commentaire fournit la preuve, par la précision de ses analyses et l'intérêt des vues générales qu'il dégage, d'une bonne connaissance du texte au programme » (2). La comparaison avec le libellé du sujet sur Victor Hugo (cf. document ci-après) est éloquent : en vingt ans, soit en l'espace d'une génération, l'épreuve ne juge plus de l'aptitude à justifier d'un jugement personnel et cultivé sur des domaines vastes et variés mais contrôle

(1) Rapport de MM. Eugene et Mayeur, concours de 1969, p. 12.

(2) Rapport sur le commentaire dirigé en français, concours de 1978, p. 18. Le programme équilibre, comme le montre la liste des sujets au tableau VII, auteurs classiques, auteurs contemporains et questions de civilisation.

**Sujets de composition française
du CAPES externe d'allemand**

Composition française, session de 1959

Victor Hugo, méditant sur le rôle bienfaisant de la poésie, écrit en 1863 :

« Il est impossible d'admirer un chef-d'œuvre sans éprouver en même temps une certaine estime de soi. On se sait gré de comprendre cela. Il y a dans l'admiration on ne sait quoi de fortifiant qui signifie et grandit l'intelligence. L'enthousiasme est un cordial. Comprendre c'est approcher. Ouvrir un beau livre, s'y plaire, s'y plonger, s'y perdre, y croire, quelle fête ! On a toutes les surprises de l'inattendu dans le vrai. Des révélations d'idéal se succèdent coup sur coup. Mais qu'est-ce donc que le beau ? Ne définissez pas, ne discutez pas, ne raisonnez pas, ne coupez pas un fil en quatre, ne cherchez pas midi à quatorze heures, ne soyez pas votre propre ennemi à force d'hésitation, de raideur et de scrupule. Quoi de plus bête qu'un pédant ? Allez devant vous, oubliez votre professeur de rhétorique ; dites-vous que Dieu est inépuisable ; dites-vous que l'art est illimité ; dites-vous que la poésie ne tient dans aucun art poétique, pas plus que la mer dans aucun vase, cruche ou amphore ; soyez tout bonnement un honnête homme ayant la grandeur d'admirer, laissez-vous prendre par le poète, ne chicanez pas la coupe sur l'ivresse, buvez, acceptez, sentez, comprenez, voyez, vivez, croissez ! »

Vous dégagerez avec netteté les idées du texte. Puis vous les apprécierez en vous fondant sur quelques chefs-d'œuvre de la littérature française, au cours d'une libre discussion qui analyse votre attitude individuelle d'amateur, et qui envisage aussi votre rôle de professeur, chargé d'éveiller de jeunes esprits à l'esprit du beau.

Composition française, session de 1964

« Le spectacle est la seule forme d'éducation morale et artistique d'une nation. Il est le seul moyen par lequel le public, le plus humble et le plus lettré, peut être mis en contact avec les plus hauts conflits ».

Jean Giraudoux

En prenant le mot « spectacle » dans son sens le plus large, vous essaieriez de dire ce que vous pensez de ce jugement à la lumière de votre expérience personnelle.

de manière « dirigée » les connaissances sur un corpus de textes bien défini. En 1999, le rapport n'hésite plus à faire état de la « relative facilité de l'épreuve » qui ne laisse rien au hasard puisqu'il convient de « traiter les questions dans l'ordre » et de s'abstenir « de toute introduction ou conclusion, puisque c'est la règle du jeu pour l'épreuve de commentaire » (1).

Parallèlement, l'importance de la dissertation allemande est néanmoins réaffirmée puisqu'elle reste désormais la seule épreuve du genre dans laquelle les exigences demeurent constantes au cours des décennies : « Elle est bien au contraire, un des exercices qui révèlent le mieux les qualités du futur enseignant : culture, aptitude à exprimer clairement et logiquement sa pensée, connaissance de la langue » (2). Le même jury qui commente dans les termes cités ci-dessus l'introduction du commentaire dirigé en 1969 attribue à la dissertation un rôle de gardien de la tradition : « Il est de bon ton de reprocher à l'université d'ignorer la réalité contemporaine et de se réfugier dans un passé révolu. Les Classiques font les frais de ce procès. [...] Certains candidats au CAPES professent cette doctrine et déplorent qu'on les invite à disserter sur les poètes. [...] Nos étudiants lisent trop de journaux et pas assez de livres » (3). La dissertation fait d'ailleurs l'objet d'un corrigé très détaillé en ce qui concerne la méthode, le sujet et la langue, une démarche fréquemment adoptée par les jurys du concours du CAPES.

Le choix des sujets suit la même évolution que ceux de l'agrégation, ce qui ne saurait surprendre puisqu'il y a toujours un corpus de texte commun aux deux concours. Le choix du jury avant 1969 se porte avant tout sur la période classique et sur le XIX^e siècle, le programme s'élargissant par la suite au XX^e siècle et aux questions de civilisation. La rupture de 1968 est cependant peut-être plus radicale que pour l'agrégation. En effet, tandis que les dioscures Goethe et Schiller sont régulièrement choisis comme sujets pour l'agrégation même après 1968, le jury du CAPES opte délibérément pour un parti pris de modernité, privilégiant à partir de 1970 le XX^e siècle et les questions de civilisation. Le XVIII^e siècle, et même dans une moindre mesure le XIX^e siècle sont relégués au second plan (cf. Tableau VII).

(1) Rapport sur le commentaire dirigé en français, concours de 1999, p. 37.

(2) Rapport sur la composition allemande, concours de 1970, p. 5.

(3) *Ibid.*, p. 13.

Tableau VII : Sujets du CAPES externe d'allemand, 1954-1995

	1954	1955	1957	1958
COMPOSITION FRANÇAISE	R. d'Harcourt: « Les Allemands d'aujourd'hui »	R. Poincaré sur le caractère allemand	A. Gide sur l'art	Montaigne sur l'humanisme
COMPOSITION ALLEMANDE	Grillparzer	Schiller	Goethe	Schiller
VERSION	E. Hardt	F. Altheim	S. Zweig	R.H. Bartsch
THÈME	Sainte-Beuve	M. Aymé	J. Guehenno	A. de Saint-Exupéry
	1966	1967	1969	1970
COMPOSITION FRANÇAISE/COMMENTAIRE DIRIGÉ EN FRANÇAIS	Marcel Proust sur le génie	Ionesco sur la vérité de l'œuvre d'art	K.Ph. Moritz	Goethe
COMPOSITION ALLEMANDE	Schiller	Heine	Hofmannsthal	B. Brecht
VERSION	H. Hesse	Th. Mann	P. Weiss	M. Frisch
THÈME	P. Bourdau	Cl. Sainte-Soline	V. Larbaud	B. Clavel
	1976	1977	1978	1979
COMMENTAIRE DIRIGÉ EN FRANÇAIS	N. Lenau	Lessing	E.T.A. Hoffmann	H. Hesse
COMPOSITION ALLEMANDE	Dürrenmatt	Goethe	H. Mann/Guillaume II	Horvath
VERSION	H. Carossa	M. Walsér	K. Kraus	P. Handke
THÈME	E. Triolet	A. Martinerie		J. Guehenno
	1985	1989	1990	1991
COMMENTAIRE DIRIGÉ EN FRANÇAIS	La social-démocratie avant 1914	L'Allemagne de 1945 à 1949	Goethe	Relations RFA/RDA
COMPOSITION ALLEMANDE	Freud	Lessing	P. Bichsel	Goethe
VERSION	W. Bergengruen	E. Canetti	J. Roth	P. Weiss
THÈME	A. Rinaldi	J.-J. Brochier	R. Gary	A. Dhôtel

	1959	1963	1964	1965
COMPOSITION FRANÇAISE	Victor Hugo sur la poésie	François Mauriac sur l'artiste	J. Giraudoux sur le spectacle	Diderot sur le goût
COMPOSITION ALLEMANDE	Goethe	Lessing	C.F. Meyer	Kleist
VERSION	F. Kafka	M. Gasser	Th. Heuss	S. Zweig
THÈME	F. Gregh	E. Zola	Courtelaine	Vercors
	1971	1972	1974	1975
COMPOSITION FRANÇAISE/COMMENTAIRE DIRIGÉ EN FRANÇAIS	Goethe	G. Grass	Hebbel	S. Lenz
COMPOSITION ALLEMANDE	M. Frisch	Goethe	Luther	République de Weimar
VERSION	H. Broch	E. Kästner	Rilke	A. Eggebrecht
THÈME	H. Troyat	M. van den Meersch	A. de Saint-Exupéry	J. L'Hôte
	1980	1982	1983	1984
COMMENTAIRE DIRIGÉ EN FRANÇAIS	C. Sternheim	H. Böll	Bismarck	F. Kafka
COMPOSITION ALLEMANDE	Marx, Büchner et Lassalle	G. Heym	Schiller	Goethe
VERSION	M. Frisch	M. Frisch	Th. Heuss	Ch. Wolf
THÈME	H. Coulonges	M. Tournier	A. Cousteaux	
	1992	1993	1994	1995
COMMENTAIRE DIRIGÉ EN FRANÇAIS	P. Handke	Th. Storm	Le III ^e Reich	K.Ph. Moritz
COMPOSITION ALLEMANDE	ETA Hoffmann	Rep. de Weimar	Jung-Stilling	
VERSION	E. Fried	E. Canetti	St. Heym	F. Zorn
THÈME	J. Rouaud	P. Nizan	P. Quignard	N. Sarraute

La nature des autres épreuves écrites ne subit pas de grandes modifications au cours des décennies. Le corpus de textes de version, orienté dès le début vers la littérature contemporaine, puise aux mêmes sources – Theodor Heuss est choisi en 1964 et en 1983, Max Frisch en 1970, 1980 et 1983 – et la longueur des textes reste, malgré une très légère tendance à la baisse, quasi constante (1). L'analyse pour l'épreuve de thème révèle les mêmes caractéristiques que pour l'agrégation. Les textes sont de plus en plus fréquemment choisis parmi la littérature contemporaine et leur longueur reste constante, voire a tendance à augmenter jusqu'en 1992, où intervient le regroupement des deux épreuves en une seule. Thème et version qui jusqu'alors duraient trois heures chacun font l'objet d'une seule épreuve d'une durée de quatre heures, désormais de même durée et de même coefficient que la dissertation en allemand et le commentaire en français (2). Leur longueur s'en trouve sensiblement réduite.

b) Les épreuves orales

L'évolution des épreuves orales exprime le même souci de trouver un équilibre délicat entre une volonté de maintenir des exercices traditionnels et celle de s'adapter à un nouveau public, voire à une nouvelle époque, mais elle laisse transparaître une plus grande réactivité par rapport au contexte général. C'est dans ce domaine que la structure du concours subira les modifications les plus importantes. Les aléas de l'épreuve de commentaire grammatical sont à cet égard significatifs. L'épreuve disparaît avec la traduction en 1969 des épreuves orales, changement amené en douceur par un jury soucieux de ne pas traumatiser un public par des exigences trop élevées: « Certains candidats ont peut-être été surpris par les *petites* questions de grammaire historique posées à propos de tel ou tel sujet. *Qu'ils se rassurent!* La grammaire historique est *bel et bien* supprimée de l'oral du CAPES... Si le jury a opéré *quelques* sondages de ce genre, ce fut uniquement pour montrer aux candidats qu'il faut également se

(1) Le décompte des versions donne le tableau suivant :

1963	1984	1992
389 mots	361 mots	258 mots

(2) Nous aboutissons pour le thème au tableau suivant :

1963	1984	1992
322 mots	380 mots	247 mots

maintenir à un certain niveau de culture philologique, ne serait-ce que pour pouvoir répondre de façon satisfaisante aux questions que poseront les élèves à propos de certaines anomalies grammaticales » (1).

En réaction à la baisse préoccupante et persistante du niveau durant la décennie 1970, l'épreuve de commentaire grammatical, dont la difficulté est affichée d'entrée de jeu, est cependant réintroduite au début des années 1980: « [Elle] exige impérativement une préparation de fond, régulière et de longue haleine, qui devrait commencer le plus tôt possible et pourquoi pas dès l'année de licence ». Les nouvelles exigences de savoir clairement affichées sont également destinées à mieux armer pédagogiquement le professeur pour répondre à l'évolution d'un auditoire qui, lui aussi, n'est plus tout à fait le même: « [Le commentaire] peut être aussi une aventure passionnante, car il excite la curiosité. [...] Et en plus de tout cela, il est utile: car il arme le futur professeur pour répondre aux questions (im)pertinentes de ses futurs élèves! » (2).

Mais de même que, pour l'écrit, le rôle de la dissertation allemande avait été réaffirmé sans ambiguïté, de même l'explication de texte continue-t-elle à jouer un rôle fondamental dans l'élaboration de l'outil pédagogique et dans l'évaluation des compétences du futur professeur d'allemand. Il est intéressant de constater combien, comme pour la composition française, la référence à la littérature française reste jusqu'en 1967 omniprésente dans les conseils donnés pour l'explication de texte orale. Aussi le jury de 1955 enjoint-il par exemple aux candidats de se procurer les instructions de l'Inspection générale des Lettres concernant l'explication d'un texte français afin de s'imprégner de la méthode et du but de l'exercice. La formation que les candidats ont acquise dans leur langue maternelle doit servir de modèle à leur apprentissage de la littérature allemande: « Un jeune germaniste, plein de bonne volonté, doit penser que pour expliquer Wiechert, Carossa ou Jünger, il est nécessaire d'avoir fréquenté Grimmelshausen, Goethe, Heine, d'avoir pénétré dans leur vocabulaire, leur syntaxe, leur style, de même que pour posséder le français, il a dû assimiler la langue et la manière de s'exprimer de Ronsard, de

(1) Rapport sur l'épreuve orale, concours de 1969, p. 20. Souligné en italiques par nous.

(2) Rapport sur le commentaire grammatical, concours de 1982, pp. 40-41.

Racine, Victor Hugo, Stendhal, Valéry» (1). Par ailleurs, l'importance de cette épreuve est jugée à la même aune par le jury de CAPES que par le jury d'agrégation. Il s'agit de la «pièce maîtresse de l'oral, si révélatrice des qualités humaines et pédagogiques autant que des connaissances d'un futur professeur» (2). Les exigences que le jury formule à son propos seront remplies par tout candidat qui a travaillé sérieusement depuis la sixième: «On attend du candidat de la lucidité, du bon sens, une sensibilité et un goût que les lectures faites depuis la sixième devraient avoir suffi à former, et aussi un minimum de culture générale» (3). L'exigence d'une culture générale perdure au-delà de 1967, tout comme le lien étroit que l'épreuve entretient avec la pratique de l'enseignement au quotidien: «L'explication de texte constitue l'activité essentielle d'une classe de langue vivante dans le 2^e cycle. Le jour du concours, elle permet au futur professeur de révéler ses connaissances, sa personnalité et son aptitude au métier qu'il a choisi. Il est normal que les épreuves orales reposent, pour une large part, sur cet exercice» (4). Comme pour l'agrégation d'allemand, les textes choisis sont extraits des manuels en usage dans les lycées. Le rapport de 1982 donne des directives très précises sur la manière de se préparer à l'épreuve et en particulier d'acquérir un minimum de culture générale sur l'Allemagne, sa philosophie, ses grands courants d'idées et son histoire.

La maquette en vigueur jusqu'à la réforme de 1999 est définie par l'arrêté du 30 avril 1991 et fixe le nombre d'épreuves orales à deux (5), respectivement l'épreuve en langue étrangère (coefficient 7) communément appelée «épreuve universitaire» et l'épreuve sur dossier appelée «épreuve didactique» (coefficient 4). La première se compose d'une explication d'un texte littéraire ou non en allemand, d'une petite version (un passage du texte) et d'un commentaire grammatical en français. Elle se termine par un entretien avec le jury. La seconde comporte un exposé et un entretien en français.

(1) Rapport sur l'épreuve orale, concours de 1955, p. 15.

(2) Rapport sur l'explication de texte, concours de 1967, p. 15.

(3) Rapport sur les épreuves orales, concours de 1965, p. 18.

(4) Rapport sur l'explication de texte, concours de 1971, p. 17.

(5) Il existe une troisième épreuve (facultative) d'alsacien qui permet aux candidats qui le souhaitent d'obtenir un «CAPES d'allemand mention alsacien». Il faut pour cela être déclaré admis au CAPES et avoir obtenu au moins 10 à l'épreuve d'alsacien. Cette épreuve n'a aucune incidence sur l'admission et le classement au concours. Le rapport de 1997 détaille l'organisation du concours.

2. Le profil du parfait capétien

Le niveau des candidats

Le CAPES n'est épargné ni par la baisse de niveau ni par la désinvolture des candidats qui ne passent que quelques épreuves (1) et dont la faiblesse affecte fortement la moyenne générale. Si en 1954, le niveau est considéré comme satisfaisant dans l'ensemble – voir le tableau VIII –, le reproche de désinvolture apparaît dès 1957. À y regarder de plus près, la critique, du reste acerbe, ne porte pas tant sur le niveau de la langue allemande que sur des questions de méthode et de présentation générale qui relèvent d'une disposition intellectuelle de fond. Le jury de la composition française de 1957 ne mâche pas ses mots : « Somme toute, on s'inquiète de voir s'aggraver les défauts relevés dans le rapport précédent : manque de réflexion, manque de culture, manque de style, qui procèdent d'ailleurs de la même incuriosité ; disons, de la même veulerie. Car le premier remède réside au profond de chacun : il dépend de la volonté de bien faire et du désir de mieux faire. Notre métier exige un effort opiniâtre de perfectionnement, qui doit se poursuivre, incessant, avant et après les concours, par honnêteté morale, par respect de soi-même, par respect des jeunes esprits qui nous sont confiés, et qui nous font confiance » (2).

Un des facteurs prépondérants de cette évolution est, outre l'insuffisance de la préparation, la forte baisse du niveau linguistique qui apparaît au milieu des années 1960 (3) – pour ne plus disparaître ensuite à tel point qu'en 1970 le niveau de la licence d'allemand est remis en cause. Les candidats germanophones qui affluent au début

(1) Le nombre important de candidats qui ne composent pas ou qui rendent copie blanche reste une plainte constante du jury. En 1965, ils sont un tiers à ne pas avoir composé, à la suite de quoi des sanctions furent prises : des bourses ne furent pas renouvelées, des élèves des IPES perdirent le bénéfice de la dispense des épreuves écrites. En 1982, à titre d'exemple, le pourcentage de copies blanches pour la dissertation allemande est de 27 %.

(2) Rapport de MM. Becker et Faure sur la composition française, concours de 1957, p. 7.

(3) Voir les remarques générales du rapport de 1966, p. 2 : « Des fautes indignes d'un licencié, telles que le rejet après « denn », des erreurs de désinences, la confusion de l'accusatif et du nominatif masculin singulier, l'ignorance très fréquente de la déclinaison des noms du type de « der Gedanke, der Frieden », et une étonnante indifférence, parfois ouvertement proclamée devant le jury, à la simple correction de la langue ont provoqué un nombre consternant d'ajournement ».

des années 1970 ne sont pas non plus épargnés, le jury leur reprochant d'être « plus habitués à parler qu'à écrire » (1). Le souhait de voir le séjour en Allemagne, possible remède, devenir obligatoire n'a que peu d'influence sur le niveau. L'augmentation de ces séjours dans les années 1970 et 1980 ne change manifestement rien à une fatalité préoccupante pour les candidats au CAPES d'allemand : leur pauvreté lexicale, leur prononciation incorrecte et le rythme laborieux et heurté de leur diction.

La baisse drastique du niveau qui se manifeste dès 1963 – en dix ans, le thème perd trois points de moyenne – s'explique également aux yeux du jury par la nécessité d'allonger les listes et d'abaisser sensiblement la limite inférieure de l'admissibilité qui passe de 7,5/20 en 1962 à 6,8/20 en 1963 : « Un nombre croissant des candidats à notre concours comptent certainement sur l'indulgence du jury. Le raisonnement n'est pas faux. La situation, les besoins en personnel, inclinent les examinateurs à modérer leurs exigences. Le jury souhaite bien pouvoir envoyer dans les CPR des candidats aussi nombreux que possible, mais, soucieux de l'intérêt des enfants, il veut que ces jeunes maîtres ne soient pas trop au-dessous du niveau requis » (2). Inversement, la baisse sensible du nombre des postes en 1978 et en 1982 facilite le travail du jury qui n'a pas de mal à proposer des candidats de valeur. Il note même en 1985 un niveau satisfaisant à l'oral.

Sur le long terme, la chute du niveau reste néanmoins préoccupante. La comparaison des moyennes par discipline de 1954 et de 2001 est à cet égard éloquente. Mis à part quelques sursauts sporadiques et conjoncturels, les moyennes sont dans l'ensemble divisées

(1) Rapport sur la composition allemande, concours de 1971, p. 6.

(2) Réflexions d'ordre général, concours de 1963, p. 4. Le jury se défendra par la suite des reproches de « malthusianisme » proférés à son encontre en raison de l'exigence des épreuves, précisant « qu'il est mû uniquement par le désir de procurer à l'Université les maîtres qualifiés qui lui font tant défaut », rapport du concours de 1964, p. 4. En outre, la baisse du nombre de postes n'entraîne pas forcément une hausse du niveau, comme le déplore le rapport de 1977 : « Il était du moins possible d'espérer des résultats plus satisfaisants d'une sélection devenue plus rigoureuse. Malheureusement, il n'en a rien été. Une fois de plus, en effet, le jury a dû se satisfaire d'une moyenne médiocre, bien éloignée de la moyenne réelle. [...] Il ne s'y est résolu, avec hésitation parfois, voire un peu de mauvaise conscience, que pour ne pas laisser inutilisée une partie des postes mis à sa disposition », observations générales, rapport du concours de 1977, p. 5.

par deux ! Cette baisse prend des proportions dramatiques à partir de la seconde moitié des années 1990, comme en témoignent les chiffres du tableau VIII. À tel point que la lecture des notes d'une lauréate reçue entre le 160^e et le 170^e rang en 1997 avec une moyenne générale de 7,17 (1) laisse perplexe : 4 en dissertation allemande, 10,5 en traduction, 3,5 en commentaire dirigé en français, 6,5 à l'épreuve universitaire et 11 à l'épreuve didactique. Le rapport de 2001 tire la sonnette d'alarme : « Une barre d'admissibilité à 4,8, une moyenne de 3 en dissertation et de 3,6 en commentaire dirigé témoignent [...] d'un divorce préoccupant entre la formation générale, culturelle et méthodologique des candidats, et les compétences attendues dans le cadre du concours. C'est ainsi qu'on observe cette année pour la première fois que de très nombreux candidats ont finalement été admis après avoir franchi le cap de l'admissibilité avec une note fort médiocre dans l'une des deux épreuves écrites sur programme » (2). La question reste à savoir si la nouvelle maquette entrée en vigueur pour le concours de 2002 parviendra à sortir de ce qui ressemble fort à une impasse.

Le profil attendu : « un savoir, un savoir-faire, un savoir-être » (3)

Les exigences du jury de CAPES ne sont pas fondamentalement différentes de celles du jury d'agrégation. Les candidats doivent maîtriser le vocabulaire critique de l'analyse littéraire, posséder un minimum de culture générale entendue comme « un réseau de références intellectuelles permettant [au candidat] de retrouver les traits essentiels des périodes littéraires et les idées fondamentales des différentes époques » (4), un goût pour un langage correct, clair et précis que semble atrophier une fréquentation trop assidue des images aux dépens des textes (5). Les commentaires du jury sur la dissertation

(1) Le jury se voit contraint de citer ces notes afin de se justifier de n'avoir pourvu que 190 des 360 postes prévus au total. Voir le rapport de 1997, p. 5.

(2) Avant-propos, rapport du concours de 2001, p. 5.

(3) Citation du rapport de 1977, p. 6.

(4) Rapport sur l'explication de texte, concours de 1972, p. 17.

(5) Il est intéressant de remarquer que dès 1954 la dégradation du niveau de la rhétorique est attribuée à la toute-puissance des images : « Serait-ce que, même chez certains étudiants, la curiosité intellectuelle se repaît moins de textes que d'images et que la passivité qu'engendre ce mode de connaissance engourdit l'esprit d'analyse et atrophie les moyens d'expression », rapport sur la version allemande, concours de 1954, p. 12.

**Tableau VIII : Moyenne (sur 20) des quatre épreuves écrites
du CAPES externe d'allemand de 1954 à 2001**

	Composition française	Composition allemande	Thème	Version
1954	8,4	6,75	8,74	7,43
1955	7,1	6,4	8,1	8,2
1957		8	9	9,4
1958			9,4	9,2
1959		7,1	9	8
1963			6	6,7
1964			5,3	7,4
1965		6,6	5,6	
1966		5,8	6	5,2
1967		6,7	5,8	8,3
1969	6,2	5,3	6,7	6,6
1970	5,3	5,1	6,7	6,6
1971	7,9	7,7	6,3	6,5
1972	8	5,9	5,3	6,8
1974	7,5	7	4,3	7,1
1975		5,6	5,7	6
1976	4,8	5,7	4,4	6,9
1977	4,7	5,1	4,8	6
1978	5,2	5		6,8
1979	4,7	4,7	4,4	5,7
1980	3,9	4,4	3,7	4,8
1982	4,8	4,2	4,6	5,6
1983	4,7	4,1	3,9	2,9
1984	4,4	4,6	4,7	6,6
1985	3,8	4,1	4,2	4,7
1989	3,6	3,9	7,2	6,8
1990	4,5	3,8	8,3	5
1991	4,5	4,3	6,1	7,1
1992	5,1	4,2	6,9	
1993	5,8	5,4	6,1	
1994	4,7	4,8	6,4	
1995	4,8	4,8	6,2	
1997	3,6	3,7	5,7	4,6
1998	3,6			
1999	5,5	4,1		
2000	4,4	3,6	6,1	6,8
2001	3,6	3	5	5,3

française sont l'occasion d'une présentation précise des attentes du jury qui, au-delà des connaissances, en appelle à une déontologie exigeante, à un savoir-être. Le sujet sur Montaigne en 1958 donne lieu à une réflexion sur la conception de l'humanisme que les candidats doivent confronter à celle qu'ils pensent inspirer à leurs élèves. Le discours du jury sur la valeur de modèle et la responsabilité du professeur est un leitmotiv jusque dans les années 1960: «Peut-être doit-on répéter à des membres de l'enseignement qu'ils sont responsables de la langue qu'ils parlent et que s'ils ne se mettent pas en garde personnellement contre les abus des journalistes, contre la vulgarité de la presse ou du cinéma, il leur sera difficile de réagir devant des monstres de ce type: contemporanéité, autocriticisme... Il leur importe de prêcher d'exemple» (1).

Les années 1970 présentent une image contrastée des attentes du jury. Si d'un point de vue théorique, il maintient un haut degré d'exigence quant au niveau de culture générale et à la discipline intellectuelle, il semble parfois baisser la garde face à la réalité du niveau des candidats, qu'il s'agisse des solutions finalement acceptées pour les traductions ou de sa marge de tolérance vis-à-vis des inexactitudes historiques: «Si, à la limite, on peut passer quelques erreurs de noms propres – tant pis pour la culture historique du germaniste – en revanche, on devrait pouvoir exiger que soit connu et dominé un vocabulaire «technique» de base concernant la vie politique, économique et sociale» (2). Suite aux demandes des candidats, le jury multiplie à la fin des années 1970 et au début des années 1980 les conseils pratiques et «techniques» ciblés sur la méthode de chaque discipline, n'hésitant pas à publier des florilèges de copies médiocres. Les observations générales des rapports, qui ont par ailleurs tendance à devenir de plus en plus succinctes, donnent des conseils de méthode qui, n'était la mention de la maîtrise de la langue allemande, pourraient s'appliquer à toutes les disciplines. Le rapport de la session de 1976 en livre un modèle du genre. Le candidat doit «apprendre à lire [...], apprendre à composer [...], fournir des preuves [...], savoir se relire» (3).

(1) Rapport sur la composition française, concours de 1958, p. 7.

(2) Rapport sur la dissertation allemande, concours de 1975, p. 4.

(3) Observations générales, concours de 1976, p. 5.

Les relations que l'enseignant doit entretenir avec ses élèves font l'objet d'une préoccupation constante en des termes qui évoluent néanmoins avec le temps et qui tiennent compte du nouveau public auquel l'enseignant est confronté. La comparaison à trente ans d'intervalle entre deux rapports de concours montre à cet égard l'adaptation pragmatique des exigences du jury face aux principes de réalité et de spécialisation. En 1952, le « rôle du maître est d'abord d'interpréter, au sens musical du mot, pour ouvrir aux enfants le monde du beau, pour les ravir, et leur permettre de goûter la joie » (1). Trente ans après, en 1983, les contours de la personnalité du professeur d'allemand sont esquissés en des termes moins poétiques, plus techniques et plus – peut-être trop – ciblés: « D'abord des qualités d'ouverture à l'ensemble des réalités allemandes passées, mais surtout contemporaines, et pas seulement aux réalités littéraires. Puis des capacités d'engagement personnel *motivé* dans les jugements ou les réflexions suscités par les sujets proposés. [...] Enfin une aptitude à communiquer, qualité indispensable au futur enseignant » (2).

Dans les années 1980 le jury axe le profil du germaniste sur la civilisation, domaine qui englobe aussi bien telle question d'histoire que des informations glanées en feuilletant un atlas d'histoire, « en regardant une carte administrative ou économique, en parcourant un article d'une revue spécialisée ou non, en lisant telle thèse ou tel ouvrage consacré à la civilisation allemande sous l'un ou l'autre de ses multiples aspects, en faisant enfin des séjours aussi fréquents que possible en pays de langue allemande » (3). En écho aux grands débats de la germanistique autour de la notion de « civilisation », le jury reste soucieux de faire la différence avec les historiens et les sociologues. Une distinction qui ne semble pas aller de soi puisque le jury y revient dans ses rapports de 1982, 1983 et 1989. De fait, la mise en application des conseils suivants données à propos d'un commentaire dirigé sur Bismarck en 1983 relève d'un certain équilibre: « L'érudition n'est pas une valeur en soi. Inutile lorsqu'elle cherche à épater, elle est irremplaçable lorsqu'elle soutient une argumentation rigoureuse. Les germanistes ne sont pas des historiens. Mais cela ne suffit pas de les dispenser de se plier aux règles de

(1) Rapport sur la composition française, concours de 1959, p. 7.

(2) Observations générales, concours de 1983, p. 6.

(3) Observations générales, concours de 1978, p. 6.

l'enquête scientifique. La question de civilisation n'a-t-elle pas pour but de vérifier qu'ils sont capables de précision? La connaissance des détails importe moins que le sens des évolutions d'ensemble, mais les lacunes de l'information historique faussent nécessairement l'intelligence des sens» (1). La difficulté manifeste à cerner précisément l'ampleur des connaissances du germaniste en histoire conduit le jury à ajouter au rapport de 1989 une «note complémentaire à propos de l'explication de texte de civilisation». Il est dans un premier temps demandé aux candidats «d'avoir une connaissance sinon très détaillée, du moins précise de l'histoire et de la géographie de l'Allemagne depuis le XVIII^e siècle», tout en précisant quelques lignes plus loin que «les exigences du jury en la matière ne sont pas très élevées». Dans un second temps, le candidat doit être capable d'«analyser la rhétorique d'un document en fonction de ses caractéristiques» (2). Les précisions rassurantes du jury selon lesquelles le candidat est surtout jugé «en fonction de la qualité du questionnement et de l'argumentation» (3) n'apportent pas de réponse définitive au profil du «civilisationniste germaniste».

Si la lecture des rapports des années 1980 révèle un accent mis principalement sur le savoir-faire et le savoir, les rapports des années 1990 reviennent de manière significative sur les motivations profondes qui doivent animer tout futur professeur d'allemand. Le rapport de 1995 regroupe ces qualités sous le terme de «présence», un terme qui englobe «des compétences à la fois cognitives et psychologiques, par exemple, entre autres: une *méthode* solide qui permette d'exploiter de manière autonome ses connaissances et des documents, *l'envie et la capacité de transmettre* «quelque chose» à un public» (4). Le rapport sur l'épreuve orale en langue étrangère du concours de 1999 n'hésite pas à remplacer le traditionnel réquisitoire

(1) Rapport sur le commentaire dirigé en français, concours de 1983, p. 15. Voir également le rapport sur l'explication de texte orale du concours de 1982, p. 33: «En ce qui concerne les textes contemporains traitant des deux Allemagnes, il ne s'agit pas de jouer à l'éminent historien, encore moins au sociologue et au politologue. Mais on peut quand même exiger d'un «germaniste» quelques lumières sur la bipartition actuelle de l'Allemagne». L'emploi des guillemets et du terme de «quelques» laisse au lecteur et au candidat toute latitude d'interprétation.

(2) Note complémentaire à propos de l'explication de texte de civilisation, concours de 1989, pp. 51-52.

(3) Rapport sur l'explication de texte, concours de 1989, p. 16.

(4) Avant-propos, rapport du concours de 1995, p. 5.

des défauts par un extrait sur l'amour de la littérature qu'il commente du mot d'ordre suivant : « Or, il en est de l'allemand, de sa civilisation et de sa littérature comme de Dieu dont Pascal disait qu'il faut l'aimer d'abord, et ensuite le connaître. Aimons l'allemand et sa culture, nous les ferons peut-être aimer » (1). Ces remarques ne sont pas sans rappeler les invitations des rapports des années 1950 et 1960 lancées aux futurs professeurs à éveiller à la beauté et à adopter une attitude responsable. Ce retour aux sources se retrouve également dans l'idéal de « l'honnête homme » revendiqué dans le rapport de 1992 et dans la maîtrise d'une « culture » telle que la définit le *Robert* cité par le rapport de 1998, en l'occurrence « l'ensemble des connaissances acquises qui permettent de développer le sens critique, le goût, le jugement » (2). À la question, qui devient plus brûlante que jamais au vu de la baisse de niveau, de savoir s'il « faudrait renoncer à proposer à l'explication de textes « hors programme » tout texte supposant que l'on connaisse ou à tout le moins que l'on reconnaisse [...] telle figure ou tel événement majeurs de la culture occidentale ou [...] les caractéristiques de l'art baroque » (3) le jury répond par la négative. Dix ans après, la réforme du CAPES devait apporter sa réponse à la question.

Un nouveau chapitre ?

Bien qu'il soit à si court terme impossible d'évaluer les conséquences de la réforme du CAPES d'allemand qui est entrée en vigueur lors de la session de 2002 – ce d'autant plus que les rapports des concours de 2002 et 2003 n'ont à ce jour pas été publiés –, le souci d'exhaustivité nous conduit à en présenter les grandes lignes (4) en laissant de côté les intenses débats qu'elle a suscités et qui dépasseraient ici le cadre de notre propos.

La durée des épreuves écrites est portée à cinq heures chacune, sans pour autant impliquer un accroissement de la longueur des textes de traduction. Fait significatif, le coefficient total de l'écrit passe de 9 à 3 tandis que celui de l'oral passe à 6, attribuant ainsi à l'oral une

(1) Rapport sur l'épreuve orale en langue étrangère, concours de 1999, p. 48.

(2) Rapport sur l'épreuve en langue étrangère, concours de 1998, p. 58.

(3) Données statistiques et remarques générales, rapport du concours de 1992, p. 7.

(4) Une présentation détaillée de la nouvelle maquette est disponible sur le site de l'AGES : www.ages-info.org

place prépondérante tout en rééquilibrant le poids respectif de ses deux épreuves, l'épreuve en langue étrangère et l'épreuve désormais qualifiée de « préprofessionnelle sur dossier » dotées d'un même coefficient chacune. Cette dernière ne subit aucune modification importante si ce n'est de voir stipuler que « les qualités d'expression en langue française entrent pour un tiers dans la note ». Mais c'est assurément la nature radicalement nouvelle de l'épreuve en langue étrangère qui a suscité les plus vifs débats puisqu'elle enterre définitivement l'épreuve dont les cinquante années de concours avaient suffisamment souligné l'importance : l'explication de texte, remplacée par une présentation, une étude et une mise en relation de documents divers ne figurant pas au programme qui peuvent être écrits, iconographiques ou audiovisuels. La pondération du jugement porté sur la qualité de l'allemand intervient pour un tiers de la note, ce qui, vu l'importance de l'oral au niveau de la note globale relativise fortement l'impact de la maîtrise active de l'allemand. La version orale qui suivait l'explication de texte est supprimée, l'explication en français des « faits de langue » est quant à elle maintenue.

Mais la structure des épreuves est une chose, le champ des connaissances susceptibles d'être mobilisées en est une autre. Est-ce une réponse à la faiblesse du niveau de culture générale dénoncée et amèrement regrettée durant les années 1990 ? Si les précisions qui figurent dans le compte rendu de la réunion du 19 octobre 2001 entre la présidence du CAPES externe d'allemand et les représentants des centres de préparation laissent assurément une large place à la jurisprudence qu'écrira chaque session du concours, elles s'éloignent incontestablement des ambitions des années 1990 : « À propos de la possibilité d'exploitation des documents par les candidats : le choix des documents devrait être tel que leur analyse précise suffise à fournir l'essentiel de leur éclairage réciproque et des éléments de leur interprétation. On devrait donc exclure des dossiers dont le commentaire exigerait plus qu'une connaissance générale de la littérature, de l'histoire politique, socio-économique, culturelle et artistique des pays de langue allemande, de manière à privilégier le jugement sur la capacité des candidats, à partir de microanalyses des documents et de confrontations raisonnées, à construire un exposé cohérent mettant en valeur leur compétence méthodologique ». À chaque jury de pondérer désormais l'équilibre délicat entre « microculture » et culture « générale ».

Au terme de cette réflexion sur un corpus de cinquante années de rapports de concours d'agrégation et de CAPES d'allemand, force est de constater la relative stabilité de la structure de ces deux concours. Si le CAPES fait preuve après 1968 d'une plus grande perméabilité au contexte politique et social de la société française et modifie substantiellement quelques-unes de ses épreuves, l'agrégation reste quant à elle d'une fidélité à elle-même qui n'a d'égal que l'insistance avec laquelle les jurys successifs, soucieux d'asseoir quasi scientifiquement la légitimité et la validité de la formation de germaniste, soulignent la pertinence des épreuves choisies. L'exigence intellectuelle dont ils font preuve vis-à-vis des candidats ne change guère durant ces décennies : le germaniste se doit avant tout d'être un humaniste et un linguiste cultivé et faire preuve d'un harmonieux équilibre entre savoir, savoir-faire et savoir-être. La seule « concession » accordée à l'air du temps consiste à introduire à partir du milieu des années 1970 une question concernant l'histoire allemande, une mesure qui fait figure de nouveauté mais que la germanistique avait fait sienne dès l'entre-deux-guerres avec des sujets portant même sur les problèmes les plus épineux de la République de Weimar. De façon analogue, les années 1980 renouent avec les débuts du concours en présentant à nouveau le programme sous forme de « question », fixant plus précisément la problématique principale qui motive le choix des textes. Le concours de l'agrégation opère ainsi un retour aux sources qui témoigne d'une stabilité quasi centenaire.

Mais si – du moins au travers de cette étude – le contexte politique des relations franco-allemandes de l'après-guerre n'a eu aucune incidence sur le contenu et la structure de la formation d'enseignant d'allemand, la discipline subit, comme toutes les autres, l'impact décisif de 1968 dont la première conséquence directe est une massification et une féminisation des candidats, la seconde une baisse de niveau qui perdure jusqu'à aujourd'hui – les chiffres infirmant les observations formulées par un jury dont le degré de satisfaction se mesure assurément dans les années 1980 et 1990 par rapport au niveau désastreux des années 1970 et non par rapport à celui de l'immédiat après-guerre (cf. tableau VIII). À l'exception de la version et du thème qui semblent finalement sur le long terme se maintenir à un niveau sensiblement égal à celui de l'après-guerre, le niveau dramatique des épreuves des dissertations qui sont particulièrement aptes à mettre en évidence la faculté de juger, de raisonner et d'agen-

cer des connaissances pose problème, un problème qui ne serait aucunement résolu par l'abrogation de ces exercices. L'étude sur le CAPES le démontre amplement : l'« adaptation » de la structure de certaines épreuves au monde « moderne » qui se traduit notamment par une réduction des exigences ne vient pas freiner la baisse du niveau. Le navire du germaniste navigue dans des eaux de plus en plus troublées qui le contraignent à mettre l'accent sur le « savoir-faire » aux dépens du savoir et du savoir-être. Les prochaines années diront dans quelle mesure la réforme du CAPES aura pu apporter une solution efficace pour les futurs germanistes et pour leurs élèves.

Dans un contexte que la baisse des effectifs des étudiants en germanistique et les réformes universitaires ne viendront pas apaiser, la question de la logique du contenu des programmes – et donc celle de la définition du champ de la discipline – se repose avec une acuité toute particulière. Pour n'évoquer que le concours de l'agrégation, force est de constater que les rapports témoignent d'un certain flou – au mieux d'un certain laconisme – lorsqu'il s'agit non plus de méthode mais de contenu. Les multiples définitions de l'agrégation d'allemand par la négative ne suffisent pas à définir un cours trop louvoyant entre érudition et culture, entre histoire et allemand, entre enseignement et recherche (1). Il est peut-être temps de réfléchir à une stratégie à long terme pour mettre en place un programme qui intègre sans concession à la fois la maîtrise du patrimoine culturel et linguistique allemand et l'ouverture aux nouvelles technologies qui reposent la question des méthodes et des contenus d'enseignement. Il serait dommage que la germanistique ne perpétue pas l'héritage que lui a légué le siècle dernier : celui d'avoir été un modèle pour les concours de langues vivantes.

Sophie LORRAIN

Université Marc Bloch, Strasbourg

(1) Si la présentation du programme sous la forme de « questions » témoigne du souci incontestablement louable d'inscrire le concours dans une perspective plus large et plus articulée sur la recherche, elle suscite néanmoins plus de questions qu'elle n'en résoud, en particulier en ce qui concerne le lien entre les textes étudiés et la problématique générale ainsi que le degré de connaissances requis.

Pierre CASPARD – Pénélope CASPARD-KARYDIS (dir.)

LA PRESSE D'ÉDUCATION ET D'ENSEIGNEMENT

XVIII^e siècle-1990

Répertoire analytique

De A (comme *L'Abeille*, 1842-1844)... jusqu'à Z (comme *Zéro de conduite*, 1983-1984), le répertoire présente et analyse 3741 revues ayant paru de la fin du XVIII^e siècle à 1990.

Certaines sont célèbres ou bien connues des historiens, comme *L'Ami des enfans* (1782-1783), *Alliance française* (1884-1948), *Historiens et géographes* (1910 →), *Le Journal des instituteurs* (1858 →), *Le Monde de l'éducation* (1974 →), *Le Noël* (1895-1940), *La Revue universitaire* (1892-1957), *Le Travailleur de l'enseignement technique* (1906-1940) ou *L'Université syndicaliste* (1944 →).

D'autres titres témoignent du foisonnement des initiatives pédagogiques dans les domaines les plus divers, tels *Les Cahiers rouges de Jean Primaire* (1936-1937), *L'École en Afrique* (1957-1976), *Die kleine Zeitung* (1901-1914), *La Légion violette* (1950 →), les *Nouvelles du Collège Cévenol* (1954-1966), *La Renaissance alsacienne* (1920-1924), la *Revue des jeux scolaires et d'hygiène sociale* (1890-1935), *Viure a l'escola* (1975-1982) ou *Die Wiedergeburt* (1836-1837).

L'ensemble des informations délivrées par les huit volumes de ce répertoire en font désormais « une contribution inestimable, non seulement à la compréhension du système éducatif contemporain, mais à la recherche historique tout entière » (*Francia*).

**Première série : XVIII^e-1940. 4 vol. de 560, 688, 566 et 762 p.
Offre promotionnelle : 130 €.**

**Deuxième série : 1941-1990. 4 vol. de 764, 702, 402 et 480 p.
Offre promotionnelle : 130 €.**

Les deux séries : 240 €.

Institut national de recherche pédagogique

2005

**L'ENSEIGNEMENT DE L'ALLEMAND
À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE EN ALSACE**
*Questions de méthode : les manuels en usage
entre 1952 et 1990*

par Dominique HUCK

L'histoire de l'enseignement de l'allemand à l'école primaire en Alsace épouse, d'une certaine manière, l'histoire sociolinguistique et sociopolitique de l'Alsace ainsi que les conflits et débats politiques, culturels, sociaux, religieux et idéologiques qui l'ont traversée et façonnée. Aussi n'est-il guère étonnant que de fortes corrélations lient cet enseignement aux évolutions sociétales qui marquent l'espace alsacien durant près d'un siècle, et, partant, au statut – fonctionnel ou symbolique – évolutif et changeant dont l'allemand est affecté au sein du corps social (1). Tout cela n'est pas sans effet sur la manière dont l'allemand est enseigné à l'école élémentaire en Alsace, sur les manuels avant tout, et plus particulièrement sur ceux qui ont paru après la Deuxième Guerre mondiale.

I. LE CONTEXTE ALSACIEN DEPUIS DEUX SIÈCLES

L'allemand commun est resté, en Alsace, jusque vers le milieu du XIX^e siècle, la langue de l'écrit la plus largement répandue, y compris à l'école (2). La concurrence du français, langue officielle, commence à faire sentir ses effets après 1850. Ce n'est qu'après 1860 que le français commence à s'imposer comme langue d'enseignement à

(1) Nous traiterons de l'histoire sociopolitique de l'enseignement de l'allemand à l'école élémentaire en Alsace au XX^e siècle dans une étude à paraître ultérieurement.

(2) Des renseignements plus complets sur l'histoire linguistique de l'Alsace sont fournis par Paul Lévy : *Histoire linguistique d'Alsace et de Lorraine*. Tome II : *De la Révolution française à 1918*, Paris, Les Belles Lettres, 1929, et par Eugène Philipps : *Les luttes linguistiques en Alsace jusqu'en 1945*, Strasbourg, Culture alsacienne, 1975.

l'école. Aussi la langue de l'écrit dépend-elle des compétences acquises à l'école, du destinataire de l'écrit, de la biographie du scripteur. Cependant, lorsque la population a besoin d'utiliser l'écrit, c'est l'allemand qui est le plus fréquemment employé. C'est également en allemand que lit la majeure partie de la population lorsqu'elle utilise le médium de la lecture. Le français oral est utilisé par les couches sociales supérieures qui l'ont adopté depuis longtemps, en abandonnant souvent d'abord l'usage, puis la connaissance du dialecte. Il est également connu et/ou utilisé par les couches cultivées ou savantes qui ont, en revanche, souvent maintenu une pratique et/ou une connaissance des parlers dialectaux (comme langue d'une partie de leur sociabilité) et de l'allemand écrit. L'image du français, langue minoritaire du point de vue du nombre de locuteurs, garde son prestige et maintient son statut de langue de la distinction.

Le fait que l'Alsace soit rattachée politiquement à l'Empire allemand entre 1870 et 1918 modifie, *de facto*, l'équilibre linguistique en ce qui concerne les variétés standardisées. Ce changement géopolitique renforce la présence de l'allemand écrit qui devient au fil du temps la langue écrite presque exclusive dans tous les domaines de la vie. Le français écrit continue à être employé dans certaines revues destinées à un lectorat cultivé francophile ou à un public savant, mais n'a plus vraiment de fonctionnalités à partir de la fin du XIX^e siècle. Il n'est pas enseigné à l'école primaire et ne joue plus qu'un rôle relevant de la symbolique patriotique française. Sur le plan des variétés orales, l'allemand standard parlé est utilisé dans la vie publique, mais n'est pas employé par les autochtones dans les situations informelles. Leur variété orale reste invariablement le dialecte.

1. D'une guerre à l'autre

Au terme de la Première Guerre mondiale, l'Alsace retrouve le cadre politique français. Sur le plan des pratiques linguistiques, les interactions verbales se déroulent, pour la majeure partie de la population, en dialecte, comme cela a toujours été le cas, quelle qu'ait été l'appartenance étatique. La langue essentielle de l'écrit, tant dans la réception que dans la production, reste l'allemand standard : le demi-siècle passé dans le cadre politique de l'Empire allemand a consolidé, notamment par l'école, la connaissance et l'utilisation de l'allemand

écrit. Quant au français, il ne serait utilisé de façon active que par 2 % de la population globale et 8 % en aurait une connaissance relative (1).

Une enquête portant sur la langue usuelle des Alsaciens (2) fournit une première indication quantitative sur l'usage des langues en Alsace, mais aussi et surtout sur la place du français dans les interactions : le français reste absent de toutes les constellations conversationnelles chez 71,80 % des Alsaciens enquêtés. Il représente pour la majorité de la population une langue étrangère de proximité. Au vu de ces données, la propagation de la connaissance de la langue française devient un souci permanent des autorités, dans la mesure où, dans la cohérence idéologique qui est la sienne, la France n'a aucune raison de modifier la politique linguistique qu'elle mène : le français devait devenir, comme dans les autres régions de France, la langue officielle et, partant, la langue du système éducatif, en particulier à l'école primaire élémentaire et à l'école maternelle.

Cependant, vouloir faire du français la langue unique de l'école dans une société dont les langues usuelles restent les dialectes et l'allemand standard heurte le corps social, les représentants politiques, les autorités religieuses,... et prend une place de choix dans les relations conflictuelles entre une grande partie des habitants et les autorités françaises. En effet, la majeure partie de la population adulte en 1918 n'apprendra pas le français et doit nécessairement pouvoir se servir de l'allemand comme langue de l'écrit. En conséquence, l'allemand standard écrit garde une réelle vitalité, au moins dans la réception (la lecture), mais aussi dans la production au quotidien, notamment dans la presse, qui reste très majoritairement en langue allemande.

Pour les enfants d'âge scolaire, le français deviendra la langue principale de l'école primaire, l'allemand étant présent pour environ un tiers du temps scolaire, à partir de 1927 (enseignement de la

(1) Chiffres proposés par Pierre Mauge : *Le particularisme alsacien 1918-1967*, Paris, Presses d'Europe, 1970, collection « Régions », p. 47, mais sans indication de sources.

(2) Les résultats sont publiés en 1926. Les données quantitatives ont été calculées à partir des chiffres bruts publiés par J. Rossé, M. Stürmel, A. Bleicher, F. Deiber et J. Keppi (dir.) : *Das Elsass von 1870-1932*, IV. Band, Colmar, Verlag Alsatia, 1938, p. 198, tableau 95.

langue allemande et enseignement religieux (1) en langue allemande). La place accordée à l'enseignement de l'allemand résulte d'un rapport de force entre les autorités scolaires et les partis politiques locaux majoritaires au fil du temps conflictuel qui passe : d'abord enseigné à partir de la 4^e année de scolarité (1920) (2), puis à partir de la 3^e année (1920) (3) à raison de 3 heures hebdomadaires, il est avancé au second semestre de la 2^e année scolaire (1927) (4) où l'allemand sera enseigné durant 2 heures par semaine. Dans les autres degrés de l'enseignement (secondaire et supérieur), la langue française est, comme avant 1870, la seule variété en usage. Aussi le français obtient-il une position dominante, presque exclusive dans l'écrit scolaire, très majoritaire comme langue parlée à l'école (sous forme de français standard oralisé). Par ailleurs, la présence du français dans l'espace public est infiniment plus importante qu'avant 1870.

La politique linguistique menée par les autorités pour ancrer le français dans la constellation linguistique alsacienne semble avoir eu des effets. En 1936, 55,63 % de la population déclarent savoir le français, 76 % de la population déclarent savoir l'allemand et 82 % de la population déclarent savoir le dialecte (5). Les autorités peuvent prendre acte d'une progression spectaculaire du français dans la mesure où, en moins de 20 ans, plus de la moitié de la population déclare savoir le français. Cependant, cette connaissance déclarée du français est tempérée par le fait que l'usage réel dans le corps social

(1) Les deux départements alsaciens ont conservé, avec celui de la Moselle, un régime concordataire. L'enseignement religieux représente 4 heures hebdomadaires. Il peut être dispensé en allemand.

(2) « L'enseignement de la langue française et de la langue allemande dans les écoles d'Alsace et de Lorraine (Instructions de Monsieur le recteur aux inspecteurs d'académie) » (15 janvier 1920), *Bulletin de l'enseignement (Département du Bas-Rhin)*, 1^{re} année, n° 2, juin 1920, pp. 37-47.

(3) « Au sujet des programmes d'enseignement et de la situation du personnel. Circulaire de M. le recteur aux inspecteurs d'académie » (19 octobre 1920), *Bulletin de l'enseignement (Département du Bas-Rhin)*, 1^{re} année, n° 4, octobre 1920, pp. 77-82 (pp. 79-80).

(4) « L'enseignement en Alsace et Lorraine. Instructions de Monsieur le recteur, directeur de l'Instruction publique aux inspecteurs d'académie du Bas-Rhin, du Haut-Rhin et de la Moselle » (30 août 1927) *Bulletin de l'enseignement (Département du Bas-Rhin)*, juillet-septembre 1927, pp. 106-108.

(5) Synthèse effectuée à partir des données publiées par l'INSEE *Aspects particuliers des populations alsacienne et mosellane. Langues – Personnes déplacées – Religions*, Paris, 1956 (Études et documents démographiques n° 7), p. 151.

en est fortement limité, du moins dans sa part orale où les dialectes restent le vecteur essentiel des interactions verbales.

Entre 1940 et 1945, contrairement au reste de la France, l'Alsace – à l'instar d'une partie de la Lorraine – n'est pas occupée, mais est annexée de fait. Les lois du III^e Reich s'appliquent dès lors aussi dans cet espace : l'allemand devient langue officielle (16 août 1940), le français est interdit, les dialectes sont perçus avec hostilité par les nazis. La puissance d'annexion voudrait que les Alsaciens utilisent l'allemand standard également comme langue orale en dehors des situations formelles où il est de rigueur. La «défrancisation» (*Entwelschung*) constitue le corollaire étroit de l'introduction de la langue allemande dans tous les domaines de la vie, publique et privée, les deux actes de politique linguistique constituant un tout indissociable. Lorsque le système scolaire (non confessionnel) allemand est à son tour introduit en Alsace à l'automne 1940 (1), l'allemand devient langue scolaire.

2. L'après-guerre

Dès 1945, les autorités françaises interviennent directement en faveur de la diffusion de la langue française dans deux domaines : celui de l'école, en suspendant provisoirement tout enseignement de l'allemand à l'école primaire, et dans celui de la presse, en proscrivant tout journal quotidien monolingue en langue allemande et en ménageant une place obligatoire au français dans chaque titre qui paraît. Néanmoins, jusque vers la fin des années 1960, l'allemand standard garde une place importante comme langue de l'écrit. Le tirage de la presse régionale quotidienne «bilingue», par exemple, reste largement supérieur à celui de la presse monolingue en français. Les parlers dialectaux restent la langue de communication de la vie quotidienne, mais le français gagne néanmoins du terrain en tant que langue des interactions orales hors du champ scolaire ou formel. En 1962, les parts de la population adulte déclarant savoir le dialecte et l'allemand restent stables. La connaissance du français en revanche

(1) Lothar Kettenacker : *Nationalsozialistische Volkstumspolitik im Elsaß*, Stuttgart, Deutsche Verlags-Anstalt, 1973, p. 202 ; Marie-Joseph Bopp : *Ma ville à l'heure nazie. Colmar 1940-1945*, Strasbourg, Éditions La Nuée Bleue/DANN, 2004.

est indiquée beaucoup plus fréquemment que par le passé : 82,5 % de la population âgée de plus de 5 ans déclarent savoir le français (1).

L'enjeu de l'apprentissage de l'allemand se présentait, immédiatement après 1945, comme un enjeu sociétal, générationnel, la mauvaise connaissance ou la méconnaissance de l'allemand pouvant mettre en cause le lien social, notamment religieux et intergénérationnel. Ces dangers ne sont pas absents à la fin des années 1960. Mais toutes les générations montantes (nées à partir de la fin des années trente) vont avoir, peu ou prou, le français comme langue de l'écrit. Selon leurs parcours, les individus vont s'approprier qualitativement et quantitativement plus ou moins bien la langue allemande, qui reste non seulement majoritairement présente dans la presse, mais aussi largement vivante dans la vie culturelle et religieuse. Aussi, l'apprentissage de l'allemand commence-t-il à revêtir un aspect plus symbolique, peut-être plus patrimonial, peut-être plus culturel. Même si la pratique dialectale reste encore intense, les dialectes commencent à être perçus de plus en plus souvent comme « autonomes » par rapport à l'allemand ou comme notoirement différents de l'allemand standard.

Au-delà de ces pratiques linguistiques déclarées, il est d'autres aspects dont le poids est déterminant. L'annexion et la guerre ont modifié le statut subjectif des langues : au-delà de son statut de langue écrite endogène, l'allemand a non seulement repris celui de « langue de l'ennemi », mais a pris aussi et surtout celui de « langue des nazis ». Le français, en revanche, bénéficie du prestige des libérateurs français. Les langues apparaissent comme un symbole essentiel du patriotisme. Se désintéresser du français et/ou manifester un attachement trop important à l'allemand peut ouvrir le champ à des suspensions quant aux préférences et aux références politiques.

À partir des années 1970, la distribution des variétés linguistiques changera dans les fonctions et les usages, le français s'imposant dans presque tous les domaines, soit comme langue unique, soit comme langue principale. La présence de l'allemand standard écrit commence à décliner fortement. En effet, sous l'effet conjugué de la politique linguistique à l'école primaire, du changement générationnel et

(1) INSEE – Direction régionale de Strasbourg : *Recensement général de la population – 1962 : Langues parlées et religions déclarées en Alsace*, vol. I, Strasbourg, s.d., pp. 34-36; 38; 40-41.

de l'accélération de l'irruption de la modernité dans les structures sociétales, le français s'implante très largement dans tout l'espace alsacien et les compétences actives dans la langue française, au sein de la population, n'ont sans doute jamais été aussi importantes. Le français, qui a évincé l'allemand comme langue écrite pour les générations nées après 1940, concurrence très fortement les parlers dialectaux dont la connaissance est encore largement diffusée, mais dont l'usage commence à décliner. Cette régression de l'usage ainsi que de la connaissance des parlers dialectaux est lisible à travers les études des institutions officielles et des instituts de sondage (1).

3. L'enseignement de l'allemand : politique linguistique et outils d'enseignement

Les élus locaux demandent, dès 1946, que l'allemand soit de nouveau enseigné à l'école primaire. Ils n'obtiendront satisfaction qu'en 1952, lorsque l'allemand pourra être enseigné facultativement durant deux heures hebdomadaires si les parents le demandent et si le maître accepte de l'enseigner. Les conditions d'enseignement restent soumises à bien des aléas, de sorte que son efficacité n'est pas réellement garantie. Un certain nombre d'élus élève assez régulièrement des protestations contre cet état de fait sans qu'apparaisse un réel changement quantitatif (par le nombre d'élèves touchés par cet enseignement) ou qualitatif (par une meilleure connaissance raisonnée de l'allemand chez les élèves). C'est en 1972 qu'une « expérimentation » va être lancée par l'inspecteur général Georges Holderith pour tenter d'asseoir et de pérenniser l'enseignement de l'allemand. À partir de 1982, par l'ensemble des dispositions qui seront prises par les gouvernements successifs, l'enseignement de l'allemand à l'école élémentaire jouera le rôle d'axe central dans le dispositif de l'enseignement de « Langue et culture régionales » initié par Alain Savary, alors ministre de l'Éducation nationale.

(1) Nicole Seligmann: « Connaissance déclarée du dialecte et de l'allemand », *Chiffres pour l'Alsace*, 1979, n° 4, pp. 21-30; ISERCO-DNA: « Dialecte: Le déclin se confirme », *Dernières Nouvelles d'Alsace*, 17 avril 1986, page régionale 1; IFOP-News d'III: « Identité alsacienne: la fin des tabous », *News d'III*, juin 1991, pp. 4-12; « Sondage DNA/CSA opinion. Le dialecte: état des lieux », *Les Dernières Nouvelles d'Alsace*, 2 juillet 1998, page régionale 1; M.A. Le Guen: *La pratique et la transmission de l'alsacien en Alsace*, Rapport de stage, Direction régionale de l'INSEE – Alsace, non publié, 2002.

La question de l'enseignement de l'allemand focalise ainsi, jusqu'à la fin du *xx^e* siècle, tout un ensemble de passions, met en jeu des positions de principe non négociables, des oppositions irréductibles. Fondamentalement, la question de l'enseignement de l'allemand reste une problématique politique, c'est-à-dire que la décision même d'enseigner ou non l'allemand relève d'un choix politique, comme l'ensemble des conséquences qui en découlent lorsque la décision est positive : à partir de quel âge, dans quelles conditions, etc., faut-il/ne faut-il pas enseigner l'allemand, ... ? Les méthodologies dont l'utilisation est recommandée ont un statut plus ambigu : elles peuvent dénoter la manière dont les liens entre parlers dialectaux et allemand standard sont perçus à un moment donné par l'autorité scolaire, elles incluent implicitement les usages et pratiques linguistiques telles que l'autorité scolaire les perçoit, elles formulent généralement un objectif qui est bien souvent social et/ou économique. Les méthodologies gardent ainsi des points de contact indéniabls avec les décisions politiques et renvoient, simultanément, à une lecture du sens social de l'enseignement.

II. L'ENSEIGNEMENT DE L'ALLEMAND SANS CONVICTION : 1952-1972

L'aspect politique de l'enseignement de l'allemand à l'école élémentaire en Alsace et l'ensemble de ses conséquences restent toujours premiers. Aussi, les aspects plus didactiques et pédagogiques sont-ils fréquemment passés sous silence.

Dans l'immédiat après-guerre, après la suspension provisoire de l'enseignement de l'allemand, la préoccupation première des partisans de cet enseignement était d'obtenir la levée de la suspension, celle des opposants était de rappeler le rôle nocif que l'enseignement de l'allemand pourrait jouer, parce qu'il risquait de porter préjudice à l'apprentissage du français. Aussi les questions plus proches du monde scolaire, qu'il s'agisse des conditions de l'enseignement-apprentissage du français (1) ou de celles de l'allemand, n'occupent pas de place centrale dans les débats.

(1) Par exemple : « Pour ces enfants qui ne parlent entre eux et n'entendent parler en famille qu'en dialecte germanique, le français représente en fait une langue étrangère, qui cependant, leur est enseignée dans les mêmes conditions, avec les mêmes méthodes et les mêmes manuels qu'aux enfants des autres régions de notre Pays, dont

Le postulat de base, qui semble être frappé au coin du bon sens, réside dans le fait qu'il existe un consensus implicite au sein du corps social et, partiellement, chez l'autorité scolaire, pour considérer comme allant de soi les liens linguistiques étroits entre les parlers dialectaux alsaciens et l'allemand standard et que, par conséquent, l'allemand standard est d'un accès assez aisé pour les enfants dialectophones. Le raisonnement global pouvait sans doute être vérifié grossièrement par l'empirie, en particulier pour la compréhension/réception de l'allemand standard. S'agissant de compétences de productions orales (et, à plus forte raison, écrites), la question se posait certainement d'une façon très différente. L'un des enjeux de cet enseignement est précisément de rendre les élèves, qui quittent majoritairement le système éducatif à 14 ans, capables de produire un allemand oral et écrit acceptable, dans les domaines où ils auraient à l'utiliser.

Le décret du 18 décembre 1952 instituant à nouveau l'enseignement (facultatif) de l'allemand à l'école élémentaire, après sa suspension en 1945, dispose dans le premier paragraphe de son article premier: «Un enseignement facultatif de la langue allemande est institué dans les classes terminales des écoles primaires élémentaires des communes dont la langue usuelle est le dialecte alsacien» (1). Ce

le français est la langue maternelle. Ça suppose donc dès le principe [sic] le problème résolu, et on enseigne aux petits Alsaciens la grammaire, l'histoire ou le calcul comme s'ils avaient préalablement à leur disposition un vocabulaire français, alors qu'en fait ils sont loin d'en avoir acquis le rudiment.

On se plaint fréquemment en Alsace de ce qu'avec une telle méthode les enfants n'apprennent ni le français ni l'allemand, et qu'ils restent voués de ce fait à des moyens d'expression courante dialectale, ce qui est évidemment pour eux une cause d'infériorité intellectuelle.

Incontestablement, il y a là un problème pédagogique difficile. Or, sauf exception, les instituteurs qui doivent y faire face n'ont pas été munis, pour l'enseignement du français, d'une méthode scientifique et appropriée à la population scolaire alsacienne: ils sont obligés de pallier cette lacune d'une façon empirique avec leurs moyens personnels. Certains d'entre eux se sont attachés à trouver une solution à ce problème en expérimentant d'une façon «artisanale» des méthodes personnelles plus ou moins heureuses. Ces maîtres étant évidemment de valeur inégale, l'absence de méthode pédagogique scientifique a pour effet d'aggraver cette inégalité en créant des difficultés supplémentaires pour l'instituteur. Il en résulte trop souvent que celui-ci concentre son effort sur quelques élèves particulièrement doués qu'il pourra présenter au certificat d'études. Ce dont nous manquons, c'est d'une pédagogie utilisable par un maître alsacien moyen avec un enfant alsacien moyen» (extrait d'une synthèse du cabinet du préfet du Bas-Rhin *Le bilinguisme dans l'enseignement*, février 1950, ADBR 544D193).

(1) «Décret n° 52.1347 du 18 décembre 1952 relatif à l'enseignement de la langue allemande dans les classes terminales des écoles primaires des communes dont la langue usuelle est le dialecte alsacien», *Journal officiel de la République française* du 19 décembre 1952, p. 11673.

faisant, il entérine la mise en lien implicite entre parlers dialectaux et allemand standard. Sur le plan didactique et pédagogique, c'est l'arrêté pris le lendemain (1) qui indique dans le deuxième paragraphe de l'article premier que «cet enseignement sera adapté dans ses méthodes aux conditions et difficultés locales». Mais une fois la décision politique prise, aucune instruction pédagogique n'est donnée aux maîtres pour la mettre en œuvre. La discussion politique, quant à elle, continue, mais personne ne semble s'intéresser à la mise en œuvre pratique dans les classes, comme si elle allait de soi.

1. Le manuel d'Émile Storck

Dès 1952-1953 est publié un «cours pratique d'allemand» destiné, notamment, aux classes de fin d'études primaires (2). Dans la «Préface» (3), l'auteur indique d'emblée que «ce cours a été conçu pour des élèves sachant l'alsacien» et qu'il l'a «adapté autant que possible au niveau intellectuel des enfants de douze à quatorze ans. Il peut donc servir aux classes de fin d'études des écoles primaires, mais aussi aux sixièmes et cinquièmes de l'enseignement secondaire dont il traite les programmes».

En procédant ainsi, c'est-à-dire en destinant le manuel à une tranche d'âge et non à un niveau spécifique, Émile Storck (4) peut s'appuyer sur les *Instructions officielles* pour l'enseignement secondaire et n'encourt pas le risque d'être critiqué pour avoir formulé

(1) «Arrêté du 19 décembre 1952. Objet: Enseignement de l'allemand dans les écoles primaires d'Alsace» *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* n° 3 du 15 janvier 1953, p. 193.

(2) Émile Storck: *Alltag und Sonntag. Cours pratique d'allemand à l'usage des classes de fin d'études primaires et des sixièmes et cinquièmes des lycées et collèges*, Colmar/Paris, Éditions Alsatia, 1953. Une note du 2 juin 1953 adressée au préfet du Bas-Rhin indique que l'ouvrage «est très critiqué par la plupart des instituteurs et condamné par les syndicats parce qu'il contient des chansons allemandes sur le folklore alsacien, notamment le chant cher aux autonomistes «O Strassburg, du wunderschöne Stadt» (ADBR 544D188). Mais la diffusion réelle de l'ouvrage n'est ni mentionnée, ni connue. Les organes syndicaux du Syndicat national des instituteurs ainsi que du SGEN (CFTC) ne mentionnent l'ouvrage à aucun moment.

(3) *Ibidem*, pp. 3-4.

(4) Émile Storck (1899-1973), agrégé d'allemand, enseigne à partir de 1949 à l'École normale de Guebwiller (Haut-Rhin). Il est également un grand poète dialectal. Par ailleurs, il est le frère de l'inspecteur d'académie Joseph Storck qui avait en charge le département du Haut-Rhin entre 1945 et 1965.

implicitement et indûment des instructions pour l'école primaire. Dans la mesure où le nombre d'enfants se dirigeant vers l'enseignement secondaire reste limité, mais que le potentiel de ceux qui pourraient y accéder est loin d'être épuisé, il y a une certaine justification pédagogique au fait de destiner l'ouvrage à des parts du système éducatif qui n'ont pas le même objectif. Enfin, comme l'ouvrage est clairement destiné à des enfants et à des jeunes qui ont une bonne compréhension de l'allemand («élèves sachant l'alsacien»), le fait d'étendre l'usage du manuel à une classe d'âge des deux ordres d'enseignement le rend économiquement plus rentable, dans la mesure où l'assiette du marché est élargie.

Le fait qu'il s'adresse à des élèves dialectophones est souligné à plusieurs reprises : pour les textes, l'auteur indique que, «dans les premières leçons, la langue doit être très proche de l'alsacien». Puis il précise : «Le vocabulaire allemand oppose assez peu de difficultés aux élèves alsaciens». Quant à la grammaire, il souligne que son «livre insiste avant tout sur les difficultés qu'un Alsacien éprouve à parler correctement l'allemand». La contrastivité dialecte/allemand standard est présente sous forme de notes pratiques qui indiquent telle ou telle différence entre dialectes et allemand standard. Elle apparaît dès la leçon 2 : «*Notiere: Man sagt nicht: "Ich habe warm", sondern "Es ist mir warm"*» (1) ou, plus loin : «*Note: Il est faux de dire "Der Hut 'von' meinem Vater" ou "ich gebe das Buch 'in' dem Vater"*» (2), etc.

L'auteur récuse l'idée de «méthode» qu'il comprend au sens le plus étroit : «On nous a demandé plusieurs fois quelle était notre méthode. Nous croyons que toute méthode rigide est l'ennemie d'un enseignement vivant et que chaque texte réclame sa méthode propre. Par contre, nous connaissons, en ce qui concerne l'enseignement des langues vivantes, deux principes essentiels. Le premier s'appelle : faire lire beaucoup, faire parler davantage ; le deuxième : ce qui n'a pas été appris n'est pas su». Il note en conclusion : «Notre intention n'est donc pas de préconiser une méthode, mais de fournir à nos collègues un instrument commode à manier». Si E. Storck n'a pas voulu proposer une «méthode», il propose néanmoins une progression, des contenus et une organisation implicite de l'enseignement dans la

(1) Émile Storck : *Alltag und Sonntag*, op. cit., p. 13.

(2) *Ibidem*, Lektion 5, p. 21.

mesure où son ouvrage contient 50 leçons. Cependant, à aucun moment, il ne propose de « mode d'emploi » de son manuel, d'indications suffisamment précises sur la manière dont il imagine qu'il pourrait être utilisé.

Dans son contenu et dans son intention déclarée, le manuel répond cependant à l'exigence formulée par l'arrêté ministériel du 19 décembre 1952 qui indique que « l'enseignement de la langue allemande dans les classes terminales des écoles primaires des communes de dialecte alsacien [...] a pour but de donner aux enfants qui le suivent une connaissance pratique et rapidement utilisable de la langue allemande » (1). Les thématiques abordées par le manuel sont effectivement ancrées fortement dans la vie quotidienne et l'environnement des élèves, avec une présence très importante d'éléments lexicaux référant au concret. Le manuel accorde une importance particulière aux lettres, soit comme texte à lire, soit comme texte à produire, sans que l'intention de l'auteur soit explicitée autrement que par la phrase lapidaire : « Pour habituer les enfants à écrire des lettres nous avons souvent adopté cette forme ». Peut-être pensait-il aux difficultés de communication écrite intergénérationnelle, souvent évoquées par des membres du Conseil général du Bas-Rhin, dans la mesure où les jeunes générations peinaient à écrire directement en allemand à leurs parents ou grands-parents (2).

La manière de procéder d'E. Storck n'a pas posé de problème pédagogique majeur aux professeurs d'allemand du second degré, qui avaient reçu les formations linguistique et pédagogique requises pour pouvoir se servir de l'ouvrage. Par ailleurs, l'horaire d'enseignement de langue fait partie intégrante de l'emploi du temps des élèves qui bénéficient d'un enseignement régulier et suivi. En revanche, il n'est pas sûr du tout que les maîtres de l'enseignement élémentaire, qui ont une formation pédagogique de « généralistes », aient pu ou su utiliser le livre proposé autrement qu'empiriquement. Aussi n'est-il pas

(1) *Op. cit.* (article premier, premier paragraphe).

(2) Cf. *Enquête auprès du clergé sur le problème du bilinguisme en Alsace*, Strasbourg, décembre 1959 : début de la réponse à la question « s'enquérir auprès des parents qui ont un garçon au service militaire dans quelle langue il leur adresse ses lettres » : « La grande majorité des soldats écrit en français ; la proportion semble être de 9 sur 10 dans les villes et les bourgs, de 7 sur 10 dans les villages, avec des variantes locales notables, mais rares. Sur 32 localités recensées, 2 seulement signalent une majorité de lettres en allemand ».

impossible que les enseignants du premier degré aient trouvé le manuel – ou du moins des parties du manuel – trop difficiles ou, du moins, très insuffisamment adaptés aux élèves de l'école élémentaire, notamment par les aspects grammaticaux qui y sont abordés : la leçon 2 traite du nominatif/sujet et de l'accusatif/objet (1), la leçon 3 du verbe *sein* au présent, au parfait, au prétérit et au futur, etc. (2) C'était donc, en dernière instance, aux enseignants de faire le tri et d'essayer d'organiser l'enseignement-apprentissage de l'allemand selon leurs moyens. Tous les instituteurs concernés ne disposaient pas nécessairement de ce savoir-faire (3).

Cependant, il est fort probable que l'ouvrage a permis à la majeure partie des élèves du primaire concernés d'acquérir une compétence de compréhension plus importante. Mais il reste douteux que l'enseignant ait eu les capacités et l'occasion d'entraîner suffisamment les compétences de production, en particulier celles de l'oral. En outre, les enseignants, quel que soit le degré auquel ils appartiennent, n'ont pas reçu de formation spécifique qui leur permette d'aider les élèves dialectophones à acquérir les formes standard.

La genèse du manuel et sa date de parution demandent encore à être éclaircies. Le manuscrit était-il déjà prêt pour les classes de sixième et de cinquième au moment où la décision de faire enseigner l'allemand dans les classes de fin d'études du primaire a été prise ? Si

(1) Émile Storck : *Alltag und Sonntag*, op. cit., p. 12.

(2) Un article de presse se fait l'écho de ces éventuelles difficultés au moment de la parution d'un deuxième manuel d'E. Storck : *Lebensfreude. Cours pratique d'allemand à l'usage des débutants. Enseignement secondaire et primaire*, Paris/Colmar, Éditions Alsatia, 1960 ; Anonyme : « Lebensfreude, Alltag und Sonntag, ein Lehrbuch für den Unterricht in der deutschen Sprache, von Émile Storck, agrégé de l'Université », *Le Nouvel Alsacien*, 30/31 octobre 1960, p. 9.

(3) Un témoignage positif est donné par un ancien instituteur itinérant recruté en décembre 1953, voir Jean-Jacques Brunner : « Témoignage d'un instituteur itinérant d'allemand », *Actes du Colloque international sur l'enseignement de l'allemand, langue régionale en Alsace*, 21 et 22 mars 2003, Strasbourg/Guebwiller, consultable sur le site internet de l'IUFM d'Alsace : <http://www.alsace.iufm.fr/web/connaitr/cfeb/millenaire.pdf> :

« Cet ouvrage [*Alltag und Sonntag*] prenait évidemment en compte la compétence dialectale des enfants, dont l'alsacien était encore très majoritairement la langue maternelle, ce qui signifie que la compréhension de l'allemand standard leur était quasiment donnée. Nous lisons les textes, posons des questions de compréhension, les faisons raconter, c'est-à-dire paraphraser, demandons des transformations du singulier au pluriel, du présent au passé, de l'actif au passif, de parataxe en hypotaxe, etc. ».

tel était le cas, le fait qu'il soit aussi destiné à l'école primaire serait partiellement conjoncturel. Émile Storck a-t-il eu des informations plus précoces et plus précises sur le déroulement des discussions du fait de ses liens de parenté avec l'inspecteur d'académie du Haut-Rhin, de sorte qu'il aurait pu anticiper la décision politique ? Le fait qu'il fasse paraître, en 1960, un second manuel destiné «aux débutants» des deux ordres d'enseignement, mais dont la composition se conforme strictement à «la matière enseignée dans les classes de sixième de l'enseignement secondaire» (1) rend plausible l'hypothèse que le premier manuel ait été rédigé dans un contexte analogue.

En tout état de cause, les autorités scolaires ne fixent ni programme, ni cadre pédagogique pour l'apprentissage de l'allemand. Elles semblent tout entières prises par le débat politique et syndical qui s'est développé après la décision de réintroduction de l'enseignement de l'allemand.

2. La circulaire du recteur Babin

La circulaire du recteur Babin (5 septembre 1955) (2) va combler le vide institutionnel en fournissant des instructions précises pour l'école primaire. Rappelant l'objectif défini par l'arrêté du 19 décembre 1952 («une connaissance pratique et immédiatement utilisable de la langue allemande»), la circulaire fixe l'esprit dans lequel devra se dérouler l'enseignement : «La méthode à appliquer ne différera pas de celle en usage dans les autres matières d'enseignement ; c'est la méthode intuitive et directe, active (3) et concrète qui familiarise les élèves avec les expressions de la vie courante, crée et maintient, en les enrichissant graduellement, les automatismes nécessaires et dépose dans l'esprit des enfants l'indispensable outillage de base, sans recourir à un didactisme formel et abstrait.

(1) «Préface» in Émile Storck : *Lebensfreude. Cours pratique d'allemand à l'usage des débutants. Enseignement secondaire et primaire, op. cit.*, p. II.

(2) «Circulaire de M. le recteur de l'académie de Strasbourg à Messieurs les inspecteurs d'académie du Haut-Rhin, du Bas-Rhin et de la Moselle» *Bulletin départemental de l'enseignement du premier degré du Haut-Rhin*, août-octobre 1955, n° 61, pp. 126-127 ; *Supplément* n° 1 au *Bulletin de l'enseignement. Département du Bas-Rhin*, juin-octobre 1955, n° 5.

(3) Sur ces questions de méthodologie «intuitive», «directe» et «active», cf. Christian Puren : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan/Clé International, 1988, *passim*.

Il semble avantageux, dans la mesure du possible, que le « thème de travail hebdomadaire » soit le même que celui proposé en français. De cette manière, on pourra éviter un cloisonnement artificiel de l'enseignement et un éparpillement nuisible à la personnalité enfantine. Par un cheminement parallèle et voisin dans l'enseignement des deux langues, l'intérêt sera mieux tenu en éveil et d'utiles rapprochements et de suggestives comparaisons pourront se faire très naturellement ».

La démarche qu'il développe tout au long de son texte est fondamentalement assez identique à une démarche d'enseignement-apprentissage d'une langue vivante. Elle ne fait aucune allusion à la situation linguistique particulière des apprenants. C'est exactement ce sentiment qui préside à l'analyse qu'en fait l'inspecteur d'académie du Bas-Rhin devant le Conseil général: « Cette méthode s'aligne en gros sur la méthode préconisée pour l'enseignement des langues vivantes dans tous les ordres d'enseignement, c'est-à-dire que l'on part de l'étude d'un texte » (1).

Elle propose un « ordonnancement pédagogique [...] pour une séance de travail »: texte, explication, « lecture finale, intelligente et expressive du texte », puis détaille les aspects de l'exploitation du texte qui pourront être envisagés. La démarche pédagogique préconisée par la circulaire rectorale s'adapte sans grande difficulté à l'esprit de l'enseignement et des pratiques du premier degré et correspond assez bien, par le fond et la forme, aux instructions auxquelles les enseignants de l'école primaire sont habitués.

Pour la première fois depuis 1952, les enseignants disposent d'instructions, avec un certain nombre d'indications de mises en œuvre pédagogiques assez précises. Cependant, les maîtres n'ont bénéficié ni d'une formation pédagogique ni d'une formation linguistique qui leur permettent nécessairement de mener à bien le travail qui leur est demandé. Ils arriveront à mettre en œuvre ces instructions avec un bonheur varié (2).

(1) Conseil général du Bas-Rhin: *Rapports et délibérations*, 1^{re} session ordinaire de 1956, séance du 15 mai 1956, vol. 33, p. 137.

(2) Il semble, cependant, que ces *Instructions* aient été commentées lors de conférences pédagogiques (cf. les propos de l'inspecteur d'académie du Bas-Rhin in Conseil général du Bas-Rhin, *op. cit.*).

Ces instructions ne recouvrent pas vraiment la méthodologie implicite contenue dans le manuel d'E. Storck. Aussi n'est-il guère étonnant que l'inspecteur d'académie du Bas-Rhin émette des réserves sur les livres d'allemand en usage à l'école élémentaire – sans les nommer (1) – et précise qu'«il serait souhaitable [...] qu'un manuel bien adapté à ces conditions soit à la disposition des maîtres, ce qui faciliterait certainement leur travail» (2). Mais il ne semble pas qu'il y ait eu une impulsion de l'autorité scolaire en faveur de la création d'un tel manuel.

Si les débats conflictuels autour de l'enseignement de l'allemand en tant que tel restent toujours d'actualité dans le monde politique et le corps social en 1955, les instructions rectORAles ne sont pas commentées, ni par la presse quotidienne, ni par la presse syndicale. Elles sont sans doute comprises comme s'adressant aux seuls enseignants. Globalement, le débat politique, syndical, corporatiste ou idéologique semble prévaloir sur une discussion à propos des méthodes, tout au long de la décennie.

3. La Commission du recteur Angelloz et la circulaire rectORAle de 1961

Dans un souci d'apaisement peut-être, le ministre de l'Éducation nationale crée, en juin 1959, une commission chargée «d'étudier les conditions d'application du décret du 18 décembre 1952 et l'opportunité d'apporter des aménagements aux dispositions de ce texte» (3). Cette commission auditionne les différents acteurs du monde éducatif. L'une des organisations syndicales estime, se faisant sans doute l'écho d'un avis partagé par bon nombre de maîtres, qu'il faudrait «pouvoir disposer d'un manuel valable pour donner à cet enseigne-

(1) «Dans la plupart des écoles, un manuel est en usage. Cependant, les inspecteurs de l'enseignement primaire signalent qu'aucun n'est véritablement adapté aux besoins spécifiques de notre enseignement dans les classes primaires» in Conseil général du Bas-Rhin, *op. cit.*

(2) Conseil général du Bas-Rhin, *op. cit.*

(3) «Arrêté du 27 juin 1959 instituant une Commission d'enquête pour étudier les conditions d'application du décret n° 52-1347 du 18 décembre 1952 concernant l'enseignement de l'allemand dans les classes élémentaires des départements du Bas-Rhin, du Haut-Rhin et de la Moselle» in ADBR 589D148; évoqué lors de la publication des conclusions de la Commission in Conseil général du Bas-Rhin, 1^{re} session ordinaire de 1962, *Rapports et délibérations* (vol. 51), pp. 61-62.

ment l'efficacité qu'on est en droit d'attendre de lui. Nous sommes d'avis qu'aucun manuel ne répond totalement aux besoins de notre région de dialecte et aux dispositions naturelles que les élèves apportent à cet enseignement» (1). Au même moment, quelques voix isolées dans la presse estimeront que les livres d'allemand en usage à l'école élémentaire sont trop difficiles pour les enfants et qu'ils ne facilitent pas la tâche du maître (2). La question de l'adéquation entre les élèves qui fréquentent les classes terminales de l'école primaire et le bien-fondé de l'enseignement d'allemand dispensé sont évoqués devant la Commission d'enquête par le Syndicat national des instituteurs (3).

La circulaire du 4 septembre 1961 (4) du recteur Angelloz, qui fera suite aux travaux de la Commission d'enquête, formule des instructions dont la mise en œuvre pédagogique par les maîtres reste ouverte. Deux points sont particulièrement développés : d'une part, le fait que soit prise en compte la dialectophonie des apprenants, d'autre part, le fait que l'apprentissage de l'allemand puisse servir à l'acquisition du français. En effet, le texte met l'accent sur les proximités et les disjonctions linguistiques entre les dialectes et l'allemand standard pour des enfants dialectophones :

(1) Stengel : «Devant la Commission d'enquête», *En Route. Bulletin départemental du SGEN-CFTC*, n° 34, janvier 1960.

(2) Par exemple : «Ausser einigen Schulbüchern, die sich eher schon für Fortgeschrittene eignen, nicht aber für die Kinder, aus dem derzeitigen Unterrichtssystem, haben wir nicht ein einziges, einfaches und direktes Lese- und Lehrbuch für Deutsch, das das lernende Kind anspricht und dem Lehrer seine Aufgabe erleichtert», extrait de «Zur Sprachenfrage. Und nun die Vorschläge», *L'Ami du Peuple*, 20 décembre 1959, p. 9.

(3) Th. Siegler, secrétaire général de la section du Bas-Rhin du Syndicat national des instituteurs, dans le «Texte de la déclaration faite le 21 décembre 1959 devant la Commission d'enquête chargée de l'enseignement de l'allemand dans les écoles primaires de l'Académie de Strasbourg» reproduite dans le *Bulletin du Syndicat national des instituteurs et institutrices, section du Bas-Rhin*, n° 76, décembre 1959-janvier 1960, pp. 28-33 ; mais les propos qu'il tient sont destinés à étayer l'importance qu'il convient d'accorder à l'enseignement du français pour ces élèves (p. 30) : «Tous les instituteurs sont d'accord pour constater que les classes sont «écrémées» au niveau du cours moyen 2^e année [par les cours complémentaires et les collèges et lycées]. [...] Ce qui reste alors dans nos classes de fin d'études ne peut pas se payer le luxe de disperser ses efforts. Ces enfants n'ont pas trop de l'enseignement de la seule langue française jusqu'à 14 ans».

(4) «Enseignement facultatif de l'allemand dans les classes terminales des écoles primaires de l'Académie», *Bulletin de l'enseignement. Département du Bas-Rhin*, 38^e année, n° 5, juillet – septembre 1961, p. 406.

«La connaissance du dialecte alsacien, d'une part, facilite à l'élève l'apprentissage du haut-allemand, en particulier pour l'acquisition du vocabulaire et le maniement de la construction, d'autre part lui crée certaines difficultés grammaticales. Il y a donc lieu :

- 1) de partir de l'alsacien pour hâter l'acquisition du vocabulaire courant ;
- 2) d'insister sur les différences entre le dialecte et l'allemand et, par exemple, d'imaginer des exercices particuliers pour aider l'élève alsacien (ou mosellan) à vaincre les difficultés particulières ».

La circulaire indique que la Commission devra sans doute envisager d'élaborer des «manuels spéciaux», manuels qui ne verront jamais le jour (1).

La circulaire du recteur Babin de 1955 avait insisté sur «l'importance de la traduction qui sera à la fois le couronnement de l'explication et la vérification de la parfaite intelligence du texte. La version concentrera l'attention et l'intérêt sur la justesse de l'expression française : elle devra habituer les élèves à éviter l'à-peu-près et à prendre souci des nuances de la pensée ». Six ans plus tard, le texte rectoral souligne explicitement la vocation qu'a la traduction dans l'apprentissage du français : «Non seulement l'enseignement de l'allemand ne doit pas nuire à l'acquisition du français, mais il doit la favoriser, la stimuler et la Commission a également reçu la mission d'y veiller. Dès maintenant, nous demandons aux enseignants de réfléchir à ce problème supplémentaire, de recourir parfois à des exercices de traduction qui permettent de préciser et fixer le sens exact des mots dans les deux langues, de ne pas hésiter, sans tomber dans le domaine de la grammaire comparée, à confronter les deux grammaires ».

En l'absence d'indications de mise en œuvre pédagogique et de manuel en conformité avec ces deux données majeures, la majorité des enseignants concernés, n'a pas été en mesure d'appliquer ces directives.

Durant vingt ans, le débat sur le principe même de l'enseignement de l'allemand aux enfants habitant des communes dialectophones a

(1) Dans la lettre (n°SP/35) que le recteur adresse au préfet du Bas-Rhin (23 février 1962), il indique que «la maison d'édition "Istra" met actuellement à l'étude un nouveau manuel ». Mais aucun manuel ne sera publié.

dominé toutes les autres questions. Les autorités auraient-elles pu ou dû encourager la création de manuels spécifiques pour ces classes ? Le fait de ne pas l'avoir fait témoigne-t-il d'une volonté de ne pas faciliter cet enseignement ? Ou tout simplement n'était-ce pas le rôle de l'autorité éducative de faire émerger un outil pédagogique pour un enseignement particulier ? Il est également étonnant que le Conseil général du Bas-Rhin, toujours à la pointe de la revendication politique en faveur de l'enseignement de l'allemand, ne se soit pas inquiété de sa mise en œuvre et se soit contenté de l'ouvrage d'E. Storck. Les enseignants ont dû faire face à une véritable indigence méthodologique pour cet enseignement.

Les conditions d'enseignement de l'allemand, qualitatives et quantitatives, n'ont guère changé depuis la prise de décision de principe d'enseigner l'allemand en 1952. C'est le sens du tour d'horizon que l'inspecteur d'académie du Bas-Rhin est amené à faire, en 1966, lors de l'une des réunions du Conseil général (1), sans que l'auditoire s'en émeuve, notamment à propos de ce que l'enseignement de l'allemand devrait être : « Selon les modalités de ces textes [de 1952], il est procédé tous les ans à deux consultations ; la première, la consultation des parents qui doivent faire connaître s'ils souhaitent que leurs enfants reçoivent cet enseignement de l'allemand. Environ 90 % des familles le désirent (2). C'est donc presque la majorité [sic] des élèves de ces classes qui suivent cet enseignement. La 2^e consultation, qui n'est pas répétée tous les ans, sauf pour les cas isolés, est celle qui est faite auprès des instituteurs qui souhaitent donner cet enseignement dans leurs classes. La majorité des instituteurs de ces classes accepte de donner cet enseignement à tel point que nous n'avons plus que 7 maîtres itinérants qui vont d'école en école pour donner ces cours.

(1) Conseil général du Bas-Rhin, 2^e session ordinaire de 1965, *Rapports et délibérations*, séance du 12 janvier 1966 (vol. 62), pp. 160-161.

(2) Selon les chiffres dont dispose l'inspecteur d'académie. Cependant, une restriction non prévue par les textes semble également avoir été appliquée : « Il reste bien entendu qu'il ne saurait être question d'imposer à des élèves peu doués un enseignement supplémentaire [l'allemand] qui risque de porter préjudice à leur préparation du certificat d'études » (cf. Inspection primaire de Sarre-Union, circulaire n° 1 du 17 septembre 1965 ; cette mention est réitérée dans la circulaire n° 1 du 13 septembre 1967, n° 2 du 20 septembre 1968, n° 1 du 13 septembre 1969, n° 1 du 14 septembre 1970).

En ce qui concerne les méthodes, les instructions rectorales, plusieurs fois répétées, sont suffisamment précises. Si elles étaient partout appliquées, et ceci est fonction de la qualification du maître, de sa vocation pédagogique, de ses dons, de ses connaissances de la langue, l'enseignement serait un enseignement pratique, oral et écrit, partant à la base de connaissances déjà acquises, soit par le dialecte, soit d'autre façon par ces élèves. Il ne s'agit pas de faire une initiation à une langue étrangère à l'aide de manuels uniquement ; ceux-ci servent quelquefois de base de travail, mais ils ne devraient pas être utilisés dans le même esprit que l'enseignement d'une langue étrangère quelconque, celui de l'allemand repose sur le dialecte » (1).

Au fil de la décennie 1960-1970, le débat politique autour de la question de l'enseignement de l'allemand perd de son acuité sociale dans la mesure où, pour les générations de l'après-guerre, le français s'installe comme langue de référence – les parlers dialectaux restant le véhicule de la communication orale dans les interactions au quotidien – et où, par la prolongation de l'obligation scolaire et la transformation du système éducatif (généralisation des collèges et abandon des classes de fin d'études à l'école primaire), la question de l'enseignement de l'allemand va commencer à se poser autrement.

III. 1972-1983 : LA RÉFORME HOLDERITH À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE (2)

En 1972, les Conseils généraux du Bas-Rhin et du Haut-Rhin demandent, « en parfait accord » l'un avec l'autre (3), « l'introduction

(1) Les premières mentions d'une formation éventuelle des maîtres commencent à apparaître à partir de 1965 dans la circonscription de Sarre-Union, en 1966 dans celle de Haguenau...

(2) Georges Holderith (1912-1978) a commencé sa carrière comme instituteur (1932-1939). Après avoir fait fonction d'inspecteur primaire à Sarre-Union et à Sélestat (Bas-Rhin) dans l'immédiat après-guerre, il rejoint, à partir de 1946, l'enseignement secondaire d'abord comme professeur certifié, puis comme professeur agrégé d'allemand. À partir de 1954, il choisit une voie plus administrative en devenant inspecteur d'académie (1954-1960). Il est nommé directeur adjoint de l'enseignement du premier degré au ministère de l'Éducation nationale (1960-1962), avant de devenir inspecteur général de l'Instruction publique à partir de 1962 (cf. feuillet biographique in ADBR 1845W1147 ; Charles Weick : « HOLDERITH Georges Robert », *Nouveau dictionnaire de biographie alsacienne*, fascicule n° 17, Strasbourg, 1991, p. 1651).

(3) Conseil général du Bas-Rhin, session extraordinaire de novembre 1971, *Rapports et délibérations*, vol. 80, séance du 8 novembre 1971, pp. 39-45 ; Conseil

d'une initiation à la langue allemande à l'école élémentaire. Cette initiation s'adresse à tous les enfants âgés de neuf ans et suivant un cours moyen de 1^{re} année ». Le vœu est entendu par le gouvernement et le préfet du Bas-Rhin fait état, dans la séance du 12 juin 1972, de la lettre que le ministre lui a fait parvenir, le 1^{er} juin. Il indique aux Conseillers qu'« après avoir rappelé l'importance particulière et le caractère spécifique de ce problème en Alsace [...], le gouvernement a décidé de donner suite au vœu qu'ont exprimé tour à tour le Conseil général du Bas-Rhin et celui du Haut-Rhin, et d'organiser à partir de la rentrée 1972 une expérience d'initiation à l'allemand dans un certain nombre d'écoles élémentaires d'Alsace et, au cours de cette première année scolaire, de faire porter cette expérience dans trente divisions de cours moyen première année, quinze dans le département du Bas-Rhin et quinze dans le département du Haut-Rhin, et de poursuivre à la rentrée 1973 cette expérience dans autant de classes de cours moyens deuxième année. Ensuite, on tirera les leçons de cette expérience. [...]

Cet enseignement sera donné sous la forme de séances quotidiennes d'une demi-heure avec cinq séances hebdomadaires. [...] Il est entendu, d'autre part, que cette initiation conservera un caractère facultatif » (1).

La décision gouvernementale présente un caractère fondateur dans la mesure où elle donne une approbation de principe à l'abaissement de l'âge (de 11 ans à 9 ans) auquel il a été procédé, modifiant les conditions définies en 1952, et prend ainsi en compte le fait qu'il n'existe plus de cours supérieur et de fin d'études et que les cours

général du Haut-Rhin, 1^{re} session extraordinaire de l'année 1971, *Rapports et procès-verbaux*, séance du 18 décembre 1971, pp. 1211-1213.

(1) Conseil général du Bas-Rhin, session extraordinaire de juin 1972, *Rapports et délibérations*, vol. 81, séance du 12 juin 1972, pp. 148-149; cf. lettre référencée CAB/16 n° 111, en date du 1^{er} juin 1972 du ministre de l'Éducation nationale au préfet de la région Alsace (ADBR 1130W656). Il est particulièrement intéressant de relever que l'argumentaire du rapporteur au Conseil général du Bas-Rhin et la paraphrase des décisions gouvernementales faite par le préfet rappellent très nettement les propos que tiendra plus tard l'inspecteur général Georges Holderith, dont la présence se fait très fortement sentir jusque dans les dispositions qui sont prises. D'ailleurs, dans sa séance du 16 avril 1971, le président du Conseil général du Haut-Rhin informe le Conseil de l'avancement des travaux concernant l'enseignement de l'allemand et évoque, incidemment, « un exposé de M. Holderith », à ce moment-là encore conseiller général du Bas-Rhin (Conseil général du Haut-Rhin, 1^{re} session ordinaire de l'année 1971 (16 avril – 17 au 22 mai), *Rapports et procès-verbaux*, séance du 16 avril 1971, p. 280.

moyens représentent bien les deux années terminales de l'école primaire. Le «risque» qu'il prend reste cependant extrêmement limité :

- il s'agit d'une «expérimentation», ce qui implique un caractère précaire et réversible,
- il s'agit d'une «initiation» à la langue allemande, ce qui n'engage pas l'État à des formes particulières d'enseignement au-delà du CM2,
- l'opération est soutenue financièrement par les deux Conseils généraux alsaciens et se déroule sous l'œil vigilant de l'inspection générale d'allemand.

Le cadre dans lequel doit être donnée l'initiation à l'allemand est formalisé par la lettre du ministre de l'Éducation nationale au recteur de l'académie de Strasbourg, en date du 30 mars 1976 (1) : cette initiation quitte le cadre – théoriquement – expérimental (30 classes en 1972, 35 000 élèves en 1976...) pour obtenir un statut reconnu par le fait qu'on lui octroie officiellement une place dans l'horaire scolaire («2 h 30 dans le cadre des 27 heures d'enseignement») et pour «être généralisé aux niveaux des CM1 et des CM2 dans les meilleurs délais possibles».

1. La «méthode» Holderith

La première réforme que Georges Holderith a menée, à partir de septembre 1969, concerne le premier cycle de l'enseignement secondaire. L'idée de base est fondée sur le constat que les élèves dialectophones et les élèves non dialectophones n'apprennent l'allemand ni de la même manière ni à la même vitesse et qu'il faut donc les séparer de façon à ne pas désespérer les non dialectophones et à ne pas laisser sombrer dans l'ennui les dialectophones : «Il faut bien le dire, jusqu'à un passé, mais très, très récent, nous avons fait enseigner l'allemand ici, à Truchtersheim, à Seltz, à Sélestat ou à Saverne, comme on l'enseigne à Bordeaux, à Biarritz, à Lille et à Grenoble. C'est manifestement une erreur, une erreur qui s'explique d'ailleurs par le

(1) ADBR 1107W7 ; un fac-similé de la lettre est inséré dans : *Réforme Holderith. Enseignement de l'allemand au cycle élémentaire – Aide-mémoire pour le cours moyen 1 et le cours moyen 2*, CRDP de Strasbourg, édition 1976, p. 1. Les passages essentiels sont publiés par Alsaticus : «Importante lettre ministérielle», *Le Nouvel Alsacien/Der Elsässer*, 7 avril 1976 ; cf. aussi «L'enseignement de l'allemand inscrit dans les horaires de l'école élémentaire. Une législation qui ne résout rien», *L'Alsace*, 7 avril 1976 et «La méthode Holderith sort de la clandestinité», *Les Dernières Nouvelles d'Alsace*, 7 avril 1976.

contexte historique et géographique. [...] Nous avons lancé, je le dis modestement, à mon initiative, une expérience de l'enseignement de l'allemand aux enfants d'expression dialectale dans les classes de 6^e de l'académie de Strasbourg, expérience qui a démarré au mois d'octobre dernier. Elle se fait néanmoins sur une assez grande échelle puisque 90 classes de 6^e travaillent selon les directives nouvelles que personnellement j'ai rédigées, et qu'avec un groupe de professeurs, nous avons élaborées, en mettant à disposition de nos professeurs tous les documents de travail, d'organisation et de soutien pédagogique indispensables, sur le plan sonore comme sur le plan visuel. [...] Nous avons recommandé à nos professeurs de partir avec un programme qui était jusqu'à l'année dernière, le programme de 5^e. Nous démarrons au niveau de la 6^e avec un contenu lexical et syntaxique qui est le programme de la 5^e, c'est-à-dire que d'emblée, nous avons gagné une année » (1). Dans ce sens, cette réforme concerne, au premier chef, « l'enseignement de l'allemand aux élèves d'expression dialectale des académies de Strasbourg et de Nancy-Metz » (2). Les manuels conçus pour la Radio Télévision Scolaire (3) fournissent les supports pédagogiques qui structurent les cours tant qu'aucun document spécifique n'est publié. Cela signifie qu'il n'y a pas vraiment eu

(1) Intervention de G. Holderith en séance des Commissions réunies du Conseil général du Bas-Rhin, 15 décembre 1969 (texte dans ADBR 1130W656, [p. 4]); cf. l'exposé de G. Holderith devant le Conseil général du Haut-Rhin dans sa séance du 27 avril 1973 in Conseil général du Haut-Rhin, 1^{re} session ordinaire de l'année 1973, *Procès-verbal des délibérations*, séance du 27 avril 1973, pp. 248-287; cf. « nos élèves d'expression française étaient les victimes de notre enseignement de l'allemand, comme en étaient victimes nos élèves d'expression dialectale. Aucun des deux groupes n'y trouvait son compte [...] [cela amenait] les enfants d'expression française à être souvent perdus; et les élèves d'expression dialectale, qui trépassaient comme des pursang, à avancer à l'allure lente et laborieuse du percheron... » (« La Réforme Holderith par G. Holderith », *Revue de l'académie de Strasbourg*, n° 2, janvier 1976, pp. 6-13 [p. 11]); cf. P. Eckert: « Pour une histoire de la réforme Holderith », *Revue de l'académie de Strasbourg*, n° 2, janvier 1976, pp. 17-19 (p. 17). Au moment du démarrage, la presse avait plutôt retenu l'aspect audiovisuel qu'elle jugeait innovant, cf. CM: « Une nouvelle méthode d'enseignement de l'allemand adaptée aux élèves parlant le dialecte alsacien », *Dernières Nouvelles d'Alsace*, 9 décembre 1969, p. 27.

(2) C'est la formule officielle qui se trouve sur tous les documents pédagogiques concernant cette réforme.

(3) Il s'agit d'un cours d'allemand diffusé sur le plan national, pour les classes du premier cycle de l'enseignement secondaire. C'est l'Institut pédagogique national, au sein du ministère de l'Éducation nationale, qui est en charge de la conception des supports et la Radio Télévision Scolaire (RTS) diffuse la partie audio. Pour chaque niveau, il existe un livre destiné aux élèves et un livre destiné au maître. L'édition est assurée d'abord par Nathan, puis par Hachette. L'inventaire de l'ensemble de ces publications (comme tous les manuels d'allemand cités ici) sont répertoriés par Alain Choppin: *Les*

une méthodologie spécifique, nouvelle ou différente, à destination des élèves dialectophones. Ce sont, au moins pour le premier cycle de l'enseignement secondaire, des manuels existants auxquels sont ajoutés des recueils de textes courts, de lectures cursives, de chants,... (1) C'est presque la même équipe qui a conçu les cours d'allemand de la RTS et ceux de la réforme Holderith (2).

La seconde réforme Holderith est mise en place en septembre 1972 et concerne les cours moyens de l'école primaire. Elle continue à faire le distinguo entre élèves dialectophones et non dialectophones, mais d'une manière assez particulière dans la mesure où elle ne prévoit pas de séparation entre les deux groupes d'enfants, mais une différenciation pédagogique en initiant un volet spécifique pour les élèves dialectophones.

2. Les manuels

D'un point de vue concret et pratique cependant, c'est le manuel *Wir lernen Deutsch* (3), destiné aux classes de 6^e des collèges dont les élèves commencent à apprendre l'allemand en LV1 qui a été introduit comme base de travail aux CM1 et 2. La première partie de l'ouvrage du secondaire a été rebaptisée *Guten Tag, Rolf* (4) et est destinée

manuels scolaires en France de 1789 à nos jours. Tome 5: Les manuels d'allemand, Paris, INRP/Publications de la Sorbonne, 1993.

(1) Cf. toutes les brochures qui ont été publiées dans le cadre de cette réforme, sont répertoriées par Alain Chopin, *op. cit.*

(2) Notamment les professeurs d'allemand Henri Courtade, Charles Eckert, André Kleefeld et, plus tard, André Weckmann. Figurent encore parmi les auteurs des cours de la RTS Charles Weick et Pierre Burtscher, qui seront successivement les responsables de la section « langues » au CRDP de Strasbourg et géreront les questions de logistique dans la Réforme Holderith. Cf. la communication de Charles Weick: « La Réforme Holderith (1959-1980) », *Actes du Colloque international sur l'enseignement de l'allemand, langue régionale en Alsace*, 21 et 22 mars 2003, Strasbourg/Guebwiller, consultable sur le site internet de l'IUFM d'Alsace: <http://www.alsace.iufm.fr/web/connaitr/cefb/millenaire.pdf>.

(3) Georges Holderith, Jacqueline Trometer, Henri Courtade, Charles Eckert, André Kleefeld et André Weckmann: *Wir lernen Deutsch, classe de 6^e*, Paris, Fernand Nathan, 1972. Le même ouvrage est également destiné aux élèves de classe de 4^e qui choisissent l'allemand comme LV2: Georges Holderith, Jacqueline Trometer, Henri Courtade, Charles Eckert, André Kleefeld et André Weckmann: *Wir lernen Deutsch, classe de 4^e seconde langue*, Paris, Fernand Nathan, 1972.

(4) *Guten Tag, Rolf! L'allemand au cycle élémentaire*, Paris, 1972, qui deviendra, augmenté de textes en prose et allégé du dernier quart des unités pédagogiques, *Guten Tag, Rolf! L'allemand au cours moyen 1^{re} année*, Paris, Fernand Nathan, 1974.

au CM1, la seconde partie, en direction du CM2 a été renommée *Mach weiter, Rolf!* (1). C'est donc bien un manuel en usage dans la première classe du second degré qui constitue la trame essentielle des livres destinés aux élèves des cours moyens de l'académie de Strasbourg. S'ajouteront à cette charpente, à partir de 1974, de courts textes en prose, des poèmes, des chants, ... qui seront intercalés entre des groupes d'«unités pédagogiques» et destinés aux élèves dialectophones.

Mais comme G. Holderith considère, en 1975, que 80 à 85 % des élèves des cours moyens «sont d'expression dialectale dans la forme large qu'[il a] définie: elle peut se borner à la simple compréhension du dialecte» (2), le manuel est reçu comme étant non seulement destiné aux enfants dialectophones, mais spécifiquement fait pour eux. Dans ses déclarations, G. Holderith laissera toujours entendre que le manuel et la méthodologie mise en place sont pensés pour des enfants dialectophones, mais qu'ils conviennent aussi aux enfants non dialectophones (francophones ou allophones). Et c'est bien ainsi que la réception se fait dans l'opinion publique: dans la plupart des cas, la «méthode Holderith» à l'école primaire est présentée comme une méthode d'apprentissage de l'allemand pour les enfants dialectophones (3). Encore en 1989, la presse nationale raisonne sur le même

(1) Georges Holderith avec la collaboration de Jacqueline Trometer, Henri Courtade, Charles Eckert, André Kleefeld et André Weckmann: *Guten Tag, Rolf! L'allemand au cycle élémentaire*, tome 2, Paris, 1973. Les unités pédagogiques de ce tome 2 sont essentiellement empruntées au manuel destiné à la classe de 5^e: *Mach weiter, Rolf! L'allemand au cours moyen 2^e année*, Paris, Fernand Nathan, 1974, lui succédera. Les sketches qui avaient été enlevés du manuel destiné au CM1 seront intégrés au début de ce livre-là. De la première version de l'ouvrage destiné au CM2 ne resteront que les deux premières unités pédagogiques.

(2) «La Réforme Holderith par G. Holderith», *op. cit.*, p. 10; l'estimation semble relativement proche des résultats auxquels parviendra l'INSEE à la fin de la décennie; INSEE: *Étude du mode vie en Alsace*, Documents pour l'Alsace n° 1, Strasbourg, 1980. En 1979, 65,5% des 16 à 24 ans déclarent savoir parler l'alsacien, 13,1% déclarent le comprendre sans le parler, soit un total de 78,6% de la tranche d'âge qui serait «dialectophone» au sens de G. Holderith.

(3) «Nach einer lebendigen Methodik, die vom elsässischen Dialekt ausgehend, ab 9. Lebensjahr in 33 Schulklassen des Oberelsass und 33 Klassen des Unterelsass ausprobiert wurde, oder eher unter Beweis gestellt wurde, ist dieses Experiment durchgeführt worden. [...] Dies Experiment ist geglückt, über Erwarten, denn auch die Frankophonen oder auch die jungen Spanier machen einfach mit an diesem Unterricht [...]», *Le Nouvel Alsacien*, 5 juin 1973, p. 11; c'est nous qui soulignons. Dans leur *Proposition d'intervention du département en vue de consolider et de développer l'initiation à l'allemand dans les écoles d'Alsace* d'octobre 1980, les conseillers généraux

schéma mental : « A quelques “pour cent” près, la totalité des classes de cours moyen propose des cours en langue allemande, *qui utilisent l’acquis dialectal des enfants* » (1).

Il est vrai que tout pousse à cette interprétation : le fait que la première réforme Holderith, concernant le secondaire, repose sur cette distinction fondamentale, d’autre part l’ambiguïté que G. Holderith entretient lui-même, même si les supports pédagogiques démentent largement cet avis. Or, le fondement même du matériel pédagogique proposé n’est aucunement pensé spécifiquement pour des enfants dialectophones, mais bien pour des enfants pour qui l’allemand est une langue réellement nouvelle. G. Holderith ne s’est jamais expliqué sur cette contradiction étonnante dans la fondation même de l’édifice de sa réforme, c’est-à-dire de l’introduction de l’enseignement de l’allemand au cours moyen. A-t-il été pris de vitesse par les décisions politiques qui ont finalement été prises ? (2) Ce serait, en tout état de cause, curieux, dans la mesure où, de par sa fonction, il devait pouvoir connaître les intentions de l’autorité de tutelle très rapidement. Le fait de suivre de très près « sa » réforme à l’école élémentaire, d’animer les journées ou demi-journées de formation de maîtres, d’assurer très souvent lui-même les contacts avec l’ensemble des acteurs (élus, parents,...) l’a-t-il occupé au point de ne pas pouvoir mettre en chantier un manuel spécifique aux enfants (dialectophones) des cours moyens ? Il aurait cependant eu à sa disposition une équipe pédagogique rodée et dynamique pour créer de nouveaux manuels (3). A-t-il pensé qu’un aménagement de l’existant serait suffisant dans un premier temps, comme il l’avait fait dans l’enseignement secondaire ?

centristes Adrien Zeller et André Traband, qui devraient pourtant être très précisément informés, reprennent l’idée qu’il s’agit d’une « méthode homogène », « prévue pour enfants dialectophones », mais « qui s’est rapidement vue proposée à des enfants essentiellement francophones, voire allophones » (document complet in ADBR 1845W56).

(1) *Le Monde de l’éducation*, septembre 1989, p. 43 ; c’est nous qui soulignons.

(2) C’est par une lettre du 1^{er} juin 1972 (cf. *supra*) que le ministre de l’Éducation nationale Olivier Guichard informe le préfet de région qu’il a « décidé d’organiser une expérience d’initiation à l’allemand dans un certain nombre d’écoles élémentaires d’Alsace » dès la rentrée 1972 (lettre CAB/16 n° 1111, in : ADBR 1130W656), après bien des réticences de la part du cabinet du premier ministre, tout au long du printemps 1972.

(3) Notamment les enseignants qui avaient travaillé pour la Radio Télévision Scolaire et ceux – souvent les mêmes – qui avaient collaboré avec lui pour *Wir lernen Deutsch* (entretien avec Charles Eckert, du 18 février 2004).

Peut-être n'a-t-il jamais envisagé d'autres modalités que celles de l'adaptation des outils pédagogiques existants (1).

C'est la première ambiguïté, grosse de difficultés ultérieures, et elle est directement liée au matériel pédagogique introduit à l'école primaire.

La seconde relève du refus de procéder à une séparation – pédagogique – entre élèves dialectophones et non dialectophones à l'école primaire. Il reste en effet assez paradoxal que ce qui a constitué la pierre angulaire de la réforme Holderith du secondaire n'ait pas réellement été retenu dans le premier degré. Pour le secondaire, G. Holderith rappelait régulièrement (cf. *supra*) l'importance de cette distinction. Il est quelque peu étonnant qu'il n'ait pas étendu ce constat à l'enseignement primaire, d'autant que les professeurs du secondaire étaient sans doute mieux armés pour gérer une situation linguistiquement complexe que ne le seront les maîtres du primaire (2). En effet, ces derniers n'ont pas nécessairement l'assurance linguistique de leurs collègues du second degré et doivent tenir compte d'une hétérogénéité de compétences linguistiques des élèves dont leurs collègues ont petit à petit été déchargés.

Faisant un premier bilan après un trimestre de fonctionnement, la presse se fait l'écho de la question de la séparation des enfants dialectophones et non dialectophones, mais pas dans le même sens que ce qui se passe en sixième : G. Holderith se voit, bien au contraire, obligé de se défendre d'avoir jamais voulu introduire une séparation dans les classes, voire une « ségrégation » comme cela lui a été

(1) Dans sa communication, tant pour la Réforme Holderith de 1969 pour le secondaire que pour celle pour le primaire, Charles Weick, qui a été un très proche collaborateur de G. Holderith, n'envisage jamais un autre mode opératoire que celui de l'adaptation des manuels et outils pédagogiques existants, cf. Charles Weick, *op. cit.* ; cf. aussi l'entretien avec Charles Weick du 19 septembre 2002.

(2) L'extrême-gauche a relevé ce paradoxe et le brocarde de façon assez acerbe, voir « La Réforme Holderith. Mythe et réalité », *Cahiers de l'Alsace rouge*, n° 2, mars-avril 1977, pp. 38-45 : « Au "nom du principe démocratique du bilinguisme pour tous", [G. Holderith] crée la "méthode Holderith" pour le primaire. Au nom de ce même principe et pour des motifs "psychologiques" (sic), les dialectophones ne sont pas séparés des francophones : dans le primaire, la démocratie signifie la même méthode pour tous, quelle que soit la langue maternelle » (p. 41).

reproché (1). La question de la «ségrégation» lui est reposée en 1976 (2). Pour l'enseignement secondaire, il justifie la séparation des deux types d'élèves en rappelant que leur réunion était néfaste à l'apprentissage de tous. Pour l'école élémentaire, il explique que «pour éviter la ségrégation [...], la méthode Holderith elle-même comporte [...] deux niveaux: [...] la partition obligée, qui est une progression minimale calculée de telle manière que tous les enfants (qu'ils soient d'expression dialectale ou française) puissent progresser. [...] À côté de cette partition obligée, [...] le maître utilise un volet complémentaire qui est fondé sur le potentiel dialectal» (3).

Par ses propos, G. Holderith ne justifie, ni n'explique la non séparation physique des élèves dialectophones et non dialectophones à l'école primaire. Pourtant, comme source potentielle de difficultés, elle affleure dès le début de l'expérimentation dans la mesure où la réussite de l'expérimentation semble aussi dépendre du fait que le nombre d'élèves non dialectophones dans une classe ne soit pas trop important (4).

Cette seconde contradiction procède peut-être d'un principe de réalité et de réalisation qui s'est imposé au détriment du choix pédagogique: une telle distinction aurait peut-être menacé la réussite psychologique et organisationnelle de l'ensemble de l'opération. Mais la mise en œuvre pédagogique d'un tel paradoxe reste problématique: ce qui, précisément, avait été considéré comme une mesure innovante, introduisant une cohérence pédagogique et linguistique salutaire, à savoir séparer les élèves dialectophones et non dialectophones, n'est pas réalisé dans l'enseignement primaire. Or, il n'y a aucune raison à ne pas procéder à la même opération que dans le secondaire s'il s'agit d'un aspect capital du point de vue de l'enseignement-apprentissage de l'allemand. Charles Eckert (5) en convient diplomatiquement («Il

(1) Cf. M.T.L.: «Erste Bilanz des Experimentes Holderith. Unzweideutige Erfolge», *Le Nouvel Alsacien*, 20 décembre 1972, p. 13.

(2) «La Réforme Holderith par G. Holderith», *op. cit.*, p. 11.

(3) *Ibidem*.

(4) «Die ersten Experimente zeigen, dass die Schüler, die nur Französisch reden, in einer solchen Experimentalklasse mitkommen, sofern sie nicht zu zahlreich den Dialekt Sprechenden gegenüberstehen. Die Lösung liegt im Gleichgewicht» in M.T.L.: «Erste Bilanz des Experimentes Holderith. Unzweideutige Erfolge», *op. cit.*

(5) Agrégé d'allemand, Charles Eckert (né en 1922) enseigne dans plusieurs lycées avant de diriger l'enseignement de l'allemand à la Radio Télévision Scolaire de 1962 à

fallait imaginer une démarche qui permette de concilier le plus longtemps possible des exigences en partie contradictoires») (1), tout en expliquant le fonctionnement retenu : « Pour répondre aux besoins de ces deux groupes, le contenu du manuel comporte un tronc commun, ce qu'en technique musicale, on appellerait la "partition obligée" et une partie s'adressant plus particulièrement aux enfants d'expression dialectale. La partition obligée assure une rigoureuse progression lexicale et grammaticale. Elle s'adresse à l'ensemble de la classe. Elle permet aux enfants d'expression dialectale de se familiariser avec les mots et les structures de la *Hochsprache* à travers un système phonologique dont ils perçoivent d'instinct les correspondances avec celui qui leur est familier. Pour les autres enfants, l'appropriation de ces textes pose les fondements de la langue. [...] La maîtrise de ce tronc commun rend possible la communication entre les deux groupes à tous les stades de la progression.

À l'intention des enfants qui vivent en milieu dialectal, le manuel comporte des récits anecdotiques qui peuvent être exploités de diverses manières. Pendant cette phase de la leçon, les enfants d'expression française ne sont passifs qu'en apparence, parce que le maître s'est arrangé pour qu'ils puissent saisir les lignes essentielles de ce qui se dit. Le "bain linguistique" ainsi créé, agissant comme par osmose, ne peut que favoriser chez nombre d'entre eux le développement des facultés de compréhension et même de production » (2).

Mais les livres du maître restent très discrets sur la façon dont le maître doit procéder pour « s'arranger » à faire saisir l'essentiel aux enfants non dialectophones.

3. Méthodologie des manuels

Ce qui est salué et apprécié par les enseignants, c'est le renouvellement à la fois formel et méthodologique dans les supports pédagogiques proposés : il s'agit de l'une des premières méthodes audiovisuelles en allemand. L'enseignement ne se fait pas ou plus à partir de textes narratifs ou descriptifs comme dans de nombreux

1966, puis d'être nommé inspecteur pédagogique régional d'allemand à Nancy de 1966 à 1973, puis à Strasbourg (cf. *Le Nouvel Alsacien*, 12 septembre 1978 ; *L'Alsace*, 12 septembre 1978 ; *Les Dernières Nouvelles d'Alsace*, 13 septembre 1978). Après le décès de Georges Holderith en 1978, il sera nommé inspecteur général d'allemand.

(1) P. Eckert : « Pour une histoire de la réforme Holderith », *op. cit.*, p. 18.

(2) *Ibidem*, pp. 18-19.

manuels encore en usage, avec un jeu de questions/réponses entre l'enseignant et l'élève, mais à partir d'un dialogue – disponible sur une bande magnétique, interprété par des voix « authentiques » – contextualisé dans des situations plus ou moins en lien avec le quotidien enfantin, et « doublé » par une série de six images, qui doivent rendre compte du dialogue (ou, à l'inverse, c'est à partir des images que le sens du dialogue doit pouvoir être inféré par les élèves) (1). Il ne s'agit pas d'une innovation dont G. Holderith aurait été l'inventeur, mais de l'un des cours audiovisuels de la deuxième génération qui est dans l'air du temps, pour l'apprentissage d'une langue vivante, au début des années 1970 (2). Cet ensemble de supports apporte du changement dans les habitudes pédagogiques, éveille la curiosité et peut stimuler l'apprentissage. Par ailleurs, très tôt, l'équipe du CRDP de Strasbourg qui entoure G. Holderith diffuse un *Aide-mémoire pour le Cours moyen 1 et le Cours moyen 2* (3) destiné à donner un cadre fortement structuré aux instituteurs qui ont ainsi à leur disposition des directives pédagogiques très sécurisantes, sorte de mode d'emploi qui n'explique pas la raison de telle ou telle modalité dans la phase d'apprentissage, mais indique l'ordre de progression dans l'enseignement. Dans les premiers temps, l'explication des raisons qui ont poussé à faire tel ou tel choix méthodologique a dû être donnée dans les demi-journées de formation. Mais elles n'ont pas été formalisées par écrit, ni dans l'*Aide-mémoire*, ni dans les *Livres du maître* (4). Contrairement aux initiatives prises avant 1972, l'instituteur est pédagogiquement très entouré, au point que les « conseils

(1) Claude Lapointe, l'illustrateur de l'ensemble des manuels de la collection, « garde un mauvais souvenir » de ce travail, « un travail de titan peu probant » dont il dit : « Je n'ai même pas réussi à améliorer mon allemand. C'est donc que l'illustration n'était pas un reflet fidèle de la phrase » (Christian-Marie Monnot : « Claude Lapointe. Le trait, c'est le changement de la pensée », *Le Monde de l'éducation*, n° 67, décembre 1980, p. 55).

(2) Cf. le classement de Christian Puren : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, op. cit., p. 354.

(3) Enseignement de l'allemand au cycle élémentaire. Réforme Holderith, *Aide-mémoire pour le cours moyen 1 et le cours moyen 2*. Dossier réalisé au Centre régional de recherche et de documentation pédagogiques, [Strasbourg], édition 1974, 8 pages ronéotées.

(4) Ce n'est qu'un fascicule spécifique consacré à l'introduction méthodologique à *Wir lernen Deutsch* qui propose un certain nombre d'explications sur les choix méthodologiques et pédagogiques qui ont été faits (collection Georges Holderith : *Wir lernen Deutsch. Méthode audiovisuelle et structuro-globale pour l'enseignement de l'allemand. Introduction méthodologique. Pour les professeurs*, Paris, Fernand Nathan, 1972 ; édition de 1977, pp. 21-25).

d'ordre pratique» (p. 1) contenus dans le document forment plutôt une sorte de corps de doctrine pour la mise en œuvre pédagogique de l'enseignement-apprentissage de l'allemand. En procédant ainsi, les auteurs de cet *Aide-mémoire* fournissent une aide pratique immédiatement utilisable pour l'enseignant, mais le coupe de son rôle de pédagogue dans la mesure où les explications pédagogiques justifiant les démarches retenues sont presque totalement absentes du document (1). A moyen terme, cette manière de faire débouchera sur une application mécanique de la démarche (2), sans réflexion sur le sens de la procédure pédagogique suivie, et aboutira à une forme de lassitude exacerbée de cette méthodologie.

«L'activité fondamentale [est], de toute évidence, l'assimilation du sketch, en association étroite avec l'image» (3), d'abord par la «répétition et la mémorisation des répliques», puis par la reconstitution du sketch et enfin par la dramatisation. Elle constitue peu ou prou la démarche adoptée pour les apprenants pour qui l'allemand est véritablement langue étrangère. Or, dans le cas présent, les enfants dialectophones sont soumis au même régime sans que ce passage par une mémorisation très poussée soit expliqué ou justifié (4).

(1) C'est ce que voudrait éviter un instituteur qui veut se lancer dans l'enseignement de l'allemand: «Je suis trop partisan de l'École moderne et des techniques de libre expression pour pouvoir endosser la rigidité et la stérilité de la méthode Holderith», *Les Chantiers pédagogiques de l'Est. Publication régionale de l'Institut coopératif de l'École moderne (pédagogie Freinet)*, n° 28/29, avril-septembre 1976, p. 25.

(2) «La rigueur que demande la méthode épuisait [les maîtres], car la prononciation d'un mot par tous les élèves d'une classe finit par lasser les plus dévoués. D'autre part, de nombreux élèves, même s'ils maîtrisent la saynète comme des perroquets, ne comprennent plus rien à la *Nacherzählung*. La vanité des efforts de ce genre coupe les jambes aux meilleurs» écrit un opposant résolu à l'enseignement de l'allemand dans *Les Chantiers pédagogiques de l'Est. Publication régionale de l'Institut coopératif de l'École moderne (pédagogie Freinet)*, n° 60, avril 1979, p. 14.

(3) Georges Holderith avec la collaboration de Jacqueline Trometer, Henri Courtade, Charles Eckert, André Kleefeld et André Weckmann: *Guten Tag, Rolf! L'allemand au cours moyen 1^{re} année. Livre du maître*, Paris, Fernand Nathan, 1974, p. 6. Le texte qui se trouve dans l'*Aide-mémoire* est identique au texte des livres du maître.

(4) Le rôle central que semble jouer la mémorisation, l'apprentissage «par cœur absolu», cette idée qu'«il faut que ça entre in *Fleisch und Blut*» se retrouvent aussi bien dans la presse syndicale que dans des notes prises par un instituteur en stage organisé par G. Holderith le 20 juin 1973 à l'École normale de Colmar (source: archives privées).

Dans les faits, les enfants dialectophones mémorisent très rapidement les dialogues, tandis que les élèves non dialectophones ont besoin de beaucoup plus de temps pour s'approprier les mêmes répliques. Très rapidement, selon le rapport numérique dans une classe, l'instituteur va être obligé de ralentir le rythme de travail pour éviter que les élèves non dialectophones ne se découragent et/ou stimuler les élèves dialectophones pour qu'ils utilisent au mieux leurs potentialités. Mais inéluctablement, dans les classes linguistiquement hétérogènes, l'enseignant va être confronté à ce que son collègue du secondaire avait connu avant la réforme Holderith de 1969 : un même objet d'apprentissage, les uns vont l'assimiler très vite parce que proche de leurs parlers dialectaux, les autres à un rythme beaucoup plus lent, parce qu'il s'agit pour eux d'une langue étrangère.

La part spécifiquement destinée aux enfants dialectophones est constituée d'une « phase d'actualisation et d'élargissement à partir du substrat dialectal [...] [qui] prend appui sur les récits anecdotiques » insérés après un ensemble de sketches. De fait, bien des enseignants – le plus souvent eux-mêmes locuteurs d'un dialecte (1) – vont être « portés » par les élèves dialectophones et ne sauront pas très bien comment faire pour intégrer les élèves non dialectophones. Quand les élèves dialectophones sont majoritaires, l'acquisition des sketches est rapide, la paraphrase en récit (*Nacherzählung*) construite sans grande difficulté, de sorte que l'enseignant peut passer à des activités plus variées, et plus particulièrement à celles qui font appel à la production orale des enfants. Dans ce sens, le cours d'allemand « libère la parole » enfantine, c'est-à-dire leur donne l'occasion d'aborder l'oralité scolaire différemment et a une incidence directe sur les comportements verbaux en français : les élèves prennent plus volontiers la parole, ce qui leur permet de l'exercer plus souvent et d'être plus à l'aise en français (2). Cependant, la méthodologie proposée pour l'exploitation des histoires demande à l'enseignant une assez bonne

(1) 80 % selon G. Holderith, voir son exposé devant le Conseil général du Haut-Rhin dans sa séance du 27 avril 1973, *Procès-verbal des délibérations*, op. cit., p. 279.

(2) « L'enseignement du français bénéficie, à travers l'enseignement de l'allemand, de la facilité verbale que confère aux élèves l'usage du dialecte. En effet, les élèves apportent la même spontanéité lorsqu'il s'agit de s'exprimer en français. Ils n'ont plus peur de parler, ils n'ont plus peur de commettre des fautes. Ils « osent ». Ils osent parler le français sans être bloqués » (« La Réforme Holderith par G. Holderith », op. cit., p. 8).

maîtrise de l'allemand – or, elle est nécessairement très inégale (1) – et un savoir-faire en pédagogie des langues non négligeable. Or, c'est là la partie la moins développée dans les conseils destinés aux maîtres (2).

Avec la phase de généralisation (1976), la motivation des maîtres amenés à enseigner l'allemand n'est pas nécessairement comparable à celle que montraient les enseignants volontaires de la phase expérimentale. Un temps de formation à cet enseignement existe, mais sa durée n'a guère changé : d'une demi-journée à une journée, éventuellement répétée. Les enseignants vont, de plus en plus fréquemment, limiter l'enseignement-apprentissage à la mémorisation et à la dramatisation du dialogue, en ajoutant éventuellement une *Nacherzählung*. Les activités de transfert pour tous les enfants et les activités spécifiques pour les enfants dialectophones sont de plus en plus fréquemment réduites à la partie congrue.

Dans le même temps, le nombre d'enfants non dialectophones s'accroît de sorte que les enseignants centrent encore davantage leurs activités sur la mémorisation du dialogue avec un risque de réelle démotivation : mémoriser le dialogue devient l'objet même de l'apprentissage et amène à une forme de psittacisme formel. Sans intérêt pour les élèves dialectophones, cette façon d'opérer devient également démotivante pour les autres élèves. Charles Weick rappelle que « certains élèves connaissaient le sketch par cœur, sans en avoir compris le contenu » (3).

(1) Le Ministère, dont les propos ont visiblement été largement inspirés par Georges Holderith, semble avoir péché par optimisme en indiquant, en 1973 : « Les maîtres qui sont appelés à donner cet enseignement sont tous d'expression dialectale et possèdent une maîtrise très largement suffisante de la langue allemande. Leur compétence linguistique est complétée par une information et une formation pédagogiques qui garantissent la solidité et l'efficacité de leur enseignement. Cette formation est assurée dans le cadre des écoles normales : a) pour les élèves-maîtres au cours des deux années de formation professionnelle, b) pour les instituteurs remplaçants et titulaires à l'occasion de divers stages annuels », réponse ministérielle à la question écrite n° 3078 posée par Monsieur Depietri en date du 1^{er} juillet 1973 (extrait du *J.O.* « Débats parlementaires » du 1^{er} septembre 1973, reproduit dans la note de service n° 575 du 23 novembre 1973 de l'IDEN de la circonscription de Haguenau).

(2) Dans chacun des livres du maître, une seule et même page est consacrée aux « élèves d'expression dialectale », cf. Georges Holderith *et al.* : *Guten Tag, Rolf! Livre du maître. Cours moyen 1^{re} année*, *op. cit.*, pp. 8-9 et *Mach weiter, Rolf! Livre du maître. Cours moyen 2^e année*, Paris, Fernand Nathan, 1974, pp. 6-7.

(3) Charles Weick, *op. cit.*

4. Bilan

Au total, la méthodologie audiovisuelle utilisée, les techniques mises en œuvre, les supports proposés ont fortement vitalisé l'enseignement de l'allemand, produisant une prise de parole – fortement guidée – chez les enfants. C'est le résultat le plus spectaculaire qui est obtenu : les enfants dialectophones parlent, les enfants allophones semblent prendre du plaisir dans l'apprentissage qui leur est proposé et sont capables de reproduire des sketches comme les enfants dialectophones (1). Dans ce sens, la réforme Holderith de 1972 est réussie et elle reste, de surcroît, la première pierre de la réintroduction durable, au sein du premier degré, de l'enseignement de l'allemand. Mais la mise en œuvre pédagogique demandée aux enseignants, souvent présentée comme intangible ou interprétée comme telle, sans explication suffisante de la méthodologie à mettre en œuvre, proche d'un fonctionnement doctrinaire, accélérera la période où une forme de défiance et de profonde lassitude à l'égard de la « méthode Holderith » apparaîtra au grand jour.

De manière globale, la forte personnalité de G. Holderith a sans doute permis une réintroduction de l'allemand en soi. Et le fait qu'il propose des supports pédagogiques et des démarches de mise en œuvre d'enseignement-apprentissage (une « méthode », un manuel) a pu jouer un rôle central dans la mesure où cet aspect levait toutes les objections techniques et pédagogiques préalables. Enfin, comme haut fonctionnaire d'autorité, il pouvait représenter une garantie contre toute manipulation idéologique ou pédagogique. Ainsi, sans sa « méthode », sans sa garantie pédagogique, il n'est pas sûr que le pas politique d'introduction de l'allemand au cours moyen aurait été fait par le gouvernement. Au total, « sans porter de jugement de fond sur les résultats de la méthode Holderith, il est incontestable que son auteur a réussi, en la lançant, à désamorcer la bombe que constituait le problème de l'enseignement de l'allemand en Alsace » (2).

Mais dans le même temps, la focalisation sur sa personne a pu opacifier la lecture qui était faite de son action. En effet, la réforme Holderith à l'école primaire se confond avec l'introduction de manuels qui ont été rédigés sous la direction de G. Holderith.

(1) Ce sont d'ailleurs ces aspects qui sont soulignés par G. Holderith à l'intention de la presse, qui reprend ces mêmes observations à son compte.

(2) Note au directeur de cabinet du préfet du Bas-Rhin, 19 mai 1978 (ADBR 1107W7).

Comme, dans les faits, aucune autre « méthode » (outil pédagogique) ne s'implante dans l'académie (1), la réforme Holderith (l'introduction de principe de l'enseignement de l'allemand aux cours moyens) se confond avec la « méthode » Holderith (la démarche politique employée) qui se confond elle-même avec la « méthode » audiovisuelle (ensemble comportant un manuel, des bandes magnétiques, des films fixes) dont il est l'auteur principal. Aussi l'enseignement de l'allemand se confond-il avec la « méthode Holderith », pour le meilleur et pour le pire : « réforme Holderith », « méthode Holderith » et « manuel Holderith » sont ressentis comme autant d'équivalents et synonymes, subsumés par la nomination « méthode Holderith », qui, au fil du temps, ne désignera plus que l'outil pédagogique (2).

Ce qui avait été reçu comme une innovation pédagogique va subir, après quelques années, des critiques de plus en plus nombreuses, puis de plus en plus acerbes, pour des raisons indépendantes les unes des autres, mais objectivement convergentes.

C'est sans doute la faiblesse majeure, difficilement compréhensible, mais de taille, de cette « méthode Holderith ». Les outils pédagogiques n'ont pas été pensés, d'une part, pour des publics spécifiques (enfants dialectophones ; enfants non-dialectophones) et, d'autre part, ils n'ont pas été ajustés pour l'école élémentaire (supports, modalités pédagogiques). Or, ce sont ces aspects qui auraient été, sans doute, innovants. L'absence de manuels propres à l'école élémentaire et l'absence de différenciation entre les enfants dialectophones et non-dialectophones va contribuer à obérer très lourdement l'avenir de l'enseignement de l'allemand à l'école élémentaire, mais

(1) Il existe une autre « méthode » dont l'auteur principal est Jean Petit. Voir Jean Billet, Gabriel Bouchard et Jean Petit : *Sing' und spiele mit! Méthode audiovisuelle d'apprentissage de l'allemand pour le cycle élémentaire*. Fascicule 1. Cours élémentaire deuxième année, Besançon, CRDP de Besançon, 1971, en constitue le début. Mais Georges Holderith, qui en avait bien entendu connaissance, estime « que certains principes ne lui sembl[ent] pas correspondre à sa propre conception d'une pédagogie de l'allemand précoce ». (Jean-Paul Lampe : « Allemand précoce. 1. Réticences helvétiques pour une méthode bisontine pratiquée en Lorraine... », *Le Républicain lorrain*, 16 juin 1976).

(2) Même le Ministère raisonne selon cette forme d'exclusivité fusionnelle : dans sa lettre au recteur de l'académie de Strasbourg, en date du 30 mars 1976 (cf. *supra*), le ministre de l'Éducation nationale formule les choses ainsi : « Cet enseignement de l'allemand, tel qu'il est défini par la méthode de Monsieur l'inspecteur général Holderith, devra être généralisé aux niveaux des CM1 et CM2 dans les meilleurs délais possibles » (c'est nous qui soulignons).

aussi et surtout au collègue. Or, G. Holderith n'a jamais voulu revoir sa position par rapport aux outils mis à la disposition des enfants et des maîtres, bien que ses collaborateurs lui aient fait valoir les dangers inhérents au maintien de supports qui ne devaient leur existence qu'aux conditions d'urgence dans lesquelles il avait fallu répondre à une situation nouvelle (1).

Si l'enseignement de l'allemand a été mal vécu par un enfant à l'école élémentaire, parce que non adapté au profil de l'élève, la probabilité qu'il ne veuille pas poursuivre l'apprentissage de l'allemand au collège augmente. Si l'on ajoute une éventuelle pédagogie mal ajustée dans l'apprentissage, des formes de répétitivité formelle – la pédagogie induite par les méthodes d'apprentissage des langues structuro-globales audiovisuelles étant rarement maîtrisée par les maîtres du premier degré, qui n'ont eu que très peu de formation spécifique –, un nombre non négligeable d'enfants va être gagné par le découragement et la lassitude.

Le fait que les enfants non dialectophones puissent retrouver le même manuel sous un autre titre en classe de sixième pourra encore contribuer à la distance qui sera prise, petit à petit, par rapport à la « méthode Holderith ». De tels effets ne sont pas perceptibles avant les phases de généralisation de l'enseignement, mais deviendront massifs lorsqu'à la généralisation s'ajoutera l'usure du temps.

À la fin des années 1970, la réforme touche environ les trois quarts des élèves des cours moyens. Après le décès de Georges Holderith en avril 1978, se posait, au moins implicitement, la question de la pérennité de la réforme engagée. Des sous-commissions « allemand » des deux Équipes départementales de rénovation et d'animation pédagogiques (EDRAP) ont été chargées (2) de poursuivre le travail d'impulsion et d'animation de l'enseignement de l'allemand à l'école élémentaire. Elles auront effectivement un rôle central dans le processus de consolidation qui sera mis en place. Très

(1) Cf. entretien avec Charles Eckert, du 18 février 2004.

(2) Dans le Bas-Rhin, la première réunion a eu lieu le 21 juin 1979 (cf. les archives, aujourd'hui disparues, de la sous-commission du Bas-Rhin; cf. les propos du ministre de l'Éducation nationale rapportés dans « L'enseignement de l'allemand en Alsace », *Le Nouvel Alsacien*, 4 octobre 1980 et 5 novembre 1980, p. 28). Dès la mise en place du projet (8 avril 1979), l'un des soucis essentiels porte sur la formation des maîtres.

rapidement, elles doivent faire face à des critiques concernant la qualité des outils d'enseignement de plus en plus fréquentes et de plus en plus nombreuses, auxquelles elles tenteront de répondre par des propositions de formation (continue) et par des publications pédagogiques à destination des maîtres.

Des échos se font entendre jusque dans les assemblées territoriales. Dans sa séance du 11 janvier 1980, un membre du Conseil général du Haut-Rhin rapporte qu'«il a été dit [...] en commission que la méthode Holderith, considérée comme une panacée dans un passé relativement récent, semble bien remise en cause pour des raisons pédagogiques par les enseignants et les responsables de l'enseignement de cette méthode à travers les écoles élémentaires du département» (1). Le même orateur réitère ses propos un an plus tard et ajoute que «le principal argument avancé est le fait qu'il ne se trouve bientôt plus, à travers notre département, de classes dialectophones homogènes» (2). L'inspecteur d'académie du Bas-Rhin souligne également son souci d'améliorer qualitativement l'enseignement: «Le travail essentiel, à mon sens, est qualitatif: c'est-à-dire que si actuellement il y a 80 ou 90 % des élèves des cours moyens 1 ou 2 qui soient touchés par cela, je ne suis pas toujours certain que cela soit qualitativement bien fait. J'ai des témoignages: des cas d'enfants quelque peu découragés, ils ont touché à l'allemand en CM 1 et CM 2: pourquoi choisissent-ils l'anglais en sixième? Parce que ce qu'ils ont fait n'a pas été motivant. Dans d'autres cas, c'est tout à fait le contraire, mais c'est là-dessus qu'il faut travailler» (3). Le recteur Magnin défend le même point de vue et propose un certain nombre de remédiations (4).

La presse commence également à s'interroger sur le fonctionnement de l'enseignement-apprentissage de l'allemand à l'école

(1) Conseil général du Haut-Rhin, 1^{re} session extraordinaire de l'année 1980 (7-25 janvier 1980), *Rapports du préfet et procès-verbal des délibérations*, séance du 11 janvier 1980, p. 505.

(2) Conseil général du Haut-Rhin, 1^{re} session extraordinaire de l'année 1981 (7 au 28 janvier 1981), *Rapports du préfet et procès-verbal des délibérations*, séance du 20 janvier 1981, p. 629.

(3) «La réforme Holderith continue», *Le Nouvel Alsacien/Der Elsässer*, 22 mai 1980.

(4) Pierre Magnin: *Réflexion et cadre d'orientation pour la promotion éducative et culturelle en Alsace*, document polycopié, [Strasbourg 1980], p. 14.

élémentaire. Dans un article intitulé «L'allemand à l'école: la méthode Holderith contestée», le journaliste rappelle tous les mérites de la réforme Holderith et propose de ne pas la confondre avec la «méthode Holderith». Et il poursuit: «De tout ce qu'ont pu nous dire parents et enseignants, nous n'avons retenu aujourd'hui que trois questions qui nous ont paru essentielles et qui pourraient faire l'objet d'une réflexion pédagogique:

- Ne serait-il pas urgent d'ouvrir une enquête objective qui permette un jugement pédagogique sur les supports de la méthode proposée aux enfants non dialectophones?
- L'enseignement d'une langue vivante étrangère, avant le temps du collège, ne suppose-t-il pas des enseignants aussi qualifiés que ceux que l'on trouve dans les lycées et collèges, et ne doit-on pas remettre en cause la formation des instituteurs à qui l'on confie cette tâche dans les écoles? De plus, si l'on veut que l'enseignement d'une langue étrangère commence à l'école primaire, pourquoi alors attendre le cours moyen?
- Va-t-on continuer à inciter les élèves francophones qui entrent au collège (6^e) en Alsace à choisir l'allemand plutôt qu'une autre langue étrangère, en première langue vivante?» (1).

Les débats suscités par l'utilisation de l'ouvrage de G. Holderith, au sein même de l'Éducation nationale, vont déboucher non sur un abandon de la «méthode Holderith», mais sur un «dépeussierage» (2), une adaptation et des changements dans sa mise en œuvre. Ce sera la dernière tentative de mise à jour de l'outil pédagogique. Le résultat du travail commencé au début de l'année 1982 aboutira à un «dossier du maître» substantiel de plus de 200 pages, publié en 1983 (3) qui se veut, en premier lieu «un fichier permettant à tous les enseignants, et notamment aux débutants, de pratiquer les différentes phases d'une véritable méthode audiovisuelle, à partir d'un outil pédagogique sûr

(1) J. Bezu: «L'allemand à l'école: la méthode Holderith contestée», *Les Dernières Nouvelles d'Alsace*, 24 mai 1981, page régionale 1.

(2) Cf. «Méthode Holderith: le dépeussierage», *L'Alsace*, 20 février 1982; Jacques Fortier: «Renouveler la pratique de la méthode Holderith», *Le Nouvel Alsacien/Der Elsässer*, 26 février 1982, p. 8.

(3) Collectif: *Initiation à l'allemand dans les écoles élémentaires d'Alsace et de Moselle. Dossier du maître. Conseils méthodologiques. Fiches pédagogiques. Créations – jeux*, dossier conçu et réalisé par une équipe d'institutrices et d'instituteurs en collaboration avec l'EDRAP sous-commission allemand, s.l. [Strasbourg], CNDP, CRDP de Strasbourg, 1983.

et confirmé, dont les éléments matériels existent dans toutes les écoles d'Alsace et de Moselle» (1). Tant par l'économie pédagogique retenue que par les contenus, ce «dossier du maître» commence à amorcer une autre approche de l'enseignement-apprentissage de l'allemand qui annonce la génération des manuels s'appuyant sur une logique «notionnelle-fonctionnelle». En effet, chaque dialogue est traité en deux parties, une partie «leçon» qui reste très proche de l'orthodoxie des débuts et une partie «exploitation et élargissement». Cette seconde partie propose généralement des situations nouvelles, mais comparables, où les élèves peuvent réinvestir leurs savoir-faire, des élargissements souvent ludiques, ainsi que des activités propres aux enfants dialectophones.

Dans ce sens, cet ouvrage constitue un outil à part entière dans la mesure où les auteurs construisent, autour de l'ouvrage initial existant (*Guten Tag, Rolf!*), des démarches et des modalités de travail nouvelles ainsi que des activités innovantes, tenant compte à la fois des changements intervenus dans la didactique des langues vivantes et dans la situation linguistique des apprenants en Alsace.

Sans attendre la publication finale, la sous-commission «allemand» de l'EDRAP du Bas-Rhin organise, dès octobre 1982, de nombreuses réunions dans les circonscriptions élémentaires pour diffuser la première partie du fichier destiné aux enseignants et impulser une nouvelle dynamique qualitative aux usagers de la «méthode Holderith» (2).

IV. 1983-1990 : L'ALLEMAND INSTITUTIONNALISÉ À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

Avec le changement de majorité politique en France en mai et juin 1981, les «langues et cultures régionales» semblent trouver une place nouvelle dans le système éducatif, avec, en Alsace, un dispositif qui maintient l'enseignement-apprentissage de l'allemand dans son rôle antérieur. Dès septembre 1981, le nouveau recteur de l'académie,

(1) *Ibid.* p. 10.

(2) En trois mois (mi-octobre 1982-janvier 1983), elle aura touché un millier d'instituteurs par ces animations (cf. EDRAP 67 Sous-commission «allemand», *Compte rendu de la réunion du 17 décembre 1982*, p. 3).

Pierre Deyon, rappelle qu'il considère que « la maîtrise écrite et parlée de l'allemand est un atout pour la région. Un atout culturel. Un atout économique aussi, qui se monnaie en termes d'emploi, en termes d'exportations. En termes de performance... » (1).

Le nouveau recteur installe cinq commissions qui sont chargées de réfléchir thématiquement à différentes questions en rapport avec les langues et de faire des propositions opératoires. L'une des commissions est chargée de « l'allemand à l'école élémentaire et l'enseignement de l'allemand dans les collèges, lycées et lycées d'enseignement professionnel » (2). Dans ces commissions siègent tout autour de collaborateurs du recteur, des membres des corps d'inspection, des enseignants, des représentants de parents d'élèves, des organisations syndicales et des personnalités représentatives de la vie culturelle régionale (3). Le travail mené débouche, le 9 juin 1982, sur la publication d'une « Circulaire sur la langue et la culture régionales en Alsace », signée par le recteur, qui précède – symboliquement – d'une bonne dizaine de jours celle de son ministre (4). Conçue en concertation avec tous les partenaires concernés, la circulaire est accueillie très positivement par l'essentiel des acteurs alsaciens, formant, en quelque sorte, un socle consensuel, sans doute minimal pour les uns, maximal pour les autres.

Au-delà de son rôle opératoire, la circulaire va endosser une fonction symbolique fondatrice, à laquelle le nom du recteur Deyon va rester attaché : l'État, par le truchement du recteur, modifie assez

(1) Propos cités dans Antoine Wicker : « Pierre Deyon et l'école en Alsace. "Il n'y aura pas de politique du recteur..." », *Le Nouvel Alsacien*, 29 septembre 1981, p. 5.

(2) Les autres commissions s'occupent de « l'enseignement du français dans les zones à prédominance dialectophone », de la thématique « accueil des enfants dialectophones et présence des dialectes à l'école maternelle », de « l'école élémentaire et la connaissance de son environnement » et de la « présence de la culture régionale dans l'enseignement et les examens du second degré ».

(3) Jacques Fortier : « Le dispositif », *Le Nouvel Alsacien*, 12 janvier 1982, p. 2 ; un dispositif de consultation comparable ou analogue a été adopté par le ministère, cf. Alain Savary : « L'enseignement des cultures et langues régionales dans le service public de l'Éducation nationale », circulaire ministérielle n° 82-261 du 21 juin 1982 (*B.O.* n° 26 du 1^{er} juillet 1982), reproduite dans : *Le programme Langue et culture régionales en Alsace (1982-1990)*, Strasbourg, CRDP de Strasbourg, 1991, pp. 7-17.

(4) Pierre Deyon : « Circulaire sur la langue et la culture régionales en Alsace, 9 juin 1982 », *Le programme Langue et culture régionales en Alsace (1982-1990)*, op. cit., pp. 23-30.

radicalement son approche de la question des « langues et cultures régionales » dans le domaine de l'enseignement, et singulièrement, s'agissant de l'Alsace, de l'enseignement de l'allemand. C'est, en quelque sorte, l'État qui prend l'initiative de réguler et d'encadrer cet enseignement, non *a minima*, comme par le passé, mais en affichant un caractère volontariste de promotion notamment de l'allemand. Cet aspect est celui qui, politiquement, reçoit le plus d'écho (1). Pour quelque temps, cette politique linguistique éducative, fondée sur un consensus, amène un climat sinon serein, du moins apaisé autour des questions de l'allemand à l'école (2).

Comme il est prévu que l'enseignement de l'allemand sera étendu au CE2 « partout où l'encadrement le permettra » (3), la question d'un outil d'enseignement se pose inévitablement. Au printemps 1985, l'EDRAP du Bas-Rhin organise, avec les écoles normales, un « stage de production » qui doit être une solide amorce pour la réalisation d'un support d'enseignement (4). Après une longue période d'expérimentation et de réécriture, paraîtra en 1988, pour les enfants non dialectophones des classes de CE2, *Die kleine Eule* (5). Construit autour de l'axe notionnel-fonctionnel, l'outil, conçu par un ensemble de praticiens, de maîtres-formateurs et de formateurs, propose une mise en œuvre plutôt ludique de l'enseignement de l'allemand. Le temps de latence de trois ans, entre le début de la conception et la publication a été éprouvé comme trop long par les enseignants qui souhaitaient un support de travail spécifique pour le CE2. C'est le souci constant de trouver le point d'équilibre entre des propositions de travail théoriquement bien étayées et une doctrine pédagogique contraignante qui allait repousser progressivement la mise au point de l'outil. Les concepteurs

(1) Mais la promotion de l'allemand touchera également l'enseignement secondaire, tant général que professionnel.

(2) Elle est soutenue et abondée financièrement, comme l'avait été la réforme Holderith, par les collectivités territoriales. À partir de 1984, la mise en œuvre du programme académique sera incluse dans les contrats de plan conclus entre l'État, la région Alsace et les deux départements alsaciens.

(3) Pierre Deyon : « Circulaire sur la langue et la culture régionales en Alsace, 9 juin 1982 », *op. cit.*, p. 27.

(4) Le descriptif retenu figure dans le *Compte rendu de la réunion du 12 avril 1985*, p. 2.

(5) Collectif : *Die kleine Eule. L'allemand au cours élémentaire* [2], Strasbourg, CNDP/CRDP de Strasbourg (livre de l'élève ; fichier de l'élève ; guide pédagogique [pour l'enseignant] ; accessoires ; cassette audio).

semblent avoir eu raison d'ajuster sans cesse l'outil de manière à ce qu'il soit le mieux adapté aux capacités pédagogiques des maîtres et aux intérêts des élèves. En effet, il n'a pas connu de difficultés particulières dans la réception par les enseignants concernés.

En juin 1985, après trois années de mise en œuvre du programme, le recteur établit un premier bilan (1) comme la circulaire ministérielle de 1982 le prévoyait. En inventoriant les « points faibles » du programme, le recteur relève la problématique, ancienne, de la non-utilisation des parlers dialectaux pour l'apprentissage de l'allemand : « Nous avons relevé que, contrairement à ce que l'on avait dit, on ne tirait pas vraiment parti du fonds dialectal pour enseigner précocement l'allemand aux enfants du CM1 et du CM2, que notre pédagogie méritait d'être revue, que probablement il faudrait, à partir de textes, de récits en dialecte, rendre plus évidente aux enfants la liaison entre langue parlée et langue écrite » (2). Ce paradoxe, présent depuis l'utilisation des manuels Holderith (1972), aboutira à la rédaction d'un manuel spécifiquement destiné aux enfants dialectophones, qui paraîtra en 1988 : *Reporter im Elsaß und an der Mosel* (3). Issu de la même période de stage que *Die kleine Eule*, l'idée d'un outil spécifique pour les enfants dialectophones s'impose peu à peu (4). Mais les choix didactiques que font les concepteurs ne semblent pas faire

(1) Pierre Deyon : *juin 1982 – juin 1985. Le programme "Langue et culture régionales" en Alsace. Bilan et perspective*, s.l., 5 juin 1985.

(2) *Idem*, p. 15.

(3) Alphonse Jenny, Anja Barsanti, Gérard Bechtold, Maurice Laugner, Marc Wenger et Jean-Pierre Zerr : *Reporter im Elsaß und an der Mosel. L'allemand dans les régions d'expression dialectale*, CE2 – CM1, Strasbourg, CNDP/CRDP de Strasbourg [1988] (livre de l'élève; livre du maître; cassette audio). A. Jenny est agrégé d'allemand et professeur à l'école normale de Strasbourg; G. Bechtold et M. Wenger sont conseillers pédagogiques de circonscription auprès d'un inspecteur de l'Éducation nationale, M. Laugner est conseiller pédagogique en "langue et culture régionales", J.-P. Zerr est instituteur maître-formateur en poste dans une école d'application et A. Barsanti est institutrice en charge de classe. Tous sont membres de la sous-commission « allemand » de l'EDRAP du Bas-Rhin.

(4) Charles Schlosser rapporte que « l'idée d'André Weckmann était alors de redonner consistance au dialecte afin de redynamiser l'apprentissage naturel de l'allemand standard sur la base du dialecte. [...] [Il] pensait bâtir son travail sur les classes primaires en écrivant un conte moderne en alsacien. Mais étant donné le peu d'enthousiasme que soulevait son idée auprès des instances de l'enseignement élémentaire, il se tourna vers le collègue ». (Charles Schlosser : « De *Im Zwurweland* à *Z wie Wirbel* », *Actes du Colloque international sur l'enseignement de l'allemand, langue régionale en Alsace*, 21 et 22 mars 2003, Strasbourg/Guebwiller, consultable sur le site internet de l'IUFM d'Alsace : <http://www.alsace.iufm.fr/web/connaître/cefb/millenaire.pdf>).

l'unanimité. L'inspecteur général Charles Eckert souhaite qu'elle soit ambitieuse et « juge nécessaire de faire une typologie du terrain, de mener une réflexion sur [...] « l'entre-deux » [codes linguistiques] et sur les finalités, avant de débattre des outils et de la démarche » (1).

L'outil vise trop insuffisamment la communication et s'appuie beaucoup plus sur une relation question/réponse, telle qu'elle existait avant les méthodes audiovisuelles (2). Il est certes conçu pour des élèves qui ont une assez bonne compétence de compréhension de l'allemand, mais il ne prévoit, à aucun moment, ni dans le livre du maître, ni dans celui de l'élève, un travail comparatif explicite dialectes/allemand standard. Dans ce sens, ce n'est que l'enseignant qui sera en mesure de proposer ces activités comparatives, à condition qu'il connaisse suffisamment bien la langue allemande et qu'il soit dialectophone lui-même. Par ailleurs, le Groupe académique d'évaluation des méthodes de langue reproche à l'outil *Reporter im Elsaß* de fournir des contenus plus proches des années 1950 que du monde des enfants de 1988, souvent passésistes, mais reconnaît volontiers la bonne offre linguistique qu'il fait (3). Dans ce sens, l'outil *Reporter im Elsass* est certes une réponse au constat que faisait le recteur Deyon en 1985, mais sans doute n'est-il pas la réponse qui était attendue.

À l'initiative du recteur, il est décidé de créer un nouvel outil d'enseignement de l'allemand au cours moyen (4) destiné aux enfants non dialectophones, qui sont à la fin des années 1980 souvent majoritaires

(1) EDRAP 67 Sous-commission « allemand – langue et culture régionales », *Compte rendu de la réunion du 28 novembre 1986*, p. 3.

(2) Cf. le *Livre du maître*, *op. cit.*, p. 13: « 1.1. Expression libre : Was sehen wir auf dem Bild? Erzählt mal! 1.2. Expression guidée: 1.2.1. Wie viele Kinder sehen wir? », etc. La présence d'un ensemble de listes de questions/réponses est liée au fait que les concepteurs voulaient fournir une aide maximale à tous les maîtres, y compris à ceux qui avaient des compétences linguistiques hésitantes. Mais elles montrent encore plus crûment l'adéquation très problématique entre ce choix méthodologique et des objectifs langagiers de communication.

(3) Commission académique d'évaluation des méthodes d'allemand *Synthèse des travaux d'évaluation*, s.l., avril-mai 1988, 39 pages photocopiées, *passim*. Dans la synthèse finale, les évaluateurs constatent, à côté d'aspects positifs: « Dans cette méthode où la démarche d'apprentissage est très traditionnelle, la créativité de l'apprenant n'est sollicitée que par l'élaboration de dialogues à partir de moyens de communication » (p. 36) qui ne figurent, à chaque fois, qu'en fin de leçon, parce que rajoutés à la demande de l'autorité éducative.

(4) EDRAP 67 Sous-commission « allemand – langue et culture régionales », *Compte rendu de la réunion du 25 septembre 1987*, p. 1.

dans les classes. Il en confie la responsabilité à l'Inspection pédagogique régionale d'allemand et détache à temps plein deux professeurs d'allemand et une institutrice à mi-temps qui soient en mesure de le rédiger et de le mettre au point. *Ich und du* paraîtra sous sa forme définitive en 1989 (1). La Commission académique d'évaluation considère que, pour la majeure partie des critères qui ont été retenus, l'outil correspond parfaitement aux objectifs qui sont assignés à l'enseignement de l'allemand au cours moyen (2).

Il s'agira des dernières productions « régionales » pour le cycle 3 (3). D'autres manuels, publiés par des éditeurs « nationaux » français ou allemands seront introduits en complément ou en remplacement des outils édités par le CRDP de Strasbourg, avec le soutien financier des collectivités territoriales. Il est vrai qu'à partir de 1990-1991, la problématique de l'enseignement de l'allemand à l'école primaire se déplacera vers la question de l'enseignement bilingue (français/langue régionale).

*
* *

L'enseignement de l'allemand a été conçu, en 1952, pour les enfants dialectophones de l'école élémentaire. Force est de constater qu'entre 1952 et 1988, les outils pédagogiques qui ont été publiés n'auront été que rarement en adéquation avec ce premier public.

Le premier ouvrage d'E. Storck (1952-1953), destiné certes aux dialectophones, vise à la fois les élèves du secondaire et du primaire. Si l'ouvrage est sans doute adapté aux classes de 6^e et de 5^e, il l'est beaucoup moins pour les élèves des classes de fin d'études ou, du

(1) Marlène Desbordes, Dietlinde Baillet, Odette Bux, Gaby Eble-Scheffel et Marie-Claire Mahr: *Ich und du. L'allemand aux cours moyens 1 et 2*, Strasbourg, CNDP/CRDP de Strasbourg, 1989 (livre de l'élève [1 volume], 2 cahiers de l'élève CM1, CM2, fiches pédagogiques [1 volume pour l'enseignant], 2 cassettes audio CM1, CM2).

(2) Commission académique d'évaluation des méthodes d'allemand, *op. cit.*, p. 38: « Conclusion: Une méthode séduisante par la richesse et la variété de ses entrées, le côté accrocheur humoristique et malicieux de ses dessins, sa progression mesurée et raisonnable dans ses objectifs. Elle requiert, de la part du maître, un investissement personnel allié à une bonne expression, soutenue par des compétences linguistiques normales ».

(3) Cycle 2 = grande section (école pré-élémentaire), cours préparatoire et cours élémentaire 1^{re} année (école élémentaire); cycle 3 = cours élémentaire 2^e année, cours moyens 1 et 2 (école élémentaire).

moins, ne répond-il que partiellement aux conditions d'enseignement et d'apprentissage à l'école élémentaire. Le second ouvrage destiné aux enfants dialectophones, *Guten Tag, Rolf!* (1972-1974), se révèle être un leurre dans la mesure où il s'agit d'un manuel destiné à un primo-apprentissage en classe de 6^e. Ce ne sont que des parties du manuel (essentiellement des textes narratifs) qui sont spécifiquement destinées aux élèves dialectophones. Si les enfants en tirent certainement profit, le manuel ne fait une offre qu'extrêmement limitée pour l'enseignement-apprentissage de l'allemand se fondant sur la dialectophonie des élèves. Le dernier ouvrage conçu pour les enfants dialectophones, *Reporter im Elsass und an der Mosel* (1988), présente une inadaptation profonde aux objectifs fondamentaux de l'enseignement-apprentissage d'une langue : la méthodologie retenue n'inclut que très périphériquement des objectifs de communication et l'ouvrage contient fréquemment des thématiques qui risquent de ne pas retenir l'attention des enfants des cours moyens.

S'agissant d'enfants non dialectophones, l'ouvrage d'E. Storck de 1960 ne s'adresse que secondairement aux élèves de l'école primaire. *Guten Tag, Rolf!* (1972-1974), en revanche, de par son origine même, pouvait se mettre de manière assez adéquate au service d'un enseignement aux élèves non dialectophones. Mais la présence d'élèves dialectophones dans les classes amène nécessairement une accélération dans le rythme de l'apprentissage, d'une part, et, d'autre part, la méthodologie retenue et rigidement appliquée (notamment les phases de mémorisation) ne permet pas aux apprenants de comprendre le sens de ce qu'ils apprennent et induit, à moyen terme, ennui et désintérêt. Enfin, le fait que toute la collection de manuels de G. Holderith ait été très massivement présente dans l'académie de Strasbourg a accentué, à long terme, une sensation de saturation. Il ne reste guère que *Die kleine Eule* (1988) et *Ich und du* (1989) qui semblent avoir correspondu aux objectifs auxquels ces deux manuels devaient répondre. Ils ont été conçus à une période où, politiquement, l'enseignement de l'allemand était très fortement soutenu par le système éducatif, de sorte que les auteurs pouvaient pleinement centrer leur travail sur des objectifs pédagogiques.

En revanche, les manuels de G. Holderith étaient directement liés à l'introduction de l'enseignement de l'allemand au cours moyen en 1972. La part politique de cette introduction, avec les aspects

conflictuels sur le plan idéologique et corporatiste, la personnalité de G. Holderith, puis la méthodologie assez figée qui émane des manuels n'ont pas nécessairement ou toujours servi les objectifs de cette introduction. En effet, la confusion et le flou qui ont pu régner autour de la « méthode Holderith » ont, à moyen terme, attisé les passions et/ou découragé les enthousiasmes de sorte que, à distance, l'effet « Holderith » a certes rendu service aux tenants de l'enseignement de l'allemand, dans un premier temps, mais, a sans doute également desservi cet enseignement sur le plus long terme.

Au prisme des manuels, l'enseignement de l'allemand à l'école élémentaire en Alsace présente un bilan, pour le moins, contrasté : l'adéquation entre le public scolaire, les enseignants et leurs outils de travail aura été aléatoire et, selon les cas de figure, inexistante ou de plus ou moins longue durée.

Dominique HUCK
Université Marc Bloch, Strasbourg

Annexe

Outils publiés pour l'enseignement de l'allemand à l'école primaire
(Académie de Strasbourg)

Année de parution	allemand cycle 2 non dialectophones	allemand cycle 3 non dialectophones	allemand cycle 3 dialectophones
[1952/1953]			Émile Storck: <i>Alltag und Sonntag. Cours pratique d'allemand à l'usage des classes de fin d'études primaires et des sixièmes et cinquièmes des lycées et collèges</i> , Colmar/Paris, Éditions Alsatia, 1953.
1960		Émile Storck: <i>Lebensfreude. Cours pratique d'allemand à l'usage des débutants, enseignement secondaire et primaire</i> , Paris/Colmar, Éditions Alsatia, 1960.	
1972/1974		<p>– Livre de l'élève Georges Holderith avec la collaboration de Jacqueline Trometer; Henri Courtade, Charles Eckert, André Kleefeld et André Weckmann: <i>Guten Tag, Rolf! L'allemand au cycle élémentaire</i>, Paris, 1972, qui deviendra, augmenté de textes en prose, <i>Guten Tag, Rolf! L'allemand au cours moyen 1^{re} année</i>, Paris, Fernand Nathan, 1974.</p> <p>– Livre du maître : Georges Holderith et al.: <i>Guten Tag, Rolf! Cours moyen 1^{re} année. Livre du maître</i>, Paris, Fernand Nathan, 1974.</p>	

Année de parution	allemand cycle 2 non dialectophones	allemand cycle 3 non dialectophones	allemand cycle 3 dialectophones
1973/1974		<p>– Livre de l'élève Georges Holderith avec la collaboration de Jacqueline Trometer, Henri Courtade, Charles Eckert, André Kleefeld et André Weckmann : <i>Guten Tag, Rolf! L'allemand au cycle élémentaire</i>. Tome 2, Paris, 1973, remplacé par : <i>Mach weiter, Rolf! L'allemand au cours moyen 2^e année</i>, Paris, Fernand Nathan, 1974.</p> <p>– Livre du maître : Georges Holderith et al. <i>Mach weiter, Rolf! Cours moyen 2^e année</i>. <i>Livre du maître</i>, Paris, Fernand Nathan, 1974.</p>	
[1974]		<p>Enseignement de l'allemand au cycle élémentaire. Réforme Holderith <i>Aide-mémoire pour le cours moyen 1 et le cours moyen 2</i>, [Strasbourg], CRDP, remplacé par <i>Recommandations pour l'enseignement de l'allemand à l'école élémentaire</i>, Strasbourg, CNDP/CRDP de Strasbourg, édition 1976, puis édition 1979 [document accompagnant <i>Guten Tag, Rolf! Mach weiter, Rolf!</i>]</p> <p><i>Unsere Lieder</i>, CNDP/CRDP de Strasbourg</p> <ul style="list-style-type: none"> – livrets de textes – partitions (1^{re} partie) – partitions (2^e partie) (1983) – 2 cassettes audio 	
1983			<p>Dossier conçu et réalisé par une équipe d'institutrices et d'instituteurs en collaboration avec l'EDRAP Sous-commission allemand</p> <p><i>Initiation à l'allemand dans les écoles élémentaires d'Alsace et de Moselle – Dossier du maître. Conseils méthodologiques. Fiches pédagogiques. Créations. Jeux</i>, Strasbourg, CNDP/CRDP de Strasbourg</p> <p>[nouveau dossier du maître pour accompagner <i>Guten Tag, Rolf!</i>]</p>

Année de parution	allemand cycle 2 non dialectophones	allemand cycle 3 non dialectophones	allemand cycle 3 dialectophones
1985		Sous-commission « Langue et culture régionales » <i>Ich suche...</i> , Strasbourg, CNDP/CRDP de Strasbourg – tests d'évaluation (livret de l'élève) – dossier du maître [document accompagnant <i>Guten Tag, Rolf!</i>]	
1986		[Robert Mazerand] : <i>Guten Tag, Rolf. Dossier du maître. Fiches complémentaires pour les unités pédagogiques 1 à 3</i> , Strasbourg, CNDP/CRDP de Strasbourg.	
1988	– Collectif : <i>Wir singen in der Sprache des Nachbarn</i> , Strasbourg, APEFA, CNDP/CRDP de Strasbourg, LBB Karlsruhe : livret ; cassette audio. – Collectif : <i>Reime und Gedichte in der Sprache des Nachbarn</i> , Strasbourg, APEFA, CNDP/CRDP de Strasbourg, LBB Karlsruhe : livret ; cassette audio.		
1988		Collectif : <i>Die kleine Eule. L'allemand au cours élémentaire</i> [2], Strasbourg, CNDP/CRDP de Strasbourg – livre de l'élève – fichier de l'élève – guide pédagogique [pour l'enseignant] – accessoires – cassette audio.	Alphonse Jenny, Anja Barsanti, Gérard Bechtold, Maurice Laugner, Marc Wenger et Jean-Pierre Zerr : <i>Reporter im Elsaß und an der Mosel. L'allemand dans les régions d'expression dialectale</i> , CE2 – CMI – livre de l'élève – livre du maître – cassette audio.

Année de parution	allemand cycle 2 non dialectophones	allemand cycle 3 non dialectophones	allemand cycle 3 dialectophones
1989		<p>Marlène Desbordes, Dietlinde Bailet, Odette Bux, Gaby Eble-Scheffel et Marie-Claire Mahr: <i>Ich und du. L'allemand aux cours moyens 1 et 2</i>, Strasbourg, CNDP/CRDP de Strasbourg</p> <ul style="list-style-type: none"> – livre de l'élève (1 volume) – 2 cahiers de l'élève (CMI, CM2) – fiches pédagogiques [pour l'enseignant] – 2 cassettes audio (CMI, CM2). 	
1990		<p>Yves Bleichner, Ralph Boetzle, Pierre Burtcher, Léon Daul, Angèle Finck, Christiane Rinck et Marlène de Vlieghe: <i>Weiter geht's. Liaison cours moyen – classe de sixième. L'allemand à l'entrée en 6^e pour les élèves ayant bénéficié de l'enseignement précoce à l'école élémentaire</i>, Strasbourg, CNDP/CRDP de Strasbourg</p> <ul style="list-style-type: none"> – livret de l'élève – fiches pédagogiques. 	
1991			<p><i>Reporter im Elsaß und an der Mosel. L'allemand dans les régions d'expression dialectale</i>, CE2 – CM cahier d'activités en autonomie n° 1.</p>
1992			<p><i>Reporter im Elsaß und an der Mosel. L'allemand dans les régions d'expression dialectale</i>, CE2 – CM cahier d'activités en autonomie n° 2.</p>

Année de parution	allemand cycle 2 non dialectophones	allemand cycle 3 non dialectophones	allemand cycle 3 dialectophones
1994	Collectif: <i>Tri Tra Trampelfant. L'allemand au cycle 2 : grande section, cours préparatoire, cours élémentaire 1</i> , Strasbourg, CRDP de Strasbourg * livre pour l'enseignant * cassette audio. Arlette Laugel et Robert Mazerand: <i>Über die Brücke. L'allemand au cycle 2 : GS de maternelle</i> , Strasbourg, CRDP de Strasbourg (livre pour l'enseignant)		
1995	Arlette Laugel et Robert Mazerand: <i>Über die Brücke. L'allemand au cycle 2. Cours préparatoire</i> , Strasbourg, CNDP/CRDP de Strasbourg (livre pour l'enseignant). Arlette Laugel et Robert Mazerand: <i>Über die Brücke. L'allemand au cycle 2. Cours élémentaire 1</i> , Strasbourg, CNDP/CRDP de Strasbourg (livre pour l'enseignant). Cassette audio (<i>Histoires et activités de compréhension</i>).		
1997	Arlette Laugel: <i>Über die Brücke. L'allemand au cycle 2</i> , Strasbourg, CNDP/CRDP de Strasbourg, cahiers d'exercices CP et CE1.		
2002	<i>Rock auf m Schulhof</i> : CD extra.		

Collection « Emmanuelle »

**LES MANUELS DE LANGUES VIVANTES
de 1789 à nos jours**

collection dirigée par Alain Choppin

Les manuels scolaires comptent parmi les sources le plus fréquemment utilisées par ceux qui s'intéressent à l'histoire de l'enseignement et de ses contenus disciplinaires, et donc aussi à celle des idées et des mentalités.

Issus d'une banque de données informatisée, les ouvrages de la collection « Emmanuelle » sont des répertoires exhaustifs et raisonnés qui en permettent, pour la première fois, une exploitation rigoureuse, grâce aux 14 index et aux annexes documentaires dont ils sont pourvus.

Quatre d'entre eux concernent les manuels consacrés aux principales langues vivantes enseignées en France :

Les manuels d'italien. 1987, 136 p., 9,91 €.

Les manuels d'allemand. 1993, 419 p., 30,49 €.

Les manuels d'espagnol. 1995, 216 p., 23 €.

Les manuels d'anglais. 1999, 758 p., 40 €.

Institut national de recherche pédagogique

PIERRE DEYON
*et l'enseignement de l'allemand dans l'académie
de Strasbourg*

par Gérald CHAIX

Rédigée en 1985, alors qu'il est encore recteur de l'académie de Strasbourg, où il a été nommé en juillet 1981, la notice du *Nouveau dictionnaire de biographie alsacienne* consacrée à Pierre Deyon place au premier rang de son action «la création de nouveaux rapports entre l'Éducation nationale et la culture régionale». Vingt ans après, c'est sans aucun doute ce que la mémoire collective retient de plus marquant dans l'activité, pourtant foisonnante, de ce recteur demeuré plus de dix ans à la tête d'une académie où l'enseignement de l'allemand est à l'évidence un véritable enjeu.

C'est donc l'élaboration et la mise en œuvre de cette politique académique qu'il convient tout d'abord de retracer à grands traits. Avant de s'interroger sur son impact et sur les problèmes qu'elle a directement ou indirectement soulevés jusqu'à nos jours.

Historien subtil et familier des provinces frontalières, Pierre Deyon ne tarde pas à prendre la mesure du destin singulier de l'Alsace, riche de deux cultures depuis longtemps imbriquées, écartelée entre l'Allemagne et la France quand ces nations s'affrontent, redevenue trait d'union quand elles choisissent la réconciliation et l'amitié, en passe de devenir, avec la présence du Conseil de l'Europe, l'un des lieux privilégiés où se construit l'Europe: celle du pouvoir législatif – avec le siège du Parlement européen – et celle du pouvoir judiciaire – avec la Cour européenne des Droits de l'Homme –, mais aussi celle – plurielle – des peuples et de la diversité linguistique. Il comprend ainsi d'emblée que la chance de l'Alsace est de pouvoir asseoir cette nécessaire ouverture linguistique sur un bilinguisme légué par l'histoire et la géographie et, dans une large mesure, encore vivant.

Revenu des illusions d'un centralisme pas forcément démocratique, en phase avec le mouvement de décentralisation, de déconcentration et de régionalisation qui ébranle le pays et se traduit d'une part sur le terrain de l'organisation des pouvoirs publics par les lois Defferre du 2 mars 1982 relative aux droits et libertés des communes, des départements et des régions et du 7 janvier 1983 relative à la répartition des compétences entre les communes, le département, la région et l'État, complétées par la loi du 28 juillet 1983, d'autre part sur le terrain éducatif par la circulaire n° 82-261 du 21 juin 1982 sur « l'enseignement des cultures et langues régionales dans le service public de l'Éducation nationale », rédigée par le ministre de l'époque Alain Savary, Pierre Deyon publie dès le 9 juin 1982 une « circulaire sur la langue et la culture régionales en Alsace ».

Le préambule et la structuration du texte en expriment clairement les trois ambitions, explicitement présentées comme complémentaires : défendre tout d'abord la spécificité linguistique de l'Alsace qu'exprime l'existence d'une langue vernaculaire, parlée par une part encore importante de la population, quoique inégalement répartie sur l'ensemble du territoire et largement vieillissante ; affirmer l'intérêt de l'apprentissage de l'allemand, présenté dans une perspective rhénane et européenne comme la langue du voisin et comme une langue de culture et de diffusion internationales, et par ailleurs légitimé comme « expression écrite » de « l'alsacien que parle la majorité des habitants de cette région » ; développer cet apprentissage en l'organisant dès l'école élémentaire (voire pré-élémentaire pour les enfants dialectophones) et tout au long du cursus scolaire, en associant la formation des maîtres, en mettant en place une « commission académique d'études régionales » où siègent notamment les présidents des collectivités territoriales (région et départements).

Cette circulaire est complétée en juin 1985 et en janvier 1988 par de nouveaux textes. En 1985, sont réaffirmées les ambitions de la circulaire fondatrice, en prenant en compte la compétence linguistique très hétérogène des élèves, et en s'efforçant de proposer une pédagogie différenciée selon que les élèves sont ou non dialectophones. En 1988, sont prônés, d'une part, le développement des « sections bilingues », inaugurées durant l'année scolaire 1986-1987, et permettant aux élèves de débiter l'apprentissage d'une nouvelle langue vivante étrangère dès la sixième ; d'autre part, la mise en place d'un certificat régional d'allemand au collège.

Le 15 décembre 1989, le recteur s'adresse aux chefs d'établissements du second degré pour les inciter à soutenir la politique définie

par les trois circulaires de 1982, 1985 et 1988. Le 16 février 1990, il écrit aux professeurs chargés de l'option langue et culture régionales, pour organiser l'épreuve facultative « langues régionales d'Alsace » du baccalauréat. Enfin, s'adressant aux institutrices et aux instituteurs de l'académie, le 12 juin 1990, il s'efforce de justifier le choix de l'académie en faveur de l'enseignement précoce de l'allemand, alors que d'autres académies, expérimentant à leur tour l'enseignement précoce d'une langue vivante à l'école élémentaire, offrent apparemment une réelle liberté de choix. Les trois arguments de 1982 sont repris : la défense de l'alsacien en l'articulant à l'apprentissage de l'allemand ; l'importante régionale et européenne de la langue allemande, que maîtrise « un grand nombre d'instituteurs qualifiés » ; la possibilité de construire sur le socle franco-allemand une réelle diversification, entreprise dès la sixième en section trilingue.

Lorsque Pierre Deyon quitte l'académie au cours de l'été 1991, trois points paraissent acquis : le fait que la langue allemande puisse être systématiquement enseignée en Alsace, moins d'un demi-siècle après la brutale annexion de la région par le régime nazi, et ce dès l'école élémentaire ; la nécessité de mettre en place un enseignement « trilingue », susceptible de satisfaire la demande des familles en faveur de la langue anglaise, sans pour autant abandonner l'étude de la langue allemande à l'entrée au collège ; le caractère « politique », au vrai sens du terme, de ce choix, comme en témoigne l'engagement des collectivités aux côtés de l'État, dès 1984, dans le cadre du IX^e Plan (1984-1988). Deux résultats sont manifestes : la politique mise en œuvre par Pierre Deyon enrayer le déclin de l'allemand comme première langue vivante apprise en collège. Le creux de la vague est atteint en 1986-1987 (58,06 %), mais, en 1990-1991, 66,17 % des élèves choisissent l'allemand contre 64,02 % en 1983-1984. Deuxièmement, Pierre Deyon a marqué de manière indélébile la politique académique en faveur de la langue allemande.

En témoigne la politique suivie par ses successeurs qui s'inscrivent très explicitement dans la continuité. En résumant beaucoup, trois traits caractérisent les quinze années qui nous séparent du départ de Pierre Deyon. Tout d'abord, à l'échelle académique et à l'échelle nationale, le renforcement des dispositifs favorables à l'apprentissage précoce de l'allemand et à la continuité de cet apprentissage : l'extension de l'apprentissage de l'allemand, à raison de trois heures par semaine, dès le cycle 2 (grande section de maternelle, CP et CE1), à partir de 1991 ; l'ouverture des classes « bilingues » ou « paritaires » (13 h/13 h), à partir de 1992 en maternelle et surtout à partir de 1993, ce que conforte la circulaire 2001-167 du 5 septembre 2001 relative

aux modalités de mise en œuvre de l'enseignement bilingue ; la mise en place d'un dispositif cohérent en faveur du bilinguisme, couvrant l'ensemble du cursus scolaire et couronné par la création d'un baccalauréat allemand et français (Abibac) ; le développement des sections européennes. Ensuite, à l'échelle régionale, l'approfondissement du partenariat avec les collectivités territoriales, souligné par la signature d'une « Convention portant sur la politique régionale des langues vivantes dans le système éducatif en Alsace (2000-2006) », favorisant l'apprentissage précoce de l'allemand, assurant la diversité linguistique et fixant les engagements réciproques de l'État et des collectivités. Enfin, à l'échelle européenne, l'émergence d'une stratégie éducative fondée notamment sur la diversité linguistique et la maîtrise d'au moins deux langues étrangères, confortant indéniablement la politique de l'académie de Strasbourg, récemment rappelée dans le projet d'académie 2003-2007, dont le troisième objectif a pour titre : « Consolider l'apprentissage des langues et l'ouverture internationale dans une académie située au cœur de l'Europe ».

Vingt ans après, la politique mise en œuvre par le recteur Pierre Deyon, continuée et approfondie par ses successeurs, a indéniablement porté ses fruits. L'apprentissage de l'allemand est généralisé dans le 3^e cycle de l'enseignement du premier degré et il est en passe de l'être dans le 2nd cycle. Le succès des sections bilingues – appelées aujourd'hui « bilangues » – ne se dément pas. Un élève sur trois choisit ce moyen de continuer l'allemand tout en débutant dès la sixième l'apprentissage de l'anglais. L'objectif de l'académie est de passer à deux élèves sur trois. Le système « bilingue » ou « paritaire » s'est définitivement implanté : 11 662 élèves sont concernés dans l'enseignement du premier degré en 2004-2005, soit près de 7 % des élèves. Les effectifs du second degré ne cessent d'augmenter : 517 élèves sont en section Abibac. Il est assurément possible de progresser en quadrillant mieux l'académie, en simplifiant l'Abibac et en multipliant les certifications bilatérales, voire européennes.

Pour autant de nombreux problèmes subsistent. Tout d'abord, celui des ressources humaines. Contrairement à ce qu'imaginait Pierre Deyon, le vivier des institutrices et des instituteurs était loin de pouvoir satisfaire tout de suite les besoins de l'académie. La situation ne s'est pas améliorée sur ce point. Il en va de même pour l'enseignement secondaire et en particulier les « disciplines non linguistiques », où l'on peine à trouver, à former et à garder des enseignants aux compétences linguistiques éprouvées. Ensuite, celui de la didactique des langues vivantes qui n'a pas su s'adapter aux conditions spécifiques de l'académie. Longtemps focalisée, dans la ligne de l'action

conduite par l'inspecteur général Holderith, en faveur de l'apprentissage de l'allemand à partir des réalités dialectales, l'académie a tardé à s'adapter à la régression des pratiques dialectales et à tirer profit de l'apprentissage de l'allemand à partir d'une expérience de proximité : celle de l'appartenance à la région du Rhin supérieur. De la même façon, l'apprentissage de l'anglais n'a pas cherché à valoriser le fait que tous les élèves de l'académie avaient désormais une expérience linguistique en allemand. Enfin, celui du rapport de l'allemand au dialecte. En légitimant l'apprentissage de l'allemand comme langue régionale, Pierre Deyon a indéniablement surmonté une difficulté héritée de l'histoire complexe et tourmentée de l'Alsace. Mais il n'a pas satisfait la demande des Alsaciens en faveur de leur langue, dont le rapport à l'allemand standard est bien plus complexe qu'une simple opposition oral/écrit. Le problème reste posé. Il passe par une pédagogie mieux adaptée aux réalités régionales, par un usage régulier et public de la langue vernaculaire et par un recours, qui ne soit pas seulement scolaire, à l'allemand.

Mais aucun de ces défis, qui se posent désormais dans un cadre résolument transfrontalier et de plus en plus européen, ne pourrait être relevé par l'académie de Strasbourg, si Pierre Deyon, en 1982, n'avait proposé à cette région de tirer parti de sa situation, de s'approprier son histoire et de s'engager pour l'Europe.

Gérald CHAIX

Recteur de l'Académie de Strasbourg
Chancelier des Universités d'Alsace

Numéros spéciaux d'*Histoire de l'éducation*

- JULIA D. (dir.) : *Les Enfants de la Patrie. Éducation et enseignement sous la Révolution française*. N° 42, mai 1989, 208 p.
- CASPARD P. (dir.) : *Travaux d'élèves. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation, 1720-1830*. N° 46, mai 1990, 180 p.
- VERGER J. (dir.) : *Éducatons médiévales. L'enfance, l'école, l'Église en Occident (V^e-XV^e s.)*. N° 50, mai 1991, 160 p.
- CASPARD P. (dir.) : *Travaux d'élèves. Pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation, XIX^e-XX^e siècles*. N° 54, mai 1992, 192 p.
- CHOPPIN A. (dir.) : *Manuels scolaires, États et sociétés, XIX^e-XX^e siècles*. N° 58, mai 1993, 229 p.
- CHARLE C. (dir.) : *Les Universités germaniques, XIX^e-XX^e siècles*. N° 62, mai 1994, 172 p.
- BODÉ G., SAVOIE P. (dir.) : *L'Offre locale d'enseignement. Les formations techniques et intermédiaires, XIX^e-XX^e siècles*. N° 66, mai 1995, 230 p.
- FRIJHOFF W. (dir.) : *Autodidaxies, XVI^e-XIX^e siècles*. N° 70, mai 1996, 176 p.
- COMPÈRE M.-M., CHERVEL A. (dir.) : *Les Humanités classiques*. N° 74, mai 1997, 256 p.
- GUEREÑA J.-L. : *L'Enseignement en Espagne, XVI^e-XX^e siècles*. N° 78, mai 1998, 296 p.
- LUC J.-N. (dir.) : *L'École maternelle en Europe, XIX^e-XX^e siècle*. N° 82, mai 1999, 240 p.
- DUCREUX M.-É. (dir.) : *Histoire et Nation en Europe centrale et orientale, XIX^e-XX^e siècles*. N° 86, mai 2000, 196 p.
- COMPÈRE M.-M., SAVOIE P. (dir.) : *L'Établissement scolaire. Des collèges d'humanités à l'enseignement secondaire (XVI^e-XX^e siècles)*. N° 90, mai 2001, 230 p.
- BELHOSTE Bruno (dir.) : *L'Examen : évaluer, sélectionner, certifier, XVI^e-XX^e siècles*. N° 94, mai 2002, 232 p.
- ESSEN M. van, ROGERS R. (dir.) : *Les Enseignantes. Formations, identités, représentations, XIX^e-XX^e siècles*. N° 98, mai 2003, 196 p.
- CHÂTELET A.-M., LE CŒUR M. (dir.) : *L'Architecture scolaire. Essai d'historiographie internationale*. N° 102, mai 2004, 306 p.

Monique MOMBERT : Une discipline au risque de l'histoire

Tout en se conformant au standard des disciplines scolaires, l'allemand, dont l'enseignement devient institutionnel au milieu du XIX^e siècle, se distingue des autres langues vivantes du fait de l'incidence de l'histoire franco-allemande, qui lui donne une dimension interculturelle particulière. Celle-ci agit dans différents domaines, aussi bien les manuels et les contenus de l'enseignement, que dans les représentations de la discipline et du métier d'enseignant d'allemand. Si le XIX^e siècle voit la discipline se consolider et affirmer sa place dans le système éducatif, la Première Guerre mondiale marque une rupture, séparant nettement deux périodes, l'une de développement, l'autre de crise, qui sont reliées par quelques axes de continuité. Dans une discipline dont les effectifs sont en baisse depuis 1918 (si l'on excepte les académies de l'est de la France) les concours constituent un pôle de stabilité, de même que les manuels évoluent relativement peu jusqu'au dernier quart du XX^e siècle. Un tour d'horizon sur l'histoire de l'enseignement de l'allemand ne peut pas ignorer le cas particulier de l'académie de Strasbourg, et de la politique linguistique mise en place au plan régional, représentée ici par l'enseignement de l'allemand à l'école primaire et par l'action du recteur Pierre Deyon.

Monique MOMBERT: A subject at the mercy of history

German, the teaching of which was institutionalised in the mid 19th century, both conforms to the standards of school subjects and yet is set apart from other modern languages given the influence of Franco-German history, endowing it with a specific intercultural dimension. This manifests itself in various sectors – school books and teaching content, images of the subject and representations of the profession of German teacher. While the 19th century is a time of consolidation during which the subject takes its place within the French educational system, the First World War marks a fracture, distinctly separating two periods – the one of expansion, the other of crisis – even if they remain connected by certain threads of continuity. In a subject studied numbers in constant decline since 1918 (except in the Eastern regions of France) the competitive recruitment exams represent stability, in the same way as school textbooks evolved relatively little until the last quarter of the 20th century. No review of the history of the teaching of German could ignore the special case of the Regional Education District of Strasbourg and the language policy implemented on a regional scale as represented by the teaching of German in primary schools and the action of Pierre Deyon, Regional Education Director.

Monique MOMBERT: Ein Schulfach im Kreuzfeuer der Geschichte

Der Deutschunterricht hat seit seiner Einführung als ordentliches Fach an den französischen höheren Knabenschulen in der Mitte des 19. Jahrhunderts eine interkulturelle Vermittlerfunktion, und eine Besonderheit, die ihn von den anderen Fremdsprachen unterscheidet: seine Abhängigkeit von den deutsch-französischen Beziehungen. Dies wirkt sich in allen Bereichen aus, sowohl in den Schulbüchern als in der Berufsordnung und in den Vorstellungen, wie sich der Beruf des Deutschlehrers gestalten soll. Nachdem das Fach im 19. Jahrhundert seine Rolle im Schulwesen behauptet hat, leitet der erste Weltkrieg eine Zeit der Krisen ein. Miteinander verbunden sind beide Zeitabschnitte durch kanonbildende Einrichtungen wie die Staatsexamina und die relativ stabilen Curricula. Bei einem Überblick über die Geschichte des Deutschunterrichts darf der Sonderfall des Elsasses und seiner regionalen Bildungsgeschichte, die mit dem an der Grundschule eingeführten Deutschunterricht und einer von der Bildungsverwaltung geleiteten Förderung des Deutschen den linguistischen Verhältnissen gerecht werden soll, nicht unerwähnt bleiben.

Monique MOMBERT: Una asignatura a riesgo de la historia

Conformándose al modelo de las asignaturas escolares, el alemán, cuya enseñanza se vuelve institucional a mediados del siglo XIX, se distingue de los demás idiomas por la incidencia de la historia franco-alemana, que le confiere una dimensión intercultural particular. Actúa ésta en varios sectores, tanto en los libros de texto y en los contenidos de la enseñanza, como en las representaciones de la asignatura y del oficio de profesor de alemán. Si en el siglo XIX, la asignatura se consolida y afirma su lugar en el sistema educativo, la Primera Guerra mundial marca una ruptura, separando claramente dos períodos, uno de desarrollo, el otro de crisis, vinculados por algunos ejes de continuidad. En una asignatura cuyos efectivos han ido disminuyendo desde 1918 (excepto en los distritos docentes del este de Francia) las oposiciones constituyen un polo de estabilidad, y asimismo los libros de texto evolucionan relativamente poco hasta el último cuarto del siglo XX. No se puede pasar revista a la historia de la enseñanza del alemán, desconociendo el caso particular del distrito de Estrasburgo y la política lingüística llevada a cabo a nivel regional, representada aquí por la enseñanza del alemán en la escuela de primera enseñanza y a instancias del rector Pierre Deyon.

**Elisabeth ROTHMUND: Manuels, auteurs et éditeurs dans les premières décennies de l'enseignement scolaire de l'allemand**

L'institution de chaires d'allemand et d'anglais dans les collèges royaux en 1829 marque le début de l'enseignement scolaire des langues vivantes.

Premier ensemble de manuels conçu dans ce cadre, le *Cours complet* de Régnier/Le Bas connut un grand succès et marqua durablement l'orientation de cet enseignement. Francophones, ses auteurs connaissaient parfaitement le milieu scolaire et disposaient d'une longue expérience de l'enseignement des langues classiques, ce qui explique les principales caractéristiques de leurs ouvrages : l'insistance sur la grammaire et la traduction, et l'appui pris sur les connaissances déjà acquises dans l'apprentissage du grec et du latin. L'évolution des différentes éditions révèle l'ampleur du travail réalisé pour systématiser l'enseignement de la langue étrangère et y intégrer la dimension nécessairement pratique et orale de l'apprentissage d'une langue vivante. Très vite cependant, la réalisation de manuels scolaires devient un enjeu commercial et social pouvant susciter des rivalités entre Français et Allemands, mais aussi entre Allemands, dont le degré d'intégration dans la société et le système éducatif français variait en fonction de critères aussi divers que l'expérience, la réussite aux concours de recrutement et la naturalisation.

Elisabeth ROTHMUND: Textbooks, authors and publishers in the first decades of the teaching of German in schools

The introduction of German and English to the Royal Colleges in 1829 marks the beginning of modern language teaching in French schools. The Regnier/Le Bas Cours complet was the first set of textbooks written in this context and was a great success, influencing these subjects for generations. The French-speaking authors had extensive knowledge of schooling and vast experience of teaching the classics, which explains the main characteristics of their work: the preponderance of grammar and translation as well as the reliance on notions already acquired in the study of Latin and Greek. The evolution of the successive editions highlights the amount of work done to give a systematic structure to the teaching of a foreign language while, at the same time, incorporating the necessarily practical and oral dimensions. However, the creation of textbooks soon became a commercial and social issue, capable of creating rivalry between French and Germans and even between Germans whose varying integration into French society and education depended on such criteria as experience, success at the recruitment exams and naturalisation.

Elisabeth ROTHMUND: Schulbücher, Autoren und Verleger in den ersten Jahrzehnten des Schulunterrichts 'Deutsch als Fremdsprache'

Mit der Gründung von Lehrstühlen für Deutsch und Englisch an den Collèges Royaux beginnt 1829 in Frankreich der Fremdsprachenunterricht an öffentlichen Schulen. Entscheidende Bedeutung für die Gestaltung von Lernmethoden und Schulbüchern hatte der Cours Complet von Régnier und Le Bas, die erste komplette Reihe von Schulbüchern für Deutsch als Fremdsprache. Ihre gute Kenntnis des französischen Schulsystems und ihre langjährige Erfahrung im Unterricht der klassischen Sprachen prägten auch den neuen Deutschunterricht, dessen Kennzeichen die besondere Bedeutung

der Grammatik und der Übersetzung waren, sowie das Aufbauen auf bereits vorhandenen Latein- und Griechischkenntnissen. Im Laufe der Zeit wurde auf die Systematisierung des Unterrichts sowie auf eine praktischere Ausrichtung Wert gelegt, die auf das Erwerben von aktiven Sprachkompetenzen zielte. Sehr schnell stand aber für Schulbuchautoren mehr auf dem Spiel als nur Didaktisches: Mit dem kommerziellen Erfolg ging soziale Anerkennung einher, was zu mancher Rivalität nicht nur zwischen Franzosen und Deutschen führte, sondern auch unter Deutschen, die aufgrund ihrer Erfahrung aber auch ihres Erfolgs bei den Aufnahmeprüfungen in den öffentlichen Dienst und ihrer Einbürgerung oft sehr unterschiedlich in die französische Gesellschaft und das französische Schulwesen integriert waren.

Elisabeth ROTHMUND: Manuales, autores y editores en los primeros decenios de la enseñanza escolar del alemán

La institución de cátedras de alemán y de inglés en los colegios reales en 1829 es el inicio de la enseñanza escolar de los idiomas. Primer conjunto de manuales concebido en ese marco, el Cours Complet de Régnier/Le Bas tuvo un gran éxito e impactó de forma duradera la orientación de esa enseñanza. Siendo francófonos, sus autores conocían perfectamente el medio escolar y contaban con una larga experiencia en la enseñanza de lenguas clásicas; esto explica las principales características de sus obras: insistencia sobre la gramática y la traducción y apoyo basado en los conocimientos ya adquiridos en el aprendizaje del griego y del latín. La evolución de las diferentes ediciones revela la amplitud de la labor llevada a cabo para sistematizar la enseñanza del idioma extranjero integrándole la dimensión necesariamente práctica y oral del aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, muy rápidamente, la realización de manuales escolares se convierte en una puesta comercial y social que puede suscitar rivalidades entre franceses y alemanes, pero también entre alemanes cuyo grado de integración en la sociedad y en el sistema educativo francés variaba según criterios tan diversos como la experiencia, la aprobación en las oposiciones de contratación y la naturalización.



Jacques BRETHERMÉ: Le professeur d'allemand, 1850-1880. La longue marche vers l'intégration dans le corps enseignant

À partir d'une grande hétérogénéité de situations, les enseignants d'allemand s'assimilent dans les années 1850-1880 sur le plan statutaire, pédagogique et social au modèle du professeur des lycées ; ils se plient à la norme et exercent eux-mêmes une fonction normative vis-à-vis de leurs élèves et de la société. L'article insiste sur les aspects principaux de cette homogénéisation : unification administrative des carrières, importance des concours, en particulier de l'agrégation, représentations idéologiques, systèmes de valeurs qui sous-

tendent vie professionnelle et intellectuelle. On aborde ensuite la spécificité des langues vivantes, singulièrement de l'allemand, comme matières enseignées, qui, en raison de leurs exigences propres, exacerbent les querelles entre tenants des humanités classiques et modernistes voulant adapter le lycée au monde des sciences et des échanges. Enfin, on examine le rôle des professeurs d'allemand en tant que médiateurs culturels à une époque cruciale pour les relations franco-allemandes ; ils n'ont certes pas eu une importance intellectuelle de premier plan mais ont souvent contribué, en raison de leur implantation locale, à la diffusion des lettres et de la littérature scientifique allemandes dans la société française.

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

Over the period 1850-1880 the teachers of German from all manner of backgrounds were assimilated into the statutory, pedagogical and social model of the lycée teacher. They conformed to the norm and exercised a normative function over their pupils and society. This article insists on the major aspects of this homogenisation: administrative unification of careers; the importance of the competitive recruitment exams, especially the agrégation; ideological representations and values underlying both professional and intellectual life. Following this, the particularities of language teaching, especially of German, are examined focusing on the demands of the subject, which tended to exacerbate the quarrels between classicists and modernists who wanted to adapt the lycée to the world of science and exchange. Finally we review the role of German teachers as cultural mediators at a crucial period in Franco-German relations. They might not have been in the intellectual limelight, but, given their place in local life, they often contributed to the diffusion of German literature and science within French society.

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

Ausgehend von einer großen Vielfalt persönlicher Situationen, beginnen die Deutschlehrer in den Jahren 1830-1880 sich auf pädagogischer, sozialer und administrativer Ebene dem allgemeinen Typus des französischen Gymnasiallehrers anzupassen. Sie fügen sich in die gültigen Verhaltensnormen und üben ihrerseits eine normative Funktion auf ihre Schüler und die Gesellschaft im Allgemeinen aus. Der Artikel geht auf die wesentlichen Aspekte dieser Anpassung ein: auf die Vereinheitlichung der Ausbildungs- und Karrierewege, die Bedeutung der Aufnahmeprüfungen in den öffentlichen Dienst (concours), insbesondere der agrégation, auf ideologische Wertvorstellungen, auf die das Berufs- und Geistesleben der Zeit gründete. Dann wird auf die Besonderheit des Fremdsprachenunterrichts, und insbesondere des deutschen Sprachunterrichts hingewiesen, der den Streit zwischen den Anhängern der klassischen humanistischen Bildung und den

Modernisierern zuspitzt. Zum Schluss wird auf die Rolle der Deutschlehrer als Kulturvermittler zu einer wichtigen Epoche der deutsch-französischen Beziehungen hingewiesen. Zwar haben sie keine vordergründige Rolle im intellektuellen Leben der Zeit gespielt, jedoch trugen sie, nicht zuletzt durch ihre Verwurzelung in ihrer Heimat, zur Verbreitung von deutscher Literatur und Wissenschaft innerhalb der französischen Gesellschaft bei.

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

A partir de una gran heterogeneidad de situaciones, los profesores de alemán se asimilan por los años 1850-1880 a nivel estatutario, pedagógico y social al modelo de profesores de instituto; se someten a la norma y ejercen ellos mismos una función normativa con respecto a sus alumnos y a la sociedad. El artículo insiste en los principales aspectos de esta homogeneización: unificación administrativa de las carreras, importancia de las oposiciones, en particular al agrégation, representaciones ideológicas, sistemas de valores sobre los que descansan vida profesional e intelectual. Se abordan después la especificidad de los idiomas, singularmente del alemán, como asignaturas que por sus exigencias propias exacerbaban las querellas entre los partidarios de las humanidades clásicas y modernistas que quieren adaptar el instituto al mundo de las ciencias y de los intercambios. Por fin, se examina el papel de los profesores de alemán como mediadores culturales en una época crucial para las relaciones franco-alemanas; obviamente no tuvieron una importancia intelectual de primer plano pero contribuyeron a menudo, por su implantación local, a la difusión de las letras y de la literatura científica alemanas en la sociedad francesa.



Monique MOMBERT: De crise en crise : l'enseignement de l'allemand de 1918 à 1939

Dans l'entre-deux-guerres, l'enseignement de l'allemand dans les lycées de garçons et le métier d'enseignant d'allemand subissent le contrecoup des relations franco-allemandes, mais aussi la répercussion de mesures administratives internes au système éducatif qui lui sont préjudiciables. La période est caractérisée par une intense activité de défense de l'allemand, qui se sert de divers moyens pour alerter l'opinion sur le danger que représenterait pour la France la perte de compétence en allemand, et sur l'Allemagne.

Parallèlement, les représentations du métier d'enseignant d'allemand varient, depuis le statut d'exception jusqu'au profil « littéraire » revendiqué autour de 1930. Si le développement concomitant de la germanistique universitaire, et le rôle stabilisateur des concours, consolidèrent la discipline en agissant sur la qualité de la formation, la situation difficile de l'allemand favorisa les positions de prudence au détriment de l'innovation.

Monique MOMBERT: From one crisis to the next: the teaching of German from 1918 to 1939

Between the two world wars, German teaching in lycées for boys and the profession of German teacher were affected by Franco-German relations and by repercussions of unfavourable administrative decisions within the education system. The period was marked by intense activity in defence of German teaching using various means to alert public opinion to the dangers for France in losing competence and knowledge of the language and country. At the same time, representations of the profession of German teacher varied from special status to a “literary profile” as claimed around 1930. While the parallel development at university level and the stabilising role of the competitive recruitment exams consolidated the subject through the quality of training, the difficult situation of German favoured prudence to the detriment of innovation.

Monique MOMBERT: Von einer Krise zur anderen: der Deutschunterricht von 1918 bis 1939

Der Deutschunterricht an französischen Gymnasien und die Lehrtätigkeit des Deutschlehrers litten in der Zwischenkriegszeit unter den gespannten deutsch-französischen Verhältnissen, aber auch unter einer Schulpolitik, die durch verwaltungstechnische Maßnahmen das ohnehin geschwächte Fach gefährdete. Die aufeinander folgenden Kampagnen zur „Rettung“ des Deutschunterrichts wollten die Öffentlichkeit auf die Gefahr hinweisen, die das Zurückgehen der Sprach- und Kulturkompetenz im Deutschen für Frankreich bedeute.

Auch die Vorstellungen, wie der Beruf des Deutschlehrers sich gestalten sollte, wechselten zwischen 1918 und 1939 von einem Extrem zum anderen, von der Vermittlung eines auf den gefährlichen Nachbarn bezogenen Fachwissens bis hin zum Literaturwissenschaftler. Obwohl sich die simultane Entwicklung des wissenschaftlichen Fachs Germanistik in Frankreich und die Rolle der Staatsexamina qualitätsfördernd und stabilisierend auf die Ausbildung der Lehrer auswirkten, war die bedrängte Lage des Faches ein Hindernis für innovative und zukunftsorientierte Lösungen.

Monique MOMBERT: De crisis en crisis: la enseñanza del alemán de 1918 a 1939

Entre las dos guerras, la enseñanza del alemán en los institutos de chicos y el oficio de profesor de alemán sufren las consecuencias de las relaciones franco-alemanas, pero también las repercusiones de medidas administrativas internas al sistema educativo que le perjudican. El período se caracteriza por una intensa actividad de defensa del alemán que utiliza varios medios para llamar la atención de la opinión sobre el peligro que representaría para Francia la pérdida de competencia en alemán y acerca de Alemania.

Paralelamente, las representaciones del oficio de profesor de alemán varían, desde el estatuto de excepción hasta el perfil “literario” reivindicado por los años 1930. Si el desarrollo concomitante de la germanística universitaria, y el papel estabilizador de las oposiciones consolidaron la asignatura actuando sobre la calidad de la formación, la situación difícil del alemán favoreció las posturas de prudencia en detrimento de la innovación.



Caroline DOUBLIER: Enseignement de l’allemand et image de l’Allemagne depuis la Seconde Guerre mondiale

La Seconde Guerre mondiale marque, avec la période d’Occupation, une rupture importante dans l’histoire des relations franco-allemandes, qui a eu des répercussions sur l’enseignement de l’allemand en France, en termes d’effectifs comme de contenus. Si la fin de la guerre se traduit par une diminution du nombre d’élèves choisissant l’allemand, cette baisse doit être replacée dans un contexte plus large de régression presque continue des effectifs amorcée lors du premier conflit mondial. L’analyse des programmes et des manuels d’allemand en usage en France depuis 1945 permet d’une part de voir quand et comment le nazisme et la guerre ont été abordés dans l’enseignement de l’allemand, d’autre part d’étudier quelle image de l’Allemagne il transmet aux élèves.

Caroline DOUBLIER: German teaching and representation of Germany since the Second World War

The Second World War and the Occupation constitute a significant fracture in the history of Franco-German relations, with repercussions on the teaching of German in France, in terms of both the number of pupils and course content. The end of the war heralds a decline in the number of pupils choosing German, however this should be set against the wider context of a near constant decrease since the end of the First World War. This analysis of the official syllabi and the textbooks used in France since 1945 reveals when and how Nazism and the war were introduced into the teaching of German, on the one hand, and the image of Germany given to the pupils, on the other.

Caroline DOUBLIER: Deutschunterricht und das Deutschlandbild seit dem 2. Weltkrieg

Der 2. Weltkrieg schlägt mit der Besatzungszeit eine tiefe Zäsur in die Geschichte der deutsch-französischen Beziehungen, die erhebliche Auswirkungen auf den Deutschunterricht in Frankreich gehabt hat, und zwar sowohl inhaltlich als auch hinsichtlich der Klassenstärken. Auch wenn das Ende des 2. Weltkrieges durch eine Verminderung der Anzahl der Deutsch lernenden Schüler gekennzeichnet ist, so ist das Absinken doch in einem

geschichtlich globaleren Kontext zu sehen, der sich durch einen stetigen seit dem 1. Weltkrieg beginnenden Rückgang der Klassenstärken auszeichnet. Die Analyse der seit 1945 angewandten Kurrikula und Deutschbücher zeigt einerseits, zu welchem Zeitpunkt und wie sowohl Nationalsozialismus als auch Krieg im Deutschunterricht behandelt wurde, sie gibt andererseits aber auch die Möglichkeit herauszustellen, welches Deutschlandbild jeweils den Schülern vermittelt wird.

Caroline DOUBLIER: Enseñanza del alemán e imagen de Alemania desde la Segunda Guerra mundial

La Segunda guerra mundial marca, con el período de la Ocupación, una ruptura relevante en la historia de las relaciones franco-alemanas, que tuvo repercusiones sobre la enseñanza del alemán en Francia, tanto a nivel de efectivos como de contenidos. Si el final de la guerra se traduce por una disminución del número de alumnos que eligen el alemán, esta baja debe situarse en un contexto más amplio de regresión casi continua de los efectivos comenzada durante el primer conflicto mundial. El análisis de los programas y de los manuales de alemán en uso en Francia desde 1945 permite por una parte ver cuándo y cómo fueron abordados el nazismo y la guerra en la enseñanza del alemán, por otra parte estudiar qué imagen de Alemania transmite a los alumnos.



Sophie LORRAIN: Les concours de recrutement des germanistes : l'agrégation et le CAPES d'allemand de 1952 à 2002

L'étude des rapports de CAPES et d'agrégation externe d'allemand publiés depuis cinquante ans se donne pour but de mettre en évidence les fondements déontologiques de la discipline telle qu'elle se définit dans son principal outil de sélection, les concours. L'analyse du profil des candidats, de leur niveau, des sujets donnés et des exigences formulées par le jury fait apparaître une nette différence entre les deux concours. Les épreuves de l'agrégation témoignent d'une structure et d'une organisation remarquablement stables en dépit d'une baisse de niveau préoccupante depuis 1970, dont les causes sont analysées en détail. L'histoire du CAPES reste par contre profondément marquée par la volonté de s'adapter aux pédagogies, à la société et aux nouveaux publics en réduisant notamment d'une façon sensible les exigences des épreuves, le champ de connaissances mobilisé et en augmentant les coefficients de l'oral – sans pour autant parvenir à enrayer la baisse de niveau générale.

Sophie LORRAIN: The French competitive exams for the recruitment of German teachers : the agrégation and the CAPES from 1952 to 2002

This study of a fifty year period of the annual reports of the examination boards of the CAPES and agrégation external recruitment exams has the pur-

pose of shedding light on the deontological foundations of the subject as defined by its main selective tool, the competitive recruitment exam. The analysis of the profile of the candidates, their academic level, the subjects set, and the expectations of the examination boards reveals a clear difference between the two exams. The agrégation examinations exhibit remarkable stability of structure and organisation despite the worrying drop in academic level since 1970, the causes of which we examine in detail. In contrast, the history of the CAPES is profoundly marked by the will to adapt to teaching methods, society, and the new school public by significantly reducing the demands of the exams, the breadth of knowledge required, while increasing the relative importance of the oral marks, without, nevertheless, managing to eradicate the general lowering of the academic level.

Sophie LORRAIN: Die Staatsexamen in Germanistik: Agrégation und CAPES von 1952 bis 2002

Die Berichte, die die Jürs der französischen Staatsexamen in Germanistik (CAPES und agrégation) seit fünfzig Jahren herausgeben, werden hier zum ersten Mal ausführlich ausgewertet, bilden sie doch einen wichtigen Zugang zu der amtlichen Ausbildungsordnung für zukünftige Deutschlehrer. Vergleicht man aber die Herkunft der Kandidaten, ihr Niveau, die Prüfungsthemen und die Forderungen der Jürs, so weisen CAPES und agrégation erhebliche Unterschiede auf. Trotz des besorgniserregenden Niveaurückgangs seit 1970, deren Gründen wir im Detail nachgehen, bleibt die Struktur der agrégation erstaunlich stabil. Im Gegensatz dazu trachtet die Jury des CAPES danach, sich den neuen Entwicklungen in Bezug auf Didaktik, Gesellschaft und die Bewerber anzupassen, indem sie ihre Forderungen sowie das Wissensfeld deutlich begrenzt und die mündlichen Prüfungen maßgeblich aufwertet – ohne Erfolg jedoch im Hinblick auf das stets sinkende Niveau. Diese bis jetzt unveröffentlichte Studie möchte zu einem langfristigen strategischen Nachdenken beitragen, das die Ausbildung der zukünftigen französischen Deutschlehrer gleichermaßen in dem deutschen Bildungsgut und in den neuen Technologien fest und dauerhaft verankert.

Sophie LORRAIN: Las oposiciones de contratación de los germanistas: oposiciones a certificados medios (CAPES) y superiores (agrégation) de aptitud al profesorado de segunda enseñanza de 1952 a 2002

El estudio de los informes de los certificados medios y superiores (CAPES y agrégation) de aptitud al profesorado de segunda enseñanza de alemán publicados desde hace cincuenta años tiene por objetivo evidenciar los fundamentos deontológicos de la asignatura tal y como se define en su principal instrumento de selección, las oposiciones. El análisis del perfil de los candidatos, de su nivel, de los temas propuestos y de las exigencias formuladas por el tribunal arroja una clara diferencia entre las dos oposiciones. Las pruebas de las oposiciones al agrégation son el testimonio de una

estructura y de una organización notablemente estables pese a una baja de nivel preocupante desde 1970 cuyas causas son analizadas en detalle. La historia de las oposiciones al CAPES sigue en cambio hondamente marcada por la voluntad de adaptarse a las pedagogías, a la sociedad y a los nuevos públicos, en particular reduciendo de forma sensible las exigencias de las pruebas, el ámbito de conocimientos mobilizado, y aumentando el nivel de las calificaciones de las pruebas orales- sin por eso llegar a frenar la baja de nivel general.



Dominique HUCK: L’enseignement de l’allemand à l’école élémentaire en Alsace. Questions de méthode: les manuels en usage entre 1952 et 1990

Pour des raisons historiques et sociétales, l’allemand a de tout temps été enseigné à l’école primaire en Alsace, à l’exception de l’immédiat après-guerre (1945-1952). Les débats autour de cet enseignement concernaient essentiellement son existence même et les modalités de son fonctionnement à l’école élémentaire. Or, les manuels en usage, les pratiques pédagogiques et l’ensemble des questions liées au public auquel l’enseignement de l’allemand (élèves dialectophones et/ou non dialectophones) est destiné, jouent également un rôle central par le fait qu’ils rendent plus ou moins opératoires les décisions politiques qui ont été prises. L’examen de certains manuels en usage éclaire aussi la manière dont a été comprise, à certaines périodes, la finalité de l’enseignement de l’allemand.

Dominique HUCK: The teaching of German in the primary schools of Alsace. Methods in question: textbooks used between 1952 and 1990

For historical and social reasons, with the exception of the immediate post-war period (1945-1952), German has always been taught in the primary schools of Alsace. The debates on this subject concerned both its very existence and its implementation in the primary schools. However, the textbooks used, the teaching methods and the questions related to the target public (speakers of the Alsace dialect and/or non speakers) also play a crucial role in the successful or unsuccessful, practical implementation of political decisions. Studying some of the textbooks used throws light on the way the ultimate objective of the teaching of German has been understood at various points in time.

Dominique HUCK: Der Deutschunterricht in der Grundschule im Elsass. Um die Lehrbücher aus der Zeit zwischen 1952 und 1990

Aus historischen und gesellschaftlichen Gründen wurde von jeher – außer einem kurzen Zeitabschnitt in der Nachkriegszeit (1945-1952) Deutsch in der Grundschule im Elsass unterrichtet. Die Diskussionen um diesen Unterricht

erfuhren eine Fokussierung hauptsächlich auf dessen Bestehen überhaupt und die Art und Weise, wie er zu gestalten war. Doch spielen die Lehrbücher, das pädagogische Handeln und alle Bereiche, die sich mit schülerspezifischen Fragen (Dialektsprecher/Nicht-Dialektsprecher) befassen, eine zentrale Rolle, da sie es erlauben, die politischen Entscheidungen mit mehr oder weniger Erfolg im Klassenzimmer umzusetzen. Die Untersuchung von einigen Lehrbüchern trägt auch dazu bei, zu zeigen, wie zu gewissen Zeitpunkten das Ziel des Deutschunterrichts von der Öffentlichkeit rezipiert wurde.

Dominique HUCK: La enseñanza del alemán en la escuela primaria en Alsacia. Cuestiones de método: manuales en uso entre 1952 y 1990

Por motivos históricos y de sociedad, el alemán siempre se enseñó en la escuela primaria en Alsacia, excepto en la inmediata posguerra (1945-1952). Los debates en torno a esta enseñanza tenían que ver esencialmente con su misma existencia y con las modalidades de su funcionamiento en la escuela primaria. Ahora bien, los manuales en uso, las prácticas pedagógicas y el conjunto de las cuestiones relacionadas con el público (alumnos dialectófonos y/o no dialectófonos) al que iba dirigida esta enseñanza, desempeñan asimismo un papel central por el hecho de que hacen más o menos operatorias las decisiones políticas tomadas. El examen de ciertos manuales en uso ilustra también sobre cómo se entendió en ciertos períodos la finalidad de la enseñanza del alemán.



Gérald CHAIX: Pierre Deyon et l'enseignement de l'allemand dans l'académie de Strasbourg

Recteur de l'académie de Strasbourg de 1981 à 1991, Pierre Deyon engagea dès 1982 une politique de développement de l'enseignement de l'allemand, reconnu comme « langue régionale ». Cette politique, menée en partenariat avec les collectivités territoriales et poursuivie par les successeurs de Pierre Deyon, qui en complétèrent le dispositif par des sections bilingues et un baccalauréat allemand et français (Abibac), enraya le déclin de l'allemand dans l'académie et renforça l'enseignement des langues dans un cadre transfrontalier.

Gérald CHAIX: Pierre Deyon and German language teaching in the Regional Education District of Strasbourg

Pierre Deyon was Director of the Regional Education District of Strasbourg from 1981 to 1991, and as early as 1982 initiated a policy of developing the teaching of German recognized as a "regional language". This policy, which was implemented in partnership with the various levels of local government and continued and expanded with the introduction of bilingual sections and a German and French diploma, the "Abibac" by his successors, put an end to

the decline of German within the region and reinforced language teaching in a cross frontier context.

Gérald CHAIX: Pierre Deyon und der Deutschunterricht im Elsass

Pierre Deyon leitete von 1981 bis 1991 die Bildungs- und Schulverwaltung im Elsass. Er führte 1982 eine Politik ein, die den Deutschunterricht ausbaute und dem Deutschen den Status einer Regionalsprache zuerkannte. Diese Politik wurde von den Lokalbehörden mitgetragen, von Pierre Deyons Nachfolgern weitergeführt und mit bilingualen Zügen und dem deutsch-französischen Abitur (Abibac) weiter ausgestattet. Dadurch wurde der Rückgang des Deutschen an elsässischen Schulen aufgehalten und der Sprachunterricht im grenzüberschreitenden Raum gestärkt.

Gérald CHAIX: Pierre Deyon y la enseñanza del alemán en el distrito universitario de Estrasburgo

Rector del distrito de Estrasburgo de 1981 a 1991, Pierre Deyon entabló desde 1982 una política de desarrollo de la enseñanza del alemán, reconocida como “lengua regional”. Esta política, llevada en asociación con las jurisdicciones territoriales y proseguida por los sucesores de Pierre Deyon, quienes completaron el dispositivo por secciones bilingües y un bachillerato alemán y francés (Abibac), detuvo la decadencia del alemán en el distrito y reforzó la enseñanza de las lenguas en un marco transfronterizo.

Histoire de l'éducation

Tarifs valables jusqu'au 31/01/2006

Abonnement pour 3 numéros par an, dont un double	
France (TVA 2,1 %)	32,00 euros ttc
DOM	31,69 euros
Guyane, TOM	31,34 euros
Étranger	38,00 euros
Le numéro (TVA 5,5 %)	
– simple	10,00 euros
– spécial	16,00 euros
– double	16,00 euros

DEMANDE D'ABONNEMENT

Je souscris abonnement(s) à la revue *Histoire de l'éducation*. Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

M., M^{me} ou M^{lle}

Établissement (s'il il y a lieu)

N° Rue

Localité

Code postal

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., M^{me} ou M^{lle}

Établissement (s'il il y a lieu)

N° Rue

Localité

Code postal

Date

Signature

• **Toute commande d'ouvrages ou souscription d'abonnement doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre du Régisseur de recettes de l'INRP.**

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : ministère de l'Économie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction n° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics).

Bulletin d'abonnement et commandes à adresser à
INRP - Publications - Vente à distance
19, mail de Fontenay - BP 17424 - 69347 Lyon cedex 07
☎ 04 72 76 61 64 ou 65

RAPPEL : Si vous êtes déjà abonné, n'utilisez pas cette demande d'abonnement ; un bulletin de réabonnement vous sera envoyé avant l'échéance de votre abonnement.