



Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde

33/34 | 2005

L'enseignement du français en Europe autour du XIXe siècle. Histoire professionnelle et sociale

Du Maître de langue au « *Neuphilologe* ». La formation des enseignants de français en Allemagne au cours du 19^e siècle

Herbert Christ



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/1674>

ISSN : 2221-4038

Éditeur

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

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2005

Pagination : 47-62

ISSN : 0992-7654

Référence électronique

Herbert Christ, « Du Maître de langue au « *Neuphilologe* ». La formation des enseignants de français en Allemagne au cours du 19^e siècle », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 33/34 | 2005, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 14 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/1674>

Ce document a été généré automatiquement le 14 novembre 2019.

© SIHFLES

Du Maître de langue au « Neuphilologe ». La formation des enseignants de français en Allemagne au cours du 19^e siècle

Herbert Christ

1. En guise d'introduction : le contexte social de la formation des enseignants

- 1 En étudiant l'évolution de la formation des enseignants, on n'oubliera pas qu'elle dépend de beaucoup de données qui dépassent la formation proprement dite et qui l'« encadrent » : données politiques, institutionnelles, démographiques, économiques, idéologiques etc.
- 2 La constitution politique de l'Allemagne a profondément changé au cours de l'époque que nous étudierons. Au début du 19^e siècle, l'Allemagne était divisée en une partie annexée par la France, une deuxième partie – la « Confédération du Rhin » – qui réunissait des états indépendants sous le protectorat de Napoléon, et enfin il y avait deux grands états indépendants, la Prusse et l'Autriche. Après le Congrès de Vienne, elle se retrouvait dans la « Confédération germanique », pour ainsi dire sous co-tutelle austro-prussienne, une réunion de 39 états et villes libres souverains ; après la rupture entre la Prusse et l'Autriche et à la suite des guerres de 1866 et 1870/71, les territoires non-autrichiens se réunirent dans « L'Empire allemand » sous domination prussienne, toujours composé de 25 états et villes libres souverains en tout, à l'exception de la politique extérieure et monétaire. Quant à la formation des enseignants dans cette situation politique il convient donc de dire : rien n'est sans exception et il y a des différences.
- 3 Quant à la démographie, on constate une forte augmentation de la population – celle-ci a plus que doublée entre 1800 et 1900, et ceci par deux évolutions : dès le début du siècle

par une forte progression de la population rurale, notamment en Allemagne du Nord, par les effets de la colonisation intérieure favorisée par la libération des paysans, et depuis les années 1840 par l'industrialisation et l'afflux d'une partie importante de la population rurale dans certaines agglomérations à forte croissance (p. ex. la Ruhr, la Saxe, la Silésie, et vers la fin du siècle Berlin). La croissance de la population a été freinée par l'importante émigration surtout vers l'Amérique du Nord (au total 8 millions de personnes entre 1830 et 1900), qui fut en partie contrebalancée par une immigration venant de l'Europe de l'Est dans la deuxième moitié du siècle. Ces données ont eu comme effet une croissance considérable de la population scolaire et par conséquent une augmentation de la demande d'enseignants.

- 4 Comment le système scolaire a-t-il réagi à ces évolutions politiques, démographiques et économiques ? Dans la deuxième moitié du 18^e siècle, sous l'influence de *l'Aufklärung*, l'état avait pris en mains l'enseignement. Ainsi est né l'enseignement public dans les dernières décennies du 18^e siècle et a supplanté l'enseignement religieux¹. Il en est sorti au début du 19^e siècle un enseignement organisé à trois niveaux : l'école primaire (la *Volksschule*) obligatoire pour tous, garçons et filles, le lycée, nommé *Gymnasium*, réservé à l'élite des garçons, qui donnait seul accès à l'université par la voie de l'*Abitur*, et enfin l'université.
- 5 A côté du *Gymnasium*, il subsiste d'autres établissements « moyens » qui préparent aux professions technologiques, administratives et commerciales, et les communes, répondant à une demande à la suite de l'évolution économique, en créent rapidement d'autres (je les désigne par le terme le plus fréquemment employé : *Realschulen*). Il y avait au niveau « moyen » en plus des écoles supérieures pour les filles (très souvent dénommées *Lyceum* ou *Höhere Töchterschule*). Enfin, on établit des écoles normales pour la formation des maîtres, *Lehrerseminare* et *Lehrerinnenseminare*. Dans tous ces établissements « moyens », on enseigne des langues vivantes, notamment le français, mais aussi l'anglais et l'italien.
- 6 L'université allemande du 19^e siècle est une université renouvelée : le programme de Wilhelm von Humboldt, conçu dans les années 1807 et suivantes et réalisé dans deux prototypes, les nouvelles universités de Berlin (1810) et de Bonn (1818) a transformé rapidement toutes les autres universités allemandes. La clé de voûte de la réforme humboldtienne était une « faculté de philosophie » réformée dans l'esprit de la philosophie « idéaliste » allemande (Kant, Fichte, Schleiermacher, Schelling etc.), qui restait – il est vrai – la quatrième derrière les facultés nobles de théologie, de droit et de médecine, mais elle avait comme vocation propre (selon Kant, « *Der Streit der Facultäten* », 1798) l'enseignement et la recherche dans les matières de base : « l'entendement de l'histoire » et « l'entendement de la raison elle-même ». Dans le domaine de l'histoire, on réservait une place privilégiée à la philologie (qui se différençait très fort au cours du siècle).
- 7 A la différence des facultés classiques, la faculté de philosophie ne préparait pas à une profession spécifique (sinon celle des savants). Or puisque l'état avait besoin de professeurs pour les lycées – une nouvelle profession, car les professeurs des « *Gelehrte Schulen* » du 18^e siècle étaient en général des pasteurs ou des prêtres et avaient reçu leur formation dans les séminaires ou les facultés de théologie² – il donnait à la faculté de philosophie la tâche de former les futurs professeurs de lycées (au lieu de les faire former dans des écoles spéciales, comme les maîtres des « *Volksschulen* »).

- 8 Ceci dit, il est possible de donner quelques précisions sur les étapes de la formation des enseignants de français. Le futur professeur de français suivra le cursus d'un lycée et le terminera par l'*Abitur*, s'inscrira ensuite dans une faculté de philosophie et y passera trois années d'études (le « *Triennium* ») qu'il terminera par un examen que l'on a baptisé en Prusse « *examen pro facultate docendi* », à Brunswick (pour donner un autre exemple) on dit « *Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen* ». Il trouvera – éventuellement après une année de candidature – une place d'enseignant dans un lycée ou – le cas échéant – dans une école moins prestigieuse, une *Realschule*, une *Höhere Töchterschule* ou par exemple dans un *Lehrerseminar*. On constate que beaucoup de professeurs changent au cours de leur carrière de poste, car les salaires diffèrent considérablement.
- 9 Une dernière remarque sur le contexte social de la formation des enseignants concerne la théorie pédagogique dominante : la théorie de la *Bildung*, dont les concepteurs étaient notamment Johann Gottfried Herder et Wilhelm von Humboldt. Selon cette théorie, la formation des jeunes doit servir uniquement au développement de la personnalité et la formation de l'esprit. Rien ne vaut de leur apprendre un savoir utile. L'application de ce que l'on a appris n'est pas l'affaire de l'école ni de l'université, qui se vouent uniquement à la formation « générale », l'« *Allgemeinbildung* ». L'application trouvera une place dans des écoles spécialisées à la formation professionnelle ou dans l'apprentissage. On distingue *Bildung* et *Ausbildung*, *Allgemeinbildung* et *Berufsbildung*, et on ne laisse aucun doute que seule la *Bildung* (ou l'*Allgemeinbildung*) mérite une place au *Gymnasium* et à l'université.
- 10 Les langues vivantes doivent y être enseignées dans le même esprit théorique et centrées sur l'écrit comme les langues anciennes : dans leur pure formalité, dans l'intention de former les esprits, comme exercice intellectuel. C'est pourquoi on méprise la pratique active de la langue – à l'écrit comme à l'oral – et on se contente de son analyse, en étudiant la grammaire et la littérature, on pratique la traduction pour savoir si la leçon grammaticale est bien apprise. Nous savons que l'enseignement des langues vivantes a changé de cap au cours du siècle, et non pas seulement par le « coup de trompette » de Wilhelm Viëtor de 1882³.

2. Trois carrières exemplaires de professeurs de français du 19^e siècle

- 11 Je présente brièvement et à titre d'exemple la carrière de trois professeurs de français qui ont travaillé en Allemagne au début, vers le milieu et vers la fin du siècle dans l'intention d'illustrer l'évolution de la profession.
- 12 Le premier cas est un prêtre français, né en 1765, émigré en 1792 et qui a fait une carrière d'enseignant en Allemagne : Jean-Baptiste Daulnoy⁴. Il a travaillé comme maître de langue dans différentes villes, avant de trouver un poste au lycée municipal de Dortmund en 1797, puis il a été embauché au lycée de Düsseldorf, dans le Grand Duché de Berg, et après l'annexion du Grand Duché à la Prusse en 1815 il a été professeur à Weilburg, dans le duché de Nassau. En 1820, il a quitté l'Allemagne pour terminer ses jours en France. Daulnoy n'avait aucune formation spécifique pour le professorat, et ainsi il a, à la manière des maîtres, conçu sa propre méthodologie que l'on peut étudier dans ses nombreux ouvrages : grammaires, livres de lectures, manuels d'histoire, textes autobiographiques

(voir Hauptmann 1986). Heinrich Heine, son plus célèbre élève, l'a décrit non pas sans ironie⁵.

- 13 Le deuxième personnage, Carl Mager, est né en 1810 à Gräfrath en Rhénanie et il est mort à Wiesbaden en 1856. Après des études secondaires dans un lycée, il a passé l'*Abitur*, ensuite il a poursuivi sa formation à l'université de Bonn, avec des études en philosophie et en philologie, terminées par l'examen « *pro facultate docendi* » et couronnées par un doctorat en philosophie. L'examen « *pro facultate docendi* » lui donnait le droit d'enseigner dans les lycées, dans toutes les classes et en toutes les matières. Après la fin de ses études il est allé à Paris et puis à Genève, où il a donné des cours d'allemand, dans l'intention d'améliorer son français et de s'exercer dans la pratique de la classe de langue. Il a enseigné ensuite dans plusieurs lycées – à Stuttgart, à Aarau en Suisse et enfin à Eisenach. Mager est l'auteur de plusieurs ouvrages didactiques, (entre autre d'un traité remarquable sur « *Die genetische Methode des schulmäßigen Unterrichts in fremden Sprachen und Litteraturen* », paru à Zurich en 1846⁶).
- 14 Le troisième personnage de mon choix – Fritz Strohmeyer – est né en 1869 à Berlin, donc 100 ans après Daulnoy et presque 60 ans après Mager, et mort à Berlin en 1957. Strohmeyer a fait des études de français, d'anglais, de latin et de géographie. On voit que même à la fin du 19^e siècle la spécialisation dans les études des futurs professeurs de lycée n'avait pas réellement progressé. Strohmeyer n'a plus fait tout de programme de la faculté de philosophie comme Mager, mais toujours un programme très chargé de 4 matières. A l'âge de 23 ans, il présente sa thèse de doctorat sur un sujet d'ancien français avant de passer son « *Staatsexamen* » dans les quatre matières mentionnées. Il entre comme « professeur auxiliaire » dans le prestigieux « Collège français » de Berlin⁷, où il s'inscrit un an plus tard dans « L'Ecole normale annexée au Collège » – un « *Studienseminar* » selon la terminologie allemande – qui procurait aux candidats une formation pédagogique et méthodologique post-universitaire. En 1900, Strohmeyer obtient un poste de professeur titulaire dans un autre lycée de Berlin. Il est le professeur de langues vivantes typique de la fin du 19^e siècle, un « *Neuphilologe* » authentique⁸.
- 15 Que peut-on retenir de ces trois cas exemplaires pour l'évolution de la nouvelle profession des professeurs des langues vivantes ? Nous distinguons trois étapes dans cette évolution. Une première que l'on pourrait décrire comme le passage du maître (de langues) au professeur de langues au lycée (Daulnoy représente un cas exemplaire pour cette première étape) ; dans la seconde étape, le professeur de lycée se comprend comme « philologue », vu le centre de ses études universitaires, mais il se spécialise progressivement ou vers la philologie classique et l'histoire ou vers les lettres modernes et les langues vivantes, et dans la troisième étape nous constatons l'évolution du « philologue spécialisé » au « *Neuphilologe* » originaire, qui se définit comme enseignant de français et d'anglais, dans certains cas d'autres langues vivantes.

3. Étapes de la formation des professeurs

- 16 Nous avons pu constater au passage cinq moments qui déterminent la formation des professeurs au 19^e siècle : les programmes des lycées, les épreuves du baccalauréat (de l'*Abitur*), les contenus de l'enseignement à la faculté, les examens de fin d'études devant des jurys de l'état, une éventuelle année de candidature dans un lycée. Nous ajoutons un sixième moment que l'on pourrait appeler – avant la lettre – la « formation continue » qui a joué un rôle important dans la professionnalisation du *Neuphilologe*.

- 17 On a déjà vu que le professorat des lycées, conçu à l'origine comme unitaire (le « *Philologe* », voir le cas de Mager), a été diversifié au cours des décennies. Le cas de Strohmeyer nous le montre ; le « *Neuphilologe* » a comme pendant le mathématicien, l'historien et évidemment l'*Altphilologe*⁹. Mais jusqu'à la fin du siècle, et même au-delà, il reste en vigueur le principe du professeur « polyvalent » qui enseigne plusieurs matières. On ne trouvera pas de professeur qui n'enseigne que le français (ou l'allemand ou les mathématiques).

3.1 La formation des futurs professeurs au lycée

- 18 Pour décrire la formation des futurs professeurs, nous jetterons d'abord un bref regard sur les programmes des lycées (classiques) qui étaient obligatoires pour tous ceux qui voulaient s'inscrire à l'université jusqu'en 1890, année dans laquelle les élèves des « *Realschulen* » sont admis dans les universités¹⁰. Les lycées étaient pour l'essentiel des écoles des langues anciennes, latin, grec et – facultativement – l'hébreu. Un regard sur les programmes dans une optique quantitative nous montrera les faits. Je compare les heures hebdomadaires cumulées pendant les neuf ans de scolarité au lycée, pour les différentes matières, et ceci selon les programmes prussiens de 1837, 1856, 1882 et 1892 (Christ/Rang éds.1985, tome 7).

	1837	1856	1882	1892
Religion	12	20	19	19
Latin	86	86	77	62
Grec	42	42	40	36
Hébreu (fac.)	8	8	8	8
Allemand	27	18	21	26
Français	12	17	21	19
Mathématiques	33	17	34	34
Sciences	16	14	18	18
Histoire/Géographie	24	25	28	26

- 19 On voit l'écrasant poids du latin et du grec : ces deux matières seules occupent jusqu'en 1882 plus de la moitié des heures de cours. Les futurs professeurs de français avaient, au moment de quitter l'école, un bagage bien léger en cette matière. Pour l'anglais, c'était encore pire, car l'anglais était matière facultative.

3.2 Ce que l'on attend au baccalauréat

20 Qu'est-ce qu'on attend des élèves à la fin des études, au niveau de l'Abitur ?¹¹ (Christ/Rang 1985, tome 6). En 1833, le règlement du Grand Duché de Mecklembourg-Schwerin prévoit à l'écrit des épreuves en allemand, latin, grec, français et mathématiques. Pour l'épreuve en français on exige ou une rédaction sur un sujet de l'histoire contemporaine ou un thème (durée 2 heures). A l'oral, l'élève traduira en allemand et expliquera, à supposer en langue allemande, un texte littéraire de difficulté moyenne (l. c. 27-31). – Selon le règlement prussien de 1834, on examinera par écrit les connaissances en allemand, latin, grec et français, dans le Grand Duché de Posen en plus en polonais, et pour les futurs théologiens en hébreu ; dans les « sciences », il y aura des épreuves écrites en religion, histoire, géographie et mathématiques. L'épreuve écrite en français sera un thème, « *grammatisch nicht zu schwierig* », et l'élève sera reçu « *wenn im Französischen seine schriftl. Arbeit im Ganzen fehlerlos ist* »¹² (l. c. 31-36). Un examen oral n'est pas prévu.

21 D'après un arrêté de 1861, on attend à Brunswick, dans les épreuves écrites et orales,

[...]richtige und reine Aussprache und die Fertigkeit, Schriftsteller, welche keine ungewöhnliche Schwierigkeit darbieten, fließend ins Deutsche, und in einfachem Stil geschriebenes Deutsch ohne erhebliche grammatische Fehler und grobe Germanismen ins Französische zu übersetzen. Fertigkeit im Französisch-Sprechen wird, wenn sie sich vorfindet, Anerkennung finden. (l. c. 55)¹³.

22 On constate que – pour la première fois dans notre collection de documents – les capacités orales sont mentionnées. Ceci n'est cependant pas encore de règle : En 1867, le ministère du Comté de Lippe demande pour l'écrit la traduction d'un texte allemand en français et pour l'oral la version d'un texte littéraire en allemand (l. c. 60-64). L'ordonnance bavaroise de 1874 est presque identique : un thème pour l'écrit, durée deux heures, et pour l'oral la version de quelques échantillons de textes littéraires (*einiger Stellen*). (l. c. 73-74). C'est seulement à la fin du siècle, que l'on s'intéresse vraiment pour les capacités orales. Je cite à titre d'exemple les ordonnances du Duché d'Oldenbourg de 1895 : « *In der französischen Sprache wird sicheres Verständniß und geläufiges Übersetzen leichter Schriftwerke, sowie einige Uebung im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Sprache erfordert* »¹⁴.

3.3 L'enseignement de la faculté

23 Quel était l'enseignement que l'on proposait aux futurs professeurs de français dans les facultés de philosophie, pendant les trois années d'études ? Je citerai les programmes des cours de l'université de Giessen¹⁵, une université moyenne, et je me limiterai à un échantillon : les cours qu'annonçait Ludwig Lemke, professeur ordinaire de philologie romane¹⁶, à son époque le seul « romaniste » de cette université, dans les années 1868, 1869 et 1870.

24 Au semestre d'été 1868, il offre un séminaire « *Altfranzösische Grammatik und Erklärung ausgewählter Stücke aus Bartsch, Chrestomathie de l'ancien français (Leipzig 1866)* » (2 heures) et un cours magistral « *Literaturgeschichte der abendländischen Völker im Mittelalter* » (3 heures). Au semestre suivant (hiver 1868/69) il annonce un séminaire intitulé « *Italienisch* » (2 heures) et un cours magistral « *Geschichte der französischen Literatur seit dem 16. Jahrhundert* » (3 heures). On voit bien: philologie romane oblige. Le professeur fera à

tour de rôle des cours dans les grandes langues et littératures romanes du moyen âge jusqu'aux temps modernes.

- 25 Au semestre d'été de 1869 Lemke traite dans un cours magistral « *Syntax der französischen Sprache, Première partie* » (2 heures) et il donne un séminaire « *Die drei ersten Gesänge von Ariostos Orlando furioso* » (2 heures). Au semestre d'hiver 1869/70, il a deux cours magistraux sur le programme, « *Einleitung in die romanische Philologie* » (2 heures) et « *Französische Syntax, Deuxième partie* » (2 heures) et en plus un séminaire « *Provenzalische Grammatik und Erklärung ausgewählter Gedichte der Troubadours* » (2 heures).
- 26 Au semestre d'été 1870, le professeur Lemke annonce un cours magistral « *Vergleichende Grammatik der romanischen Sprachen* » (3 heures), un cours magistral (ou séminaire?) « *Französische Metrik* » (une heure). En plus, il propose un séminaire sous le titre « *Gesellschaft für neuere Sprachen. Übungen im Interpretieren und Leitung schriftlicher Arbeiten* » (2 heures). Ce séminaire – annoncé comme un événement social : « Société pour les langues vivantes » – n'était pas uniquement destiné aux romanistes, mais aussi pour les anglicistes. Plus tard il sera dénommé « *Romanisch-Englische Gesellschaft* ». – En hiver 1870/71, Lemcke continue son cours magistral « *Vergleichende Grammatik der romanischen Sprachen, deuxième partie* » (cette fois-ci en deux heures). Il propose un séminaire « *Spanische Grammatik, nebst Erklärung ausgewählter Stücke aus seinem „Handbuch der spanischen Literatur“, Band I (Leipzig 1855)* » (2 heures), et de nouveau « *Gesellschaft für neuere Sprachen* » (2 heures)..
- 27 Les futurs enseignants de français recevaient donc une formation de philologues, non pas une formation de futurs enseignants. Cette constatation confirme ce qui a été dit avant : la faculté de philosophie accueillait les futurs enseignants, mais elle ne les formait comme tels, mais comme philologues. Dans ce cadre, elle avait toute liberté, conforme à l'idée de la faculté de philosophie réformée à l'époque de Humboldt¹⁷.
- 28 Les sujets que les professeurs traitent sont par conséquent les sujets discutés en philologie romane de l'époque. Les sujets changent selon les progrès de la discipline. Le professeur Adrian enseigne en été 1830 à l'université de Giessen « *Der Cid des Corneille* » et « *Dante's Divina Commedia und Novellen Bocaccios* », au semestre suivant « *Tassos Jerusalem liberata* » en cours de traduction et « *Racine's Iphigénie mit Übungen* » (avec exercices pratiques). Il enseignait donc la littérature de la renaissance et du siècle de Louis XIV. Lemcke enseignait la linguistique historique et comparée et les littératures romanes depuis le Moyen âge. En 1898, Eduard Koschwitz – historien de la langue – annonce à l'université de Marbourg un cours sur la phonétique expérimentale, parce qu'elle était à cette époque en vogue.
- 29 Très rares sont des cours adressés explicitement aux futurs enseignants. J'en ai trouvé un, annoncé par le *Privatdocent* Hinkel en hiver 1845/46 à l'université de Marbourg, qui proposait un séminaire « *Première partie de la grammaire française accompagnée d'explications de textes français à l'usage de futurs enseignants* » (Glaser 1911-1912). Les séminaires dans lesquels le professeur Lemke surveillait des travaux dirigés et donnait l'occasion de s'exercer dans l'explication de textes cités plus haut avaient également un caractère de formation professionnelle. Mais ces cours n'étaient pas au centre de l'enseignement à la faculté : les élèves de la faculté étaient bien conscients d'être formés en philologie, et ils en étaient contents.

3.4 Les examens devant les jurys d'état

- 30 Il y a des jurys d'état pour les examens des futurs professeurs de lycée depuis le début du siècle (Haenicke 1982). Depuis les années 1830, les ministères ont publié des règlements relativement concrets pour les épreuves. Le *Reglement für die Prüfungen der Kandidaten des höheren Schulamts* prussien de 1830 est encore peu concret : on demande des connaissances en allemand, grec, latin, français, hébreu, mathématiques, physique et histoire naturelle, histoire de l'antiquité et géographie, philosophie et pédagogie. Pour le français, le candidat doit montrer qu'il a « des connaissances dans cette langue », sans aucune précision. Le Duché de Brunswick publie par contre en 1839 un *Reglement für die Prüfungen der Kandidaten des höheren Schulamts* qui décrit en détail les épreuves pour les langues vivantes (*'Neuere Sprachen'*), et ceci pour deux niveaux (correspondant à la licence pour les petites et pour les grandes classes) : au niveau inférieure, on attend une connaissance solide de la grammaire et une pratique de la langue qui suffisent à l'explication linguistique et pragmatique de poètes et de prosateurs non pas trop difficiles. Au niveau supérieur, on attend la capacité d'expliquer à fond des poètes et prosateurs difficiles, en employant les ouvrages de référence, de traduire des écrivains de langue allemande non pas seulement sans faute, mais conformément au génie de la langue cible et de mener une conversation correcte, voire élégante (Haenicke 1982, 38)¹⁸.
- 31 Le *Curricular-Erlass betreffend die Prüfung der Schulamts-Candidaten im Französischen und Englischen* du ministère prussien de 1854 est plus précis que celui de 1830 : on demande de chaque candidat pour l'anglais et le français ou pour une de ces langues une épreuve écrite en langue cible « qui démontrera la formation scientifique, la connaissance de la littérature respective et la capacité dans l'expression écrite ». A l'oral, on examinera la bonne prononciation, la connaissance de la grammaire et de la métrique, les connaissances en histoire de la langue et de la littérature, la familiarité avec les grandes œuvres littéraires et la fluidité dans l'expression orale. Pour contrôler la compétence orale du candidat, une partie de l'examen oral sera fait en langue française ou anglaise¹⁹.
- 32 Un problème pour les jurys d'état est le fait que les contenus des études sont à la disposition des professeurs de faculté, et ceci a ses répercussions sur les contenus des examens. La *Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen* (Prusse 1867) ne cache pas le dilemme :
- Für den in der Prüfung zu erfordernden Nachweis historischer Sprachkenntnis ist ein bestimmtes Maß bezeichnet. Der wissenschaftlichen Forschung und ihrer Mittheilung durch den Universitäts-Unterricht hierdurch eine Grenze setzen zu wollen, liegt außerhalb der Aufgabe einer Prüfungsordnung; wohl aber hat diese darauf Bedacht zu nehmen, dass nicht etwa durch eine weitere Ausdehnung der Prüfungsforderung in Betreff der historischen Sprachkenntnisse das Interesse für die gegenwärtige Sprache gelähmt und in Folge davon der in dieser Hinsicht unbedingt zu stellende Anspruch thatsächlich unerfüllbar werde. [Centralblatt 1887, 209 ff., 213 ff., cité dans Haenicke 1982, 47-48].
- 33 Il s'agit du dilemme que l'enseignement à la faculté se concentre de plus en plus sur la grammaire historique et sur les littératures du moyen âge. Sans vouloir (et sans en avoir le droit de) freiner la recherche philologique, les jurys doivent veiller à ce que les études historique ne débordent pas et mènent à ce que l' « intérêt pour la langue contemporaine

[...] soit [...] paralysé et que la demande impérative quant à la connaissance de la langue devienne irréalisable ».

- 34 Les examens de fin d'études – examens d'état et non académiques – représentent un moment spécial dans la formation des professeurs. Ils se passaient devant des jurys d'état. En règle générale, les examinateurs étaient les professeurs de faculté, mais non pas en tant que professeurs de faculté, mais nommés par leur ministère, et sous la présidence d'un fonctionnaire du ministère. Même si les présidents ne risquaient pas trop de conflits avec les facultés, ils avaient un moyen d'exercer une pression : les mandats pour les jurys étaient limités et ils pouvaient ne pas être prolongés.

3.5 L'année de candidature

- 35 L'idée d'une année de candidature dans laquelle les futurs professeurs recevaient une formation pratique, remonte à la fin du 18^e siècle. Friedrich Gedike (1754 – 1803), proviseur du Gymnasium de Friedrichswerder à Berlin, ouvre en 1787, annexé à son établissement, un « séminaire pour les écoles savantes » dans lequel il reçoit les candidats pour le professorat, c'est-à-dire des personnes munies d'une licence, en général de théologie, qui voulaient enseigner au Gymnasium. (Schröder 1996, 367). Ils étaient conseillés dans leur année de candidature (dans laquelle ils enseignaient à temps partiel) par des professeurs expérimentés. Au cours du 19^e siècle, on trouve ici et là des expériences pareilles. Nous avons mentionné l'« école normale annexée au Collège français de Berlin ».
- 36 A la fin du 19^e siècle, une année de candidature devient obligatoire. Je cite à titre d'exemple l'ordonnance du ministère du Grand Duché de Hesse, « *Verordnung, die praktische Vorbereitung für die Anstellung im höheren Lehramt betr.* » de 1893 (Großherzogliches Regierungsblatt 1893, N° 19)²⁰. Dorénavant, la candidature fut officielle et obligatoire et réglé par les ministères de l'Education. La formation comprenait deux domaines : la pédagogie et la méthodologie des différentes matières. G. Budde (1905) décrit dans un article le programme de cette formation à l'exemple du séminaire de Hanovre.

3.6 La « formation continue »

- 37 Il y avait dès les années 30 du 19^e siècle une véritable formation continue des professeurs. On ne parlait pas encore de formation continue. Mais ce qui se faisait dans ce domaine était très efficace. On peut distinguer quatre voies ou quatre approches à cette formation continue avant la lettre :
- 38 (1) L'approche la plus ancienne est la publication annuelle des rapports officiels des établissements, les « *Schulprogramme* », qui comportaient depuis 1835 obligatoirement une contribution « scientifique » – une *Abhandlung* – écrite par un des professeurs, et ceci à tour de rôle²¹. Ainsi chaque professeur avait plusieurs fois au cours de sa vie professionnelle l'occasion et l'obligation de se présenter devant ses collègues. Ces rapports étaient distribués en échange officiel d'établissement à établissement et étaient vivement discutés.
- 39 De quoi traitaient ces « *Abhandlungen* » ? Walter Kuhfuß (1976) a décrit la « réception de la philologie romane » dans les *Abhandlungen*, on trouve en outre de nombreuses

explications de textes littéraires, des articles historiques et géographiques, et on trouve, notamment dans la deuxième moitié du siècle, de nombreuses contributions méthodologiques. Il n'y a pas de doute que ces *Schulprogramme* étaient un défi pour les professeurs des lycées et d'autres établissements « moyens ». Ils contenaient d'ailleurs à côté des contributions théoriques des informations sur l'établissement, ainsi sur les textes littéraires lus en classe (Christ 1990), sur les sujets traités au baccalauréat etc.

- 40 (2) Les congrès des professeurs, qui se multiplient surtout avec l'élargissement du réseau ferroviaire, sont une deuxième approche à la formation continue²². Ces congrès avaient une spécialité : ils réunissaient professeurs d'université et professeurs de lycée. Or ce n'étaient pas seulement les universitaires qui y prenaient la parole, mais de plus en plus les professeurs des écoles. Ils étaient – après tout – des *Philologen* ou des *Neuphilologen*. Pour notre sujet, les *Neuphilologentage* de la période de la « réforme »²³ ont un intérêt spécial, car dans ces congrès – organisée par l'Association générale allemande des professeurs de langues vivantes (ADNV) – a été mené le grand débat méthodologique des trois dernières décennies du siècle.
- 41 (3) Le chemin de fer a encouragé à faire des voyages à l'étranger. Ceci a favorisé une troisième approche à la formation continue : les cours de vacances qui se répandent dès les années 70 du 19^e siècle dans tous les pays. J'ai analysé les rapports de professeurs allemands qui ont participé aux cours d'été de l'université de Grenoble (Christ 1997). Mais Grenoble est un cas parmi beaucoup d'autres. Il y avait des cours de vacances pratiquement dans tous les pays de l'Europe – pour le domaine francophone en France, en Suisse et en Belgique, mais aussi en Allemagne, en Autriche, en Scandinavie.
- 42 (4) Il ne faut pas oublier les séjours d'études de professeurs de langue dans les pays de leur langue, séjours de 6 semaines, de 3 mois, d'un an, séjours dans des universités, dans des écoles, à l'Alliance française. Ces séjours étaient souvent subventionnés par les autorités qui se disaient à juste titre qu'une période d'études ne pouvait être qu'utile pour les enseignants en service.

4. Conclusion

- 43 Nous avons étudié deux sujets différents, mais complémentaires : l'évolution de la formation des professeurs de français au 19^e siècle en Allemagne et la naissance d'une profession, le professeur des langues vivantes.
- 44 Il était clair que l'on ne peut pas se limiter aux années passées à l'université pour décrire le curriculum des enseignants. Leur formation est en effet un processus très complexe, et il y a beaucoup de facteurs qui y contribuent : la formation à l'école et l'*Abitur*, l'enseignement reçu à la faculté, les examens passés devant des jurys d'état, l'introduction à la pratique de l'école par une année de candidature, la formation continue. Nous n'avons pas mentionné les changements dans l'école même, qui se manifeste dans les programmes officiels (Christ/Rang 1985, tomes 2 à 5) et qui ont contribué à leur manière à la formation (continue) et nous avons juste fait allusion aux différenciations progressives des « écoles moyennes » au cours du siècle.
- 45 Jusqu'à la fin du siècle, on ne peut pas parler d'une formation du professeur de français, même pas du professeurs des langues vivantes, car les professeurs étaient formés – nous l'avons vu – comme professeurs polyvalents. Or, ceci n'empêchait pas, qu'au cours de leur carrière de nombreux professeurs sont devenus de véritables professeurs des langues

vivantes ou de français en se spécialisant sur une ou deux matières, ce qui était tout à fait possible au moment où les établissements grandissaient et où les écoles sans latin (*lateinlose Schulen*) attiraient une clientèle de plus en plus grande. – Nous n'avons pas étudié la formation des femmes enseignantes dans les institutions pour les filles, où on embauchait volontiers des spécialistes pour les langues vivantes. Ce sujet nécessiterait d'autres recherches.

- 46 Nous avons observé la naissance d'une profession qui s'est baptisé « *Neuphilologe* ». Friedrich Paulsen (1921) décrit dans son étude monumentale sur l'histoire des « écoles savantes » comment la profession des enseignants dans ces établissements s'est ennoblí au 19^e siècle ; c'est elle qui donne accès à la *Bildung* et garantit que les fils de pasteurs, de médecins, d'avocats, d'officiers, de fonctionnaires, mais aussi des classes laborieuses – artisans, commerçants, techniciens etc. – aient accès à la promotion sociale. L'état et les communes rémunèrent leurs services : les salaires des professeurs montent au cours du siècle et atteignent à la fin un niveau comparable à celui des juges, des fonctionnaires dans l'administration.
- 47 Ceci est devenu possible parce que les professeurs de lycée étaient formés à l'université ; ils avaient donc une formation comparable à celle des médecins, des avocats, des pasteurs. Ils avaient les mêmes souvenirs aux années d'études. Ils avaient été dans les mêmes « corporations estudiantines ». Et ils avaient les mêmes privilèges, par exemple au service militaire. Les professeurs étaient conscients d'appartenir à la classe des « *Akademiker* », et pour cette raison ils se comprenaient et se comportaient comme corporation.
- 48 Le chemin était long – du « maître de langue » au « *Neuphilologe* ».

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie

BUDDE, G. (1905), « Das Seminarjahr der Neusprachler », in *Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht* 1905, 289-295.

CHRIST, Herbert (1990), « Littérature française et enseignement du français au XIX^e siècle dans les lycées et collèges allemands », in H. Christ et D. Coste (éds.) *Contributions à l'histoire de l'enseignement du français*, Tübingen, Gunter Narr, 174-211. (= Documents 8).

CHRIST, Herbert (1992), « Qui a enseigné le français à Heinrich Heine », *Documents* 9, 18-23

CHRIST, Herbert (1993), « Pour et contre la méthode directe : Les débats au sein de l'Association allemande des professeurs de langue vivantes entre 1886 et 1914 », *ELA* 90. Paris, 9-22.

CHRIST, Herbert & Rang, Hans-Joachim (1985), *Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung 1700 bis 1945*. 7 tomes, Tübingen, Gunter Narr.

GLASER, Kurt (1911/1912), Chapitre « Marburg », in *Kritischer Jahresbericht über die Fortschritte der romanischen Philologie, IV. Unterricht in den romanischen Sprachen und Literaturen*, 6-24.

HAENICKE, Gunta (1982), *Zur Geschichte des Faches Englisch in den Prüfungsordnungen für das Höhere Lehramt 1831 - 1942*, Augsburg, Universität (Augsburger I- & I-Schriften Band 4).

HAUPTMANN, Daniel (1986), *Les origines de la francophonie de Heinrich Heine. Einsegnement d'un maître : L'Abbé Daulnoy*. Thèse 3^e cycle Lyon II, 1986.

HARTIG, Paul (1981), *Lebenserinnerungen eines Neuphilologen. Aufgenommen in Berlin am 14. November 1980*, Gesprächspartner, Werner Hüllen und Konrad Schröder. Augsburg: Universität.

KÖSSLER, Franz (1987), *Verzeichnis von Programmabhandlungen deutscher, österreichischer und schweizer Schulen der Jahre 1825 - 1918*. 4 tomes, München.

KUHFUSS, Walter (1976), « Die Rezeption der romanischen Philologie in den Programmabhandlungen der höheren Schulen im 19. Jahrhundert », in H. J. Niederehe & H. Haarmann (Hrsg.), *In Memoriam Friedrich Dietz. Akten des Kolloquiums zur Wissenschaftsgeschichte der Romanistik*, Amsterdam, 327 - 355.

PAULSEN, Friedrich (1921), *Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Zweiter Band. Dritte, erweiterte Auflage*, Berlin und Leipzig, Walter de Gruyter & Co.

REINFRIED, Marcus (1995), « Par delà la méthodologie synthétique et analytique : Carl Mager et sa méthode génétique », in Herbert Christ & Gerda Haßler (éds.), *Regards sur l'histoire de l'enseignement des langues étrangères*, Tübingen, Gunter Narr 1995, 45-56 (= Documents 14).

SCHRÖDER, Konrad (1989), *Biographisches und bibliographisches Lexikon der Fremdsprachenlehrer des deutschsprachigen Raumes, Spätmittelalter bis 1800*. Band 2, Buchstaben D bis H, Augsburg, Universität 1989

SCHRÖDER, Konrad (1996), *Biographisches und bibliographisches Lexikon der Fremdsprachenlehrer des deutschsprachigen Raumes, Spätmittelalter bis 1800*. Band 5, Nachträge und Ergänzungen Buchstaben A bis K, Augsburg, Universität 1996.

VELDER, Christian (1989), « Fritz Stohmeyer: Sprechen als Ziel des Französischunterrichts », in Ch. Velder, *300 Jahre Französisches Gymnasium Berlin. 300 ans au Collège français*, Berlin, Nicolai, 352-357.

NOTES

1. Pour l'administration de l'enseignement public, la Prusse a institué en 1787 l'*Oberschulkollegium* qui devait surveiller toutes les écoles de la Monarchie, fonction remplie avant par les autorités religieuses. En 1808, le Ministère de l'Intérieur prussien est doté d'un *Departement des Kultus und des öffentlichen Unterrichts*, avec deux divisions distinctes : *Kultus et Öffentlicher Unterricht*. C'est le début d'un Ministère de l'Education.

2. Dès la fin du 18^e siècle, cet état des choses est critiqué; Friedrich August Wolf, titulaire de la chaire de philosophie et de pédagogie de l'université de Halle, demande à l'occasion de l'ouverture d'un séminaire de philologie en 1787 que la formation des futurs professeurs soit séparé de celle des théologiens. « *Ihre theologischen Studien, die so selten auf Sprachgelehrsamkeit gebaut sind, helfen ihnen als Schulmännern oft nicht viel mehr, als ihnen das Studium des Feudalrechts helfen würde.* » (Leurs études de théologie, rarement basés sur des études sérieuses des langues,

ne leur servent comme pédagogues pas plus que des études sur les droits féodaux.) (d'après Paulsen 1921, II. 224).

3. Cf. Quousque tandem (i. e. Wilhelm Viëtor), « *Der Sprachunterricht muß umkehren* », Leipzig 1882. Voir les travaux du colloque de Genève de la SIHFLES.
4. Pour Daulnoy voir Hauptmann (1986), Schröder (1989), Christ (1992)
5. Heinrich Heine, « Le tambour Legrand », 7^e chapitre, et « Mémoires »
6. Pour Mager voir Christ (1985), Reinfried (1995).
7. Fondé par les Huguenots en 1789 sous le nom de « Collège royal » et devenu plus tard lycée publique (Velder 1989).
8. Velder (1989, 352-365).
9. C'est au Wurtemberg, dans les années 1864 et 1865, que l'on distingue pour la première fois officiellement entre « *realistischem* » et « *philologischem Professorexamen* », c'est-à-dire entre humanités classiques et humanités modernes au niveau de l'examen des professeurs (Haenicke 1982, 20)
10. Je peux citer un cas bien documenté d'un élève d'une de ces « *Realschulen* », de Paul Hartig, né en 1898, qui avait passé sa scolarité à Erfurt dans une « *Oberrealschule* » – une école avec une scolarité de 9 ans, correspondante à celle des lycées – et qui a fait après des études de français, d'anglais et de géographie pour devenir professeur de langues (voir son autobiographie dans laquelle il parle de ses expériences : Hartig 1981)
11. Toutes les citations que suivent concernent l'*Abitur* du *Gymnasium* et non pas les examens correspondants des autres « écoles moyennes ».
12. Le thème ne posera pas trop de problèmes grammaticaux, et l'élève sera reçu si sa traduction est sans graves fautes.
13. « En langue française: prononciation correcte et pure et la capacité, de traduire couramment en français des textes littéraires qui ne sont pas trop difficiles, et de traduire un texte allemand en style simple sans trop de fautes grammaticales et des germanismes grossiers en français. On reconnaîtra – le cas échéant – l'habileté de s'exprimer en français. »
14. « En français, on exigera la compréhension sûre et la traduction courante de textes relativement simples, et en plus, on attendra quelque habitude dans l'emploi oral et écrit de la langue ».
15. Les archives de l'Université de Giessen en possèdent une collection complète depuis les années 1830.
16. Lemke est né en 1816 à Brandebourg. Il fut d'abord professeur de lycée à Brunswick. En 1855/56, il a publié le « *Handbuch der spanischen Literatur* », une histoire de la littérature espagnole en 3 tomes. Cette publication et quelques autres l'ont qualifié pour une chaire de philologie romane. Il a commencé sa carrière universitaire à Marburg, en 1863, comme professeur extraordinaire. En 1867 il change à Giessen, où il devient professeur ordinaire.
17. Voir les remarques sur la théorie de la *Bildung*.
18. « Zu der Lehrfähigkeit für die niedere Stufe gehört eine allgemeine, wenn auch nicht alle Subtilitäten erschöpfende Bekanntschaft mit der Grammatik derselben, eine zur Erklärung der leichtern Dichter und Prosaiker der Nation genügende Vertrautheit mit dem Sprachschätze und eine zur Unterhaltung über Alles, was bei der sprachwissenschaftlichen und sachlichen Erläuterung der Lectüre vorkommen kann, erforderliche Fertigkeit des mündlichen Ausdrucks. Der Unterricht auf der höhern Stufe erfordert dagegen die Fertigkeit, auch schwierigere Dichter und Prosaiker, unter Benutzung der dazu vorhandenen Hilfsmittel, gründlich zu erklären, sowie leichtere deutsche Schriftsteller nicht allein grammatisch richtig, vom Genius der fremden Sprache angemessen, in diese zu übersetzen und jede Conversation ohne Verstöße gegen den Sprachgebrauch mit Leichtigkeit exact und elegant führen zu können » (l. c.)
19. « 1) Von einem jedem Kand. des höhern Schulamts, welcher im Französischen und Englischen oder in einer dieser Sprachen unterrichten will, ist über ein angemessenes Thema

eine schriftliche Arbeit zu verlangen, welche in Französischer, beziehungsweise in Englischer Sprache abzufassen ist, und bei welcher es darauf ankommt, sowohl die wissenschaftliche Gesamtbildung des Kand., als auch seine Kenntniß der betr. Literatur und seine Fertigkeit im richtigen schriftlichen Ausdruck zu ermitteln.

2) die mündliche Prüfung ist darauf zu richten, ob der Kand. eine gute Aussprache, Sicherheit in der Grammatik und Metrik, übersichtliche Kenntniß von dem Entwicklungsgange der Sprache und ihrer Literatur, Vertrautheit mit den Hauptwerken der hervorragendsten Schriftsteller und Geläufigkeit im mündlichen Ausdrucke besitze; so weit es erforderlich ist, um diese Geläufigkeit zu ermitteln, muß die mündliche Prüfung in Französischer beziehungsweise in Englischer Sprache abgehalten werden » (Haenicke 1982, 40-41).

20. Ordonnance concernant la préparation pratique des candidats pour le professorat.

21. Voir la bibliographie de Kössler (1987).

22. Le réseau ferroviaire relie en 1848 tous les grands centres du pays.

23. Le premier eut lieu en 1882. Voir pour ce contexte : Christ 1993.

RÉSUMÉS

L'article poursuit un double but : il traite le développement de la formation des professeurs de français en Allemagne du début jusqu'à la fin du 19^e siècle et la constitution de leur profession : celle des « Neuphilologen », et ceci sur l'arrière-plan des changements politiques, économiques et sociaux du pays et de son système éducatif. On décrit la structure de cette formation, à savoir la part de la formation scolaire jusqu'au baccalauréat, de la formation universitaire dans les « facultés de philosophie », de la formation pratique dans les « séminaires pédagogiques » et de la formation continue. En conclusion, on montre comment la formation a contribué à la promotion sociale de la profession des professeurs de langues vivantes

This contribution has two goals: I will be looking at the training of French teachers in Germany from the beginning of the 19th century to its end and also their emergence as a profession – the “neo-philologists”. This took place against the background of the political, economic and social changes in the country and its educational system. I will describe the structural development of their training, the part of it to be found in school learning up until the *Abitur* (the final matriculation qualification), university training in the Arts faculties, pedagogical training in the teacher training colleges and in in-service training. Finally, the social importance of this training for the profession will be examined

INDEX

Mots-clés : Allemagne, formation des professeurs, Néophilologue, profession enseignante, système éducatif, XIX^e siècle

Keywords : educational system, Germany, Neo-philologist, teacher profession, teacher training, XIXth century

AUTEUR

HERBERT CHRIST

Universität Giessen