



L'image de la littérature française dans renseignement en Hollande au 19^e siècle: le cas des auteurs des 17^e et 18^e siècles

Francine Melka



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/dhfles/3020>

DOI : 10.4000/dhfles.3020

ISSN : 2221-4038

Éditeur

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

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 1999

Pagination : p.175-186

ISSN : 0992-7654

Référence électronique

Francine Melka, « L'image de la littérature française dans renseignement en Hollande au 19^e siècle: le cas des auteurs des 17^e et 18^e siècles », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 24 | 1999, mis en ligne le 31 janvier 2015, consulté le 27 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/3020> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dhfles.3020>

Ce document a été généré automatiquement le 27 mai 2021.

© SIHFLES

L'image de la littérature française dans renseignement en Hollande au 19^e siècle: le cas des auteurs des 17^e et 18^e siècles

Francine Melka

- 1 Au 19^e siècle en Hollande, les questions d'éducation sont à l'honneur: plusieurs lois sur l'enseignement voient le jour. Le système n'est pas simple: plusieurs facteurs intérieurs et extérieurs expliquent cette complexité:
- 2 1) le paramètre social: alors que les nobles et les riches bourgeois ont une éducation à part, le plus souvent privée ou dans des écoles spéciale, on propose aux orphelins et aux pauvres un minimum d'éducation dans certaines écoles;
- 3 2) le paramètre religieux qui divise les écoles entre laïcs et religieux;
- 4 3) au niveau extérieur, la France (le siècle des Lumières, la Révolution Française) et ses idées sur l'éducation influencent les idées de l'époque.
- 5 D'autre part, dans la seconde moitié du 19^e siècle, (tout le 19^e siècle en réalité), la publication de textes français est importante: littérature primaire, mais aussi production de manuels de français, de littérature destinés aux élèves des écoles secondaires. La question est de savoir, dans cette Hollande du 19^e siècle, quelle est l'image qu'on veut donner de la littérature française des 17^e et 18^e siècles. Quelle est la fonction des textes sélectionnés? Qu'apportent-ils aux jeunes Hollandais de l'époque? Que veut-on leur transmettre?
- 6 Dans cet article, je reprendrai premièrement tous les paramètres cités plus haut, notamment le facteur religieux et le contexte social et idéologique qui entoure le système éducatif, et cela dans le but de remettre en contexte la production des manuels. Puis dans une deuxième partie, je me concentrerai sur l'image de la littérature française vue au travers de quatre recueils de morceaux choisis, et je tenterai d'expliquer le pourquoi du choix des textes, leur fonction. Veut-on offrir un

panorama de la littérature française, une approche didactique et/ou une leçon de morale?

- 7 Le 19^e siècle en Hollande se caractérise par ce qu'on a coutume d'appeler «le mouvement émancipatoire» (*emancipatiebeweging*, Noordam, 1979: 84): les couches les plus basses de la population se hissent à un niveau supérieur de la société; cette notion se retrouve à plusieurs niveaux, politique (le droit de vote, par exemple), économique, culturel, social. L'individu est moins dépendant de son entourage, de son gouvernement; il y a plus de tolérance envers ceux qui pensent ou croient différemment. L'image de la société change, on est moins paternaliste envers l'individu, le dirigisme est moins évident; place est faite au rationalisme. Ces transformations touchent forcément le système d'éducation qui prend une importance considérable puisqu'il faut éduquer la population qui ne cesse de croître. Cet état d'esprit se retrouve au niveau du système scolaire dans ce qu'on nomme «la guerre scolaire».
- 8 L'école signifie pédagogie, et la question se pose de savoir quel contenu on va enseigner, quels idéaux pédagogiques on va suivre; et c'est là que les discussions apparaissent: la guerre scolaire tourne autour de l'acceptation de l'image confessionnelle dans l'école. En gros, il y a deux partis:
 - 9 1) les protestants calvinistes qui voient leur influence diminuer au profit de notions nouvelles qui viennent des idées révolutionnaires françaises. Au point de vue scolaire, ils soutiennent que les idées pédagogiques sont liées à la famille et que l'État doit entretenir les écoles;
 - 10 2) le deuxième parti revendique un enseignement neutre (comme indiqué dans la loi scolaire de 1806), et non religieux. C'est de cette dispute que naissent les deux enseignements, officiel et libre.
- 11 Les écoles officielles ou publiques revendiquent un enseignement neutre organisé et géré par l'État et fondé sur la liberté, ouvert à tous, indépendamment de la confession. L'enseignement y est moderne, ce qui revient à dire que tout ce qui se rapporte à la culture et au développement de la société y tient une place particulière. On prépare les maîtres et maîtresses à leur tâche et ceux-ci sont nommés officiellement par la ville.
- 12 Au début du 19^e siècle, il existe plusieurs sortes d'écoles publiques: l'École latine qui a tendance à disparaître, en tout cas à être remplacée, enseigne principalement les langues anciennes. On essaie de moderniser cet enseignement, vers 1814, en ajoutant des langues modernes, des mathématiques, l'histoire moderne, etc., de sorte que l'enseignement ne perde pas contact avec la réalité de la société. Mais ces écoles reculent, faute d'élèves. Les Écoles françaises et hollandaises (souvent des pensionnats), à cause du vacuum laissé par les écoles latines, prennent de l'importance. On y donnait un enseignement de base (primaire) et secondaire, elles étaient réservées aux bourgeois. Les frais d'inscription étaient si élevés que les bourgeois ne craignaient guère que leurs enfants côtoient la classe indigente. Ce sont des écoles élitaires, où l'enseignement se donnait en français pour certaines matières et en hollandais pour d'autres. Par exemple, l'enseignement des mathématiques et de l'histoire nationale pouvait se faire en hollandais pour être sûr que l'enfant comprenne. Ces écoles élitaires n'attirent pas la majorité des enfants, bien entendu. L'une des premières lois sur l'enseignement, qui date de 1806, était en réalité non pas une loi qui concernait les «hautes écoles» (écoles secondaires et non pas universitaires), mais plutôt la création d'écoles pour pauvres, c'est-à-dire pour le peuple. Ce devait être des écoles publiques et gratuites. Les pédagogues, probablement influencés par des idées éclairées, et par la

Révolution peut-être, en arrivent à la conclusion que l'instruction et l'éducation étaient les seuls moyens de promouvoir les pauvres, c'est-à-dire de leur donner une certaine instruction, mais en même temps une chance de s'intégrer dans la vie économique; c'est la formation d'une classe de travailleurs. Ces écoles où l'essentiel leur était enseigné préparaient ces jeunes à des professions subalternes, mais qui leur permettraient plus tard de gagner leur vie. C'est la formation de la classe ouvrière. Parallèlement à ces écoles publiques, on crée aussi des «écoles d'art», écoles publiques et gratuites, mais destinées à former des artisans habiles. Ces deux dernières sortes d'écoles étaient fondamentales pour l'économie des villes (voir Brok, 1964: 50 et sv.).

- 13 Les écoles libres ou confessionnelles sont organisées et entretenues par les parents et par l'Église. Le but de leur enseignement est de former l'enfant, son caractère, sa conscience, son bon sens. Tout ce qui a trait aux nouveaux développements de la société, et donc les matières qui en découlent, n'intéressent guère. On y enseigne principalement la religion, la Bible. Les lois de 1857 et 1878 donnent toute liberté à ces écoles, mais elles ne sont pas subventionnées par l'État, et la loi les oblige à ajouter des matières modernes à leur curriculum.
- 14 La nouvelle loi de 1857, qui remplace la loi vieillie de 1806, règle l'obligation d'entretenir les écoles publiques et d'en fonder d'autres, et elle impose une plus grande rigueur aux écoles libres, au point de vue de la qualité de l'enseignement et de la compétence des maîtres. Vers la fin du 19^e siècle, deux facteurs aident à la prospérité de l'enseignement libre: la loi Mackay de 1889 qui subventionne aussi les écoles libres, et la politique des communes qui trouve son compte à ce que les écoles libres continuent à utiliser des fonds privés pour maintenir leur existence. Voilà, en gros, l'image complexe que présente le système éducatif hollandais au 19^e siècle.
- 15 Passons au climat politique et social qui entoure le système éducatif aux 18^e et 19^e siècles. Le 18^e siècle est une période où l'on accorde plus de temps à l'enfant et où de vraies et meilleures relations s'instaurent entre l'enfant et les éducateurs. Les principes d'éducation de Rousseau ont probablement contribué à influencer la relation enfants-éducateurs: une relation de confiance doit, selon lui, s'établir entre l'enfant et l'adulte; on doit donner l'impression à l'enfant qu'il est le maître, qu'il décide, on le pousse à être naturel. Tout se fait par l'intermédiaire de conversations avec l'enfant qui s'exerce à l'art de raisonner¹ Mais l'influence des idées de Rousseau sur l'éducation des enfants est restreinte et plutôt idéologique (voir Keijser, 1982: 222)²; la personnalité de l'enfant, c'est-à-dire la valorisation de son individualité, telle qu'elle est décrite dans Rousseau, n'est pas acceptée.
- 16 Le 18^e siècle se caractérise en Hollande par trois notions: la nature, le jugement et la religion. La nature avait alors une valeur religieuse, car elle est considérée à côté de la Bible comme une source de la connaissance de Dieu. Donc nature et religion se complètent et se soutiennent. Quant au jugement, il indique le chemin vers la nature et la religion et montre l'évidence de leur existence, tout en restant indépendant.
- 17 Le nouveau développement du profil de l'enfant dépend des normes de cette société de l'époque. Et justement, on veut plutôt «moraliser par le haut» (Frijhoff, 1982:12 et 13), c'est-à-dire qu'on applique les normes de la couche de la société la plus dominante, donc les valeurs bourgeoises, à toutes les couches de la société (ces normes, ces valeurs se retrouvent dans les trois notions mentionnées plus haut: nature, religion et jugement). Donc ces vertus ou normes bourgeoises sont appliquées à tous: les pauvres, les commerçants, les artisans, les travailleurs, etc. On veut que ces gens se civilisent et

apprennent la vertu dans le travail actif (valorisation du travail). La raison et la morale, les deux principes les plus importants de ce siècle expliquent le passage vers une société séculière. Le 18^e siècle lie le bonheur de l'enfant à la religion (qui inclut la nature) et à l'ordre (qui inclut le jugement); il établit une image de vertu bourgeoise à laquelle doivent se hisser toutes les couches sociales (éveil de la conscience bourgeoise); enfin connaissance et vertu se soutiennent et se développent mutuellement.

- 18 J'emprunte à Frijhoff (1982: 27 et 28) ses conclusions sur l'éducation: le 18^e siècle provoque une ouverture, mais cela ne signifie pas vraiment une démocratisation: le système élitaire disparaît plus ou moins, mais les types d'enseignement, les carrières possibles se fixent selon les classes sociales, le sexe et le statut du groupe social. Puis, l'ingérence de l'Etat se fait de plus en plus sentir au niveau de l'éducation: l'enseignement tend à être séculier; mais il essaie aussi d'établir au-delà de toutes les confessions et des classes, une image de vertu bourgeoise qui doit être vue comme le ciment de toutes les classes sociales. Enfin, connaissance et vertu sont en harmonie et se développent parallèlement en se soutenant mutuellement.
- 19 L'esprit du 19^e siècle est plus tourné vers le sentiment et l'action que vers la pensée pure ou la recherche pure, dure et empirique comme au 18^e siècle. Le romantique est nostalgique du passé, mais il se tourne aussi vers l'avenir (voir Noordam. 1979: 75). Le passé est source d'inspiration; ainsi s'explique l'engouement du 19^e siècle pour l'histoire et spécialement l'histoire nationale (qui devient matière à l'école), mais aussi pour le roman historique, qui véhicule les idéaux nationaux et dont la fonction est de réveiller ces sentiments chez le peuple.
- 20 Voilà esquissées quelques étapes des idées philosophiques, politiques et sociales aux 18^e et 19^e siècles qui pourraient avoir influencé la fabrication des manuels d'école.
- 21 Venons-en à la fonction et à la place du français en Hollande aux 18^e et 19^e siècles: le français est bien vivant au 18^e siècle; on met en avant le caractère universel de cette langue: langue diplomatique, langue de la négociation. C'est aussi une langue de communication prestigieuse, une langue parlée dans les cours; elle est sociale, utile, car parlée par les commerçants qui ne savaient pas le latin; le français est aussi la langue des livres de théologie, de droit, de médecine, de philosophie, des journaux périodiques, etc.
- 22 Quant à l'éducation des enfants, chez les riches, elle se fait par les gouvernantes, ou gouverneurs, en privé, à la maison. On reproche d'ailleurs aux gouvernantes de ne savoir que le français et de n'enseigner que leur propre langue, et, par cet intermédiaire, les mœurs françaises, les valeurs et la culture françaises. On reproche donc souvent aux enfants des grands d'être pétris de principes étrangers et non hollandais. Les bourgeois (commerçants, etc.) envoyaient leurs filles dans des écoles françaises où il y avait beaucoup de personnel français, et où elles apprenaient les principes de la religion, la récitation de quelques psaumes français, «quelques sonnets de Drelincourt (sonnets religieux) à titre d'instruction et d'amusement à la fois et quelques extraits des meilleurs poètes français» (Riemens, 1919: 191) et leurs fils dans des écoles françaises et hollandaises où le personnel hollandais était aussi nombreux. C'est en hollandais qu'on enseignait certaines matières. Outre le français, on enseignait le hollandais, l'allemand et l'anglais, la religion, le calcul, la tenue des livres (comptabilité), l'histoire nationale, la gymnastique, etc. Les programmes pour les garçons étaient plus complets et prenaient un caractère national, mais le français

tenait encore une grande place. On ne peut imaginer une éducation bourgeoise sans français, même si certains trouvent que cette langue tient encore trop de place.

- 23 Justement, si la langue tient beaucoup de place (et c'est le cas), la question est de savoir si les modèles culturels, les normes françaises sont acceptées en même temps que la langue en tout cas par une certaine partie de la population, ici l'élite: «On peut se demander...si l'emploi du français obéissait à des critères surtout utilitaires ou s'il impliquait un transfert simultané de normes et de valeurs» (Frijhoff, 1990: 18). La réponse de Frijhoff un peu plus loin est négative: on peut accepter une langue comme instrument utilitaire (et le français avait une fonction certaine d'instrument de communication avec l'extérieur) et refuser «la charge culturelle» liée à cette langue. C'est, selon lui, ce qui se passe en Hollande pour une partie de la population. La bourgeoisie refuse la «francisation» (*verfransing*), «c'est-à-dire non point la généralisation du simple usage de la langue française, mais l'adoption de la référence à la culture française comme mesure suprême du niveau culturel » (Frijhoff, 1990:18).
- 24 Les occasions d'utilisation du français réceptivement et productivement sont légion dans la Hollande du 19^e siècle. Elles dépendent de plusieurs facteurs, la situation, le groupe social, les discours spécifiques, etc. Frijhoff (1990: 23) et Riemens (1919) en font tout un inventaire détaillé.
- 25 Ce qu'il m'intéresse d'examiner dans la deuxième partie de ce travail, ce sont les livres français utilisés dans les écoles secondaires françaises ou hollandaises et plus spécialement les extraits littéraires choisis par les auteurs pour enseigner la littérature française aux élèves. Quel impact ce choix de littérature a-t-il eu sur des élèves de 12 à 17 ans environ? Quelles fonctions ces choix ont-ils eues? Quelle image de la littérature française est imprimée chez l'élève? Quelle image de la morale veut-on lui inculquer?
- 26 J'ai sélectionné quatre recueils parus entre 1848 et 1857. Ils s'adressent tous à de jeunes adolescents entre 12 et 17 ans (le type d'école libre ou publique n'est pas mentionné, mais on devine que certains manuels s'adressent plutôt aux écoles libres), et, selon les diverses préfaces, à des élèves peu avancés (*weinig gevorderde leerlingen*). Il s'agit de *Recueil de poésies françaises faciles* (*Verzameling van Gemakkelijke Fransche Gedichten*) publié en 1852, de la *Chrestomathie française* qui date de 1854, des *Leçons françaises de littérature et de morale*, de 1848, et enfin de *La couronne littéraire*, de 1852.
- 27 Je n'étudierai pas chaque volume à part, mais je ferai d'abord l'inventaire d'un certain nombre de points communs à ces quatre recueils. Puis j'insisterai sur trois points (parmi d'autres) qui me semblent importants dans l'optique de l'enseignement de la littérature qui est l'objet primaire de cette étude:
- 28 1) quelle sorte ou forme de littérature est présentée dans ces ouvrages?
- 29 2) quel est le climat moral, l'apport philosophique et/ou socioculturel qui se dessine à travers ces matériaux;
- 30 3) le troisième point développe l'aspect didactique des textes: au-delà de l'attrait littéraire des textes, il est clair que ces recueils s'adressent à des élèves qui continuent d'apprendre la langue.
- 31 Dans les préfaces des divers ouvrages, les auteurs s'accordent pour souhaiter «éveiller [chez leurs jeunes lecteurs] un sentiment de beauté en présentant des textes faciles» (*Recueil*), mais aussi «l'esprit des élèves aux idées morales, philosophiques et philologiques» (*Chrestomathie*, pp. XVIII et XIX). Ce qui est une constante c'est la morale

- comme but du recueil, mais aucun ouvrage ne mentionne explicitement une présentation systématique de la littérature française. Nous reviendrons sur ce point.
- 32 Tous les extraits de textes (pièces, poésies, prose) sont authentiques, il n'y a donc pas de remaniement, de réécriture, de résumé, etc.
- 33 Comment la littérature se présente-t-elle? Il est remarquable que, dans presque tous les recueils, le choix se porte aussi sur des auteurs secondaires. La *Couronne Littéraire* fait remarquer dans sa préface que les grands auteurs (Corneille, Racine) sont connus par cœur; leur choix se porte donc sur des auteurs moins connus. Comme auteurs secondaires reviennent les noms de Rollin, Lebrun, Ducis, Chènedollé, Marmontel, Béranger, Villemain et bien d'autres. Parmi les auteurs mieux connus (selon les préfaces), les noms qui reviennent sont: Montesquieu, Pascal, Descartes, La Bruyère, Boileau, Bossuet, Corneille, Racine, Molière (assez peu cité d'ailleurs), La Fontaine, La Rochefoucauld, Arnauld, Fénelon, Mme de Lafayette, Rousseau, Voltaire, Diderot (assez peu cité), etc.
- 34 La *Couronne Littéraire* et le *Recueil*, ces deux recueils obéissent plus à un critère de choix fondé sur le contenu moral de l'extrait, alors que les *Leçons* et la *Chrestomathie* présentent une sorte de panorama assez complet des genres divers de la littérature. La *Chrestomathie*, en quelque 400 pages, présente entre autres, de la narration fictive, des biographies, des extraits d'histoire, des dialogues littéraires et philosophiques, de la poésie narrative, des voyages, des fables, des tableaux, etc. L'auteur de la *Chrestomathie* explicite ces choix dans la préface (III et sv.): «S'il s'agit de faire connaître les plus célèbres talents qui ont honoré la littérature, trop de purisme pourrait nuire à ce but». L'auteur indique qu'il présente la langue dans sa richesse, sa diversité, mais aussi et surtout qu'il souhaite montrer à quel degré de profondeur la langue pénètre dans la vie intérieure, dans «quelle proportion elle représente les divers éléments de la nature humaine» (IV) il veut montrer ce qu'elle a de pittoresque, de naïf, d'expressif; tout ceci appartient à ce que l'auteur appelle «la géographie de la langue» et justifie la gamme des textes offerts. On voit donc ici poindre le but didactique de ces choix.
- 35 Les *Leçons françaises de littérature et de morale* sont un peu à part: l'ouvrage (de 600 pages) offre au début un résumé de «L'histoire de la littérature française». Les auteurs consacrent 11 pages au 17^e siècle et traitent de la poésie (didactique, lyrique, satirique), du théâtre, de la prose et de l'histoire (philosophique...); au 18^e siècle, ils consacrent 16 pages, où les diverses proses, le théâtre (tragédies, comédies, opéras, vaudevilles inclus), l'histoire, les romans, l'éloquence de la tribune ou du barreau et les poésies, lyrique, didactique sont inclus. Ce résumé, très bien fait et très complet, pourrait être une compilation d'une histoire de la littérature française utilisée en France, mais les auteurs ne donnent aucune référence. Dans cet ouvrage impressionnant, le choix des extraits de textes est aussi plus varié que dans les autres volumes (mais il serait injuste de comparer le *Recueil* qui n'a que 135 pages ou la *Couronne* qui en a 220!). On y retrouve, entre autres, des textes de Racan, Scudéry, Vaugelas, D'Alembert, Condillac, l'abbé Prévost, Lesage...
- 36 Cependant, on ne retrouve dans aucun de ces quatre volumes d'écrits satiriques, de littérature libertine (voir Régnier), d'écrits mondains, légers, précieux (voir Scarron, Voiture, Balzac), de romans comiques (Théophile de Viau), de théâtre un peu léger (après tout, même P. Corneille dans son *Clitandre* présente sur scène la tentative de viol d'une jeune femme qui éborgnera le violeur!). Tout ce qui est libertinage, badinage ou simplement légèreté comique n'est guère représenté: Beaumarchais, Marivaux,

Crébillon ne sont jamais mentionnés, Diderot ne l'est que dans un seul extrait. Tout ce qui pourrait avoir trait aux thèmes de l'hasard et de la destinée (Beaumarchais, Diderot, Marivaux), de l'hypocrisie sociale, de l'intolérance vue sous un certain jour ne figure nulle part. Il y a donc une claire volonté de choix de la part des auteurs de ces ouvrages.

- 37 Le deuxième point porte sur l'aspect culturel (philosophique et religieux). Deux thèmes qui semblent intéressants dans le cadre de cette recherche nous ramènent à Rousseau:
- 38 1) Pour lui, jouer et apprendre sont synonymes. Ce côté ludique de l'enseignement prôné par Rousseau est absent des recueils étudiés.
- 39 2) L'enseignement doit être agréable, mais les sujets sérieux ne doivent pas être évités, religieux ou philosophiques: l'idée est de donner à l'enfant une idée concrète de la religion, c'est-à-dire non formaliste ou trop verbalisée. En somme, philosophie et religion doivent être «enseignées» mais de façon concrète et pratique (Gobbers, 1968:367-8). C'est le côté concret des textes tournés vers la pratique mais reprenant une idée abstraite et complexe, qui va être, à mon avis, remarquablement utilisé, exploité dans nos recueils. En somme, l'une des idées de Rousseau, le ludique, n'est pas reprise par nos quatre ouvrages, l'autre, la concrétisation des idées abstraites, l'est.
- 40 Les quatre recueils mettent l'accent dans leurs préfaces sur le caractère moral, religieux et philosophique de leurs ouvrages. La *Couronne* insiste sur «l'amour de la religion» mais aussi sur celui «de la patrie et du roi». La morale dans tous les recueils est étroitement associée à la religion chrétienne et à la Bible en particulier. La Bible³, qui ne peut être utilisée telle quelle dans les écoles, reste presque toujours le modèle des textes choisis; notons des scènes bibliques ou des extraits relatant sous forme d'historiette (avec une morale à la fin) un thème comme la foi en Dieu, l'existence de Dieu, la providence, la définition de la religion, être chrétien, la prière, l'athéisme. Puis, il y a une longue série, reprise par tous les recueils, de vices et de vertus, chacun illustré dans un extrait de texte: l'amour maternel, l'oisiveté, la médisance, la patience, la bonté, l'aumône, le travail, les avantages de la religion... Les extraits sont courts, mais on sent la volonté de convaincre, d'asséner une vérité sans finesse ni nuance. Il est intéressant de noter que peu de textes (quelques-uns toutefois) traitent de la nature pour sa beauté, du plaisir, de la vie quotidienne. Tous se placent plutôt dans l'optique de la morale chrétienne. L'image de la littérature française pour ces jeunes adolescents est singulièrement restreinte à l'image de Dieu, à des idées fortement moralisatrices, c'est une littérature chrétienne, «monolithique», héritée du 17^e siècle. Elle n'a rien de ludique.
- 41 Les lois scolaires du début du 19^e siècle stipulaient que l'enseignement de la religion devait être neutre et ne pas gêner «ceux qui pensaient autrement». Il faut avouer que cette neutralité prônée ne se retrouve pas dans le choix des textes.
- 42 L'aspect didactique constitue le troisième point que je développerai: tous les auteurs en parlent, mais seuls deux recueils, la *Chrestomathie* et le *Recueil* donnent des précisions, des indications, assez modernes d'ailleurs, sur la façon d'enseigner la langue. Plusieurs idées sont exprimées par les auteurs des recueils:
- 43 1) On ne doit pas faire apprendre par cœur à l'enfant (c'est une idée qu'on retrouve chez Rousseau).
- 44 2) Les auteurs se réfèrent presque tous au pédagogue Rollin qui prône la méthode qui consiste à ne proposer que des extraits courts: le texte dans son entier a le désavantage

- de proposer «un raisonnement complexe et obscur»; or l'enfant doit être formé à «la pureté du langage» et ne travailler que sur des raisonnements simples (*Leçons*, préface).
- 45 3) La *Couronne* insiste dans sa préface sur le fait que ce recueil doit servir à la prononciation et à la composition: le sous-titre du livre est d'ailleurs «L'art de lire à haute voix»: c'est un livre de diction, dont le but est que l'élève «se débarrasse de son accent du terroir, des provinces» (préface). Plus loin, les auteurs ajoutent «Nos tribunes, nos chaires...retentissent de ces accents gascons ou normands, qui malgré toute l'éloquence, le savoir, l'énergie de l'orateur, provoquent le sourire et l'ironie...» (préface). En ce qui concerne la composition, chaque extrait a été choisi en fonction du fait qu'il peut servir de sujet et de corrigé à une composition de style.
- 46 4) La *Chrestomathie* propose tout un programme aux maîtres utilisateurs de ce recueil: faire lire l'extrait aux adolescents une première fois en faisant faire des remarques sur la prononciation, la ponctuation, l'orthographe, la syntaxe. Enfin, donner une explication des items lexicaux: par exemple, *bizarre* ne sera pas expliqué en donnant seulement une définition abstraite, mais en proposant des collocations: «une voix bizarre», «un esprit bizarre», «une conduite bizarre», etc. La deuxième lecture est basée sur une explication socioculturelle du texte: sont expliquées et discutées les pensées, les mœurs des personnages, leurs conduites. Le but est d'apprendre à l'élève à juger, à se former le goût. Le maître corrige, réforme et développe. On recommande de faire ces exercices de lecture tous les jours.
- 47 5) Le *Recueil* offre, de son côté, une approche originale et, à mon sens moderne, de l'apprentissage du vocabulaire: l'ouvrage est pourvu à la fin d'un glossaire d'une quarantaine de pages (sur 140 au total). Les difficultés lexicales y sont explicitées, sous forme d'une traduction; mais le mot d'entrée français est présenté en famille de dérivés, avec polysèmes ou homonymes: *geste* se présente avec *gesticuler*; *descendre* avec *descente*, *ascension*, *descendant*; *voix* avec *évoquer*, *révoquer*, *convoquer*; *plan* (adj.) avec *plan* (substantif), cas de polysémie; *furrer* (mettre, cacher qc) et *furrer* (couvrir de fourrure), cas d'homonymie. Le glossaire offre d'autre part des indications syntaxiques quand cela paraît nécessaire: l'inversion du sujet-verbe après *peine*.
- 48 Ces recueils n'offrent pas, à proprement parler, d'exercices, mais leurs indications et propositions donnent une idée assez claire de la façon d'utiliser ces ouvrages. Les auteurs mettent, à leur façon, la littérature au service de la langue.
- 49 Je terminerai en soulignant un certain nombre de points: deux des recueils, la *Chrestomathie* et les *Leçons*, offrent une vue assez complète de la littérature française, mais, très clairement, la littérature plus légère, plus ludique ou plus libertine a été évitée; les deux autres recueils choisissent leurs textes en fonction d'une morale très chrétienne. Les quatre ouvrages proposent une morale assez dure et rigide à travers d'austères extraits littéraires bien choisis à cet égard. Trois ouvrages, le *Recueil*, la *Chrestomathie* et la *Couronne*, se détachent pour leurs qualités didactiques. Quant à l'apport des idées de Rousseau, il me semble que les conclusions de Gobbers, dans sa thèse sur l'influence de Rousseau en Hollande de 1963, pourraient être, dans le cas qui nous occupe, plus atténuées: pour les textes qui nous occupent, les choix ont été faits dans une optique très pragmatique comme Rousseau le préconisait; mais, bien entendu, beaucoup des idées de Rousseau étaient, selon les pédagogues hollandais, difficiles à réaliser.

- 50 En somme, ces quatre ouvrages offrent plutôt une certaine idéologie et une approche didactique qu'une image complète de la littérature française des 17^e et 18^e siècles. Ici la littérature est mise au service de la morale et de la langue et non le contraire.

BIBLIOGRAPHIE

- BONIFACE, M. et Levi, D. (1852): *La Couronne Littéraire*, J. Noorduijn en zoon.
- BRÖK, C.J.M. (1964): *De verhouding openbaar en bijzonder onderwijs in Breda gedurende de negentiende eeuw*, Tilburg, Stichting Brabants historisch contact.
- DEN VERZAMELAAR, (1952): *Verzameling van Gemakkelijke Fransche Gedichten, Recueil de poésies françaises faciles*, Goringem.
- FRIJHOFF, W. (1982): «Van onderwijs naar opvoedend onderwijs» in *Onderwijs en opvoeding in de achttiende eeuw*, Colloque de Dcesburg, Amsterdam, Holland University Press, pp. 3-40.
- FRIJHOFF, W. (1990): «L'usage du français en Hollande, XVII^e -XIX^e siècles: Propositions pour un modèle d'interprétation», *Etudes de Linguistique Appliquée*, vol. 78, pp. 17-26.
- GOBBERS, W. (1963): *Jean-Jacques Rousseau in Holland, een onderzæk naar de invlæd van de mens en het werk* Gand.
- KEIJSER, A. M. J. de (1982): «Over de onzichtbare opvoeding in het onderwijs» *De Gids*, vol. 145, 3/4, pp. 217-230.
- KOK ESCALLE, M-C. (1994): «La langue française et son enseignement aux Pays-Bas dans la période dite française (1795-1813): le cas de Déventer» dans *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n.°14, Potsdam, Actes du colloque de la SIHFLES.
- LANGEDIJK, D. (1953): *De geschiedenis van het protestants-christelijk onderwijs*, Delft, van Keulen.
- NOORDAM, N.F. (1979): *Historische Pedagogiek van Nederland: een inleiding*, Nijkerk.
- RIEMENS, K.J. (1919): *Esquisse historique de l'enseignement du français en Hollande du XVI^e au XIX^e siècle*, Leyde.
- NOËL, M. et De Laplace, (1848): *Leçons françaises de littérature et de morale*, Bruxelles.
- VINET, A. (1854): *Chrestomathie française* (ou choix de morceaux tirés des meilleurs écrivains français), Bruxelles/Leipzig.

NOTES

1. Frijhoff (1982) développe dans ses idées sur l'éducation au 18^e siècle les concepts de revalorisation de la période infantine et de création du monde de la jeunesse. Cela ressortit d'un intérêt grandissant des parents et de l'État pour les jeunes et leur éducation.
2. D'ailleurs les livres de Rousseau, s'ils étaient édités en Hollande, n'étaient pas forcément lus en Hollande, ils étaient principalement envoyés hors de Hollande et surtout en France.

3. La Bible est vue comme le livre le plus poétique, le plus scientifique et le moins décadent au point de vue des mœurs.

AUTEUR

FRANCINE MELKA

Université d'Utrecht