

Institutionnalisation de l'enseignement du français au Portugal



Ana Clara Santos

CECL, Université d'Algarve, Portugal

avsantos@ualg.pt



Reçu le 26-11-2012 / Accepté le 05-02-2013

Résumé

La disciplinarisation pose le problème de l'équilibre difficile au sein de la pluralité des savoirs au moment de son transfert dans l'espace scolaire. Quels rapports de force privilégier au moment de la combinaison des savoirs ? Dans le cas du FLE, le passage du savoir-faire au savoir scolaire s'est fait par l'institutionnalisation de l'apprentissage en milieu collectif et socialisable, par le processus de la disciplinarisation dûment réglementée et par l'implémentation des mécanismes d'opérationnalisation de la transposition didactique.

Mots-clés : français, disciplinarisation, modèle, transposition didactique

Institucionalização do ensino do francês em Portugal

Resumo

A disciplinarização coloca o problema do equilíbrio difícil no seio da pluralidade dos saberes na ocasião da sua transferência para o espaço escolar. Que relações de força privilegiar no momento da combinação dos saberes? No caso do FLE, a passagem do saber-fazer ao saber escolar fez-se através da institucionalização da aprendizagem em meio coletivo e socializável, do processo de disciplinarização devidamente regulamentada e da implementação dos mecanismos de operacionalização da transposição didática.

Palavras-chave: francês, disciplinarização, modelo, transposição didática

Institutionalization of the teaching of French in Portugal

Abstract

Disciplinarization poses the problem of striking a difficult balance in the transferring of a plurality of knowledges to a school setting. Which power relations to favour when considering cross-disciplinarization? In the case of French as a Foreign Language (FLE), the transition from a

mere 'can-do' to a disciplinary knowledge was achieved through: insitutionalized learning in a collective and social milieu, a duly regulated disciplinarization process and the implementing of operational mechanisms in the didactic transposition.

Keywords: french, disciplinarization, model, didactic transposition

Notes préliminaires

On le sait, l'histoire de l'enseignement et de la didactique des langues n'a pas encore acquis les lettres de noblesse dans le milieu académique et universitaire. Au Portugal, du moins, au sein de la formation d'enseignants aucune place n'est faite à l'histoire de la didactique et des pratiques de l'enseignement des langues étrangères. Bien qu'en 1999, un groupe de chercheurs ait fondé l'A.P.H.E.L.L.E.¹ (Association Portugaise pour l'Histoire des Langues et des Littératures Étrangères) et que celle-ci ait développé des projets conjoints avec d'autres associations congénères, notamment en 2008 et 2011², l'université portugaise continue à passer sous silence ce domaine de recherche. Le temps est peut-être venu de poser les yeux sur les exemples des autres pays et le chemin parcouru au cours des dernières décennies. Prenons exemple sur les travaux de Daniel Coste et de Robert Galisson qui, très tôt, publient un *Dictionnaire de Didactique des Langues* (1976) et développent eux-mêmes la recherche historique et la promeuvent au moment où ils dirigent des thèses³. Lorsque Galisson incorpore la thèse de Puren dans sa collection « Didactique des Langues Étrangères » chez Clé International, sous le titre *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, c'est bien par un souci de légitimation de la perspective historicisante de la didactique car elle peut combler, selon lui, « un vide si dommageable à la formation des enseignants que l'on se demande comment les formateurs ont pu, si longtemps, s'en accommoder » (Galisson in Puren, 1988 : 10) :

J'incline à penser que c'est par manque d'informations historiques sérieuses et absence d'intérêt pour ce qui n'est pas novateur (ou supposé tel), qu'ils ont laissé s'installer chez leurs disciples la croyance vague (et surtout coupable) que la méthodologie des langues datait de la dernière guerre mondiale [...]. En tirant de l'oubli une partie du legs de la didactique des langues, Histoire des méthodologies délivre sa discipline d'une amnésie paralysante et fait d'elle une héritière équanime de la longue durée. Par ailleurs, poussant le passé à faire irruption dans le présent pour féconder l'avenir, elle introduit l'histoire dans les cursus de formation et lui assigne du même coup la place qu'elle aurait

dû tenir depuis longtemps (Galison in Puren, 1988 : 10-12).

Deux ans plus tard, lorsqu'il confie la coordination du numéro « Démarches en histoire du français langue étrangère ou seconde » de la revue *Études de linguistique appliquée*, dont il assure la direction, à Daniel Coste (1990), Galison viabilise la projection de la dimension historique de cette nouvelle discipline. L'accueil qu'il fait, en 1993, du deuxième ouvrage de cette nature dans sa collection « Didactique des langues étrangères » – *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire* –, sous la plume d'un didacticien canadien, Claude Germain, ne fait que renforcer cet état de choses.

D'un autre côté, les travaux menés par la SIHFLES depuis 1987 (date de sa fondation), illustrent bien cette composante légitimatrice de ce domaine de recherche. Cette société savante y contribue non seulement à travers les successifs numéros de sa revue *Documents, pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*⁴, mais aussi, à l'échelle mondiale, lorsque ses dirigeants coordonnent, à deux reprises, deux numéros de *Recherche et Applications* de la Revue *Le français dans le monde : Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde* (1998) et *Histoire internationale de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde : problèmes, bilans et perspectives* (2012)⁵.

Il est vrai que si cette perspective historique, contrairement à d'autres pays comme la France, n'est pas encore entrée au Portugal dans le processus de légitimation de la didactologie des langues en tant que science autonome, il n'est pas moins vrai que l'on doit s'employer vivement à contrecarrer ce courant dans les prochaines années. L'A.P.H.E.L.L.E. a certainement un rôle déterminant à jouer dans ce secteur.

Introduction

Ancrée dans la perspective historicisante de l'enseignement des langues, la question abordée ici est celle de l'institutionnalisation du français comme discipline scolaire au Portugal. Une perception complète du phénomène éducatif ne sera accomplie que si on intègre la perspective de l'histoire culturelle, sociale et politique car les décisions opérationnelles en matière d'enseignement sont toujours plus ou moins dépendantes, selon les temps, des agents circonscrits dans une société déterminée. Sous cet angle, peuvent s'expliquer aussi bien la demande d'une langue étrangère, sa permanence ou son irradiation du

patrimoine scolaire national, que les représentations des langues à un moment déterminé, les lignes de force à l'origine de son implantation ou de son anéantissement.

Cette question nous oblige à commencer par effleurer une des polémiques qui a subsisté ces derniers temps au Portugal autour de l'enseignement des langues dans l'enseignement basique et secondaire. Cela nous amène à faire référence à la norme ministérielle de l'année dernière (2012) qui, pour la première fois dans l'histoire de l'éducation de notre pays, impose l'obligation d'une langue étrangère : l'anglais. Les autres langues, notamment le français et l'espagnol, deviennent optionnelles et dépendent du choix opéré par les familles. Le XXI^e siècle impose donc, en matière d'enseignement linguistique, un nouveau paradigme en transférant de l'État aux particuliers et aux familles le pouvoir de décision et, ainsi, l'opérationnalisation des parcours linguistiques des apprenants. Cette démocratisation de l'enseignement au sein d'une Europe élargie et multilingue est paradoxalement réductrice à plusieurs niveaux.

Tout d'abord, par rapport au nombre de langues apprises. Lorsque l'on compare les *curricula* actuels avec ceux des deux siècles derniers, l'offre en matière linguistique a diminué considérablement. On passe parfois de 5 langues (le latin et le grec inclus) à 2 langues uniquement.

Ensuite, par rapport aux outils pédagogiques produits, à leur nature et à leur diversité. Le marché éditorial se développe, au XIX^e siècle, dans le secteur grâce à une demande croissante du côté d'un public avide d'instruction en matière de connaissances linguistiques et, surtout, du côté des producteurs, majoritairement composé par des professeurs de langues, avides de transmettre leurs connaissances et méthodes d'enseignement.

Cette dualité réelle entre hier et aujourd'hui nous amène à nous pencher sur le chemin parcouru au Portugal en vue de l'institutionnalisation du français dans les collèges et les lycées.

1. Représentations culturelles et modèles linguistiques

Pour ce faire, nous nous sommes appropriés ici des notions de *savoir savant* et de *savoir enseigné* véhiculées par Chevillard (1985) puisque l'étude de cas qu'il a appliquée au processus de *transposition didactique* (le processus par lequel un objet de savoir à enseigner devient un objet d'enseignement) de la mathématique en contexte scolaire est tout à fait transférable à notre propos. Parler de ce processus suppose aussi

que l'on tienne compte des clivages en Europe, à différents moments, et leur incidence sur l'hégémonie de différents modèles linguistiques sur la culture européenne. Waquet (1989) et Fumaroli (2001) ont montré, d'ailleurs, l'alternance entre le modèle de la culture italienne et celui de la culture française en Europe, du XVI^e au XVIII^e siècle, où, il faut bien le dire, le latin tenait encore parfois le rôle de *lingua franca*. Or, si du point de vue culturel, la culture italienne s'impose au Portugal à partir du XVII^e siècle, elle n'aura pas une grande expressivité du point de vue de l'apprentissage des langues étrangères. Par contre, le modèle français, une fois introduit dans la culture portugaise assurera sa suprématie jusqu'à la fin de la dictature au XX^e siècle. Devenue langue de cour, de la diplomatie, des arts et des lettres, la langue française véhicule, à partir du Grand Siècle, le rayonnement de la France sur le paysage culturel et politique européen. Comme beaucoup d'autres pays, le Portugal devient, surtout à partir de la seconde moitié du XVIII^e siècle, un grand consommateur de biens culturels venus essentiellement de la Ville Lumière et opère, de la sorte, un profond changement au niveau des habitudes culturelles des couches sociales de la haute société nationale. Par cette suprématie culturelle française qui caractérisa notre pays s'affirma d'emblée un nouveau tournant dans les représentations culturelles et l'enseignement.

Les représentations culturelles véhiculées par la société sont en permanente évolution en fonction des valeurs, normes et croyances à travers les époques. Les changements de ces représentations se cristallisent d'abord et avant tout au moment des contacts établis avec l'étranger car ce sont eux qui constituent les schèmes mentaux qui déterminent notre perception du monde et nos rapports avec l'Autre, ce qui constitue, d'ailleurs, « une efficacité proprement symbolique de construction de la réalité » (Bourdieu, 1982 : 99). Une langue « incarne les valeurs, les significations d'une culture ; elle fait référence à des artefacts culturels et signale l'identité culturelle d'un individu. De par sa nature symbolique et transparente, la langue peut exister seule et représenter l'ensemble des phénomènes d'une culture donnée » (Byram, 1992 : 65).

Dans ces conditions, la maîtrise d'une langue devient l'acquisition d'un capital linguistique qui apporte reconnaissance sociale et réussite professionnelle. Pendant longtemps, du moins jusqu'au XVII^e siècle, parler une langue étrangère était un savoir-faire propre à un « natif » d'une certaine région et, lorsque, pour des raisons politiques, économiques ou religieuses, celui-ci se voyait obligé de franchir les frontières et « de séjourner ou à s'installer en terre étrangère », cette habilité

linguistique devenait un moyen de « gagner sa vie » (Reboulet, 1992). De cette façon se constitue, de la sorte, une typologie des nouveaux maîtres qui sauront faire valoir, auprès des cours européennes, leur savoir-faire et leur métier. Au Portugal, comme un peu partout en Europe, cette tradition se maintiendra jusqu'au XIXe siècle, du moins au sein de l'enseignement domestique et de l'enseignement privé.

Si nombreuses sont les dames étrangères recherchées pour leurs facultés pour enseigner les langues étrangères auprès de la jeunesse aristocratique, quelques-unes vont aussi prendre la liberté et l'audace de tenir quelques collèges et maisons d'éducation à Lisbonne et dans d'autres villes portugaises. Comme nous avons déjà eu l'occasion de le démontrer, ces femmes ont eu surtout un grand impact au niveau du développement de l'enseignement du sexe féminin au XIXe siècle⁶. Or, bien que certains considèrent qu'une langue vivante s'apprend plus facilement dans un bain linguistique au contact avec un natif dans l'absence d'une formulation des règles, lorsque l'État a pris l'initiative de prendre en charge l'instruction, il a bien fallu trouver les moyens institutionnalisés d'opérationnaliser la transposition didactique, c'est-à-dire transformer un savoir savant en objet descriptible et analysable qui puisse faciliter sa transmission par le biais du processus d'enseignement/apprentissage en contexte éducatif. De cette façon, au sein de l'implémentation de l'enseignement public masculin, l'action de ces « natifs », qu'ils soient du sexe masculin ou féminin, a été, bien sûr, pratiquement inexistante. Le passage du savoir-faire au savoir scolaire s'est fait, dans ce secteur, par l'institutionnalisation de l'apprentissage en milieu collectif et socialisable et par le processus de la disciplinarisation qui, elle, a eu besoin d'être réglementée.

2. Suprémie du français et institutionnalisation d'une disciplinarisation

Un long chemin a été parcouru au long des derniers siècles autour de l'édification de la discipline de français ou de langue française. On le sait, le processus de *disciplinarisation* auquel on se réfère, si on le comprend comme le processus de création, d'implantation et de transformation d'un savoir d'un domaine de la connaissance scientifique ou d'un certain savoir-faire en matière ou objet d'études à l'intérieur du système scolaire, peut être parfois controversé et complexe. Il suffit de rappeler les études menées par André Chervel (1988) et Alain Choppin (1992), entre autres, à ce propos.

Au Portugal, les réformes promulguées, en 1759 et 1772, par le marquis

de Pombal, au cours de la seconde moitié du XVIII^e siècle, constituent, comme le rappelle António Nóvoa, la première tentative au niveau de l'organisation du système de l'instruction publique et la concrétisation de l'implémentation de l'école publique de l'État. S'il est vrai qu'il a fallu attendre le XIX^e siècle pour assister à l'édification des premiers édifices scolaires, il n'est pas moins vrai qu'on doit au ministre du roi D. José I la création de différents cours royaux (*aulas régias*), une fois abolie la Compagnie de Jésus qui détenait alors le monopole de l'enseignement dans le pays :

L'expulsion des Jésuites, en 1759, constitue un moment de grande signification dans l'histoire de l'éducation au Portugal et dans l'Europe catholique. Dans un court laps de temps, le Marquis de Pombal est tenu de remplacer la Compagnie de Jésus dans la direction et l'organisation des études. À travers les réformes de 1759 et 1772 il lance les bases d'un système étatique d'enseignement, anticipant l'idée d'instruction publique, telle qu'elle se développerait après la Révolution Française [...] Passée la période troublée du début du XIX^e siècle, le libéralisme va trouver une grande partie de l'héritage pombalien, mais enrichi déjà par les débats de la Révolution Française, en particulier par l'exigence d'un enseignement gratuit, laïc et obligatoire (Nóvoa, 2005 : 23-24)⁷.

Pour la première fois, revenait à l'État la tâche de sélectionner les professeurs et contrôler et administrer les matières à enseigner. Il faut bien le dire, ce modèle est celui véhiculé et défendu par trois *estrageirados* : Luís António Verney, D. Luís da Cunha et António Nunes Ribeiro Sanches qui, en contact avec l'étranger, ont pris conscience de la décadence de leur pays natal. António Nunes Ribeiro Sanches, adversaire de l'enseignement domestique offert jusqu'alors aux princes et à la noblesse, propose au Marquis dans ses *Cartas sobre a educação da mocidade* (1760) la création d'une École Militaire ou Collège des Nobles où soient instaurés les études en langues (langue maternelle, la langue latine, la langue castillane, la langue française et la langue anglaise) et en sciences et où ces enseignements spécialisés en langue étrangère aient, de préférence, la collaboration de maîtres étrangers :

Il me semble que vu les inconvénients remarquables de l'Éducation domestique et des Écoles ordinaires, il ne reste aucun autre moyen d'éduquer la Noblesse et la Bourgeoisie que d'apprendre en Société ou dans des Collèges ; et comme ce n'est pas chose nouvelle aujourd'hui en Europe cette sorte d'enseignement, avec la désignation de Corpo de Cadetes, ou École Militaire, ou Collège des Nobles, je me permets de proposer à ma Patrie cette sorte de Collèges, non seulement par l'extrême utilité que tirera de cette Éducation la Noblesse, mais

surtout l'État et le peuple [...] Les Maîtres pour l'enseignement de la Langue Castellane, Française et Anglaise, devraient être nécessairement Étrangers ; et dans l'École Militaire de Paris les serviteurs sont allemands et italiens pour que, à travers l'usage, les élèves apprennent ces langues, à côté de l'enseignement reçu des Maîtres : méthode que l'on devrait imiter (Sanches, 1922: 182; 196)⁸.

Le Collège des Nobles est fondé le 7 mars 1761 sous la responsabilité de l'État dont la mission était celle d'agrandir la monarchie à travers l'éducation de la jeunesse. Si ce modèle pose les prémices et les « conditions pour le processus historique d'une société de base scolaire » (Nóvoa, 2005 : 23), avec la promulgation du décret de loi de Passos Manuel qui établit la création des lycées en 1836 prend forme, finalement, l'idée pionnière de concentrer dans le même espace, c'est-à-dire dans un seul édifice, un enseignement basé sur le régime d'études par disciplines. Remarquons, au passage, que seule la réforme de Jaime Moniz (1894-95) renverse cet ordre des choses en imposant une organisation horizontale du curriculum fondée sur le régime par classes.

À l'époque romantique, l'école devient un instrument d'intégration susceptible de « fabriquer les similitudes d'où résulte la communauté de conscience qui est le ciment de la nation » (Bourdieu, 1982 : 32). La croyance dans les potentialités de l'instruction en tant que canalisateur de progrès prenait assise sur les idées positivistes susceptibles de relancer le débat sur le combat à l'analphabétisme et le développement de la massification de l'éducation. Mais il ne faut pas oublier que le XIXe siècle se caractérise, au Portugal, par une grande instabilité politique associée à des gouvernements successifs et éphémères qui amènent à des prises de positions parfois contradictoires sur l'enseignement des langues mortes et vivantes ainsi que la réorganisation des disciplines scolaires⁹. S'il faut reconnaître que la Révolution de septembre 1836 instaure, grâce au retour d'un certain nombre d'exilés politiques, un long débat sur l'éducation et l'instruction des masses motivé par le retard culturel, industriel et éducatif observé dans le pays, la période de la Régénération (1851-1862) ouvrira les portes à un nouveau modèle de formation, à travers l'instruction, d'une nouvelle société avide de savoir culturel et scientifique. De nombreuses voix s'élèvent alors en faveur des bienfaits de l'apprentissage des langues vivantes :

Pour nous qui assistons à un élargissement des horizons de la convivialité externe et qui nous rapprochons de plus en plus du cocktail universel de la civilisation, nous ne serions pas indifférents aux moyens d'acquisition d'une monnaie commune pour toutes les transactions intellectuelles, politiques, industrielles et sociales (...). Cicéron le

disait déjà, l'homme est ce qu'il est par les langues qu'il maîtrise. Charles V se réfère au même point, si actuel aujourd'hui, en disant que la communication est la première condition de vie pour les sociétés. Tant qu'on ne réalise pas l'utopie d'un langage idéographique ou idiome commun à tous les peuples, les pays seront bien obligés de dynamiser la connaissance et la pratique des langues les plus utilisées dans les divers points du globe (Revista de Instrução Pública, octobre 1857, n° 4).

Là-dessus, il faut savoir que, de 1836 à 1895, les tensions se durcissent concernant la place des langues et, surtout, la permanence de certains idiomes dans les *curricula* des différents types d'établissements créés. Fallait-il privilégier les langues classiques ou les langues vivantes ? Parmi les langues vivantes, fallait-il augmenter la plage horaire du français, de l'anglais ou de l'allemand ? Au sein de ces controverses, alors que certaines langues comme l'anglais, l'allemand et le grec sont supprimées dans certaines formations du secondaire et dans certains lycées du royaume, seule la langue française garde sa suprématie au long du siècle. En effet, elle est la seule langue étrangère qui persiste dans tous les plans d'étude pour les premières années du secondaire lors des réformes successives de l'enseignement public officiel. La disciplinarisation pose d'emblée le problème de l'équilibre difficile au sein de la pluralité des savoirs lorsqu'on veut transférer ceux-ci dans l'espace scolaire. Quels rapports de force privilégier au moment de la combinaison des savoirs ? Mû par les idées utilitaristes et progressistes des Lumières, le système scolaire portugais du XIXe siècle préconise le développement d'un enseignement/apprentissage des Sciences dans lequel les Humanités et les langues vivantes tiennent, toutefois, une place de choix. Si les savoirs enseignés à l'école ne sont pas des transpositions des savoirs de la société, il faudra attendre, du moins pour la discipline de français, l'année 1872 pour que ce soit approuvé le premier programme structuré de cette langue étrangère au sein de l'enseignement officiel.

Chervel l'a bien démontré, « l'institution scolaire est, à chaque époque, tributaire d'un complexe d'objectifs qui s'entremêlent et se combinent dans une délicate architecture dont certains ont tenté de donner un modèle » (Chervel, 1988 : 75). Dans ce contexte, l'auteur insiste sur le fait que le choix des disciplines et leurs contenus est toujours dépendant des finalités assignées à l'école et que celles-ci découlent elles-mêmes des besoins définis par chaque époque.

Conclusion

On voit par tout ce qui précède que, si la culture scolaire se profile dans les relations qu'elle établit avec la société où elle s'insère, l'abordage historique de ces rapports, en matière d'éducation, permet de montrer les clivages, les moyens et les changements d'une certaine réalité pédagogique. Au Portugal, si l'institutionnalisation du français langue étrangère comme discipline obligatoire de l'enseignement secondaire se produit au cours du XIX^e siècle, ce processus est préparé dès la seconde moitié du XVIII^e siècle à partir d'un modèle bien précis, celui du Collège des Nobles. De même, est aménagé, petit à petit, un terrain de réflexion théorique et de production de propositions pratiques d'enseignements par de nouveaux agents qui auront un rôle majeur à jouer dans ce processus : les maîtres et professeurs de langues. Le maître de langues émergeant de la tradition du préceptorat exercé auprès des familles de la noblesse européenne s'estompe au XIX^e siècle pour faire place au professeur de latin, de français, d'anglais, d'allemand ou de grec, figure qui, rattaché à une institution, doit assurer désormais la transmission non plus individuelle mais collective d'un savoir-faire réglementé en tant que discipline scolaire au nom d'un statut professionnel nouvellement acquis.

À l'époque actuelle, la vulgarisation de l'enseignement de l'anglais signifierait-il l'anéantissement des valeurs qui étaient à l'origine de l'implantation de l'enseignement des autres langues étrangères, y compris du français, à savoir l'acquisition d'un capital linguistique porteur de reconnaissance sociale et de réussite professionnelle ? Où se situe alors le nouveau paradigme de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère selon les récentes politiques linguistiques au Portugal ?

La dimension historique peut nous aider à y voir plus clair au sein des clivages entre le passé et le présent pédagogiques. L'analyse de cette question constituera sans doute l'ébauche d'une autre réflexion nécessaire mais qu'on laissera pour une prochaine occasion.

Bibliographie

- Bourdieu, P. 1982. *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard.
- Byram, 1992. *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris : Didier.
- Carvalho, R. de. 1996. *História do ensino em Portugal*. 2e éd. Lisboa : Fundação Calouste Gulbenkian.
- Chervel, A. 1988. « Histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine

de recherche ». *Histoire de l'Éducation*, n° 38, 50-119.

Chevallard, Y. 1985. *La transposition didactique*. Grenoble : La pensée sauvage.

Choppin, A. 1992. *Les manuels scolaires : histoire et actualité*. Paris : Hachette.

Fumaroli, M. 2001. *Quand l'Europe parlait français*. Paris : éditions de Fallois.

Galisson, R., Coste, D. (eds.). 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

Germain, C. 1993. *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : Clé International.

Minerva, N. 1992. « Le profil du maître à travers les dialogues et les lettres des manuels de français à l'usage des Italiens (XVII^e et XVIII^e siècles) ». *Documents pour l'Histoire du français langue étrangère ou seconde*, 9, 5-9.

Puren, C. 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Clé International.

Reboulet, A. 1992. « Hollyband ou l'archétype ». *Documents pour l'Histoire du français langue étrangère ou seconde*, 9, 1-4).

Sanches, A. N. R. 1922 [1760]. *Cartas sobre a educação da mocidade*. 9e éd. revue par Maximiano Lemos. Coimbra: Imprensa da Universidade.

Santos, A. C. 2009. « Les « langues entre elles » ou les manuels d'enseignement des langues au Portugal au cours de la deuxième moitié du XIX^e siècle ». *Documents pour l'Histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 42, juillet 2009.

Santos, A. C. 2012. « L'enseignement du français au féminin au XIX^e siècle au Portugal ». *Documents pour l'Histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 47-48, (décembre 2011-juin 2012), pp. 189-203.

Waquet, F. 1989. *Le modèle italien et l'Italie savante. Conscience de soi et perception de l'autre dans la République des Lettres (1660-1750)*. Rome : École française de Rome.

Notes

¹ Il faut dire que, parmi ce groupe de chercheurs, se trouvaient les 3 premières présidentes de l'Association, Maria José Salema (U. du Minho), Maria Hemínia Amado Laurel (U. d'Aveiro) et Ana Clara Santos (U. d'Algarve).

² L'APHELLE a intégré, en 2006, en collaboration avec la SIHFLES (Société Internationales pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde), le CIRCIL (Centro Interuniversitario di Ricerca sulla Storia degli Insegnamenti Linguistici), la SEHEL (Sociedad Española para la Historia de las Enseñanzas Lingüísticas) et la PHG (Peeter Heynsgenootschap), le projet de création d'un réseau européen pour l'histoire de l'enseignement des langues lancé à l'université de Bologne. Les résultats des deux premières Rencontres européennes tenues à l'université de Granada, en 2008, et à l'université de Milan, à Gargnano, en 2011, sont publiés, pour la plupart, dans plusieurs numéros de la Revue de la SIHFLES, *Documents, Pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde*.

³ On pense, bien sûr, à deux thèses fondatrices : celle de Daniel Coste intitulée *Institution du français langue étrangère et implications de la linguistique appliquée. Contribution à l'étude des relations entre linguistique et didactiques des langues de 1945 à 1975*, dirigée par J.-Cl. Chevalier ; et celle de Christian Puren, consacrée à l'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues vivantes en France au XIX^e et au XX^e siècles, dirigée par Robert Galisson et publiée sous le titre *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*.

⁴ Il suffit de rappeler que cette revue lancera, en 2013, son 50^{ème} numéro.

⁵ Frijhoff, Willem, Reboullet, André (coord.). 1998. « Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde ». *Le Français dans le monde*, « Recherches et applications ; Kok-Escale, Marie-Christine, Minerva, Nadia, Reinfried, Marcus (coord). 2012. « Histoire internationales de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde : problèmes, bilans et perspectives », *Le français dans le monde*, « Recherches et applications », n° 52, juillet.

⁶ Consulter, à ce propos, notre article « L'enseignement du français au féminin au XIXe siècle au Portugal », *Documents pour l'Histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 47-48, décembre 2011-juin 2012, pp. 189-203.

⁷ A expulsão dos jesuítas, em 1759, constitui um momento de grande significado na história da educação em Portugal e na Europa católica. Num curto espaço de tempo, o Marquês de Pombal vê-se obrigado a substituir a Companhia de Jesus na direcção e organização dos estudos. Através das reformas de 1759 e 1772 lança as bases de um sistema estatal de ensino, antecipando a ideia de *instrução pública*, tal como ela se desenvolveria após a Revolução Francesa [...] Passado o período conturbado do início do século XIX, o liberalismo vai reencontrar grande parte da herança pombalina, mas já enriquecida pelos debates da Revolução Francesa, em particular pela exigência de um ensino gratuito, laico e obrigatório (Nóvoa, 2005: 23-24).

⁸ Parece-me que vistos os notáveis inconvenientes da Educação domestica, e das Escolas ordinarias, que não fica outro modo para educar a Nobreza e a Fidalguia, do que aprender em Sociedade, ou em Collegios; e como não he couza nova hoje em Europa esta sorte de ensino, com o titulo de *Corpo de Cadetes*, ou Escola Militar, ou Collegio dos Nobres, atrevome a propor á minha Patria esta sorte de Collegios, não somente pella summa utilidade que tirará desta Educação a Nobreza, mas sobre tudo, o Estado e todo o povo [...] Os Mestres para ensinar a *Lingoa Castelhana, Franceza e Ingleza*, necessariamente deviaõ ser Estrangeiros; e na Escola Militar de Paris os serventes são Alemaens e Italianos, para que, pelo uzo, aprendaõ aquelles Educandos estas Lingoas, alem do ensino, que tem dos Mestres: methodo que se devia imitar (Sanches, 1922: 182; 196).

⁹ Nous avons analysé de plus près cette situation culturelle et éducative dans notre article intitulé « Les « langues entre elles » ou les manuels d'enseignement des langues au Portugal au cours de la deuxième moitié du XIXe siècle » publié dans le n° 42 de la revue *Documents pour l'Histoire du français langue étrangère ou seconde* au mois de juillet 2009.