



Universiteit
Leiden
The Netherlands

Le statut du français au HBS

Dadra, Paras

Citation

Dadra, P. (2023). *Le statut du français au HBS*.

Version: Not Applicable (or Unknown)

License: [License to inclusion and publication of a Bachelor or Master thesis in the Leiden University Student Repository](#)

Downloaded from: <https://hdl.handle.net/1887/3608149>

Note: To cite this publication please use the final published version (if applicable).

Le statut du français au HBS

Mémoire de MA

Dadra, Paras
s1956647
Dr. J. Vangaever
Prof. dr. J.S. Doetjes
Le 24 août 2020
Université de Leiden
Educatieve master Frans

Table des matières

Introduction	3
Chapitre 1 : Le HBS	4
1.1 <i>Le contexte éducatif aux Pays-Bas avant le HBS</i>	4
1.2 <i>La fondation du HBS</i>	7
1.3 <i>Le HBS</i>	10
1.3.1 <i>La qualité du HBS</i>	10
1.3.2 <i>Le programme d'étude du HBS</i>	11
1.3.3 <i>La position du HBS dans l'enseignement secondaire en général</i>	12
Chapitre 2 : Le français comme matière d'enseignement aux Pays-Bas	14
2.1 <i>Le statut du français aux Pays-Bas</i>	14
2.1.1 <i>Aperçu historique du français aux Pays-Bas</i>	14
2.1.2 <i>Le rôle du français aux Pays-Bas pendant les années 1880-1920</i>	18
2.2 <i>La position du français dans l'enseignement néerlandais</i>	19
2.2.1 <i>Le français à l'école</i>	19
2.2.2 <i>Le français pour tous les élèves</i>	22
Chapitre 3 : Le rôle du français au HBS	24
3.1 <i>Données</i>	24
3.2 <i>Analyse des données</i>	24
3.2.1 <i>Les heures</i>	25
3.2.1.1 <i>HBS voor meisjes</i>	26
3.2.1.2 <i>OBS Dalton HBS</i>	28
3.2.1.3 <i>Comparaison entre le français et d'autres matières</i>	30
3.2.2 <i>Les compétences et les activités</i>	31
3.2.2.1 <i>HBS voor meisjes</i>	31
3.2.2.2 <i>OBS Dalton HBS</i>	34
3.2.2.3 <i>Comparaison des compétences et des activités aux HBS voor meisjes et OBS Dalton</i>	36
4. Conclusion	39
5. Discussion	41
Bibliographie	42
Annexes	44

Introduction

En 1863, le gouvernement de Johan Rudolf Thorbecke a passé une loi qui, entre autres, fondait le HBS (*Hogere Burgerschool*). Dans le livre *Wij van de HBS : terug naar de beste school van Nederland*, Bouwman & Steenhuis (2017) montrent que le HBS était la meilleure école des Pays-Bas dans l'histoire des Pays-Bas.

Au HBS, une grande partie du temps de l'enseignement était réservé aux langues modernes, y compris le français. Au 19^{ième} siècle, le français était une langue de prestige en Europe et aux Pays-Bas (Cornips 2012 : 20). Le HBS est considérée comme la meilleure école de l'histoire néerlandaise et le fait qu'une telle école était fondée dans une période dans laquelle le français connaît beaucoup de prestige donne raison de s'intéresser à la question si le français comme matière scolaire connaît aussi du prestige au HBS.

Une recherche de la relation entre le français et le HBS est pertinente, parce qu'elle permet de remplir une lacune dans l'histoire éducative néerlandaise et du français aux Pays-Bas. Beaucoup de livres ont été écrits sur le HBS et sur le français et sa position aux Pays-Bas, mais les deux thèmes n'ont pas encore été combinés. Dans ce mémoire, nous essayerons de combiner ces deux thèmes en examinant s'il est possible de dire que le français était plus important que les autres langues enseignées au HBS.

Afin de répondre à cette question, nous proposons une structure en trois étapes. Dans un premier chapitre (§1), le contexte historique sera examiné. Ensuite, le deuxième chapitre (§2) décrit le français comme matière d'enseignement aux Pays-Bas. Les premiers deux chapitres forment le contexte dans lequel l'analyse (§3) peut être mis. L'objectif de cette analyse est de trouver des indications qui montrent si le français était plus important que les autres langues au HBS.

Chapitre 1 : Le HBS

Dans ce premier chapitre, nous décrirons d'abord le contexte éducatif aux Pays-Bas avant la fondation du HBS, d'un point de vue historique (§1.1). Ensuite, nous examinerons les besoins qui ont nourri cette fondation (§1.2). Enfin, nous présenterons le système éducatif du HBS (§1.3).

1.1 Le contexte éducatif aux Pays-Bas avant le HBS

Dans cette section, nous examinerons brièvement l'histoire de l'enseignement aux Pays-Bas avant la fondation du HBS. Une étude détaillée de cette histoire ne rentre pas dans le cadre de ce mémoire, mais certains éléments sont toutefois indispensables pour le sujet traité. Le descriptif ci-dessous sera principalement basé sur le livre *Geschiedenis van de school in Nederland vanaf de middeleeuwen tot de huidige tijd* (Boekholt & De Booy 1987).

Au début du 19^e siècle, la moitié de la population active aux Pays-Bas travaillait dans le secteur agricole (Boekholt & De Booy 1987 : 89). L'industrialisation aux Pays-Bas ne commence qu'après les années 1850. Malgré cette industrialisation tardive, les Pays-Bas étaient un pays relativement riche tout au long du 19^e siècle. Cependant, durant ce même siècle le pays connût aussi beaucoup de pauvres qui n'étaient pas aidés par le gouvernement (Boekholt & De Booy 1987 : 90–91).

Aux Pays-Bas, la réforme de l'enseignement primaire commença au début du 20^e siècle, celle de l'enseignement secondaire étant prévue pour plus tard. Cette stratégie est frappante, parce que dans beaucoup de pays voisins la réforme de l'enseignement se produisait dans le sens inverse (Boekholt & De Booy 1987 : 119). Le gouvernement néerlandais donnait la priorité à l'enseignement primaire, pour la simple raison que la plupart des citoyens n'étaient pas capable de payer l'enseignement des jeunes adolescents. Les écoles primaires étaient financées par l'état et donc la législation visait surtout ce niveau d'enseignement (Boekholt & De Booy 1987 : 119). En 1857, une loi de l'enseignement primaire fut approuvée, une loi qui avait comme conséquence la fondation d'un nouveau type d'école, le MULO (*meer uitgebreid lager onderwijs*) (Boekholt & De Booy 1987 : 150). Au MULO, les matières de l'école primaire étaient enseignées, mais aussi les matières suivantes : l'histoire, la géographie, la biologie et le chant. De cette façon, le MULO se ressemblait à une

école secondaire, bien qu'il n'ait un statut légal bien différent (Boekholt & De Booy 1987 : 150-151).

L'enseignement secondaire, par contre, ne relevait pas de l'État, mais de la sphère privée. Il était alors réservé aux élèves de parents riches. Ce système causait aussi une immense diversité d'écoles secondaires, parce qu'elles n'étaient pas restreintes par des lois. Par exemple, pour déterminer les matières à enseigner, les écoles se basaient sur les besoins des parents qui y envoyaient leurs enfants (Boekholt & De Booy 1987 : 119).

Le premier type d'école secondaire que nous examinerons est l'école latine. Comme le suggère son nom, l'école latine mettait l'accent sur l'enseignement du latin (et du grec). Depuis sa fondation, l'école latine était très populaire chez l'élite (Boekholt & De Booy 1987 : 120). Jusqu'au 17^e siècle, l'école latine restait très populaire, car c'était à l'époque la seule école qui garantissait une préparation complète à la vie en société (Boekholt & De Booy 1987 : 120). L'école latine formait des personnes nécessaires à la société, mais au 18^e siècle, elle perdit cette position privilégiée à cause d'une importance croissante accordée par la société aux sciences non enseignées aux écoles latines (Boekholt & De Booy 1987 : 120). Pour donner une idée de ce développement : l'école latine d'Alkmaar comptait 800 élèves en 1515 contre seulement 4 en 1811 (Boekholt & De Booy 1987 : 120). Malgré cette baisse, peu d'écoles latines devaient fermer, parce qu'elles étaient soutenues par les communes (Boekholt & De Booy 1987 : 120). À la fin du 18^e siècle, le seul point fort de l'école latine était qu'elle était toujours la seule formation préparatoire reconnue pour l'université (Boekholt & De Booy 1987 : 120). L'école latine, et son successeur le gymnasium, restait pour longtemps la seule école de laquelle la formation offrait l'admission directe à l'université (Bartels 1963 : 132-134). L'école latine se heurtait au fur et à mesure contre de nouveaux développements sociaux, qui attachaient une importance croissante aux sciences naturelles et à l'histoire. Ces matières n'étaient pas enseignées par l'école latine. Alors, d'autres types d'écoles étaient fondés (Boekholt & De Booy 1987 : 121). Ces écoles se concentraient en tout premier lieu sur les besoins sociaux d'une société moderne et offraient une éducation plus générale que l'école latine, comprenant, entre autres, les mathématiques, les langues modernes, l'histoire moderne et des compétences liées aux élites sociales, comme la musique, la danse, l'équitation et l'escrime (Boekholt & De Booy 1987 : 121). À l'époque, on parlait d'« écoles françaises ».

Les écoles françaises étaient très diverses, parce qu'il n'existait pas de législation qui posait des exigences à l'enseignement secondaire. Il existait des écoles qui offraient toutes les matières mentionnées ci-dessus, mais il y en avait aussi qui enseignaient seulement une langue moderne et un peu de calcul (Boekholt & De Booy 1987 : 119, 121). Les écoles

françaises étaient très populaires et à la fin de 18^e siècle même plus populaire que les écoles latines. Contrairement à l'école latine, l'école française n'offrait pas une admission directe à l'université, mais une préparation plus pratique à une vie de commerce ou d'industrie (Boekholt & De Booy 1987 : 121). L'école française n'était pas accessible à tous, parce que les élèves – ou leurs parents – devaient payer la rétribution scolaire. Néanmoins, les écoles françaises étaient très populaires et dans une période courte beaucoup des écoles françaises étaient fondées.

Suite à la fondation des écoles françaises, les Pays-Bas connaissaient deux types d'enseignement secondaire : un pour ceux qui voulaient travailler en commerce ou en industrie et un pour ceux qui voulaient aller à l'université (Boekholt & De Booy 1987 : 121). Cette distinction était au centre du système de l'enseignement secondaire néerlandais et semblait à rendre ce système très clair, dans le sens qu'il y avait deux types d'enseignement secondaire qui pourraient être facilement distingués par leurs différents objectifs (préparer à une vie professionnelle ou à l'université). Or, ce système national manquait encore une législation. Les premiers plans dans cette direction étaient créés par le gouvernement de Louis Napoléon en 1809. Selon la commission qui les avait faits, il était important de créer un système éducatif qui préparait les enfants de toutes les classes bourgeoises à une vie active dans la société. De manière implicite, le but de cette commission était aussi de mettre fin à l'exclusivité de l'enseignement secondaire et à la grande différence entre une petite élite bien éduquée, d'une part, et la majorité des citoyens peu lettrés, de l'autre (Boekholt & De Booy 1987 : 122-123). À cause de différents événements historiques, de grands développements éducatifs étaient toujours reportés. L'an 1838 marque un premier développement, à La Haye. L'école latine se divisait ici en deux départements : un premier qui offrait une formation qui donnait admission à l'université et un deuxième qui donnait un enseignement plus général qui semblait à l'enseignement de l'école française (Boekholt & De Booy 1987 : 126). Un autre développement était l'introduction d'un examen d'admission national pour l'université en 1845, afin de mettre fin à une sorte de compétition entre les différentes universités pour attirer autant d'étudiants que possible en baissant le niveau de leurs propres examens d'admission. La mise en place d'un examen d'admission national n'était pas avantageuse pour les écoles latines, parce qu'elles avaient beaucoup de difficultés à enseigner toutes les matières requises pour réussir cet examen (voir Boekholt & De Booy 1987 : 127). Malgré le fait que ce développement ne soit pas révolutionnaire, il s'agit d'une première mesure pour uniformiser l'éducation aux Pays-Bas. Pour une loi qui structurait l'enseignement secondaire on devait attendre jusqu'en 1863.

1.2 La fondation du HBS

Bien que l'enseignement primaire et l'enseignement supérieur soient bien réglés aux Pays-Bas, entre ces deux formes d'enseignement une sorte de collection de formes scolaires existait. Ces formes scolaires étaient fragmentées et caractérisées par une incertitude quant à leur statut précis (Aerts 2018 : 593-594). Il était donc nécessaire de structurer l'enseignement secondaire, tâche qu'a réalisée le deuxième cabinet de Thorbecke.

En 1862, un nouveau gouvernement libéral dirigé par Johan Rudolf Thorbecke, le politicien qui était responsable de la constitution néerlandaise de 1848, proposa une loi pour régler l'enseignement secondaire (Bouwman & Steenhuis 2017 : 13-18). Le but était de définir et d'organiser un enseignement secondaire qui répondait aussi aux besoins sociaux. Les besoins sociaux étaient aussi la raison pour la fondation de l'école française (§1.1), la différence avec le cas du HBS est que les besoins sociaux sont différents, à l'époque dans laquelle le HBS était fondé le commerce et l'industrie devenaient plus importantes qu'avant. Thorbecke voulait notamment un enseignement secondaire qui formaient des gens d'une manière étendue pour être aptes pour la société de l'époque. La formation était étendue dans le sens que l'idée était d'éduquer beaucoup de différentes matières (Aerts 2018 : 594). Une telle formation était bien nécessaire, car le commerce et l'industrie étaient en train de gagner en importance. Il était ainsi crucial de former des élèves dans ces secteurs (Boekholt & De Booy 1987 : 182). En outre, les Pays-Bas étaient en retard par rapport aux pays voisins pour ce qui est de ce type d'enseignement. Dans l'enseignement néerlandais le focus était mis sur des connaissances, mais cet enseignement n'apprenait pas aux élèves d'appliquer les connaissances apprises à l'école aux autres contextes (Aerts 2018 : 595).

La loi éducative de 1863 pourvoyait à un système différencié avec différents types et niveaux d'enseignement, comme une 'école bourgeoise' (*burgerschool*) qui durait deux ans et qui était destinée à ceux qui voulaient se préparer à un avenir agricole ou artisanal (Aerts 2018 : 595). Pour la bourgeoisie, deux types de HBS étaient aussi fondés : une formation de trois ans ou une de cinq ans (Aerts 2018 : 594). Ce qui importe aussi, c'est que la loi prévoit aussi la fondation d'écoles secondaires pour les filles, le MMS (*middelbare meisjesschool*) (Aerts 2018 : 594).

Selon Thorbecke, un enseignement comme celui du HBS était la manière par excellence pour créer une bourgeoisie exceptionnelle et laborieuse. Il voulait donc mettre en place une bourgeoisie bien éduquée et capable d'être professionnellement active dans la

société moderne, où le commerce, les services et l'industrie jouaient un rôle de plus en plus important (Aerts 2018 : 596).

Finalement, il était absolument nécessaire de créer une loi pour structurer l'enseignement secondaire. L'ancien système était très chaotique et connaissait un manque de contrôle sur la qualité et le niveau. De plus, les profs voulaient depuis longtemps une organisation unifiée de l'enseignement secondaire (Boekholt & De Booy 1987 : 182).

La loi éducative de 1863 marque le début officiel du HBS (Reulen & Rosmalen 1988 : 24). Elle fut passée avec une majorité des voix, à la fois dans la Première Chambre (26 pour *versus* 7 contre) et dans la Seconde Chambre (48 pour *versus* 11 contre) (Aerts 2018 : 596). La loi avait comme conséquence que l'état commençait à s'occuper de la fondation d'écoles, mettant ainsi fin au caractère exclusivement particulier de l'éducation secondaire aux Pays-Bas. Autrement dit, la loi concernée marque le début d'un système d'éducation secondaire régulé par l'État. Il est important de mentionner qu'il restait toutefois possible de fonder des écoles secondaires particulières.

Néanmoins, Thorbecke en tant que libéral trouvait que le rôle de l'État devait rester limité. Son gouvernement avait alors décidé de fonder seulement cinq HBS offrant une éducation de cinq ans et dix HBS offrant une éducation de trois ans (Boekholt & De Booy 1987 : 183). L'État fonda ainsi 15 HBS, chose accomplie en 1870 (Boekholt & De Booy 1987 : 186). Le gouvernement voulait surtout fonder des HBS avant que les municipalités ne le fassent, parce que le succès du HBS était très important pour le gouvernement de Thorbecke. Pour cette raison, le gouvernement fondait 15 HBS pour être aussi sûr que possible que le HBS devenait un succès (Aerts 2018 : 596). L'ambition de l'État était grande : un HBS dans toutes les villes avec plus de 10.000 habitants (Aerts 2018 : 596).

Pour remplir cette ambition, l'État fonda les premiers HBS d'État à Groningue, à Middelbourg et à Ruremonde. De cette façon, il y avait un HBS dans le nord, le sud-ouest et le sud-est du pays (Aerts 2018 : 597). Après, les HBS municipaux étaient fondés. Pour les municipalités la fondation d'un HBS était attirante, partiellement parce que l'État offrait de grandes subventions. Beaucoup d'écoles secondaires qui existaient déjà, comme des écoles françaises, devenaient des HBS. Dans les années suivantes, les premiers HBS municipaux étaient établis à Deventer, Zutphen, Leyde, Delft, Haarlem, Sneek et Maastricht (Aerts 2018 : 597). Pendant une période de 57 ans, 126 HBS étaient établis. Dans cette même période, le nombre d'élèves augmentait spectaculairement de 1.255 en 1865 à 22.058 en 1920 (Boekholt & De Booy 1987 : 186). Notons toutefois qu'à partir de 1880, le nombre de filles est inclus

dans ces chiffres, ce qui résulte naturellement en un plus grand nombre d'élèves. En effet, en 1920 les filles formaient à peu près un quart des élèves au HBS.

Selon Aerts (2018 : 597), le HBS de cinq ans était une des formes éducatives les plus réussies et les plus efficaces de l'époque. Cela semble être confirmé par le fait que ce type de HBS est souvent mis en relation avec le succès des scientifiques néerlandais au début du 19^e siècle. De plus, les chiffres montrent que la plupart des HBS offraient une formation de cinq ans et la plupart des élèves suivaient aussi cette forme du HBS (Bartels 1963 : 108). Boekholt & De Booy (1987 : 186) disent qu'attirer des profs qualifiés était plus facile qu'attendu par le gouvernement. Cet exemple renforce leur point : en 1867, donc 4 ans après la fondation du HBS, 378 des 387 professeurs étaient qualifiés. Tous ces éléments suggèrent que la fondation des HBS était un succès. Or, ce succès connut aussi des difficultés.

Un des problèmes initiaux du HBS était le manque de clarté dans le programme national. L'État avait décrit les matières qui devaient être enseignées au HBS, sans pour autant préciser leur contenu (Boekholt & De Booy 1987 : 187). De plus, la loi de 1863 donnait la possibilité aux HBS particuliers d'avoir un programme d'études différent par rapport au programme décrit dans la loi. En outre, le programme des matières pouvait varier selon les profs. Le résultat était que l'enseignement secondaire se trouvait de nouveau dans une situation trop diversifiée. Pour remédier à ce problème, on fonda la *Vereeniging van Leeraren aan Inrichtingen van Middelbaar Onderwijs*, une association de professeurs dont le but était de discuter sur l'organisation de l'enseignement secondaire (Boekholt & De Booy 1987 : 187). Il faut mentionner que cette (certaine) continuation d'un désordre dans le système de l'enseignement secondaire (§1.1) était en fait limitée (pour les HBS avec une durée de 5 ans) par un examen final national. Cet examen obligeait pratiquement les HBS à enseigner plus ou moins les mêmes sujets pour préparer les élèves à cet examen. Le gouvernement avait décidé sur les exigences pour passer ces examens, ce qui donnait une certaine instruction aux HBS pour les programmes d'études (Bartels 1963 : 67). Malgré ces exigences, une diversité entre les programmes de différents HBS continuait à exister.

Pour bien longtemps, il n'existait pas de programme d'études national pour tous les HBS (Bartels 1863 : 75). La *Vereeniging van Leeraren* était toutefois pour un programme national et un examen d'admission national depuis 1894 et avait milité en faveur de cette uniformité éducative nationale pendant plus de vingt ans. Enfin, dans l'année scolaire 1916-1917, les HBS d'État avaient un programme national et les autres HBS suivaient en 1920 (Bartels 1963 : 75-77). Presque 60 ans après sa fondation, le HBS s'était enfin transformé en une forme d'enseignement secondaire national et uniforme.

1.3 Le HBS

Dans cette troisième section, nous examinerons le système éducatif du HBS. D'abord, nous nous pencherons sur la qualité de l'enseignement attribuée au HBS (§1.3.1). Ensuite, nous décrirons le système éducatif du HBS en examinant son programme d'étude en général (§1.3.2). Finalement, nous placerons le HBS dans le contexte de l'enseignement secondaire néerlandais de l'époque en examinant brièvement les différences avec d'autres types d'enseignement secondaire ainsi que les possibilités d'étude après le HBS (§1.3.3).

1.3.1 La qualité du HBS

Le HBS (d'une durée de 5 ans) est généralement vu comme un des types d'enseignement les plus réussis dans l'histoire de l'enseignement néerlandais. Le succès des scientifiques néerlandais du début 19^e siècle est surtout mis en relation avec le HBS et son focus sur les sciences positives (Aerts 2018 : 597). Quelques exemples sont Jacobus van 't Hoff (prix Nobel de chimie), Hendrik Lorentz (prix Nobel de physique) et Heike Kamerlingh Onnes (prix Nobel de physique). Beaucoup de lauréats du prix Nobel néerlandais sont d'anciens élèves du HBS (Baneke & Maas 2017 : 120-121). De plus, le HBS avait formé des gens qui ont excellé dans d'autres domaines, comme la littérature, la politique, le commerce et les arts (Bouwman & Steenhuis 2017 ; Blokker, 2021 : 11-12). En général, les anciens élèves sont aussi très positifs sur la qualité de l'enseignement au HBS (Blokker 2021 : 12). La qualité de l'enseignement pourrait être due au fait que la grande majorité des professeurs (97%) étaient qualifiés. Ce groupe comprend trois types de professeurs : ceux qui ont un degré académique, ceux qui ont le degré d'ingénieur et ceux considérés aptes à enseigner des sciences grâce à leur carrière militaire, il s'agit de quelques officiers qui avaient enseigné à l'Académie militaire ou qui étaient familières avec le contenu des matières à cause de leur travail dans l'armée (Bartels 1963 : 156). La plupart des enseignants aux HBS étaient donc des experts dans leur(s) discipline(s). En outre, la plupart des autres professeurs avaient l'aptitude d'enseigner, dans le sens où ils avaient une qualification d'enseignement (Boekholt & De Booy 1987 : 186). De plus, beaucoup d'élèves qui passaient l'examen d'admission pour l'université venaient du HBS. Cela indique bien que la formation au HBS était d'un haut niveau (Boekholt & De Booy 1987 : 189).

À l'université, beaucoup de professeurs étaient convaincus du fait que le HBS offrait une préparation apte à des études universitaires. Certains trouvaient aussi que les élèves du HBS étaient mieux formés dans les sciences dures que ceux relevant du gymnasium, la forme d'enseignement secondaire qui avait le monopole de l'admission directe à l'université (§1.1).

Évidemment, il existait aussi des critiques sur le HBS. Par exemple, le HBS était très sélectif sur quelles matières l'accent était mis. Pour les élèves qui étaient forts en sciences dures, le HBS offrait une éducation excellente, pour d'autres le HBS pourrait être une formation dure (Baneke & Maas 2017 : 121). De plus, comme le HBS était un type d'enseignement globale, le gouvernement avait établi une liste variée de matières obligatoires aux HBS d'État (15 matières aux HBS de 3 ans et 19 aux HBS de 5 ans). Les autres HBS avaient beaucoup plus de liberté en choisissant le nombre de matières à enseigner (Bartels 1963 : 65-66), l'enseignement des matières devait néanmoins préparer les élèves à l'examen finale national. Cette liberté des autres HBS était en fait limitée par cet examen.

Les sceptiques trouvaient aussi que le HBS causait une surcharge aux élèves : il y avait trop de matières et de devoirs et les examens étaient trop difficiles. Une autre critique était qu'il y avait un manque d'attention pour le développement personnel des élèves. Selon les sceptiques, cela donna lieu à une situation dans laquelle les élèves perdaient de leur temps libre et étaient stressés. Finalement, les élèves devaient choisir leur spécialité très tôt, ce qui avait des conséquences importantes pour la vie après le HBS (Baneke & Maas 2017 : 122).

1.3.2 Le programme d'étude du HBS

D'abord, il est important de noter que la loi de 1863 a créé deux types de HBS, un avec une durée de trois ans et un qui durait cinq ans. Le deuxième était le plus réussi. La même loi mentionne aussi les matières obligatoires aux HBS. Aux HBS de trois ans, 15 matières étaient obligatoires, à ceux de cinq ans 19 (Bartels 1963 : 65-66). Cette obligation était longtemps seulement valable pour les HBS d'État, mais parce que le contenu des examens finaux du HBS de cinq ans était décrit dans la loi, en réalité la liste était plus ou moins suivie par la plupart des HBS (Bartels 1963 : 67-68).

La loi décrivait aussi combien de temps il fallait consacrer aux différentes matières. Le focus était mis sur les sciences et les langues. Pour chacune de ces deux types de matières, il était nécessaire de réserver un tiers du temps éducatif total. Le temps qui restait était réservé aux autres matières comme l'économie, l'histoire, la géographie, l'écriture, le dessin et

l'enseignement physique (Bartels 1963 : 69 ; Bouwman & Steenhuis 2017 : 19). Cette répartition du temps était basée sur la conviction politique que la bourgeoisie d'une société moderne avait le plus besoin de connaissances en sciences dures et en langues (Boekholt & De Booy 1987 : 182).

Au début, un minimum de matières à suivre n'existait pas, donc les élèves pouvaient choisir seulement les matières qu'ils aimaient et donc suivre très peu de matières. Ce n'était qu'en 1916 qu'un programme national aux HBS d'État fut créé. Aux autres HBS, un tel programme d'étude était introduit en 1920.

Comme mentionné plus haut, le HBS connut beaucoup de matières. Cela résulta en un emploi du temps assez intensif. Selon Bartels (1963 : 69), les élèves avaient en moyen entre 32 et 34 heures de cours par semaine. Dans les trois premières années, les mathématiques étaient enseignées le plus (sept heures par semaine), suivies par les langues (le néerlandais, le français et l'allemand, enseigné chacun quatre heures par semaine).

Pendant 60 ans, le programme restait plus ou moins le même. En 1923 fut introduite la distinction entre le HBS-A et le HBS-B. Le HBS-A mettait l'accent sur les matières économiques et surtout sur les langues, auxquelles près de la moitié du temps était réservé. Aux HBS-B, le focus était mis sur les sciences dures (ici seulement 24% du temps était réservé aux langues) (Bouwman & Steenhuis 2017 : 26). Ces deux types de HBS existaient jusqu'à la fin du HBS en 1968, quand le gouvernement changea complètement l'enseignement secondaire (Reulen & Rosmalen 1988 : 27).

1.3.3 La position du HBS dans l'enseignement secondaire en général

Le HBS était fondé comme une forme d'enseignement secondaire avec l'objectif spécifique d'offrir une formation globale pour « le nombreux groupe de bourgeois » (Aerts 2018 : 594). La formation au HBS était globale dans le sens que beaucoup de matières étaient enseignées (§1.3.2) au HBS. Pour les bourgeois qui voulaient travailler dans l'industrie, le commerce ou les services, l'enseignement primaire ne suffisait en effet pas (Aerts, 2018 : 594).

D'abord, le HBS faisait partie de l'enseignement secondaire. Dans l'enseignement secondaire, nous trouvons le gymnasium (le successeur de l'école latine (§1.3.1), le HBS et le MMS, ce dernier étant un type d'école secondaire pour les filles fondé en 1863 et caractérisable comme le HBS pour des filles (voir §1.1.2). Finalement, il existait le *Ambachtsschool*, qui était une école pour apprendre un métier bien spécifique, et le

Industrieschool, aussi une école pour apprendre un métier spécifique, mais pour les filles) (Reulen & Rosmalen 1988 : 26).

Aujourd'hui, le HBS n'existe plus. Son successeur, le VWO (*Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs*), donne accès à tous les types d'enseignement supérieur (Reulen & Rosmalen, 1988 : 26-27). À l'époque du HBS, ce n'était pas le cas. Selon Thorbecke, l'objectif du HBS était d'offrir à la bourgeoisie un enseignement globale pour la préparer aux métiers bourgeois et non pas la préparer à l'enseignement supérieur. Selon Thorbecke, l'université était liée au principe de *Bildung*¹ donc c'était une institution offrant une formation académique à ceux qui ne voulaient pas faire un métier (Aerts 2018 : 594). Cette opinion était basée sur les rôles des différentes classes sociales dans la société. Rajoutons que Thorbecke ne jugeait pas le rôle du bourgeois inférieur à celui du savant (Boekholt & De Booy 1987 : 182). A cette époque, l'attente était tout simplement que les bourgeois commencent à travailler après leur formation au HBS. En réalité, cependant, la plupart des lauréats (il s'agit des lauréats bourgeois, parce que le HBS était une école pour les bourgeoises) faisaient des études supplémentaires après le HBS au moins dans la période 1865 – 1878. Ils allaient à l'université ou à l'École polytechnique, mais il y en avait aussi qui commençaient une formation militaire ou civile (Boekholt & De Booy 1987 : 188). La différence entre la réalité (que beaucoup d'élèves faisaient des études supplémentaires après le HBS) et l'idée initiale de Thorbecke (que le HBS était la dernière forme d'enseignement) resta un point de discussion pendant beaucoup d'années (Baneke & Maas 2017 : 122). Il a duré longtemps avant qu'il ne fût possible pour les lauréats de tous les types du HBS d'étudier à l'université – ce n'était en effet possible que dès 1949 (Bartels 1963 : 132-147).

¹ Une formation qui avait l'objectif de rendre une personne érudite, civilisée et mentalement flexible, ce qui veut dire qu'il sera capable de s'occuper de la complexité du monde et de l'inconnu de l'avenir.

Chapitre 2 : Le français comme matière d'enseignement aux Pays-Bas

Dans ce chapitre, nous explorerons d'abord le contexte historique du français aux Pays-Bas (§2.1). Nous examinerons en particulier le statut du français dans l'histoire des Pays-Bas ainsi que son rôle dans ce pays pendant les années 1880-1920. Cette période est particulièrement pertinente pour ce mémoire, qui se prend pour objectif d'étudier les plans d'enseignement des HBS dans les années 1880-1920. Dans un deuxième temps, nous analyserons la position du français dans l'enseignement néerlandais (§2.2). Ensemble avec le premier chapitre, ce deuxième chapitre fournit le cadre pour notre étude empirique dans le chapitre 3.

2.1 Le statut du français aux Pays-Bas

Cette section proposera d'abord un examen historique du statut du français aux Pays-Bas dans la période du 15^e au 20^e siècle (§2.1.1). Nous nous limiterons à cette période parce que l'histoire du français aux Pays-Bas est trop vaste pour cette recherche et cette période est la plus pertinente pour cette étude. Ensuite, cette section offrira une description plus détaillée du statut du français aux Pays-Bas dans les années 1880-1920 (§2.1.2).

2.1.1 Aperçu historique du français aux Pays-Bas

Dans cette section, nous commencerons par une description de l'histoire du français aux Pays-Bas depuis la fondation de la République néerlandaise (1588) jusqu'au début du 20^{ième} siècle (environ 1920).

À partir du 15^{ième} siècle, le français était pour les Néerlandais la langue du commerce international et la langue administrative. Le français était, par exemple, essentiel en faisant du commerce avec les ports sur la côte atlantique (Frijhoff 1989 : 3). Dans l'administration, les souverains bourguignons ont choisi le français comme langue officielle. De plus, le français était important dans la vie des étudiants qui faisaient leurs études en France.

Depuis le 16^{ième} siècle, le français devenait progressivement une langue de distinction pour des élites à la République néerlandaise. Cet État était fondé en 1588 après la révolte des Gueux. D'abord le français était surtout une langue de socialisation pour des élites à cause de différents événements et développements historiques, comme l'expansion de la civilisation de la cour française, la naissance du calvinisme en France, des flux des réfugiés francophones vers la République et finalement l'émergence du Grand Tour (un voyage fait par des jeunes

hommes à travers l'Europe entre le 17^{ième} et le 19^{ième} siècle comme partie de leur éducation) (Frijhoff 1989 : 3). L'apprentissage du français était important dans la préparation du Grand Tour (Frijhoff 2015 : 116). De nouveau, l'apprentissage français était seulement important ou même nécessaire pour une élite.

Avant que le français pût s'imposer comme langue de distinction, le néerlandais devait s'imposer comme langue normative de la République néerlandaise. Malgré une grande diversité des accents et des dialectes néerlandais, un néerlandais standard était plus ou moins répandu. Ce développement était fini au 17^e siècle (Frijhoff 2015 : 3). L'unification linguistique des Néerlandais avait comme conséquence un besoin des élites d'une nouvelle langue de distinction sociale (Frijhoff 1989 : 3). Cette unification linguistique était un processus difficile. Une des difficultés pour le néerlandais était que le français était en train de devenir une *lingua franca* dans différents domaines, comme les sciences, la politique et la culture (Frijhoff, 2015 : 115). Une *lingua franca* se définit comme une « langue auxiliaire de relation utilisée par des groupes ayant des langues maternelles différentes » (Larousse 2022). Il s'agit là d'une situation de « francisation » de la République néerlandaise. Ce phénomène eut lieu pendant les premières années de la République et marque une période importante dans l'histoire culturelle néerlandaise. Selon Frijhoff (2015 : 115), ce processus a aussi duré longtemps, parce que la République néerlandaise avait une société multilingue. La présence de plusieurs langues est explicable par différentes raisons. Frijhoff (2015 : 115) voit comme causes d'une société multilingue (i) le fait que les Néerlandais voyageaient relativement beaucoup ; (ii) que l'armée néerlandaise était composée de soldats de différents pays ; et (iii) les bonnes relations commerciales avec les ports des pays autour de la Méditerranée. Pour les commerçants, le français, l'italien, l'espagnol et des langues du Levant étaient probablement nécessaires dans leur travail (Frijhoff 1989 : 3). Néanmoins, le néerlandais pouvait s'imposer comme langue normative de la République. Le néerlandais était la langue de la bourgeoisie et le français était surtout parlé par l'élite (Frijhoff 2015 : 118). Le français avait pour l'élite une fonction de distinction, mais aussi une fonction sociale. Pour les contacts avec des élites étrangères, le français était très utile, parfois même nécessaire. Presque toutes les élites de l'Europe parlaient le français, cet aspect international de cette langue était une raison pour l'élite de l'apprendre (Frijhoff 2015 : 118).

À la cour du *stathouder*², on parlait aussi le français dû notamment à sa forte orientation internationale. Quand le prestige de la cour augmentait, il en était de même pour la langue utilisée, en l'occurrence le français (Frijhoff, 2015, 116). Peu à peu, les élites sociales adoptaient le français pour marquer la distance entre eux et le peuple. Ces élites devenaient aussi membres d'églises wallonnes (Frijhoff, 2015 : 116). Le prestige (international) du français était aussi une manière dont l'élite pourrait se distinguer du peuple (Montijn, 1988 : 33). Un exemple qui illustre à quel point le français était utilisé d'une manière distinctive est l'exemple de Constantijn Huygens (1596-1687), secrétaire des Oranges. Il avait des correspondances régulières avec toutes sortes de gens. Dans ses correspondances avec les Oranges ou avec de hauts fonctionnaires et familles aristocrates, Huygens utilisait le français. Dans ses lettres aux autres gens, bien au contraire, il utilisait toujours le néerlandais, même si le lecteur était bien éduqué et maîtrisait le français (Frijhoff, 2015 : 118).

Nous voyons cependant un changement à la fin du 17^{ième} siècle. La Haye était la ville où étaient imprimés tous les livres rédigés en français, mais autour de 1680 Amsterdam et Leyde mettaient fin à ce monopole. Le nombre de livres français imprimés aux Pays-Bas augmentait, surtout les contes de chevaliers. Ce type de livres devenaient populaires aux Pays-Bas, parce que la bourgeoisie hollandaise était de plus en plus intéressée par la bourgeoisie française. En outre, à défaut de la cour du *stathouder*, pour la bourgeoisie néerlandaise, celle de la France devenait l'exemple de décorum et de convenances (Frijhoff, 2015, 117). Il faut néanmoins mentionner qu'une grande partie de ces livres étaient imprimés pour l'exportation. Au 18^{ième} siècle, Amsterdam devenait le centre de l'imprimerie française aux Pays-Bas, parce que beaucoup d'imprimeurs français y demeuraient.

Au 18^{ième} siècle, la République néerlandaise connaît une stagnation économique qui était perçue comme un déclin (Frijhoff 1989 : 4). La bourgeoisie trouvait que les élites politiques étaient coupables de cette situation et pensait que la cause était la culture française symbolisée par la langue française. Les bourgeois voulaient un retour de la culture authentique néerlandaise qui, selon eux, serait capable de régénérer le pays (Frijhoff 19989 : 4). Pour la bourgeoisie marchande et cultivée, le français perdait un peu son statut comme langue de socialisation, mais trouvait une autre fonction sociale. Le français devenait langue de communication scientifique au détriment du latin, même s'il était concurrencé par l'anglais et l'allemand (Frijhoff 1989 : 4).

² Dans ce contexte : le prince d'Orange qui était aussi le délégué héréditaire d'Hollande et de Zélande. Dans sa fonction de *stathouder*, il était aussi le plus haut général de l'armée.

Sous le régime français (1806-1813), le français jouait un grand rôle dans l'administration des Pays-Bas. Après 1813, les Pays-Bas devenaient indépendants, mais la position du français se renforçait néanmoins. Il y avait trois raisons pour cette nouvelle expansion du français (Fijhoff 1989 : 4). D'abord, la Belgique avec une élite francisée faisait partie du nouveau Royaume des Pays-Bas entre 1813 et 1830. Ensuite, au même moment une culture commune des élites européenne était constituée qui allait former une sorte de civilisation européenne à très forte référence française. Les normes esthétiques étaient décidées par des créateurs français, par exemple dans la mode, les beaux-arts et la littérature. Aux Pays-Bas, cette civilisation influençait aussi les élites néerlandaises. Enfin, la création d'un système scolaire conduisait lentement à une filière « moderne » dans laquelle le français dominait (Fijhoff 1989 : 4).

En examinant le français comme matière scolaire, nous voyons immédiatement que le français était enseigné dans beaucoup d'écoles néerlandaises. Dans le premier chapitre nous avons décrit que l'enseignement primaire néerlandais était relativement bien organisé (§ 1.1.1). Aux Pays-Bas, déjà depuis la fin du Moyen Âge, la compétence de lecture des enfants (des garçons et des filles) était une des meilleures de l'Europe et au début du 16^{ième} siècle toutes les villes avaient au moins une école primaire financée par l'État (Frijhoff, 2015 : 119). De plus, il y avait des écoles françaises (§1.1.1), où les élèves apprenaient le français ou où les cours étaient donnés en français. Pour une ascension sociale, aller à une école française était presque une nécessité, parce qu'aux écoles françaises ils pouvaient élargir leur réseau social. Ils y avaient en outre accès à la littérature moderne et à des débats intellectuels contemporains (Frijhoff, 2015 : 119).

Le français semblait surtout une langue de l'élite (Frijhoff 2018 : 50), mais il y a aussi des exemples qui montrent que d'autres groupes sociaux le parlaient aussi. Les marchands de livres ou les fabricants de perruques parlaient le français, parce que cette langue était pratique ou importante dans leurs métiers. De plus, nous avons déjà touché le prestige du français et pour des gens des classes moins privilégiées le français était une manière d'élever leur position sociale.

Dans la sphère publique, le français n'était pas parlé. Or, l'influence du français était réelle à cause de l'association du français avec les centres du pouvoir politique, social et culturel (Frijhoff, 2018 : 51). Le français semble donc une langue qui était surtout parlée dans la sphère privée, surtout par les élites pour lesquelles le bilinguisme ou le multilinguisme était normal. Le bilinguisme signifie un individu ou un groupe parlant deux différentes langues couramment et le multilinguisme un individu ou un groupe parlant plusieurs différentes

langues. Même encore au 20^{ième} siècle, l'élite utilisait le français dans les correspondances privées avec les membres de famille ou entre amis, même si les deux parties d'une correspondance (internationale) parlaient la même langue maternelle autre que le français (Van Strien-Chardonneau & Kok Escalle, 2017 : 26). En outre, les journaux personnels et les récits de voyage des élites étaient aussi souvent écrits en français (Van Strien-Chardonneau, 2017 : 71). Il faut mentionner qu'au 19^{ième} siècle, le français n'était plus la seule langue utilisée par l'élite ; ils apprenaient aussi l'anglais et l'allemand (Van Strien-Chardonneau & Kok Escalle, 2010 : 4-5).

Au milieu du 19^{ième} siècle, l'enseignement du français devenait obligatoire à l'école secondaire avec la fondation du HBS et du MMS (§1.2.2). À cause de cette obligation, plus d'enfants pouvaient apprendre le français et le français devenait de moins en moins une langue de l'élite. Il faut nuancer ce point, parce que pour bien longtemps le HBS a connu un examen d'admission requérant des bases de français conséquentes (Aerts, 2018 : 596). Ainsi, beaucoup d'enfants, par exemple ceux qui venaient de la campagne, ne pouvaient pas aller au HBS. Ils devaient attendre 1919, quand l'examen d'admission fut annulé (Voogel, 2018 : 75).

2.1.2 Le rôle du français aux Pays-Bas pendant les années 1880-1920

Aux Pays-Bas, le français est parlé depuis le 14^{ième} siècle, quand les Burgondes ont unifié tous les petits territoires néerlandais dans un état (Frijhoff 1989 : 596). Les gens ouvriers et les bourgeois parlaient des dialectes néerlandais et la noblesse néerlandaise parlait le français et continuait à parler le français jusqu'à, au moins, la fin du 19^{ième} siècle (Cornips, 2012 : 20). Selon Van Strien-Chardonneau et Kok Escalle (2017 : 24), la noblesse parlait le français plus longtemps, même jusqu'à la première moitié du 20^{ième} siècle.

Pour l'aristocratie néerlandaise, le français avait plusieurs fonctions. Une de ces fonctions était que le français offrait une manière de se distinguer et de souligner des différences sociales, parce que les gens non-nobles commettaient des erreurs quand ils essaient de parler le français ou d'utiliser des termes français (Montijn, 1988 : 33). Décrire l'usage du français aux Pays-Bas pendant la période 1880-1920 est compliqué, parce qu'il n'y a guère de sources sur ce sujet. La noblesse utilisait le français dans les correspondances, mais même pour ce groupe il est très difficile de décrire la façon dont elle parlait le français. Néanmoins, nous pouvons raisonnablement supposer que la noblesse a aussi parlé le français

pendant la période 1880-1920 dans les contextes privés étant donné que le français jouait un rôle important dans la vie des nobles (§2.1.1).

Le français n'était pas seulement une langue de l'élite aux Pays-Bas (§2.1.1). La loi de 1863, qui réglait l'enseignement secondaire aux Pays-Bas, obligeait que le français fût enseigné à tout type d'enseignement secondaire (Van Els 1992 : 37). La fondation du HBS avait comme conséquence que le français faisait partie de l'enseignement de tous les élèves qui suivaient le HBS pendant la période 1880-1920 et aussi pour beaucoup d'élèves après cette période. De plus, le français devenait aussi un sujet d'étude. L'université de Groningue était la première université néerlandaise qui a créé une chaire de français, en 1881 (Kok Escalle 1999 : 86).

Selon Kok Escalle (1999 : 104-105), le français était pendant plusieurs siècles une sorte de deuxième langue maternelle, mais devenait une langue étrangère privilégiée pour des raisons sociales ou professionnelles (§2.1.1). Dans la deuxième moitié du 19^{ème} siècle, le statut du français aux Pays-Bas changeait. Une des raisons était « la pression de la démocratisation de l'enseignement qui s'adresse au plus grand nombre et qui devait être d'utilité pratique et non plus seulement sociale » (Kok Escalle 1999 : 100). L'abolition de l'examen d'admission du HBS (§2.1.1) peut être considérée comme un moment symbolique, parce que cet événement marque la fin du français comme une compétence nécessaire pour l'admission au HBS (Kok Escalle 1999 : 104-105). De cette façon, le français était en fait placé à côté de l'allemand et de l'anglais et perdait peu à peu son statut d'une langue seconde (Van Strien-Chardonneau & Kok Escalle 2010 : 128).

2.2 La position du français dans l'enseignement néerlandais

Dans cette section, nous décrirons la position du français dans l'enseignement néerlandais en examinant où le français était enseigné et quand il est devenu une matière d'enseignement pour tous les élèves néerlandais.

2.2.1 Le français à l'école

L'école française (voir § 1.1.1) et le HBS (voir § 1.2) sont les deux institutions les plus connues où le français était enseigné aux Pays-Bas. En mettant le focus sur ces institutions, la position du français comme matière de l'enseignement secondaire peut être examinée. Une

conséquence de ce focus sur les institutions est que les professeurs privés ne sont pas examinés. Malgré leur importance pour l'enseignement du français aux Pays-Bas, ils ne faisaient pas partie de l'enseignement secondaire (institutionnel/ national). En outre, la plupart des gens n'étaient pas éduqués par des professeurs privés.

Au 15^{ème} siècle aux Pays-Bas et surtout aux villes de commerce, on fondait des écoles de commerce qui s'appelaient des écoles françaises. Ces écoles remplissaient les besoins d'une société urbaine et commerciale. Les commerçants voulaient que leurs successeurs soient éduqués. Pour réussir dans le commerce international à l'époque, il fallait maîtriser le calcul et le français (Dodde, 2018 : 53). Ni les écoles qui existaient avant les écoles de commerce, ni les premières écoles de commerce n'offraient une éducation qui remplissent les exigences de la société urbaine, parce qu'elles n'offraient que du calcul (Dodde, 2020 : 53-54). L'école française, cependant, était bien capable de satisfaire les gens aux villes, parce qu'elle enseignait le français. Il faut mentionner que l'école française était extrêmement pratique : l'objectif de l'école (et donc du curriculum) était de préparer les élèves à une vie de commerce (Dodde 2020 : 62).

À travers les siècles, deux types d'écoles s'appelaient 'école française'. Pour éviter la confusion, nous décrivons brièvement les différences entre ces deux types. Le premier type est l'école décrite ci-dessus, que nous appellerons 'école française'. Pendant la période 1600-1800, l'école française se développait en un internat qui offrait une formation plus générale qu'au début. De cette façon, l'école offrait une éducation secondaire. Un autre type était l'école wallonne (ou l'école franco-allemande) qui offrait une éducation primaire incluant l'enseignement du français. Cette éducation pourrait être placée entre l'éducation primaire et secondaire (Dodde 2020 : 149, 151). L'école wallonne était accessible aux enfants des gens de la classe moyenne, contrairement à l'école française qui était un internat plutôt pour les enfants des classes supérieures (Dodde 2020 : 151). Les écoles wallonnes étaient liées aux Huguenots. Après la révocation de l'édit de Nantes en 1685, un grand nombre de Huguenots venait aux Pays-Bas. Ces réfugiés francophones créaient des entreprises, parfois aidés par des différents gouvernements, mais ils ont aussi fondé des églises wallonnes (Dodde 2020 : 147). Le nombre d'églises où la langue courante était le français augmentait de 26 à 62 comme conséquence de l'influx des Huguenots (Dodde 2020 : 147). L'assimilation des Huguenots aux Pays-Bas a duré longtemps, mais enfin ils sont devenus des Néerlandais qui parlaient le français (Dodde 2020 : 147). Les Huguenots n'ont pas seulement fondé des églises, mais aussi des écoles wallonnes, mais au 17^{ème} siècle on commençait à utiliser le terme 'école française' (Dodde, 2020 : 149).

Aux écoles françaises, le français était surtout enseigné dans un contexte de commerce. Les élèves apprenaient par exemple des dialogues qui étaient pratiques dans le commerce (Dodde 2020 : 74-75). Suite à ce focus spécifique, les premières écoles françaises étaient fondées aux villes de commerce à la Hollande du Sud et à Zélande (Dodde 2020 : 55). L'enseignement du français mettait surtout le focus sur les compétences communicatives et moins, par exemple, sur la grammaire. L'idée qu'une certaine connaissance de la grammaire était aussi propice à l'apprentissage d'une langue devenait importante seulement plus tard (Dodde 2020, 76). Les élèves apprenaient aussi à écrire en français, pour être capables d'écrire des lettres aux partenaires commerciaux francophones (Dodde 2020 : 77). Malgré ce caractère pratique, le curriculum devenait de plus en plus étendu et commençait à offrir plus de matières au cours des années (Dodde 2020 : 79).

À l'école française, l'éducation était en français, mais l'enseignement n'était pas profond, mais superficiel. La formation de l'école française était superficielle dans le sens que les élèves apprenaient surtout la base des matières (Dodde, 2020 : 151). L'objectif de ces écoles était d'offrir une éducation qui pourrait être utile pour la plupart des élèves dans leur avenir (Dodde, 2020 : 159).

Jusqu'à la fondation du HBS, le français était presque uniquement enseigné à l'école française et à l'école wallonne. Il y avait aussi des écoles calvinistes qui enseignaient le français (Dodde 2020 : 112). Les familles riches avaient aussi l'option d'embaucher un maître ou une gouvernante qui pourrait enseigner le français à leurs enfants. Nous voyons dans ces cas que les garçons apprenaient le français à l'école, mais les filles à la maison (Moes, 2012 : 85-87). Selon Frijhoff (1989 : 4), le HBS était en grande partie « la continuatrice de l'école française créée que pour des motifs d'actualité ». L'obligation d'enseigner le français peut être une conséquence de cette continuité. Une possibilité est donc que le gouvernement ait suivi l'exemple de l'école française quand il élaborait le HBS. De plus, le gouvernement dressait une liste de matières obligatoires au HBS sur la base de la conviction que ces matières (comme les langues modernes, les maths et les sciences) étaient essentielles dans l'éducation des bourgeoises. Les sources n'indiquent pas si le gouvernement a délibérément obligé le français pour combler la lacune dans laquelle le français n'était pas enseigné à tous les enfants.

Les développements du HBS et de l'école française se ressemblent dans le sens où les deux écoles étaient fondées et devenaient populaires parce qu'elles répondaient à certains besoins de la société. Les écoles françaises étaient très chères, partiellement parce que les

élèves devaient acheter des livres scolaires chers, donc beaucoup d'enfants ne pouvaient pas y aller (Dodde 2020 : 74). Les HBS était plus accessible.

2.2.2 Le français pour tous les élèves

La section précédente (§2.1.2) montre que pour bien longtemps, le français était seulement enseigné à ceux qui pouvaient aller aux écoles françaises. Quand le HBS était fondé, cette école offrait à plus d'enfants la possibilité d'apprendre le français, mais quand le français devenait-il une matière scolaire pour tous les élèves ?

L'enseignement primaire était mieux organisé que l'enseignement secondaire pour bien longtemps (§1.1.1). En 1803, une loi était passée qui réglait l'enseignement primaire et qui obligeait aussi les écoles primaires à enseigner des langues étrangères. Depuis 1806, le français est mentionné explicitement dans la loi comme une matière d'enseignement (Van Hoorn, 1907 : 161). Donc, pour ce qui est de l'enseignement primaire, le français y faisait partie du programme éducatif depuis 1806.

Le français est enseigné depuis des siècles dans l'enseignement secondaire. Les premières écoles (desquelles c'est sûr qu'elles enseignaient le français) étaient fondées autour de 1500 (Voogel, 2018 : 45). Ces écoles étaient seulement pour les garçons, filles devaient attendre pour qu'une inscription à une école française fût possible (Voogel, 2018 : 45). Malgré l'arrivée des filles aux écoles françaises, nous ne pouvons pas encore dire que la fondation des écoles françaises pour les filles forme le début du français comme matière pour tout le monde, parce que les écoles françaises étaient très chères. Les hauts frais de scolarité en sont une raison (Voogel, 2018 : 45). C'est clair que le français était enseigné à beaucoup d'écoles secondaires au début du 19^{ième} siècle. A deux tiers des écoles secondaires, le français était non seulement enseigné, mais même la langue véhiculaire (Voogel, 2018 : 49).

De plus, les écoles latines et plus tard les gymnasia (le gymnasium était en fait le successeur de l'école latine) ont ajouté le français au programme plus tard pour se conserver (Voogel 2018 : 64). Elles se concentraient surtout sur les langues classiques. La raison en était que ces écoles se trouvaient dans une situation dans laquelle leurs programmes d'éducation n'étaient pas en accordance avec les besoins sociaux ; la société demandait plus d'attention pour les langues modernes pour différentes raisons.

Dans le chapitre 1 (§1.1), un désordre dans le système de l'éducation secondaire aux Pays-Bas était marqué. Dans la même section, nous avons aussi touché sur la loi de 1863 qui

mettait fin à la grande diversité dans ce système avec la fondation du HBS et d'autres types d'éducation secondaire organisés ou réglés par l'État. Néanmoins, pour les gymnasia un programme national n'existait pas avant 1873, mais en fait la plupart des gymnasia avaient déjà commencé à enseigner le français à cause des raisons sous-mentionnées (Voogel, 2018 : 64-65).

Enfin, l'objectif de cette section est de trouver depuis quand le français devenait une matière scolaire pour tous les élèves. La fondation du HBS n'est pas ce moment, parce que le HBS est vu comme une école qui était pour la (haute) bourgeoisie (Voogel 2018 : 64). Cette opinion est en accordance avec la vision de Thorbecke que le HBS aurait été créé spécifiquement pour la bourgeoisie, mais cet aspect du HBS indique que le HBS n'était pas pour tout le monde. Nous avons décrit le MULO (§1.1.1), qui se trouvait entre l'éducation primaire et secondaire. Le MULO était un type d'éducation très populaire où le français était enseigné. De plus, le MULO était plus accessible que le HBS. Dans ce mémoire nous prenons donc la fondation du MULO en 1857 comme le début du français comme matière pour tous les élèves. MULO formait ce début à cause de sa popularité et son accessibilité. Pour ces raisons, nous pouvons supposer que la fondation de ce type d'école est le moment où le français devenait une matière pour tous les élèves.

Chapitre 3 : Le rôle du français au HBS

Dans ce chapitre, nous examinerons le programme d'étude de deux anciens HBS : le *Openbare Dalton HBS (OBS Dalton HBS)* et le *HBS voor meisjes*. Les deux programmes portent sur la période 1880-1902. Nous les utiliserons pour examiner combien d'heures le français était enseigné, quelles compétences faisait partie du curriculum et s'il y avait des compétences qui semblaient plus importantes. Dans ce mémoire, le terme 'compétence' sera utilisé pour décrire les compétences langagières, dans §3.2.2 le terme sera plus spécifié. Cet examen nous permettra de répondre à la question de savoir si le français était important au HBS et si le français était plus important que les autres langues.

3.1 Données

Le corpus de cette recherche se compose des programmes d'études de deux anciens HBS à La Haye. Il s'agit du *Openbare Dalton HBS (OBS Dalton HBS)* et du *HBS voor meisjes*, les programmes se portent sur la période 1880-1902. Dans ces programmes, nous avons examiné la partition d'heures d'enseignement des différentes matières et la description des compétences du français qui étaient apprises aux HBS. Les programmes de la période 1892-1897 du *HBS voor meisjes* n'étaient pas disponibles.

Les programmes d'études viennent de l'archive municipale de La Haye. Ces sources existent sous forme physique et sous forme numérique³ ⁴. Les liens aux versions numériques sont dans la bibliographie.

3.2 Analyse des données

Dans cette section, nous examinerons les programmes d'étude des deux HBS. Nous le ferons pour savoir combien d'heures le français était enseigné au HBS en comparaison avec d'autres matières et les différentes compétences du français à apprendre.

³ Programmes d'études *HBS voor meisjes* (1880-1920 avec lacunes)
<http://www.archieven.nl/nl/zoeken?mivast=0&mizig=210&miadt=59&micode=0193-01&minr=920331&miview=inv2>

⁴ Programmes d'études *OBS Dalton HBS* (1883-1902)
<http://www.archieven.nl/nl/zoeken?mivast=0&mizig=210&miadt=59&micode=0554-01&minr=972024&miview=inv2>

D'abord, le français sera comparé aux autres matières pour examiner si le français était plus enseigné que l'allemand, l'anglais, le néerlandais et les maths (§3.2.1). Ces matières sont choisies parce que nous savons que beaucoup de temps était réservé aux langues (Bouwman & Steenhuis 2017 : 19) et en examinant les programmes d'études, nous avons vu que les maths étaient la seule matière qui avait un temps d'éducation comparable aux langues modernes. Pour une image complète, voir Annexes I et II.

Ensuite les compétences qui faisaient partie de l'enseignement du français aux deux HBS seront examinées (§3.2.2). Pour chaque compétence nous recherchons de quelles années elle faisait partie et si quelques compétences semblaient plus importantes que des autres. Pour ce deuxième examen, la question est si une compétence revenait pendant plusieurs années. De plus, nous verrons aussi s'il y avait des compétences qui n'étaient pas mentionnées aux programmes ou qui faisaient seulement partie de l'enseignement d'une année, par exemple seulement de la première année.

Les partitions d'heures d'enseignement et les compétences sont mises aux tableaux 1 et 2. Aux tableaux 1 et 2, les heures des matières suivantes sont visualisées : le français, le néerlandais, l'allemand, l'anglais et les maths. La raison est que ces matières sont les plus pertinentes pour cette recherche. De plus, tableaux 1 et 2 reflètent une partition d'heures qui est représentative pour toutes les années examinées. Pour soutenir les tableaux 1 et 2, une partition d'heures originale est mise aux annexes I et II. De nouveau, il s'agit d'une partition d'heures qui est représentative pour toute la période recherchée.

Pour les compétences (§3.2.2), les informations sont aussi mises aux tableaux, il s'agit des tableaux 3 et 4. Dans ces tables, seulement le français est examiné.

3.2.1 Les heures

Pour éviter de la confusion, l'analyse des heures d'enseignement de deux écoles sera traitée séparément. D'abord, nous examinerons le HBS voor meisjes, ensuite le Openbare Dalton HBS. Selon Bouwman & Steenhuis (2017 : 19), relativement beaucoup de temps était réservé au français et aux autres langues (le néerlandais, l'anglais et l'allemand). Dans cette section nous examinerons s'ils avaient raison, si le français avait plus d'heures que les autres langues et si cette différence signifie que le français était plus important que les autres langues.

De toutes les années le total cumulatif des heures sera examiné. Les totaux montrent combien d'heures une matière était enseignée par semaine. Logiquement, une matière qu'on trouvait importante serait enseignée plus par semaine aux toutes années qu'une matière qui

était considérée moins importante. De cette façon, l'analyse est globale et est plus convenable pour les objectifs de ce chapitre. L'analyse est globale dans le sens qu'il se concentre sur une partition des heures qui est représentative pour toute la période recherchée, donc l'analyse ne se portera pas sur une année scolaire spécifique.

3.2.1.1 HBS voor meisjes

Au *HBS voor meisjes*, le français faisait toujours partie des matières les plus enseignées. Pendant quelques années le français était la matière la plus souvent enseignée, il s'agit de la période 1883-1891 et 1897-1902. Il faut nuancer cette position du français en mentionnant que la différence entre le français et les autres langues n'était pas grande, comme tableau 1 et la suite de cette section montreront.

<i>HBS voor meisjes</i>	Le français	Le néerlandais	L'allemand	L'anglais	Les maths et la comptabilité*
Première année	4	4	4	-	4
Deuxième année	4	3	3	4	3
Troisième année	3	3	3	3	3
Quatrième année	3	3	3	3	3
Cinquième année	3	3	3	3	3
Total	17	16	16	13	16

Tableau 1 : les heures assignées aux matières basées sur le programme de 1889-1890.

*Les maths et la comptabilité formaient une matière.

La différence avec l'allemand n'était pas grande ou même négligeable. Pendant la période recherchée (1880-1902), l'allemand était seulement enseigné une heure par semaine moins que le français. Pendant quelques années l'allemand avait le même temps

d'enseignement par semaine que le français et pendant seulement trois années la différence était deux heures.

En examinant la différence avec le néerlandais, les tableaux montrent que le français était toujours plus enseigné, sauf aux années scolaires 1881-1882 et 1882-1883 quand les deux langues avaient le même temps d'enseignement par semaine. Il semble frappant que la langue nationale était moins enseignée que le français et pendant quelques années aussi moins que l'allemand. Pour la plupart de la période recherchée, la différence d'heures enseignées entre le français et le néerlandais était une ou deux heures. De nouveau, cette différence n'est pas significative.

L'anglais, cependant, est toujours moins enseigné que le français (et les autres langues modernes). Cette différence s'explique par le fait que l'anglais n'était pas enseigné en première année, les autres années l'anglais suit plus ou moins le modèle du français. La seule exception est l'année 1880-1881. Cette année scolaire est la seule dans laquelle l'anglais est enseigné aux toutes années. Depuis l'année 1881-1882, l'anglais n'était pas enseigné en première année. Une raison possible est que l'anglais était considéré moins importante que les autres langues à l'époque. Selon Voogel (2018 : 27) l'anglais devenait un *lingua franca* international seulement après la Seconde Guerre mondiale. Au 18^e siècle, le français était la *lingua franca*, parce que la France avait une position très forte dans la politique (internationale), l'économie et la culture (Voogel 2018 : 27). Cette position rendait le français un *lingua franca* et le français maintenait ce statut pour longtemps. Le statut d'une langue est donc basée sur des développements politiques, économiques et culturels. Ils sont rigides dans le sens qu'elles peuvent exister pour longtemps, même si la base politique, économique ou culturelle n'existe plus (Voogel 2018 : 27). La période recherchée dans ce mémoire est avant la Seconde Guerre mondiale et donc avant que l'anglais ne soit devenu une *lingua franca*, ce qui pourrait expliquer le fait que l'anglais n'était pas enseigné en première année. Il faut cependant mentionner que depuis la deuxième année, l'anglais avait le même nombre d'heures que le français et était enseigné une heure plus que le néerlandais et l'allemand. Une autre raison possible est que la direction de l'école trouvait que trois nouvelles langues étrangères auraient été trop pour les élèves et qu'elle a choisi d'enseigner l'anglais depuis la deuxième année. De plus, le français et l'allemand sont géographiquement plus proche du néerlandais que l'anglais, ce qui pourrait expliquer le choix de ne pas enseigner l'anglais jusqu'en deuxième année.

Au *HBS voor meisjes*, la recherche des heures ne donne pas de raison pour supposer que le français avait un statut spécial comparé aux autres langues, comme le néerlandais et

l'allemand. Une différence significative avec l'anglais existait, parce que, contrairement à l'anglais, le français était enseigné en première année, mais le même était le cas pour le néerlandais et l'allemand. Le fait que le français, l'allemand et le néerlandais étaient enseignés relativement beaucoup renforce le point de Bouwman & Steenhuis (§3.2.1) que beaucoup de temps était réservé pour l'enseignement des langues modernes étrangères aux HBS.

3.2.1.2 OBS Dalton HBS

Au *OBS Dalton HBS*, le français faisait toujours partie des matières les plus enseignées, mais le français n'était jamais la matière la plus enseignée. Au *OBS Dalton*, les maths étaient les plus enseignées. La différence entre le français et les maths semble considérable. Il faut mentionner que les maths dans tableau 2 sont une combinaison de différentes disciplines. Ces disciplines sont combinées parce qu'elles font partie des mathématiques et pour rendre tableau 2 plus compact. Dans le programme d'études (Annexe II), ces disciplines sont mentionnées séparément.

<i>OBS Dalton HBS</i>	Le français	Le néerlandais	L'allemand	L'anglais	Les maths*
Première année	4	4	4	1	6
Deuxième année	4	3	4	4	5
Troisième année A	4	3	4	3	6
Troisième année B	4	3	4	4	2
Totale HBS-A	12	10	12	8	17
Totale HBS-B	12	10	12	9	13

Tableau 2 : les heures assignées aux matières basées sur le programme de 1894-1895.

*Les maths sont composées de différentes disciplines (le calcul, l'algèbre et la géométrie).

Entre 1885 et 1894 les maths étaient enseignées cinq heures plus que le français. À partir de 1894, l'*OBS Dalton HBS* offrait deux filières de HBS, le HBS-A et le HBS-B

(§1.3.2)⁵. Au HBS-A les maths étaient enseignées trois heures et demie plus que le français, au HBS-B la différence était seulement une demi-heure. De plus, il n'y avait pas d'année pendant toute la période recherchée dans laquelle les maths étaient moins enseignées que le français.

Le français et l'allemand étaient enseignés équivalement. Toutes les années avaient toujours le même nombre d'heures par semaine pour les deux langues.

Les différences existaient entre le français et le néerlandais. Nous voyons dans tableau 2 que le français était enseigné deux heures par semaine plus que le néerlandais. De nouveau, il semble frappant que la langue maternelle était moins enseignée que le français. Dans le cas de *OBS Dalton HBS*, la différence de deux heures existait, parce que le français était plus enseigné en quelques années que le néerlandais, Les années dans lesquelles le français était enseigné plus que le néerlandais changeaient pendant des années scolaires. De nouveau, la différence n'était pas grande.

Finalement, nous comparerons le français avec l'anglais. Au *OBS Dalton HBS*, l'anglais n'était pas enseigné en première année jusqu'en 1892. À partir de 1892, l'anglais était enseigné aux toutes années, mais seulement une heure par semaine en première année. De nouveau, la raison pourrait être que l'anglais n'avait pas encore le statut que la langue aurait après la Seconde Guerre mondiale (§3.2.1.1). Aux deuxièmes et troisièmes années, la différence d'heures d'enseignement entre le français et l'anglais est négligeable, il s'agit d'une heure par semaine. En total, le français était enseigné quatre heures plus que l'anglais entre 1884 et 1894. Quand le HBS-A et le HBS-B étaient introduits au *OBS Dalton HBS*, le français était enseigné quatre heures plus que l'anglais au HBS-A et trois heures au HBS-B.

Au *OBS Dalton HBS*, nous voyons que les langues étaient enseignées relativement beaucoup, mais que les maths étaient la matière la plus enseignée. La différence entre les maths et les langues est considérable. De plus, les comparaisons du français avec les autres langues ne donnent pas de raisons pour supposer que le français avait un statut extraordinaire. La différence avec l'anglais est considérable, mais cette différence n'indique pas que le français était considéré spéciale ou plus important que les autres langues, parce que le français était enseigné autant que l'allemand et plus ou moins autant que le néerlandais.

⁵ Dans §1.3.2, nous avons mentionné que le HBS-A mettait le focus sur des matières économiques et des langues et le HBS-B sur les sciences, mais les programmes d'études du *OBS Dalton HBS* montrent que là c'était en fait l'inverse. La raison pour cette divergence n'est pas claire.

3.2.1.3 Comparaison entre le français et d'autres matières

Au *OBS Dalton* et au *HBS voor meisjes*, le français faisait partie des matières les plus enseignées. Au *HBS voor meisjes*, le français était même la matière la plus enseignée pour quelques années. Cette position du français suggère que le français était une matière très importante. Au *OBS Dalton* et au *HBS voor meisjes*, les maths étaient la matière la plus enseignée aux années scolaires dans lesquelles le français n'avait pas ce titre. De plus, Bouwman & Steenhuis (2017 : 27) montre que beaucoup de temps était réservé aux langues, ce qui est renforcé par notre recherche (§3.2.1.1 ; §3.2.1.2). Le fait que beaucoup de temps était réservé aux langues indique que les langues étaient importantes.

De plus, le français était enseigné plus que le néerlandais, ce qui peut renforcer l'idée du français comme une matière très importante. Néanmoins, la différence n'était pas assez significative pour dire que le français était vraiment considéré plus important que le néerlandais.

La différence entre le français et l'anglais semble significative, mais elle est causée par le fait que l'anglais n'était pas enseigné jusqu'en deuxième année. La raison que l'enseignement de l'anglais commençait en deuxième année pourrait être le fait que le français et l'allemand sont géographiquement plus proche du néerlandais que l'anglais. De plus, les écoles auraient pu décider que trois langues étrangères étaient trop à enseigner et à apprendre en première année. Une dernière raison possible est que l'anglais n'était pas encore une langue importante internationale, l'anglais la devenait après la Seconde Guerre mondiale (§3.2.1.1). Cette raison se base sur l'idée que le statut de l'anglais a joué un rôle dans la décision de ne pas enseigner l'anglais en première année.

En comparant le français avec les autres langues, nous voyons que la position du français n'est pas si importante, parce que l'allemand était enseigné (plus ou moins) le même temps. De plus, les différences entre l'allemand et le néerlandais et l'allemand et l'anglais étaient comparables aux différences entre le français et ces deux langues.

Donc, en examinant les heures que les différentes matières étaient enseignées, le français ne semble pas considéré plus important que les autres langues. Les différences qui se remontraient ne sont pas assez grandes pour dire que le français était plus important, surtout parce que la différence avec l'allemand n'existait pas (§3.2.1.2) ou était minimale (§3.2.1.1).

3.2.2 Les compétences et les activités

Dans cette section les compétences et les activités qui faisaient partie du curriculum du français seront examinées. D'abord, il faut que la terminologie de ce chapitre soit claire. Nous utiliserons deux termes : compétence et activité. Dans ce mémoire, le terme 'compétence' portera sur les compétences langagières : l'expression et la compréhension orale et écrite. Pour entraîner ces compétences, des activités scolaires sont utilisées, par exemple la traduction, la lecture ou la grammaire. Parfois, les compétences sont explicitement décrites dans les programmes, comme l'expression orale, mais les programmes décrivaient surtout des activités. En outre, les programmes montraient que la littérature faisait partie du curriculum, la littérature n'est pas une compétence et sera donc décrite comme une activité. L'objectif est de rechercher quelles compétences ou activités semblaient plus importantes en examinant quelles compétences revenaient pendant trois (*OBS Dalton HBS*), cinq ou six ans (*HBS voor meisjes*).

Comme la section précédente, cette section traitera les deux écoles séparément pour la clarté. Enfin, une comparaison sera présentée qui combine les informations des deux écoles.

Les programmes des deux écoles indiquent que les compétences/activités suivantes étaient traitées pendant les cours de français : la grammaire, la lecture, la traduction (FR-NL et NL-FR), l'expression orale, la littérature, les travaux écrits, l'écriture, les dictées et au *OBS Dalton HBS* la correspondance du commerce faisait aussi partie du curriculum pour les élèves qui suivaient le HBS B. Pour les deux écoles, des ces compétences/ activités nous traiterons dans quelles années elles revenaient.

3.2.2.1 *HBS voor meisjes*

Au *HBS voor meisjes* les compétences et les activités suivantes faisait partie des cours français : la grammaire, la traduction (FR-NL et NL-FR), la lecture, la littérature, l'expression orale, les travaux écrits, l'écriture et les dictées.

<i>HBS voor meisjes</i>	Première année	Deuxième année	Troisième année	Quatrième année	Cinquième année
La grammaire	X	X	X	X	X
La lecture	X	X	X	-	-
La traduction FR-NL	X	X	X	-	-
La traduction NL-FR	-	-	X	X	X
L'expression orale	X	X	X	-	-
La littérature	-	X	X	X	X
Les travaux écrits	-	-	X	X	X
L'écriture	-	X	-	-	-
Les dictées	X	X	X	-	-

Tableau 3 : les compétences de l'enseignement du français par année. Basé sur le programme de 1889-1890.

D'abord la grammaire, qui revenait aux toutes années pendant toute la période (1880-1908). Nous avons mentionné que la grammaire n'était pas très importante dans l'enseignement des langues aux écoles françaises, mais qu'elle devenait importante à travers les siècles (§2.2.1). Selon Voogel (2018 : 68), depuis le 18^e siècle la grammaire devenait importante dans l'enseignement des langues, une tendance qui restait dominante dans l'enseignement pour bien longtemps. Que la grammaire fût au centre de l'enseignement du français semble logique, parce que la grammaire est essentielle en apprenant une langue. Pendant les trois premières années, les élèves apprenaient et approfondissaient la grammaire et pendant la quatrième et la cinquième année la grammaire était surtout répétée et complétée. Le développement de l'enseignement de la grammaire semble logique en considérant que - pendant ces deux dernières années - les élèves écrivaient des travaux écrits et lisaient de la littérature. La grammaire devenait plus complexe comme les autres activités devenaient plus complexes. Pendant les trois premières années, une base grammaticale était créée et pendant les dernières deux années, les élèves devaient appliquer cette base.

La traduction est la deuxième compétence qui revenait aux toutes années. Les programmes montrent un développement clair. Les élèves commençaient à traduire du français au néerlandais en première année et deuxième année. Elles traduisaient du néerlandais en français depuis la troisième année et à partir de la quatrième année, elles traduisaient uniquement du néerlandais en français. Au moment que les élèves commençaient à écrire des travaux écrits, elles commençaient aussi à traduire du néerlandais en français. Comme la grammaire, la traduction avait gagné de l'importance au 18^e siècle (Voogel 2018 : 68). Malheureusement, les programmes d'enseignement n'indiquent pas si les traductions devenaient plus difficiles ou complexes pendant les années.

Les élèves devaient lire en première, deuxième et troisième année après la lecture n'est pas mentionnée explicitement aux programmes. Rien n'est mentionné de la lecture, mais les élèves lisaient selon les programmes. Malheureusement, nous ne pouvons pas savoir si elles lisaient par exemple des journaux, des romans ou des magazines. Aux tableaux, la lecture et la littérature sont séparées, parce que les programmes les mentionnent aussi séparément. De plus, pour la littérature, les programmes indiquent plus spécifiquement de quelle littérature il s'agit, donc par exemple la littérature du 16^e et 17^e siècle ou les fables. Les listes de livres (Annexes III) montrent que la littérature devenait de plus en plus complexe. En deuxième année et en troisième année, les élèves lisaient des fables de La Fontaine, en quatrième année la littérature jusqu'au 18^e siècle était enseignée avec un focus sur les écrivains du 16^e et 17^e siècle, comme Molière, Racine et Corneille. Les programmes n'indiquent pas s'il s'agit des versions traduites en français moderne ou en français classique. En cinquième année, les élèves continuaient la littérature jusqu'à l'époque contemporaine en lisant Bornier, Hugo, Delavigne et Daudet. Au fil des années, nous voyons des changements dans la liste des livres, mais des écrivains comme Corneille, Racine et Molière revenaient chaque année.

Pour l'expression écrite, deux compétences sont décrites : l'écriture et les travaux écrits. L'écriture est une compétence qui était surtout pratiquée en deuxième année, pendant quelques années l'écriture faisait aussi partie des programmes de la première et de la troisième classe. Les programmes n'indiquent pas les exercices d'écriture et les listes de livres ne mentionnent pas non plus des livres d'exercices de l'écriture. Le contenu des travaux écrits aussi n'était pas décrit aux programmes. Les programmes indiquent seulement que les élèves commençaient à écrire les travaux écrits en troisième année et continuaient à les écrire jusqu'en cinquième année. Le manque d'une description plus spécifique de ces deux activités cause qu'examiner ces activités est très complexe ou même impossible, parce que nous pouvons seulement faire de suppositions sur le contenu des travaux écrits.

En outre, les élèves faisaient des dictées pendant les premières trois classes. La fonction des dictées était probablement de pratiquer la compréhension orale, parce qu'une dictée comprend d'un professeur qui lit à haute voix des mots ou des phrases que les élèves doivent écrire. Les programmes n'indiquent pas si les dictées devenaient plus difficiles pendant ces trois premières années.

La dernière activité mentionnée aux programmes d'étude est l'expression orale. La plupart des programmes mentionnent que l'expression orale faisait partie du curriculum de la première, deuxième et troisième année. Les programmes ne spécifient pas comment les élèves pratiquaient l'expression orale. Le fait que l'expression orale ne fût pas explicitement partie du curriculum dans toutes les années semble frappant. Une raison peut être qu'après la troisième année les élèves étaient attendues avoir un niveau d'expression orale qui leur permettait de suivre des cours en français aux années supérieures. Un point intéressant est que l'expression orale et la compréhension orale (dans la forme des dictées) n'étaient plus mentionnées aux programmes depuis la quatrième année. Cette ressemblance indique que l'objectif, aux premières trois années, était que les élèves obtenaient un certain niveau de compréhension et expression orale pour la quatrième et la cinquième années. Il faut mentionner que cette indication est une supposition, parce que les programmes ne décrivent ni des objectifs de l'enseignement ni si l'enseignement aux quatrièmes et cinquièmes années était en français.

3.2.2.2 OBS Dalton HBS

Au *OBS Dalton HBS*, les programmes d'études décrivaient les compétences et activités suivantes : la grammaire (incluant des répétitions et la conjugaison), la traduction (FR-NL et NL-FR), la lecture, la littérature, l'expression orale, les dictées et la correspondance de commerce pour les élèves qui suivaient le HBS-B. La distinction entre le HBS-A et le HBS-B existait depuis l'année scolaire 1894-1895 au *OBS Dalton HBS*. Il faut mentionner que le *OBS Dalton HBS* offrait une formation de trois années, contrairement au *HBS voor meisjes*, qui offrait le HBS de cinq ans.

<i>OBS Dalton HBS</i>	Première année	Deuxième année	Troisième année A	Troisième année B
La grammaire	X	X	X	X
La lecture	X	X		
La traduction FR-NL	X*	X*	X	X
La traduction NL-FR	X*	X*	X	X
L'expression orale		X	X	X
Les travaux écrits				
L'écriture	-	-	-	-
Les dictées	X	X	-	-
La correspondance de commerce**	-	-	-	X

Tableau 4 : les compétences de l'enseignement du français par année. Basé sur le programme de 1894-1895.

*Le programme indique seulement « traduire », mais ne spécifie pas s'il agit de FR-NL, NL-FR ou les deux.

**La correspondance de commerce faisait seulement partie de l'enseignement du français au HBS-B.

La grammaire faisait toujours partie du programme d'études pour le français pendant la période 1883-1902. Les raisons pour lesquelles la grammaire pourrait être importante dans l'enseignement sont déjà traitées (§3.2.2.1). Au *OBS Dalton HBS*, en première et en deuxième année, la grammaire était enseignée. En troisième année, la grammaire des deux premières années était répétée et complétée. Comme au *HBS voor meisjes*, il semble que la grammaire devenait de plus en plus complexe par année, parce que les listes de livres (Annexes IV) montrent que chaque pour chaque année les élèves devaient acheter un nouveau livre de grammaire qui était d'un niveau plus haut que le livre qu'elles avaient.

Aussi au *OBS Dalton HBS*, la traduction revenait dans toutes années. Pour la première et la deuxième année, les programmes n'indiquent pas si les élèves traduisaient du français en néerlandais, vice versa ou les deux. Pour la troisième année, les programmes indiquent que les élèves traduisaient du français en néerlandais et vice versa.

Ensuite nous examinerons la lecture et la littérature. En première et en deuxième année, les élèves lisaient. Rien n'est indiqué sur la lecture, seulement le fait qu'elle faisait partie du programme. Le contenu de cette activité n'est pas clair. De nouveau, aux tableaux 3 et 4, la lecture et la littérature sont séparées, pour la même raison que nous avons montré dans §3.2.2.1. La littérature faisait seulement partie de l'enseignement en troisième année et les élèves lisaient quelques pièces d'écrivains connus. Les listes de livres montrent que les élèves ne lisaient pas de livres complets, parce qu'ils devaient acheter *Choix de lectures*. *Choix de lectures* contenait des fragments de différents livres.

Aux première et deuxième année, les élèves écrivaient des dictées. Comme pour les dictées au *HBS voor meisjes* (§3.2.2.1), nous supposons que la fonction des dictées était de pratiquer la grammaire et l'orthographe. Les programmes n'indiquent pas si les dictées devenaient de plus en plus difficiles à travers des années.

L'expression orale n'était pas mentionnée dans le programme entre 1884 et 1893, mais faisait partie du curriculum dans les autres années. À l'exception de 1883-1884, l'expression orale n'était pas une compétence qui faisait partie du programme de la première année. Ils indiquent que les élèves pratiquaient à l'aide des exercices d'expression orale.

Finalement, l'*OBS Dalton HBS* offrait la correspondance de commerce pour les élèves qui suivaient le HBS-B. Les programmes n'offrent pas d'informations sur le contenu de la correspondance de commerce.

3.2.2.3 Comparaison des compétences et des activités aux *HBS voor meisjes* et *OBS Dalton*

Aux *HBS voor meisjes* et *OBS Dalton HBS* la grammaire et la traduction étaient des compétences importantes, parce qu'elles revenaient pendant toutes les années aux deux écoles. Cette ressemblance renforce le point de Voogel (2016 : 68) que depuis le 18^e siècle, la grammaire et la traduction étaient importantes dans l'enseignement des langues. Les élèves des deux écoles apprenaient d'abord la grammaire et vers la fin de leur éducation, la grammaire était surtout répétée et complémenté. De plus, aux deux écoles, les élèves faisaient des traductions du néerlandais en français et vice versa. Au *HBS voor meisjes*, les programmes montrent un développement des traductions de la première année à sixième année clair. D'abord, les élèves traduisaient uniquement du français en néerlandais, après elles traduisaient du français en néerlandais et vice versa, finalement aux quatrièmes et

cinquièmes années les traductions étaient seulement du néerlandais en français. Ce développement indique que l'objectif des traductions était que les élèves étaient capables de traduire du néerlandais en français ou de les apprendre d'écrire en français. Les programmes du *OBS Dalton HBS* spécifient seulement pour la troisième année que les élèves traduisaient du français en néerlandais et vice versa.

Pour la grammaire, il semble qu'aux deux écoles la grammaire devenait de plus en plus complexes, parce tous les programmes montrent dans les listes de livres que pour chaque année, les élèves devaient acheter des livres de grammaire de différents niveaux. Les listes de livres indiquent aussi que ces grammaires étaient de différents niveaux.

Une autre similarité est que les dictées faisaient partie de l'enseignement du français aux premières années. Au *HBS voor meisjes*, les dictées étaient faites jusqu'en troisième année et au *OBS Dalton HBS* jusqu'en deuxième année. À cause de la nature d'une dictée, nous avons supposé que les dictées étaient utilisées pour que les élèves pussent pratiquer la grammaire et l'orthographe.

De plus, aux deux écoles l'expression orale ne faisait pas partie de l'éducation de toutes les années. Aujourd'hui, l'expression orale est une compétence très importante dans l'enseignement secondaire, mais ce n'était pas le cas dans la période 1880-1902. Aux Pays-Bas, l'enseignement des langues modernes était enseigné sur la base d'une méthode qui avait un focus très fort sur la grammaire et la traduction et pas nécessairement sur les compétences communicatives (Kwakernaak 2014 : 29). Ce n'était qu'aux années 1990 que ces compétences étaient mises au centre de l'enseignement des langues modernes dans l'enseignement secondaire.

Les deux écoles connaissaient aussi des différences. Nous voyons qu'au *HBS voor meisjes*, l'expression orale faisait partie du curriculum de la première, deuxième et troisième année, mais au *OBS Dalton HBS*, l'expression orale faisait partie de la deuxième et troisième année.

Les programmes du *HBS voor meisjes* montrent que les élèves effectuaient des exercices d'écriture (desquelles le contenu n'était pas spécifié aux programmes) et écrivaient des travaux écrits. Au *OBS Dalton HBS*, selon les programmes d'études, les élèves ne faisaient que des exercices d'écriture (aux programmes ces exercices sont appelés « thèmes »). Au *HBS voor meisjes*, les élèves faisaient donc plus sur le champ de l'écriture, parce que là les élèves écrivaient des travaux écrits.

De plus, les programmes du *HBS voor meisjes* montrent que les élèves lisaient des livres littéraires (§3.2.2.1), mais au *OBS Dalton HBS* les élèves lisaient seulement des

fragments littéraires (§3.2.2.2). Donc, les filles au *HBS voor meisjes* lisaient beaucoup plus de littérature que les garçons au *OBS Dalton HBS*.

La dernière différence est qu'au *OBS Dalton HBS* la correspondance de commerce faisait partie de l'enseignement du français. Cet aspect du curriculum du français semble en accord avec le caractère du *OBS Dalton HBS*, parce que cette école était un HBS qui était en même temps une école de commerce.

Le fait que l'*OBS Dalton HBS* était une école de commerce pourrait expliquer quelques différences. La première différence est que la correspondance de commerce faisait partie du curriculum du français. Pour les élèves qui allaient à une école de commerce, une formation qui les préparait à une vie professionnelle de commerce était probablement importante ou pratique. L'autre différence est le fait qu'au *OBS Dalton HBS* la littérature était une petite partie de l'enseignement du français en comparaison avec le *HBS voor meisjes*. Une école de commerce a un caractère pratique et la littérature ne prépare pas nécessairement un élève à une vie de commerce, donc la littérature, peut-être, ne correspondait pas (assez) à ce caractère du *OBS Dalton HBS*.

4. Conclusion

La question centrale de cette recherche était de savoir si le français au HBS était considéré plus important que les autres matières, surtout les langues. Pour répondre à cette question, nous avons analysé les programmes d'études du *OBS Dalton HBS* et du *HBS voor meisjes* dans la période 1881-1902. Cette analyse a mis le focus sur le temps d'enseignement du français comparé aux autres langues et aux maths, d'une part, et sur le curriculum du français, de l'autre.

D'abord, nous avons examiné deux anciens HBS : le *OBS Dalton HBS* et le *HBS voor meisjes*. À première vue, les écoles connaissaient beaucoup de différences : le *OBS Dalton* était seulement pour des garçons (pendant la période recherchée) et le *HBS voor meisjes* uniquement pour des filles. De plus, le *HBS voor meisjes* offrait une formation de cinq ans et plus tard de six ans. Le *OBS Dalton* offrait une éducation de trois ans. Une dernière différence superficielle était que le *OBS Dalton* était une école de commerce et le *HBS voor meisjes* était un HBS normal. Malgré ces différences superficielles, les programmes de ces deux écoles ne montrent pas beaucoup de différences dans le curriculum des matières analysées (le français, le néerlandais, l'allemand, l'anglais et les maths). Les partitions des heures des deux écoles se ressemblaient. En examinant plus spécifiquement le français, nous voyions que les curriculums du français des deux écoles se ressemblaient fortement. Les seules différences étaient que le *HBS voor meisjes* enseignait la littérature et le *OBS Dalton* ne le faisait pas et que le *OBS Dalton* offrait la correspondance de commerce. Cette dernière différence est probablement explicable par le caractère du *OBS Dalton*, c'était une école de commerce.

L'analyse montre qu'il n'y a pas de raison pour supposer que le français était considéré plus important que les autres langues. À première vue, le français semble considéré plus important que les autres langues, parce que le français a toujours fait partie des matières les plus enseignées (pendant toute la période 1880-1902) ou que le français était la matière la plus enseignée pendant quelques années. De plus, nous avons trouvé que le français était plus enseigné que le néerlandais, l'allemand et l'anglais. Les différences entre le français, le néerlandais et l'allemand sont cependant négligeables. Il semble que la différence entre le français et l'anglais est considérable, mais cette différence existait parce que l'anglais n'était pas enseigné en première année. Dans les autres années, il n'existait guère de différence entre le français et l'anglais. L'analyse renforce surtout le point de Bouwman & Steenhuis (2017 : 19), selon qui beaucoup de temps était réservé aux langues au HBS.

Malgré son prestige pendant le 19^{ième} siècle, le français n'avait pas un statut spécial au HBS. Les langues en général étaient considérées très importantes au HBS et le français n'était pas plus important que les autres.

5. Discussion

Ce mémoire a essayé de remplir une lacune dans l'histoire éducative néerlandaise (spécifiquement celle du HBS) et du français aux Pays-Bas. La question à répondre était si le français avait un statut spécial au HBS, ce qui n'était pas le cas malgré le prestige du français à l'époque. Cette conclusion est pertinente parce qu'elle nous montre que le prestige du français n'existait pas nécessairement au HBS et donc elle donne raison de demander des nouvelles questions sur la relation entre le français et le HBS. Ces questions pourraient rechercher les raisons pourquoi le prestige du français ne menait pas à un statut spécial au HBS ou si le prestige du français existait aussi dans l'enseignement. Malgré la pertinence de ce mémoire, nous ne pouvons pas dire qu'il a rempli la lacune, cet objectif est trop grand pour une thèse de master, mais cette recherche est un petit début.

Pour cette recherche, les programmes d'études du *OBS Dalton HBS* et du *HBS voor meisjes* qui portent sur une période de 22 ans (1880-1902) sont examinés. La raison pour examiner ces deux écoles était qu'en utilisant ces écoles, nous aurions une école qui offrait le HBS d'une durée de trois ans et une HBS d'une durée de cinq ans (et plus tard de six ans). De cette façon, ce mémoire décrit les deux types du HBS (§1), mais ce mémoire considère aussi ces deux écoles comme exemplaire pour tous les HBS d'une durée de trois ans et les HBS d'une durée de cinq ans. Ces deux types de HBS sont donc représentés par seulement deux écoles. Cette généralisation a comme conséquence que ce mémoire a montré surtout que le français n'avait pas un statut spécial au *OBS Dalton HBS* et au *HBS voor meisjes*. La possibilité que ces écoles étaient exemplaires pour tous les HBS existe évidemment, mais cette possibilité n'est pas grande.

Une recommandation pour une recherche comparable est d'utiliser plusieurs écoles d'un type de HBS. De cette façon, la recherche porterait plus sur les HBS en général au lieu sur une ou deux écoles spécifiquement.

Bibliographie

AERTS, Remieg, 2018, *Thorbecke wil het*, Amsterdam, Prometheus.

BANEKE, David & MAAS, Ad, 2017, « De Hogere Burgerschool : onderwijs en emancipatie », *Studium*, 10(3), 117 – 122, DOI 10.18352/studium.10155.

BARTELS, Abraham, 1963, *Een eeuw middelbaar onderwijs 1863 – 1963*, Groningen, J.B. Wolters.

BLOKKER, J. A., 2021, *Het wonder van de hbs: een onderwijshervorming die slaagde, 1864 – 1885*, Amsterdam, Querido, <https://hdl.handle.net/1887/3221313>.

BOEKHOLT, P. Th. F. M. & DE BOOY, E. P., 1987, *Geschiedenis van de school in Nederland : vanaf de middeleeuwen tot aan de huidige tijd*, Assen/ Maastricht, Van Gorcum.

BOUWMAN, Roelof & STEENHUIS, Henk, 2017, *Wij van de hbs : terug naar de beste school van Nederland*, Amsterdam, Meulenhoff.

CORNIPS, Leonie, 2012, *Eigen en vreemd : meertaligheid in Nederland*, Amsterdam, Amsterdam University Press.

DODDE, N. L., 2020, *Franse scholen in Nederland: ontstaan en ontwikkeling vanaf de vijftiende eeuw tot het midden van de negentiende eeuw*, Oud-Turnhout, Gompel & Scavina.

Van ELS, Theodorus J. H., 1992, « Foreign language teaching in the Netherlands, 1880-1940: an outline of methodological developments », *Bulletin CILA (Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée) («Bulletin VALS-ASLA» depuis 1994)*, 56, pp. 35-48.

FRIJHOFF, Willem, 1989, « Le français et son usage dans les Pays-Bas septentrionaux », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, 3 (juin 1989), Paris, SIHFLES, p. 1-8.

FRIJHOFF, Willem, 1989, « Verfransing ? Franse taal en Nederlandse cultuur tot in de revolutietijd », *Bijdragen en Mededelingen betreffende de Geschiedenis der Nederlanden* (104), p. 592-609. [En ligne] (<http://www.dbnl.nl/tekst/frijoo5verf01/index.htm>)

FRIJHOFF, Willem, 2015, « Chapter 6. Multilingualism and the challenge of frenchification in the early modern Dutch Republic », *Past, Present and Future of a Language Border : Germanic-Romance Encounters in the Low Countries*, Munich, Boston, De Gruyter Mouton, pp. 115-140.

Van HOORN, I, 1907, *De Nederlandse schoolwetgeving voor het Lager Onderwijs, 1796-1907*, Groningue, Noordhoff. [En ligne] (<https://resolver.kb.nl/resolve?urn=MMSFUBA02:000008260:00009>)

KOK ESCALLE, Marie-Christine, 1999, « Le français aux Pays-Bas dans la deuxième moitié du XIXe siècle », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [en ligne], 23. (<https://doi.org/10.4000/dhfles.3038>).

KWAKERNAAK, Erik, 2014, « Vreemdetalenonderwijs : van grammatica en literatuur naar communicatie », *Levende Talen Magazine 101* (7), p. 26-30. [en ligne] <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/article/view/908/880>

LAROUSSE, définition de « lingua franca ». [en ligne] https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/lingua_franca/47264

MOES, Jaap, 2012, *Onder aristocraten: over hegemonie, welstand en aanzien van adel, patriciaat en andere notabelen in Nederland, 1848-1914*, Hilversum, Uitgeverij Verloren.

Programmes d'études *HBS voor meisjes* (1880-1920 avec lacunes) <http://www.archieven.nl/nl/zoeken?mivast=0&mizig=210&miadt=59&micode=0193-01&minr=920331&miview=inv2>

Programmes d'études *OBS Dalton HBS* (1883-1902) <http://www.archieven.nl/nl/zoeken?mivast=0&mizig=210&miadt=59&micode=0554-01&minr=972024&miview=inv2>

REUTEN, J. J. M. & ROSMALEN, P. H. W., 1988, *Het voortgezet onderwijs in Nederland : ontwikkelingen, structuren en regelingen*, Tilburg, Uitgeverij Fer Remmers.

Van STRIEN-CHARDONNEAU, Madeleine & KOK ESCALLE, Marie-Christine, 2010, « Le français aux Pays-Bas (XVIIe -XIXe siècles) : de la langue du bilinguisme élitare à une langue du plurilinguisme d'éducation », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], Volume (45), pp. 123-156. (<https://journals.openedition.org/dhfles/2448>)

Van STRIEN-CHARDONNEAU, Madeleine & KOK ESCALLE, Marie-Christine, 2017, « Le français langue seconde, langue de relation intime, de la relation à soi et à l'autre » *French as Language of Intimacy in the Modern age. Le français langue de l'intime à l'époque moderne et contemporaine*, Amsterdam, Amsterdam University Press, p. 21-44

VOOGEL, Marjolijn, 2018, *Bon ton of boring ? De ontwikkeling van het Frans in onderwijs en uitgeverij in Nederland*, Amsterdam, Amsterdam University Press.

Annexes

I. La partition des heures au *HBS* voor meisjes (1899-1890)

VERDEELING VAN DE WEKELIJSCHESLESUREN.						
VAKKEN.	1 ^e Kl.	2 ^e Kl.	3 ^e Kl.	4 ^e Kl.	5 ^e Kl.	Totaal
Nederlandsche taal- en letterkunde.	4	3	3	3	3	16
Fransche taal- en letterkunde . . .	4	4	3	3	3	17
Hoogduitsche taal- en letterkunde.	4	3	3	3	3	16
Engelsche taal- en letterkunde . . .		4	3	3	3	13
Geschiedenis	2	3	3	3	3	14
Aardrijkskunde	2	2	2	2	2	10
Wiskunde en Boekhouden	4	3	3	3	3	16
Plant- en Dierkunde.	1	1	1	1	1	5
Natuur- en Scheikunde			2	3	3	8
Handteekenen en Schoonheidsleer.	2	2	2	2	2	10
Schoonschrijven	1					1
Handwerken	2	2	2	2	2	10
TOTAAL	26	27	27	28	28	136

Voor iedere klasse is gelegenheid, gedurende twee uren 'sweek onderwijs in gymnastiek te ontvangen.
De 1^e, 2^e, 3^e en 4^e klasse kunnen in twee afdelingen gesplitst worden

Verdeeling der leervakken en der leerstof over de verschillende klassen.

NEDERLANDSCHE TAAL- EN LETTERKUNDE.

1^e KLASSE. (Mej. VAN DOORNINCK.)

Vormverandering der naam- en werkwoorden.
Overzicht der overige redenen.
Ontleding van een enkelvoudigen zin. Lezen.

2^e KLASSE. (Mej. VAN DE WATERING.)

Herhaling van de vormverandering der naam- en werkwoorden.
Behandeling der overige rededeelen.
Ontleding van den samengestelden zin. Lezen.

3^e KLASSE. (Mej. KRAMERS.)

Herhaling en uitbreiding der spraakkunst.
Opstellen en andere stijloefeningen.
Lezen van proza en poëzie uit den nieuweren tijd.

4^e KLASSE. (Mej. KRAMERS.)

Herhaling en uitbreiding der spraakkunst.
Opstellen en andere stijloefeningen.
Behandeling der letterkunde tot aan de 18^e eeuw, meer in het bijzonder van de schrijvers der 17^e eeuw.
Lezen van eenige schrijvers.

II. La partition des heures au *OBS Dalton HBS* (1894-1895)

VERDEELING VAN DE WEKELIJSCHES LESUREN.

VAKKEN.	EERSTE	TWEEDE	DERDE	DERDE	Aanmerkingen.	Totaal	
	KLASSE.	KLASSE.	KLASSE. A.	KLASSE. B.		A	B
Rekenkunde	2	1	} 3	1		6	4
Stelkunde	2	2				7	5
Meetkunde	2	2	3	1		7	5
Natuur- en Scheikunde .	— ⁽¹⁾	2	4	4	(1) Na de Paasch- vacantie 1 uur.	6	6
Plant- en Dierkunde . .	3 ⁽²⁾	—	—	—	(2) Na de Paasch- vacantie 2 uur.	3	3
Staatswetenschappen . .	—	—	1	1		1	1
Handelsrecht	—	—	—	1			1
Boekhouden	—	—	—	2			2
Handelsrekenen	—	1	—	2		1	3
Schoonschrijven	—	—	—	1			1
Aardrijkskunde	2	2	2	2		6	6
Geschiedenis	3	3	2	2		8	8
Nederlandsch	4	3	3	3		10	10
Fransch	4	4	4	4		12	12
Engelsch	1	4	3	4		8	9
Duitsch	4	4	4	4		12	12
Teekenen(Hand- en Lijn-)	2	2	2	—		6	4
Gymnastiek	2	2	1	—		5	4
Totaal . . .	31	32	32	32			

III. La liste des livres pour le français au *HBS voor meisjes* (1889-1890)

16		17	
		Klasse.	Klasse.
<i>De Genestet</i> (goedkoope uitgave)	4	f 0.35	
<i>Vosmaer</i> . Nanno	4	- 1.50	
<i>Schimmel</i> . Het kind van staat	4	- 0.75	
<i>Da Costa</i> . Bloemlezing	5	- 0.80	
<i>Staring</i> . Gedichten, Volksuitgave	5	- 1.25	
<i>Potgieter</i> . Proza	5	- 1.90	
FRANSCHÉ TAAL- EN LETTERKUNDE.			
		Klasse.	
<i>Dubois</i> . Nouvelle grammaire française (1 ^{re} année)	1	f 0.55	
<i>Dubois</i> . Nouveau recueil de thèmes et d'exercices (1 ^{re} année)	1	- 0.55	
<i>Dubois</i> . Nouvelle grammaire française (2 ^{me} année)	2, 3	- 0.65	
<i>Dubois</i> . Nouveau recueil de thèmes (2 ^{me} année)	2, 3	- 0.65	
<i>Dubois</i> . Nouvelle grammaire française (3 ^{me} année)	4, 5	- 1.25	
<i>Dubois</i> . Nouveau recueil de thèmes (3 ^{me} année)	4, 5	- 0.80	
<i>Marchal et Velderman</i> . Le Français contemporain	5	- 1.90	
<i>de Bock et Leeman</i> . Cours gradué de lect. fr.			
Cours secondaire 1 ^{re} partie	1	- 1.20	
<i>de Bock et Leeman</i> . 2 ^e partie	2, 3	- 1.60	
<i>de Bock</i> . Fransche Vertaal oefeningen	3, 4, 5	- 0.80	
<i>Larousse</i> . Gr. élémentaire lexicologique (Livre de l'élève)	- 1, 2	- 0.70	
<i>Larousse</i> . Cours lexicologique de style. (Livre de l'élève)	- 3, 4	- 0.90	
<i>La Fontaine</i> . Fables (Biblioth. nationale)	3	- 0.25	
<i>Molière</i> . Les femmes savantes	4	- 0.20	
<i>Delavigne</i> . Louis XI	5	- 0.40	
<i>Dubois</i> . Choix de lectures franç. (3 ^{me} serie 3 ^{me} ed.)	3	- 1.50	
HOOGDUITSCHÉ TAAL- EN LETTERKUNDE.			
		Klasse.	
<i>Spruijt</i> . Theor. pract. inleiding tot de Hoogd. taal	1, 2, 3	f 1.25	
<i>Dijkstra en van Duinen</i> . Kleine tolk; verz. van woorden en zinnen	1	- 0.50	
<i>Honigh</i> . Hoogd. leesboek 1 ^o deel	1	- 0.75	
<i>Honigh</i> . Hoogd. leesboek 2 ^o deel	2	- 0.90	
<i>Spruijt</i> . Hochdeutsche Sprachlehre	2, 3, 4, 5	- 1.25	
<i>Spruijt</i> . Oefeningen behoorende bij de „Sprachlehre“	4, 5	- 0.75	
<i>Lüben</i> . Auswahl charakteristischer Dichtungen und Prosastücke 2 ^{ter} Theil	3, 4	- 1.10	
<i>Lüben</i> . 1 ^{ster} Theil	4	- 1.10	
<i>Lüben</i> . 3 ^{ter} Theil	5	- 1.20	
<i>Leopold</i> . Nederl. en Hoogd. klank- en zinverwante woorden	4, 5	- 2.50	
<i>Spruijt</i> . Sprachübungen	3	- 0.50	
<i>Bruck</i> . Lese und Uebungsbuch	2, 3, 4	- 0.80	

IV. La liste des livres pour le français au *OBS Dalton HBS* (1894-1895)

13

TITELS.	PRJS.	KLASSE.	
<i>Th. Jorissen</i> , Overzicht van de Algemeene geschiedenis. Zesde druk	f 1.90	1. 2. 3.	
Aanbevolen wordt de historische atlas van Dr. <i>G. J. Dozy</i> en <i>S. J. Brugmans</i> . 2 ^e druk	- 2.50	1. 2. 3.	
Nederlandsch.			
<i>C. G. Kaakebeen</i> , Beknopte Nederlandsche Spraakleer	- 1.—	1. 2. 3.	
<i>J. L. Ph. Duyser</i> , Nederlandsche Stijloefeningen I	- 0.50	2.	
<i>J. L. Ph. Duyser</i> , Nederlandsche Stijloefeningen II	- 0.75	3.	
<i>P. Karszen</i> , Ontwikkelend taalonderwijs, 4 ^e druk	- 0.25	1.	
<i>Van Moerkerken</i> , Nederlandsch leesboek	- 1.50	1.	
<i>Duyser en van Goor</i> , Letterkundig leesboek II	- 1.25	2.	
<i>Duyser en van Goor</i> , Letterkundig leesboek I	- 1.25	3.	
<i>M. J. Koenen</i> , Zakwoordenboekje, 9 ^e druk	- 0.25	1. 2. 3.	
Fransch.			
Édition Robyns.	<i>Dubois</i> , Nouv. gramm. franç. 1 ^e année, 15 ^e druk	- 0.55	1.
	<i>Dubois</i> , Nouv. gramm. franç. 2 ^e année, 12 ^e druk	- 0.65	2.
	<i>Dubois</i> , Nouv. gramm. franç. 3 ^e année, 11 ^e druk	- 1.25	3.
	<i>Dubois</i> , Nouv. recueil de thèmes 1 ^e serie B, 3 ^e druk	- 0.65	1.
	<i>Dubois</i> , Nouv. recueil de thèmes 2 ^e serie, B, 2 ^e druk	- 0.65	2.
	<i>Dubois</i> , Nouv. recueil de thèmes 3 ^e année A, 12 ^e druk	- 0.80	3.
	<i>L. Koning</i> , Eléments de conversation, 6 ^e druk	- 0.80	2. 3.

14

TITELS.	PRJS.	KLASSE.
<i>J. M. Reinders</i> , Voyage à Paris	f 0.50	1.
<i>Faisely</i> , Exerc. de lect. et de conv. 1 ^e serie, 8 ^e druk	- 1.—	1.
<i>Dubois</i> , Choix de lect. franç. 2 ^e série, 6 ^e druk	- 1.35	2.
Engelsch.		
<i>Günther</i> , Leerboek der Engelsche taal, 2 ^e druk	- 1.25	1. 2.
<i>Wijnhoff</i> , Tales and Stories, 3 ^e druk	- 0.90	2.
<i>Burnett, Little Lord Fauntleroy</i> (Tauchnitz ed.)	- 1.—	3.
<i>C. Stoffel</i> , Handleiding bij het onderwijs in het Engelsch. 2 ^e stuk, 7 ^e druk	- 1.25	2.
<i>Fijn van Draat</i> , In Engeland.	- 0.75	3.
<i>Van Tiel</i> , English grammar, 3 ^e druk	- 1.50	3.
Hoogduitsch.		
<i>J. Leopold Hz.</i> , Inleiding tot de Zwischen-Grammatik, 9 ^e druk	- 1.25	1. 2.
<i>J. Leopold</i> , Zwischen—Grammatik mit Uebungen und Uebersetzungen für die Mittelklassen höherer Lehranstalten. Dritte auflage	- 1.75	2. 3.
<i>Beekman</i> , Oefeningen ter vertaling in 't Hoogduitsch. 2 ^e Verzameling	- 0.60	3.
<i>W. Cramer</i> , Nieuw Hoogduitsch Leesboek, 3 ^e jaar	- 1.40	3.
<i>F. G. G. Valette</i> , Hoogduitsch Leesboek, Deel I, 3 ^e druk	- 0.65	1.
Idem, Deel II, 2 ^e druk	- 0.65	2.
Einzelne Nummern aus der Reclam, Handel- oder Volksbibliothek	- 0.15	2. 3.
Woordenboeken voor de 3 talen naar verkiezing. Bruikbare te verkrijgen à f 1.50 ieder.		1. 2. 3.