



Le français à l'école primaire en Flandre vers 1880 : quelques remarques sur la « nature » des contenus à enseigner

Michel Berré



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/dhfles/2293>

DOI : 10.4000/dhfles.2293

ISSN : 2221-4038

Éditeur

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

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2002

ISSN : 0992-7654

Référence électronique

Michel Berré, « Le français à l'école primaire en Flandre vers 1880 : quelques remarques sur la « nature » des contenus à enseigner », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 29 | 2002, mis en ligne le 01 janvier 2013, consulté le 27 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/2293> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dhfles.2293>

Ce document a été généré automatiquement le 27 mai 2021.

© SIHFLES

Le français à l'école primaire en Flandre vers 1880 : quelques remarques sur la « nature » des contenus à enseigner

Michel Berré

0. Introduction

- 1 L'objectif du présent article est de mettre en rapport les conceptions didactiques relatives à l'enseignement du français (langue seconde) telles qu'elles s'expriment dans les circulaires officielles et les préfaces des manuels scolaires et les contenus d'enseignement tels qu'on les retrouve dans les programmes et les manuels scolaires. Trois documents ont plus particulièrement retenu notre attention : le *Programme de l'enseignement primaire de 1880*, la *Circulaire ministérielle* qui l'accompagne et les *Notions grammaticales* de Kirsch, manuel publié en 1896 et se présentant comme une application dudit programme. Pour ce qui est des contenus, nous avons focalisé notre propos sur les aspects syntaxiques : le XIX^e siècle étant présenté par Chervel (1977) comme le siècle de la constitution de la syntaxe fonctionnelle dans les grammaires scolaires français langue maternelle, il nous a paru intéressant de voir ce qu'il en était de cette « syntaxe » dans la grammaire destinée à l'enseignement du français aux Flamands dans le dernier quart du XIX^e siècle. *In fine*, nous nous interrogerons sur la nature des contenus d'enseignement, élément qui permet de rendre compte, selon nous, de leur remarquable stabilité.

1. Quelques remarques sur le *Programme* (1880) et les *Notions grammaticales* de Kirsch (1896)

1.1. Genèse du *Programme* : les Circulaires des ministres Rogier (1859) et Pirmez (1868)

- 2 Le *Programme* de 1880 est le premier programme pédagogique destiné à l'enseignement primaire publié par l'État belge. Avant cette date, le contenu de l'enseignement était fixé par l'article 6 de la loi de 1842 et par l'article 1^{er} du *Règlement* de 1846¹. L'emploi du temps de l'instituteur était réglé par un *Tableau des activités*. Ce document élaboré par l'instituteur, « visé par l'inspecteur cantonal et arrêté par le collège (sic) des bourgmestre et échevins » devait être affiché dans l'école (*Bulletin administratif du ministère de l'Intérieur 1846-1847* : 204)². L'instituteur avait encore l'obligation de choisir ses manuels dans les listes élaborées par les inspecteurs provinciaux sur base d'une première sélection effectuée par la *Commission centrale de l'instruction primaire*³.
- 3 L'idée « d'adopter un plan d'études uniforme pour l'ensemble des matières obligatoires et facultatives [...] à l'instar de ce qui avait été fait pour les écoles normales » (*Bulletin administratif du ministère de l'Intérieur 1859* : 480-481) est apparue dans les années cinquante. En 1855, un inspecteur cantonal de Flandre occidentale rédigeait un programme pour son ressort d'inspection, initiative louée par l'administration (cf. RTIP 1855-1857 : CLXXXVII). Dans une circulaire datée du 29 août 1859, le ministre libéral Charles Rogier demandait aux inspecteurs provinciaux de

formuler un projet de programme pour les écoles primaires [indiquant] tous les développements que chaque branche comporte, les cours à donner dans les trois divisions de l'école, ainsi que le nombre et la durée des leçons que l'instituteur doit y consacrer (*ibid.*)⁴.
- 4 Au niveau national, il n'a été donné aucune suite à la circulaire de Rogier. Seul, à notre connaissance, l'inspecteur de Flandre orientale Henri Kervyn a pris l'initiative de créer une *Commission* [*Commissie van het 4^{de} Schoolgebied der provincie Oost-Vlaanderen*] pour mettre à l'étude la proposition du ministre. Le programme a été achevé en octobre 1864 et publié en 1865 en un fort volume de plus de six cents pages (cf. *Omstandig programma... 1865*)⁵.
- 5 La seconde initiative ministérielle date de décembre 1868. Le ministre libéral Eudore Pirmez entendait faire du nouveau programme des examens d'admission aux écoles normales (octobre 1868) le *terminus ad quem* de l'enseignement primaire⁶. Seules quelques inspections provinciales sont entrées dans les vues du ministre dont l'inspecteur de Flandre occidentale, A.-J. Germain⁷. Pour rédiger ce programme (cf. *Omstandig programma van het onderwijs... 1868-1869*), Germain s'est inspiré du plan d'études des écoles du département de la Seine qui date de 1866 et qui est l'œuvre d'Octave Gréard (cf. *infra*).

1.2. Premier ministère de l'Instruction publique (1878-1884)

- 6 En Belgique, le premier ministère de l'Instruction publique (1878-1884) a vu le jour en 1878 suite à la victoire libérale aux élections. La direction en a été confiée à Pierre-Édouard Van Humbeéck⁸. Un an après son entrée en fonction, le ministre a fait approuver, le 1^{er} juillet 1879, par les chambres législatives son projet de loi portant

révision de la loi de 1842. Cette loi – « modérément laïque, profondément pédagogique et nettement centralisatrice » (Lory 1979 : 673) – a déclenché une véritable « guerre scolaire [qui a] sévi durant cinq ans, portant l'intolérance et le fanatisme à un point jamais égalé depuis lors » (Wynants 1998 : 27)⁹. Si les questions politiques et idéologiques de cette loi ont déjà fait l'objet de nombreux commentaires, ses aspects pédagogiques ont été beaucoup moins observés (cf. Minten *et al.* 1993 : 39)¹⁰.

- 7 L'article 5 de la loi du 1^{er} juillet 1879 imposait l'enseignement des matières suivantes dans les écoles primaires communales¹¹ : la lecture, l'écriture, les éléments du calcul, le système légal des poids et mesures, les éléments de la langue française, flamande ou allemande, selon les besoins des localités, la géographie, l'histoire de la Belgique, les éléments du dessin, la connaissance des formes géométriques, les notions élémentaires des sciences naturelles, la gymnastique et le chant. Au total, 12 branches, sans compter la morale et les travaux à l'aiguille¹². D'après le même article 5, cet enseignement pouvait recevoir des extensions dans les localités où elles étaient reconnues possibles et utiles. Le 25 avril a paru l'arrêté royal énumérant les branches faisant l'objet de ces extensions. Trois mois plus tard, en conformité de l'article 2 de cet arrêté, une *Circulaire* ministérielle adressée aux gouverneurs des provinces annonçait la publication du *Programme* de l'enseignement à donner dans les écoles primaires communales (le *Programme* est joint en annexe de la *Circulaire* et a paru au *Moniteur belge* le 23 juillet 1880).
- 8 Tous les historiens s'accordent pour souligner le rôle majeur joué par le directeur général de l'instruction primaire, A.-J. Germain, dans l'élaboration et la rédaction de ce *Programme*¹³. Le projet de Germain a été soumis au *Conseil de perfectionnement de l'instruction primaire* et « après de longues discussions, et moyennant quelques amendements, [il] a été admis à l'unanimité des membres » (Germain 1882 : 28). Discuté dans la séance du 5 juillet 1880, les aspects relatifs à l'enseignement d'une seconde langue n'ont fait l'objet d'aucune observation (RTIP 1879-1881 : 127). Le *Programme* était divisé en quatre degrés ; seuls les trois premiers étaient obligatoires pour l'école primaire « et c'est bien là, précise Germain, le programme dont j'ai principalement à m'occuper » (1882 : 29-30)¹⁴.

1.3. Le français langue seconde, une « branche facultative »

- 9 Tout comme sous le régime de la loi de 1842, l'État belge s'en est remis en 1879-1880, pour ce qui est de l'enseignement des langues, aux autorités communales : c'étaient les communes qui déterminaient la langue dans laquelle l'instruction devait être donnée et qui appréciaient l'opportunité d'enseigner ou non une deuxième langue. Dans l'esprit du législateur, la première langue enseignée devait être la langue maternelle comme il apparaît à la lecture du *Règlement* de 1846 (sans que les textes prennent en considération le fait que la langue « maternelle » de l'institution était rarement similaire à celle des élèves qui ne s'exprimaient qu'en patois) et de façon encore plus nette en 1879-1880 avec le choix des dénominations « langue maternelle » et « langue seconde »¹⁵. Durant tout le XIX^e siècle, les communes sont restées maîtres du jeu dans le choix des langues à enseigner au grand dam du *Mouvement flamand* qui souhaitait une législation régionale contraignante¹⁶.
- 10 L'ouverture à la « seconde langue » sous les gouvernements libéraux (cf. la première loi linguistique relative à l'enseignement moyen votée en 1883 et inaugurant des sections

« flamandes » dans les athénées royales et les écoles moyennes situées dans le nord du pays) était lourde d'ambiguïtés¹⁷. En effet si l'expression « langue seconde » (introduite dans le *Programme* de 1880) suggérait que tout Belge avait potentiellement¹⁸ une « seconde langue », elle impliquait aussi que tout Belge devait désormais avoir une certaine compétence (maximale ou minimale) en français : cette seconde langue était obligatoirement le français pour les populations de langue germanique alors que les « normalistes » wallons¹⁹ pouvaient opter pour un cursus avec allemand et anglais mais sans néerlandais.

- 11 L'enseignement du français débutait au premier degré à raison de 3 heures hebdomadaires. Dans ce degré, l'enseignement du français était exclusivement oral. Les deux degrés suivants, le français était enseigné 5 heures par semaine avec au troisième degré, une répétition en français des matières enseignées une première fois en langue maternelle. Même s'il mécontentait le *Mouvement flamand* (de plus en plus hostile à la présence du français à l'école primaire), un tel programme ne constituait pas non plus le fer de lance d'une politique d'assimilation linguistique²⁰. Il ne s'agissait pas d'éliminer le flamand mais de maintenir un lien privilégié entre l'identité belge et la langue française, lien qui nous paraît conservé et même renforcé par les programmes de 1880 (enseignement primaire) et 1881 (enseignement normal).

1.4. L'enseignement de la syntaxe d'après l'ouvrage de Kirsch (1896)

- 12 La publication d'un *Programme* détaillé de l'enseignement primaire n'a pas suscité pour ce qui est de l'enseignement de la seconde langue, la parution d'une multitude de nouveaux manuels. Nous avons dit ailleurs (cf. Berré 2001) un mot des manuels de Stals (1884) et Sluys – Kesler (1884) destinés à fournir aux enseignants le matériel nécessaire pour les exercices de langue (cf. *Tableau 1*). Pour ce qui est des notions grammaticales à enseigner selon le programme, les instituteurs paraissent se contenter des manuels existant sur le marché. Nous y voyons un indice supplémentaire de ce que le *Programme* de 1880 n'introduit pas de véritable rupture sur le plan des pratiques pédagogiques (cf. Berré 2002). La partie relative à l'enseignement de la seconde langue est restée inchangée sous le régime des lois organiques de 1884 et 1895.
- 13 L'on dispose de peu de renseignements sur Guillaume Kirsch, né à Liège en 1851. Diplômé de l'enseignement moyen du degré inférieur, il a été nommé le 11 avril 1879 professeur à l'École normale primaire et à la Section normale moyenne de l'État à Bruges, ensuite à celle de Gand. Il est l'auteur d'une *Grammaire française à l'usage des Flamands* (1895) et d'*Exercices grammaticaux* (1896)²¹.
- 14 Les *Notions de grammaire française à l'usage des écoles primaires flamandes* (cf. Kirsch 1896) ont été rédigées conformément au programme officiel (deuxième et troisième degrés). « Nous avons rigoureusement suivi les indications du programme » indique l'auteur dans la *Préface*. L'ouvrage comprend 5 chapitres : le chapitre IV (pp. 70-80) est consacré à la « Construction » (deuxième et troisième degrés confondus), le chapitre V traite des « Notions grammaticales » (pp. 81-153 pour le deuxième degré ; pp. 154-209 pour le troisième degré). Il a été favorablement examiné par le *Conseil de perfectionnement de l'instruction primaire* durant la période triennale 1897-1899 et figure sur la liste des manuels recommandés aux administrations communales et aux instituteurs pour l'enseignement dans les écoles primaires (RTIP 1897-1899 : 89).

2. Les principes méthodologiques

- 15 Alors que la loi de 1842 et le *Règlement* de 1846 étaient assez pauvres en considérations méthodologiques (cf. sur cette question Chervel 1992), le *Programme* de 1880 s'engageait davantage sur ce terrain. Les principes méthodologiques sont essentiellement présents dans la *Circulaire* qui introduit le *Programme* proprement dit. On peut les résumer sous trois points : le principe de la concentration dans la progression de l'enseignement (2.1.) ; l'adoption d'une « méthode intuitive » (2.2.) ; le choix de la « méthode maternelle » pour l'enseignement d'une seconde langue (2.3.).

2.1. Les cours concentriques

- 16 Le principe d'une organisation « concentrique » des cours a été repris à O. Gréard, auteur d'un programme mis en œuvre dans les écoles publiques du département de la Seine (cf. le *Règlement d'organisation pédagogique*, promulgué le 10 juillet 1868 par le ministre V. Duruy)²². Cette organisation pédagogique répondait au souhait d'une « éducation intégrale », c'est-à-dire une éducation qui vise au développement de l'ensemble de la personnalité de l'élève²³.

On peut comparer ces trois degrés [de l'instruction primaire] à des cercles concentriques. Représentons le premier degré par un cercle divisé en plusieurs secteurs dont chacun figure une branche d'enseignement. Pendant les deux premières années d'études, l'enfant parcourt ces différents secteurs et est censé arriver, au bout de ce temps, à la circonférence qui les limite. Au second degré, on le replace au centre du même cercle, il en parcourt de nouveau toute l'étendue : c'est la répétition des matières du premier degré. Il continue ensuite à s'avancer, dans tous les sens, au delà de la première circonférence et, à la fin du second cours, il a atteint une circonférence plus grande. La couronne circulaire comprise entre les deux circonférences, représente l'enseignement des matières nouvelles étudiées au degré moyen. [...]. Ceux qui ont le bonheur de pouvoir continuer [au delà de la première communion] abordent le troisième degré. On les replace au centre du premier cercle qu'ils parcourent pour la troisième fois, mais avec rapidité ; ils s'arrêtent un peu plus sur les matières du deuxième cercle, puis on les pousse au delà de la circonférence qui le limite et ils parcourent une deuxième couronne circulaire qui représente les matières d'études du troisième degré (Germain 1882 : 30-31).

- 17 Comme justificatif, Germain en appelle au modèle de l'« apprentissage naturel ». Le principe de la concentration « respecte, dit-il, les lois de la nature [et] se conforme à la méthode naturelle de la mère » (Germain 1882 : 35)²⁴. L'idée est donc de conformer l'enseignement à l'apprentissage naturel ou plutôt à la représentation que l'on se fait d'un apprentissage naturel, la difficulté étant bien entendu de distinguer, dans tout apprentissage, ce qui relève de la « nature » de ce qui relève de la « culture ».

2.2. La méthode « intuitive »

- 18 « La méthode qui pénètre le programme tout entier, c'est la méthode intuitive » (Germain 1882 : 31). Cette notion récurrente dans les discours qui accompagnent le *Programme* demeure cependant assez floue aussi bien dans sa définition que dans sa justification.

- 19 Selon Germain, la méthode intuitive, c'est « la méthode d'observation, d'expérimentation et d'analyse » (*ibid.*; cf. aussi *RTIP 1879-1881* : CIV). Il s'agit de s'inspirer du modèle fourni par les sciences de la nature et de le transférer dans l'école :

On fait constamment porter l'attention des enfants sur l'objet à étudier, que, dans certaines leçons, l'on place sous leurs yeux. On leur apprend à observer, à décomposer, puis à réunir les diverses parties en un tout bien ordonné [...]. On fait [...], avant tout, appel à l'activité de l'élève, en éveillant en lui l'esprit de recherche, de réflexion et de raisonnement, en fortifiant les facultés actives (*RTIP 1870-1872* : XCVIII).

- 20 Il suffit d'observer le langage pour en saisir et en abstraire les principales lois. Il y a homologie entre le monde des choses et le monde des mots, ce qui autorise le transfert d'une méthode, conçue dans le champ des sciences positives, au domaine des sciences de l'homme. Ce point de vue est celui de Pierre Tempels – principal inspirateur du *Projet* (1871) de la *Ligue de l'enseignement* – qui voit dans les mots le reflet immédiat des choses :

On lui présente [à l'enfant] successivement des animaux, des plantes, des minéraux [...]. L'enfant apprend le substantif [...]. On lui fait remarquer les qualités des choses [...]. L'enfant apprend des adjectifs [...]. On examine le fonctionnement général de la chose, son action [...]. L'enfant apprend le verbe [...]. Alors vient le second degré : on compare, on décrit, on rattache l'effet à la cause, en tant que la liaison est purement physique et facilement perceptible par les sens. L'enfant en exprime l'idée : il fait la phrase (*Instructions générales aux instituteurs 1877* ; cité par Sluys 1924 : 53).

- 21 Le problème, c'est que si la grammaire est une « science de l'observation », elle n'en engage pas moins des « spéculations *a priori* », des « constructions en l'air », bref des « présupposés théoriques » (Besse 1995 : 66-67). Ce qui fait que dans l'application de ces principes sous la forme de leçons de grammaire inductive, l'enseignant rencontre bien des difficultés pour faire trouver aux élèves des règles qui sont moins dans la nature des choses que dans l'esprit de celui qui les regarde²⁵. L'exemple donné par l'auteur de la notice « Intuition » du *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson d'une application de l'intuition à l'étude de la langue est à ce propos suffisamment « naïf » pour nous dispenser d'un commentaire :

En grammaire, et là peut-être plus utilement que partout ailleurs, l'intelligence de l'enfant peut être livrée à elle-même [...] encouragée [...] à faire proprio motu les généralisations que le livre donne sans doute toutes faites et toutes classées, mais qu'il y a tant de plaisir à dégager, par un libre effort d'esprit, de l'exercice même de la pensée et de la parole (Buisson éd. [1878-1887] : 868)²⁶.

- 22 Le même auteur distingue encore une « intuition par les sens » (*idem* : 866) et qui a donné naissance en pédagogie à la leçon de choses et une « intuition dans les facultés intellectuelles » (*ibid.*) dont l'utilisation pédagogique semble plutôt floue :

on l'instruit [l'enfant] par intuition, alors même qu'on ne lui montre ni objets ni images, toutes les fois qu'au lieu de lui faire suivre passivement son maître et répéter docilement une leçon toute faite, on le provoque à chercher, on l'aide à trouver, on le met sur la voie, suivant une vieille et bien juste image, lui laissant ensuite le mérite d'y faire quelques pas de lui-même (*idem* : 867).

- 23 Quant au choix de la méthode intuitive, il est justifié d'une part parce que l'intuition est conçue comme « le moyen de connaissance le plus naturel dont nous disposons » (cf. Buisson éd. [1878-1887] : 866)²⁷ – il s'agit donc d'une méthode qui suit la « nature » – mais d'autre part aussi parce qu'il s'agit d'une méthode scientifique (cf. *supra*), double justification pour le moins discutable.

2.3. La « méthode maternelle »

- 24 Pour ce qui est des « procédés », des « formes d'enseignement [...], ce qu'on appelle la méthodologie spéciale, le programme est excessivement sobre de prescriptions », indique Germain (1882 : 32). Un rapport sur les écoles normales permet de se faire une idée plus précise des conceptions du directeur général quant à la méthode à utiliser dans l'enseignement de la seconde langue (cf. *RTIP* 1879-1880 : CXXIX). En première année, « la voie à suivre, [c'est] la méthode maternelle ». Cette méthode est
- [...] basée sur l'éducation du sens de l'ouïe et sur l'exercice de la faculté de parler [...]. La première condition de succès, c'est que l'oreille de l'élève parvienne à distinguer nettement les sons et les articulations (*ibid.*).
- 25 Il convient de proposer aux élèves « de nombreux exercices gradués de prononciation, d'accentuation, de lecture ; des causeries familières, des anecdotes apprises par cœur et racontées à haute voix... » (*ibid.*). De grammaire, il n'en est pas ou peu question en première année. Après, « une fois que de bons résultats sont obtenus, une part est faite à la grammaire, aux exercices orthographiques et à la rédaction » (*RTIP* 1879-1880 : CXXIX). L'énumération des autres activités proposées (« lectures expliquées, récitations accentuées, exercices d'élocution et de rédaction ») montre bien que passé les cent ou deux cents premières heures de français, la discipline n'est plus considérée comme spécifique du point de vue méthodologique : « Les indications détaillées du programme et les considérations qui ont été présentées sur l'enseignement de la langue maternelle, permettent de ne pas entrer dans de plus longs développements », conclut le rédacteur (*RTIP* 1879-1880 : CXXIX)²⁸.
- 26 Le recours à la méthode maternelle n'est pas justifiée « théoriquement » par Germain mais il est clair qu'il s'inscrit dans une volonté de conformer l'enseignement à l'« apprentissage naturel », la nature s'incarnant pour ce qui est de l'apprentissage des langues dans l'action de la mère avec son enfant.

3. Les contenus à enseigner

3.1. La grammaire « honteuse » ?

- 27 Un *Nota Bene* dans le *Programme* de 1880 précise que « dès la première année d'études, l'instituteur se servira autant que possible de la seconde langue dans les divers exercices » (*Programme...* 1880 : 34)²⁹.

Tableau 1

Enseignement du français seconde langue (<i>Programme</i> 1880)		
Degrés	Intitulés	Contenus

DI ³⁰	Exercices de langage	<p>a) Faire <i>nommer</i> dans la langue maternelle, puis dans la seconde langue, les diverses choses qui tombent dans la sphère d'observation des enfants (l'Instituteur – sic – suivra un ordre <i>progressif</i> et aura soin de faire placer toujours un <i>article</i> ou un <i>déterminatif</i> devant les <i>noms</i>).</p> <p>b) Faire ajouter des <i>qualificatifs</i> aux noms.</p> <p>c) Faire employer, dans de petites <i>phrases</i>, les <i>verbes</i> les plus usuels.</p>
DM	Lecture	Éléments de la lecture. Signification des mots. Lectures courantes simples et faciles. Traduction, causerie et exercices sur le sujet de la leçon. Récitation expressive de petits morceaux expliqués [...] ³¹ .
	Exercices de langage	Conversation usuelle. – Entretiens familiers sur des sujets préalablement étudiés dans la langue maternelle.
	Exercices par écrit	Versions et thèmes choisis. Petites rédactions sur des sujets traités préalablement de vive voix ³² .
	Notions grammaticales	Principales règles pour la formation du pluriel des noms communs. – L'article : élision et contraction. – Règles principales pour la formation du féminin et du pluriel des adjectifs. – Adjectifs déterminatifs. – Pronoms. – Exercices pratiques de conjugaison en phrases complètes (verbes réguliers).
DS	Lecture	Lecture expressive de petits morceaux choisis. Traduction, causerie et exercices de langage sur le sujet de la leçon. Récitation expressive de petits morceaux préalablement expliqués.
	Exercices de langage	Conversation usuelle. – Entretiens sur des sujets préalablement étudiés dans la langue maternelle.
	Rédactions et autres exercices écrits	Sujets familiers facilités par un entretien préalable. Petits récits. Lettres très simples. Versions et thèmes choisis.
	Notions grammaticales	Récapitulation du cours précédent. – Conjugaison des verbes irréguliers. Principales règles d'accord du verbe avec un sujet. Place de l'adjectif. Règles de l'emploi et de la construction des compléments. Emploi des auxiliaires <i>avoir</i> et <i>être</i> . Exercices pratiques sur la concordance des temps. Règles principales pour l'accord du participe passé.
	Répétition de leçons d'histoire, de géographie, etc., dans la seconde langue.	

28 Au premier degré, il n'y a qu'une seule « activité » proposée : les exercices de langage. Ces exercices consistent à « faire nommer dans la langue maternelle, puis dans la seconde langue, les diverses choses qui tombent dans la sphère d'observation des enfants » (cf. *Tableau 1*)³³. On notera la très grande similitude de ces exercices avec ceux dits d'« intuition » pratiqués en langue maternelle. Ces exercices sont considérés par le professeur de pédagogie de l'École normale de l'État à Nivelles, Thomas Braun, comme un prolongement de l'instruction de la mère (1849)³⁴.

- 29 Des « exercices de langage » étaient déjà préconisés, en 1839, par Charles-Jérôme Van Nerum, le directeur de l'École centrale de Gand (où se donnaient les cours de français aux élèves les plus avancés de l'ensemble des écoles communales de la ville)³⁵. L'inspecteur cantonal Van Diest en propose la description suivante : « Ils [les élèves] s'occupent en premier lieu des mots et des objets dont ils ont déjà une idée avant de venir à l'école [...]. Le même mot est énoncé [par l'instituteur] deux, trois, quatre fois. On lui donne une signification en montrant en nature ou en image l'objet auquel il a été primitivement rapporté » (1859 : 52-54).
- 30 Ce procédé a un nom, précise Van Diest, « il est convenu de [l'] appeler le langage d'action » (*ibid.*). Toutefois, selon l'inspecteur, si l'instituteur connaît la « langue » de l'élève, il est préférable de recourir à la traduction.
- 31 Dès les années soixante, l'inspection officielle se dit convaincue de l'efficacité de ce type d'exercices. Selon Germain, les progrès réalisés en français « deuxième langue » par les élèves « paraissent devoir être attribués au soin que l'on a apporté à faire parler davantage les élèves, soit dans les leçons de lecture, soit dans les exercices d'intuition et d'élocution » (*RTIP 1873-1875* : CX). L'inspection a cependant aussi exprimé des craintes à propos de ces exercices qui « sans préparation et sans ordre » prennent facilement l'allure de « causeries sur une foule de sujets dépourvus d'intérêt » (Germain dans *RTIP 1879-1881* : 539)³⁶.
- 32 Bien des choses peuvent cependant être comprises « dans la sphère d'observation » des enfants ! Ce critère thématique s'il permet de sélectionner un vocabulaire ne dit rien des « constructions » dans lesquelles les termes doivent s'insérer : faut-il commencer par *Dieu est bon, J'aime Dieu* ou *Dieu créa le ciel et la terre en six jours* ? Cela explique l'introduction dès le premier degré de critères grammaticaux pour déterminer une « progression » dans le contenu des échanges langagiers (cf. *Tableau 1*, les points a/, b/ et c/).
- 33 Au second degré, l'élève doit lire (prononciation, correspondances graphies  sons, lecture oralisée, lecture courante et expressive), *comprendre*, *écrire sous la dictée* (correspondances sons  graphies, orthographe usuelle et grammaticale), *converser* (causeries, conversation usuelle, entretiens familiaux), *mémoriser*, *réciter*, *traduire* (thèmes et versions), *rédigier* (petites rédactions, petits récits, lettres simples, etc.). Trois « activités » sont plus particulièrement liées à l'apprentissage des notions grammaticales : les exercices d'application dans le livre de lecture, les dictées graduées, les exercices sur la dérivation et la composition des mots. Au troisième degré, les activités sont identiques à celles du degré précédent ; l'élève bénéficie supplémentamment d'une « répétition » des leçons d'histoire et de géographie en français. Aucune de ces activités ne fait l'objet d'une description (au contraire des « exercices de langage »). Peut-être étaient-elles estimées suffisamment connues des instituteurs pour ne pas devoir être expliquées...
- 34 Pour ce qui est des contenus langagiers, les indications sont plutôt vagues. Au second degré, la lecture courante doit se faire sur des textes « simples et faciles » et l'élève récite « de petits morceaux expliqués » ; au troisième degré, l'élève récite toujours des morceaux mais ceux-ci ne sont plus qualifiés de « petits » ; de même, les élèves du deuxième degré mènent des « entretiens familiaux » ; au troisième degré, il y a toujours des entretiens mais ils ont perdu leur caractère « familial » ! Tout comme pour les exercices de langage au premier degré, ce sont les « Notions grammaticales » qui

permettent de donner une progression à l'enseignement (sur cette question, cf. Berré 2003).

3.2. Une concision trompeuse ?

- 35 Alors que l'enseignement grammatical en langue maternelle visait à donner aux élèves une « idée du pronom » (cf. *Programme...* 1880 : 8), une « connaissance du nom » (*idem* : 16), ces objectifs ont été gommés du programme « seconde langue ». Il s'agit ici prioritairement de faire connaître les formes et leurs variations (formation du pluriel, du féminin, élision,...).
- 36 Indéniablement, le *Programme* est formulé de manière assez concise... En effet, si Germain n'apprécie guère le verbalisme, ni « la multitude des exceptions et des remarques » dans les grammaires, il croit par contre dans les vertus d'une « grammaire simple où toutes les règles fondamentales sont soigneusement exposées » et qui serait enseignée « avec beaucoup de soin » (*RTIP 1873-1875* : CVIII). Il s'oppose dans les années soixante-dix aux instituteurs qui entendent se passer des règles de grammaire³⁷.
- 37 Il n'en demeure pas moins que pour être comprises par les élèves, les « règles » énoncées pour les deuxième et troisième degrés supposent de ces derniers une certaine « grammaticalisation ». Ainsi le point relatif au pluriel des noms³⁸, la règle générale d'accord du verbe avec son sujet (« le verbe s'accorde en nombre et en personne avec son sujet » Kirsch 1896 : 181) ou encore celle d'accord de l'adjectif (« l'adjectif s'accorde en genre et en nombre avec le substantif ou le pronom auquel il se rapporte » *idem* : 97) – règles dont les auteurs considèrent qu'il n'est guère facile de se passer³⁹ – exigent des élèves une série de connaissances métalinguistiques : ils doivent être capables de distinguer les parties du discours, de maîtriser les « catégories grammaticales » (nombre, genre, personne, temps, etc.), de saisir les rapports hiérarchiques au sein des énoncés (concordance, dépendance,...), de comprendre les variations sémantiques liés à certaines variations formelles ou à certains emplois, etc.⁴⁰
- 38 Notre objectif n'est pas ici d'évaluer l'efficacité de ces règles (variable selon les lieux, les circonstances, les élèves,...) mais de montrer que pour être compréhensibles et applicables, ces règles impliquent une grammaticalisation des élèves, processus qui met en œuvre un contenu qui reste finalement assez similaire, quel que soit le discours méthodologique qui l'accompagne ; en amont pour être comprises (cf. *supra*) comme en aval (énumération des cas particuliers et des exceptions).

3.3. Les contenus syntaxiques

3.3.1. La « construction » des énoncés : un enseignement dans et par les textes

- 39 Les règles relatives à la construction de la « proposition » et de la phrase » s'enseignent au moyen d'exercices écrits portant sur des textes : les versions et les thèmes choisis, les petites rédactions constituent les occasions pour « [faire] connaître [aux élèves] au fur et à mesure des besoins les principales règles relatives à la construction de la proposition et de la phrase » (cf. au *Tableau 1*).
- 40 Kirsch a consacré un chapitre à cette question sans cependant avoir pu « scinder la matière » selon les degrés : « C'est aux instituteurs qu'il appartient d'apprécier ce qui convient aux deux premières années et aux deux classes supérieures (cf. *Préface*).

L'ouvrage est divisé en 5 chapitres⁴¹, le quatrième proposant une série de règles sur la « Construction » (pp. 70-80). En voici le plan :

- 41 – Proposition positive : [Généralités] / Place du participe passé / Place de l'infinitif
- 42 – Proposition négative
- 43 – Proposition interrogative : Pronom sujet / Substantif sujet (= construction pléonastique) / Construction périphrastique
- 44 – Proposition interrogative et négative à la fois
- 45 – Inversion
- 46 – Proposition subordonnée
- 47 – Exercices récapitulatifs
- 48 Les notions utilisées par Kirsch ne sont pas définies, « proposition » et « phrase » sont considérées comme des entités interchangeable⁴². L'auteur énumère sans les hiérarchiser plusieurs types de propositions (la positive, la négative, l'interrogative, l'interrogative et négative à la fois, la principale, la subordonnée...). Ce cadre lui permet de présenter une série de différences dans l'ordre des mots entre les langues flamande et française comme il apparaît dans le *Tableau 2* où nous avons résumé ce que l'auteur dit des propositions positive, subordonnée et de l'inversion.

La « construction » dans les propositions « positive », « subordonnée » et l'« inversion »		
Cas envisagés	Règles proposées	Exemples
Proposition positive	« Dans une proposition positive on place les mots dans l'ordre suivant : 1°) le sujet et ses compléments ; 2°) le pronom personnel complément ; 3°) le verbe ; 4°) l'adverbe ; 5°) les compléments du verbe en mettant le plus court le premier ».	<i>La lecture des bons livres nous offre toujours le plus sûr des remèdes</i> ⁴³
	Place du participe passé : « Quand le verbe est à un temps composé, le participe passé se place après l'auxiliaire ».	<i>La Belgique a toujours produit des peintres célèbres</i> ⁴⁴
	Place de l'infinitif : « L'infinitif doit précéder son complément ; toutefois le pronom personnel complément précède l'infinitif ».	<i>Nous devons respecter le bien d'autrui</i> ⁴⁵
Inversion	« Quand la proposition ne commence pas par le sujet, il y a une inversion. L'inversion n'a aucune influence sur la place du sujet et du verbe ».	<i>En été on recherche de l'ombre</i> ⁴⁶

Proposition subordonnée	« La proposition subordonnée se construit comme la principale ; il faut donc laisser le verbe après le sujet et ne pas le rejeter à la fin ».	<i>César a écrit que les Belges étaient les plus courageux de tous les Gaulois</i> ⁴⁷
	« Quand une phrase commence par une subordonnée, on laisse le sujet et le verbe de la principale à leur place habituelle ».	<i>Lorsque l'automne arrive, les hirondelles nous quittent</i> ⁴⁸

Tableau 2

- 49 Sans remonter nécessairement à un auteur comme Taffin (1727)⁴⁹, les remarques regroupées par Kirsch dans son chapitre IV ne sont pas à proprement parler « nouvelles ». Ainsi une partie importante de ses règles est présentée par Vanwest dans sa grammaire établie d'après le plan de celle de Ahn (1847) : « De fransche woordwolging wykt van de nederduitsche in zoo vele stukken af dat, tot het overzetten [...] het volstrekt noodig is zich de volgende vooraefgaende regels eigen te maken » ([1857] : 20-21). Suivent quelques règles concernant la place des « cas » dans les énoncés : le nominatif avant le verbe, l'accusatif après, etc. Quant à la place du participe passé, à celle de l'infinitif, à l'ordre des mots dans les propositions interrogative, négative, subordonnée, etc., il en est question dans les exercices de traduction des parties du discours concernées : le passé indéfini et l'infinitif pour la place du participe passé et de l'infinitif dans les énoncés, les conjonctions et les pronoms relatifs pour l'ordre des mots dans les « subordonnées », les conjugaisons pour la place des pronoms personnels et de la négation (*je te l'ai dit, je ne te l'ai pas dit, ne te l'ai-je pas dit ?*, etc.), etc. L'ouvrage de Robijns (1868) propose un contenu similaire à celui de Kirsch (1868 : 80, 91, 98, 202, 224, etc.).

3.3.2. Pas de « troisième grammaire scolaire »

- 50 Au troisième degré, l'instituteur enseigne plusieurs règles concernant l'accord, l'ordre des mots et les particularités d'agencement de certaines formes. Conformément au *Programme*, le chapitre V de Kirsch énumère les « principales règles d'accord du verbe avec un sujet » (pp. 181-185), la « place de l'adjectif » (pp. 185-187), les « règles de l'emploi et de la construction des compléments (pp. 188-193), l'« emploi des auxiliaires avoir et être » (pp. 193-195), des « exercices pratiques sur la concordance des temps » (pp. 195-200) et les « règles principales pour l'accord du participe passé » (pp. 200-206)⁵⁰. Comme pour la *Construction*, bon nombre de ces règles se retrouvent chez des auteurs antérieurs comme Trubert (1836) ou encore Blicck (1846). Tous les points abordés par Kirsch sont traités par Robijns (1868)⁵¹.
- 51 La « syntaxe » de Kirsch se présente davantage comme une synthèse de différentes remarques dispersées dans les manuels précédents que comme l'application d'un savoir linguistique conçu en dehors de l'école. Certes, d'un auteur à l'autre, les notions utilisées ne sont pas tout à fait les mêmes : Vanwest parlait de cas, Robijns utilisait surtout la notion de régime, Kirsch se servait des notions de phrase, proposition, complément,... Mais ces notions (cas, régime, complément,...) ne sont guère précisées (cf. *supra* pour la confusion « proposition » et « phrase » chez Kirsch)⁵². Il s'agit de proposer un ensemble de formes et de règles relatives à leur construction au moyen de

notions connues des élèves, ces « éléments » étant considérés comme nécessaires à la maîtrise de la langue.

- 52 Il serait absurde de conclure à l'immuabilité des notions enseignées mais leur évolution (lente) tient moins à l'introduction ou à l'injection de savoirs scientifiques qu'à des facteurs internes à l'école :
- 53 — la grammaticalisation des élèves flamands se fait de plus en plus dans le cours de langue maternelle, ce qui conduit les auteurs de grammaires « français seconde langue » à expurger leur ouvrage de tout ce qui concerne les définitions, l'explication des notions utilisées, etc.
- 54 — l'emploi de notions tels que *phrase*, *proposition*, *complément*, etc. est liée au souci de proposer à l'élève des « formes » et des « règles » nouvelles dans un cadre métalinguistique *connu*, familier celui enseigné en langue maternelle (l'aspect familier des notions occultant leur dimension théorique, « construite ») ;
- 55 Le regroupement des règles concernant la *Construction* (cf. chapitre IV de Kirsch) ou de certaines règles syntaxiques (cf. le *Programme* de 1880 pour le troisième degré) s'explique davantage par l'action simultanée de ces facteurs internes à l'école que par l'introduction d'une syntaxe nouvelle, « scientifiquement plus vraie », dans les classes.
- 56 L'enseignement du français aux Flamands n'a pas suscité au XIX^e siècle la constitution d'une doctrine grammaticale spécifique, une « troisième grammaire scolaire », à ranger aux côtés des « première » et « deuxième grammaire scolaire » distinguées par Chervel (1977)⁵³.

4. Éléments de conclusion

4.1. De l'écart attendu entre les « principes » et les « contenus à enseigner »

- 57 Si pour certains auteurs il ne fait guère de doute que le *Programme* de 1880 met en œuvre les deux grands principes posés dans la *Circulaire* introductive (progression concentrique des cours et méthode intuitive)⁵⁴, la confrontation des principes énoncés et des contenus proposés a permis de prendre ses distances par rapport à ces jugements un peu hâtifs, pour ce qui concerne l'enseignement du français langue seconde.
- 58 — les notions grammaticales déterminent une progression linéaire proche de celle des manuels des décennies précédentes et l'on a bien du mal à voir dans l'énumération des différents points une organisation de la matière à enseigner selon le principe des cours concentriques⁵⁵ ;
- 59 — la méthode intuitive recommandée ne se distingue pas d'une démarche d'induction fort répandue dont nous avons montré plus haut les limites ;
- 60 — la méthode maternelle assimilée en première année aux exercices de langage ne se dégage pas d'une progression d'enseignement à fondement « grammatical » et l'exigence d'un enseignement exclusivement oral au premier degré ne tient pas longtemps⁵⁶.
- 61 L'on peut bien sûr attribuer cette distorsion entre les « principes » et les « contenus » à l'écart qui existe entre la théorie et la vulgarisation et à la difficulté pour les enseignants en général d'être informés de ce que les sciences connexes ont à lui dire à

propos de l'enseignement de sa discipline... C'est une des manières de « penser l'école » : celle qui attribue l'« échec » (ou du moins une partie des échecs) au défaut de « scientificité » des méthodes ou des manuels employés et qui administre comme remède l'injection de nouveaux savoirs (qu'ils concernent la discipline en elle-même ou la manière de transmettre le savoir vulgarisé). Cette interprétation bute cependant sur une série de difficultés, entre autres l'échec des tentatives de réforme et d'application des théories nouvelles à l'école (cf. Chervel 1998).

4.2. De la nature « hybride » des contenus

62 Nous préférons partir de la notion de « stabilité ». En effet, quelle que soit la méthode préconisée, les contenus d'enseignement tels qu'ils se présentent dans les manuels évoluent assez peu. L'hypothèse ici proposée est que cette stabilité est la conséquence même de la nature des contenus à enseigner. Ces contenus sont davantage le résultat d'une « pratique » que l'application de savoirs scientifiques conçus en dehors de l'école. Cette « pratique » nous semble avoir quelque affinité avec ce que Michel de Certeau ([1980]) appelait les « arts » ou « manières de faire ». Selon le philosophe français,

la présence et la circulation d'une représentation (enseignée comme le code de la promotion socio-économique par des prédicateurs, par des éducateurs ou par des vulgarisateurs) n'indiquent nullement ce qu'elle est pour ses utilisateurs [...]. Les usagers 'bricolent' avec et dans l'économie culturelle dominante les innombrables et infinitésimales métamorphoses de sa loi en celle de leurs intérêts et de leurs règles propres. De cette activité fourmilière, il faut repérer les procédures, les soutiens, les effets, les possibilités (de Certeau [1980] : XXXVII-XXXIX)⁵⁷.

63 Pour ce qui est de l'enseignement d'une seconde langue, cette pratique nous semble être déterminée par la nature de l'objet à enseigner (la langue française) et la représentation que l'on s'en fait, par la « culture » de ceux qui sont engagés dans l'activité d'enseignement-apprentissage⁵⁸ et par le « lieu » (école, classe) où cette activité se déroule⁵⁹.

64 Selon Chervel (1998 : 12-13), « dans l'opinion commune, l'école enseigne les sciences qui ont fait leurs preuves par ailleurs ». Dans cette optique, l'instituteur enseigne la grammaire parce qu'il existe une science – appelée « grammaire » ou « linguistique » – qui dit la vérité sur la langue ; les écarts entre la grammaire enseignée scolaire et la grammaire scientifique sont alors à attribuer « à la nécessité de simplifier, voire de vulgariser, pour un public jeune, des connaissances qu'on ne peut lui présenter dans leur pureté et leur intégralité ». (*idem* : 13).

65 Tout change si l'on abandonne ce point de vue et si l'on conçoit les contenus de l'enseignement

comme des entités sui generis, propres à la classe, indépendantes dans une certaine mesure de toute réalité culturelle extérieure à l'école, et jouissant d'une organisation, d'une économie intime et d'une efficacité qu'elles ne semblent devoir à rien d'autre qu'à elles-mêmes, c'est-à-dire à leur propre histoire (*idem* : 12).

66 Les contenus à enseigner n'ont donc pas grand chose à voir (quoiqu'en disent les circulaires ministérielles ou les préfaces des manuels) avec la vulgarisation plus ou moins réussie d'un savoir linguistique ou psychologique ; ils sont la formalisation à la fois « immuable » (un manuel est toujours peu ou prou la réécriture de ceux qui l'ont précédé) et « passagère » (liés à un moment de l'histoire) d'un dialogue entre le maître et les élèves.

Au fond, loin d'être des intellectuels, c'est-à-dire des hommes qui cherchent la vérité en toute liberté d'esprit, nous [= les enseignants] sommes des praticiens ; ceux-ci ont leurs instruments auxquels ils soumettent une matière plus ou moins rebelle ; nous aussi, nous avons nos instruments, qui sont nos méthodes d'enseignement [...] (G. Monod 1924 cité par Chervel 1998 : 200-201).

- 67 Quant au caractère « rebelle » d'une seconde langue, il n'est pas invincible : il requiert pour être surmonté une série de procédures, d'interventions, de bricolages plus ou moins « improvisés » qui constituent en quelque sorte le « fonds » de la discipline et que les manuels permettent dans une certaine mesure de reconstituer.

BIBLIOGRAPHIE

Abréviations utilisées

BN = *Biographie nationale*

RTIP = *Rapport triennal sur la situation de l'instruction primaire*

Sources primaires

AHN, Franz – VANWEST, Willem (rév.). [1847] 1866. Fransche spraakkunst, met opstellen ter vertaling uit het Fransch in 't Nederduitsch en uit het Nederduitsch in 't Fransch. Sint-Truiden : Vanwest-Pluymers.

ANONYME. 1868. Leergang der Fransche taal, ingevolge het omstandig programma eener lagere school, uitgegeven door eene Commissie van het 4^e Schoolgebied der provincie Oost-Vlaanderen. Middelklas. Eerste en tweede jaargang. Hoogste klas. Eerste en tweede jaargang. Gent : Vanderpoorten-Toefaert.

BLIECK, Henri-Armand. 1846. Nieuwe Fransche spraekunst, ten gebruyke der eerstbeginnenden, door [...], priester, professor in de Normale School te Rousselaere. Rousselaere : David Vanhee.

BRAUN, Thomas. [1849] 1854². Cours théorique et pratique de méthodologie et de pédagogie à l'usage des instituteurs des écoles moyennes et primaires, des élèves des écoles normales et de tous ceux qui se destinent à la carrière de l'enseignement (3 tomes). Bruxelles : Deprez-Parent.

BUISSON, Ferdinand (éd.). [1878-1887] 1911². Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. Paris : Librairie Hachette et C^{ie}.

Bulletin administratif du ministère de l'Intérieur (1830-1878).

DES ROCHES, Jean. [1763] 1780⁵. Nieuwe Fransche Spraek-konst. Vyfdén Druk, overzien en merkelyk verbeterd. Antwerpen : J. Grangé.

DIERCKX, Jean. 1862. Propagation des deux langues en Belgique ou étude sur les inconvénients qui résultent de la différence d'idiomes dans notre pays, sur les causes de ces inconvénients ; sur les moyens les plus propres à les faire disparaître et à généraliser la connaissance des deux langues usitées en Belgique. Ouvrage couronné par la Société centrale des Instituteurs belges. Bruxelles : V^{ve} Parent et fils.

- DUCPETIAUX, Édouard. 1838. De l'état actuel de l'enseignement primaire et populaire en Belgique comparé avec celui de l'instruction en Allemagne, en Prusse, en Suisse, en France, en Hollande et aux États-Unis. Bruxelles : Meline, Cans et C^{ie}.
- GERMAIN, A.-J. 1882. Le programme des écoles primaires du 20 juillet 1880 devant la Commission d'enquête scolaire. Déposition de M. Germain, directeur général de l'enseignement primaire, dans la séance publique tenue au Palais de la Nation, le 4 mars 1882. Bruxelles : F. Hayez.
- GESELSCHAP, Théodore. 1853. Essai sur l'étude des langues modernes, d'après les principes de W. V. Humboldt. Gand : E. Vanderhaeghen.
- KIRSCH, Guillaume. 1896. Notions de grammaire française à l'usage des écoles primaires flamandes et des sections préparatoires des écoles moyennes Ouvrage rédigé conformément au programme officiel (2^e et 3^e degré) avec de nombreux exercices et le texte flamand en regard du français par Guillaume Kirsch professeur à l'École normale primaire et à la section normale moyenne de Gand [id. en néerlandais]. Louvain : Charles Fonteyn.
- LAURENT, François. 1881. Enquête scolaire. Mémoire sur l'expertise des écoles normales publiques et privées. Bruxelles : Bruylants-Christophe & C^{ie}.
- LEFEBVRE, Élisée. 1861. Exercices élémentaires et gradués pour servir à l'enseignement de la langue française dans les écoles primaires flamandes, par [...], instituteur diplômé, professeur agrégé de l'enseignement moyen du degré inférieur, régent à l'École moyenne et professeur de langue française au cours normal préparatoire de Gand [id. en néerlandais ; 2 parties]. Gand : Vanderpoorten-Toefaert.
- Mémorial administratif. Exposé de la situation administrative de la province de Brabant (1836-1870).
- ŒTKER, Friedrich. 1857. De Vlaemsche beweging. Gent (1858 pour la traduction française).
- Omstandig programma der leerstoffen en oefeningen eener lagere school, door eene Commissie van het 4^{de} Schoolgebied der provincie Oost-Vlaanderen. 1865. Gent : Vanderpoorten-Toefaert.
- « Omstandig programma van het onderwijs in de gemeente- en aangenomen scholen der provincie West-Vlaanderen [1868-1869] ». De Vereniging 1870. 401-407 (Gent : Maatschappij van onderlingen bijstand der onderwijzers en onderwijzeressen van Oost-Vlaanderen – Vanderpoorten-Toefaert).
- Pasinomie. (1789-). Collection complète des lois, arrêtés et règlements généraux qui peuvent être invoqués en Belgique. Bruxelles : Wahlen et C^{ie} (plusieurs séries avec différents éditeurs et imprimeurs de 1789 à 1899).
- Programme de l'enseignement en Flandre occidentale... ; cf. Omstandig programma van het onderwijs (1868-1869)...
- Programme de l'enseignement en Flandre orientale... ; cf. Omstandig programma der leerstoffen (1865)...
- « Programme de l'enseignement à donner dans les écoles primaires communales et les écoles d'application annexées aux écoles et aux sections normales primaires (1880) ». In : RTIP 1879-1881 (496-523).
- « Programme de l'enseignement à donner dans les écoles normales et dans les sections normales d'instituteurs et d'institutrices (1881) ». In : RTIP 1879-1881 (190 sqq.).
- « Projet d'organisation de l'enseignement populaire de la Ligue de l'enseignement (1871) ». Document annexé au Bulletin de la Ligue de l'enseignement. 1871-1872.

Rapport triennal sur la situation de l'instruction primaire en Belgique. 1847-1900. Première période triennale 1843-1845 – Dix-neuvième période triennale 1897-1899. Bruxelles (différents éditeurs-imprimeurs)⁶⁰.

« Règlement général des écoles primaires » (1846). Bulletin administratif du ministère de l'Intérieur 1846-1847. 204-206.

ROBIJNS, Frans-Antoon. [1867] 1868³. Nieuwe leergang voor het onderwijs in de Fransche taal op de Nederduitsche scholen. Sint-Truiden : E. Schoofs.

SLUYS, Alexis – KESLER, John. 1884. Les deux langues nationales. De Twee landstalen. Méthode pratique pour enseigner le français aux Flamands et le néerlandais aux Wallons. Gand : Librairie générale Ad. Hoste.

STALS, Reinier-Huibrecht. 1884. Exercices préparatoires au 'Cours pratique de français & de flamand'. Bruxelles : D. Windels (la 2^e édit. de 1885 a aussi été consultée).

TAFFIN, Philippe-F. [1727]. 1760. Grammaire française du Couvent de St. Georges à Gand ; Composée à l'usage des Demoiselles Pensionnaires dudit Couvent. Par P.-F. Taffin, Prêtre & Chapelain de la Cathédrale de la même Ville. Divisée en trois livres. Livre premier contenant les Déclinaisons & les Conjugaisons.[Id. en néerlandais]. Gand : François et Dominique Vander Ween.

TEMPELS, Pierre. 1865. L'Instruction du peuple. Bruxelles : A. Lacroix, Verboeckhoven & C^{ie}.

TRUBERT, Piet. 1836. Kort begryp der nieuwe Fransche spraekkonst, ten gebruyke der Vlamingen. Gent : Vanryckegem-Hovaere.

(De) Vereeniging. 1868-1897. Gent : Maatschappij van onderlingen bijstand der onderwijzers en onderwijzeressen van Oost-Vlaanderen.

VAN DIEST, David-Norbert. 1859. L'Enseignement primaire. Bruxelles : B. Landrien.

VAN NERUM, Charles-Jérôme. 1839. Rapport sur la situation et les besoins de l'école centrale française, adressé à la Commission directrice des écoles gratuites communales de Gand. Gand : Snoeck-Ducaju et fils.

VLAEMSCHE COMMISSIE. 1859. Instelling, beraedslagingen, verslag. Onder toezigt van leden der Commissie uitgegeven. Brussel : K. Verbruggen.

Sources secondaires

BERRE, Michel. 2001a. « Le français à l'école primaire en Flandre vers 1880-1890 : identités nationales et techniques d'enseignement ». In : KOK-ESCALLE, M.-Ch. – MELKA, F. (éds). 235-252.

— 2002. « L'État belge et le français 'langue seconde' : quelques remarques sur la permanence des débats méthodologiques au XIX^e siècle ». Actes du 6^e Congrès de l'Association des Cercles francophones d'histoire et d'archéologie et du LIII^e Congrès de la Fédération des Cercles d'archéologie et d'histoire de Belgique (Mons, 24-27 août 2000). Mons : Presses universitaires.

— 2003. Contribution à l'histoire de l'enseignement des langues : le français à l'école primaire, en Flandre, au XIX^e siècle. Étude des discours didactiques et pédagogiques. Thèse de doctorat soutenue en février 2003 à la Vrije Universiteit Brussel (Faculteit Letteren en Wijsbegeerte – Vakgroep Taal- en Letterkunde – Romaanse Talen).

BESSE, Henri. 1995. « Ferdinand Brunot, méthodologue de l'enseignement de la grammaire du français ». Histoire Épistémologie Langage 17-I. 41-74.

- . 1996. « Traduction interlinéaire et enseignement des langues (chez Locke, Du Marsais, Radonvilliers, Robertson, et quelques autres) ». In : GARCIA BASCUÑANA – LEPINETTE – ROIG (éds). 293-312.
- Biographie nationale. 1866-1986. Bruxelles : Académie royale des Sciences, des Lettres et des Beaux-Arts de Belgique (éd.).
- CHERVEL, André. 1977. Histoire de la grammaire scolaire... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français. Paris : Payot.
- . 1992. L'Enseignement du français à l'école primaire. Textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours (t. 1) 1791-1879. Paris : Éd. Economica – Institut national de recherche pédagogique.
- . 1998. La Culture scolaire. Une approche historique. Paris : Belin.
- . 2001. « L'enfant et la grammaire française (XVIII^e siècle – 1950) ». In : CHERVEL, A. (éd.). 11-30.
- (éd.) 2001. Catalogue de l'exposition 'L'enfant et le grammaire XVIII^e siècle – 1950' (17 septembre 2001 – 18 janvier 2002). Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- DE CERTEAU, Michel. [1980]. 1990. L'Invention du quotidien. 1. Les arts de faire. Paris : Gallimard (Folio Essais 146).
- DEPAEPE, Marc et al. 2000. Order in progress. Everyday Education Practice in Primary Schools – Belgium, 1880-1970. Leuven : University Press (Studia Pædagogica 29).
- DE SCHRIJVER, Reginald – DE WEVER, Bruno et al. (éds). 1998. Nieuwe Encyclopedie van de Vlaamse Beweging. Tielt : Lannoo.
- DESMED, Roger. 1990. « L'École modèle et le musée scolaire ». In : UYTTEBROUCK A. (éd.) 119-138.
- DE VROEDE, Maurits. 1991. « Language in education in Belgium up to 1940 ». In : TOMIAK J. (éd.) t. I, 111-131.
- GARCIA-BASCUÑANA, Juan – LEPINETTE, Brigitte – ROIG, Carmen (éds). 1996. « L'universalité du français et sa présence dans la Péninsule ibérique. Actes du Colloque de la SIHFLES tenu à Tarragone (Université Rovira i Virgili) du 28 au 30 septembre 1995 ». Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde 18.
- GIOLITTO, Pierre. 1983-1984. Histoire de l'enseignement primaire au XIX^e siècle. 1. L'organisation pédagogique. 2. Les méthodes d'enseignement (2 vol.). Paris : Nathan.
- GROOTAERS, Dominique (éd.). 1998. Histoire de l'enseignement en Belgique. Bruxelles : Éditions du CRISP (Centre de recherche et d'information socio-politiques).
- KOK-ESCALLE, Marie-Christine – MELKA, Francine (éds). 2001. Changements politiques et statut des langues. Histoire et épistémologie 1780-1945. Amsterdam – Atlanta : Rodopi.
- LORY, Jacques. 1979. Libéralisme et instruction primaire 1842-1879. Introduction à l'étude de la lutte scolaire en Belgique. Louvain : Nauwelaerts (Université de Louvain. Recueil de travaux d'histoire et de philologie, VI^e série, fascicule 17).
- MINTEN, Luc – DEPAEPE, Marc – DE VROEDE, Maurits – LORY, Jacques – SIMON, Frank – MERTEN, Rita – VREUGDE, Christian. 1993. Les Statistiques de l'enseignement en Belgique. L'enseignement primaire 1879-1929. Bruxelles : Archives générales du Royaume.
- SLUYS, Alexis. 1924. La Vie et les œuvres de Pierre Tempels. Bruxelles : Publications de la Ligue de l'enseignement (Document n° 52).

TOMIAK, Janusz-J. (éd.). 1991. *Schooling, educational policy and ethnic identity. Comparative studies on governments and non-dominant ethnic groups* (vol. 1). Aldershot : Dartmouth.

UYTTEBROUCK, André (éd.) 1990. *Histoire de la Ligue de l'Enseignement 1864-1989*. Bruxelles – Liège : Éditions de la Ligue de l'Enseignement.

VAN VELTHOVEN, Harry. 1998. « *Taalwetgeving in een censitair regime* », in : DE SCHRIJVER – DE WEVER (éds) 1998. 2999-3014.

WYNANTS, Paul (avec la collaboration de Martine PARET). 1998. « *École et clivages aux XIX^e et XX^e siècles*. In : GROOTAERS, D. (éd.). 13-85.

NOTES

1. Selon l'article 6, l'instruction primaire comprenait « nécessairement la religion [...] et, suivant les besoins des localités, les éléments de la langue française, flamande ou allemande » (*Pasinomie* 1842 : 677-697).
2. D'après la revue pédagogique *De Vereeniging*, le *Tableau des activités* était établi au niveau provincial dès la fin des années soixante (1870 : 326-327).
3. Ainsi, en 1854-1855, l'instituteur qui travaillait dans le 4^e ressort d'inspection du Brabant (cantons flamands de Diest, Glabbeek et Zoutleeuw) pouvait utiliser les manuels suivants pour enseigner le français : *L'Ami des écoliers*, le *Livre de lecture* de Braun, la *Méthode pour apprendre à lire* de Pietersz, deux *Abrégés d'histoire sainte* en français, *Les parties du discours* de Hoffet, les *Exercices orthographiques* de Bransiet et Constantin et la *Nouvelle grammaire française* de Noël et Chapsal. Il n'y a dans cette liste aucun manuel destiné à l'enseignement du français aux Flamands. Ce cas n'est pas isolé (sur cette question, cf. Berré 2002-2003 – chapitre V)
4. °Saint-Quentin (France) 1800 †Saint-Josse-ten-Noode (Bruxelles) 1885. Docteur en droit de l'Université de l'État à Liège, membre du Parti libéral, titulaire à plusieurs reprises du département de l'instruction publique, cf. BN t. XIX. Pour quelques indications sur l'histoire des termes « plan d'études », « programme », cf. Chervel (1998).
5. Pour la partie du programme consacrée au français, *idem* : 240-267.
6. °Marcinelle (Charleroi) 1830 †Saint-Gilles (Bruxelles) 1890. Docteur en droit diplômé du Jury central (1850). Membre du Parti libéral. Cf. BN t. XVII. Quelques extraits de la *Circulaire* de Pirmez sont évoqués dans le RTIP (1867-1869 : XCV).
7. °Forrières (Luxembourg) 1834 †1905. Germain fut le premier directeur général de l'enseignement primaire. Diplômé de l'École normale de Nivelles (1854), agrégé de l'enseignement moyen inférieur (1855), il enseigna ensuite à Rochefort, puis à l'École moyenne de Turnhout (1855) et à celle de Bruges (1858). Il fut professeur de sciences naturelles et de pédagogie à la section normale pour instituteurs de Bruges (1861), puis à celle pour régents (1863). Nommé inspecteur provincial en Flandre occidentale en 1868, puis directeur général de l'instruction primaire (1878), enfin secrétaire général (1894).
8. °Bruxelles 1829 †Id. 1890. Docteur en droit de l'Université libre de Bruxelles (1852). Cf. BN t. XXVI (438-440).
9. Pour cet épisode, le lecteur pourra se reporter dans un premier temps au résumé de Wynants (1998 : 27-29) qui propose une intéressante orientation bibliographique.
10. Lory y a consacré quelques pages (1979 : 718-756). Reconnaisant dans sa préface qu'il a dû « opérer [...] sur des terrains qui [lui] étaient peu familiers » (*idem* : VII), l'auteur en a proposé une lecture qui à certains endroits tient, selon nous, davantage de la paraphrase que de la mise en perspective historique. Cf. aussi la contribution plus récente de Depaeppe *et al.* (2000).

11. Nous n'évoquons pas ici la question de la religion, le lecteur intéressé se reportera entre autres au chapitre « Une loi laïque » dans Lory (1979 : 690-717).
12. La morale ne fait pas l'objet d'un cours séparé mais doit imprégner l'ensemble des leçons données par l'instituteur (*Programme...* 1880 : 5). Si l'on compare ce programme avec ceux de Flandre orientale (1865) et Flandre occidentale (1868), il y a essentiellement deux matières nouvelles : les notions élémentaires de sciences naturelles et la gymnastique.
13. « Le programme du 20 juillet fut, semble-t-il, en majeure partie, son œuvre » (Lory 1979 : 723). D'autre part, la plupart des historiens belges établissent un lien assez direct entre le *Programme* de 1880 et le *Projet d'organisation de l'enseignement populaire* de la *Ligue de l'enseignement* en 1871. C'est le cas de Desmed (1990) et aussi de Lory (1979). Concernant l'enseignement des langues – en particulier celui du français aux Flamands – le *Programme* de 1880 nous paraît davantage être une reprise du programme élaboré par Germain pour la Flandre occidentale en 1868 qu'une transposition du *Projet* de la *Ligue*.
14. Tout comme Germain, nous ne prenons en considération dans notre commentaire que les trois premiers degrés.
15. L'article 1^{er} du *Règlement* de 1846 précise que « l'instruction primaire comprend nécessairement les éléments de la langue maternelle » (*Bulletin administratif du ministère de l'Intérieur* 1846-1847 : 204-205). Dès 1858-1860, le rédacteur des rapports triennaux utilisent, pour désigner l'enseignement d'une deuxième langue, l'expression « une autre langue que la langue maternelle » (cf. RTIP 1858-1860 : CXIII).
16. Excepté à Bruxelles, le choix du français comme première langue enseignée est resté cependant un phénomène marginal dans les villes et villages flamands (cf. notamment De Vroede 1991 et Berré 2003).
17. Sur cette question, cf. Van Velthoven (1998) et Berré (2001).
18. Rappelons que la seconde langue est restée une matière facultative tout au long du XIX^e siècle.
19. Terme utilisé à l'époque pour désigner les élèves inscrits dans les écoles normales pour instituteurs.
20. Sur les difficultés de l'école à enseigner une langue « inconnue », cf. Chervel (1998).
21. Ces manuels ont figuré sur les listes officielles pour l'enseignement primaire, normal et moyen.
22. Cf. la déposition de Germain devant la *Commission d'enquête scolaire* : « Je citerai en première ligne le plan d'études des écoles normales du département de la Seine, qui est devenu petit à petit le programme d'un grand nombre de départements. Ce programme a pour auteur un homme éminent, une sommité de la pédagogie française, M. Gréard, vice-recteur de l'Académie de Paris » (1882 : 27). Nommé directeur de l'enseignement primaire à Paris en 1866, Gréard (°1828 †1904) a mis en place une réglementation des écoles, une organisation pédagogique et un certificat d'études dont s'inspireront au cours des années suivantes une bonne partie des départements, avant que les réformes de Jules Ferry ne les généralisent sur l'ensemble du territoire national (d'après Chervel 1992 : 35). Sur Gréard, cf. aussi Giolitto (1983-1984-I : 39-46, 79-87 et 175-182).
23. Cf. Germain dans une *Circulaire* adressée aux inspecteurs cantonaux (1877 : 168) : « L'éducation est tout autre chose que l'acquisition de connaissances réelles applicables aux besoins de la vie ».
24. « Elle [la nature] ne forme pas [...] l'enfant par parties mais par des accroissements successifs portant sur tout son être ; elle ne s'offre pas à ses regards par un seul côté, mais elle lui présente d'un seul coup la magnifique synthèse de ses beautés et de ses grandeurs, lui abandonne le soin d'en prendre insensiblement une connaissance de plus en plus approfondie » (1882 : 35). Et plus loin : « La mère agit de même ; elle ne montre pas à son enfant un objet aujourd'hui, un autre demain, après demain un autre encore ; elle lui laisse tout embrasser d'un seul coup d'œil, lui

nommant et lui expliquant mille choses dans la même journée, quitte à s'étendre bientôt davantage sur chacune d'elles » (*ibid.*).

25. Sur quelques difficultés rencontrées, cf. Besse (*idem* : 68-70).

26. Cette foi en l'application de l'observation aux mots comme aux choses a pour corollaire, le rejet de l'enseignement par les mots qualifié de « verbalisme » : « Le programme combat l'enseignement mécanique, les procédés funestes du verbalisme » (Germain 1882 : 31). Cette condamnation figure également dans la *Circulaire* de 1880 adressée aux gouverneurs (cf. *Programme...* 1880 : 2).

27. Que l'intuition soit *naturelle*, nous n'en disconvenons pas. Mais toutes les facultés de l'homme sont *naturelles* et si certaines apparaissent à certains moments de l'histoire « plus naturelles » que d'autres, c'est précisément pour des motifs « culturels » (valorisation dans cette culture d'une faculté plutôt que d'une autre)...

28. Le rapport de Germain ne dit pas un mot sur la question de la traduction. Ce silence est peut-être le signe d'une incertitude sur le rôle de la traduction comme technique d'enseignement de la langue (cf. quelques remarques dans Berré 2002).

29. C'était aussi le cas en 1868 mais uniquement au degré supérieur : « les leçons se donnent autant que possible en français » (*De Vereeniging* 1870 : 406).

30. DI = degré inférieur ; DM = degré moyen et DS = degré supérieur.

31. Le passage supprimé concerne l'enseignement de l'écriture en langue allemande.

32. La rubrique est complétée par un *Nota bene* : « On fera connaître au fur et à mesure des besoins les principales règles relatives à la construction de la proposition et de la phrase ».

33. C'est à peu près mot pour mot ce qui est présenté sous la rubrique « Vocabulaire » du programme provincial de 1868-1869 : « L'instituteur fera nommer en flamand et en français les diverses choses qui tombent dans la sphère d'action des élèves » (*De Vereeniging* 1870 : 404).

34. « Ce n'est pas dans un ordre grammatical purement systématique qu'un petit enfant apprend sa langue maternelle ; cette connaissance se forme en lui au fur et à mesure qu'il éprouve le besoin et qu'il trouve l'occasion de parler. À l'aide de ses sens, il perçoit des objets ; ce que ces objets ont de plus saillant attire surtout son attention [...]. En même temps, la mère est continuellement occupée à fournir à son enfant les expressions propres à désigner l'un ou l'autre objet [...]. Tout cela semble se faire au commencement sans aucun ordre, et seulement pour répondre à d'indispensables besoins [...]. Voilà la marche qui doit être imitée dans les exercices par intuition. [Cette] marche est celle de la nature ; cette seule considération suffit pour la justifier » (Braun [1849] : 67-68).

35. « Il faut que ces enfants [ceux du peuple] fassent beaucoup d'exercices de langage, afin de graver dans leur mémoire les mille et mille mots dont ils ont besoin pour s'expliquer ou pour comprendre... » (1839a : 8). Il ne s'agit pas d'un « cas isolé » ; Geselschap (1853), Lefèbvre (1861), la *Commission* du 4^e ressort dans le *Leergang der Fransche taal* (Anonyme 1868) recommandent aussi l'usage de tels exercices.

36. Déjà dans le programme provincial de 1868, l'inspecteur Germain mettait en garde les instituteurs : « Elk onderhoud zonder doel en zonder rechtstreeksch nut moet zorgvuldig vermederd worden » (*De Vereeniging* 1870 : 403).

37. « L'inspection a dû lutter contre un courant assez rapide qui semblait devoir emporter loin de nos écoles primaires l'enseignement des règles de la grammaire ». Signalons que cette opinion de Germain est formulée à propos de l'enseignement de la langue maternelle.

38. Et des « articles » et des « déterminatifs » qui les accompagnent, certains étant variables, d'autres non.

39. Cf. déjà Des Roches ([1763] : 183).

40. Il en va de même des règles relatives à la forme et à la place des pronoms dits personnels.

41. Voici le titre de chaque chapitre : chapitre I (pp. 1-39) : Éléments de lecture – Prononciation (deuxième degré) ; chapitre II (pp. 40-60) : Dérivation et composition des mots (deuxième et

troisième degrés); chapitre III (pp. 61-69): Principaux homonymes (deuxième et troisième degrés).

42. Cf. la consigne de l'exercice 96 : « Indiquez l'ordre où sont placées les parties des *propositions* [...] : 'La vache nous donne son lait' [...]. Formez des *phrases* à l'imitation des précédentes » (1896 : 71 ; nous soulignons).

43. À comparer avec l'ordre des mots en flamand (les différences de construction sont signalées par l'emploi d'italiques) : « Het lezen van goede boeken *biedt ons* altijd de beste remedie ».

44. En flamand : « België heeft altijd beroemde schilders *voortgebracht* ».

45. En flamand : « Wij moeten het goed van anderen *eerbiedigen* ».

46. En flamand : « In den zomer zoekt men de schaduw ».

47. En flamand : « Cesar heeft geschreven dat de Belgen de moedigste van alle Galliërs waren ».

48. En flamand : « Wanneer de herfstkomt, verlaten de zwaluwen ons ».

49. « La construction d'une Proposition Française se fait le plus communement dans l'ordre suivant : 1. Le Nominatif du verbe ; 2. La Négation *ne* ; 3. Le Verbe Simple ; 4. Le (sic) Négation *pas* ou *point* ; 5. Le Supin Auxiliaire *été* ; 6. L'Adverbe ; 7. Le Supin ou le Participe Passif du Verbe Signifiant ; 8. Le Cas du Verbe ; 9. La Préposition avec son Régime &c. » ([1727] : 407). L'exemple donné est : *L'Evangile (1) n' (2) a (3) pas (4) été (5) si ardemment (6) embrassée (7) des Gentils (8) sans (9) une grande éfusion de sang*. En flamand : *Het Evangelie (1) heeft (3) niet (4) vande Volkeren (8) soo vieriglyk (6) omhelft (7) geweest (5) sonder (9) eene groote bloedt-storting*.

50. Les termes entre guillemets sont repris au *Programme* de 1880, la pagination renvoie à l'ouvrage de Kirsch (1896).

51. Pour l'accord du verbe (1868 : 142-143 et 171 *sqq.*) ; pour la place de l'adjectif (*idem* : 240-241) ; pour les « compléments » (*idem* : 178-188 et 189-192 – la « complémentation » du nom est traitée dans les déclinaisons) ; pour l'emploi des auxiliaires (*idem* : 126-127 et 133-135) ; pour l'accord du participe passé (*idem* : 211 *sqq.*), etc.

52. Kirsch considère tantôt l'adverbe comme exerçant une « fonction » indépendante (1896 : 70), tantôt comme un complément du verbe au même titre que les compléments direct et indirect : « Les autres compléments se placent dans l'ordre suivant : d'abord l'adverbe, puis le complément le plus court, etc. » (*idem* : 192).

53. Sur cette question, cf. Berré 2003 (en particulier, le chapitre IX). Pour rappel, la première grammaire scolaire dont l'ouvrage de référence est la *Nouvelle grammaire française* de Noël et Chapsal (1823) est fondée sur une analyse logique des énoncés héritée de la grammaire générale du XVIII^e siècle (tout énoncé est réductible à la structure sujet – verbe substantif être – attribut, le sujet et l'attribut étant susceptible de recevoir une complémentation). L'enseignement de la langue écrite à tous les petits Français au XIX^e siècle a conduit les instituteurs à mettre au point une deuxième grammaire scolaire fondée sur la notion de fonction (les énoncés sont analysés en surface sans qu'il soit nécessaire de recourir aux transformations et aux figures de la grammaire générale). Ces deux modèles d'analyse ont longtemps cohabité dans les grammaires scolaires peu soucieuses de cohérence théorique, en particulier dans les grammaires françaises de Belgique (langue maternelle) qui ont conservé des lambeaux de la première analyse jusque dans les années trente du XX^e siècle.

54. Cf. Lory qui avance que le principe de la concentration est « sans conteste le plus neuf, le plus fondamental » du *Programme* de 1880, « celui qui donne véritablement son esprit à la réforme entreprise » (1979 : 724). Quant à Desmed, il affirme que grâce au *Programme* de 1880, « la méthode intuitive-active [...] allait [...] être appliquée partout en Belgique » (1990 : 134).

55. Cf. entre autres le terme « récapitulation » (troisième degré) qui indique bien qu'il ne s'agit pas d'intégrer le déjà vu dans la présentation du neuf, mais de récapituler l'ancien avant de passer à autre chose.

56. Cf. l'ouvrage cité de Stals (les *Exercices préparatoires* de 1884 destinés au premier degré). La première édition était réservée au seul maître mais dès 1885, l'auteur fait marche arrière : « les

changements notables que nous avons apportés à la première édition permettront d'employer cet opuscule, non seulement comme guide du maître, mais aussi comme manuel de l'élève » (1885² : 4).

57. Cf. aussi les remarques de Besse (1996 : 310) à propos de l'évolution de la technique de la « traduction interlinéaire ». Cette technique, dit-il, « s'est transmise [...] quasi indépendamment des théories qui ont tenté de la rationaliser, un peu comme se transforme un savoir-faire artisanal [...]. Ce qui suggère que les techniques d'enseignement des L2 [seconde langue] ne sont pas la stricte application des théories grammaticales et linguistiques par lesquelles les didacticiens cherchent à les théoriser, qu'elles relèvent d'une temporalité et d'un mode de transmission autres – un peu comme les exemples des grammairiens et linguistes, qui sont plus stables que les théories au moyen desquels ils sont étudiés ».

58. Entrent dans cette « compétence culturelle » les savoirs scientifiques (connaissances linguistiques, sociologiques, psychologiques, etc.).

59. Pour ce qui est du « lieu », la détermination ne se fait pas dans un seul sens. Chervel (2001) a montré que la prise en charge par l'école de nouveaux objectifs, plus complexes, au début du XIX^e siècle (comme l'enseignement au plus grand nombre de la langue écrite) a contribué à répartir les élèves par classes d'âge et niveaux, à adopter le mode simultané d'enseignement, etc.

60. Les volumes consultés concernent les périodes triennales suivantes : 1843-1845 ; 1855-1857 ; 1858-1860 ; 1867-1869 ; 1870-1872 ; 1873-1875 ; 1879-1881 ; 1897-1899.

RÉSUMÉS

Quelle que soit la « méthode » d'enseignement préconisée, les contenus grammaticaux présents dans les manuels de français « seconde langue » évoluent assez peu dans la seconde moitié du XIX^e siècle. L'hypothèse ici retenue est que cette stabilité est la conséquence de la nature même de ces contenus qui sont davantage le résultat d'une activité pratique que la vulgarisation d'un savoir conçu en dehors de l'école. Ainsi la syntaxe présente dans le premier Programme de l'État belge pour l'enseignement primaire (1880) et les *Notions grammaticales* de Kirsch (1896) – manuel conçu comme une application du Programme – ne proposent guère de rupture significative par rapport aux manuels et aux programmes (provinciaux) antérieurs.

Whatever the recommended teaching« method » is, the grammatical contents in the textbooks of French as a second language evolved little enough in the second half of the XIXth century. Our hypothesis is that this stability is the consequence of the nature of these contents, which result from practice rather than the popularization of a knowledge conceived from out the school. So the prescribed syntax in the first primary education Program of the Belgian State (1880) and the *Notions grammaticales* of Kirsch (1896) –textbook conceived as an application of the Program – do not significantly depart from previous textbooks and (regional) programs.

INDEX

Keywords : Pedagogic grammar books, didactic transposition, French Second Language textbooks, curriculum, primary education, Belgium, XIXth century, Guillaume Kirsch

Mots-clés : grammaires pédagogiques, transposition didactique, manuels de français L2, programme d'études, enseignement primaire, Belgique, XIXe siècle, Guillaume Kirsch

AUTEUR

MICHEL BERRÉ

Vrije Universiteit Brussel