



## Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde

33/34 | 2005

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

---

### Les discours sur les « méthodes » : un « artefact pédagogique » au service d'un projet politique ? L'enseignement du français « deuxième langue » dans les écoles normales primaires, en Belgique (1843-1881)

Michel Berré

---



#### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/1692>

ISSN : 2221-4038

#### Éditeur

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

#### Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 2005

Pagination : 79-93

ISSN : 0992-7654

#### Référence électronique

Michel Berré, « Les discours sur les « méthodes » : un « artefact pédagogique » au service d'un projet politique ? L'enseignement du français « deuxième langue » dans les écoles normales primaires, en Belgique (1843-1881) », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [En ligne], 33/34 | 2005, mis en ligne le 01 janvier 2012, consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/1692>

---

Ce document a été généré automatiquement le 2 mai 2019.

© SIHFLES

---

# *Les discours sur les « méthodes » : un « artefact pédagogique » au service d'un projet politique ? L'enseignement du français « deuxième langue » dans les écoles normales primaires, en Belgique (1843-1881)*

Michel Berré

---

- 1 Pour reprendre les trois notions clés du colloque (*institutionnalisation, disciplinarisation et professionnalisation*), notre contribution entend montrer que l'*institutionnalisation* de l'enseignement des langues flamande et française au niveau primaire a donné naissance, en Belgique flamande, au XIX<sup>e</sup> siècle à deux modèles concurrents de disciplinarisation : (i) le premier tend à faire du flamand l'unique langue d'enseignement et donne au français un statut de « deuxième langue » qui devient un « objet » à didactiser selon des modalités guère différentes de celles des autres matières scolaires ; (ii) le second vise à la création d'une école à deux langues, le flamand et le français y étant mis sur un pied d'égalité pour ce qui est de l'usage, modèle disciplinaire qui implique le bilinguisme des instituteurs<sup>1</sup>. D'où deux « types » de formation *professionnelle* : celui visant à former un instituteur flamand capable d'enseigner *le français* comme une « matière » en mettant en œuvre des techniques et des procédés étudiés à l'École normale et pratiqués à l'École d'application ; l'autre cherchant à mettre sur le marché des instituteurs capables d'enseigner *en français* comme en flamand et à faire apprendre ces deux langues par leur enseignement mais aussi leur usage (langues véhiculaires des cours et langues de scolarisation).

## 1. Une problématique à la fois générale et spécifique

- 2 L'enseignement des langues étrangères a subi une profonde mutation au XIX<sup>e</sup> siècle dans ses discours et dans ses pratiques (même si les caractéristiques de ces dernières sont plus difficiles à cerner et que leur évolution s'inscrit sans doute dans une temporalité et une causalité distinctes de celles des discours à visée théorique). Point n'est besoin de rappeler ici que le processus de disciplinarisation du français n'est pas un phénomène isolé mais s'inscrit bien entendu dans un mouvement de généralisation, de sécularisation et de modernisation de l'enseignement qui s'est développé dans la seconde moitié du XVIII<sup>e</sup> siècle et au XIX<sup>e</sup> siècle. L'organisation scolaire qui s'est mise en place (répartition de la population en classes d'âge, enseignement simultané, etc.) répondait aux nouvelles missions dévolues à l'école : moralisation des masses, acquisition précoce d'habitudes d'ordre et de discipline jugées nécessaires au maintien de la paix sociale (Depaepe 1979), élévation (relative) du niveau d'instruction par l'acquisition de compétences nouvelles (notamment un savoir-écrire en langue nationale)... Ces missions ont rendu caduques les anciennes formes de transmission des savoirs comme le mode individuel ou l'enseignement mutuel (Chervel 2001). Que l'école soit conçue comme un outil de stabilité sociale ou comme un levier servant à l'émancipation des masses ne modifie guère le consensus sur l'organisation scolaire qui détermine une « grammaire des échanges » entre enseignants et élèves assez stable et spécifique (Depaepe 2000).
- 3 Dans cette mise en place d'une nouvelle organisation scolaire, les langues dites « étrangères », « modernes » ou encore « vivantes » jouent selon nous un rôle mineur. Ce sont plutôt les « parasites » d'un système construit par les états-nations naissants : l'école primaire devient un outil de construction de l'unité nationale fondée sur l'identité des langues, des cultures et des frontières même si les moyens pour atteindre ces objectifs ont pu varier. Thiesse (2001) a ainsi montré que la culture « locale » a pu servir de point de départ pour inculquer un sentiment national français<sup>2</sup>.
- 4 Que faire dans un État où plusieurs langues sont parlées ? À l'encontre des politiques de centralisation des régimes précédents (cf. les volontés de francisation du régime français et de néerlandisation du gouvernement hollandais), la Belgique indépendante a opté pour une politique de « liberté linguistique ». Le français étant langue officielle, il n'y avait aucune contrainte « légale » concernant les usages linguistiques, livrés en quelque sorte aux « lois du marché ». Même liberté au niveau de l'enseignement, enseignait qui voulait ! Sous la pression des libéraux et du Mouvement flamand, le gouvernement a progressivement légiféré d'abord dans le domaine scolaire (1835, 1842, 1850, etc.), ensuite au niveau linguistique (1873, 1878, 1883, etc.).
- 5 Pour l'enseignement moyen (1850), l'État a fait le choix d'un enseignement en français tout en créant des cours de flamand dans l'ensemble des athénées du pays. Dans un premier temps, le mouvement nationaliste flamand s'est montré satisfait de cette loi (Swiggers 2001 : 359-360, 368) qui consacrait en quelque sorte le principe d'une Belgique à deux langues mais hiérarchiquement ordonnées : les établissements d'enseignement moyen devaient former une élite s'exprimant en français tout en ayant une « certaine connaissance » du flamand cultivé (qui pouvait se superposer à la connaissance d'une forme dialectale du flamand)... La démocratisation de la société a rendu intenable cette situation et a conduit le gouvernement belge à organiser un enseignement moyen donné

partiellement en flamand, à partir de 1883, la flamandisation complète n'intervenant qu'au XX<sup>e</sup> siècle<sup>3</sup>.

- 6 Pour le primaire, l'État s'en est remis durant tout le XIX<sup>e</sup> siècle aux autorités locales. C'était aux communes de décider dans quelle(s) langue(s) l'enseignement devait se donner et si une deuxième langue devait être inscrite au programme (cf. l'article 6 de la loi sur l'instruction primaire de septembre 1842). Par rapport à d'autres pays européens, la spécificité de l'enseignement du français « deuxième langue » apparaît donc à deux niveaux :
- 7 - le français n'est pas une langue étrangère, c'est la langue officielle du pays et elle est parlée par une partie de la population belge (avec une répartition géographique mais aussi sociale des emplois du français et du flamand) ;
- 8 - la question de son enseignement se pose au niveau primaire alors que dans les autres pays européens, il s'agit généralement de l'enseignement moyen.

## 2. La formation des instituteurs en français d'après les programmes (1843-1881) : quelques éléments de comparaison

- 9 La liberté laissée aux communes avait des implications au niveau de la formation des instituteurs : les écoles normales auraient dû former des instituteurs capables d'enseigner le français et le flamand pour être en mesure de répondre aux choix des communes. Ce ne fut pas le cas. Des deux écoles normales de l'État fondées en 1843, il était entendu que celle de Nivelles formerait plus spécifiquement des instituteurs pour les provinces wallonnes et que celle de Lierre [Lier] accueillerait prioritairement les futurs instituteurs des provinces flamandes<sup>4</sup>. Dans l'école des provinces wallonnes, seul le français était enseigné<sup>5</sup>. À Lierre, les deux langues étaient au programme<sup>6</sup>.
- 10 Il s'agissait d'un cours de français visant à rendre les instituteurs capables d'enseigner cette langue et pas seulement d'un cours de « culture générale » (puisque dans la partie « méthodologie spéciale » le français figure au programme<sup>7</sup>). L'examen d'admission comportait également une épreuve en français même si elle n'était pas, en principe, éliminatoire. Les instituteurs sortis de Lierre et destinés prioritairement aux écoles primaires des provinces flamandes étaient donc capables d'enseigner *le français...* mais pas *en français* ! Dès lors, Bruxelles posait problème. Les autorités de la ville estimaient que le niveau des instituteurs sortis de l'école de Lierre n'était pas suffisant en français : « les élèves sortis des écoles normales flamandes ne poss[édaient] pas suffisamment le français » (Boon 1969, p. 338). C'est pourquoi la ville a continué à assurer elle-même la formation des instituteurs jusqu'en 1874. Le témoignage de l'inspecteur du Brabant qui constate que dans sa province « l'enseignement souffrait particulièrement du manque d'enseignants bilingues » (cité in Lory 1979, p. 109) allait dans le même sens : le manque de compétence linguistique des instituteurs est un des maux le plus souvent dénoncés par les partisans d'un enseignement des deux langues en Belgique
- 11 En 1843, l'État en organisant l'enseignement normal s'était contenté de nommer les matières à enseigner sans autre précision et avait souhaité laisser une certaine liberté aux directeurs des deux écoles normales de l'État. Entre 1854 et 1881, quatre plans d'études (ou programmes) ont vu le jour : celui de 1854, celui de 1861 (identique au précédent pour

ce qui est du français), celui de 1868 (à partir de cette date, le programme est conçu par « matière » et plus par année d'étude ; sur cet aspect, cf. Hermans 1985) et celui de 1881. À noter une tentative de rénovation des programmes en 1878 mais qui a échoué.

- 12 La comparaison des trois programmes de 1854, 1868, 1881 (et de la réforme avortée de 1878) s'avère être un exercice fort périlleux<sup>8</sup>. De manière générale, le contenu à enseigner est réparti sur les trois années (avec une quatrième année facultative en 1881) et divisé en « rubriques ». Les deux rubriques de 1854, « grammaire » et « lecture » se retrouvent dans tous les programmes. En 1868, une troisième rubrique voit le jour « exercices ». En 1881, cette rubrique « exercices » est scindée en « exercices de langage » et « exercices par écrit ». L'ordre de présentation de ces rubriques s'est aussi modifié : la lecture est passée au premier rang alors que la grammaire est reléguée en fin de programme comme si, dans la présentation des contenus à enseigner, le rédacteur avait voulu « reproduire » quelque chose de la progression supposée de l'apprentissage : les choses avant les mots, la pratique avant la théorie : lecture (prononciation, accentuation) ----> exercices de langage ----> exercices par écrit ----> grammaire (réflexion sur la langue).
- 13 Les contenus de ces rubriques s'avèrent encore plus difficile à cerner tant les glissements d'une rubrique à l'autre, les réécritures et reformulations partielles, les modifications d'ordre, les déplacements d'une année à l'autre sont nombreux et rendent toute tentative de systématisation fort hasardeuse. En passant d'un programme à l'autre, l'on ressent l'impression étrange de se sentir à la fois dans quelque chose de semblable et de différent. Il faut en tout cas se garder de tirer des conclusions hâtives d'un examen superficiel, en considérant par exemple la notion de progrès comme la clef de l'évolution de ces discours. Nous nous bornerons à quelques remarques assez générales et prudentes, remettant à plus tard une lecture plus approfondie qui devrait prendre en compte également d'autres sources (revues pédagogiques, manuels, etc.).

## 2. 1. Les changements de contenu sous un terme générique identique

- 14 C'est le cas de la grammaire. En 1854, le programme proposé est à peu de choses la table des matières d'un manuel. Ainsi les contenus d'enseignement se rapprochent-ils fort des contenus proposés dans les manuels de Baudet (1841-1842) ou de Vanwest (1847)<sup>9</sup>. Cette manière de présenter les contenus d'enseignement n'a pas survécu aux réformes des années soixante et dès 1868, le terme *grammaire* est précisé par seulement trois termes : en première année, « lexicologie » (étude des parties du discours) et « lexigraphie » (étude de la morphologie essentiellement écrite) et en deuxième année, « syntaxe ». La grammaire prend moins de place dans les programmes (dernière rubrique en 1881) mais cela permet-il d'affirmer quelque chose à propos de ce qui se passait dans les classes ? D'autre part, elle ressurgit ailleurs dans la rubrique « Exercices » où il s'agit de se livrer à « l'explication grammaticale de morceaux de littérature ». *Idem* pour les conjugaisons passées aussi dans la rubrique « exercices ».
- 15 Le couple « prononciation et accentuation » se trouve dans tous les programmes de 1854 à 1881. Par « prononciation » il faut entendre l'articulation correcte des sons et par « accentuation » les éléments prosodiques. Le « thème » est aussi présent dans chaque programme sous forme écrite ou de vive voix. Il en va de même de la lecture avec explication.

- 16 Même s'il est méthodologiquement peu fondé de passer directement des programmes à la classe (cf. *supra*), l'on est toutefois tenté de voir dans la permanence de certains contenus ou activités, le signe d'un consensus, sinon d'une large utilisation, par les enseignants de ces techniques.

## 2. 2. Gains et pertes

- 17 Incontestablement se manifeste dans le programme de 1881 la volonté d'insister sur la langue orale. L'instituteur doit mener avec ses élèves « des causeries, des exercices de langage sur le sujet de la leçon ». Mais attention la nouveauté est peut-être moins dans l'oralité (cf. les « exercices oraux » présents dès 1854 en deuxième année et les « exercices d'élocution » également en deuxième année en 1868) que dans le fait de placer ces exercices en première année et dans l'objet de la prise de parole, à savoir « le sujet de la leçon » (sur la « leçon » objet des réformes de 1880, cf. Depaepe 2000, en particulier, pp. 71-84). En faisant le choix d'exercices d'élocution ou d'exercices de langage, le rédacteur du programme, A.-J. Germain, paraît vouloir à tout prix éviter le terme de « conversations » (présent dans le projet de 1878) qui flairait un peu trop les « manuels de conversations » et la « routine » des anciens maîtres de langues formés sur le tas<sup>10</sup>...
- 18 L'exercice de rédaction suit une progression similaire mais plus précoce dans le temps : en troisième année en 1854, elle se trouve en première année dès 1868. En 1881, des exercices d'invention sont ajoutés. La dictée apparaît en 1868, l'étude de la morphologie dérivationnelle en 1881.
- 19 Avec l'oral, la « littérature » apparaît comme une matière « en vogue » dans les programmes de 1881 (sur les transformations de l'enseignement littéraire fin XIX<sup>e</sup> – début XX<sup>e</sup> siècles, cf. Jey 1998). Dès la première année, le manuel de référence est une « chrestomathie ». En deuxième année, l'élève est amené à réaliser des comptes rendus de lectures recommandées<sup>11</sup>. En troisième année, il s'essaie à de « petites analyses littéraires ».
- 20 D'autres éléments disparaissent (même si leur contenu est partiellement récupéré ailleurs) : les exercices orthographiques (1854)<sup>12</sup>, les conjugaisons (1868), l'étude des flandricismes (1854)...

## 3. Le point de vue d'A.-J. Germain, directeur général de l'Instruction primaire (1881)

- 21 Antoine-Joseph Germain est l'auteur du programme de l'enseignement normal pour 1881 (Lory 1979, p. 740)<sup>13</sup>. L'on ne s'étonnera donc pas que son « Rapport sur l'organisation matérielle, administrative et pédagogique des établissements d'enseignement normal primaire » soit élogieux (rapport reproduit dans le RTIP 13, pp. XXXIX et sv).
- 22 Germain est un ancien régent d'école moyenne (enseignement moyen de type court, sans latin), formé à l'École normale de Nivelles. Auteur d'un manuel de sciences naturelles, c'est un partisan de la méthode inductive : il est convaincu que les règles proviennent de l'observation des faits et que cette méthode est transférable des sciences de la nature à celles de l'homme. Il conçoit la pédagogie comme une application de la psychologie et s'oppose à tout verbalisme : pour lui, l'enseignement doit mettre les choses avant les mots.

- 23 Toujours selon Germain, son programme d'enseignement de la seconde langue est la mise en œuvre de la « méthode maternelle », méthode « basée sur l'éducation du sens de l'ouïe et sur l'exercice de la faculté de *parler* » :
- Au début, précise le directeur général, il faut *peu ou point de grammaire*, mais de nombreux exercices gradués de prononciation, d'accentuation, de lecture; des causeries familières, des anecdotes apprises par cœur et racontées à haute voix ; de petites leçons de choses, suivies de rédactions simples et faciles.  
[...] Le but essentiel à poursuivre, c'est donc d'amener l'élève à *entendre*, puis à *parler*. Une fois que de bons résultats sont obtenus, une part est faite à la grammaire, aux exercices orthographiques et à la rédaction. Il est nécessaire de restreindre la grammaire à l'étude des règles les plus importantes et de multiplier le plus possible les lectures expliquées, les récitations accentuées, les exercices d'élocution et de rédaction.
- 24 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. (RTIP 13, p. CXXIX).
- 25 Désigné par ses contemporains comme un « homme de tête » (Lory 1979, p. 721), Germain peut être aussi qualifié d'« homme d'école » et cela à double titre : d'une part parce qu'il est convaincu que le progrès social est possible grâce à l'instruction et à l'école et d'autre part parce qu'il croit que l'école est en mesure d'enseigner ce que la société lui demande. Ainsi Germain est-il persuadé que les élèves peuvent apprendre une deuxième langue à l'école primaire pourvu que l'instituteur donne ses leçons conformément aux préceptes de la bonne enseignée à l'École normale. Grâce à cette méthode d'inspiration scientifique, la langue est un objet scolairement « enseignable ».

## 4. Le point de vue de François Laurent

- 26 Le juriste et professeur d'université François Laurent (°1810 †1887) partage avec Germain une même foi dans le progrès social via l'instruction comme en témoigne son engagement en faveur de l'obligation scolaire<sup>14</sup>. Pour le reste, les conceptions linguistiques et pédagogiques de Laurent et Germain ont peu de points en commun.
- 27 En septembre 1881, Fr. Laurent a été chargé par la *Commission d'enquête scolaire* de rédiger un rapport sur l'enseignement normal (et notamment les nouveaux programmes sortis quelques mois plus tôt)<sup>15</sup>. Le professeur d'université gantois a remis son travail à la mi-octobre.
- 28 Contrairement à Germain et à la plupart des instituteurs qui font de la pédagogie leur « cheval de bataille » (1881, p. 59), Laurent manifeste une grande méfiance à l'égard de cette « science appliquée » : « La pédagogie ressemble à la grammaire. Ce sont des règles, des préceptes, de la théorie » (*ibid.*).
- 29 Pour Laurent, il n'est pas indispensable de suivre un cours de pédagogie pour bien enseigner. En fait, tout dépend de la conception que l'on se fait de l'enseignement. Les enfants étant tous « plus ou moins développables » (*op. cit.*, p. 32), l'enseignement aura pour but le développement des facultés intellectuelles et morales de chacun. Il convient d'abord « d'étudier la nature et le caractère de chacun des enfants » (*ibid.*), ensuite de tenir compte de leurs capacités différentes. Ainsi comprise, l'éducation ne saurait être donnée simultanément, elle doit nécessairement être individuelle ou individualisée. Dans

cet esprit, c'est « une rude tâche que de faire chaque année l'éducation de vingt enfants », constate Laurent (*ibid.*).

- 30 Une autre raison qui fait que l'enseignement devient « trop mécanique » (*op. cit.*, p.42), c'est l'idée qu'il convient d'accroître « le programme à mesure que les connaissances humaines s'étendent » (*op. cit.*, p.33). pour Laurent,

le professeur [...] doit se garder de tout enseigner, c'est le moyen le plus sûr d'enseigner mal [...]. plus l'élève aura de choses à apprendre, moins il aura le temps de *penser*. Il deviendra une machine, dès l'école normale. (*op. cit.*, pp.59-60).

- 31 Il convient au contraire que « le professeur [...] enseigne le moins possible, afin que les élèves aient le temps de penser et de travailler par eux-mêmes » (*ibid.*)<sup>16</sup>.

- 32 Qu'en est-il de l'enseignement des langues ?

- 33 Laurent est resté à l'écart du mysticisme linguistique de certains mouvements nationalistes : « La langue, après tout, n'est que l'instrument de la pensée [...], elle n'est pas une idole à laquelle on sacrifie tous les intérêts et tous les droits » (*op. cit.*, p. 43, p. 47).

- 34 Il s'oppose à la classification proposée par le nouveau ministère de l'instruction publique :

Après la langue maternelle, vient, dans le programme, seconde langue obligatoire, langue française. N'est-ce pas un défaut de classification ? Le français est aussi une langue maternelle. J'ai déjà dit que, dans mon opinion, on ne devrait pas faire de différence entre les deux langues principales qui se parlent en Belgique [...] (*op. cit.*, p. 68)<sup>17</sup>.

- 35 Les langues s'apprennent d'abord par l'usage, cela est « montré » par la nature :

On apprend les langues en les parlant. C'est pour cela qu'on n'apprend jamais le grec et le latin. Les enfants apprennent les langues avec une facilité merveilleuse, en les parlant. N'est-ce pas une indication de la nature ? (*op. cit.*, p. 69).

- 36 Cette « indication de la nature » (*ibid.*) montre la voie à suivre dans l'enseignement.

les élèves normalistes sont internés ; ils n'ont jamais parlé le français dans leur famille, ils ne le parleront pas davantage après être sortis de l'école, ils ne l'entendront pas parler et ils ne sont pas dans le cas de l'écrire : veut-on bien me dire par quel miracle ils l'apprendront à l'école normale, si tous les cours se donnent en flamand, s'ils ne parlent et n'entendent que parler le flamand, et s'ils n'écrivent qu'en flamand, sauf dans la leçon de langue française ? (*op. cit.*, p. 48).

- 37 Donc,

si l'on veut que les normalistes sachent le français [...] on doit, dans les provinces flamandes, enseigner toutes les branches en français, sauf la littérature flamande, afin que les élèves parlent le plus possible une langue qui pour eux est une langue étrangère, qu'ils l'entendent parler par des maîtres qui sachent la parler, et qu'ils l'écrivent journallement pendant leur séjour à l'école (*ibid.*)<sup>18</sup>.

- 38 Une fois la maîtrise orale assurée, la langue écrite pourra s'acquérir sans difficulté (« Ceux qui savent parler une langue apprendront facilement à l'écrire », *op. cit.*, p. 63).

Les exercices ne sont pas exclus à condition de ne pas être « mécaniques » :

On doit apprendre les langues par des exercices, mais intellectuels et non mécaniques, par des applications que les élèves eux-mêmes cherchent, exercices oraux le plus possible, afin que les élèves apprennent à penser vite, et à exprimer rapidement leur pensée ; exercices par écrit aussi, mais pas de paperasseries, des devoirs qui obligent l'élève à penser (*ibid.*).

- 39 L'étude scientifique du flamand se poursuivrait :

il y aurait des exercices pratiques, des leçons, des conférences en cette langue par les élèves ; ils ne risqueraient pas d'oublier leur langue maternelle, ils



continueraient à la parler et à l'écrire, mais ils parleraient et ils écriraient plus le français (*ibid.*).

- 40 Enfin, Laurent considère l'enseignement d'une troisième langue à l'école normale comme « un luxe [...] inutile et dangereux » (*op. cit.*, p. 73).
- 41 Dans l'historiographie flamande, Laurent est considéré comme un « fransquillon » notamment en raison de son action en faveur de l'enseignement du français comme membre de la Commission de l'instruction primaire à Gand. Quant à l'historien J. Lory, il juge le *Mémoire* de Laurent avec une certaine condescendance, parlant du « vieux professeur gantois », de son « travail de quatre-vingt-neuf pages in quarto » et de sa critique parfois « un peu puérile » (Lory 1979, p. 751).
- 42 Bref, Laurent apparaît comme un *has been*, « dépassé » sur le plan social – il n'a pas compris que l'émancipation du peuple flamand se ferait dans cette langue – et sur le plan pédagogique – il n'a pas suivi les progrès de la pédagogie.
- 43 Concernant les langues, le gouvernement n'a pas tenu compte des remarques de Laurent. La hiérarchie « langue principale – langue seconde » a été maintenue et les normalistes wallons ont conservé le choix de leur seconde langue.
- 44 Force est de constater cependant que les résultats de l'enseignement de la deuxième langue n'ont pas été à la mesure des espérances. En témoigne notamment la Circulaire ministérielle de 1899 ou le ministre François Schollaert se fait l'écho des préoccupations du Parlement pour se plaindre du « résultat presque négatif » de cet enseignement :  
 [...] le mouvement en faveur de l'enseignement d'une seconde langue dans les divers établissements d'instruction publique n'est ni aussi étendu ni aussi intense que le gouvernement le voudrait ; les progrès réalisés et les résultats acquis ne correspondent pas, il faut bien le reconnaître, à l'extension donnée à cet enseignement dans les écoles primaires et dans les écoles normales, ni aux efforts du personnel préposé à sa diffusion. Dans beaucoup de ces écoles, l'étude de la seconde langue n'est guère fructueuse, et le peu que les élèves en apprennent est voué fatalement à un prompt oubli. (RTIP 19, pp. CXCVII-CC).
- 45 La faute en est bien entendu attribuée aux instituteurs et plus particulièrement à la méthode suivie qui n'est pas la bonne<sup>19</sup>...
- 46 Comme un peu partout en Europe occidentale, le système d'enseignement belge a été profondément remanié dans les années 1880. En relation avec la progressive démocratisation de la société (entre autres l'élargissement du corps électoral), la question de l'enseignement des langues à l'école primaire devient une question plus sensible. Face à cette situation, l'État belge adopte une attitude de « compromis » :
- en rendant obligatoire l'enseignement d'une seconde langue à tous les normalistes, il reconnaît le caractère bilingue du pays ; cette reconnaissance est toutefois corrigée par le fait que les normalistes wallons ont le droit de choisir leur deuxième langue alors que les flamands se voient imposer le français. Cette disparité permet bien entendu de maintenir le français comme trait d'union nationale (cf. Berré 2001).
  - il inscrit au programme du quatrième degré de l'enseignement primaire des leçons données dans la seconde langue<sup>20</sup> ; l'enseignement normal se devait donc de former des instituteurs possédant une excellente maîtrise de la seconde langue ; toutefois l'État belge refuse de s'engager dans la voie d'un enseignement bilingue : il fait confiance à la formation professionnelle des instituteurs et plus particulièrement à leur « méthode ».
- 47 Dans cette perspective, l'on peut interpréter le discours sur la « méthode directe » – particulièrement incisif vers la fin du XIX<sup>e</sup> siècle – comme une reformulation à

caractère pédagogico-scientifique d'un choix politique visant à la « clôture nationale » (les langues et les cultures doivent s'enseigner indépendamment les unes des autres pour préserver l'intégrité linguistique et culturelle de chaque « nation »).

## 5. Conclusion

- 48 L'instituteur n'est généralement pas considéré comme un *professionnel* de l'enseignement des langues. Toutefois sa formation s'inscrit dans un projet politique faisant de l'école primaire le lieu de la conversion (plus ou moins volontaire) au monolinguisme. Les langues considérées comme extérieures à la nation (dites « maternelles » ou « étrangères ») sont soit proscrites, soit tolérées à la condition d'adopter un statut qui ne menace pas l'identité linguistique et culturelle des élèves. Dans ces conditions, la méthodologie a été chargée de mettre au point des techniques et des procédés rendant possible l'apprentissage de ces langues « autres » sans nuire à l'intégrité nationale. Les programmes de 1880 et 1881 peuvent être interprétés comme une tentative de l'Etat belge de concilier l'inconciliable à savoir enseigner deux langues nationales (français et flamand) dans un cadre national unitaire (la Belgique)<sup>21</sup>.
- 49 Les programmes d'enseignement sont des objets particulièrement hybrides. Pour les uns, ils s'efforcent d'injecter dans les classes des pratiques nouvelles au nom du progrès des sciences, pour d'autres – comme l'historien de l'éducation Chervel (1998) – ils ne font la plupart du temps que sanctionner des pratiques existantes en les motivant autrement. En tant que discours officiels, les programmes sont aussi des objets politiques. Notre analyse a voulu montrer que ce poids du politique ne concernait pas seulement les finalités et la forme extérieure des programmes mais aussi les parties considérées comme les plus techniques, à savoir les discours sur les contenus et les méthodes. Dans leurs aspects les plus « disciplinaires » (cf. ce qui est compris aujourd'hui sous l'expression « didactique des disciplines » et qui s'appelait à l'époque « méthodologie spéciale »), les programmes sont aussi (et peut-être d'abord ?) des instruments d'un projet politique...
- 50 Et il n'est pas innocent de constater que c'est à l'heure où les frontières nationales s'estompent en Europe au profit d'un ensemble plus vaste, plurilingue et pluriculturel, que les idées de Laurent concernant la manière d'apprendre et d'enseigner les langues retrouvent, nous semble-t-il, quelque actualité...

## 6. Bibliographie

- 51 Abréviation
- 52 RTIP = Rapport triennal sur l'instruction primaire

---

## BIBLIOGRAPHIE

## 6.1. Sources primaires

BAUDET, Pierre-Joseph (1841-1842), *Fransche oefeningen met de noodige spraakkunstige regels*, Turnhout, Glénisson en Van Genechten [plusieurs parties et plusieurs rééditions].

LAURENT, François (1881), *Enquête scolaire. Mémoire sur l'expertise des écoles normales publiques et privées*, Bruxelles, Bruylants-Christophe & Cie.

*Moniteur belge* (année 1878).

*Rapport triennal sur la situation de l'instruction primaire en Belgique. Période triennale 1852-54 (RTIP 4) – Période triennale 1867-69 (RTIP 9) – Période triennale 1873-75 (RTIP 11) – Période triennale 1879-81 (RTIP 13) – Période triennale 1897-99*, Bruxelles (différents éditeurs-imprimeurs).

VANWEST, Willem (1847), *Fransche spraakkunst, met opstellen ter vertaling uit het Fransch in 't Nederduitsch en uit het Nederduitsch in 't Fransch, naer Ahn. Nieuwe omgewerkte en verbeterde uitgaef*, Sint-Truiden, Vanwest-Pluymers [plusieurs parties et plusieurs rééditions].

## 6.2. Sources secondaires

BECKERS, D.-J., KOK-ESCALE, Marie-Christine (1998), *Pierre Joseph Baudet (1778-1858) instituteur modèle de la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle*, Nijmegen, University of Nijmegen (Department of Mathematics, Report n° 9816).

BERRE, Michel (2001), « Le français à l'école primaire en Flandre vers 1880-1890 : identités nationales et techniques d'enseignement », in Kok-Escale, M.-Ch. et Melka, F. (éds), 235-252.

BOON, Herman (1969), *Enseignement primaire et alphabétisation dans l'agglomération bruxelloise de 1830 à 1879*, Louvain, Publications Universitaires de Louvain (Recueil de travaux d'histoire et de philologie, IV<sup>e</sup> série, fascicule 42).

CHANET, Jean-François (1996), *L'école républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier.

CHERVEL, André (1998), *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin.

----- (2001), « L'enfant et la grammaire française (XVIII<sup>e</sup> siècle – 1950) », in Chervel, A. (éd.), 11-30.

----- (éd.) (2001), *Catalogue de l'exposition 'L'enfant et le grammaire XVIII<sup>e</sup> siècle – 1950' (17 septembre 2001 – 18 janvier 2002)*, Paris, Institut national de recherche pédagogique.

DEPAEPE, Marc (1979), « De theorie van de interne organisatie van de Belgische lagere school tussen 1830 en 1879 », *Pedagogisch Tijdschrift*, 338-357 et 454-466.

----- et al. (2000), *Order in Progress. Everyday Education Practice in Primary Schools – Belgium, 1880-1970*, Leuven, Leuven University Press (Studia Pædagogica, n° 29).

ERAUW, Johan et al. (éds.) (1989), *Liber memorialis François Laurent, 1810-1887*, Bruxelles, E. Story-Scientia.

HERMANS, An (1985), *De onderwijzersopleiding in België 1842-1884. Een historisch-pedagogisch onderzoek naar het gevoerde beleid en de pedagogisch-didactische vormgeving*, Leuven, Universitaire pers (Studia Paedagogica ; New series 7).

JEY, Martine (1998), *La littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925)*, Metz, Université de Metz (Collection Recherches textuelles, n° 3).

KOK-ESCALE, 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<sup>e</sup> série, fascicule 17).

PETITJEAN, A. (éd.) (2001), « Histoire de la description scolaire », *Pratiques* n° 109-110, juin 2001 (n° spécial).

SIMON, Frank (1983), *De Belgische leerkracht lager onderwijs en zijn beroepsvereniging 1857-1895*, Gent, Centrum voor de Studie van de Historische Pedagogiek.

SWIGGERS, Pierre (2001), « L'antagonisme linguistique en Belgique 1830-1850 : tensions et conflits politico-linguistiques », in Kok-Escalle, M.-C. et Melka, F. (éds.), 325-370.

THIESSE, Anne-Marie (2001), « La description paysagère : une initiation civique, amoureuse et esthétique dans les manuels scolaires régionaux de la Troisième République », in Petitjean, A. (éd.), 55-66.

VAN VELTHOVEN, Harry (1981), « Taal en onderwijspolitiek te Brussel 1878-1914 », *Taal en Sociale Integratie* IV, 261-387.

## NOTES

1. Ce qui ne signifie pas bien entendu que les deux langues avaient un statut social identique.
2. « Le principe qui préside à cette utilisation du local comme propédeutique au national relève de considérations pragmatiques développées par les pédagogues de la Troisième République. Il leur paraît que les petits enfants du Peuple accèdent difficilement à une notion aussi abstraite que celle de Patrie. Commencer par des réalités familières aux enfants, passer graduellement du connu à l'inconnu, du concret à l'abstrait, leur paraît de meilleure méthode » (Thiesse 2001, p. 56). Cf. aussi la notion de « petites patries » de Chanet (1996).
3. La question de savoir si cette loi innovait ou sanctionnait un usage déjà répandu ou encore celle de mesurer l'application de cette loi ne sont pas examinées ici (sur cet aspect, cf. Van Velthoven 1981).
4. Dès la fin des années 1830, l'épiscopat avait ouvert plusieurs écoles normales pour former les instituteurs. Ces établissements ont été reconnus par la loi de 1842.
5. En 1864, un cours facultatif de flamand a été instauré à Nivelles et rendu obligatoire pendant une brève période. Ensuite l'État a maintenu l'étude obligatoire d'une seconde langue mais en laissant le choix de la langue aux normalistes wallons.
6. Ce faisant, le gouvernement belge reprenait une pratique existant à l'École normale des Pays-Bas (1818-1830) et dans les écoles normales épiscopales dont les premières ont ouvert leurs portes à la fin des années trente.
7. Voici l'intitulé du paragraphe : « Méthode pour apprendre une langue étrangère, et spécialement pour faire apprendre la langue française à des Flamands. Détermination des éléments que l'élève doit s'approprier, et données de la psychologie pour faciliter ce travail d'appropriation. Grammaire française rédigée d'après les mêmes principes. (La grammaire générale est exclue de ce travail) » (RTIP 4, p. 115).
8. Pour des raisons de place, nous n'avons pas pu reproduire la partie des programmes étudiés concernant le français. Le lecteur intéressé se reportera aux Rapports triennaux (RTIP 4, pp. 98-116 ; RTIP 9, pp. 57-58 ; RTIP 13, pp. 200-201). Le projet de 1878 est consultable dans le *Moniteur belge* (1878, pp. 131-137).
9. Contrairement à une opinion parfois émise (Beckers - Kok-Escalle 1998), ces manuels ne sont pas destinés à des débutants, ni à donner l'usage de la langue : il s'agit de cours de grammaire

inductive, fondés sur le contenu des grammaires françaises (en particulier Noël et Chapsal), adapté ici et là à un public néerlandophone, et dont la matière doit être assimilée à travers la traduction en français ou en flamand de centaines de phrases. Les parties invariables (adverbes, prépositions, conjonctions,...) n'apparaissent qu'en troisième année, signe supplémentaire qu'il ne s'agissait pas d'un cours de langue mais d'un cours de grammaire !

10. Si l'inspection est convaincue de l'efficacité des exercices de langage (cf. RTIP 11, p. cx), elle a aussi très rapidement exprimé ses craintes sur ce type d'exercices qui « sans préparation et sans ordre » prennent facilement l'allure de « causeries sur une foule de sujets dépourvus d'intérêt » (Germain dans RTIP 13, p. 539).

11. Les réformes des années 80 veulent former des aspirants-instituteurs autonomes, capables de travailler par eux-mêmes. Il faut « pénétrer les normalistes de la nécessité du *self help*, du travail spontané, personnel [...], leur faire gagner chaque jour leur pain intellectuel », précise Germain dans son rapport sur le Programme de 1881 (RTIP 13, p. xcvi).

12. Il en est question dans le rapport que le directeur de l'instruction primaire Germain publie sur les programmes de 1881 : « Une fois que de bons résultats sont obtenus, une part est faite à la grammaire, aux *exercices orthographiques* et à la rédaction » (RTIP 13, p. cxxix ; nous soulignons).

13. Germain (°Forrières 1834 †1905) 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. Nommé directeur général de l'instruction primaire en 1878, puis secrétaire général en 1894. La présente notice est fondée pour l'essentiel sur Simon (1983, p. 259).

14. Sur Laurent (°Luxemburg 1810 †Gent 1887), l'on consultera Erauw et al. (1989), en particulier les contributions de Baert (pp. 9-63) et Simon - Van Damme (pp. 109-164).

15. Sur la Commission et, plus généralement, le contexte de la « guerre scolaire » (1879-1884), cf. Lory (1979, pp. 673-785).

16. Laurent a mis en œuvre ce précepte dans son enseignement à l'université : « Je finis par me convaincre que l'idéal consistait, non à enseigner le plus possible, mais à enseigner le moins possible, en concentrant la leçon sur la substance des choses [...]. Depuis que j'ai publié mon traité élémentaire de droit civil, je fais mieux, je n'enseigne plus, les élèves préparent la leçon, je les interroge, ce sont eux qui font la leçon sous ma direction. Mon enseignement est devenu tout à fait individuel ; c'est une gymnastique, et, naturellement, ce n'est pas moi qui fais la gymnastique pour les élèves, cet exercice ne leur servirait à rien ; chaque élève fait de la gymnastique pour son propre compte et à son profit » (*op. cit.*, p. 32).

17. Voici l'extrait auquel Laurent fait allusion : « Je blesserai peut-être les hommes du métier en ajoutant que je voudrais mettre sur un pied d'égalité les deux langues principales que l'on parle en Belgique, le français et le flamand » (*op. cit.*, p. 63).

18. Laurent propose un plan similaire pour le flamand dans les écoles normales wallonnes : « La langue flamande, par contre, devient une matière secondaire dans les provinces wallonnes. Je crois que c'est encore une erreur ; le flamand doit être placé sur la même ligne que le français dans les pays wallons, et pour la conversation, il faudrait même lui donner la préférence, pendant les repas, dans les récréations, à la promenade » (*op. cit.*, p. 68). L'on notera toutefois que Laurent n'envisage pas explicitement de faire donner les cours en flamand.

19. La *Circulaire* évoque bien plusieurs causes mais n'en cite qu'une, « d'ordre pédagogique [...]. Cette cause, c'est le caractère abstrait et trop exclusivement grammatical des leçons et des exercices » (RTIP 19, pp. cxcvii-cc).

20. Ce degré fut rarement organisé dans les faits.

21. Pour des raisons de place, nous n'avons pas tenu compte de l'enseignement de l'allemand, langue parlée par une petite partie de la population belge mais qui n'avait pas au XIX<sup>e</sup> siècle en Belgique le statut de langue nationale.

---

## RÉSUMÉS

En Belgique, au XIX<sup>e</sup> siècle, le choix des langues à enseigner à l'école primaire était laissé aux communes. Toutefois, à travers l'enseignement dispensé dans les écoles normales (destinées à la formation des instituteurs), il apparaît que l'État belge souhaitait, pour les provinces flamandes, des instituteurs capables d'enseigner le flamand *et le français*. Les systèmes proposés n'étaient cependant pas identiques selon que l'on était favorable à un enseignement donné dans la langue maternelle des élèves (avec ajout ou non d'une deuxième langue) ou partisan d'un enseignement donné simultanément dans les deux langues. Ces options fort différentes en matière de formation professionnelle mettent également en évidence le poids du « politique » sur les discours méthodologiques.

In Belgium, at the XIX<sup>th</sup> century, the choice of the languages to be taught at the primary school was left with the communes. However, through the teaching given in the teacher training schools, it appears that the Belgian State wished, for the Flemish provinces, teachers able to teach Flemish *and French*. The systems suggested were however not identical according to whether one favoured a teaching given in the mother tongue of the pupils (with addition or not of a second language) or in favour of a teaching given simultaneously in the two languages. These extremely different options as regards professional training also highlight the weight of the "policy" on the methodological discourses.

## INDEX

**Mots-clés** : Belgique, école primaire, Formation des professeurs, politique des langues, système éducatif, XIX<sup>e</sup> siècle

**Keywords** : at the XIX<sup>th</sup> century, Belgium, linguistic policy, primary school, Teacher training school

## AUTEUR

MICHEL BERRÉ

Université de Mons-Hainaut