



Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde

23 | 1999

L'enseignement de la langue et de la littérature françaises dans la seconde moitié du XIXe siècle

À propos du renouvellement méthodologique dans l'enseignement des langues : l'apport des « savoirs scientifiques » dans un *manuel pratique* publié en Belgique vers 1860

Michel Berré



Electronic version

URL: <http://journals.openedition.org/dhfles/3056>

ISSN: 2221-4038

Publisher

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

Printed version

Date of publication: 1 June 1999

Number of pages: p.302-328

ISSN: 0992-7654

Electronic reference

Michel Berré, « À propos du renouvellement méthodologique dans l'enseignement des langues : l'apport des « savoirs scientifiques » dans un *manuel pratique* publié en Belgique vers 1860 », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [Online], 23 | 1999, Online since 04 July 2015, connection on 01 May 2019. URL : <http://journals.openedition.org/dhfles/3056>

This text was automatically generated on 1 May 2019.

© SIHFLES

À propos du renouvellement méthodologique dans l'enseignement des langues : l'apport des « savoirs scientifiques » dans un manuel pratique publié en Belgique vers 1860¹

Michel Berré

- 1 Si dans la production didactique destinée à l'enseignement de la langue française aux Flamands, on se concentre sur les ouvrages proposant un enseignement méthodique de la langue, trois modèles se dégagent vers le milieu du XIX^e siècle. Le premier présente la langue sous la forme de paradigmes (déclinaisons et conjugaisons), le plus souvent bilingues. Ce modèle, issu de l'enseignement du latin, n'est *apparemment* plus guère usité vers 1850 si ce n'est dans quelques ouvrages « pratiques » ou des rééditions de grammaires plus anciennes². Le second modèle classe les formes d'après leur appartenance à telle ou telle partie du discours en énumérant leurs diverses caractéristiques. Il apparaît, en Flandre, dans la seconde moitié du XVII^e siècle³, en relation vraisemblablement avec la progressive autonomie de la grammaire dans le champ des sciences humaines⁴. Plusieurs auteurs de manuels se servent de ce modèle vers 1800--1850 sans doute en raison de sa conformité avec le plan des grammaires de Ll. Le troisième modèle qui se met en place dans la première moitié du XIX^e siècle entend substituer aux critères linguistiques de sélection et de classement des formes des critères psycholinguistiques, soit empiriquement, par analogie avec l'enseignement de la langue maternelle (cf. Ahn), soit plus scientifiquement, par application d'une théorie psychologique (cf. De Coster). Nous voudrions vérifier si ce modèle a conduit à un renouvellement dans le choix et l'ordre des formes linguistiques à enseigner. Pour ce faire, nous avons choisi un manuel, rédigé par l'instituteur B. Mortier qui se place à la fois sous l'autorité du pédagogue allemand Ahn et du directeur de l'École normale de l'État à Lierre [Lier], De Coster⁵.

I. L'auteur, l'ouvrage et le contexte scolaire

1.1. Présentation de l'auteur et de son *Cours*

- 2 Sur l'auteur, Bernard Mortier (Thorout °1829 – †), nous disposons de peu de renseignements. Sorti de l'École normale de Lierre (désormais EN) en 1855⁶, il fut le premier instituteur communal diplômé d'Ypres [Ieper], ce qui, selon Colpaert (1901 : 132-133), contribua beaucoup à améliorer la qualité de l'enseignement primaire local. Il exerça également les fonctions d'inspecteur du canton scolaire de Bruges [Brugge], en Flandre occidentale et celle de secrétaire de prison. Il est l'auteur de plusieurs manuels scolaires, mais il n'a collaboré à aucune des revues pédagogiques de l'époque (De Vroede 1973). Ses manuels scolaires sont tous destinés aux élèves flamands des écoles primaires (liste dans BNAT).
- 3 Le *Cours [Leergang]* est publié en 1862 (JIL). « L'accueil extraordinaire » [de ongemeene bijval] que le public a réservé à cet ouvrage - 36 000 exemplaires vendus selon Mortier (1867 : 3) - a encouragé l'auteur à le perfectionner. Cela donnera le *Cours complet [Volledige cursus]* (1867-68, selon JIL) qui sera fréquemment réimprimé (22^e édit. en 1884, d'après BNAT), le *Cours* continuant par ailleurs à être réédité dans sa version initiale⁷. Notre analyse sera fondée sur le *Cours complet* (désormais CQ qui ne diffère pas dans sa conception de son prédécesseur. Il est constitué de 250 textes⁸ (144 pour la I^e partie), rédigés en français ou en flamand, dans lesquels l'auteur a introduit un certain contenu grammatical. Ces textes sont destinés à être traduits par l'élève avec l'aide du manuel (glossaire) et de l'instituteur⁹. Les seules modifications du CC sont : l'augmentation du nombre de textes, l'ajout d'un vocabulaire thématique (83-91) et d'un recueil d'expressions (91-107). La langue véhiculaire de l'ouvrage est la LI de l'élève (le flamand) ; la terminologie est aussi flamande.
- 4 La renommée des ouvrages de Mortier est importante dans les années 1860-1880. «L'enseignement primaire, surtout en Flandre occidentale, lui est grandement redevable. [Il y] a introduit la méthode de De Coster [Het lager onderwijs, vooral in West-Vlaanderen, is onzen collega B. Mortier veel verschuldigd. Mortier voerde de Coster's leerwijze in West-Vlaanderen in] », estime Meganck (1867 : 187) dans *De Toekomst [L'Avenir]*, principale revue pédagogique de l'enseignement officiel pour les instituteurs flamands. « Chacun de nos compatriotes connaît les excellents livres de traduction de monsieur B. Mortier [Ieder onzer ambtgenooten kent de voortreffelijke opstelboeken van den heer B. Mortier] », précise Willems (1875 : 170) dans *De Nieuwe School- en Letterbode [Le Nouveau Messager de l'École et des Lettres]*, revue pour instituteurs des écoles catholiques. Déjà en 1865 - trois ans après la première édition du *Cours* - l'inspecteur Haegens (1865 : 274) recommandait l'utilisation de l'ouvrage de Mortier.

1.2. Les références de Mortier

1.2.1. Ahn en Belgique

- 5 Le premier à avoir édité et traduit, pour les Flamands, la *Méthode pratique* de Ahn¹⁰ est W. Vanwest¹¹ (Meganck 1867 : 187), vraisemblablement en 1845. Par la suite, plusieurs instituteurs s'inspireront de cet ouvrage, avec ou sans référence explicite à l'auteur

allemand (Verbesserm 1861, Robyns 1867, Scherpereel 1867, etc.)¹². Selon l'éditeur de Ahn, la manière dont l'esprit de l'enfant acquiert sa L1 constitue un modèle pour l'enseignement des L2¹³. Il s'agit de suivre cette « marche indiquée par la nature elle-même » (p. 3) : c'est pourquoi, au moins au début de l'apprentissage, « le fait de donner des règles grammaticales est exclu » [het geven van spraakkunstige regels wordt uitgesloten] (*ibid.*). Dans la suite, l'éditeur Vanwest cite Pietersz¹⁴ qui indique que l'instituteur doit prendre comme modèle la mère : « Lorsque [celle-ci] s'efforce à faire parler son enfant, elle ne commence certainement pas par la grammaire [...] mais elle nomme les objets qui frappent les sens de son enfant et elle les lui fait nommer. Que le maître suive cette marche, il n'y en a pas de plus sûre » (*ibid.*, nous soulignons). La progression du manuel sera donc fondée sur l'ordre d'acquisition (supposé) des éléments linguistiques par l'enfant. On notera dès à présent que l'unité de référence linguistique de cet enseignement est le mot, avec priorité au *nom* qui permet de nommer les objets du monde, la phrase n'intervenant que comme technique pédagogique. « Les mots [...] doivent être donnés dans des phrases complètes » (*ibid.*). Cette manière est plus naturelle, plus facile, plus adaptée à l'esprit des enfants que celle qui consiste à faire apprendre par cœur des mots, procédé qui paraît trop abstrait à Vanwest. Signalons enfin que Vanwest a complété la *Méthode pratique* de Ahn (1845) par une *Grammaire pratique* (1847), inspirée du même auteur mais cette fois d'après sa grammaire allemande (L1), ce qui laisse supposer qu'il jugeait utile de compléter la pratique par un enseignement grammatical plus poussé.

1.2.2. Sur De Coster

- 6 Prêtre formé au Petit Séminaire de Malines [Mechelen], Philippe De Coster¹⁵ a exercé, selon Hermans (1985 : 423-428), une profonde influence sur les instituteurs flamands de la seconde moitié du XIX^e siècle. Mortier a suivi ses cours qui à en croire plusieurs commentateurs (Temmerman 1894, Hermans 1985) auraient en quelque sorte marqué le passage d'une pédagogie *pratique* (basée essentiellement sur l'expérience) à une pédagogie *scientifique* fondée sur l'étude du fonctionnement de l'esprit¹⁶.
- 7 D'après Hermans (1985 : 424), c'est par Van Hasselt¹⁷ que De Coster a été mis en contact avec la psychologie empiriste du professeur Fr.-Éd. Beneke¹⁸. « Il comprit que la science de l'âme doit former la base de la pédagogie et plus spécialement de la méthodologie. Il condensa la psychologie de Beneke en quelques pages qui sont un chef d'œuvre de concision et de logique et il en déduisit les préceptes de la méthodologie générale ». Outre un résumé de la théorie psychologique de Beneke, le cours de pédagogie de De Coster comprenait une application de ces principes aux différentes matières de l'enseignement primaire, c'est-à-dire des leçons de méthodologie spéciale¹⁹. De Coster, lui-même, a rédigé trois ouvrages, l'un pour le calcul (1855), l'autre pour la lecture (1856) et un dernier - qui ne fut jamais publié et dont le manuscrit semble perdu - pour l'enseignement du français aux Flamands. Selon Temmerman, pourtant très élogieux à l'égard de De Coster (1894 : 125-126), l'ouvrage de son ancien maître pour l'enseignement du français laissait beaucoup à désirer. « Lui [De Coster], l'homme de la leçon de choses tombe ici souvent dans des exercices et des énumérations purement théoriques, qui ne font que charger la mémoire [Hij, de man der aanschouwing, valt hier dikwijls in zuiver theoretische oefeningen en in opsommingen, die slechts ballast het geheugen vormen] ». Dans sa seconde préface, Mortier cite assez longuement De Coster, ce qui nous permettra de préciser les conceptions de l'ancien directeur de l'EN.

1.3. À qui était enseigné le français ?

- 8 Le français [L2] n'est pas compris dans les matières obligatoires de l'instruction primaire prescrites par l'article 6 de la loi organique du 23 septembre 1842, ni dans le règlement général des écoles (15 août 1846). Il peut cependant être enseigné puisque les autorités locales ont la liberté d'ajouter au programme obligatoire des *matières facultatives*. Cette faculté, de nombreuses villes flamandes en ont fait usage pour inscrire le français au programme des écoles communales, ce qui d'ailleurs, dans de nombreux cas (cf. Van Daele 1972 pour Anvers [Antwerpen] et Steels 1978 pour Gand [Gent]), ne faisait que confirmer une situation antérieure à 1842. Différents facteurs ont provoqué une accélération du processus de francisation vers 1855-1860²⁰. Une circulaire ministérielle du 9 décembre 1868 indique que le programme des examens d'admission aux écoles normales doit désormais devenir le programme d'enseignement primaire communal (RTIP 1871 : XCV). Or, dans ce programme, le français figure comme L2 *obligatoire* pour les provinces flamandes (RTIP 1871 : 52). Les rapports des inspecteurs provinciaux pour l'année scolaire 1871-1872 (RTIP 1874 : XCVI-CVI) donnent une idée du degré de diffusion du français dans les écoles primaires flamandes²¹. La dernière synthèse relative à l'histoire de l'enseignement en Belgique (Grootaers 1998) ne se mouille guère en précisant (p. 162) que « dans les écoles flamandes, on trouvait également l'enseignement du français comme seconde langue ».
- 9 À quel degré (une école primaire en comprend généralement trois), l'enseignement du français commence-t-il ? Si l'on en croit les préfaces des manuels ou certains rapports (Van Nerum 1839), cet enseignement doit suivre celui de Ll, sur lequel d'ailleurs il s'appuie méthodologiquement : c'est parce que l'élève a acquis des concepts métalinguistiques en Ll²² que l'enseignement de L2 peut être inductif et pratique. Il semble cependant que, vu les difficultés rencontrées dans l'enseignement du français, les instituteurs aient eu tendance à commencer cet enseignement de plus en plus tôt²³. Le nouveau règlement de la ville de Gand (1858) prévoyait que l'enseignement du français ne devait se donner qu'au dernier degré et en dehors des heures normales de cours. Selon Simon (1980 : 156), la réalité fut toute autre : le français fut enseigné dès la première année et pendant les heures de cours ; en dernière année, le nombre d'heures de français dépassait celui de langue flamande.
- 10 On dispose de peu de données pour évaluer les résultats de cet enseignement, mais l'idée que l'école primaire du XIX^e siècle aurait fabriqué de parfaits bilingues est sûrement exagérée. Toute une série de facteurs expliquent pourquoi « les fruits que porte cet enseignement sont loin de compenser les fatigues qu'il occasionne » (Germain 1874 : XCVII-CI) : l'absentéisme des élèves, le nombre d'élèves par classes (plus de cinquante en moyenne, du moins en théorie), l'incompétence linguistique des instituteurs²⁴, etc. Prudemment, on souscrita donc au jugement de Willems (1997 : 268) qui relie la qualité du français à la classe sociale du locuteur. Pour la petite bourgeoisie, Willems estime que « les interférences avec le néerlandais et surtout avec le dialecte flamand sont légion » (1997 : 268).
- 11 Enfin, signalons que cette francisation croissante de renseignement primaire rencontre, vers 1855-60, dans certains milieux flamingants, une opposition qui se radicalise et qui voudrait que la Ll flamande, à l'instar de ce qui se passe dans d'autres pays européens, devienne la base de l'instruction primaire. Généralement souhaité par la petite et

moyenne bourgeoisie qui y voit un moyen de promotion sociale (Simon 1980 : 156, Willems 1997 : 265), encouragé de manière plus ou moins directe par les instances officielles²⁵ et soutenu par de nombreux instituteurs pour qui le français est aussi source de distinction, le français se maintiendra néanmoins dans certaines écoles primaires situées en Flandre jusque dans la seconde moitié du XX^e siècle (pour un exemple de cette *guerre scolaire linguistique* à Gand vers 1860, cf. Simon 1980).

2. Sélection et progression dans le *Cours de Mortier*

2.1. Le discours des préfaces

- 12 Des deux préfaces de Mortier²⁶, seule la seconde (1867) aborde le problème de la progression. Elle est composée presque exclusivement de citations de De Coster qui déterminent d'une part les conditions que doit remplir tout bon livre de traduction et d'autre part la manière de s'en servir. Trois de ces conditions concernent la progression. Il convient de 1°) commencer par les expressions ordinaires de la langue ; 2°) faire régulièrement revenir les expressions déjà vues dans des constructions nouvelles ; 3°) introduire les formes grammaticales selon que le besoin s'en fait sentir (nous traduisons, d'après Mortier 1867 : 4-5). À cela, on peut ajouter que, d'après le sommaire du cours de méthodologie spéciale du français professé par De Coster, la rédaction d'une grammaire française doit être fondée sur un relevé préalable des éléments que l'élève doit s'approprier (cf. n. 21). Analysons à présent le CC de Mortier pour voir comment l'auteur s'y est pris pour réaliser ce double travail de sélection et de mise en ordre des éléments linguistiques.

2.2. La sélection : un double inventaire

- 13 Pour rédiger les 250 textes qui composent le CC, Mortier a dû réaliser deux inventaires, le premier déterminant les éléments linguistiques qui vont constituer les objectifs de l'enseignement grammatical (2.2.1.), le second précisant les éléments linguistiques nécessaires à l'emploi et à l'enseignement des éléments du premier inventaire (2.2.2.)²⁷.

2.2.1. L'inventaire des objectifs linguistiques ou inventaire n° 1

- 14 Voici les éléments linguistiques que l'élève doit s'approprier selon Mortier (I^e partie du CC²⁸) [le classement de ces éléments par partie du discours n'est pas celui de Mortier] :
1. l'article : formes simples et composés (à et de) de l'article défini (sg. et pl.). Élision. Formes de l'article indéfini (sg. et pl.). Formes de l'article partitif (sg. et pl.). « Particule » *de*.
 2. le substantif : marques du pl. (règles générale et particulières).
 3. l'adjectif qualificatif : marques du fém. et du pl. (règles générale et particulières). Formes du comparatif et du superlatif.
 4. les adjectifs possessifs, démonstratifs, numéraux (cardinaux et ordinaux), indéfinis et interrogatifs.
 5. les pronoms possessifs, démonstratifs et personnels.
 6. les verbes (conjugaisons de *avoir*, *être*, verbes en *-er*).
 7. les marques formelles de l'interrogation (inversion, *est-ce que*,... etc.).
 8. les marques formelles de la négation (*ne... pas*, *ne... jamais*, *ne... rien*, etc.).

- 15 Il est évident que pour déterminer ces éléments linguistiques Mortier s'est servi du savoir *grammatical* et pas d'un autre type de savoir (psychologique, pédagogique, etc.). L'unité sélectionnée est le mot et plus particulièrement le mot variable dont Mortier répertorie les différentes formes²⁹. On observera l'absence des pronoms *ça* et *on*³⁰, considérés sans doute comme n'appartenant pas à la norme du français écrit. Ni les mots invariables (en tant que classes de mots), ni les phrases (en tant qu'entité structurelle³¹) ne sont sélectionnés comme objectifs linguistiques. Ainsi, l'inventaire des formes de Mortier se rapproche plus de celui du modèle des déclinaisons et conjugaisons (Des Roches 1763) que de celui des grammaires françaises de Ll (Noël et Chapsal 1823).

2.2.2. L'inventaire des éléments contextuels ou inventaire n° 2

- 16 Cet inventaire a une fonction essentielle, celle de permettre l'insertion des formes linguistiques dans des énoncés complets - ce qui facilite leur appropriation (cf. préface de Ahn) - et leur répétition dans des constructions différentes (cf. préface de Mortier). Le premier critère utilisé pour le constituer est un critère « syntaxique » lié aux affinités combinatoires des formes du premier inventaire (2.2.2.1.). D'autre part, l'inventaire n° 2 permet d'intégrer à l'enseignement tout ce qui ne peut pas se trouver dans l'inventaire n° 1 : mots invariables, locutions, expressions, structures de phrases, etc. (2.2.2.2.).
- 17 **2.2.2.1.** Mortier a prioritairement sélectionné certains éléments sur base de leur possibilité combinatoire avec telle ou telle forme. Ainsi *il y a* - qui se combine plus aisément avec *un* qu'avec *le* - est sélectionné pour figurer dans l'unité consacrée à l'article indéfini ; les verbes *je mange*, *je bois* apparaissent pour favoriser l'usage des articles *du*, *de la*, etc. Les verbes *penser (à)*, *parler (de)* pour l'emploi des formes composées de l'article défini ; les substantifs abstraits (*chagrin*, *patience*) pour l'usage du partitif ; la conjonction *si* pour l'emploi du conditionnel, etc. Certaines structures sont aussi déterminées par la forme à enseigner ; l'apparition de la structure déterminative (*le cheval DU VOISIN*) est liée à l'emploi des formes composées de l'article défini. Certains termes, nécessaires à la formation des phrases, sont aussi rapidement introduits : les verbes *avoir* et *être*, les petits mots *et*, *ou*, *avec*, etc.
- 18 **2.2.2.2.** Mais dans de nombreux cas, il existe une réelle liberté dans le choix des formes et des structures de l'inventaire 2. Ainsi, les exercices de conjugaison deviennent prétexte pour présenter différents types de compléments (*aimer à + inf.* ; *aimer + inf.* ; *aimer + subst.*, etc. ; pp. 94-96). Les conjugaisons servent encore à introduire des locutions et des expressions (*avoir faim*, *avoir beau* ; pp. 71-73). Ensuite, il y a manifestement chez Mortier la volonté d'introduire des mots *fréquents* dans des structures *simples*. Ces deux critères fonctionnent évidemment de manière très empirique, mais pour ce qui est des mots-outils les résultats ne sont pas différents des cent premiers mots de la liste de fréquence du *Français fondamental* (Gougenheim 1964), à l'exception des deux pronoms mentionnés plus haut ! L'objectif étant de concentrer l'élève sur les formes, Mortier a réduit les autres facteurs de complexité, notamment syntaxiques. D'où l'impression d'un français fabriqué sur base de critères syntaxiques non explicités mais proches de ceux utilisés dans « la deuxième grammaire scolaire » (Chervel 1977) puisque la majorité des énoncés (1^e partie) sont analysables dans le cadre des fonctions traditionnelles³².

2.3. La progression : unités et séquences

- 19 Une fois l'inventaire terminé, il faut arranger les éléments sélectionnés, ce qui suppose d'une part d'opérer des regroupements (quels sont les éléments parmi ceux sélectionnés qui « vont ensemble ») et d'autre part de déterminer un ordre (quels sont les éléments qui doivent précéder, ceux qui doivent suivre, etc.)³³. Pour l'opération de regroupement, nous parlerons d'*unités* et pour celle d'enchaînement de *séquences*. L'application à l'inventaire n° 1 des deux opérations apparaît dans le tableau suivant³⁴ :

Unités (1-26)	Séquences
1. § 1-5	Bepalend lidwoord (<i>le, la, l'</i>)
2. § 6-10	Niet bepalend lidwoord (<i>un, une</i>)
3. § 11-13	Bepalend lidwoord (<i>les</i>) ; zelfstandig naamwoord (-s)
4. § 14-18	Niet bepalend lidwoord (<i>des</i>)
5. § 19-25	Bepalend lidwoord genitief (<i>du, de la, de l', des</i>)
6. § 26-29	Bepalend lidwoord (<i>au, à la, à l', aux</i>)
7. § 30-39	Zelfstandig naamwoord meervoud [règles partic.]
8. § 40-45	Bijvoeglijk naamwoord (-e) [Accord de l'adj. Avec le subst. ³⁵
9. § 46-61	Bijvoeglijk naamwoord (vrouwelijk et meerword) [règles génér. et partic.];
10. § 62-66	Bijvoeglijk naamwoord [compar. et superl. ³⁶]
11. § 67-68	[Accord de l'adj. avec pl. subst]
12. § 69-72	Bezittelijk bijvoeglijk naamwoord (<i>mon, ma...</i>) ³⁷
13. § 73-75	Aanwijzend bijvoeglijk naamwoord (<i>ce, cet,...</i>)
14. § 76-79	Hoofdtelwoorden et rangschikkende telwoorden (un premier)
15. § 81-83	[Adj. indéf. et interr.] (<i>tout, chaque, quel...</i>)
16. § 84-97	Article partitif (sic) (<i>du, de la, de l' \ des</i>) ; voorafgaand tit
17. § 98-100	Bezittelijk voornaamwoord (<i>le mien</i>)
18. § 101-102	Aanwijzend voornaamwoord ³⁸ (<i>celui</i>)
19. § 103	[Accord du pronom avec son antécédent]
20. § 104-113	<i>avoir</i> [Paradigmes complets]

21. § 114-116	La phrase interrogative
22. § 117-119	La phrase négative
23. § 120-125	être 1 Paradigmes complets]
24. § 126	[Accord, du verbe avec le sujet]
25. § 127-133	Werkwoorden in -er [Paradigmes complets);
26. § 134-144	[Persoonlijk] Voornaamwoord (le, ha, les) [Pomlkvm coinp]fe&H

2.3.1. Les unités

- 20 Mortier se sert de deux critères pour regrouper les formes en unités : l'identité formelle (a) et l'analogie avec Ll (b).
- 21 Il utilise ce premier critère pour regrouper ce qui linguistiquement présente des traits communs d'un point de vue formel. Même si elles sont proches de la division en parties du discours (puisque celles-ci sont entre autres définies par des critères morphologiques), les unités du CC ne se confondent cependant pas avec celles que l'on trouve dans les grammaires de Ll (cf. Noël et Chapsal 1823). En particulier, tout ce qui concerne l'enseignement du nom reste très proche du modèle des déclinaisons : l'article est interprété comme une marque morphosyntaxique du substantif³⁹ et donc étudié en relation avec lui (il n'y a pas de tableau des formes de l'article indépendamment du substantif) ; d'autre part, les formes ne sont pas groupées par classes sémantiques (articles défini, indéfini, partitif) mais selon qu'elles sont simples (unité 1 : *le, la, l'*), composées avec *de* (unité 5 : *du, de la, etc.*) ou avec *à* (unité 6 : *au, à la, etc.*). Il en va de même du pronom personnel (sujet) qui n'est pas étudié séparément du verbe. La manière de regrouper les éléments linguistiques sélectionnés nous paraît fort liée à la tradition de l'enseignement paradigmatique (*le père, du père, au père ; j'aime, tu aimes, il aime*). Les règles concernant la formation du pluriel des substantifs ou du féminin des adjectifs sont rassemblées en une seule unité, ce qui est un procédé économique.
- 22 Les rapports avec Ll déterminent une série de regroupements et de catégorisations particulières à ce type de grammaire pédagogique. Ainsi, l'unité 16 regroupe tous les cas où les « petits mots » *du, de la,...* et *de* sont employés en français sans équivalent formel en néerlandais : *je mange DU pain (ik eet brood), il n'a pas DE patience (hij heeft geen gedult, Charles a peu D'amis (Karel heeft weinig vrienden), donne moi une verre D'eau (geef mij een glas water), une table DE bois (eene huttien tafel etc.* Les paradigmes du pronom démonstratif *s* s'enrichissent d'une forme (*celui qui, celle qui, etc.*) sans doute pour éviter que l'élève ne traduise son correspondant flamand (*hij die, zij die, etc.*) par *lui qui*.⁴⁰

2.3.2. Les séquences

- 23 De manière générale, la progression adoptée est plus proche de celle conseillée par Des Roches (1778) à propos de sa grammaire (1763) que de celle suggérée par la grammaire de Noël et Chapsal⁴¹.

- 24 Pourquoi commencer par le groupe du nom (article, substantif et adjectif)? Mortier comme Ahn accorde manifestement une priorité au nom dans l'acquisition de L1 (cf. *supra*). Dès lors, le maître de L2, se conformant au modèle maternel, commencera également par nommer les objets du monde que l'élève peut percevoir par les sens. On remarquera aussi l'introduction assez rapide dans cette pédagogie concrète des présentatifs qui verbalisent le mouvement de désignation des objets du monde par le maître (*VOICI / VOILA le livre ; IL Y A un élève dans la classe*).
- 25 Enfin, il n'est pas toujours possible de déterminer une cause unique « lui » la progression choisie. Ainsi, le rejet des partitifs (unité 16) après les, adjectifs déterminatifs⁴² peut s'expliquer d'une part pour des raisons didactiques (la non-correspondance formelle avec L1 étant interprétée comme source de difficultés pour l'élève) et d'autre part pour des raisons linguistiques (la formulation de règles particulières - emploi derrière la négation, derrière un mot exprimant une quantité, avec tel ou tel adjectif, etc. - impliquant que l'élève maîtrise une série de notions et ait déjà un certain usage de L2).

3. Sollicitation des « savoirs scientifiques »

3.1. Quelques critiques à l'encontre de Mortier

- 26 Willems (1875), bien qu'il reconnaisse à l'ouvrage de Mortier des qualités qui justifient sa renommée, s'occupe surtout de montrer ses défauts. Il lui reproche principalement de se calquer sur le plan des grammaires françaises de L1, de privilégier le nom au détriment du verbe (en surchargeant la mémoire de l'élève de règles morphologiques) et de ne pas passer assez rapidement à l'expression des idées, ce qui est un facteur motivant dans l'enseignement d'une L2⁴³. Il est tentant d'embrancher sur ce commentaire pour classer Willems parmi les « modernes » (précurseurs de la méthode directe) en enfermant définitivement l'« ancien » Mortier dans la préhistoire de l'enseignement des langues vivantes, dans cette zone obscure - qui dans l'inconscient collectif sert si aisément de repoussoir - où, paraît-il, d'austères instituteurs enseignaient une langue à coup de règles (pas seulement grammaticales...). La réalité paraît (heureusement) plus complexe.
- 27 Tout d'abord, Willems n'a pas écrit le manuel dont il rêve et certaines de ses indications donnent à penser qu'il aurait rencontré quelques difficultés dans sa réalisation. Ensuite, le CC de Mortier ne constituait pas un livre « unique » de français mais il était employé avec d'autres ouvrages (syllabaires, recueils de phraséologie, vocabulaires thématiques, dialogues, dictionnaires,...) au sein desquels tout indique que le livre de lecture occupait une place centrale⁴⁴. L'objectif d'un livre de traduction comme celui de Mortier était essentiellement d'enseigner la langue écrite (Haegens 1865 : 272). Mais c'est surtout sur les contraintes qui pèsent sur les opérations de sélection et de mise en ordre des formes que nous voudrions insister pour montrer que pour un auteur comme Mortier qui, vers 1850-1860, désire rédiger un manuel d'enseignement méthodique de la langue, la marge de manœuvre est assez étroite.

3.2. De la psychologie comme justification

- 28 Passons sur l'analogie avec l'acquisition de L1 - argument empirique utilisé aussi bien par Ahn, Pietersz et Willems⁴⁵ - qui permet de justifier n'importe quelle sélection et n'importe quelle progression selon la conception que l'on se fait de l'enseignement maternel. Quant

aux données de la psychologie, leur application a-t-elle permis un renouvellement de l'inventaire des éléments à enseigner et de leur disposition dans un manuel ? De Coster lui-même (cf. *supra*, n. 21) situe son intervention en aval de l'opération de détermination des éléments que l'élève doit s'approprier. Verbessem (ancien élève de l'EN et aussi auteur de manuels pour l'enseignement du français aux Flamands) fait part du même scepticisme quant à la détermination des contenus à enseigner⁴⁶. Dès lors, il semble bien que le savoir grammatical reste la principale référence pour l'auteur de manuel. Ce savoir n'est évidemment pas monolithique et on peut s'interroger sur les raisons qui ont poussé Mortier à privilégier la tradition formaliste.

3.3. Choix d'une grammaire formelle

- 29 Tout d'abord, expliquons le rejet explicite de la grammaire générale dans le programme de 1854 (cf. n. 21). Ce rejet s'effectue à la fois sur des bases théorique et pratique : incompatibilité conceptuelle entre la psychologie à base empiriste allemande dont s'inspire De Coster et l'innéisme des opérations logiques (concevoir, juger, raisonner) sur laquelle se fonde la grammaire générale pour analyser les langues. Incompatibilité d'usage dans la mesure où l'on ne voit pas comment l'opération de réduction de tout énoncé à une structure aussi abstraite que sujet / verbe / attribut (via une série de figures) serait d'une quelconque utilité dans l'enseignement d'une L2 avec des élèves de l'école primaire. Quant aux fonctions (sujet, complément d'objet, complément circonstanciel, etc.) qui relèvent de ce que Chervel (1977) appelle la seconde grammaire scolaire (et qui, selon nous, trouve son origine dans la grammaire pédagogique du XVIII^e siècle⁴⁷), Mortier s'en sert mais de manière sporadique : ce n'est pas l'analyse des phrases en fonctions qui structure son manuel⁴⁸ !
- 30 Dès lors, il apparaît que la principale source de référence pour Mortier c'est la tradition paradigmatique, celle dont nous avons noté dans l'introduction qu'elle était *apparemment* en voie de disparition. Cet attachement aux formes (propre aux grammaires de L2) s'explique par le fait qu'il s'agit, en L2, d'enseigner une langue et pas une description de celle-ci. C'est pourquoi les auteurs de manuel s'inspirent du modèle descriptif qui leur paraît le plus proche de la réalité de la langue. De plus, les paradigmes présentent l'avantage d'offrir un inventaire *fini* de la langue⁴⁹ dont la mémorisation permet de construire une infinité de discours.
- 31 Cet inventaire et ce classement sont associés à un enseignement de type formaliste qui se prive de toute réflexion sur le sens des formes en L2. Ce dernier est donné par le manuel qui traduit et qui établit, sur base de correspondances formelles, des équivalences sémantiques qui ne sont, bien sûr, dans la plupart des cas, que partielles. Ainsi s'expliquent les nombreuses interférences entre L1 et L2 constatées par Willems (1997) pour ceux des élèves flamands qui ne pouvaient pas prolonger leurs études au-delà du primaire dans une institution « francisée » (école moyenne, pensionnat, séjour à l'étranger). Si l'on mesure le degré d'efficacité d'une discipline scolaire à la congruence entre objectif(s), contenus et méthode, il faut néanmoins reconnaître que l'enseignement du français à l'école primaire flamande présente un ensemble assez cohérent : objectif pratique⁵⁰, contenus empruntés à la grammaire formelle, méthode marquée par une absence de réflexion sur le sens.

4. Conclusion : rupture dans les discours, permanence dans les pratiques ?

- 32 Notre introduction posait la question en termes de renouvellement, mode de fonctionnement sur lequel l'historiographie de l'enseignement, même récente (Grootaers, 1998), ne s'interroge guère. Pourtant, au moment de conclure, c'est l'idée de permanence qui s'impose à nous, du moins pour les aspects de l'enseignement qui concernent la sélection et la mise en ordre de la matière à enseigner. Il nous semble que la formation psychologique reçue par les instituteurs à Lierre sert à justifier des pratiques anciennes plutôt qu'à les renouveler. Adopter en L2 la marche suivie par la mère en L1 ou « introduire les formes grammaticales quand le besoin s'en fait sentir » (De Coster, cité par Mortier 1867) sont des formules qui permettent, *a posteriori*, de justifier n'importe quel inventaire et n'importe quelle progression.
- 33 Cela montre que pour tout auteur (mais aussi pour tout utilisateur) d'un manuel qui entend proposer un enseignement méthodique de la langue, le savoir grammatical demeure la principale source de référence : c'est ce savoir grammatical qui va lui permettre de déterminer les éléments à enseigner et aussi d'y mettre de l'ordre. Le choix que l'auteur de manuel fera dépendra naturellement des objectifs de l'institution, mais il sera d'autant plus libre qu'il sera fondé sur une bonne connaissance des différents types de description proposés par la linguistique. Ce rapport, inévitable dans l'état actuel des connaissances, entre grammaire scolaire et linguistique ne signifie bien évidemment pas que les critères qui déterminent la validité d'un concept en linguistique soient les mêmes que ceux qui mesurent son efficacité dans l'enseignement.

BIBLIOGRAPHY

1. Sources primaires : grammaires et manuels scolaires

L'orthographe des noms de villes et de personnes est donnée selon celle de l'édition ou de la bibliographie consultée. Les suppressions éventuelles faites dans certains titres sont indiquées par des points de suspension mis entre crochets. Pour des raisons de place, seuls les titres des ouvrages de Mortier ont été traduits en français.

AHN Franz (1842), *Praktischer Lehrgang zur schnellen und leichten Erlernung der französischen Sprache*, Köln, Dumont-Schauberg (1^{er} édit. 1834), 132 p.

BLIECK Henri-Armand (1846), *Nieuwe Fransche Spraekkunst [...]*, Rousselaere, David Vanhee, IV-144 p.

DARMY Philippe (1738), *Grond-regelen der Fransche Taele [...]*, Antwerpen, Wve Petrus Jacob, 200 p.

DE BAL Pierre-J. (1856¹²), *De Nieuwe Des Roches Fransche Spraekkunst [...]*, Gent, We A.-I. Vander Schelden en zonen, IV-306 p. (1^{er} édit. 1839).

DE COSTER Philippe (1855), *Elémentaire vorming der rekenkundige voorstellingen*. [...], Lier, Joseph Van In & Cie, 151 p.

DE COSTER Philippe (s.d.), *Leesonderricht, lessen van methodologie*, Lier, J. Van In & Cie, 100 p. (1^e édit. 1856).

DES ROCHES Jean (1780^s), *Nieuwe Fransche Spraek-konst*, Antwerpen, J. Grange, XVI-381-VII p. (1^e édit. 1763).

DES ROCHES Jean (1826^s), *Grammaire françoise de J. Des Roches, refaite et corrigée par R.-J. D[e] B[al]* [...], Gend, A.-I. Vander Schelden, VIII--287 p. (1^e édit. 1824).

DONIES F.-J. (1834), *Fransche Spraek-kunst naer de Grammaire française van E. Lefranc* [...], Mechelen, P.-J. Hanicq.

HENCKELS J.-B. (1865), *Grammaire française pratique, spécialement destinée à l'usage des écoles allemandes de la province de Luxembourg* [...], Arlon, Bruck P.-A., III-144 p.

MORTIER, Bernard (1862^s), *Leergang om den Vlamingen Fransch te leeren, bewerkt naer den inhoud van het duitsch werk van doktor Ahn ; volgens de leerregelen van den Eerweerden heer Ph. De Coster, oud-bestuurder der Staets- Normaleschool, te Lier, door B. Mortier* [...]. *Eerste en tweede deelen*. [Cours pour enseigner le français aux Flamands, d'après le contenu de l'ouvrage allemand du professeur Ahn ; et selon les principes méthodologiques du révérend Ph. De Coster, ancien Directeur de l'école normale de l'État à Lierre, par B. Mortier [...]. Première et deuxième parties], Brussel, Callewaert, 71 p. et 72 p. (1^e édit. 1861 ?).

MORTIER, Bernard (1867-1868), *Volledige cursus der Fransche Taal, voor lagere en middelbare scholen bewerkt naar de inhoud van het Duitsch werk van Dr. Ahn ; volgens de leerregelen van den Eerweerden heer Ph. De Coster, gewezen Bestuurder van 's Rijks normaalschool te Lier, Door B. Mortier* [...]. *Eerste en tweede deelen*. [Cours complet de langue française, pour écoles primaires et moyennes, conçu d'après le contenu de l'ouvrage allemand du prof. Ahn ; selon les principes méthodologiques de l'honorable Ph. De Coster, ancien directeur de l'École normale de l'État à Lierre. Par B. Mortier [...]. Première et deuxième parties], Brussel, Callewaert, 107 p. et 107 p.

NOËL ET CHAPSAL (1823), *Nouvelle grammaire française*, Paris, impr. de Casimir, libr. Chez Aumont, Vve Nyon Jeune.

QUANONNE Bernard (1845^s), *Nouveau choix des mots et des phrases les plus usités en français et en flamand suivis de quelques morceaux de poésie. Et augmenté des Déclinaisons et Conjugaisons* [...], Gand, Snoeck-Du Caju et fils.

RENDU Ambroise, fils - Pietersz J., rév. (1847^s), *Cours de pédagogie à l'usage des écoles normales primaires de France* [...]. *Approprié à la Belgique et augmenté de notes et d'une préface* [...], Bruxelles, Deprez-Parent (1^e édit. 1842).

ROBYNS Frans-Antoon (1867), *Nieuwe leergang voor het onderwijs in de Fransche taal* [...], Antwerpen, Van Roey, 191p.

SCHERPEREEL A.-M. (1867), *Leergang voor de Fransche Taal* [...], Dixmude, Ed. De Smyter, 158 p.

VANWEST Willem (ed) - Ahn Franz. (1845), *Praktische leergang om spoedig en gemakkelyk de Fransche Tael Te Leeren* [...], St-Truyden, J.-L. Milis, 136 p.

VANWEST Willem (1866), *Fransche Spraakkunst, met opstellen ter vertaling uit het Fransch in 't Nederlandsch en uit het Nederlandsch in 't Fransch. Naer Ahn* [...], St-Truiden, Vanwest-Pluymers, XIV-192 p. et 200 p. (1^e édit. 1847).

2. Sources secondaires

BERRÉ Michel (à paraître), « Le circonstanciel et l'orientation discursive de la grammaire scolaire : étude de quelques ouvrages publiés en Belgique entre 1830 et 1850 », in Desmet Piet et Swiggers Pierre (eds).

Bibliographie nationale, cf. De Koninck A.

Biographie nationale, publiée par l'Académie royale des Sciences, des Lettres et des Beaux-Arts de Belgique, Bruxelles, É. Bruylant. 1876-

BLAMPAIN Daniel, Goosse André, Klinkenberg Jean-Marie et Wilmet Marc (eds) (1997), *Le français en Belgique. Une langue, une communauté*, Louvain-la-Neuve : Duculot.

BOONE Annie (à paraître), « Le Parallèle de la Grammaire des deux langues françoise et flamende de Jacques-François van Geesdalle (1699) ». In : De Clercq J. et Lioce N. (eds).

COLPAERT Honoré (1901), *Korte geschiedenis van het lager onderwijs in Yper [...]*, Yper, Tybergheinfraeys J.

DE CLERCQ Jan et LIOCE Nico (eds) (à paraître), *Grammaire et enseignement du français 1550-1700*, Orbis Supplementa, Leuven.

DE KONINCK, A., DE LE COURT J. et RUELENS C. et al. (1886), *Bibliographie nationale. Dictionnaire des écrivains belges et catalogue de leurs publications 1830-1880* [4 vol.], Bruxelles, P. Weissenbruch [Nendeln/ Liechtenstein : Kraus Reprint, 1974].

DESMET Piet et SWIGGERS Pierre (eds) (à paraître), *La linguistique française au XIX^e siècle*, Orbis Supplementa, Leuven.

[Des Roches Jean ?] 1778, *Direction pour les collèges d'humanités*. Commission royale des études. Carton 26. Archives générales du royaume.

DE VROEDE Maurits (dir.) (1973), *Bijdragen töt de geschiedenis van het pedagogisch leven in België in de 19de en de 20ste eeuw. Vol. 1 : De Periodieken 1817-1878*, Gent, Rijksuniversiteit et Leuven, Katholieke Universiteit.

GERMAIN A.-J. (1874), *Rapport*, in RTIP, XCVII-CI.

GOUGENHEIM G., MICHÉA R., RIVENC P. et SAUVAGEOT A. (1964), *L'élaboration du français fondamental (1^{er} degré) : étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*, Paris, Didier.

GROOTAERS Dominique (1998), *Histoire de l'enseignement en Belgique*, Bruxelles, CRISP.

HACGENS Gérard (1865), « Over het onderwijs der Fransche Taal », *De Toekomst*, 271-275.

HEN Ch. (1854-1868), *Journal de l'imprimerie et de la librairie en Belgique [...]*, Bruxelles, Meline Cans, A. Florkin et Ph. Hen ; typ. Bruylant--Christophe & Cie.

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

Journal de l'Imprimerie et de la Librairie, cf. Hen Ch.

MACKAY William Francis (1972), *Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues*, Nouvelle édition traduite et mise à jour par Lorne Laforge [...], Paris, Didier.

MARÉCHAL Raymond (1972), *Histoire de l'enseignement et de la méthodologie des langues vivantes en Belgique des origines au début du XX^e siècle. Enseignement secondaire officiel* [2 vol.], Bruxelles ; Paris ; Montréal, Didier.

MEGANCK E. (1867), [Compte rendu de l'ouvrage de B. Mortier, *Volledige Cursus*], *De Toekomst*, 187-189.

Nationaal Biografisch Woordenboek, publié par la Koninklijke Academie Van België, Brussel, Paleis der Academie. 1964-.

Rapport triennal sur la situation de l'instruction primaire en Belgique, Quatrième période triennale (1852-54) ; Neuvième période triennale (1867-69) et dixième période triennale (1870-72), Bruxelles, F. Gobbaerts, 1855, 1871 et 1874.

SIMON Frank (1980), « De verfransing van het stedelijk lager onderwijs te Gent : vlaamsgezinde onderwijzers en het verfranste liberale stadsbestuur (1867-1872) », *Wetenschappelijke Tijdingen op het gebied van de geschiedenis van de Vlaamse Beweging*, III, 153-166.

STEELS Michel (1978), *Geschiedenis van het stedelijk onderwijs te Gent 1828-1914*, Gent, Stedelijk Technisch Instituut nr. 1.

TEMMERMAN Hippoliet (1894), « Vijftig Jaren Onderwijskunde in de Normaalschool van Lier [5 parties] », *De Toekomst*, 97-102 ; 124-128 ; 145-148 ; 206-211 ; 265-271.

VAN DAELE Henk (1972), *Geschiedenis van het stedelijk lager onderwijs te Antwerpen van 1830 tot 1872* (Historische Uitgaven, reeks in-8°, n° 31), Bruxelles, Pro Civitate.

VAN NERUM Charles-Jérôme (1839), *Quelques mots sur l'enseignement de la langue française dans les provinces flamandes [...]*, Gand, Snoeck--Ducaju et fils.

VERBESSEM Frans (1865), « Leer en toepassing », *De Toekomst*, 112-113.

VON BUSEKIST Astrid (1998), *La Belgique. Politique des langues et construction de l'État de 1780 à nos jours*, Paris ; Bruxelles, Duculot.

WILLEMS Dominique (1997), *Le français en Flandre*, in Blampain et al. (eds), 259-272.

WILLEMS Frans (1875), [Compte rendu de l'ouvrage de B. Mortier, *Volledige Cursus*], *Nieuwe School- en Letterbode*, 170-172.

NOTES

1. Résolution des abréviations utilisées dans l'article : L1 = langue maternelle de l'élève ; L2 = langue-cible ; BN : Biographie nationale ; NBW : Nationaal biografisch woordenboek ; BNAT = Bibliographie nationale ; JIL = Journal de l'Imprimerie et de la Librairie ; RTIP = Rapport triennal sur l'instruction primaire. Les titres des manuels scolaires sont donnés en français, sous forme abrégée et avec la date (sauf indication contraire) de la 1^{re} édition. Pour le titre complet et la date de l'édition consultée, cf. *Références bibliographiques*. Les textes cités, les noms des revues et des villes sont donnés en français, suivis de la version originale flamande entre crochets.
2. Exemple : Quanonne (1845). Les paradigmes peuvent être complétés par des règles de syntaxe, comme dans Des Roches (1826).
3. Cf. Boone (à paraître). Au XVIII^e siècle, ce modèle est illustré par Darmy (1738). Pour le XIX^e siècle : Donies (1834), Blicck (1846), De Bal (1856), etc.
4. Évolution à rapprocher aussi du recul du français en Flandre entre 1600-1750 (Willems 1997 : 260).
5. Sur ces deux personnages, cf. *infra*.
6. Il y a suivi les cours d'A. Ledoux (français), de JanVan Beers (français et flamand) et de Philippe De Coster (pédagogie et méthodologie).

7. Le fichier de la Bibliothèque royale mentionne une édition de 1892
8. Le terme flamand utilisé par Mortier est « opstel » que les dictionnaires de l'époque traduisent par « thème » ou « composition ». Nous l'avons rendu par « texte » bien qu'il s'agisse dans la plupart des cas de phrases isolées (parfois des répliques questions / réponses).
9. C'est pourquoi ce type d'ouvrage est aussi appelé *livre de traduction* [*vertalingsboek*]. On remarquera que l'appellation *grammaire* est soigneusement évitée.
10. Franz Ahn (°1796 - 1865). Cf. *Praktischer...* (1834), méthode conçue pour l'enseignement du français aux germanophones. Selon Marcus Reinfried que nous remercions pour avoir bien voulu comparer Vanwest (1845) à la version originale allemande, les deux textes sont quasiment identiques.
11. Saint-Trond [Sint-Truiden] ⁰⁰1801 - -\id. 1884. Vanwest a fait carrière dans l'enseignement et dans l'imprimerie : impression et direction de la revue pédagogique *De School- en Letterbode* [*Le Messager de l'École et des Lettres*], 1844-1855, rédaction de plusieurs manuels scolaires en particulier pour les élèves flamands.
12. D'après Maréchal (1972 : 109 et 279), les adaptations de Ahn pour l'enseignement de l'anglais ont eu aussi du succès en Belgique.
13. «Le rédacteur [= l'éditeur] a essayé autant que possible de suivre la manière par laquelle l'enfant arrive au premier usage de sa langue maternelle » [De opsteller heeft zoo zeer mogelyk trachten na te komen de wyze waerop het kind tôt het eerste gebruik zyner moedertael komt] (p. 3).
14. Rendu 1842 : 3-4. Sur Pietersz, cf. NBW t. VIII 602-606.
15. Sint-Joris Weert ⁰⁰1806 - id.1885. Professeur de philosophie morale et de mathématiques au Petit Séminaire de Malines, De Coster fut nommé directeur de l'EN de Lierre (25/11/1843) et chargé de cours de pédagogie et de méthodologie dans le même établissement. Il démissionne en 1856 pour devenir curé-doyen de Lierre jusqu'à sa mort (d'après Hermans 1985 : 319 n. 273).
16. Nous ne partageons pas complètement ce point de vue. Ce que De Coster apporte, c'est un *renouvellement de la théorie*, pas une *théorie* à des praticiens qui jusqu'ici en auraient été dépourvus. Il ne peut en effet y avoir de pratique indépendamment d'une théorie qui l'informe même si cette détermination peut s'exercer à l'insu des *praticiens*.
17. Maestricht ⁰⁰1806 - f 1874. Inspecteur de l'enseignement normal. Cf. BN t. VIII 753-768.
18. Berlin ⁰⁰1798 - id. 1854. Cf. n. 299 in Hermans (1985 : 424).
19. Notamment pour la lecture, L1 et L2. Voici le sommaire de ce dernier cours, donné en troisième année à l'EN (1854) : « 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*) [...] » (nous soulignons, RTIP 1855 : 113).
20. Pour une première approche de la question linguistique en Belgique, le lecteur nonnéerlandophone pourra consulter Willems (1997) et von Busekist (1998).
21. En Flandre occidentale, la langue française est enseignée dans 360 écoles soumises à l'inspection [sur 454], soit près de 80 % des établissements soumis au contrôle de l'inspection. Pour la province d'Anvers, « presque partout on a ajouté le français,... » (*ibid.*, XCVII). « L'enseignement, dans le Limbourg, comprend les éléments de la langue française dans 207 écoles [sur 223] où le flamand est enseigné comme langue maternelle » (*ibid.*, CV) - faut-il en déduire que dans certaines écoles le français était considéré comme L1 ? Les rapports sur la Flandre orientale et le Brabant ne disent rien sur la langue française, mais la position géographique du Brabant laisse supposer que l'enseignement du français y était au moins aussi avancé que dans les autres provinces flamandes. Quant à la Flandre orientale, on sait que le français était officiellement enseigné aux enfants des écoles primaires de Gand au moins depuis 1836 (Steels 1978 : 40).

22. Van Nerum (1839 : 6) cite les parties du discours et certaines fonctions (sujet, attribut, verbe, compléments direct et indirect).
23. L'opinion de l'instituteur Henckels (1865 :1) qui enseigne le français à des élèves germanophones d'Arlon est intéressante à relever : « Autrefois, dans nos écoles allemandes, dit-il, les élèves ne commençaient l'étude de la langue française que lorsqu'ils savaient déjà lire et écrire en allemand ; de là il résultait qu'ordinairement ils n'acquerraient pas une bonne prononciation française et que ceux qui ne poussaient pas leurs études au-delà de l'école primaire n'apprenaient pas suffisamment une langue qui est devenue un besoin pour tous les Luxembourgeois allemands. Aujourd'hui [...] l'allemand et le français sont enseignés parallèlement dans nos écoles, dès la division inférieure ». Cette opinion était, à notre avis, partagée par de nombreux instituteurs flamands (d'où l'enseignement de plus en plus précoce du français), mais elle ne pouvait être officiellement défendue pour des raisons idéologiques (défense des droits de la langue flamande).
24. Pour Gand, Steels (p. 40) indique qu'en 1835 la plupart des sous-maîtres étaient incompetents en français. Pour appliquer le règlement de 1858, il fut aussi nécessaire de recycler les instituteurs en français.
25. Le français est enseigné à l'EN de Lierre (pour les instituteurs flamands) alors que le néerlandais ne l'est pas à l'EN de Nivelles (pour les instituteurs wallons) - sauf à titre facultatif.
26. Dans sa première préface (1862), Mortier traite surtout de la manière d'enseigner la grammaire. Il conçoit cet enseignement comme inductif, c'est-à-dire partant des exemples pour arriver à la règle, celle-ci devant ensuite faire l'objet d'une mémorisation et d'une série d'applications.
27. Pour distinguer les éléments linguistiques qui sont des objectifs de ceux qui figurent comme contexte, nous nous sommes fié à certaines indications de Mortier lui-même : les éléments linguistiques qui font l'objet d'une règle explicite constituent à coup sûr des objectifs ; d'autre part, certaines marques typographiques récurrentes (comme la mise en exergue sous le numéro du paragraphe) fournissent aussi des indications ; enfin, une fois les premiers éléments du système de Mortier dégagés, nous avons recouru à nos propres facultés de déduction, les résultats obtenus venant confirmer ceux fondés sur des critères plus « objectifs ».
28. La 2^e partie du CC est essentiellement consacrée au verbe : conjugaisons des verbes en *-ir*, *-evoir* et *-re*; verbes réciproques, passifs et impersonnels ; verbes irréguliers (tableau repris à Noël et Chapsal). Étude du participe passé (§ 70-83), du subjonctif (§ 89-95), des pronoms relatifs (98-99). D'autre part, toute une série de points particuliers de syntaxe, liés de près ou de loin au verbe, sont abordés ou approfondis (par rapport à la 1^{re} partie) : usage de *y* et *en* (§ 89-90), double pronominalisation (§ 91-94), usage de la particule *ne* (§ 96), emplois de *c'est* et *il est* (§ 100-101), etc.
29. Certains phénomènes syntaxiques sont mentionnés quand ils ont une incidence sur la forme des mots ou leur ordre : la notion de sujet [onderwerp] pour l'accord (§ 126) et pour l'inversion (§ 114) ; celles de régime direct [voorwerp] et de régime indirect [bepaling] pour la forme et la place des pronoms (*je TE LE donne ; je LE LUI donne*) (§ 134).
30. *Ceci* et *cela* sont sélectionnés. *Ce* apparaît dans la 2^e partie (distinguer les emplois de *c'est* et *il est*).
31. La phrase n'est qu'un moyen pour enseigner les formes. Ainsi Mortier regroupe dans la même unité les énoncés du type : *je pense AU voisin* et *j'ai vu le voisin AU coin de la rue*. Autre cas révélateur : il existe une unité pour enseigner *le chat DU voisin* (ou *je parle AU voisin*) mais rien n'est prévu pour *le chat D'UN voisin* (ou *je parle À UN voisin*).
32. Les procédés de fabrication de ce français simplifié sont en tout cas différents de ceux utilisés dans les livres pour enfants.
33. Cf. Mackey (1972 : 281).

34. Tableau établi d'après le CC (1867, I^e partie). Nous avons conservé la terminologie flamande de l'auteur sans la traduire, l'exemple suffisant à faire comprendre la partie du discours visée. Les termes entre crochets français ou flamand sont ajoutés par nous pour aider à la compréhension du tableau. L'italique est utilisé pour les termes non métalinguistiques.
35. Signalons qu'en néerlandais l'adjectif ne s'accorde pas en fanettoa attribut.
36. Le comparatif de supériorité et le superlatif ont une expression partiellement synthétique en néerlandais : *mooi-er* [plus beau], *mooi-sl* [le plus beau].
37. Pour les adjectifs possessifs» démonstratifs, numéraux et indéfinis, Mortier (p. 84) utilise aussi le terme générique d'**adjectif déterminatif** [bijvoeglijk naamwoord -naamwoord].
38. Il n'y a pas de différence systématique en néerlandais entre pronoms et adjectifs possessifs et démonstratifs. On signale simplement un emploi adjectival des pronoms. « La connaissance des verbes [étant] nécessaire pour l'application des règles concernant les autres pronoms » (p. 69), l'étude des pronoms personnels et relatifs est remise à plus tard.
39. L'accord de l'article avec le substantif est mentionné dans l'unité consacrée aux marques du pluriel des substantifs.
40. *Hij die neerstig is wint veel geld* = « Celui qui est zélé gagne beaucoup d'argent (p. 68). Exemple intéressant car si *celui qui* forme un seul pronom le sujet de *gagne* ne peut être que toute la proposition *Celui qui est attentif*.
41. Selon Des Roches, il convient d'étudier en I^e année les déclinaisons (en y joignant rapidement *être* et *avoir*) et les conjugaisons des verbes réguliers ; en 2^e année, les déclinaisons des pronoms [= adjectifs déterminatifs et pronoms] et les verbes irréguliers, etc. Progression bien différente de celle de Noël et Chapsal : substantif (3-7) ; article (8-9), adjectif qualificatif (10-14) ; adjectif déterminatif (14-17) ; pronom (17-20) ; verbe (20-64), participe (64) ; adverbe (65-66) ; préposition (66-67) ; conjonction (67-68) ; interjection (68-69).
42. Quelques formes sont aussi étudiées à l'unité 5 (*je mange DU pain, je bois DE l'eau*).
43. Comme Haegens (1865) qui considère l'enseignement du français comme un mal nécessaire (p. 271), Willems trouve qu'il s'agit de quelque chose d'*ennuyeux* [*vervelend*] et de *difficile* [*moeilijk*] (1875 : 170).
44. Parmi plusieurs arguments que nous ne pouvons citer faute de place, extrayons celui-ci. Vers 1860, les instituteurs anversoises devaient choisir des manuels scolaires pour les écoles d'adultes. Le rapport mentionne que bien que n'ayant pour le français que l'embarras du choix, ils optèrent finalement pour un livre de lecture conçu pour l'enseignement du français Ll (d'après Van Daele 1972 : 298-299).
45. « Plus l'enseignement des langues étrangères s'y conformera, plus il portera de fruits » [Hoe meer men het onderwijs der vreemde talen hieraan gelijkvormig kan maken, hoe meer degelijke vruchten men oogsten zal] (Willems 1875 : 171).
46. « Il sera par exemple peu utile à l'instituteur de savoir que *le semblable s'attire et se réunit*, s'il ne connaît pas et ne sait pas réunir dans les différentes branches ce qui est semblable ». [Zoo bv. zal het den onderwijzer weinig baten te weten, dat het gelijke zich aantrekt en samenvloeit, indien hij het gelijke, in de verschillende vakken van onderwijs, niet kent en weet s'amen te brengen] (1865 : 113).
47. Cf. Berré (à paraître).
48. Ce type d'analyse n'est pas assez rigoureux pour construire une grammaire de production. Son rôle est essentiellement de permettre la compréhension du déjà écrit (cf. Berré, à paraître).
49. On ne peut pas en dire autant de la catégorie du complément circonstanciel, par exemple.
50. On ne trouve sous la plume d'aucun de ces instituteurs l'idée (si fréquemment évoquée pour défendre le latin ou donner du prestige aux langues vivantes) que l'enseignement du français formerait l'esprit. Cette noble tâche est réservée à Ll. Meganck (1867 : 188) estime que la principale qualité du manuel de Mortier c'est de restreindre la durée de l'étude du français et donc de laisser plus de place à Ll.

AUTHOR

MICHEL BERRÉ

Vrije Universiteit Brussel