



Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde

52 | 2014

Grammaire et enseignement du français langue étrangère et seconde - Permanences et ruptures du XVIe au milieu du XXe siècle (II)

L'enseignement de la grammaire en L2 selon quatre ouvrages destinés à la formation des maîtres (Belgique 1874-1950)

Michel Berré



Electronic version

URL: <http://dhfles.revues.org/3558>

ISSN: 2221-4038

Publisher

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

Printed version

Date of publication: 1 June 2014

Number of pages: 43-61

ISSN: 0992-7654

Electronic reference

Michel Berré, « L'enseignement de la grammaire en L2 selon quatre ouvrages destinés à la formation des maîtres (Belgique 1874-1950) », *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* [Online], 52 | 2014, Online since 02 August 2016, connection on 07 September 2017. URL : <http://dhfles.revues.org/3558>

This text was automatically generated on 7 September 2017.

© SIHFLES

L'enseignement de la grammaire en L2 selon quatre ouvrages destinés à la formation des maîtres (Belgique 1874-1950)

Michel Berré

Introduction

- 1 Plutôt que de décrire une énième grammaire pédagogique, nous avons souhaité examiner ce que les discours destinés à la formation des enseignants de langues étrangères (désormais L2) disent de l'enseignement grammatical. Plus précisément, l'objectif est de déterminer les techniques d'enseignement de la composante morphosyntaxique des langues. Notre corpus est constitué d'ouvrages parus en Belgique (1874-1950), rédigés par des auteurs actifs dans la formation des enseignants. Nous montrons que les techniques d'enseignement de la grammaire proposées par ces ouvrages, publiés à des époques et dans des contextes différents, se distinguent assez peu et essaierons d'avancer quelques explications à ce constat¹.
- 2 La question des L2 en Belgique au XIX^e siècle concerne l'enseignement moyen mais aussi primaire. Si, au cours du siècle, les athénées (enseignement officiel) et les collèges (enseignement catholique) intègrent à leur programme des langues qualifiées d'« étrangères » (à savoir l'anglais et l'allemand ; cf. Maréchal 1972 ; Berré 2001a et b²), dans l'instruction primaire, ce qui est en jeu – essentiellement à partir des réformes initiées par le gouvernement libéral de 1878-1884 – c'est l'introduction d'une deuxième langue dite « nationale » à côté de la langue maternelle (présumée) des élèves. Quant à l'enseignement moyen de type court, il ajoute généralement aux deux langues nationales l'enseignement d'une langue étrangère.

- 3 Ainsi les quatre ouvrages que nous avons sélectionnés s'adressent à des enseignants aux prises avec des publics distincts (professeurs d'humanités avec ou sans langues anciennes, régents de l'enseignement moyen de type court, instituteurs)³. Ils appartiennent aussi à des époques et des « méthodes » différentes – même si cette typologie et la chronologie dans laquelle elle s'inscrit sont, à juste titre, critiquées⁴ : le premier (Genonceaux 1874) se situe dans ce que les typologies traditionnelles appellent la méthode grammaire-traduction ; les deux suivants (Temmerman 1903, Collard 1903) se réclament de la méthode directe ; et le quatrième (Closset 1950) revendique son attachement à la méthode active et/ou éclectique. Compte tenu de notre objectif, cette hétérogénéité ne constitue pas un obstacle – au contraire – puisqu'il s'agit précisément d'identifier des permanences dans les techniques d'enseignement préconisées au-delà de la variété affichée des discours méthodologiques.

1. Présentation du corpus

1.1. L'enseignement des « langues modernes » selon L. Genonceaux (1874)

- 4 Signalons tout d'abord que l'ouvrage a paru sous le pseudonyme de Paul Donau⁵. L'auteur, Louis Genonceaux (°1838 †1890), originaire de la province du Luxembourg, a effectué l'ensemble de sa carrière au sein de l'enseignement officiel. Peu d'éléments sont disponibles pour éclairer sa biographie⁶. Diplômé de l'École normale de Nivelles (instituteur, puis régent), il possède une attestation de capacité pour l'enseignement du néerlandais et de la gymnastique. Il a enseigné successivement à l'École moyenne de Bruges (notamment la gymnastique, à la « section normale » dudit établissement à partir de 1863) ; il en devient le directeur en 1879, puis inspecteur de l'enseignement normal (1882) et enfin directeur de l'Institut agricole de Gembloux (1883). Ses publications sont de nature exclusivement pédagogique : des manuels destinés aux élèves des écoles primaires et moyennes (ouvrages d'histoire, livres de lecture⁷, grammaire française...) et des manuels destinés aux « normalistes » (c'est-à-dire aux étudiants suivant une formation d'instituteur ou de régent), à savoir un *Cours de psychologie pédagogique en rapport avec le programme des écoles normales primaires et celui des sections normales moyennes* (1882) et l'ouvrage dont il est question ici, *L'enseignement des langues modernes* (1874).
- 5 Cette dernière « brochure » (cf. les dimensions réduites de l'ouvrage : 32 p. !) est une publication de circonstance qui répond aux besoins suscités par les nouveaux programmes d'études des écoles normales primaires et moyennes (1868) rendant obligatoire l'enseignement d'une L2 dans les écoles normales, à savoir le français pour les écoles situées dans les régions où le flamand (ou l'allemand) domine et le flamand (ou l'allemand) dans les écoles normales wallonnes. Le tronc commun de la formation pédagogique des futurs régents et instituteurs, étalé sur trois années, comprend en deuxième année un cours de Méthodologie spéciale portant sur l'enseignement de 12 matières, dont la langue étrangère. Or, selon Genonceaux, « jusqu'à présent, les ouvrages mis entre les mains des futurs instituteurs et des futurs professeurs de l'enseignement moyen du degré inférieur n'ont pas sérieusement abordé cet important sujet » (1874 : 4). Dès lors, le but de son ouvrage est d'expliquer aux « normalistes » comment enseigner une L2. Genonceaux est, à notre connaissance le premier, en Belgique, à proposer un

ouvrage séparé pour la formation à l'enseignement des L2 des futurs instituteurs et régents⁸.

- 6 Les références de Genonceaux sont les pédagogues allemands⁹ et trois « méthodologues » contemporains : W. Ed. Mager¹⁰, Jean Édouard A. Sommer¹¹ et H. G. Ollendorf, auteur d'une série de manuels pour l'enseignement des L2¹². Ces auteurs et, éventuellement, leurs travaux sont simplement cités dans l'introduction, sans être discutés. À la fin de sa brochure, Genonceaux conseille une série de manuels en les classant d'après la langue maternelle de l'élève (p. ex. les manuels d'anglais pour francophones / néerlandophones / germanophones, etc.¹³).
- 7 Il est difficile de juger de la réception de *L'enseignement des langues modernes* ; à part quelques similitudes avec les programmes de l'enseignement primaire et normal de 1880 (pour plus de détails, cf. Berré 2003 et 2006), l'ouvrage semble avoir sombré dans un oubli complet. Les réformateurs de la fin du siècle – peu enclins, il est vrai, à se trouver des « devanciers » – ne le citent jamais. Le seul auteur à avoir évoqué le contenu de cette brochure est Maréchal (1972), mais par manque d'informations et en raison d'un cadre épistémologique contestable, l'analyse du méthodologue liégeois s'avère fort peu intéressante¹⁴.

1.2. L'enseignement d'une « seconde langue » selon H. Temmerman (1903)

- 8 Né en 1847 à Wichelen, commune de Flandre orientale située au nord d'Alost [Aalst], Hippolyte Temmerman a été éduqué dans une famille « orangiste », restée favorable à l'ancien Royaume-Uni des Pays-Bas (1814-1830). Il a obtenu son diplôme d'instituteur en 1868 à l'École normale de l'État à Lierre ; l'année suivante il est reçu à Nivelles comme régent. Il possède une attestation de capacité pour l'enseignement de l'allemand. Il a enseigné à Bruxelles, notamment à l'École modèle fondée par la Ligue de l'Enseignement, connue pour sa pédagogie « progressiste »¹⁵. Entre 1882 et 1907 il a occupé le poste de professeur de pédagogie et de directeur de l'École normale de Lierre. Il est l'auteur de nombreuses publications, destinées en priorité aux instituteurs, dont des *Notions de psychologie appliquées à la pédagogie et à la didactique* (Paris, 1903)¹⁶. En 1900, il publie un *Handboek over de Opvoed- en Onderwijskunde, Gids voor Onderwijzers, Onderwijzeressen en Normalisten* [Manuel de pédagogie et de méthodologie. Guide pour les instituteurs, institutrices et normalistes], ouvrage qui recevra, en 1907, le prix Joseph De Keyn attribué par l'Académie royale des Sciences, des Lettres et des Beaux Arts. Le *Traité de didactique appliquée à l'enseignement primaire* (Gand, Ad. Hoste, 1903) – dont il est ici question – en est une traduction (avec quelques adaptations).
- 9 Le *Traité* s'adresse aux instituteurs et aborde les différentes matières enseignées à l'école primaire : la langue maternelle (1903 : 29-116), la seconde langue (*ibid.* : 117-144), etc. Les pages consacrées à la seconde langue – terme impliquant que tout Belge ait deux langues – posent une question préalable : « L'enseignement d'une seconde langue est-il du ressort de l'enseignement primaire ? ». Selon Temmerman, pour le développement intellectuel et moral, son intérêt est à peu près nul :
- La seconde langue n'ajoute aucun élément nouveau bien important aux multiples moyens de développement intellectuel et moral dont on dispose à l'école primaire. [...] Les produits psychiques que fournit la seconde langue sont absolument de même nature que ceux de la langue maternelle. (*Ibid.* : 117-118)

- 10 Sa présence n'est justifiée que par les circonstances politiques et pratiques d'un pays bilingue. Partisan d'une « néerlandisation » complète de l'enseignement moyen – sa devise est « onderwijs in en dóór de moedertaal » [un enseignement *en* et *par* la langue maternelle] – il considère que « la langue maternelle est la branche principale de l'école primaire » (1903 : 29). Il plaide toutefois en faveur de l'enseignement d'une L2 à l'école primaire, sans enthousiasme¹⁷ et sous certaines conditions, s'opposant à d'autres membres du Mouvement flamand partisans d'un enseignement primaire strictement unilingue¹⁸. Il verra dans l'avènement de la méthode directe un moyen de faire cohabiter les deux langues à l'école, en raison de l'étanchéité que garantit cette méthode entre les enseignements linguistiques (sur cette question, cf. Berré 2001) sans exclure cependant le recours à la langue maternelle dans le cours de L2¹⁹.
- 11 À l'école primaire, les objectifs de l'enseignement d'une « seconde langue » ne sont pas ceux des L2 dans les humanités. Il ne s'agit pas « d'étendre le cercle des idées de l'enfant », mais de lui donner un second moyen d'exprimer ses idées (élaborées par ailleurs) tout en parvenant à comprendre, oralement ou par écrit, ceux qui s'expriment dans cette seconde langue (1903 : 141). Dès lors, les moyens utilisés seront mis en adéquation avec ce but, « avant tout matériel [et] les procédés [...] devront donner le plus rapidement et le plus sûrement la connaissance pratique de cette langue » (*ibid.* : 120). Ses moyens sont expliqués – voire illustrés par une sorte de leçon modèle aux tout débutants (*ibid.* : 129-135) – en s'inspirant de la didactique de la langue maternelle. Selon Temmerman, l'acquisition d'une L2 est beaucoup plus facile « car l'enfant n'ayant plus à s'assimiler l'idée peut consacrer tous ses efforts à l'expression [c'est-à-dire à] la perception du son et [à] sa reproduction par la parole » (*ibid.* : 128).
- 12 En didactique des L2, les références de Temmerman sont François Guoin (°1831 †1896) et Maximilian D. Berlitz (°1852 †1921)²⁰. Les renvois au chapitre consacré à la langue maternelle ainsi qu'aux *Notions de psychologie* du même auteur – où des références plus « savantes » sont indiquées – sont assez nombreux.

1.3. Méthodologie spéciale des « langues vivantes »

(F. Collard, 1911² [1903])

- 13 François Louis-Ghislain Collard (°Nivelles 1852 †Louvain 1927) est le fils d'un autre... François Collard, professeur de français à l'École normale de Nivelles et auteur de grammaires scolaires. Collard fils a effectué ses études à Louvain (docteur en philosophie et lettres), ainsi qu'à Strasbourg, Bonn et Leipzig, séjours dont il est revenu avec une bonne connaissance de la langue et de la littérature (scientifique) allemande. Il est nommé professeur ordinaire à l'université de Louvain en 1880 (philologie classique et pédagogie). Il est l'auteur d'une imposante *Histoire de la pédagogie* (1920, 1923) « vaste compilation que son esprit méthodique sut transformer en un manuel clair et personnel » précise Gessler (1928 : 391). Quant à sa *Méthodologie de l'enseignement moyen* (1903, 1911², 1925³)²¹, elle fut, selon le même auteur, le vade-mecum de plusieurs générations de professeurs. Cet ouvrage reçut en 1910 le même prix que celui décerné quelques années plus tôt à Temmerman.
- 14 La *Méthodologie* de Collard est conçue d'une manière similaire à la didactique du directeur de l'École normale de Liège : exposer la méthode à suivre dans les diverses matières enseignées²². Collard revendique d'ailleurs l'influence des pédagogues de l'école primaire

y voyant un double avantage : établir une harmonie entre deux enseignements que tout sépare ; améliorer l'enseignement dans les classes inférieures des collèges²³. Qualifié par l'auteur de « prudemment progressiste » (Préface), son ouvrage est le résultat de l'enseignement de Collard, titulaire depuis 1890 (année de création des diverses philologies au sein de la Faculté des lettres) du cours de Méthodologie et des Exercices didactiques.

- 15 Le chapitre consacré aux langues vivantes comprend près de 50 p., soit le tiers de celui réservé au latin (1911 : 135-283) et la moitié environ des pages dédiées au grec (*ibid.* : 284-371) et à la langue maternelle (*ibid.* : 55-134). Collard se prononce pour la méthode directe et reprend dans les grandes lignes le texte d'une brochure qu'il a publiée quelques années plus tôt (*L'enseignement des langues vivantes*, Louvain, Peeters, 1901)²⁴. Les références – au moins une cinquantaine de titres, avec quelques renvois à des auteurs belges (Julien Melon, J. Kessler, etc.) – sont presque toutes postérieures à 1900, ce qui accentue l'effet de nouveauté et l'évidence du progrès que la méthode directe est censée apporter.
- 16 Conformément à l'esprit consensuel de son ouvrage, Collard a une interprétation assez souple des principes de la méthode directe et n'exclut ni le recours occasionnel à la langue maternelle, ni la transcription des mots au tableau. Dans le même esprit, l'étude de la grammaire marchera de pair avec les premiers exercices d'intuition (*ibid.* : 393).

1.4. La Didactique des langues vivantes de F. Closset (1950)

- 17 Conçue au départ pour les germanistes de l'université de Liège, la *Didactique des langues vivantes* de Closset (1953² ; 1956³ ; 1961⁴ ; s.d.)²⁵ a rapidement trouvé une audience internationale pour devenir une sorte de didactique spéciale pour tous les enseignants de L2 (cf. la préface de F. Mossé, angliciste, professeur au Collège de France). Pour la présentation de cet ouvrage et de son auteur, nous renvoyons à Berré (à par.), nous contentant ici d'indiquer la place occupée par l'enseignement grammatical.
- 18 Closset a divisé sa *Didactique* en trois parties : 1) les principes, 2) la pratique et 3) les auxiliaires de l'enseignement des langues vivantes. La deuxième partie traite des matières d'enseignement, à savoir la prononciation, le vocabulaire, la grammaire et l'enseignement culturel. L'essentiel de ce que nous avançons est tiré des 19 pages (dont 8 de bibliographie) consacrées à la grammaire (122-140). À l'instar de la *Méthodologie* de Collard, cette *Didactique* est le résultat des cours professés par l'auteur à l'université et est conçue comme un vade-mecum pour les enseignants (cf. la préface de F. Mossé).
- 19 Le parcours des quatre auteurs témoigne de la professionnalisation croissante du métier d'enseignant. Genonceaux et Temmerman s'adressent à des enseignants « généralistes » (instituteurs et régents) chargés de l'ensemble des matières. Collard et Closset visent les professeurs de l'enseignement moyen (de type long) dont la formation s'organise et se spécialise progressivement à partir des années soixante²⁶ – même si Collard traite encore de l'ensemble des matières. Ces quatre ouvrages illustrent aussi la « nature » de la réflexion sur l'enseignement des L2 en Belgique, plus prescriptive (l'objectif est de dire aux enseignants ce qu'il convient de faire) que descriptive ou explicative. En effet, si la région abonde en écoles et en manuels de langues, peu de travaux s'intéressent à la question de l'enseignement/apprentissage des L2 d'un point de vue scientifique. Ne font relative exception que les recherches du linguiste et phonéticien liégeois, Antoine Grégoire (°1871 †1955), et celles en pédagogie expérimentale de Raymond Buyse (°1889

†1974) dont les travaux concernent plus la L1 (cf. les échelles orthographiques Dubois-Buyse) que les L2.

2. L'enseignement grammatical : techniques préconisées

- 20 Les lignes qui suivent sont le résultat de l'analyse interne des ouvrages. La catégorisation mise en œuvre n'est pas fondée sur une grille *a priori* mais sur une approche que l'on pourrait qualifier d'heuristique : essayer de comprendre ce que chaque auteur entend par enseignement grammatical et isoler les techniques d'enseignement proposées en vue d'enseigner les régularités morphosyntaxiques des L2.

2.1. Nécessité d'un enseignement grammatical

- 21 Tout d'abord, chaque auteur reconnaît la nécessité d'enseigner la grammaire de la L2. Soit cette nécessité va de soi (Genonceaux 1874 : 12), soit elle est légitimée par la dénonciation des excès de ceux qui veulent s'en passer, en assimilant abusivement l'enseignement d'une L2 à celui de la L1 (Collard 1911 : 398). Pour Closset, l'apprentissage « intuitif » d'une L2 ne peut suffire à l'école : « [l'élève] doit assimiler consciemment les règles de la grammaire » (122-123). Le didacticien liégeois justifie encore l'enseignement grammatical par le fait que la grammaire constitue « le squelette, la charpente » d'une langue (*ibid.*) et qu'il est bien plus important d'en comprendre le « mécanisme » que d'acquérir un imposant vocabulaire « car, c'est sur cette compréhension que reposera tout l'édifice des connaissances durables » (122).

2.2. L'usage doit précéder les règles

- 22 Tous les auteurs sont d'accord pour affirmer que l'enseignement grammatical doit être précédé par une « pratique de la langue ». Pour Genonceaux, il faut débiter par des exercices d'élocution – qui formeront « les organes de l'ouïe et de la parole [...] poseront les bases du vocabulaire [et] les premiers éléments du langage usuel » (1874 : 16-17) ; viennent ensuite la lecture et l'explication de quelques morceaux faciles à propos desquels quelques « remarques grammaticales » pourront ou devront être faites (1874 : 18-19). Même idée chez Temmerman pour qui l'enseignement grammatical doit s'ajouter aux exercices de langage et de lecture préalables (1903 : 139) ou encore chez Collard qui précise que la grammaire « se greffera sur [les] premiers exercices d'intuition » (1911 : 399).
- 23 La méthode suivie sera inductive. « On observera les phénomènes grammaticaux rencontrés lors des conversations et des lectures, et on en induira la loi », précise Closset (130). « On part d'exemples empruntés d'auteurs connus pour arriver à la règle », explique Genonceaux (1874 : 28). « Partir d'exemples bien choisis, conclure à la règle [...], telle est la marche », reprend Collard (1911 : 399). Les avantages de l'induction sont ainsi mis en évidence par Closset : « Nul n'ignore en pédagogie [que l'élève] retient mieux et assimile bien mieux ce qu'on lui a fait découvrir par lui-même, que ce qu'on lui enseigne ex-cathedra » (124).

- 24 Closset est le seul à signaler certaines difficultés que peut rencontrer un enseignement inductif en L2²⁷ : « l'élève qui pense dans sa langue maternelle n'est pas capable de dégager par lui-même les lois de la langue étrangère » (123). Toutefois quelques lignes plus loin, le propos paraît démenti par l'affirmation suivante : « les phrases-types amèneront l'élève, sous la conduite d'un professeur, à déduire *par ses propres moyens* les règles grammaticales » (124 ; nous soulignons). Dans notre contribution sur l'enseignement de l'oral selon Closset (Berré, à par), nous avons proposé d'interpréter les nombreuses répétitions et incohérences de la *Didactique* comme le reflet des contradictions propres à l'action et aux disciplines d'intervention.

2.3. Les exercices d'application ou de la règle à l'usage

- 25 La découverte de la règle est suivie d'exercices d'application impliquant cette fois un raisonnement déductif. « On fait [...] l'application de la règle, d'abord dans des phrases données par le maître, puis dans d'autres trouvées par les élèves », précise Genonceaux, (1874 : 28). Collard demande que l'on fasse appliquer la règle (1911 : 399). Pour nos différents auteurs, l'application est le moyen d'obtenir des « automatismes » (le terme est de Closset, 127).
- 26 Closset voit dans ces deux principes (découverte, application), le moyen de donner à l'élève « le *sens grammatical*, bien plus important, parce que plus efficient à l'usage qu'une connaissance théorique – ou de mémoire – des règles de grammaire » (124). Autrement dit, la conjonction des approches inductive et déductive permet de dépasser les « limites » d'un apprentissage qui ne serait qu'imitatif ou exclusivement théorique.

2.4. Priorité à l'enseignement grammatical en L1

- 27 L'enseignement grammatical en L2 se construit à partir de celui reçu en L1 et sera donc « contrastif ». Tout d'abord, « la lexicologie [...] pourra être négligée si dans le cours de langue maternelle on a eu soin de donner les définitions et d'adopter une classification s'appliquant à toutes les langues » (Genonceaux 1874 : 12). On gagne ainsi du temps²⁸. Quant au cours de grammaire proprement dit, il servira « à faire ressortir les ressemblances et les dissemblances entre les théories grammaticales dans la langue maternelle ou dans une autre langue étrangère déjà connue » (*ibid.* : 28). C'est aussi le point de vue de Temmerman : « la théorie grammaticale [en L2] sera considérablement réduite [puisqu'il] ne faudra insister que sur les notions grammaticales où la seconde langue se différencie de la langue maternelle » (1903 : 139).
- 28 Pour Closset,
- l'enseignement de la grammaire [en L2] [doit se faire] en fonction de la connaissance de la grammaire de la langue maternelle de l'élève [...]. Il sera donc utile [...] non seulement de faire avec la grammaire de la langue maternelle de nombreux rapprochements, mais aussi de la réviser rapidement [...] (122, 126)
- 29 Nos auteurs conçoivent la grammaire comme un savoir qui permet une circulation jugée non problématique entre les langues, considérant que les questions de terminologie et d'adéquation entre notions et faits décrits vont de soi. Ces notions permettent à la fois de traiter ce qui est commun (et ne doit pas être enseigné) et ce qui est différent.

2.5. D'un enseignement « occasionnel » à un enseignement « systématique »

- 30 Pour tous nos auteurs, la part grammaticale dans l'enseignement doit croître avec les mois et les années, ce qui peut paraître paradoxal vu que la grammaire est généralement considérée comme un moyen et non une fin en soi. Avec les débutants, l'enseignement sera « occasionnel », le terme étant utilisé aussi bien par Genonceaux (« le premier enseignement grammatical ne doit et ne peut être qu'*occasionnel* », 1874 : 19) que par Collard (« l'enseignement grammatical sera au début *occasionnel* », 1911 : 399).
- 31 Mais cet enseignement occasionnel suscite une double inquiétude : l'émiettement du savoir et l'absence de gradation. Il convient donc de passer à un « enseignement systématique » (cf. Collard, 1911 : 399 ; Temmerman, 1903 : 139), ce passage se faisant graduellement sans que les auteurs n'identifient avec précision de « moment de rupture » : d'abord « réduit », l'enseignement grammatical « s'étendra » et « se développera », mais « restera toujours pondéré », explique Collard (1911 : 399). Après le cours préparatoire, Genonceaux exige une étude de la grammaire « raisonnée et systématique » (1874 : 12).
- 32 Pour Closset, la systématisme intervient dès le passage à l'écrit, avec des « synthèses » proposées à la fin de chaque cours. Il encourage les élèves à réaliser eux-mêmes ces synthèses : « De temps en temps [...] on groupera les faits appris. De la sorte l'élève sera amené à construire son savoir, plutôt qu'à le subir. » (130)

2.6. Aller à l'« essentiel », négliger l'« accessoire »

Les élèves n'ont besoin que des règles essentielles ou ordinaires [...]. Ne perdez pas votre temps à insister sur des exceptions qui se rencontrent rarement, sur des formes qu'on ne devra jamais employer, sur des explications scientifiques qui surchargent la mémoire sans profit. (Collard, 1911 : 399)

- 33 Quel didacticien pourrait défendre un point de vue opposé ? De fait, Genonceaux, Temmerman et Closset recommandent aussi d'enseigner l'essentiel et de négliger l'accessoire ! La difficulté est évidemment de distinguer l'essentiel de l'accessoire, ce rôle étant en général dévolu aux manuels et grammaires scolaires, les auteurs des ouvrages analysés se contentant de formules assez générales ou d'injonctions « négatives » (cf. Collard qui rejette pêle-mêle la grammaire historique ou comparée, les subtilités syntaxiques, les recherches de pure érudition, les expressions désuètes, les archaïsmes, etc. !).
- 34 À l'instar de ce qui a été fait pour le vocabulaire, Closset propose de distinguer pour l'enseignement grammatical une matière *active* et une matière *passive* (123). La première est nécessaire à la maîtrise orale et écrite de la langue ; « il s'agit des règles essentielles de la morphologie et de la syntaxe » (*ibid.*), au moyen desquelles le locuteur peut générer un nombre maximal d'énoncés²⁹. « Par contre, toutes les exceptions, les formes archaïques, les tournures compliquées seront traitées d'un point de vue uniquement lexicographique », c'est-à-dire « passif » (123-124). Cette distinction qui est une reformulation de l'opposition « essentiel vs accessoire » en termes psychologiques – fondée sur l'activité supposée de l'élève – présente à nos yeux l'inconvénient

d'interpréter les exercices de compréhension comme étant plus passifs que ceux de production.

- 35 Closset est également le seul à s'interroger sur la valeur de vérité des règles enseignées :
- Si la grammaire scolaire doit être conforme à la vérité, elle ne peut l'exprimer que partiellement, le savoir de l'élève n'étant que potentiel [...]. Selon les cas, il convient d'enseigner des notions définitives ou des notions provisoires. (126, 131)
- 36 Autrement dit, ce qui compte, c'est l'efficacité de la règle enseignée en fonction des « circonstances » (but, degré d'avancement des élèves, etc.). À la même époque, Gustave Monod, professeur de philosophie à Marseille, exprime une conception similaire – « nous sommes moins chargés d'enseigner la vérité scientifique que de former l'esprit à la recevoir ou à la découvrir » – en invoquant notamment la nature encyclopédique et synthétique de l'enseignement secondaire (cf. l'extrait reproduit dans Chervel 1998 : 199-201).

2.7. Dans quelle langue enseigner la grammaire ?

- 37 C'est sans doute sur cette question que les avis divergent le plus, selon une évolution qui peut surprendre puisque la recommandation en faveur d'un enseignement grammatical en L2 est la plus ancienne (1874) et l'exigence d'un recours à la L1 de l'élève la plus récente (1950).
- On ne commencera le cours de grammaire [...] que lorsqu'il pourra être donné dans la langue même [...], conseille Genonceaux. Il deviendra ainsi un véritable *exercice d'élocution*. (1874 : 12)
- 38 Collard après s'être fait l'écho des débats des méthodologues directs sur la question, laisse la liberté à l'enseignant, reprenant ainsi une des conclusions du Congrès de Paris (1909) :
- La langue étrangère sera employée aussi souvent que possible pour énoncer et faire apprendre les règles, mais la langue maternelle interviendra, dès que l'emploi de la langue étrangère créerait d'inutiles difficultés. (1911 : 399)
- 39 Pour Closset, le recours à la langue maternelle est indispensable : « Il est [...] tout à fait désirable que la langue maternelle soit la langue véhiculaire du cours de grammaire » (127). Les raisons avancées par Closset sont d'ordre pédagogique : souci de clarté, volonté de ne point accumuler les difficultés, de ne pas courir le risque du psittacisme, de ne pas négliger les élèves qui ont le plus besoin de l'enseignement grammatical, à savoir les élèves moyens et faibles. Closset reconnaît toutefois l'intérêt d'enseigner la terminologie étrangère.

Conclusion

- 40 Certes, nous n'avons pas pu rendre justice à l'ensemble des éléments proposés par les quatre auteurs dans leur discours sur l'enseignement grammatical en L2. C'est vrai en particulier pour Collard et surtout Closset dont les exposés plus denses mériteraient des développements supplémentaires. Par ailleurs, telles qu'elles sont proposées dans les ouvrages de formation des maîtres, les techniques d'enseignement se révèlent souvent peu analysables sinon identifiables dans la mesure où elles sont décrites avec insuffisamment de précision. Le concours des manuels recommandés par les auteurs serait ici précieux.

- 41 Compte tenu de ces réserves, l'analyse a permis de montrer que les points communs entre nos quatre auteurs l'emportent largement sur leurs différences. Tous se prononcent en faveur d'un enseignement grammatical premier en L1, pour que l'usage précède les règles en L2, pour que l'enseignement soit d'abord occasionnel avant de devenir systématique, etc. Cela suggère que l'histoire de la didactique des L2 est susceptible de s'écrire bien différemment selon l'objet qu'elle se donne. Jusqu'ici l'histoire des méthodes (ou des méthodologies), fondée sur les discours de leurs promoteurs (et/ou de leurs opposants) a surtout mis en avant les ruptures et les oppositions ; nul doute qu'une histoire plus « interne », centrée sur les techniques d'enseignement telles qu'elles sont préconisées dans les manuels de formation des maîtres et illustrées dans les manuels, donnerait lieu à une chronologie autrement conçue et aménagée (cf. Besse 2012) et permettraient de révéler d'autres objets de consensus/tension que ceux que les discours donnent « naïvement » à voir...

BIBLIOGRAPHY

Sources³⁰

DONAU, Paul [pseudonyme pour Louis GENONCEAUX] (1874). *L'enseignement des langues modernes*. Bruges : C. De Moor.

TEMMERMAN, Hippoliet (1903). *Traité de didactique appliquée à l'enseignement primaire*. Gand : Ad. Hoste.

COLLARD, François (1911² [1903]). *Méthodologie de l'enseignement moyen*. Bruxelles : De Boeck.

CLOSSET, François (s.d. [1950]). *Didactique des langues vivantes*. Bruxelles : M. Didier.

Études

BERRÉ, Michel (2001a). « Le français à l'école primaire en Flandre vers 1880-1890 : identités nationales et techniques d'enseignement ». In : M.-Ch. Kok Escalle & F. Melka (éds). *Changements politiques et statut des langues. Histoire et épistémologie 1780-1945*. Amsterdam : Rodopi, 235-252.

BERRÉ, Michel (2001b). « Quelques remarques sur l'enseignement des langues étrangères (à l'exception du français) en Flandre au XIX^e siècle ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* 26, 105-119.

BERRÉ, Michel (2003). *Contribution à l'histoire de l'enseignement des langues : le français dans les écoles primaires, en Flandre au XIX^e siècle. Étude des discours didactiques et pédagogiques*. 6 vol. Thèse non publiée (Brussel, Vrije Universiteit Brussel).

BERRÉ, Michel (2006). *Les langues à l'école primaire : enjeux identitaires et pédagogiques. L'enseignement du français en Belgique flamande au XIX^e siècle*. Mons : Centre international de Phonétique appliquée.

BERRÉ, Michel (à par.). « L'oral selon la *Didactique des langues vivantes* de François Closset (1950) : savoirs et techniques nécessaires à l'enseignant ». In : J.-M. Defays & D. Meunier (éds). *L'oral et l'écrit en didactique des langues romanes : quelles transitions et/ou quelles combinaisons ?* Colloque du Réseau Latinus, Université de Liège 24-26 novembre 2011.

BERRÉ, Michel & BESSE, Henri (2012), « Méthodes, techniques d'enseignement du français comme L2 : éléments pour une réflexion historiographique ». *Le français dans le monde - Recherches et applications* 52, 62-77.

BESSE, Henri (1998). « Contribution à l'histoire du mot didactique ». In : J. Billiez (éd.). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Hommage à Louise Dabène*. Grenoble : Université Stendhal-Grenoble III, 17-30.

BESSE, Henri (2012). « Éléments pour une "archéologie" de la méthode directe ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* 49, 11-30.

BESSE, Henri & PORQUIER, Rémy (1991 [1984]). *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Hatier-Didier.

CHERVEL, André (1998). *La Culture scolaire*. Paris : Belin.

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

DESMED, Roger (1990). « L'École modèle et le musée scolaire ». In : A. Uyttendaele (éd.). *Histoire de la Ligue de l'Enseignement 1864-1989*. Bruxelles : Ligue de l'Enseignement, 119-138.

GERMAIN, Claude (1995). « Fondements linguistiques et psychologiques de la méthode des séries de François Gouin (1880) ». *Histoire Épistémologie Langage* XVII-1, 115-141.

GESSLER, Jean (1928). « Nécrologie - F. Collard ». *Revue belge de philologie et d'histoire* VII-1, 390-391.

HERMANS, An (1985). *De onderwijzersopleiding in België 1842-1884. Een historisch-pedagogisch onderzoek naar het gevoerde beleid en de pedagogisch-didactische vormgeving*. [La formation des instituteurs en Belgique 1842-1884. Une étude historico-pédagogique sur la politique mise en œuvre et sur les conceptions pédagogique-didactiques]. Leuven : Universitaire pers.

LÉPINETTE, Brigitte, JIMÉNEZ, María Elena & PINILLA, Julia (éds) (2005). « L'enseignement du français en Europe autour du XIX^e siècle. Histoire professionnelle et sociale ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* 33-34.

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*. Paris-Bruxelles : M. Didier.

REINFRIED, Marcus (1995). « Par delà la méthodologie synthétique et analytique : Carl Mager et sa méthode génétique ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* 14, 45-56.

SARREMEJANE, Philippe (2001). *Histoire des didactiques disciplinaires*. Paris : L'Harmattan.

ZARATE, Geneviève & LIDDICOAT, Anthony (éds) (2009). « La circulation internationale des idées en didactique des langues ». *Le français dans le monde - Recherches et applications* 46.

NOTES

1. Rappelons qu'à la suite de Besse, nous désignons par « techniques d'enseignement » les réponses plus ou moins spécifiques apportées par une méthode aux quatre ou cinq questions que posent inévitablement les tout débuts de l'enseignement d'une L2.
2. Nous n'abordons pas ici la question spécifique de l'enseignement du néerlandais (flamand).

3. Aucun ne prend explicitement en considération les enseignants du « privé » (pensionnats, institutions particulières, écoles de commerce, etc.).
4. Pour un aperçu sur l'histoire des méthodes, cf. Berré et Besse (2012).
5. Cf. De Koninck *et al.* (1886).
6. Les éléments qui suivent sont pour l'essentiel tirés de Hermans (1985 : 427 n. 318).
7. Cet ouvrage (3 vol., 600 p.) a été publié par L. Genonceaux et Maurice Valère. Ce dernier nom est un pseudonyme pour A.-J. Germain (°1834 †1905), premier directeur général de l'instruction primaire (1878).
8. Jusque-là, la question de l'enseignement des L2 était abordée dans des « appendices » ajoutés aux traités de pédagogie existants, généralement importés (éventuellement traduits) d'Allemagne, des Pays-Bas ou de France (pour quelques titres, cf. Berré 2003).
9. Il en cite trois : Karl Schmidt (°1819 †1864), H.-Aug. Niemeyer (°1754 †1828) et Fr. H. Ch. Schwarz (°1766 †1837).
10. L'ouvrage auquel il est fait allusion est le tome 3 d'un ensemble consacré à la fondation des humanités modernes. Sur Mager, cf. Reinfried (1995).
11. Français, auteur d'une collection intitulée « Méthode uniforme pour l'enseignement des langues » comprenant notamment une grammaire française, une grammaire latine et une grammaire grecque.
12. Sur cet auteur, cf. Berré et Besse (2012) et les renvois bibliographiques qui s'y trouvent.
13. Terminologie actualisée.
14. Maréchal ne comprend pas que Paul Donau est un pseudonyme et il fait de cet auteur un précurseur incompris et ignoré par les « sphères officielles » (1972 : 177). Cela aurait certainement beaucoup amusé l'inspecteur Genonceaux dont toute la carrière a été effectuée au sein de l'éducation nationale et qui fut un des compagnons de route du premier directeur de l'instruction primaire nommé par le gouvernement libéral, A.-J. Germain !
15. Cf. Desmed (1990 : 119-138).
16. Selon Sarremejane (2001 : 26), en raison de leur proximité avec l'aire germanophone, la Belgique et la Suisse ont été les importateurs du terme « didactique » en France, au sens de science de l'enseignement. Sur l'histoire du terme, cf. aussi Besse (1998) et Zarate & Liddicoat (2009).
17. « L'enseignement d'une seconde langue est une surcharge dont souffre nécessairement l'enseignement général, même dans les écoles établies et organisées dans les conditions les plus favorables. » (1903 : 117)
18. Il faut notamment que cet enseignement ne soit pas trop précoce car « il pourrait en résulter une confusion dans l'esprit des enfants entre les éléments des deux langues étudiées. » (1903 : 124) Plus de détails dans Berré (2006).
19. « Ce serait une fâcheuse exagération du procédé de la méthode directe que de ne pas vouloir se servir de la langue maternelle, chaque fois qu'elle peut amener plus aisément l'idée à la conscience. » (1903 : 128)
20. Sur le premier, cf. Germain (1995). Le second nommé a fait l'objet d'une notice accessible en ligne (<http://immigrantentrepreneurship.org/entry.php?rec=22>). Temmerman cite également une brochure de deux collègues belges sur l'application de la méthode directe à l'école primaire (Baratto et Rijmers, *L'enseignement des langues étrangères*, Bruxelles, 1902, 28 p.) ainsi qu'un manuel. Son horizon de rétrospection ne va guère au-delà des années 80, ce qui est caractéristique des méthodologues directs (pour une inscription des techniques d'enseignement de la méthode directe dans la longue durée, cf. Besse 2012).
21. L'édition consultée est la deuxième (1911).
22. À savoir la langue maternelle, le latin, le grec, les langues vivantes, l'histoire et la géographie.

23. « J'ai toujours pensé que nous devons, avant d'emprunter à l'étranger, jeter les yeux sur nos écoles primaires, pour voir ce que nous pouvions prendre de leurs méthodes si rationnelles [...]. J'ai donc, partout où je le pouvais, demandé des lumières à la méthodologie de nos écoles primaires. » (Préface)
24. Elle-même largement empruntée – de l'aveu même de Collard – à deux brochures d'auteurs suisses : J. Hubscher (*De l'enseignement des langues vivantes*, Lausanne, 1897) et R. Horner (*L'enseignement des langues vivantes dans les collèges*, Fribourg, 1898).
25. L'édition sans date sur laquelle nous avons travaillé est manifestement postérieure à la quatrième édition. Dans un souci de concision, nous référons à cet ouvrage en indiquant uniquement les pages.
26. Institution d'un diplôme de capacité en 1863 à l'École normale des Humanités de Liège ; mise sur pied d'une *Section pour professeurs de langues vivantes* en 1874 ; création d'une *Section de Philologie germanique* dans les universités d'État en 1890, etc. cf. Maréchal (1972) et Berré (2001b). Pour la situation dans d'autres pays européens, cf. Lépinette *et al.* (éds) (2005).
27. Pour une vue d'ensemble de ces difficultés, cf. Besse et Porquier (1984).
28. Pour ce faire il convient de baser les grammaires particulières sur la grammaire générale, indique Genonceaux (1874 : 12) pour qui « La classification des mots et leur fonction dans la phrase sont indépendantes de la langue. » (1874 : 19)
29. Closset s'exprime ainsi : « [...] les règles au moyen desquelles on pourra soumettre les vocables au plus grand nombre de combinaisons » (123).
30. Pour des raisons de place, les ouvrages scolaires et autres brochures didactiques ne faisant pas partie du corpus ne sont pas repris dans la bibliographie ; les indications fournies dans le corps du texte suffisent à leur identification.

ABSTRACTS

This paper is to be understood as part of what Besse (2012) calls an internal history of FL/L2 didactics, which focuses on teaching techniques (as discussed in foreign language teacher training textbooks) rather than on the teaching methods justifying those techniques. We show that the authors of the selection of texts (1874-1950) discussed arrive at very similar conclusions with respect to the double issue of (1) whether or not grammar should be taught? and (2) the best way to promote acquisition of common L2 morphosyntactic patterns? Indeed, the authors agree more often than they differ.

Cette contribution s'inscrit dans ce que Besse (2012) appelle une histoire interne de la didactique des L2, centrée davantage sur les techniques d'enseignement (telles qu'elles sont décrites dans les manuels de formation des enseignants de L2) que sur les discours des méthodes qui les justifient. Nous y montrons qu'à la double question « faut-il enseigner la grammaire ? » et « comment favoriser l'appropriation des régularités morphosyntaxiques de la L2 ? », les auteurs des discours ici sélectionnés (1874-1950) apportent des réponses fort similaires, les points de convergence l'emportant largement sur les éléments d'opposition.

INDEX

Keywords: method, teaching technique, french grammar, Belgium, 19th & 20th century

Mots-clés: méthode, techniques d'enseignement des L2, grammaire française, Belgique, xixe-xxe
s

AUTHOR

MICHEL BERRÉ

Université de Mons, Belgique

Michel.BERRE@umons.ac.be