



Aspects culturels et interculturels des manuels d'apprentissage du français dans les Pays-Bas du XVI^e au XIX^e siècle¹

Marie-Christine Kok Escalle

Université d'Utrecht, Pays-Bas

Madeleine van Strien-Chardonneau

Université de Leiden, Pays-Bas

Nous présentons dans cet article une catégorie précise de manuels scolaires, à savoir les dialogues utilisés dans l'apprentissage du français langue étrangère (Chevalier, 1968, p. 404), et cela, dans le contexte géographique des Pays-Bas. La tradition en est ancienne et leur succès ne se dément pas puisqu'il se poursuit tout au long de la période envisagée qui s'étend du XVI^e jusqu'à la fin du XIX^e siècle. Certes, on les trouve sous divers titres, à commencer par celui de *colloques*, hérité de la tradition de l'enseignement du latin. Au cours du XVI^e siècle, on constate que *dialogues* tend à supplanter *colloques*, mais on trouve également *deviz* ou *propos familiers*, qui mettent l'accent sur le but premier de ces ouvrages, à savoir maîtriser les formules nécessaires pour

1. Nous remercions l' OGC (Université d' Utrecht) et le LUF (Leids Universiteit Fonds/Van Walsem) qui ont subventionné notre participation au colloque *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs* (Montréal, 11-14 avril 2006).

s'exprimer dans la langue du pays étranger. Des titres métaphoriques comme le *Perroquet mignon des petits enfants* (1601) de Meurier illustrent la méthode qui sert de fondement à ce type de manuels, à savoir la répétition. Les métaphores d'ordre végétal, associant la langue à une plante qui croît et s'embellit, *guirlande*, *verger*, *jardin* se rencontrent assez fréquemment dans les titres des ouvrages du XVI^e siècle. Aux XVII^e et XVIII^e siècles, le terme *dialogues* domine tandis qu'au XIX^e siècle, on trouve plus fréquemment des *entretiens*, des *conversations* ou des *causeries*. Dans l'usage courant, *entretien* est souvent utilisé au sens de *dialogue*, mais ce terme peut aussi avoir une connotation spirituelle et morale (Adams, 1992, p. 3), alors que *causeries* et *conversations* renvoient à une tradition plus mondaine fondée sur l'aisance et le savoir-faire dans l'expression orale. Notons cependant que sous la diversité des titres, on trouve une remarquable continuité dans les contenus. Cette continuité s'explique par la pérennité des thèmes abordés mais aussi par le fait que les auteurs de ce type d'ouvrages se pillent sans scrupule².

Remarquons enfin que les manuels que nous étudions n'ont rien à voir avec des productions officielles correspondant à un programme ministériel, comme ce sera le cas pour des productions plus tardives. Ils sont, pour la plupart, le produit de l'activité des maîtres de langues qui écrivent ces ouvrages à l'intention d'apprenants qui s'exerceront soit dans un cadre scolaire, soit avec un maître particulier, ou encore seuls.

Nous verrons d'abord les différentes formes de dialogues et les publics auxquels ils sont destinés, puis le rapport qu'entretiennent ces dialogues avec la grammaire et avec la langue maternelle. Enfin, nous aborderons leurs contenus et les représentations qu'ils véhiculent.

1. Les textes et leurs publics

Dans le contexte néerlandais qui nous occupe, nous trouvons un relatif grand nombre d'auteurs, comme Berlaimont, De Vivre, Meurier, Desainliens (alias Hollyband)³ au XVI^e siècle, et au XVII^e siècle, Gomes de Trier, Delamyvoye, Heyns (1566-1638), Parival (1605-1669), Duez (1609-1670), La Grue (v. 1620-v. 1680), Piélat (v. 1640-1681),

2. Ainsi, on retrouve dans La Grue (1689) les mêmes dialogues à quelques adaptations près que chez Delamyvoye (1668). Berlaimont (1511), qui a inspiré les *Colloquia* (1598) est repris par Desainliens (Hollyband) (1647, 1664).

3. De Vivre, Berlaimont (?-1531), Meurier (?-1587) ont exercé à Anvers, mais leurs manuels ont aussi été édités et utilisés dans les Pays-Bas septentrionaux. Sur Meurier, voir Kibbee, 1991, p. 198-199.

Mauger (v. 1620-v. 1690). Ces manuels connaissent de nombreuses rééditions⁴. Cette variété contraste avec le fait qu'au XVIII^e siècle, un nom domine la production de ce type de manuels aux Pays-Bas, celui de Marin, avec sa *Méthode familière* (1698-1873) ; ce n'est que vers la fin du siècle que l'on voit apparaître de nouveaux auteurs, tels que Cazelles et Casquet. Au long du XIX^e siècle, Marin est toujours très populaire, mais on trouve aussi quantité d'autres auteurs, pour la plupart des maîtres de langues, souvent plurilingues, qui concrétisent leur méthode en produisant un manuel.

On peut distinguer tout d'abord des ouvrages offrant uniquement des dialogues, conversations ou entretiens. L'utilisation de la mémoire et la pratique de la répétition sous-tendent ces textes. On n'y trouve ni listes de vocabulaire ni règles de grammaire explicites (Meurier 1557, 1587). On les lit, on les joue, on les apprend par cœur. Mais cette même forme du dialogue peut aussi servir à présenter des règles comme chez Parival et De Fenne⁵ qui le font à la demande de leurs élèves. Ainsi, le lexique et la grammaire sont appris dans la pratique même de la conversation, de l'échange communicatif.

À l'extrême fin du XVIII^e siècle, les entretiens de Casquet (1792) mettent en scène le maître et ses élèves dans un cadre scolaire et, dès le début du XIX^e siècle et tout au long du siècle, la production abondante de livres de dialogues correspond certainement à un réel besoin et reprend la tradition des ouvrages antérieurs mentionnés.

Selon leur contexte de production, les dialogues mettent en scène la situation pour laquelle ils sont conçus, Parival et ses étudiants, Casquet ou Verenet et leurs écoliers, Madame de V. et Franceschini et leurs enfants, ou encore Ploetz et les voyageurs.

Second cas de figure : les dialogues peuvent se trouver dans des livres d'enseignement se présentant comme des grammaires ou des méthodes pour apprendre le français, soit dans les exemples illustrant l'exposition des règles. On trouve ainsi ces dialogues dans des ouvrages qui sont des grammaires (Duez, 1639 ; Desainliens, 1664 ; Delamyvoye, 1668 ; La Grue, 1689 ; Mauger, 1700), et il est parfois difficile de savoir si la grammaire et les dialogues ont été conçus comme un ensemble ou regroupés

4. Pour l'ouvrage de Berlaimont, voir Aubert (1993), p. 14-20, Van der Sijs (2000), p. 15-16. Sur Desainliens, Hollyband (?-1597), voir Kibbee (1991), p. 196-197.

5. Parival (1659) rajoute des observations grammaticales « à la requête de plusieurs cavaliers qui ont appris la langue de moy », mais toujours sous la forme de dialogues. De Fenne (1690) offre 20 *Entretiens familiers des règles et des fondemens de la langue françoise, entre un jeune gentilhomme et un maître de langues*.

ultérieurement pour des raisons de politique éditoriale. Ainsi les dialogues de Desainliens et ceux de Mauger se trouvent publiés aussi bien à l'intérieur des grammaires que de façon autonome⁶.

Avec Piélat, on a affaire à un ensemble qui se veut cohérent et qui combine règles grammaticales et exercices variés : les exercices de son *Anti-Grammaire* (1672/1673), qui sont des entretiens et des dialogues, composent les 4^e et 7^e parties de l'ouvrage. Il en est de même avec Marin et Cazelles, dont les méthodes comprennent une partie consacrée à la grammaire, une partie destinée à la conversation – les dialogues –, des modèles de lettres, des recueils de bons mots.

Ces dialogues, qu'ils soient autonomes ou qu'ils soient intégrés dans des ensembles plus vastes, ne manquent pas d'introduire une réflexion pédagogique, parfois explicite dans les Avertissements au lecteur, avant-propos ou préfaces, plus implicite mais interactive dans les dialogues mêmes. Piélat offre un dialogue intitulé *Sur la méthode dont il est question dans ce livre* et Mauger met en scène deux gentils-hommes néerlandais discutant de la meilleure façon d'apprendre à parler français. Les textes destinés à des apprenants plus jeunes offrent aussi des dialogues expliquant comment apprendre le français. Cazelles en propose deux avec des points de vue différents voire opposés : d'une part, mémorisation et pratique active de la langue (6^e dialogue); et d'autre part, connaissance des règles de la grammaire (8^e dialogue). Grammaire ou pas grammaire, telle semble être la question posée tout au long de la période étudiée.

Certains ouvrages s'adressent à des publics distincts, d'autres essaient dans un même volume de toucher un public divers.

Les écoles dites françaises qui existent depuis la fin du xv^e siècle aux Pays-Bas et qui étaient destinées aux enfants de la petite et moyenne bourgeoisie offraient un enseignement sur deux niveaux, pour des élèves de 6 à 10 ans et pour ceux de 10 à 15 ans. Pour ces élèves, un maître de langue comme Meurier produit des ouvrages distincts tels que les *Propos puérils* (1597) et pour les tout jeunes enfants, *Le Perroquet mignon des petits enfants, françoys-flamen* (1601). Par contre, Piélat qui propose son livre

6. Les *Propos familiers* (1647) de Desainliens sont repris tels quels dans son *Vocabulaire françois et flamend [...] avec un traité de la grammaire françoise* (1647) et sa *Grammaire flamende et françoise* (1664). Quant aux *Dialogues françois et flamands* de Mauger, ils connaissent une édition à Utrecht en 1687 avant de reparaitre en 1691 dans la *Nouvelle méthode exacte et facile pour acquérir en peu de temps l'usage de la langue françoise* et en 1700 dans la *Grammaire françoise et flamende*. Sous ces divers titres, *Nouvelle méthode, Grammaire, Nouvelle grammaire, Dialogues*, les ouvrages de Mauger connaîtront des rééditions jusqu'en 1820.

à un public très large, réunit dans le même ouvrage des dialogues destinés à des adultes, et pour les écoliers, des entretiens sous forme de questions et réponses, aux phrases courtes et simples, centrés sur l'acquisition du vocabulaire et faciles à mémoriser.

Si Meurier rédige spécialement à l'intention des jeunes écolières *La Guirlande des jeunes filles en françoys et flamen* (1606), les ouvrages destinés aux filles sont relativement rares⁷. De fait, aux XVII^e et XVIII^e siècles, on ne trouve guère d'ouvrages qui leur soient spécialement destinés, mais les auteurs insèrent souvent un ou plusieurs dialogues à leur intention, dans leurs manuels comme Piélat, Mauger, Marin, Cazelles. Par contre, au XIX^e siècle, on voit réapparaître des ouvrages exclusivement destinés aux filles, et même aux toutes jeunes filles de l'aristocratie ou de la bonne bourgeoisie, comme ceux de Mme van Meerten-Schilperoort (1827), de Madame de V. (1804) ou de Franceschini (1803). Les jeunes enfants sont jugés particulièrement aptes à apprendre et parler une langue étrangère. Les livres de lecture et de conversation à l'usage des écoliers se multiplient.

Le souci de formation progressive des apprenants est pris en compte par les auteurs de manuels. Déjà Piélat, Mauger et surtout Marin adaptent l'offre au niveau de l'apprenant. Marin, qui offre avec sa *Méthode familière* (1698), sa *Nouvelle méthode* (1694) et sa *Nouvelle grammaire françoise* (1704) des niveaux d'apprentissage très clairement distincts allant du plus facile au plus difficile, s'adresse donc à un public ciblé. Et au XIX^e siècle, les auteurs, qui s'adressent aux différents niveaux d'écoles, primaire et secondaire, proposent des manuels de lecture en plusieurs parties (Engelberts Gerrits en 3 parties, van der Hoeven en 3 et 5 parties, Faisely en 3 séries 1877).

Plus on avance dans le siècle – et cela est partiellement lié à la mise en place de l'enseignement secondaire –, et plus les dialogues vont être réservés aux débutants⁸.

D'autres manuels s'adressent aux apprenants plus âgés et selon les périodes, les ouvrages visent un public aristocratique ou bourgeois, mais voyageurs et commerçants forment du XVI^e au XIX^e siècle, une constante du public visé. Divers ouvrages plurilingues du XVI^e siècle s'adressent explicitement aux marchands, mais ils essaient aussi de toucher un public plus large, militaires, voyageurs et hommes de cour. Par

7. «Ceux qui enseignent les garçons, ont toujours & de tout temps, esté mieux pourvus que ceux qui avec leurs espouses ont prins la charge d'y intruire les fillettes, lesquelles jusqu'à maintenant ont esté tres mal pourveues de livres, pour s'exercer en la dite Langue, tellement qu'il a fallu s'ayder d'autres Dialogues, qui la pluspart pour propres & duysants qu'ils sont au sexe masculin, sont neanmoins impropres & non convenables au feminin : ne parlant que de choses viriles, comme de jouer à la paume, de brider et picquer un cheval, de traffiquer à la Bourse ou sur la mer, de s'equiper à la guerre, & autres semblables propos» (Heyns, 1653, «Avertissement au lecteur»).

8. Van der Hoeven réserve les dialogues aux quatre premières parties de ses exercices pour débutants (1842-1849) et les supprime de la 5^e partie destinée aux élèves les plus avancés (1852).

ailleurs, selon Van der Sijs (2000), ces ouvrages ont été aussi utilisés dans les écoles. On trouve aussi des dialogues plus particulièrement conçus pour un public d'étudiants et de jeunes aristocrates se préparant au Grand Tour et désireux de perfectionner leur français comme ceux de Parival, De Fenne ou Mauger. Ces textes ont vu le jour à une époque où le français acquiert le statut de langue seconde dans les milieux aristocratiques et patriciens des Pays-Bas et où le modèle de civilité à la française domine. Dans la seconde moitié du XVIII^e siècle, même si la langue française reste très pratiquée, ce modèle français cosmopolite va progressivement s'effacer au profit des valeurs nationales et avec lui les dialogues diffusant ce modèle, tandis que les très anciens dialogues conçus pour les marchands et les voyageurs revivent d'une certaine manière dans les ouvrages du XIX^e siècle destinés aux touristes, et qui voient aussi la réapparition du plurilinguisme dans des manuels en quatre ou six langues (Calisch *et al.*; Bellenger, 1875; Bellenger *et al.*; Calisch, 1883).

2. Présupposés méthodologiques dans les dialogues

On semble parfois hésiter quant à l'utilité ou non de la grammaire. Dans la tradition de Quintilien, certains auteurs insistent sur l'apprentissage des règles⁹. Mais d'autres, par exemple Piélat, qui veulent se démarquer par rapport à l'enseignement du latin et s'adresse à un public ignorant cette langue, présente, tout en donnant des éléments grammaticaux substantiels, son ouvrage comme une antigrammaire. Mauger qui, lui, ne se pose pas en « antigrammairien », propose toutefois de simplifier la présentation des règles grammaticales. Le but est de pouvoir rapidement apprendre à communiquer. Il est évident que pour ces auteurs, la grammaire est seulement utile pour affiner la pratique, mais n'est pas intéressante comme science en soi.

Cette attitude à l'égard de la grammaire tient sans doute en partie au statut des langues vivantes qui ne sont pas considérées comme discipline scientifique ou universitaire. Pourtant, au XVIII^e siècle, nombre de discussions montrent que l'on considère que ces langues vivantes peuvent aussi bien contribuer à la formation intellectuelle que le latin, et que la connaissance des règles n'est pas seulement utile à la pratique, mais peut nourrir une réflexion sur la structure même de la langue, sur les différents systèmes linguistiques et sur le langage en général.

9. «Tiré de Quintilien en son premier livre des Institutions: Il est requis devant toutes choses que les Enfans sçachent la Conjugaison des verbes & la Déclinaison des Noms, & Cela particulièrement à cause que sans cette science il leur est impossible de parvenir à l'intelligence des choses qui dans les études succèdent aux précédentes [...]» (Delamyvoye, 1668, p. 70).

Ces discussions ne semblent pas avoir d'impact sur des auteurs de méthodes comme Marin, Cazelles ou Casquet, qui mettent toujours l'accent sur la pratique communicative avec les quelques éléments de grammaire indispensables à cette pratique.

Le rapport à la grammaire changera dans la seconde moitié du XIX^e siècle à partir du moment où les langues vivantes étrangères d'une part entreront dans l'enseignement secondaire (1863), et d'autre part, accéderont au statut de discipline universitaire (loi de 1876). Pourtant, on constate que, tout au long du XIX^e siècle, les auteurs produisent des ouvrages dans lesquels ils soulignent la non-nécessité d'apprendre la grammaire, pour apprendre à converser, à communiquer. Mais, c'est une question d'accent et de proportions: il convient de trouver un juste équilibre entre science et pratique, et surtout d'accorder l'offre à la demande, comme on peut le lire dans un dialogue de Droz (1869/1870):

Que voulez-vous apprendre? – Je voudrais étudier la langue française – Désirez-vous aussi étudier la grammaire? – Non, seulement la conversation et la correspondance commerciale. – Qu'ai-je besoin de grammaire? C'est bon pour ceux qui ont l'intention de subir un examen (p. 75).

En outre, «une langue vivante ne s'apprend pas comme une langue morte, c'est-à-dire que l'écolier ne l'apprend pas seulement pour pouvoir lire les auteurs, mais bien spécialement pour acquérir de l'aisance d'élocution» affirme van der Hoeven (1866, préface). Et, pour ce faire, l'élève avec l'aide de son maître, devra «vaincre [sa] timidité» (Franceschini, 1803, 1806), «rompre la glace» (Piquet, 1893) ou «se jeter à l'eau» (Verenet, 1872).

Donc, la méthode intuitive ou directe (Seket, 1894) qui met l'accent sur la conversation comme le moyen d'apprendre la langue n'est pas une révolution comme on a bien voulu le dire. Elle s'inscrit en effet dans une tradition en affirmant que «le mot parlé précède le mot écrit» et que «toute leçon n'est qu'un exercice de langage, une suite de questions et de réponses».

Un autre auteur de manuels, Koning (1855), veut concilier tous les points de vue en offrant dialogues et exercices variés (grammaticaux); ce qui lui paraît important c'est de livrer une langue pure et non marquée et même déformée par le néerlandais. Le problème du rapport à la langue maternelle est en effet un enjeu et un point de discussion important.

Pour les uns, la langue maternelle doit servir de référence quant aux connaissances grammaticales, quant aux expressions, quant aux savoirs culturels et on trouve les dialogues en français avec en face la traduction en néerlandais. Pour d'autres, le recours à la langue maternelle est banni et les dialogues sont en français seulement.

Ce débat toujours actuel dans l'enseignement du français langue étrangère ne semble pas se poser dans la période ancienne du XVI^e au XVIII^e siècle, tout au moins on n'en trouve pas trace dans les avant-propos ou avis au lecteur.

On trouve certes des recueils de dialogues unilingues comme celui de Parival mais, dans ce cas, il ne semble pas que ce choix de l'unilinguisme repose sur une réflexion méthodologique particulière, mais tient plutôt au public auquel l'ouvrage est destiné à savoir le milieu cosmopolite de l'Université de Leiden. Les manuels bilingues et plurilingues sont les plus nombreux. Le *Vocabulaire* (1511) de Berlaimont, à l'origine français-néerlandais, paraîtra en huit langues (latin, français, néerlandais, allemand, espagnol, italien, anglais et portugais) sous le titre de *Colloquia et dictionarium octo linguarum* (Delft, 1598), avec de nombreuses rééditions tout au long du XVII^e siècle. Le bilinguisme domine dans les ouvrages des XVII^e et XVIII^e siècles. Le plurilinguisme apparaît de nouveau au XIX^e siècle, avec une prédilection pour le trilinguisme, français-anglais-néerlandais (*Dialogues*, 1803 ; Peel, 1861).

Ce qui est assez curieux, c'est ce que l'on pourrait appeler le phénomène des manuels « réversibles », pour reprendre le terme utilisé par Reboullet (1992), qui donne l'exemple de Hollyband (Desainliens), dont le manuel est destiné à l'apprentissage du français et de l'anglais et, plus tard, du français et du néerlandais. C'est ce qui se produit aussi pour les manuels de Mauger. Est-ce essentiellement une manœuvre éditoriale afin de toucher un plus large public ? En tout cas, le procédé est courant, comme en témoignent Piélat et Marin dont, si l'on en croit les titres, la méthode se prêterait à l'enseignement des deux langues, français et néerlandais.

Dans la majeure partie des cas, on offre des dialogues avec la traduction vers la langue maternelle et si parfois le néerlandais est assez médiocre, on ne semble pas s'en soucier à la différence de ce que l'on constatera au XIX^e siècle lorsque, par exemple, Roodhuijzen (1862) soutient que « la langue maternelle des élèves n'a pas besoin d'être maltraitée par l'enseignement de la langue étrangère, comme cela est le cas dans la plupart des livres de thèmes », dans lesquels on adapte la langue source pour la rendre plus facilement traduisible.

La langue maternelle doit-elle servir de base pour l'expression dans la langue étrangère, pour la formulation de la pensée et pour la compréhension des mécanismes grammaticaux ? Van der Hoeven (1846, Préface), présentant sa grammaire, insiste sur

la nécessité de ne pas penser dans sa langue maternelle pour apprendre une langue étrangère car le génie de la langue s'apprend par la langue étrangère elle-même ; mais c'est bien sur les connaissances grammaticales en langue maternelle que l'on doit se reposer pour comprendre les différences entre les deux langues. La langue maternelle doit donc être vue comme un capital de savoir pour comprendre les structures de la langue étrangère (Roodhuijzen, 1862, préface).

Langue maternelle et langue étrangère ne doivent pas être altérées l'une par l'autre. Pour éviter ce danger d'altération, on peut pratiquer l'approche unilingue. Ainsi, Peschier¹⁰ (1871) refuse de donner une traduction de ses *Causeries parisiennes*, précisant :

Chez quelle nation a-t-on traduit, sans les affaiblir, sans les défigurer, les naïvetés sublimes de l'inimitable La Fontaine, les touches finement amères des satires de Boileau, les ballades fantastiques de Goethe, les grâces fugitives des canzoni de Pétrarque ou les sombres inspirations de la muse byronienne (Avant-propos : VI).

Et, plus tard, la méthode directe ou intuitive (Seket, 1894) radicalise cette position ; s'adressant aux élèves de l'école primaire, elle propose d'oublier, « autant que possible, la langue maternelle, en enseignant le français ».

Quelle que soit l'importance accordée à la grammaire, quelles que soient les positions prises par rapport à l'utilisation ou non de la langue maternelle, c'est l'acte de communication qui apparaît comme un objectif primordial pour l'apprentissage du français langue étrangère. Il convient toutefois de souligner qu'il existe à côté des manuels de conversation et dialogues, des recueils de textes littéraires qui se multiplieront sous la forme de morceaux choisis, et des grammaires qui soutiennent un enseignement plus philologique et littéraire dans la ligne de celui diffusé à l'université à partir de 1884.

3. Contenus et représentations

Selon les publics visés, les dialogues et conversations portent sur des sujets divers dans lesquels on retrouve des thèmes récurrents, comme les habitudes de la vie quotidienne, les activités professionnelles liées aux métiers et aux voyages, les connaissances en histoire, géographie ou dans les techniques. Les pratiques commerciales font aussi l'objet de dialogues dans des ouvrages qui s'adressent à des élèves plus avancés ou explicitement destinés aux négociants. Dans les dialogues apparaissent souvent des aspects éducatifs et moraux qui transmettent des valeurs sociales et

10. *Recueil d'entretiens propres à servir de modèles aux étrangers qui veulent se former à la conversation française.*

morales. Enfin, ces dialogues, dans leur contenu même, véhiculent des images, des représentations de l'autre, ces Français dont on apprend la langue, mais aussi des représentations de soi, c'est-à-dire du Néerlandais présenté dans son entourage, dans sa vie quotidienne, ses mœurs et coutumes.

Voyons d'abord comment les dialogues apportent aux apprenants des savoirs qui visent la formation générale tout en s'inscrivant dans une actualité d'une part, mais aussi qui visent des compétences plus précisément commerciales d'autre part.

Dans les dialogues des manuels, on constate, du XVI^e au XVIII^e siècle, que les textes rédigés pour des apprenants débutants ou à des fins essentiellement pratiques se bornent à offrir des modèles de conversation propres à des situations concrètes (en voyage, à l'auberge, à table, etc.). Par contre, lorsque l'on s'adresse à des apprenants plus avancés, les dialogues sont souvent un creuset où puiser les éléments nécessaires à la formation générale des élèves, en particulier dans le domaine de l'histoire et la géographie, d'une part, des sciences de la nature et de la vie d'autre part.

On trouve en effet des dialogues où sont présentés, sous une forme sporadique, des savoirs scientifiques, astronomie ou sciences naturelles, par exemple. Au XIX^e siècle, au temps où l'enseignement de la langue étrangère prend sa place à l'école secondaire, on pense intéresser les élèves et participer à leur formation générale en leur proposant des dialogues ayant pour titres « sur la pesanteur de l'air », « sur la rosée », « sur l'arc-en-ciel » (Droz, 1869/70). Ces savoirs divers sont aussi offerts lors de la promenade, un thème récurrent¹¹ des dialogues pour jeunes gens mais aussi pour les très jeunes filles auxquelles s'adresse van Meerten-Schilperoort (5^e éd., 1840) qui, dans les sept dernières conversations (10-16), entretient, à l'occasion d'une promenade, les enfants par questions et réponses sur le bétail (et tout ce qu'on fait avec), les cultures, le thé et ses corrélats (café, chocolat, sucre, riz, raisins), leur apportant ainsi des connaissances simples mais variées et utiles.

L'histoire et la géographie sont très présentes dans les dialogues dès le XVII^e siècle. En particulier le motif du voyage, que l'on retrouve dans les dialogues les plus anciens, sert de support à ces leçons, dans le cadre d'un ou plusieurs dialogues comme chez Parival (*Item du Voyage d'Allemagne, Du Voyage par la Hollande et les Provinces Unies, Du Voyage au Brabant et Flandre, Du voyage de France*), Mauger (dialogues 47 à 55, où l'on suit le voyageur dans son périple en France), Piélat (*au sujet du voyage*, dialogue XXVI), La Grue (*des Exercices d'un cavalier et de voyager*, 4^e dialogue où l'on

11. Peel (1861), promenade dans le jardin zoologique du Regent's Park londonien, Verenet (1889, p. 109-113).

trouve des conseils au voyageur en herbe qui se prépare à partir¹²), Marin ou Cazelles. Il peut faire aussi l'objet de tout l'ouvrage comme chez Peschier (*Causeries parisiennes*, 1871) ou Ploetz (*Voyage à Paris*, 1869). Les informations géographiques et historiques (personnages ou événements) sur les pays et régions traversés par le voyageur (villes et campagnes) y sont soit très superficielles, soit plus élaborées, comme c'était déjà le cas chez Parival (1656).

Si la leçon d'histoire et celle de géographie apparaissent comme une rubrique standard dans les dialogues qui mettent en scène l'apprenant en situation d'apprentissage, on constate une évolution, dans la mesure où apparaît dès le début du XVIII^e siècle, une dimension interculturelle. Mauger termine ses dialogues par un *discours sur l'état de la France*; Marin, en revanche, clôt tous ses ouvrages par une *histoire des Provinces-Unies*. Cazelles poursuit la tradition avec ses dialogues sur l'histoire des Provinces-Unies et des Pays-Bas (dialogues 18 à 26/27, 1809/1854, p. 185-227) en y développant la dimension interculturelle introduite par les aspects de l'histoire commune entre la France et les Pays-Bas (en particulier sur la Révolution et l'Empire). En apprenant la langue française on apprend aussi les bases de sa propre culture, et cette caractéristique se maintient dans les ouvrages du XIX^e siècle¹³. Les événements de l'histoire des Pays-Bas, les personnages de l'histoire de France, illustrant peut-être une approche différente des deux mondes culturels, sont régulièrement mis en relation¹⁴. Mais, en outre, si les Pays-Bas sont présentés dans leur rapport à la France, ils le sont aussi dans un cadre qui s'élargit à la dimension européenne (les pays sont cités avec leur population, l'Islande, la Suède, le Portugal, l'Écosse et la Suisse, la Norvège et la Grèce, l'Irlande, l'Angleterre, l'Espagne et la Turquie, la France et la Russie). On constate donc le besoin de former à une certaine identité nationale par le biais de dialogues en langues étrangères, qui dispensent un savoir sur la France, mais également sur la Hollande, pays de ceux qui apprennent le français. Peut-être peut-on y voir un signe de la prédominance moins exclusive du modèle français vers la fin des XVIII^e et XIX^e siècles.

Que ce soit par allusions brèves ou plus détaillées, le souci d'ancrer les dialogues dans le contemporain est manifeste. Dans les manuels des XVII^e et XVIII^e siècles, nous constatons que c'est surtout une actualité politique et culturelle qui est présente

12. En voilà un assez savoureux: «Gardez vous bien du devant des Femmes, du derrière des mules, & de tous les costez des prestres» (La Grue, 1689, p. 200).

13. Le siège de Haarlem, par exemple, est un thème que l'on retrouve souvent, ayant marqué la mémoire collective hollandaise. «Nous avons débuté par une leçon d'histoire où nous avons parlé de la Hollande et de la France», fait-on dire au jeune enfant racontant sa journée à l'école (Verenet, 1883, p. 48).

14. Ainsi peut-on lire: «En 1572 Haarlem dans les Pays-Bas, assiégée par le duc d'Albe, recourut comme Paris trois siècles plus tard, à l'assistance des pigeons-messagers» (Faisely, 1876, p. 54).

dans les dialogues; on y parle de guerres, de personnages connus, de faits divers, de lectures à la mode¹⁵. Au XIX^e siècle en revanche, ce sont les manifestations du progrès qui intéressent pour leur apport lexical tout autant que cognitif, et qui justifient les nouvelles éditions des ouvrages, dans lesquels on ajoute de nouveaux dialogues qui intègrent le vocabulaire correspondant aux progrès du monde moderne (van der Hoeven, 1866, p. 139-180), en particulier dans le domaine des communications (chemin de fer, omnibus-fiacre, aérostat), et de la vie citadine (postes, télégraphe, etc.). Le progrès peut d'ailleurs faire l'objet de parodie ou tout au moins d'ironie¹⁶.

Du XVI^e au XIX^e siècle, les situations d'échange commercial font l'objet de dialogues. Les unes liées à la vie quotidienne domestique mettent en scène des achats chez un chapelier et un marchand de bas, un drapier, un tailleur ou un cordonnier (Desainliens, Delamyvoye, Mauger, Piélat, Marin, Cazelles, Peel), un marchand de toile, un perruquier (*Dialogues trilingues*, 1803), un horloger ou un ébéniste, et des entretiens avec le jardinier ou le médecin (Peel, 1861). D'autres sont plus professionnelles et ont trait à la banque, aux lettres de change, aux monnaies, à la Bourse et aux pratiques de négociation; elles prennent la forme de dialogues entre marchand et commis, ou avec un banquier ou un caissier (Peel, 1861), entre marchand et client, etc. Ainsi, dans les dialogues apprend-on aussi bien à parler à un chapelier, qu'à un banquier, à « marchander, barguigner, ou vendre et acheter » (Meurier, 1557) qu'à connaître les secrets de la Bourse (Piélat, 1672-1673).

La transmission de savoirs, par le biais de l'apprentissage de la conversation, semble avoir été une préoccupation de presque tous les maîtres de langue auteurs de manuels; ils ont veillé aussi à adapter ces savoirs à l'évolution du monde de référence dans lequel est pratiquée la langue.

À côté de ces savoirs généraux les dialogues transmettent des informations sur la vie quotidienne de l'époque et proposent des modèles comportementaux.

15. La Grue et Delamyvoye mentionnent guerres ou traités qui viennent d'être signés; Piélat fait allusion à des personnages connus, comme le docteur Patin, ou célèbres comme Turenne; Mauger consacre un dialogue entier à la guerre avec les Turcs et au siège de Candie, en Crète (1645-1669), un autre à la peste qui sévit à Paris. Parival suggère de lire les faits-divers rapportés sous le titre d'*Histoires tragiques de nostre temps* en complément des dialogues. Enfin, les romans à la mode comme le *Grand Cyrus* (1649-1653) de Madeleine de Scudéry ou l'*Histoire comique de Francion* (1622) de Charles Sorel sont conseillés par le maître pour approfondir les connaissances linguistiques de son élève dans les dialogues de Mauger.

16. Ainsi, le fortuné monsieur Granginet « fait un faux pas sur un trottoir »; éclaboussé par les voitures, il se fait aussi aborder par les vendeurs de rue (van der Hoeven, 1866, p. 181-207). Et ailleurs (Ploetz, 1869, p. 92), on peut lire: faire « la queue est une des inventions les plus bienfaites de la civilisation moderne – c'est aux Parisiens qu'il en revient l'honneur ».

Si la vie au quotidien apparaît dans les dialogues, on constate que les références à la culture française n'apparaissent que dans la 2^e moitié du XVII^e siècle¹⁷. Le cadre de la description d'une journée est très souvent utilisé, du lever – de bonne heure de préférence – jusqu'au coucher. Il ne faut pas oublier de faire ses prières ni négliger les règles élémentaires d'hygiène, se laver les mains, mettre des vêtements propres¹⁸. Les aspects prescriptifs en ces matières sont très présents dans les dialogues destinés aux enfants ou aux fillettes, et ce, du XVI^e au XIX^e siècle¹⁹.

Le repas et la tenue qu'il requiert sont un sujet favori de dialogue, au long des siècles, et s'y profile souvent un regard interculturel. On insiste, par exemple, sur les différences entre les habitudes alimentaires des Hollandais et des Français²⁰. On propose donc à l'apprenant de langue étrangère le savoir-faire nécessaire pour bien se comporter dans le contexte étranger.

Les dialogues sont aussi porteurs de valeurs défendues dans la société, dans la famille et à l'école. Dans les ouvrages des XVI^e et XVII^e siècles, les références à la religion sont nombreuses. On y trouve non seulement les injonctions déjà signalées quant à la pratique quotidienne de la prière, mais aussi de nombreuses allusions (Meurier, Delamyvoye, La Grue, Piélat, Marin, Casquet) à la nécessité de lectures pieuses, essentiellement dans le milieu protestant dominant, celui de sermons et surtout de la Bible, «le Roy de tous les livres» (La Grue, 1689, p. 177-178)²¹. Mais, dans les dialogues de Parival et Mauger, même si les allusions à la Bible sont nombreuses, les valeurs proposées sont davantage celles de l'honnête homme que celles du parfait chrétien, comme c'est le cas dans les dialogues de la fin du XVIII^e siècle et du XIX^e siècle.

17. C'est le contexte de la vie à Anvers au XVI^e siècle qui est mis en scène de façon très vivante dans les dialogues de Berlaimont ou Meurier, renvoyant aux apprenants et non au contexte de la langue d'apprentissage.

18. «Mais donnez moy premierement une chemise blanche des plus fines. Celle-cy est sale comme celle d'un charbonnier» (Delamyvoye, 1668, p. 77).

19. L'histoire de Lydie de Gersin, une petite Anglaise, est présentée comme un modèle pour les jeunes filles de 8 ans; c'est l'occasion de décrire la journée d'une jeune fille de l'aristocratie, sous la période dite française. Ainsi faut-il se lever dès que la bonne entre dans la chambre, se laisser habiller et remercier, faire la prière, descendre au salon pour déjeuner, embrasser père, mère, frères et sœurs, s'asseoir au bout de la table; ne pas manifester d'impatience à être servie, ne pas choisir la plus grosse part, manger proprement (Madame de V., 1804).

20. À Paris, on fait deux repas contre quatre en Hollande et on prend du café après le dîner (Ploetz, 1869, p. 72-75).

21. Prières, fragments de lectures pieuses sont insérés dans des dialogues qui par ailleurs peuvent porter entièrement sur un sujet religieux (entretiens de Casquet, 1792, sur la création du monde, la superstition, le rôle de la Providence etc.).

Les valeurs morales sont le plus souvent associées aux valeurs religieuses, en particulier dans les ouvrages destinés aux enfants et aux jeunes filles. Le respect des devoirs religieux va de pair avec l'obéissance, la bonne conduite, le zèle que l'on attend des enfants, la modestie, l'absence de coquetterie, l'intérêt pour les travaux ménagers que l'on attend des filles. Il faut avoir de la patience, de la modération, être poli et ne pas être gourmand, paresseux ni de mauvaise humeur. Il faut aussi mériter l'amour que l'on reçoit²².

Au XVIII^e siècle, on voit apparaître, suivant l'esprit des lumières, d'autres valeurs telles que l'éducation et l'instruction, qui conduisent au bonheur individuel et à l'harmonie, condition de la paix sociale. Les représentations que l'on s'en fait forment donc l'armature de nombre de dialogues qui ont une charge édifiante, mettant en avant la piété filiale, l'amour de la patrie²³ et des ancêtres, l'exercice de la bienfaisance²⁴, présentées comme valeurs universelles.

Les valeurs mises en avant définissent une bonne conduite (sagesse, sobriété et modération), le respect de l'autorité, les vertus de l'application au travail, les relations de pouvoir et la responsabilité des riches et la bonté des souverains envers le peuple. Elles illustrent une mise en scène de l'ordre social qu'elles justifient²⁵, dominé par une idéologie bourgeoise, marchande et protestante et tout au long du XIX^e siècle, les auteurs²⁶ qui publient de très nombreux ouvrages pour les jeunes affirment leur souci d'offrir cette morale. Malgré les différences sociales, il y a un idéal commun qui s'adresse à chacun et propose un ensemble de valeurs morales et sociales associées au

22. «Les uns sont bons, les autres sont méchants. Vous y verrez comme les bons se font aimer & se rendent heureux. Et comme les méchants se font hair de tout le monde, & deviennent malheureux» (Madame de V., 1804, p. 25). Et un père fait remarquer à son fils : «Souviens-toi bien mon fils, [...] que ce n'est ni la naissance, ni la richesse, mais une bonne conduite, qui nous fait estimer des autres» (*ibid.*, p. 135).

23. Cet amour de la patrie est valorisé tant pour l'espace culturel de l'apprenant que pour celui de la langue apprise. Ainsi, le Hollandais aime la Hollande, mais aussi le Français aime la France. «Quel est le pays où tu aimerais le mieux vivre? – En Hollande. – Pourquoi donc? D'autant plus que l'on dit que l'Italie, la Suisse, l'Espagne sont des pays infiniment plus beaux. – La Hollande est ma patrie; une maxime d'un poète français (Voltaire) nous dit: À tous les cœurs bien nés, que la patrie est chère. – Tu as raison et la sentence aussi» (Verenet, 1883, p. 14-17).

24. *Les enfants du père Gastiaux* (Engelberts Gerrits, 1859, p. 195-205) sont une véritable leçon sur l'éducation au travail des enfants à la campagne, et sur le bienfait du soutien mutuel, de l'entraide dans le malheur.

25. Monsieur de Verteuil (Engelberts Gerrits, 1851, p. 79-81) assure à son fils Adrien que «tous les hommes ne sont pas destinés aux mêmes travaux: je t'en expliquerai un jour la raison, lorsque tu seras en état de le comprendre. Il suffit à présent que tu t'occupes avec ardeur à ce que je crois nécessaire à ton instruction; elle fera un jour le bonheur de ta vie.»

26. Engelberts Gerrits (1851) le fait même de façon systématique, concluant chaque texte par un quatrain de morale. Verenet (1872), de son côté, espère que ses *Causeries* «continueront à fortifier dans les jeunes cœurs ces premiers principes de la morale, cette douce pratique des devoirs qui, comme une poésie de notre enfance, ne s'effacent jamais entièrement» (préface).

bonheur, un bonheur pour chacun, mais chacun à sa place. Celui qui est riche et instruit doit montrer l'exemple dans une société où l'inégalité des conditions est considérée comme allant de soi et devant être maintenue. C'est ce qu'explique le précepteur dans les *Entretiens* de Casquet (1792, p. 222-226).

Les dialogues traduisent des réalités interculturelles en offrant une image de soi et une image de l'autre. Miroir de la société, ils véhiculent donc des représentations de l'ordre social et différentes idées qui peuvent cohabiter. On y trouve des questionnements sur les réalités sociales ainsi que la mise en scène de situations de rencontres avec des gens différents. Aussi y trouve-t-on une représentation du Français, l'autre dont on apprend la langue, mais aussi celle du Hollandais qui se comporte différemment du Français. Les stéréotypes qui reviennent ne sont donc pas les mêmes selon les époques, même si l'on retrouve fort souvent le mode ironique sur lequel ils sont conjugués. Si le regard sur le Français change entre les XVII^e et XIX^e siècles, celui porté sur la langue française traduit une continuité. En effet, ni les publics auxquels s'adressent les ouvrages, ni les caractères de la société que l'on y peint ne sont les mêmes.

On trouve tout d'abord une peinture du Français. Dans les dialogues du XVI^e siècle et plus encore dans ceux du XVII^e siècle, on trouve une image du Français, élégant, recherché dans sa mise, maîtrisant les bonnes manières, galant avec les dames, (trop) habile aux compliments²⁷ et possédant au plus haut degré l'art de la conversation. Ce modèle aristocratique sera remplacé au XIX^e siècle par celui du bourgeois, confronté à des changements dans la vie économique et sociale qui se répercutent dans les relations de politesse et de hiérarchie entre les individus. Tel l'exemple du fortuné Monsieur Granginet,

homme entre deux âges, célibataire, jouissant d'une assez jolie fortune, portant un faux toupet et des semelles de liège pour se grandir, [...] sorti de chez lui, habillé avec une certaine prétention, bien brossé, bien ciré, ayant des gants jaunes et un lorgnon (van der Hoeven, 1866, p. 181).

Comment apprendre à connaître l'autre, le *vrai* Français? Une réponse pseudo-savante se trouve dans un dialogue mettant en scène deux personnages qui discutent de l'intérêt d'un voyage touristique; pour « connaître les mœurs des peuples [...] visités », il faut, selon eux, quitter les grandes villes et aller à la campagne, « se jeter en pleine paysannerie » en suivant Molière (van der Hoeven, 1866, p. 179-180). Le dialogue sert ici de support à un discours sociologique ou ethnologique qui contredit le regard péjoratif porté sur la campagne et habitants, tel qu'on peut le lire

27. « Monsieur, vous êtes *François* et moi je suis *Hollandoise*, vous aimez naturellement les compliments, & moy je ne les aime pas » (Mauger, 1700, p. 178).

dans la réflexion d'une paysanne: « Ô ciel! Parce qu'on est de la campagne, ça ne veut pas vous faire un brin de place! Ces farauds de Paris » (van der Hoeven, 1866, p. 201).

La peinture du Hollandais est marquée par le stéréotype de l'habile négociant. À côté d'une image de l'autre, celle de l'élégant aristocrate, puis celle du bourgeois parisien et, en opposition, celle de la campagnarde, les dialogues fournissent aussi une image de soi, connotée par un brin d'humour. On notera l'exemple d'un dialogue (Faisely, 1877, p. 29-39) dans lequel le caractère marchand attribué traditionnellement au Hollandais fait l'objet d'une lecture parodique. Le marchand habile place ses affaires au-dessus des sentiments, au détriment du bonheur de son fils; amour et politique y sont subordonnés :

À votre âge on sacrifie tout à son amour, et l'on dédaigne la fortune; mais l'amour passe, [...] et l'argent reste. [...]. Rappelez-vous bien les deux principes que je vais vous enseigner: jamais il ne faut donner plus qu'on ne reçoit, ni faire des affaires pour le seul profit des autres. Avec cela on réussit toujours dans le commerce et par conséquent dans le mariage (p. 30-31).

Ce dialogue nous offre un condensé des stéréotypes sur les Néerlandais.

Finalement, on constate que l'interrogation sur les différences culturelles est sous-jacente aux discours sur la société; elle est introduite par le contact avec la langue de l'autre, qui peut se décliner de différentes façons. Un *a priori* de supériorité de la langue française se manifeste de façon récurrente dans les dialogues et conversations, même si l'ironie y est souvent présente. Ainsi donne-t-on l'image d'une langue concise, pure, loin du « style trivial et ampoulé » de la langue des Hollandais (Calisch, 1875, préface). C'est à l'art de la conversation, vu comme étant propre aux Français, que l'on revient sans cesse et auquel se joint l'idée du *génie de la langue*, constamment reprise au cours des siècles²⁸. Van der Hoeven déplore :

Les locutions pseudo-françaises qu'on entend souvent en Hollande et qui ne sont que des traductions littérales de la langue verte de notre nation, où se peignent bien le caractère hollandais et les tournures parfois très énergiques et très piquantes de notre langue, mais qui n'ont pas le caractère, le caprice, l'animation, la saveur originale, le cachet de la langue française (1866, Préface).

28. E. Curtius y réfère encore dans son ouvrage *Essai sur la France*, Grasset 1932.

Apprendre la langue française ne revient pas seulement à savoir la grammaire ou à connaître du vocabulaire, mais à comprendre et à s'approprier un style; c'est plutôt une démarche mentale et qui renvoie aux affects²⁹.

L'apprentissage de la langue française, un bien, partagé par de nombreux étrangers, sert aussi à peindre ces étrangers, comme les Allemands, qui, « en fait de gourmandise, [...] ne se refusent jamais rien », face aux Français « modèles de sobriété et d'abstinence » (Ploetz, 1880, p. 80), les Américains, et même les Turcs qui interviennent dans les dialogues. Même si c'est de façon stéréotypée, on y trouve les regards portés sur l'autre, sur les autres, présentés comme des caractères nationaux, et en retour et par contraste sur soi-même. Ainsi, « le Parisien est le type du caractère national », c'est-à-dire du Français, qui, dit-on, doit aller vite (Ploetz, 1880, p. 49); les mauvais élèves parlent « français *comme des vaches espagnoles*; et cependant, nous ne sommes jamais allés paître dans ce pays-là. » (Ploetz, 1880, p.66); le Hollandais parle bien français, et le Français ne parle pas les langues étrangères. L'incompétence de l'un est tournée en dérision par l'autre et inversement³⁰ (Ploetz, 1880, p. 84-85).

Dans ce type particulier de manuels que nous avons étudiés, à savoir les dialogues destinés à apprendre la langue française, on constate que, à partir des représentations des Français, des Hollandais, et de la langue française, se dessine l'organisation sociale dans laquelle ils s'inscrivent d'une part, et avec lesquelles ils peuvent entrer en contact, d'autre part.

Ainsi dépasse-t-on un bilinguisme et un biculturalisme pour proposer un modèle même stéréotypé de relations sociales et culturelles dans un contexte plus large. La vision de la société, le système de valeurs qui sont proposés, s'adressent à tout le monde, mais bien en tenant compte des différences sociales. Dans la ligne de l'esprit des lumières, l'idéal commun à partager est bien de faire le bonheur de chacun, mais chacun restant à sa place.

À la lecture de ces dialogues, entretiens et conversations, on peut se demander si l'on n'assiste pas à une évolution de la relation entre l'individu et le monde. La relation à la langue étrangère qui, du XVI^e au XVIII^e siècle, est celle d'un

29. Peschier (1871) met en scène l'étranger à Paris pendant 25 journées de visite et d'entretien. Son recueil offre à l'étranger la possibilité d'acquérir « l'esprit de conversation et de société », qu'il définit comme « un sentiment exquis des convenances de la langue, [...] grâce, abandon, naturel, enjouement, en mêlant la délicatesse des sentiments et la finesse des pensées à l'originalité des tours et au piquant des expressions » (Avant-propos, p. IV).

30. « Vous autres Hollandais, vous avez toujours à critiquer, quand il s'agit de nos pièces françaises... et cependant vous les traduisez presque toutes » (p. 84) Et le Hollandais reconnaît ne pas avoir compris grand-chose à la pièce, et la cousine rétorque: « c'est absolument comme moi, quand je vois une pièce hollandaise » (p. 85).

individu qui se trouve dans un monde restreint mais marqué par un esprit cosmopolite, devient au XIX^e beaucoup plus centrée sur l'idée de nation alors que dans le même temps les contacts s'élargissent et le monde s'agrandit.

Références

Études

- Adams, D.J. (1992). *Bibliographie d'ouvrages français en forme de dialogue, 1700-1750*, Oxford, The Voltaire Foundation.
- Aubert, F. (1993). «Apprentissage des langues étrangères et préparation au voyage. À propos d'un manuel plurilingue attribué à Berlaimont», *Documents SIHFLES*, vol. 11, p. 4-20.
- Bouton, Ch. P. (1972). *Les grammaires françaises de Claude Mauger à l'usage des Anglais (XVII^e siècle)*, Paris, Klincksieck.
- Chevalier, J.-Cl. (1968). *La notion de complément chez les grammairiens. Étude de grammaire française (1530-1750)*, Genève, Droz.
- Kibbee, D.A. (1991). *For to Speke Frenche Trewely. The French Language in England, 1000-1600: its status, description and instruction*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- Loonen, P. (1997). «Is die P. Marin onsterfelijk? Het succes van een vergeten taalmeester», *Meesterwerk*, vol. 8, p. 14-22.
- Quemada, B. (1967). *Les dictionnaires du français moderne (1539-1863). Étude sur leur histoire, leurs types et leurs méthodes*, Paris, Didier.
- Reboullet, A. (1992). «Hollyband ou l'archétype», *Documents SIHFLES*, vol. 9, p. 1-4.
- Sijs, N. Van der (2000). «Wie komt daar aan op die olifant?» *Een zestiende-eeuws taalgidsje voor Nederland en Indië [...], Hertaald en toegelicht door N. van der Sijs*, Amsterdam/Antwerpen, Veen.

Manuels analysés

- Berlaimont, N. de (1511). *Vocabulaire pour apprendre à bien lire, escrire et parler françois et flameng*, Anvers.
- Calisch, I.M. (1875). *Nouveau guide de conversations modernes en hollandais, allemand, anglais et français ou dialogues usuels et familiers, contenant en outre de nouvelles conversations sur les voyages, les chemins de fer, les bateaux à vapeur, à l'usage des voyageurs et des personnes qui se livrent à l'étude de ces langues*, Berlin, Behr./Amsterdam, Brouwer. 1883, Bellenger/Calisch, édition en six langues (espagnol, danois). Fischer, Witcomb et Bellenger.
- Casquet, J. Ebrard du (1792). *Entretiens du maitre avec ses écoliers*, Dordrecht, Morks.
- Cazelles, C. (1778). *Nouvelle méthode familière pour l'usage de ceux qui veulent apprendre la langue française*, 3^e éd., Amsterdam ; 20^e éd., Amsterdam, Otto 1854.
- Colloquia, et dictionarium octo linguarum* (1598), Delft, Schinkel.
- Delamyvoye, R. (1668). *La vraye introduction à la langue française avec quatre dialogues françois et flamans*, Anvers, Parys.
- Desainliens, C. (ou Hollyband) (1647). *Vocabulaire françois et flamand*, Rouen, Du Bosc.
- Desainliens, C. (1647). *Propos familiers très-profitables et bien faciles pour apprendre la langue française*, Rouen, Daré.
- Desainliens, C. (1664). *Grammaire flamande et françoise*, Rouen, veuve Daré.

- Dialogues français, hollandais et anglais sur des sujets familiers à l'usage des écoles* (1803), Rotterdam, Locke.
- Droz, P.F. (1869/70). *Méthode de langue et de conversation françaises*, Amsterdam, Winkelhagen et Bekker.
- Duez, N. (1639). *Le vray guidon de la langue françoise. Accompagné de quatre dialogues françois et allemands*, Leyde, Elzevier.
- Engelberts Gerrits, G. (1851). *Second Livre de lecture [...]*; 6^e éd., Amsterdam, Portielje.
- Engelberts Gerrits, G. (1859). *Troisième Livre de lecture [...]*, 6^e éd., Amsterdam, Portielje.
- Faisely, F.L. (1876, 1877). *Exercices de lecture et de conversation*, 1^{re} série, 2^e éd., 1876, Groningue, Hoitsema; 2^e série, 2^e éd., 1877; 3^e série, 1877, Nimègue, Blomhert & Timmerman.
- Fenne, F. de (1690). *Entretiens familiers pour les Amateurs de la langue françoise*, Leyde, Boutesteyn.
- Heyns, Z. (1653). *La nouvelle guirlande des jeunes filles, contenant plusieurs devis féminins et discours plaisants, pour bien apprendre à parler la langue françoise*, Delft, Van Heusden.
- Hoeven, van der A. (1846). *Grammaire française*, Amsterdam, Meijer.
- Hoeven, van der A. (1866). *Le guide de conversation française*, Amsterdam, Meijer.
- Hoeven, van der A. (1842-1852). *Beginselen der Fransche Taal*, 5 parties, Amsterdam, Meijer.
- Hoeven, van der A. (1854-1869). *Manuel de lecture et de version française pour les commençants*, 3 tomes, Zutphen, Thieme.
- Koning, L. (1855). *Éléments de conversations*, 3^e éd., 1863, Amsterdam, Schleijer.
- La Grue (1689). *La Vraye Introduction à la langue françoise avec quatre dialogues François et Flamans*, Amsterdam, Imbrechts.
- Marin, P. (1694). *Nouvelle méthode (sic) pour apprendre les principes et l'usage des langues françoise et hollandoise*, V. 1710 Deventer, Kurtenius, 1800, Amsterdam, Botter.
- Marin, P. (1698-1873). *Méthode familière pour ceux qui commencent à s'exercer dans la langue française*, V. 1719, 13^e éd., Zwolle, Clement; 1873, Amsterdam, Brinkman.
- Marin, P. (1704). *Nouvelle Grammaire française*, 3^e éd., 1758, Amsterdam, van Eyl.
- Mauger, C. (1687). *Dialogues François et Flamands*, Utrecht, Ribbius.
- Mauger, C. (1691). *Nouvelle méthode exacte et facile pour acquérir en peu de temps l'usage de la langue françoise*, Utrecht, Schouten.
- Mauger, C. (1700). *Grammaire françoise et flamande*, Leyde, Haaring.
- Meerten-Schilperoort, van A.B. (1840). *Premier vocabulaire hollandais et français pour l'enfance*, 5^e éd., Nijmegen, Thieme.
- Meerten-Schilperoort, van A.B. (1827). *Suite du premier vocabulaire hollandais et français pour la jeunesse*, Amsterdam, Schalekamp & van de Grampel.
- Meurier, G. (1590). *Deviz familiers, propres à tous marchands, désireux d'entendre bien lire, et naïvement parler françois et flamen*, Rotterdam, Waesberghe.
- Meurier, G. (1597). *Les propos puérils, ordinairement usez es écoles françoises*, Rotterdam, Waesberghe.
- Meurier, G. (1601). *Le Perroquet mignon des petits enfants, françoys-flamen*, Rotterdam, Waesberghe.
- Meurier, G. (1606). *La Guirlande des jeunes filles en françoys et flamen*, Rotterdam, Waesberghe.
- Parival, J. N. (1656). *Dialogues françois selon le langage du tems*, 2^e éd., 1659, Leyde, Hercules.
- Peel, E (1861). *A hand-book of English, French and Dutch conversation*, Utrecht, Nolet.
- Peschier, A. (1871). *Causeries parisiennes*, 5^e éd., Amsterdam.
- Piélat, B. (1672/73). *L'anti-grammaire*, 2^e éd, 1681, Amsterdam, Waesberge.
- Piquet, J.S. (1893). *Le petit vocabulaire des premières conversations familières à l'usage des écoles primaires supérieures*, Groningue, Noordhoff.

- Ploetz, K.J. (1869). *Voyage à Paris, arrangé à l'usage des Néerlandais*, par J.M. Reinders, Leide, Van den Heuvel & Van Santen.
- Ploetz, C. (1880). *La conversation française*, 2^e éd., Amsterdam, Ten Brink & de Vries.
- Roodhuijzen, H.G. (1862). *Méthode pour enseigner à parler la langue française*, Amsterdam, Hassels.
- Seket, V.A. (1894). *Cours de langue française d'après la méthode intuitive*, 3 parties, Groningue, Noordhoff.
- Madame de V. (1804). *Historiettes et conversations à l'usage des enfans qui commencent à épeler et de ceux qui commencent à lire un peu couramment*, Arnhem, Moeleman.
- Verenet, G. (1872). *Causeries enfantines*, à l'usage de la conversation française, 3^e éd., 1873, Utrecht, van der Post Jr.; 4^e éd., 1883, Zwolle, Tjeenk Willink; 5^e éd., 1889.
- Vivre, G. de (1697). *Dialogues Flamen-Françoys, traictant du fait de la marchandise*, Rotterdam, Waesberghe.