

Méthodologies, analyse de manuels et pratiques de classe en recherche historique

Les manuels se trouvent être, en didactique des langues étrangères (D.L.E.), dans une position charnière qui rend très délicate mais aussi particulièrement intéressante leur utilisation en tant que documents historiques.

Ils représentent en effet la mise en œuvre de certaines théories d'enseignement/apprentissage (en particulier pédagogiques, psychologiques et linguistiques, qu'elles soient conscientes ou non), en même temps qu'ils constituent le support concret des pratiques de classe.

LS se retrouvent ainsi au centre même de la *méthodologie*, conçu ici comme l'espace même de confrontation et de compromis entre :

— le *projet* ; ce que les méthodologues ont voulu faire, leur construction théorique ;

— l'*outil* : dont la forme historiquement la plus élaborée est le *manuel*, où sont dans un seul livre de classe présentés des matériels didactiques et mis en œuvre une méthodologie, qui sont conçus comme nécessaires et suffisants à l'enseignement/apprentissage ⁽¹⁾ ;

— et les *pratiques* : celles programmées par les concepteurs de cours, celles induites par l'outil, et enfin celles effectivement réalisées par les enseignants.

C'est dans cet espace de réflexion méthodologique que sont apparues au cours de l'histoire des constructions différentes, que j'appelle des *méthodologies constituées*, et qui ont toutes correspondu à leur heure, dans l'Enseignement scolaire français, à des projets officiels.

Une *méthodologie constituée*, c'est historiquement à la fois tout cela, ainsi que les rapports entre ces

différents éléments (qui commencent à se nouer d'ailleurs dès la phase d'expérimentation de toute méthodologie en cours d'élaboration), et enfin les distorsions repérables entre eux ⁽²⁾.

(1) Dans ma terminologie, le manuel est une forme du cours, lequel peut se présenter en plusieurs volumes (recueil de textes + grammaire + exercices par exemple), ou plus récemment comme un ensemble multimédia (livre de l'élève + cassettes audio + cassettes vidéo, par exemple). Le cours est une forme de l'outil, lequel peut être un dictionnaire, une grammaire, un recueil de vocabulaire choisis par l'apprenant lui-même en dehors de tout ensemble pédagogique préconçu et utilisés comme il le veut et quand il le veut. L'outil est lui-même une forme du matériel, lequel peut être un document « authentique », i.e. non produit à des fins didactiques — roman, affiche publicitaire, émission radio... — rencontré par hasard et utilisé spontanément par l'apprenant. Ces quatre termes de matériel, outil, cours et manuel sont donc dans un rapport d'inclusion réciproque, et de progression du niveau d'intégration didactique, voir schéma final.

(2) Une telle définition de la méthodologie, avec ses trois composantes, n'est pas originale : on la trouve déjà, entre autres, dans un ouvrage de 1985 de Henri Besse, *Méthodes et pratiques des manuels de langue* (Didier-C.R.E.D.I.F.). Là où je me sépare de cet auteur, c'est sur le refus de toute hiérarchisation entre ces trois composantes, et c'est ainsi lorsque je considère que les interprétations, les mises en œuvre et les pratiques déviantes, voire « aberrantes », auxquelles a donné lieu tel ou tel projet méthodologique font partie de plein droit de ce qu'a été historiquement la méthodologie correspondante.

Prenons le cas récent de la méthodologie audio-visuelle française. Dans les premiers cours, dits « de la première génération », les différences au niveau du projet sont très sensibles entre ceux d'inspiration behavioriste et ceux de filiation S.G.A.V. (*Structuro-Globale Audio-Visuelle*)⁽³⁾, et les méthodologues S.G.A.V. ont encore parfaitement raison de les rappeler. Il n'en reste pas moins que ces différences sont déjà moins sensibles au niveau des matériels, lorsqu'on les analyse sans *a priori*. Et l'on sait enfin que certains praticiens (*horresco referens* !) n'ont jamais fait la moindre différence entre les uns et les autres. Que ces praticiens se soient « trompés » aux yeux des théoriciens S.G.A.V. (qu'ils n'aient pas compris leur projet) ou qu'ils l'aient consciemment ou inconsciemment « subverti » ne change strictement rien au fait que leurs pratiques à eux, toutes « aberrantes » qu'elles aient pu paraître aux yeux de ces théoriciens, constituent une composante à part entière de ce qu'à été historiquement la méthodologie audio-visuelle française.

Si on les replace à l'intérieur des *méthologies constituées* ainsi définies, les manuels me semblent pouvoir collaborer efficacement, avec d'autres sources, à la reconstitution historique des pratiques de classe.

En premier lieu, lorsque les manuels ont mis en œuvre le projet officiel du moment, ils ont dû tendre à imposer de par leur seule utilisation les pratiques programmées par leurs concepteurs ou induites par la nature et la présentation du matériel. Je suis ainsi tout-à-fait d'accord avec Élisabet Hammar pour estimer probable qu'à partir de la fin du XIX^e siècle, quand se renforce le mouvement d'intégration didactique à l'intérieur des manuels de langue⁽⁴⁾, beaucoup de professeurs, par facilité, absence de formation, ou respect des consignes officielles, ont essayé d'en appliquer les démarches ainsi proposées.

C'est vraisemblablement un tel phénomène qui explique ce que l'on peut appeler la *conversion collective* des professeurs français de langues vivantes étrangères en France, dans les années 1970, à un certain nombre de principes tels que

la primauté/priorité à la langue orale sur la langue écrite et à la pratique de la langue sur la réflexion grammaticale. Ces principes se sont ainsi imposés, à ce qu'il me semble, beaucoup moins par l'effet de la formation institutionnelle (on sait que celle-ci est particulièrement déficiente dans le système scolaire français), que par un *effet de méthodologie induite*, l'utilisation des cours audio-visuels amenant constamment à mettre en pratique de tels principes.

En second lieu, les mises en pratique de mêmes manuels, ou de manuels semblables, peuvent varier suivant le projet auquel elles se réfèrent⁽⁵⁾.

Je prendrai ici trois exemples :

— les listes de vocabulaire groupé par thèmes de la vie quotidienne avec leur traduction française en regard se multiplient à partir de la fin du XIX^e siècle sur le modèle des *Mots latins groupés d'après le sens et l'étymologie* de Michel Bréal et Anatole Bailly (Hachette, 1882). Ces listes peuvent apparaître de prime abord à l'observateur contemporain comme des outils caractéristiques de la méthodologie dite « traditionnelle », alors qu'ils ont été conçus explicitement à l'époque dans une perspective de développement de la méthode orale. Le rédacteur du Programme officiel des Écoles normales primaires (*Arrêté du 26 mars 1887*) prévoit comme exercice de classe : « Liste de mots et conversation sur ces mots », et les auteurs des *Mots allemands groupés d'après le sens* (7^e éd., 1891), dont l'un est inspecteur général, écrivent dans leur préface que « l'essentiel, dans l'enseignement des langues, c'est que tout aboutisse à la parole vivante, qui est à la fois le but et le moyen, et le centre de toute la méthode » ; un matériel d'origine « traditionnelle » est donc ici en quelque sorte « subverti » par ses auteurs eux-mêmes au service d'un nouveau projet.

Par contre, à partir de l'imposition officielle de la méthodologie directe, en 1902, lorsque la méthode orale a été essentiellement mise en œuvre, dans le projet des méthodologues et dans les manuels, par la conversation en classe (leçons de choses puis commentaire dialogué

des textes), on peut penser que ces listes de mots ont généralement donné lieu à une utilisation plus « traditionnelle » (apprentissage par cœur avec leur traduction, puis récitation).

— Dans les années 1920-1940, certains cours que j'ai appelés *éclectiques-traditionnels* (C.E.T.), cherchent à mettre en œuvre un compromis entre les méthodologies directe et traditionnelle qui soit plus favorable à cette dernière que la nouvelle méthodologie, elle aussi éclectique. Techniquement, ces manuels sont presque identiques à d'autres que j'ai désignés sous le terme générique de *cours traditionnels à objectif pratique* (C.T.O.P.), et que l'on rencontre à la fin du XIX^e siècle⁽⁶⁾. Ce qui les différencie historiquement, c'est le projet dans lequel ils se sont situés à leur époque ; les C.T.O.P. représentent une avancée en direction de la méthodologie directe, alors que les C.E.T. correspondent au contraire à une réaction contre cette méthodologie directe.

— Une observation similaire pourrait être faite concernant les différences entre les manuels directs et les « cours actifs à orientation pratique » (C.A.O.P.) : différences « objectivement » minimales (j'ai d'ailleurs commis très fréquemment des erreurs de classification, au début de mes recherches, lorsque j'ignorais la date de la première édition...), mais capitales si on les restitue dans les différents projets : recherche d'une cohérence maximale et donc tentative d'application d'une méthode directe intégrale d'un côté, éclectisme de principe de l'autre.

Si mon hypothèse initiale est exacte, à savoir l'existence de configurations historiques de projets, d'outils et de pratiques douées d'une autonomie relative (les *méthodologies constituées*), alors les pratiques effectives à partir de ces matériels pourtant très semblables (C.T.O.P. et C.E.T. d'un côté, manuels directs et C.A.O.P. de l'autre), ou même à partir d'un matériel identique (listes de vocabulaire groupé par thèmes) mais utilisé en référence à des projets différents, ces pratiques effectives devraient être néanmoins sensiblement différentes, et susceptibles d'être reconstituées avec une assez grande marge de probabilité.

Il faut bien en troisième lieu tenir compte des cas de « déviances » (volontaires ou non, conscientes ou non) par rapport au projet des méthodologues et des concepteurs de manuels. Elles ne sont sans doute pas rares dans l'histoire des pratiques de classe, et beaucoup d'indices amènent à penser, par exemple, qu'elles ont été la règle à l'époque de la méthodologie directe française, entre 1902 et 1914. Mais il me semble possible de les reconstituer dans une large mesure, et avec une marge d'erreur acceptable, à partir de trois éléments différents :

1. *à partir des problèmes internes au projet des méthodologues et concepteurs de manuels* : étant donné l'inflation lexicale incontrôlée de termes souvent très techniques dans les manuels directs, il est inévitable que la traduction en langue maternelle ait continué à être beaucoup plus généralement employée comme procédé d'explication lexicale que ne le permettait l'instruction officielle de 1908 ;

2. *à partir d'autres méthodologies constituées qui interfèrent avec les projets des méthodologues et concepteurs de manuels* : on peut ainsi imaginer sans trop risquer de se tromper les diverses possibilités d'usage « traditionnel » d'un manuel direct ;

3. *à partir aussi des caractéristiques d'ouvrages publiés à la même époque mais non conformes au projet officiel* :

(3) Le prototype en est le cours bien connu de français langue étrangère, Voix et Images de France (C.R.E.D.I.F., Didier, 1^{re} éd. expérimentale, 1958).

(4) Qui finissent par proposer une sorte de kit didactique par leçon, c'est-à-dire une succession immuable de supports d'activités d'enseignement disposés dans un ordre et dosés dans une proportion supposés optimaux.

(5) Elisabet Hammar a raison de signaler que les projets qui s'inscrivent dans les pratiques de classe sont multiples, et interagissent entre eux : c'est celui des méthodologues, des concepteurs des cours et des enseignants, bien sûr, mais aussi bien celui des élèves... et des parents d'élèves. La même observation, d'ailleurs, pourrait être faite en ce qui concerne les outils et les pratiques (qui sont tout autant d'apprentissage que d'enseignement...). Le problème est que plus un modèle d'interprétation se veut complet, plus il devient complexe... et difficile à manier.

(6) Pour plus de détails, je renvoie les lecteurs à mon Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris, Nathan-Clé International, 1988, 448 p.

— soit des manuels, tels les Cours éclectiques-traditionnels (C.E.T, cf. ci-dessus) ;
— soit des ouvrages complémentaires destinés à être utilisés parallèlement au manuel, telles les listes de vocabulaire dont j'ai parlé plus haut, qui apparaissent dans les années 1880 mais qui continueront, malgré les multiples condamnations officielles des pratiques qu'elles induisaient désormais, à être publiés (et donc utilisés...) jusque dans les années 1950. Certains de mes lecteurs se souviennent peut-être comme moi de la collection *Les mots espagnols (ou allemands, anglais, italiens...)* groupés d'après le sens (Hachette).

Mes lecteurs auront peut-être été surpris de la fréquence avec laquelle j'ai utilisé, dans le

présent article, des modalisations du type « ...ont dû... », « ...sans doute... », « ...vraisemblablement... », « ...il me semble... », « ...on peut penser que... », etc. La raison en est, bien entendu, que toutes mes réflexions ne reposent que sur une hypothèse. Mais c'est aussi parce que la recherche collective en histoire de l'enseignement des langues étrangères n'en est qu'à ses débuts. Et qu'en particulier, le statut même du manuel et autres outils didactiques n'y a pas encore été discuté. J'estimerais avoir atteint ici mon principal objectif, si j'avais au moins contribué à le poser.

Christian Puren
Université de Bordeaux III

