

Rédacteur en chef
Sébastien Langevin
Présentation graphique
CGI
Conception graphique
miz'empage
Directeur de la publication
Jean-Pierre Cuq – FIPF



RECHERCHES ET APPLICATIONS
Le français dans le monde
9 bis, rue Abel Hovelacque
75013 Paris
Téléphone : 33 (0) 1 72 36 30 67
Télécopie : 33 (0) 1 45 87 43 18
Mél : fdlm@fdlm.org
<http://www.fdlm.org>

© Clé International 2012
Commission paritaire 0407781661
La reproduction même partielle
des articles parus dans ce numéro
est strictement interdite,
sauf accord préalable.

LE FRANÇAIS DANS LE MONDE
est la revue de la Fédération
internationale des professeurs
de français (FIPF)

Recherches et applications

le français
dans le monde

N°52
JUILLET 2012
PRIX DU NUMÉRO 18€

Histoire internationale de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde : problèmes, bilans et perspectives

**Coordonné par Marie-Christine Kok Escalle,
Nadia Minerva et Marcus Reinfried**

Comité scientifique de la revue

Le français dans le monde / Recherches et applications

Présidence du comité scientifique :

Francis Carton (Université Nancy 2, France),
Danièle Moore (Simon Fraser University, Canada)
et Geneviève Zarate (INALCO, France)

Comité de lecture

Evelyne Bérard (Université de Franche-Comté, France) ; Robert Bouchard (Université Lumière Lyon II, France) ; Patrick Chardenet (Agence universitaire de la francophonie) ; José Carlos Chaves da Cunha (Universidade Federal do Pará, Brésil) ; Francine Cicurel (Université Sorbonne Nouvelle Paris III, France) ; Jean-Pierre Cuq (Université de Nice Sophia-Antipolis, France) ; Piet Desmet (Université catholique de Leuven, Belgique) ; Pierre Dumont (Université des Antilles et de la Guyane, France) ; Enrica Galazzi-Matasci (Université Catholique de Milan, Italie) ; Claire Kramsch (University of California, Berkeley, États-Unis) ; Jean-Emmanuel Le Bray (Université Stendhal Grenoble III, France) ; Pierre Martinez (Université de Paris VIII Vincennes-Saint-Denis, France) ; Samir Marzouki (Université de la Manouba, Tunisie) ; Franz-Joseph Meissner (Justus-Liebig Universität Gießen, Allemagne) ; Jean Noriyuki Nishiyama (Université de Kyoto, Japon) ; Maria-Luisa Villanueva (Université Jaume I de Castellón, Espagne) ; Tatiana Zagryazkina (Université d'État de Moscou Lomonossov, Russie) ; Zheng Lihua (Université des Études étrangères du Guangdong, Chine).

BULLETIN D'ABONNEMENT

ABONNEMENT 1 AN 29 € (soit 20% de réduction)

**2 Recherches & Applications à paraître
(janvier et juillet de l'année en cours)**

Je m'abonne

NOM :

.....

PRÉNOM :

.....

ADRESSE :

.....

.....

CODE POSTAL :

.....

VILLE :

.....

PAYS : TÉL :

.....

COURRIEL :

.....

Je règle

CHÈQUE BANCAIRE À L'ORDRE DE SEJER

VIREMENT BANCAIRE

Préciser les noms et adresse de l'abonné ainsi que le numéro de facture si vous l'avez.

Crédit Lyonnais **30002-00797-0000401153D** clé **08**

IBAN **FR36 3000 2007 9700 0040 1153**

BIC/SWIFT: **CRLYFRPP D08**

VIREMENT POSTAL

Préciser les noms et adresse de l'abonné ainsi que le numéro de facture si vous l'avez.

CCP 30041-00001-2697014T020 clé **79**

MANDAT

À l'ordre de : **SEJER** (merci de joindre la photocopie du mandat)

CARTE BANCAIRE (VISA, EUROCARD-MASTERCARD)

N° de carte

Date de validité

Signature _____

Cryptogramme

(Les trois derniers chiffres
au dos de votre carte.)

BULLETIN À RENVoyer À :

LE FRANÇAIS DANS LE MONDE - 9 BIS, RUE ABEL HOVELACQUE

7503 PARIS - FRANCE - TÉL. : 01.72.36.30.67

Cher lecteur de la revue

Le français dans le monde / Recherches et applications

Que vous soyez étudiant ou doctorant en français langue étrangère, enseignant exerçant dans l'enseignement primaire, secondaire ou universitaire, dans un pays francophone ou non, directeur de recherche à l'université, tous soucieux de suivre les évolutions de l'enseignement du français à l'échelle du monde, pour vous la revue *Le français dans le monde / Recherches et applications* est un repère professionnel incontournable. La revue vous remercie de votre fidélité et de la crédibilité scientifique que vous lui accordez.

Comme elle l'a montré lors du Congrès de juillet 2008 à Québec, la FIPF est sensible aux évolutions qui font de l'espace de la connaissance un monde plurilingue, multipolaire, globalisé. La revue souhaite y maintenir sa position d'acteur de premier plan, en anticipant et conduisant ces évolutions et en affirmant la contribution de la langue française à cet espace mondialisé. Pour garantir cette fonction d'excellence, le Comité scientifique initie une politique de publication qui reste fidèle à son objectif de toujours : animer le débat en didactique des langues et des cultures, au service d'une diffusion de qualité de la langue française dans le monde, en étant plus que jamais à l'écoute des innovations et des mutations.

Dans cette perspective, votre revue s'est progressivement ouverte plus aux équipes de recherche qui contribuent à cet objectif, en leur confiant la coordination d'un numéro, où qu'elles travaillent dans le monde. La revue a modifié la structure éditoriale jusque-là en usage, pour témoigner de la vigueur des travaux des jeunes chercheurs en y incluant des articles hors de la thématique générale du numéro, sélectionnés pour leur intérêt

et leur qualité, et progressivement des comptes rendus d'ouvrages et de thèses. Les trois actuels co-présidents du Comité scientifique sont les témoins des ancrages historiques qui ont constitué le socle de la recherche actuelle en didactique du français et des langues, tous les trois ayant participé ou participant activement au CRAPEL, BELC, CREDIF. Ils ont participé régulièrement, et depuis plusieurs années, au Comité scientifique de la revue et y ont manifesté leur attachement en y publiant et/ou dirigeant des numéros. Ils poursuivront dans cette voie, tout en resserrant les liens avec l'Agence universitaire de la francophonie et en œuvrant à des collaborations ponctuelles avec la *Revue canadienne des langues vivantes / The Canadian Modern Language Review*.

Pour le Comité scientifique, les co-présidents Francis Carton, Université Nancy II, CRAPEL/ATILF/CNRS
Danièle Moore, Université Simon Fraser, Vancouver et DILTEC,
Université Sorbonne Nouvelle Paris III
Geneviève Zarate, Institut national des langues et civilisations orientales (INALCO),
JE 2502 PLIDAM

Ce numéro célèbre le 25^e anniversaire de la *Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Étrangère et Seconde* (SIHFLES). La revue *Le français dans le monde. Recherches et applications* et la SIHFLES entretiennent des relations scientifiques durables (en 1998, un numéro préfigurateur de la SIHFLES, intitulé *Histoire de la diffusion du français*, était déjà paru dans notre revue) et riches (des membres du Comité scientifique ont été et sont aussi membres actifs de la SIHFLES). Cette collaboration originale entre deux revues témoigne ici d'un champ de réflexion partagé.

Le comité scientifique du *Français dans le monde. Recherches et applications*.

Histoire internationale de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde : problèmes, bilans et perspectives

Présentation

MARIE-CHRISTINE KOK ESCALLE,
NADIA MINERVA ET MARCUS REINFRIED.....7

Domaines, enjeux, approches

Les domaines à explorer et l'évolution historique

NADIA MINERVA ET MARCUS REINFRIED..... 14

L'article analyse les principaux facteurs de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère et développe une modélisation qui peut servir de tertium comparationis entre les différents pays européens ou les enseignements de différentes langues. Le contexte social et culturel et ses mutations au fil des siècles sont pris en compte par la description de la *translatio studiorum* à l'échelon européen.

The article analysis the principle factors of teaching and learning French as a foreign language and creates a modelisation which can serve as a tertium comparationis for different European countries and for the teaching of different languages. The social and cultural context and its changes in the course of the centuries are being considered by describing the translatio studiorum at a European level.

Contextes et disciplines de référence dans l'enseignement du français (langue étrangère/seconde)

WILLEM FRIJHOFF, JAVIER SUSO LÓPEZ
ET PIERRE SWIGGERS.....29

Cet article, fruit d'un travail de collaboration complémentaire, esquisse le cadre méthodologique et épistémologique de l'étude historiographique de l'enseignement du français (langue première ou seconde), par rapport aux disciplines concernées : l'histoire des sociétés et des cultures (dans leur contexte politique et économique), l'histoire de la pensée linguistique et l'histoire des langues, l'histoire des conceptions didactiques. L'article se termine par un relevé des différents facteurs qui ont une incidence sur l'évolution des théories et des pratiques didactiques.

This article, the result of a joint and mutually complementary venture, outlines the methodological and epistemological frame for the historiographical study of the teaching of French (as a first or second language), with reference to the various disciplinary approaches concerned: the history of societies and cultures (replaced in their political and economical context); the history of linguistic thought and the history of languages; the history of didactic conceptions. The article ends with an overview of the various factors that affect the evolution of didactic theories and practices.

Le facteur religieux dans la diffusion du français hors de France

MARIE-CHRISTINE KOK ESCALLE
ET KARÈNE SUMMERER-SANCHEZ.....49

La diffusion du français hors de France a, du XVI^e au XX^e siècle, souvent été en rapport avec un facteur religieux, que ce soit la confession (refuge des protestants, exils des catholiques) ou les institutions (écoles des congrégations, AIU). Ce rapport, au cœur d'un jeu de pouvoirs, est d'une grande influence sur les identités des apprenants.

From the 16th until the 20th century, the spread of French language abroad has often been linked with a religious factor, due to confessions (exiled Protestants and Catholics) or to denominational schools. This link has been central to powers' confrontations, and had an important influence on the students' identity building process.

Méthodes, techniques d'enseignement du français comme L2 : éléments pour une réflexion historiographique

MICHEL BERRÉ ET HENRI BESSE.....62

La question méthodologique est sans doute constitutive de l'enseignement/apprentissage des L2 dans la mesure où toute action s'accompagne nécessairement d'une réflexion sur les moyens utilisés. Après avoir précisé les notions de *méthodologie*, *méthode* et *technique d'enseignement*, les deux auteurs esquissent une synthèse des idées méthodologiques de la Renaissance à la fin du XX^e siècle, essentiellement celles qui ont été développées en Occident. Ils proposent *in fine* un recentrage de la méthodologie sur les techniques d'enseignement et sur leur histoire.

Methodology pertains to the very issue of L2 teaching and learning in so far that all action is inescapably linked to a reflection on the means used to implement it. After defining the notions of methodology, method and teaching technique, both authors elaborate a synthesis of methodological ideas from the Renaissance to the 20th century, essentially those developed in the West. They suggest in fine a new focussing of methodology along the lines of teaching methods and their history.

Formation des enseignants et histoire de la diffusion et de l'enseignement des langues

GÉRARD VIGNER.....78

Nous examinons ici les conditions de mise en place de l'histoire de l'enseignement du français, langue étrangère et seconde, à l'intérieur de la formation initiale des enseignants de FLE.

We examine here the conditions for setting up the history of the teaching of French as a foreign and second language within the initial training of teachers of FFL/FSL.

Acteurs, contenus et supports d'enseignement

Vers une disciplinarisation du FLE : enseignants, apprenants et institutions

CARLA PELLANDRA ET JAVIER SUSO LÓPEZ94

Cet article retrace l'évolution que subissent, du XVI^e au XIX^e siècle, trois composantes du « Français Langue Étrangère » (enseignants, apprenants et institutions), qui constituent des marqueurs actifs de sa transformation en discipline scolaire.

This article draws the evolution that three constituents of « FLE - French as a foreign language » (teachers, learners and institutions) undergo, from the 16th to the 19th century. They constitute active markers of the transformation of teaching and learning FLE in a discipline.

Le culturel dans l'enseignement du FLE : pratiques didactiques et réflexions de l'historien dans les Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde

EVELYNE ARGAUD ET MARIE-CHRISTINE KOK ESCALLE.....109

Le culturel est au cœur des interrogations des historiens du français langue étrangère et seconde, comme en témoignent les publications dans Documents, la revue de la SIFLES. L'analyse des manuels et des pratiques d'apprentissage révèle les fonctions éducatives attribuées au culturel dans la didactique du FLE à travers les siècles.

Culture has been a research subject for historians of teaching French as a Foreign Language. They can analyse how, during the centuries, the cultural matters were working in language schoolbooks and in teaching/learning practices.

Le texte littéraire dans l'enseignement du FLE : histoire, variations et perspectives

JUAN GARCÍA-BASCUÑANA ET ANA CLARA SANTOS120

Pendant plus de deux siècles l'enseignement du FLE et de la littérature ont fait un long chemin ensemble, en prenant surtout comme points de repère les grands auteurs classiques devenus des modèles culturels et des modèles moraux. Les auteurs s'interrogent sur la place qu'occupait le littéraire dans cet enseignement, conditionné à la fois par des objectifs purement linguistiques et ce qu'on pourrait appeler la dimension culturelle.

For some considerable time the teaching of French as a foreign language went hand in hand with literature. The references were the great classic authors who were used as cultural and moral models. Questions should be asked about the role of literature in this sort of teaching, which was conditioned, in turn, by purely linguistic objectives and what we might call the cultural dimension.

Dictionnaires et grammaires : variations et applications

BRIGITTE LÉPINETTE ET NADIA MINERVA131

Dans une perspective historique, les outils pédagogiques constituent souvent les seules traces qui nous sont parvenues des pratiques dont s'est doté l'enseignement du français langue étrangère. Cet article vise à faire émerger quelques aspects des dictionnaires et des grammaires d'autrefois susceptibles de nous renseigner, d'une part sur leur ancrage dans les phénomènes linguistiques, sociaux et culturels de leur époque, et, d'autre part, sur la pédagogisation de la linguistique dominante.

From a historical perspective, manuals are often the only evidence we have about the practices adopted in French language teaching. This article aims to bring out some aspects of the dictionaries and the grammars of the past which can enlighten us, first about their anchoring in the linguistic, social and cultural phenomena of their time, and, secondly, about the pedagogization of the dominant linguistics.

Supports visuels, supports auditifs, enseignement du français langue étrangère

ENRICA GALAZZI ET MARCUS REINFRIED.....146

Les supports visuels et auditifs ont été intégrés dans l'enseignement du FLE pour réintégrer certaines

caractéristiques d'une acquisition naturelle perdues dans les salles de classe cloisonnées. Ils sont en rapport étroit avec la constitution des méthodes directe, audio-orale et audio-visuelle et avec l'utilisation de connaissances phonétiques à des fins pédagogiques.

In the history of teaching of the French language, visual and auditive media were generated in order to integrate particular characteristics of natural language usage in the isolated classroom. They are in a strong connection with the development of the direct, audio-lingual and audio-visual methods and with the application of phonetic knowledge for pedagogical purposes.

	<i>Bibliographie : articles de Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde cités</i>	160
---	--	-----



Varia

	<i>Interaction centrée sur la forme et acquisition d'une langue seconde : de nouvelles avancées</i> HOSSEIN NASSAJIC ET DAPHNÉE SIMARD	169
---	---	-----

P résentation

Histoire internationale de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde : problèmes, bilans et perspectives

MARIE-CHRISTINE KOK ESCALLE

NADIA MINERVA

MARCUS REINFRIED

La SIHFLES (*Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Étrangère et Seconde*) va célébrer en 2012 son 25^e anniversaire. Notre société s'était constituée autour d'un projet qui, à l'époque, entendait donner sa pleine autonomie à un champ de recherche jusqu'alors envisagé comme une simple composante, et pas forcément la plus importante, de la didactique du FLE. En même temps, par rapport à des débats, théoriques et méthodologiques, qui s'inscrivaient dans un présent aux limites très étroitement circonscrites, il s'agissait d'opérer une prise de distance qui pouvait éclairer différemment des problématiques que la seule confrontation de points de vue opposés ne suffisait pas à faire évoluer.

La création de la SIHFLES correspondait aussi à la volonté de fonder ce champ de recherche sur des démarches particulières, sur des méthodes, sur des programmes appropriés à un objet de savoir nouveau et de mettre ces savoirs en circulation par le moyen de rencontres entre chercheurs et de publications. Depuis sa création, la SIHFLES a organisé de très nombreux colloques et journées d'étude. En 1988, une revue a été créée, *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* (avec déjà 46 numéros parus en 2011), revue référencée auprès des associations LMA et LLBA et en ligne sur *Revue.org*. Le site de la SIHFLES, <http://fle.asso.free.fr/sihfles/>, permet par ailleurs de prendre connaissance de l'ensemble des activités de la société.

Les nombreux articles de *Documents* auxquels les auteurs de ce numéro renvoient, sous la forme D1, D2, sont regroupés dans une bibliographie à part en fin de recueil.

En 1998, *Recherches et applications* avait déjà publié un numéro consacré à l'histoire de l'enseignement du français, sous le titre : *Histoire de la diffusion du français* et placé sous la direction d'André Reboullet et de Willem Frijhoff. L'objectif n'est pas ici de répéter ni d'actualiser cette entreprise, mais de situer ce domaine de recherche dans le cadre nouveau qu'il s'est progressivement constitué en tant que discipline scientifique, et en même temps de réfléchir au lien qui peut unir un champ de recherche aux pratiques qui sont celles de l'enseignement des langues aujourd'hui. De façon plus générale, la revue *Recherches et applications* bénéficiant d'une large diffusion auprès des publics de formateurs, ce numéro pourra donner une plus grande visibilité à des problématiques qui, apparemment distantes, peuvent contribuer à penser différemment un domaine d'enseignement qui connaît à l'heure actuelle des évolutions significatives.

Les articles de ce recueil, écrits par des spécialistes de différentes disciplines, sont destinés à informer des lecteurs non spécialistes du domaine ; tout en faisant le point sur les recherches effectuées dans différents pays, essentiellement en contexte européen, ils ont une dimension programmatique, appelant à de nouveaux programmes de recherche.

Le caractère interdisciplinaire de la recherche en histoire de l'enseignement du FLE est à la fois un donné et une aspiration. Les pratiques didactiques, leur théorisation et leur évolution s'inscrivent en effet dans un contexte dont l'analyse relève de l'histoire culturelle, mais aussi économique, sociale et politique. L'histoire des langues, du point de vue de leur statut et de leur fonction, est indissociable des relations de pouvoirs et des réseaux institutionnels (cf. *Changements politiques et statuts des langues*, colloque d'Utrecht 1999). La diffusion du français hors de France s'est en partie faite par le relais d'individus, conquérants ou exilés pour cause de religion (chrétiens de confession protestante aux XVI^e et XVII^e siècles, ou catholique au XX^e siècle) et par celui d'institutions à l'idéologie politique marquée (Alliance Israélite Universelle fondée en 1860, Alliance française fondée en 1883/1884, Mission laïque fondée en 1802).

Si plusieurs approches coexistent, les recherches ont d'abord été centrées sur l'histoire de la diffusion du français et de son enseignement en certains lieux et à certaines époques. Les études microcosmiques sur une région par exemple (la Péninsule ibérique au colloque de Tarragone 1995, le Bassin méditerranéen au colloque de Palerme 2001) ou sur un thème concret (le *Télémaque* au colloque de Bologne 2003) ont appelé une dimension comparative et une approche plus complexe, combinant les facteurs en jeu dans les thématiques disciplinaires (la phonétique au colloque de Linköping 1996, la littérature aux colloques d'Avila 1997 et de Sintra 1998, la grammaire au colloque de Raguse en 2012), actantielles (maîtres de langues et professeurs au colloque de Valencia 2004), culturelles (la religion au colloque

d'Utrecht 2007). La dimension comparative concerne la position et l'évolution du français dans la diachronie et les espaces géographiques ; elle porte aussi sur le français dans son rapport aux autres langues, ce qui donne lieu à des recherches très stimulantes pour la compréhension de notre monde actuel où le plurilinguisme est souvent considéré hors de son ancrage historique. Un regard historique et les interrogations des historiens de la SIHFLES (journée INALCO 2005, colloques de Granada 2008, de Gargnano 2011, d'Essen 2012) ont ainsi tout leur intérêt pour la prospective sociopolitique et l'éducation.

« L'enseignement du français hier » : un regard sur le passé dans une série habituellement axée sur le présent/futur peut surprendre ; cependant, ce regard est justifié par l'importance reconnue des histoires disciplinaires et, plus précisément, par le rôle assigné, désormais depuis plusieurs décennies, à la perspective historique dans le processus de légitimation de la didactologie des langues en tant que science autonome. Pourtant, la recherche historique dans ce domaine ne se veut ni une « chasse aux précurseurs » de théories ou de principes en vogue aujourd'hui, ni l'exhumation anecdotique d'anticipations éclairées destinées à une fortune indéfectible ou d'anciennes stratégies d'enseignement dont on veut souligner l'éternel retour quant aux méthodes d'enseignement/apprentissage des langues. La recherche historique n'assume pas – on l'a souvent constaté – l'optique de la continuité, ni celle des « révolutions » observables dans la discipline « langue étrangère » ; dans un cas, on finirait par aplatir l'histoire, en mettant anachroniquement à zéro les diversités des contextes idéologiques et socioculturels qui ont vu naître les différentes approches ; dans l'autre, les représentations de l'histoire des didactiques disciplinaires en tant que séquelle de « ruptures » bénéfiques – représentation manichéenne de la dialectique passé/présent quant aux théories, aux méthodes et aux pratiques pédagogiques – seraient nécessairement caricaturales parce qu'elles ne viseraient qu'à valoriser une « nouvelle » théorie ou une « nouvelle » approche.

Il peut être utile, en revanche, d'identifier les nœuds problématiques qui se configurent comme des constantes de la pensée pédagogique, se manifestant dans la perception d'une spécificité du domaine d'enquête et dans une prise de conscience qui mène à la construction de savoirs et de pratiques spécifiques.

L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère forme un système dont les constituants, marqués par la contingence, peuvent être analysés dans une perspective synchronique et diachronique. La première permet de s'apercevoir de certaines corrélations entre des facteurs dans la situation d'enseignement/apprentissage (par exemple entre les objectifs adaptés aux apprenants ou entre les supports liés aux méthodes). La perspective diachronique, en revanche, envisage l'évolution, dans le temps, des composantes de la didactique : tel livre de lecture contenant des récits, par exemple, est remplacé par un

autre livre de lecture. Elle peut rendre compte des transformations là où il y a rupture et innovation : le rôle réceptif des apprenants mémorisant les règles dans une grammaire, par exemple, est remplacé par les activités des apprenants devant trouver et classer eux-mêmes certaines formes grammaticales contenues dans un texte et formuler des hypothèses concernant leurs fonctions. Seule la coordination des perspectives synchronique et diachronique peut faire comprendre les causes et les effets qui influencent les interconnexions du champ didactique. Seule la coordination de ces deux perspectives permet de se faire une idée précise des structures de certains secteurs didactiques soumis à la diversification continue dans la longue durée, comme c'est le cas par exemple pour les supports visuels ou les techniques de sémantisation.

Mais analyser la situation d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ne permet pas d'expliquer les choix didactiques. L'intégration de l'histoire sociale (à un niveau macroscopique) est nécessaire pour pouvoir expliquer la demande d'une langue étrangère ou seconde, les fonctions qui lui sont attribuées par certaines couches sociales, et quelquefois, elle contribue à expliquer les méthodes de son enseignement. De même, les représentations de la langue, de la culture, de l'éducation et de la pédagogie propres à une époque permettent d'analyser et d'interpréter de façon précise certaines conventions d'enseignement/apprentissage qui se sont établies. Un contexte s'appuyant sur plusieurs disciplines scientifiques doit donc être pris en compte. L'avantage de la SIHFLES est que l'enseignement/apprentissage du français a été largement répandu dans beaucoup de pays européens à partir du XVII^e siècle, qu'il couvre donc une partie importante de la pédagogie linguistique et que son étude historique se prête à une approche comparative déjà présente dans certaines contributions de ce recueil.

Cette comparaison entre différents pays et zones géographiques, à l'intérieur de l'Europe aussi bien que dans d'autres continents, ainsi que la mise en perspective de l'enseignement du français avec celui d'autres langues étrangères seront poursuivies et intensifiées par la SIHFLES au cours des années prochaines. Il s'agit d'un programme de recherche ambitieux qui pourrait aussi, comme on l'espère, servir de travail préliminaire à l'identification de spécificités culturelles dans ce domaine.

Souvenir

25 ans ! Dans ma mémoire brumeuse, le souvenir de ce samedi de décembre 1987 où la SIHFLES a été créée se détache très vif. À l'origine de ma présence, je l'ai sans doute déjà raconté, il y a eu le hasard d'une rencontre avec une collègue qui était au courant d'une recherche sur l'enseignement du français en Émilie au XVIII^e siècle, que j'avais présentée au Congrès international des Lumières, en juillet, à Budapest. N'avais-je pas lu l'appel à communications, justement sur l'histoire de l'enseignement du français paru dans *Le français dans le monde* ? Non... Tu pourrais proposer quelque chose... Pourquoi pas ?

Et me voilà, quelques mois après, débarquer à la gare de Lyon et arriver au CIEP de Sèvres le soir. Je ne connaissais personne : j'ai envié l'accueil enthousiaste d'un groupe d'enseignants allemands à un grand monsieur à la crinière blanche... Le lendemain matin, je me trouvais assise à côté de lui, d'Herbert Christ, dont nous avons tous la nostalgie, et d'Elisabet Hammar que j'entends de temps en temps... Nous avons été les premiers conférenciers d'une séance matinale suivie l'après-midi, par les propositions et les débats sur les buts, les perspectives et les problèmes de cette nouvelle société créée – c'était mon impression – pour « activer » la retraite du fondateur du Français dans le monde, André Reboullet que je vis alors pour la première et la dernière fois. Un rite s'est constitué : toutes les Assemblées générales, qui ont suivi, ont longtemps gardé la même organisation : les conférences le matin, l'AG l'après-midi.

Avec André Reboullet nous nous sommes beaucoup écrit, sa belle petite écriture remplissait des feuilles avec suggestions, invitations, rappels... Nous étions tous pris par l'impératif de combler les vides de cette carte de la diffusion du français dont rêvait Brunot. Une consigne bien réalisée par les 46 volumes de nos Documents.

Je rentrai à Bologne le lendemain après avoir serré la main à quantité de gens qui deviendraient des amis : Hammar, Christ, bien sûr, et Gisèle Kahn, Jean Caravolas, Marie-Hélène Clavères. Je n'imaginai pas le poids que la SIHFLES pèserait sur ma vie, mais j'étais pressée d'annoncer aux collègues et amis bolognais la naissance de cette société au curieux acronyme. Je n'imaginai pas à l'époque que Bologne mobiliserait un si grand nombre d'amis pour nos colloques et nos entreprises éditoriales. Tant d'énergies et de belles amitiés nées au hasard d'une rencontre.

Carla Pellandra

D *omaines,
enjeux,
approches*

NADIA MINERVA ET MARCUS REINFRIED
WILLEM FRIJHOFF, JAVIER SUSO LÓPEZ
ET PIERRE SWIGGERS
MARIE-CHRISTINE KOK ESCALLE
ET KARÈNE SUMMERER-SANCHEZ
MICHEL BERRÉ ET HENRI BESSE
GÉRARD VIGNER

L *es domaines à explorer et l'évolution historique*

NADIA MINERVA

UNIVERSITÀ DI CATANIA, ITALIE

MARCUS REINFRIED

FRIEDRICH-SCHILLER-UNIVERSITÄT, JENA, ALLEMAGNE

Le français a été, à partir du XVII^e siècle jusqu'à la Première Guerre mondiale, la langue étrangère la plus importante dans presque tous les pays européens. En plus, elle a pu s'établir dans un grand nombre de pays africains¹ et asiatiques en tant que langue véhiculaire et langue de la culture. L'histoire de la diffusion et de l'enseignement du français a connu des temps forts et des phases de déclin. Comment tracer les pistes d'une enquête de si vastes dimensions et de perspectives multiples en raison de l'ampleur et de la complexité d'une histoire pluriséculaire ? Une histoire aux mille protagonistes et aux nombreux visages aussi changeants que le sont – sur la longue durée – les acteurs (enseignants et enseignés), les institutions, les situations sociopolitiques, les statuts des langues en présence, les options méthodologiques, les pratiques didactiques...

Dans cet article, nous tenterons, d'abord, de rendre compte de la complexité et de la richesse du domaine – dans un schéma regroupant et articulant les paramètres en jeu – en prenant pour base une analyse systémique permettant des approches multidirectionnelles étroitement corrélées. Ensuite, nous essaierons de comprendre pourquoi et comment la langue française s'est imposée dans le panorama international et pourquoi et comment son étoile a commencé à décliner.

L *'analyse systémique de l'enseignement- apprentissage des langues étrangères*

Dans un des rares textes théoriques traitant de l'histoire de l'enseignement des langues et de ses perspectives d'une façon générale et abstraite, Daniel Coste, le premier président de la SIHFLES, décrit les

1. Parmi les nombreuses études consacrées par la SIHFLES aux anciennes colonies, nous signalons : Vigner D2 ; Achour, D4 ; Bouche, D7 ; Vigner, D25 ; Vigner, D40/41.

particularités de ce champ de recherche. Il distingue entre deux niveaux différents : un niveau macroscopique représentant un système d'enseignement-apprentissage (devant être défini dans le temps et l'espace) qui est, selon l'analyse de Coste (D6 : 20), caractérisé par trois « pôles » : « un pôle politico-institutionnel, un pôle scientifique, un pôle économique-commercial ». Sur un deuxième niveau, microscopique, représentant une situation d'enseignement-apprentissage, Coste (*ibid* : 21) distingue trois autres pôles : l'apprenant, l'enseignant et le support d'enseignement-apprentissage. Ces composantes, « étudiables chacune en elle-même, [...] ne prennent toutefois pleinement sens que chacune en relation aux autres » et « sont aussi à rapporter aux différents pôles du niveau plus macroscopique [...]. Ce cadre d'ensemble demande à être conceptualisé comme un système interprétatif, lieu d'interactions multiples ». (*Ibid.*) C'est cette perspective systémique, fondée sur une analyse factorielle, suggérée par Coste, que nous prenons comme point de départ pour nos réflexions sur le domaine de recherche interdisciplinaire de la SIHFLES, un champ, où des didacticiens, des linguistes et des spécialistes de la littérature, des historiens de formation et des experts de l'histoire de l'éducation font un travail commun.

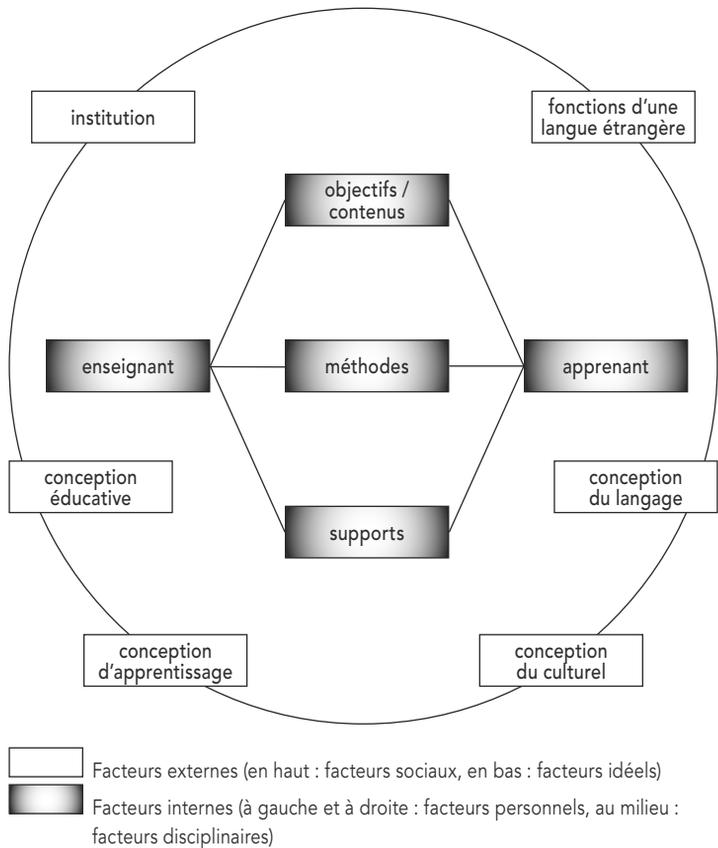
Pour développer l'amorce d'une modélisation qu'on entrevoit dans les réflexions (déjà approfondies et en avance sur leur temps) de Coste², nous avons trouvé des suggestions dans la didactique allemande. C'est dans les années 60 du xx^e siècle que les premières tentatives d'analyser systématiquement les structures de l'enseignement y eurent lieu. L'analyse structurale de Schulz (1965 : 22-24), par exemple, qui s'est établie dans le domaine des sciences de l'éducation en Allemagne, distingue six aspects constitutifs de l'acte d'enseignement : les intentions, la thématique, les méthodes, les supports, les conditions anthropogènes et les conditions socioculturelles. Cette modélisation ne formait pas seulement une sorte de grille d'analyse de cours, mais aussi une base pour leur préparation. P. Funke (1970 : 272), par contre, souligne qu'une didactique scientifique doit se limiter à la description et non pas être prescriptive. Dans son modèle, il met à la place des conditions anthropogènes et socioculturelles, qui constituent d'ailleurs des catégories assez floues, les personnes, c'est-à-dire les apprenants et les enseignants auxquels il ajoute les matières et les objectifs d'apprentissage ainsi que les supports et les méthodes d'enseignement. Les formes des dépendances fonctionnelles représentent pour lui, comme pour Coste, le domaine de recherche essentiel de la réflexion scientifique en matière de didactique des langues étrangères.

Cette conception a aussi été adoptée par la recherche empirique relative à l'apprentissage et l'enseignement des langues, qui s'est constituée à partir des années 70 en Allemagne. Le terme « facteur » est défini dans ce domaine de recherche d'une manière large et dépasse de loin les catégories basales de l'enseignement dans l'analyse

2. Coste (1990 : 26) dit lui-même à la fin de son article « que le petit secteur où nous essayons d'œuvrer a besoin d'un cadre et de perspectives mieux explicités que ce n'est encore le cas ».

didactique de Schulz (1965). Ces facteurs ne se réduisent plus à un nombre défini et ne peuvent pas toujours être exactement délimités entre eux ; ils forment une « complexion » (Koordinierungsgremium 1983 : 16, 18). À côté des facteurs représentant directement des aspects de la situation d'enseignement-apprentissage, on a aussi dû reconnaître l'influence indirecte d'autres facteurs. Les effets provenant des institutions scolaires et encore plus généralement des représentations normatives transmises par les traditions culturelles et sociales forment des composantes incontournables. Ces aspects sont pris en compte – toutefois de manière partielle – dans le modèle factoriel de Edmonson et House (2006 : 27) qui comprend comme segments les « facteurs sociopolitiques » et les « facteurs contextuels de l'enseignement-apprentissage ».

Illustration 1 : Complexion de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère



Nous proposons de réunir les aspects principaux de toutes ces modélisations factorielles dans le schéma ci-dessus, applicable à l'histoire de l'enseignement des langues étrangères (cf. illustration 1). Au centre se trouvent les *facteurs internes* constitutifs de la situation d'enseignement-

apprentissage, déjà présents dans Funke (1970). Ils se divisent en *facteurs personnels* (l'enseignant, l'apprenant et leurs rôles respectifs) et en *facteurs disciplinaires* (les objectifs, les contenus et les méthodes de l'enseignement-apprentissage, ainsi que les supports, tous facteurs figurant déjà chez Schulz 1965).

Les facteurs « internes » dans l'histoire du FLE

Parmi les facteurs personnels, les historiens de l'enseignement des langues étrangères disposent de relativement peu d'informations sur les élèves. On en trouve quelques-unes dans le recueil édité par Minerva (2000) sur l'éducation des filles et des jeunes femmes en Italie ou dans l'étude locale de Lillo (2004) sur l'enseignement du français à Palerme, reposant sur de longues années de recherches aux archives. Une autre voie consiste à analyser des mémoires d'écrivains et de savants qui ont assez souvent décrit (en général de façon subjective) leurs expériences d'apprentissage des langues et les impressions qu'ils en ont gardées dans leur mémoire ; Schreiner (1992), par exemple, étudie une centaine de textes autobiographiques qui ont été rédigés entre la fin du XVIII^e et les premières décennies du XIX^e siècle.

Les enseignants, en revanche, sont mieux connus. Hammar (1991) thématise les précepteurs et les gouvernantes en Suède enseignant, aux XVII^e et XVIII^e siècles, dans les familles, ainsi que les maîtres de français dans les écoles élémentaires et supérieures, publiques et privées et dans les universités. Elle décrit leurs conditions de travail (pour autant qu'elles sont documentées) et parfois des détails illustrant leur situation sociale. La plus grande collection de données a été relevée dans un lexique biographique des enseignants de langues étrangères dans les pays germanophones avant 1800, lexique que nous devons à Schröder (1991-1999). Il y rassemble en six tomes 3 789 articles. Mais le lecteur qui voudrait acquérir (par-delà les cas individuels) une impression généralisable des différents types d'enseignants et de l'évolution de leurs conditions de vie au fil des époques est perdu dans les nombreux détails, souvent inégaux d'une personne à l'autre. Il nous manque encore une recherche empirique opérant certaines distinctions entre caractéristiques géographiques, sociales, culturelles, professionnelles et pédagogiques, intégrant (autant que possible) des statistiques dans les analyses et rattachant les résultats à l'histoire sociale dans les différentes périodes.

Dans notre tableau, à côté des facteurs personnels et au milieu du modèle, se trouvent les facteurs « disciplinaires », marqués par la

matière scolaire. La planification de l'enseignement commence par l'établissement des objectifs. Ils forment une catégorie assez large, comprennent les aptitudes (éventuellement avec des activités pédagogiques correspondantes) et les contenus (langagiers et culturels) ainsi que les stratégies et les techniques d'apprentissage. Les sources convenables à l'étude des objectifs qu'on a aspiré à atteindre dans l'histoire de l'enseignement des langues étrangères sont les programmes. Le recueil de Christ et Rang (1985), par exemple, contient 600 extraits de programmes allemands de 1700 à 1945, une base de données encore relativement peu explorée.

Parmi les objectifs, Puren (1988 : 32) en distingue trois qu'il appelle « objectifs fondamentaux ou généraux » : « objectif formatif (esthétique, intellectuel et moral) », « objectif culturel » et « objectif linguistique » (maîtrise de la langue étrangère). Selon Puren, ils font partie de l'enseignement du latin à partir de la Renaissance et ont été progressivement intégrés dans l'enseignement secondaire en France jusqu'au début du XIX^e siècle. Pendant la même période, ces objectifs globaux apparaissent également dans l'enseignement-apprentissage des langues vivantes en Allemagne, bien qu'il y ait eu, selon les différentes phases, la prédominance relative d'un seul objectif fondamental. Avant la période du mouvement réformiste (qui commence vers 1880), c'est l'objectif formatif qui prévalait. Les réflexions les plus approfondies à ce sujet ont été présentées (dans les années 1830 et 1840) par Carl Mager qui voulait prouver l'égalité de la valeur formative de l'enseignement du français et de l'anglais comparée à celle des langues anciennes (Reinfried, D14 : 48-50). De même, en Italie, les tenants de la méthode grammaire-traduction prônent une « gymnastique intellectuelle » qui rapprocherait les langues modernes aux langues classiques quant à leur valeur formative. Pour ces derniers, la méthode philologique comparative est la voie royale pour sortir de l'enceinte des prétendues méthodes pratiques – accusées par les « philologues » de ne faire appel qu'à la mémoire – et pour être admis dans l'empyrée du savoir pur des disciplines désintéressées. Pendant la période de la réforme, l'objectif langagier prit le dessus, surtout dans les programmes destinés, en Allemagne, aux *Realschulen* et *Oberrealschulen*³. Ensuite, de la Première Guerre mondiale au milieu des années 1960, l'objectif culturel devint primordial sous l'influence de la *Kulturkunde*. Toutes ces transformations des objectifs fondamentaux dominants se sont effectuées sous l'impulsion de facteurs externes, de facteurs idéels ainsi que sociaux.

Les contenus de l'enseignement/apprentissage sont un facteur semblable aux objectifs, voire même inclus dans les objectifs dont ils constituent une grande partie : les objectifs embrassent le savoir déclaratif et procédural dans les domaines de la langue, de la culture et des techniques d'apprentissage, tandis que les contenus se limitent au savoir déclaratif (et ne comprennent ni le savoir-être, ni le

3. La *Realschule* est l'école « moyenne » dans le système scolaire allemand avec ses trois filières ; elle se termine avec un examen à la fin de la dixième classe. La *Oberrealschule* était (jusqu'en 1936) une sorte de lycée avec trois classes pour les bons élèves venant d'une *Realschule* qui voulaient continuer leurs études. Ils y apprenaient deux langues étrangères modernes.

savoir-faire, ni le savoir-apprendre). Dans ce savoir déclaratif, on range les connaissances grammaticales et lexicales ainsi que la connaissance des civilisations liées à la langue-cible.

Pour analyser le développement historique de ce savoir déclaratif, on dispose de programmes et surtout des supports, c'est-à-dire des grammaires ainsi que des manuels et livres d'appoint (cf. Stengel 1976 [1890] pour l'Allemagne, Riemens 1919 pour les Pays-Bas, Hammar 1985 pour la Suède, Minerva et Pellandra 1997 pour l'Italie, Suárez Gomez 2008 pour l'Espagne). L'analyse de l'évolution des grammaires se rapporte souvent aux parties du discours et à la morphologie, syntaxe, phonétique et orthographe, à la forme des exemples et d'exercices éventuels. La description du développement historique des manuels prend surtout en considération les types de textes (narratifs, descriptifs, explicatifs ou dialogués, authentiques ou didactisés), les activités d'enseignement-apprentissage appropriées et la spécificité des contenus culturels inclus. Les supports visuels et auditifs, développés surtout à partir des XVIII^e et XIX^e siècles, sont fréquemment liés à des préalables méthodologiques (voir l'article de Galazzi et Reinfried dans le présent volume).

Les méthodes d'enseignement des langues étrangères étaient aux XVI^e et XVII^e siècles plutôt les savoir-faire individuels des enseignants : chacun essayait de trouver son propre chemin entre l'enseignement par l'usage et l'enseignement par les règles grammaticales. En Allemagne se sont ensuite constituées dans la deuxième moitié du XVIII^e siècle les premières méthodologies destinées à l'enseignement en classe. Ce sont des courants méthodiques largement répandus et disposant d'une désignation propre : la « méthode naturelle » des philanthropistes (précurseur de la méthode directe) et la méthode grammaire-traduction. Au XIX^e siècle, en Italie, la scolarisation marque la transition entre la grammaire empirique et la grammaire « scientifique » (basée sur une analyse intralinguistique et interlinguistique) que l'on place sous l'égide de la philologie dont on retient en particulier la méthode de travail fondée sur la comparaison des langues. Comme la philologie comparée qui détecte les concordances phonétiques et phonologiques, morphosyntaxiques et sémantiques régulières afin d'établir des relations parentales entre les langues, l'approche rationnelle et comparative vise à étudier et à faire étudier les similitudes formelles et les relations génétiques entre certaines langues qui se prêtent à ce type d'analyse (c'est le cas du français et de l'italien). Cette « modulation » de la méthode grammaire-traduction prône pour une valorisation de la langue nationale, ce qui est bien un produit des nouveaux rapports de force qui se sont créés au XIX^e siècle.

Selon Besse (1999/2000, I, 90) et Richards et Rodgers (2001 : 18-35), une méthode peut être analysée sur trois niveaux⁴ : un niveau théorique consistant en hypothèses et se référant souvent à des concepts scientifiques plus ou moins établis (linguistiques, psychologiques, éducatifs

4. Reinfried (2001 : 3) donne les appellations suivantes à ces trois niveaux : « macro-niveau », « méso-niveau », « micro-niveau d'une méthode ».

ou autres) ; un autre niveau conceptuel, semi-abstrait, représentant les composantes pertinentes du « projet méthodique », à savoir les objectifs, contenus et supports prototypes reliés avec lui ainsi que les rôles prévus pour les enseignants et apprenants ; le niveau empirique de la mise en pratique du « projet méthodique » sur lequel on peut identifier des procédures et techniques typiques pour une méthode⁵. Besse (1999/2000) et Richards et Rodgers (2001) ont déjà commencé à défricher ce terrain, mais il reste le problème des différences régionales⁶. Pour beaucoup de méthodes, tous les niveaux et surtout les interrelations entre les niveaux n'ont pas encore été décrits d'une manière précise, surtout pas d'une façon génétique.

Les facteurs « externes » dans l'histoire du FLE

Pourtant, l'analyse des facteurs internes d'une situation d'enseignement-apprentissage précise ainsi que leurs corrélations réciproques ne suffisent pas pour caractériser sa structure particulière. Celle-ci est en effet aussi partiellement déterminée par son contexte. Parmi les *facteurs externes* qui le constituent, on trouve des *facteurs sociaux* comme l'institution au sein de laquelle l'enseignement du FLE est dispensé : l'enseignement du français, pour donner un exemple, dans les académies équestres (qui ont existé dans beaucoup de pays européens du XVI^e au XVIII^e siècle) se distinguait nettement des cours de français (souvent facultatifs) dispensés dans les collèges classiques de l'époque. Un autre facteur pertinent sont les fonctions (politiques, économiques, culturelles) attribuées à l'apprentissage du FLE dans un pays ou à l'intérieur d'un groupe social donné : l'enseignement du français, par exemple, a été supprimé après la défaite de Napoléon (jusqu'en 1825) dans les écoles prussiennes, et il a été radicalement réduit à un horaire très limité pendant la période de l'Allemagne nazie. Parmi les facteurs contextuels, les *facteurs idéels*, eux, ne sont pas nécessairement liés à des attitudes sociales et mettent en jeu des idées (souvent générales et schématiques) répandues chez les enseignants et éventuellement même chez les apprenants sur la nature d'une langue, d'une culture, de l'apprentissage et de l'objectif éducatif. La conception langagière, empruntée à la linguistique, peut par exemple s'orienter vers la langue écrite par une analyse de la syntaxe et une catégorisation grammaticale des éléments morphologiques (comme c'est le cas de la méthode grammaire-traduction se basant sur la grammaire traditionnelle), mais elle peut aussi s'orienter vers la langue parlée en adoptant une approche holistique mettant plutôt en relief (surtout au début de

5. Notre présentation est nécessairement sommaire et ne peut pas décrire et discuter dans ce contexte certaines différences entre la conception de Besse et celle de Richards et Rodgers.

6. Richards et Rodgers (2001) sont très concentrés sur les manifestations des méthodes dans le domaine anglo-américain et intègrent peu le développement de méthodes dans leur monographie ; la thèse de Besse (1999/2000), très approfondie, théoriquement et dans ses descriptions, est nécessairement orientée sur le développement en France.

l'apprentissage) des expressions figées ainsi que les « valeurs » de la situation, de l'intonation, de l'expression corporelle (comme c'est le cas de la méthode audio-visuelle se basant, selon Guberina 1984 : 87, sur une idée plutôt globaliste de la langue – où « "l'ensemble" a la prédominance sur les éléments » – proche de la *Gestalttheorie*).

Les concepts culturels, eux aussi, ont été développés à partir de 1880 dans le cadre de recherches en science des civilisations. Mais il serait erroné de croire que la recherche devance toujours la mise en pratique, c'est-à-dire le développement de matériaux et l'enseignement scolaire de la civilisation. Il y a une évolution dialectique entre le domaine de la recherche (souvent, mais pas toujours universitaire) et le développement de l'enseignement scolaire, comme il se présente dans l'évolution allemande de la *Realienkunde* (l'enseignement positiviste des *realia* historiques et géographiques, environ 1895-1920) et de la *Kulturkunde* (l'enseignement essentialiste du caractère des peuples, environ 1920-1965 ; cf. Reinfried 1999). Ces deux conceptions civilisationnelles ont été remplacées par l'enseignement de la civilisation quotidienne et l'approche interculturelle. Dans ces paradigmes du xx^e siècle se manifestent certains concepts de base, similaires aux expressions de l'« épistémè » foucauldienne (Foucault 1966), de différentes époques ; un des projets de la SIHFLES (dans les prochaines années) consistera à chercher à savoir si ce développement représente une évolution paneuropéenne et en quoi se distinguent les évolutions de l'enseignement de la culture dans les différents pays (et zones européennes).

Les conceptions de l'apprentissage du français langue étrangère évoluent d'un apprentissage par l'usage à l'apprentissage par la réflexion grammaticale, dès les premiers siècles de son enseignement, surtout en fonction des différentes phases des leçons et en fonction des apprenants visés. Néanmoins, les degrés de conscientisation n'étaient que rarement thématiques d'une façon approfondie avant le xx^e siècle. C'est au cours de cette époque que la psychologie pédagogique et une recherche empirique de l'acquisition d'une seconde langue sont devenues des disciplines de référence de la didactique des langues étrangères. Une réflexion sur l'éducation, par contre, autour d'une certaine autonomie de l'apprentissage s'est déjà développée au siècle des Lumières. Cela a par exemple mené au xix^e siècle en Allemagne (comme dans d'autres pays situés au nord de l'Europe) à une dialectique entre une pédagogie néohumaniste plutôt intellectualiste et accentuant la nécessité de l'effort de l'élève, du recul historique et de l'abstraction d'un côté et une pédagogie réformatrice plutôt orientée vers le présent, les contenus pratiques et la propre expérience des apprenants de l'autre côté (cf. Reinfried 1990 : 126 sq., 143 sq.). Parmi les concepts éducatifs articulés dans le contexte des écoles publiques à l'époque de l'enseignement du français précédant le mouvement réformatrice, c'est surtout la psychologie du développement des capacités (une conception fréquemment utilisée dans les lycées classiques,

attachée à la prédominance de l'objectif formatif) à laquelle on fait référence ; ensuite, jusqu'au tournant du siècle, c'est la pédagogie empiriste (adoptée par les théoriciens des *Realschulen*) dans la tradition de Johann Friedrich Herbart qui prend le relais.

À côté de cette histoire des idées, parfois s'entremêlant avec elle, il y a l'histoire sociale qui est le plus souvent une histoire dans la longue durée. Selon Christ (*D 1 : 8*), le « contexte social comprend en tout premier lieu l'institution scolaire dans son ensemble » : « les faits matériels, les locaux, les classes d'âge, les horaires fixes, la distribution des heures de classe sur l'année ». Mais ce sont aussi les caractéristiques sociales « des élèves qui s'inscrivent dans les cours de langues, [...] le statut social et la formation du professeur de langues, [...] les dépenses pour les classes de langues » (*ibid.*).

En plus, c'est souvent le statut politique et économique d'un pays qui renforce ou affaiblit à l'échelon international la réception de ses idées de même que la pertinence de sa langue. Dans le cadre de notre modélisation, il s'agit d'un contexte vaste qui dépasse dans toute son ampleur le rayon des autres facteurs. Étant donné qu'il représente le déterminant le plus fort pour la position internationale d'une langue étrangère, il doit être pris en compte à l'intérieur de notre analyse systémique. La variabilité des contextes sociaux et culturels se traduit dans la *translatio studiorum*, allant de pair avec le prestige et l'image associés à une langue, instables au fil des siècles.

Le contexte systémique et la *translatio studiorum*

Les langues, on le sait, sont souvent véhiculées par les différents « modèles »⁷ culturels qui se sont succédés : italien, français, allemand, anglais... Quant à ce dernier, le XIX^e siècle a vu les débuts de l'intérêt à l'égard de cette langue et de son enseignement ; remarquons, cependant, qu'à l'époque l'anglais n'était pas encore compétitif par rapport au français et à l'allemand, du moins pour ce qui est de la pédagogie linguistique. Willem Frijhoff et André Reboullet nous rappellent cependant qu'à l'époque de l'universalité du français, « le Girondin Roland [...] soutenait que l'anglais avait plus d'avenir que le français » (1998 : 6). Boutade ou prémonition ?

L'alternance des modèles culturels n'est pas toujours corrélée avec l'évolution des rapports de force politiques, mais elle l'est, sans aucun doute, avec l'évolution des méthodes d'enseignement. Nous nous demanderons donc – entre autres – si cette évolution est liée à la suprématie d'une culture sur les autres.

7. Dans ce contexte, nous utilisons le terme « modèle » dans le sens qui y est donné dans deux excellents livres symétriques : *Le modèle italien* de Fernand Braudel (1989) et *Le modèle italien* de Françoise Waquet (1989). Sur ces ouvrages et leur apport à l'histoire du FLE, voir Pellandra (1996).

Plusieurs chercheurs se sont penchés sur les facteurs qui ont favorisé la diffusion du français « au-dehors ». Les bases de cette lecture sociale de la diffusion d'une langue à l'étranger (et de son corrélat : la pédagogie des langues étrangères ou secondes) ont été posées dès les débuts de la SIHFLES (cf., notamment, Christ, D1 et Frijhoff, D3). Comme l'a relevé Willem Frijhoff dans une étude fondatrice sur les rapports entre les faits linguistiques et les faits socioculturels (D3 : 8), pour expliquer les phases d'expansion et de contraction de l'emploi du français à l'étranger, il est indispensable de comprendre les conditions de vie et les cultures des groupes où s'est enracinée la langue étrangère ; de connaître « les conditions politiques, économiques, sociales, commerciales, culturelles qui suggèrent, demandent ou imposent » l'usage d'une langue de prestige jouissant d'une circulation internationale. Avec la naissance de l'Europe moderne, ce rôle passe du latin aux langues vernaculaires, d'abord à l'italien et à l'espagnol, puis au français, notamment à partir de l'âge de Louis XIV, qui voit s'accroître la prédominance de la France dans le paysage politique et culturel européen. C'est l'époque la plus heureuse du rayonnement du français, car sa pénétration est profonde et change les habitudes culturelles de larges couches de la société : d'abord les cours et la République des Lettres, et bientôt, en sortant de ses aires d'influence déjà consacrées, les élites au sens large.

Auparavant, le rayonnement du français avait été lié à des conjonctures particulières, à des contingences historico-politiques ou religieuses. En effet, au XVI^e siècle, l'Angleterre constitue un cas à part : le français y jouissait d'un statut privilégié (il n'est pas étonnant que la première grammaire du français : *Lescarissement de la langue francoyse*, parue en 1530, soit l'œuvre d'un Anglais, John Palsgrave)⁸. Un autre cas remarquable est celui des Pays-Bas, où les protestants s'enfuirent lors du premier Refuge, dès les années 1560. Mais l'Europe n'est pas encore française, le français n'est pas encore la langue de la communication universelle.

Au fil de l'histoire, d'autres modèles se sont imposés, qui se sont partagé, aux diverses époques, l'hégémonie sur la culture occidentale. Le premier grand modèle de l'époque moderne a été la culture italienne et sa langue : langue de cour, des arts et des lettres⁹. On connaît l'italianisme déferlant en France dès les guerres d'Italie, donc bien avant la régence de Catherine de Médicis. Avant l'honnête homme, le « cortegiano »¹⁰ s'était imposé et avait dicté les modes sociales et culturelles. Pour ce qui est des arts, ce n'est pas un hasard si les premiers textes bilingues italien-français sont des livres d'architecture¹¹. En même temps, le « Barocco » a exercé une influence durable sur les artistes de l'Europe tout entière et le pétrarquisme étendra sa domination sur la poésie bien au-delà du XVI^e siècle. Quant à l'hégémonie linguistique, on ne peut pas en dire autant. Dans les années 30 du XVI^e siècle, parut à Paris un *Vocabulaire de trois langues cestassavoir latine italienne &*

8. Pour un aperçu général de la réception du français en Grande-Bretagne, voir : Kibbee D4 ; Gerbod, D2 ; Wakely D7.

9. Sur l'alternance entre le modèle italien et le modèle français, voir Braudel (1989) et Waquet (1989). Les siècles concernés sont le XVI^e, le XVII^e et le XVIII^e.

10. Cf. Baldassare Castiglione, *Il Cortegiano* (1528) et Giovanni Della Casa, *Galateo overo de' costumi* (1558).

11. *Il primo libro d'Architettura* [...]. *Le premier livre d'Architecture* [...]. *Il secondo libro Di Perspettia* [...]. *Le second livre de perspective* [...], de Sebastiano Serlio, est de 1545.

francoyse qui peut nous faire réfléchir sur les hypersensibilités linguistiques d'aujourd'hui en matière de suprématie des langues. Quel est le rôle joué par le latin dans ce dictionnaire ? L'italien et le français sont encore des langues à portée communicative limitée sur la scène européenne, d'où la présence du latin qui aurait dû être la voie d'accès aux langues modernes, latin qui joue donc le rôle de *lingua franca*. Le recours à la langue de la communication internationale pourrait induire à penser qu'une hiérarchie s'établit dans le *Vocabulaire* ; au contraire, le prestige du latin n'engendre pas de rapports asymétriques entre ces trois langues : ce sont les langues modernes qui font l'objet de l'attention du lexicographe. Cependant, l'aspect le plus remarquable est le témoignage que le *Vocabulaire* fournit sur la naissance des langues modernes et leur quête de cette langue commune qu'on est en train de chercher un peu partout en Europe (il suffit de penser à Luther et à sa traduction de la Bible en langue vernaculaire ou à l'ordonnance de Villers-Cotterêts 1539). D'autre part, on est frappé par la grande curiosité linguistique des premiers temps de la Renaissance – une curiosité dépourvue de toute ambition hégémonique.

Pour revenir à l'Italie, la Péninsule, forte de son prestige culturel, s'est mise à l'étude de la langue du voisin très en retard, quand l'élite correspondait et conversait en français déjà partout en Europe. De plus, les grammaires qui se sont succédé jusqu'au deuxième tiers du XVII^e siècle étaient destinées essentiellement aux secrétaires, traducteurs, voyageurs, commerçants ; le français, langue de « commodité », ne deviendra langue de culture que vers 1670, quand il fait son entrée dans les collèges des jésuites, les *seminaria nobilium* : le français est le complément indispensable à la formation du parfait gentilhomme et de la dame à la mode dans l'Europe tout entière. Vers la France et sa culture, regardent aussi avec une attention croissante les érudits italiens, trop conscients (non sans en souffrir) du nouvel horizon de la République des Lettres, d'un nouvel axe intellectuel qui passe par Paris, Londres, les Pays-Bas, la Prusse. Dans cette « transhumance » du Sud au Nord, au modèle italien qui a diffusé en Europe les « lumières » de l'humanisme, de la Renaissance, du baroque, succède un « modèle français » dont témoignent les innombrables grammaires françaises parues un peu partout en Europe dès le XVII^e siècle, annonçant la gallophilie inconditionnelle du XVIII^e siècle.

Cette « transmission » n'est cependant pas paritaire : l'italien avait été une langue de culture et son emploi était limité à un cercle restreint d'utilisateurs – la cour, les lettres, ou à des contextes spécifiques, tels que les échanges commerciaux et la banque. Le français voudra s'imposer au détriment de ses adversaires potentiels, d'où son « regard hiérarchisant », reflet d'un rapport dominant/dominé, nourri au fil des siècles de la compétition, des guerres de puissance non seulement politiques, mais linguistiques (que l'on pense à la typologie des langues établie par Bouhours). En plus, l'hégémonie française paraîtra à

plusieurs fort suspecte, car elle est véhiculée par une grandeur politique et économique que le latin (garantie de neutralité) ou l'italien (langue d'un pays morcelé et politiquement faible) n'avaient pas connue.

Le statut du français sous l'Ancien Régime en fit une véritable idole. La gallomanie, souvent fustigée par les puristes nationaux, ne s'affaiblit qu'avec l'invasion des armées napoléoniennes. La Révolution, comme le dit Marc Fumaroli, éveilla le « génie » des nations et réveilla en chacune l'amour jaloux de sa propre langue (2001 : 18). L'apogée du français prit fin avec les réactions nationales à l'expansionnisme outré de Napoléon (voir García Bascañana, *D18*). La Restauration marquera un reflux de la langue de l'Hexagone au profit des langues nationales. Mais pour la plupart des Européens cultivés, le français restera la seule langue étrangère connue (son statut de langue des échanges internationaux n'est nullement remis en question), et le français ne cessa pas pour autant d'être la langue la plus étudiée tout au long du XIX^e siècle. Cependant, la vénération de la langue et de la culture françaises ne fut plus celle de l'époque de l'Europe française. Les nations s'ouvrirent à leur propre langue, cherchèrent leur identité, découvrirent et valorisèrent leurs gloires nationales, italiennes, espagnoles, allemandes et anglaises notamment.

Le troisième moment, à nouveau en sens inverse, pourrait être celui de l'influence déterminante prise par la « référence allemande » dans la France de la seconde moitié du XIX^e siècle (il en est autant pour l'Italie post-unitaire et bien d'autres nations). On peut sans aucun doute parler de modèle allemand pour la période qui va de Sedan jusqu'à la Première Guerre mondiale, un modèle de développement dans les sciences dures et humaines. De nombreux pays regarderont avec intérêt les *Realschulen* aussi bien que l'université allemande qui cultive des disciplines nouvelles, comme les mathématiques, la physique et... la philologie. Dans ce champ, le projet de modernisation et de scientification¹² profitera grandement à la philologie moderne. L'image de l'Allemagne s'impose à la France et à l'Europe. Ce renversement dans le domaine intellectuel et universitaire – la « crise allemande de la pensée française » (Digeon, 1959) qui s'était déjà manifestée dans l'intérêt précoce pour la philosophie, la philologie et l'historiographie allemandes – s'accélère, après Sedan, une défaite interprétée comme la conséquence de la supériorité de la science, des techniques et de la pédagogie¹³ de l'adversaire. Pour remédier aux faiblesses et aux retards de l'Hexagone, il n'y avait qu'à se mettre à l'école de l'ennemi : les jeunes générations universitaires françaises s'inspirent de la recherche allemande, en particulier dans les sciences de l'Antiquité, l'histoire, l'économie politique et la philologie.

On est autorisé à se demander si le renouveau des méthodologies – la méthode philologique et comparative et la méthode directe qui dominent le XIX^e siècle finissant – est le produit de Sedan, de la suprématie

12. Voir les études rassemblées par Michel Espagne et Michael Werner autour de la « référence allemande », en particulier sous l'angle de la philologie (Werner 1990).

13. On aime dire que ce sont les instituteurs allemands qui ont gagné la guerre franco-prussienne.

de la philosophie de l'Allemagne, de son avancement scientifique et technologique, des nouvelles sciences qui y voient le jour.

Dans la deuxième moitié du XIX^e siècle, la « nouvelle » science allemande est souvent le phare du renouveau de la pédagogie linguistique. On met en lumière la relation entre linguistique scientifique et enseignement des langues étrangères, à savoir une relation qui permet de réfléchir sur l'élargissement de l'éventail de théories et des méthodologies à considérer pour renouveler les enseignements linguistiques. Ce besoin, ressenti encore comme central aujourd'hui, se concrétise dans un discours programmatique vibrant : « inventer » une méthode au pas avec les théories scientifiques modernes. Il est vrai que la réflexion méthodologique est nécessairement implicite dans tout processus d'enseignement/apprentissage, il est également vrai que, pour ce qui est de l'enseignement des langues, les options méthodologiques et didactiques sont, dans les différents moments historiques, nets, même si elles ne sont pas accompagnées de « manifestes » ou de querelles explicites ; cependant, le problème de la méthode et des disciplines de référence devient central en Europe quand la langue étrangère devient une matière scolaire et que l'« art » de l'enseignement des langues aspire à devenir – pour des raisons de prestige disciplinaire et professionnel – une science à part entière. Sans s'attarder sur les mutations d'ordre politique, social et culturel qui constituent la toile de fond de ce changement de statut des langues étrangères, il suffira de rappeler ici qu'il en comporte d'autres dans les conceptions linguistiques, dans les outils didactiques qui s'en inspirent et dans les modes de transmission du savoir.

L'histoire, science-phare au XIX^e siècle, et la méthodologie de la recherche historique pénètrent dans plusieurs domaines disciplinaires émergents. La méthode historico-philologique imprègne les grammaires de l'époque. À cette dernière s'oppose notamment la méthode directe qui, mettant l'oral au centre de l'apprentissage, promeut une autre science, la phonétique expérimentale, dont le contexte scientifique et technologique est tissé par des découvertes physiques (l'acoustique) et anatomiques (les organes de la parole), et par l'outillage technique développé pour étudier les pathologies de l'ouïe et de la parole. Ces deux partis et les manuels qu'ils inspirent sont les animateurs d'un débat méthodologique qui se concentre précisément sur les théories qui peuvent être utiles pour l'apprentissage des langues. L'émergence d'une empreinte méthodologique forte est associée à une approche scientifique afin de créer, pour les enseignements linguistiques, un espace d'autonomie visant à en définir la spécificité par rapport à la linguistique et à la pédagogie générale.

C onclusion

L'histoire de la didactique du FLE est – on a essayé de le montrer – une galaxie et une discipline de frontière. Elle se situe au croisement de nombreux domaines : histoire politique, sociale et culturelle, histoire des institutions, de la pédagogie, de la langue. Elle traverse ces différentes histoires et s'en nourrit ; et elle est frontalière car elle met également en rapport deux langues et deux cultures, elle décrit leur dialogue à travers les siècles, leurs interférences, leurs alliances et leurs combats.

L'analyse systémique de l'enseignement du français dans une perspective historique permet d'élucider des facteurs qui se superposent et se croisent et que le modèle proposé aspire à organiser dans un ensemble cohérent et fonctionnel.

Bibliographie

- BESSE H. (1999/2000), *Propositions pour une typologie des méthodes de langues*, 4 t., thèse de doctorat d'État, Université de Paris VIII.
- BRAUDEL F. (1989), *Le modèle italien*, Paris, Arthaud.
- CHRIST H. et RANG H.-J. (1985), *Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung 1700 bis 1945. Eine Dokumentation amtlicher Richtlinien und Verordnungen*, 7 t., Tübingen, Narr.
- DIGEON C. (1959), *La crise allemande de la pensée française (1870-1914)*, Paris, PUF.
- EDMONDSON W. et HOUSE J. (2006). *Einführung in die Sprachlehrforschung*, Tübingen / Basel, Francke.
- ESPAGNE M. et WERNER M. (1988), *Transferts. Relations interculturelles franco-allemandes (XVII^e-XIX^e siècle)*, Paris, Éditions Recherche sur les Civilisations.
- FOUCAULT M. (1966), *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*, Paris, Gallimard.
- FRANÇOIS É. (s.d.), « France Allemagne : histoires entremêlées, mémoires partagées », <http://www.institutfrancais.com/adpf-publi/folio/textes/allemande.rtf>, consulté en novembre 2011.
- FRUJHOFF W. (1998), « Des origines à 1780 : l'émergence d'une image », dans *Le français dans le monde – Recherches et applications : Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde*, janvier, p. 8-19.
- FRUJHOFF W., REBOULLET A. (1998), « Sur l'élaboration de ce numéro », dans *Le français dans le monde – Recherches et applications : Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde*, janvier, p. 4-6.
- FUMAROLI M. (2001), *Quand l'Europe parlait français*, Paris, Éditions de Fallois.
- FUNKE P. (1970). « Elemente einer Fremdsprachendidaktik – ein Denkmodell », *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 17, p. 271-280.
- GUBERINA P. (1984), « Bases théoriques de la méthode audio-visuelle structuro-globale (méthode Saint-Cloud-Zagreb). Une linguistique de la parole », dans Coste D., *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire*, Paris, Hatier, p. 85-99.

- HAMMAR E. (1985), *Manuels de français publiés à l'usage des Suédois de 1808 à 1905*, Stockholm, University.
- HAMMAR E. (1991), « *La Française* ». *Mille et une façons d'apprendre le français en Suède avant 1807*, Uppsala / Stockholm, Almqvist & Wiksell International.
- JOLY H. (2005), *Formation des élites en France et en Allemagne*, Cergy-Pontoise, CRAC – Université.
- KOORDINIERUNGSGREMIUM IM DFG-SCHWERPUNKT « SPRACHLEHRFORSCHUNG », (1983), *Sprachlehr - und Sprachlernforschung. Begründung einer Disziplin*, Tübingen, Narr.
- LILLO J. (2004), *L'enseignement du français à Palerme au XIX^e siècle*, Bologna, CLUEB.
- MINERVA N. (2000), *Dames, demoiselles, honnêtes femmes. Studi di lingua e letteratura francese offerti a Carla Pellandra*, Bologna, CLUEB.
- MINERVA N. et PELLANDRA C. (1997), *Insegnare il francese in Italia. Repertorio analitico di manuali pubblicati dal 1625 al 1860*, Bologna, CLUEB.
- PELLANDRA C. (1996), « Modèles, modèles... », *La Lettre de la SIFLES*, n. 29, p. 6-9.
- PUREN C. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, CLE International.
- REINFRIED M. (1999), « Von der Realien- zur Kulturkunde. Frankreichkundliche Paradigmen als dialogische Konstrukte im deutschen Französischunterricht », dans Kemper H., Protz S. et Zöllner D., *Schule – Bildung – Wissenschaft. Dia-Logik in der Vielfalt*, Rudolstadt / Jena, Hain, p. 199-134.
- REINFRIED M. (2001), « Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht : ein neues methodisches Paradigma », dans Meißner F.-J., Reinfried M., *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht. Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik*, Tübingen, Narr, p. 1-20.
- RICHARDS J.C., RODGERS T.S. (2001), *Approaches and methods in language teaching. A description and analysis*, Cambridge, CUP.
- RIEMENS K.J. (1919), *Esquisse historique de l'enseignement du français en Hollande du XVI^e au XIX^e siècle*, Leyden, Société d'Éditions A.W. Sijthoff.
- SCHREINER S. (1992), *Sprachenlernen in Lebensgeschichten der Goethezeit*, München, ludicum.
- SCHRÖDER K. (1991-1999), *Biographisches und bibliographisches Lexikon der Fremdsprachenlehrer des deutschsprachigen Raumes. Spätmittelalter bis 1800*, 6 t., Universität Augsburg.
- SCHULZ W. (1965), « Unterricht – Analyse und Planung », dans Heimann P., Otto G. et Schulz W., *Unterricht : Analyse und Planung*. Berlin / Darmstadt / Dortmund, Schroedel, p. 13-47.
- STENDEL E. (1976 [1890]), *Chronologisches Verzeichnis französischer Grammatiken vom Ende des 14. bis zum Ausgange des 18. Jahrhunderts nebst Angabe der bisher ermittelten Fundorte derselben*, Nouvelle éd. de H.-J. Niederehe, Amsterdam, John Benjamins.
- SUÁREZ GÓMEZ G. (2008), *La enseñanza de francés en España hasta 1850. ¿Con qué libros aprendían francés los españoles?* éditée par García Bascañana, J. F. Juan Oliva, E. Barcelona, PPU.
- Vocabulaire de trois langues cestassavoir latine italienne & francoyse [...] tres utile à ceulx qui ont desir scauoir de litalien ou bien du françoys [...]*, (s.d.), Paris, à l'enseigne S. Nicolas.
- WAQUET F. (1989), *Le modèle italien et l'Italie savante. Conscience de soi et perception de l'autre dans la République des Lettres (1660-1750)*, Rome, École française de Rome.
- WERNER M. (1990), « À propos de la notion de philologie moderne. Problèmes de définition dans l'espace franco-allemand », dans Espagne M., Werner M., *Contribution à l'histoire des disciplines littéraires en France et en Allemagne*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, p. 11-21.

Contextes et disciplines de référence dans l'enseignement du français (langue étrangère/seconde)*

WILLEM FRIJHOFF

V.U. AMSTERDAM/E.U. ROTTERDAM, PAYS-BAS

JAVIER SUSO LÓPEZ

UNIVERSIDAD DE GRANADA, ESPAGNE

PIERRE SWIGGERS

K.U. LEUVEN, BELGIQUE

Le présent texte, de caractère forcément programmatique, esquisse les contours méthodologiques de l'histoire de la didactique [= enseignement ET apprentissage] du français¹, non seulement comme langue étrangère ou seconde, mais aussi (étant donné l'orientation méthodologique de cette contribution) comme langue première/maternelle. La thèse qui sous-tend cet exposé est que l'histoire de la didactique des langues est ou devrait être une recherche *interdisciplinaire* intégrant :

(a) l'histoire des activités théoriques et pratiques en rapport avec l'enseignement et l'apprentissage d'une langue ; (b) l'histoire culturelle, parfois appelée « histoire des idées », et l'histoire institutionnelle (au sens le plus englobant : il s'agit des institutions et des situations politiques et socio-économiques constituant le contexte d'insertion des activités didactiques) ; (c) l'histoire des langues, vu qu'il est impossible de dissocier l'étude historiographique de contenus et de pratiques didactiques, en rapport avec une ou plusieurs langues, de la prise en compte des étapes évolutives des langues concernées.

Cette configuration constitue un réseau d'interdisciplinarité qui, au plan des exigences imposées aux historiens (exigences qu'on pourrait appeler *historiographiques*, car elles touchent directement à l'activité d'écrire l'histoire), pose (a) un problème de compétence, ou plus exactement, de réunion de compétences ; (b) un problème de ressources

* Répartition du travail de rédaction : §§ 1, 2, 3, 5, 6 et 8 (P.S.), § 4 (W.F.), 7 (J.S.L.).

1. Description détaillée de l'enseignement du français aux Temps Modernes dans Chervel (2006) ; survol synthétique de « l'institution » du français jusqu'au XIX^e siècle dans Swiggers (2007b).

(dans un double sens : sources à utiliser et instruments de référence à créer) ; (c) un problème de traitement descriptif ; nous utilisons l'expression « traitement/travail descriptif » dans un sens large : il s'agit d'une description qui, quelle que soit sa forme « expositive », implique toujours un travail interprétatif, basé sur des unités de catégorisation².

Le présent texte veut indiquer certaines voies à suivre et soulever un certain nombre de questions épistémologiques ; vu les contraintes d'espace, l'exemplification par des cas historiques concrets sera sommaire ou allusive.

La complexité du traitement descriptif

On commencera par poser le problème du traitement descriptif. Qu'il s'agisse d'une étude ponctuelle portant sur un auteur/une œuvre ou d'un travail synthétique et comparatif englobant une période ou prenant pour objet une (sous-)tradition didactique, l'historien de la didactique des langues doit inclure dans son examen les variables suivantes³ :

- (1) les « actants » : les producteurs de produits et d'activités didactiques et les utilisateurs ou « bénéficiaires » de ces produits et activités ;
- (2) les « matériaux » didactiques : les « objets » par lesquels les actants interagissent dans le processus didactique ;
- (3) les « circonstances » extérieures : le contexte culturel, socio-économique et politique dans lequel le processus didactique se déroule ;
- (4) « l'écosystème linguistique » : structure, évolution et situation glotto-politique⁴, sociolinguistique et géolinguistique des langues concernées par les processus didactiques qui font l'objet de l'étude ;
- (5) l'« engrenage » méthodologique et épistémologique, qui est constitutif de formes et de pratiques didactiques à des époques déterminées de l'histoire, mais aussi les contours méthodologiques très généraux (opérant « en longue durée ») qui ont été, et sont toujours, sous-jacents à tout processus didactico-linguistique.

La prise en compte obligatoire de ces variables conduit à envisager un « espace de travail » interdisciplinaire pour l'historien de la didactique, dans lequel doivent être intégrés : les acteurs (avec leurs attentes, attitudes et appréciations) du processus didactique, les langues faisant l'objet d'enseignement et, plus précisément, les langues-sources et langues-cibles qui sont en interaction dans le processus didactique, les différentes dimensions (politique, socio-économique, sociolinguistique, culturelle) de la situation contextuelle, les formes et stratégies de modélisation et d'insertion didactiques, les objets (instruments premiers !) à l'aide desquels se déroule le processus didactique.

2. Sur le rôle incontournable de « catégories » dans le travail de l'historien, voir Perelman (1969) ; sur leur rôle en histoire de la grammaire, voir Swiggers et Wouters (2004).

3. Le modèle d'étude « didaxologique » proposé dans Swiggers (2010) comprend six variables : « méthodes », « maîtres », « matériaux », « masse », « milieux » et « matrices ».

4. Voir à ce propos Schröder (D5), qui observe que « faire l'histoire de l'enseignement langagier c'est [...] faire la diachronie de la politique linguistique ».

Retombées méthodologiques : la question des ressources

Les paragraphes qui précèdent ont mis en relief l'envergure et la complexité du champ de l'historien de la didactique. Cela nécessite, afin de faire face aux conditions requises pour un travail descriptif dûment réalisé, la mobilisation de plusieurs types de « ressources » : celles-ci sont à situer essentiellement sur quatre plans : (a) le plan de l'histoire des sociétés et des cultures ; (b) le plan de l'histoire de la « pensée » (réflexion et pratique !) linguistique ; (c) le plan de l'histoire des langues ; (d) le plan des conceptions et des modèles didactiques.

Les ressources – soit disponibles, soit à réaliser – ont une double fonction par rapport au travail descriptif : en premier lieu, elles fonctionnent comme base heuristique, mais, au-delà de ce rôle heuristique, elles obligent l'historien à une réflexion (et à une prise de position) à propos des présupposés, des principes méthodologiques, des perspectives, voire de la fonctionnalité de son propre travail ; l'historien devra d'ailleurs adopter la même attitude critique face à ses (res)sources.

Les sections qui suivent sont consacrées aux rôles respectifs de ces ressources et des disciplines dont elles relèvent.

L'histoire des sociétés et des cultures

CONTEXTES HISTORIQUES D'USAGE DE LA LANGUE

Toute langue s'inscrit dans un contexte d'usage et ne se comprend pleinement que dans la profondeur historique et le développement socioculturel d'un tel contexte. Qu'il s'agisse de son emploi effectif, de sa description savante, de son apprentissage concret, de sa promotion ou de la législation à son sujet, ou encore de sa défense dans une situation de menace linguistique, il faut avant tout définir avec précision ce contexte social et culturel dans sa dimension historique. Toute langue, qu'elle soit en usage de temps immémorial, volontairement acceptée ou imposée de l'extérieur, meurt si elle ne se pratique pas, et la pratique des langues, même dans des situations particulières ou parmi des groupes restreints, précède presque toujours son imposition politique, son institutionnalisation culturelle comme langue d'usage dans certains domaines de la vie, ou sa transmission dans un système d'apprentissage.

Or les sociétés et cultures peuvent être aussi bien réceptrices que productrices de langues, et il serait erroné de croire qu'une langue

étrangère, importée ou apprise, telle que le français hors de l'orbite francophone, serait seulement l'objet d'une simple diffusion, sans que, au cours du temps, la langue s'adapte au passage aux besoins, demandes et initiatives qu'elle rencontre sur son trajet dans une communauté qui serait exclusivement réceptrice. La même observation vaut d'ailleurs pour le français dans les différents contextes nationaux qui caractérisent le noyau du monde francophone : le français de France, de Wallonie, du Québec ou de la Suisse romande, par exemple, a chaque fois des caractéristiques propres qui relèvent autant de sa genèse, de son adoption et de son évolution dans des conditions historiques précises que de la mémoire historique de la langue comme élément constitutif d'une communauté particulière et comme moyen d'expression privilégié de sa culture. Qui plus est, les communautés de contact de tels territoires francophones s'approprient le français comme langue étrangère ou seconde autrement que les sociétés qui en sont éloignées. Ainsi, le français des Flamands néerlandophones n'est-il pas identique à celui des Néerlandais, ni par la forme ni par les résonances identitaires qu'il crée dans la communauté, de même que celui des Canadiens anglophones est différent du français appris par les Britanniques en Europe ou les Américains des États-Unis. Pour comprendre la diffusion et la pratique du français comme langue étrangère ou seconde, son potentiel culturel, les dangers qu'il court, et son éventuel déclin, il importe donc toujours d'identifier les conditions et modalités de sa pratique, en actes et *in situ*.

Pour bien saisir le contexte social et culturel, il faut donc toujours définir avec précision les conditions et situations de contact des langues ou de l'usage, de l'apprentissage ou de la promotion d'une langue étrangère dans une communauté donnée. C'est dans ces conditions et situations que les sources pour l'étude du français langue étrangère ou seconde sont le plus souvent créées et conservées, telles que les manuels (de toutes sortes) écrits pour l'échange entre gens de langue différente ou pour l'acculturation d'une communauté entière, les dictionnaires multilingues ou spécialisés destinés à des groupes sociaux précis, les correspondances échangées entre gens appartenant à un même milieu social, culturel, artisanal ou scientifique, ou du même sexe, les pratiques de « translation » à différents instants de la vie sociale, ou encore la littérature ou la production cinématographique émanant de courants culturels à la mode. La révolution cybernétique vient à son tour compliquer en même temps qu'enrichir les échanges linguistiques, mais on aurait tort de négliger l'Internet et son impact sur la transmission linguistique du français. En fait, on pourra utilement distinguer quelques grands contextes d'usage du français langue étrangère ou seconde qui fournissent chacun leur propre série de sources : – langue utile (c'est-à-dire langue de contact immédiat dans une multiplicité de situations et moments de la vie quotidienne, adaptée aux

contextes de son usage pratique en situation bilingue, et donnant souvent lieu à des expressions linguistiques hybrides) ;

– langue imposée (supposant un jeu de forces politique entraînant législation, adaptation et/ou rejet, dans un contexte de volontés et pratiques identitaires) ;

– langue de prestige ou de culture (demeurant le plus souvent réservée à la « haute » culture et se limitant de ce fait à l'expression du français standard[isé]) ;

– *lingua franca* (réservée à des contacts utiles dans un contexte multilingue, diminuant à cet effet le niveau d'exigence jusqu'à produire une langue commune, compréhensible pour le plus grand nombre et préférant l'utilité pour la communication et la clarté immédiate à la richesse grammaticale, la variété idiomatique ou la profondeur).

Pour entrer un peu plus dans le détail, on distinguera ici trois domaines : le domaine des pratiques culturelles, celui de la politique culturelle au sens large, et le domaine de la politique linguistique et scolaire.

LE DOMAINE DES PRATIQUES CULTURELLES

L'enseignement et l'usage du français en tant que langue étrangère ou seconde, ou hors d'un contexte à dominante francophone, sont des formes de *pratiques culturelles*. L'étude de ces pratiques culturelles, c'est-à-dire des activités qui ont rapport à des faits linguistiques ou qui les engendrent, est au cœur de l'histoire culturelle actuelle. L'histoire culturelle moderne, en effet, se distingue de l'ancienne histoire sociale et histoire des idées en ce qu'elle s'intéresse plus aux actes qu'aux faits, et plus à la façon dont les faits sont représentés verbalement ou visuellement dans des conditions précises, changeantes, qu'à une vérité supposée « objective et stable ». Globalement, elle s'efforce de reconstruire, à travers des narratifs et en identifiant les procédures mises en œuvre dans l'histoire par une personne ou un groupe donnés, la genèse d'un ensemble cohérent d'expressions culturelles, les différents sens qu'on lui a donnés dans l'actualité du passé, à travers l'histoire et dans la mémoire, et les transformations que ce « fait culturel » global a subies au cours de sa trajectoire historique. L'histoire culturelle moderne prête une attention particulière aux *transferts culturels* qui assurent la fécondation des cultures entre elles en transférant des valeurs, symboles, objets et pratiques d'une culture à l'autre, tout en les adaptant à leur nouveau contexte. La transmission linguistique, que ce soit sous la forme de l'enseignement et la didactique des langues étrangères, sous la forme de traductions et adaptations, ou sous la forme du simple contact parlé ou écrit entre hommes et femmes, est par excellence une forme de transfert culturel. Relevant du domaine de l'appropriation culturelle, de l'acculturation ou de l'accommodation, elle met le plus souvent en œuvre des formes de négociation culturelle entre les actants ou interlocuteurs qui conduisent à des adaptations de forme ou de sens.

Le rôle que le français a pu jouer en tant que langue étrangère ou seconde a, tout au long de l'histoire, dépendu en tout premier lieu d'un ensemble de pratiques ponctuelles ou usuelles entre personnes intéressées, faisant jouer des contacts interculturels. Ces pratiques ont ensuite pu être codifiées par les acteurs sociaux ou les autorités politiques, légitimées par des discours sur les valeurs culturelles, interculturelles ou transculturelles que représente le contact entre les langues ou l'interaction linguistique, et soutenues par des formes d'institutionnalisation, soit dans le domaine privé soit dans le domaine public. Mais il n'est pas question dans ce domaine d'une évolution linéaire : de nouvelles pratiques favorisant l'usage international ou interculturel du français peuvent naître à chaque instant, témoin les fluctuations linguistiques observables dans les métiers de luxe développés par les Français, tels ceux qui sont liés à l'habitat (l'ébénisterie), à la cuisine, à la mode, et plus largement à l'expression esthétique et au langage de l'amour.

LE DOMAINE DE LA POLITIQUE CULTURELLE AU SENS LARGE

Les pratiques culturelles n'évoluent pas en vase clos. Elles sont soutenues par des politiques culturelles et légitimées par des discours sur l'utilité des échanges, du plurilinguisme ou du monolinguisme, sur l'excellence de telle ou telle langue par rapport à l'identité de la communauté, etc. En tant que langue étrangère ou seconde, la diffusion du français a beaucoup profité de la situation géopolitique de la France comme carrefour entre l'Europe du Nord et l'Europe du Sud, entre l'Atlantique et la Méditerranée, et comme passage obligé pour aller de l'Est vers l'Atlantique et vice versa. La constitution précoce d'un royaume français fort et expansionniste, et l'élaboration progressive d'une idéologie quasi guerrière annexant à la sphère d'influence française de nombreux territoires limitrophes, de la Flandre à la Catalogne, de la Bretagne à l'Alsace-Lorraine, de la Rhénanie aux régions alpines, ont privilégié l'expansion de la langue française jusqu'après la Première Guerre mondiale, voire au-delà. L'importance objective de la France comme force démographique, commerciale, politique et militaire a commandé l'imposition du français dans de larges secteurs internationaux, comme langue de la diplomatie (âprement défendue lors de multiples querelles de préséance au cours des siècles), d'échanges commerciaux (en particulier par l'échange d'apprentis et commis avec des négociants d'autres pays), ou de discipline militaire. Il faut cependant souligner que l'expansion du français n'était pas le seul fait d'une politique culturelle explicitement formulée dans le royaume de France. Le prestige de la langue écrite ou imprimée et le rôle joué par d'autres pays de langue française dans cette expansion sont également à souligner. Le mauvais souvenir que, de Louis XIV à Napoléon, les rigueurs et destructions des occupations françaises ont laissé dans de multiples régions de l'Europe fut bien souvent

contrecarré par le prestige avoué de la langue et son utilité pratique dans les échanges ou comme *lingua franca* scientifique et culturelle. Ainsi, l'essor que la civilisation de cour connut depuis le *xvi^e* siècle dans toute l'Europe par imitation du modèle français, et les modèles comportementaux du courtisan, du parfait gentilhomme et de *l'honnête homme* propagés par les manuels de civilité, les traités de savoir-vivre, les images et le théâtre, sont-ils pour beaucoup dans l'essor du français hors de France sous l'Ancien Régime, sans même parler de la visite obligée de Paris et de Versailles et le passage du *grand tour* des jeunes nobles et étudiants par différentes régions et villes de France, tout particulièrement des villes comme Orléans et Angers où l'on venait séjourner expressément parce que le français parlé y était dit être « le plus pur ». Hors du royaume, d'autres modèles ont contribué à cette expansion. Que l'on pense au rôle joué dès le *xv^e* siècle par la cour de Bourgogne avec sa civilisation raffinée et brillante, d'abord à Dijon, puis à Bruxelles, où le français s'est ainsi durablement installé dans une ville au départ purement flamande. Mais aussi à Genève qui a rempli pleinement son rôle comme centre d'expansion du calvinisme en langue vernaculaire et ville de référence pour sa rigueur théologique.

D'autres formes de politique culturelle informelle ont été assurées par des communautés exilées de langue française ou par le rôle que les intellectuels français ont pu jouer à maintes reprises dans l'espace public des débats internationaux. Ainsi, les pratiquants eux-mêmes ont imposé le français comme langue de communication principale de la République des Lettres (le monde scientifique des *xvi^e*-*xviii^e* siècles), à côté du latin et, en Europe centrale, de l'allemand, ensuite comme la langue des correspondances entre scientifiques et des journaux savants. L'exil des huguenots vers de nombreuses régions de l'Europe à la suite de la Révocation de l'Édit de Nantes (1685) a créé une diaspora francophone autour des églises réformées de langue française qui, peu ou prou, s'est maintenue jusqu'à nos jours, tout en séduisant souvent des non-francophones attirés par le prestige du français comme langue de culture. Vers 1700, à l'époque de ce que Paul Hazard a appelé naguère « la crise de la conscience européenne », la *Querelle des Anciens et des Modernes* initiée par Charles Perrault a rendu aux yeux d'une bonne partie de l'opinion européenne son rôle exemplaire à la littérature moderne en langue vernaculaire, en privilégiant avant tout la langue française. La presse internationale, même située à l'étranger, fut un temps essentiellement francophone.

Quelques décennies plus tard, les philosophes des Lumières ont repris ce flambeau sur la scène internationale. Comme en témoignent les inventaires des bibliothèques publiques et privées, le rôle joué par l'*Encyclopédie* de Diderot et d'Alembert et par ces deux « consciences morales de l'Europe » que furent Voltaire et Rousseau peut difficilement être exagéré pour ce qui fut l'expansion du français comme « langue de culture ». La réflexion sur le statut des langues dans une

communauté nationale conduisit Rivarol à l'idéologie de la suprématie culturelle de la langue française, parallèlement à la place prépondérante qu'avait prise le français dans le cosmopolitisme européen. Il en était de même, sous la Révolution et l'Empire, de l'influence des savants français et des nouvelles écoles ou institutions scientifiques sur la modernisation du paysage culturel européen. Elle fut suivie par la découverte des cultures extra-européennes, d'abord le monde arabe et asiatique, puis, sous l'anthropologie naissante, les cultures indigènes hors d'Europe. Tout au long des XIX^e-XX^e siècles, les intellectuels français, aussi bien laïcs (Zola) que croyants (Teilhard de Chardin, de Lubac), ont défini les grands sujets de débat européen et décidé à leur manière de la politique culturelle informelle dans l'aire d'influence européenne tout en attirant vers le français comme langue de culture de nombreux intellectuels étrangers. Le programme Erasmus, actuellement en cours d'être détourné au profit du seul anglais, devait initialement assurer la relève pour la formation en langue française des étudiants non francophones de l'Europe.

L'ensemble de ces pratiques culturelles a fait du français pendant un certain temps et sur plusieurs continents (l'Amérique latine y comprise) une langue de culture incontournable, englobant la production littéraire, théâtrale, cinématographique et même musicale. Par ailleurs, l'utilité évidente de la langue officielle de la puissance colonisatrice pour la gestion politique, sociale et économique de l'empire colonial français a fait du français, au XX^e siècle, la langue seconde officielle de maints pays annexé sous l'Empire napoléonien ou colonisé (au Maghreb, au Proche-Orient, dans les pays africains, en Indochine, et aux îles ayant appartenu à la République française). Le poids de la France dans la constitution de l'Union européenne a assuré au français la fonction d'une des langues officielles de la Communauté, mais son usage se restreint, à l'heure actuelle, progressivement au profit de l'anglais. Le fait même du déclin actuel du français comme langue de contact et de culture à impact mondial et son remplacement par l'anglais comme *lingua franca* montrent que l'étude des conditions et des contextes est essentielle pour comprendre la diffusion et le fonctionnement du français langue étrangère ou seconde.

LE DOMAINE DE LA POLITIQUE LINGUISTIQUE ET SCOLAIRE

S'il est difficile de séparer toujours la politique culturelle globale de la politique linguistique et scolaire, pour notre discipline il est pourtant important de prêter une attention particulière à la mise en forme du paysage linguistique par l'ensemble des actes institutionnels et législatifs réalisés au cours des siècles. En France même, on relève *trois moments clés* qui ont déterminé la genèse du français en tant que langue standardisée et identitaire pour la nation française : l'imposition du français comme langue usuelle dans les actes de la vie publique par

l'édit de Villers-Cotterêts (1539), la création de l'Académie française chargée d'élaborer le dictionnaire du français standard (1634), et les efforts des révolutionnaires, en particulier de l'abbé Grégoire, visant à bannir les dialectes et « patois » de la vie quotidienne de l'ensemble du pays, puis également dans les pays conquis.

Le maintien du français comme langue étrangère ou seconde à l'étranger, initialement souvent assuré par les communautés d'origine française, tels les huguenots, fut relayé par une législation scolaire destinée aussi bien à sauvegarder les intérêts des communautés linguistiques particulières qu'à promouvoir l'usage du français comme langue de contact et de culture ou comme *lingua franca*, surtout à la suite du déclin progressif du latin comme langue d'enseignement supérieur et de science internationale à partir du XVIII^e siècle. Sous l'Ancien Régime, divers pays européens avaient connu, sous des formes variées, le modèle de *l'école française*, c'est-à-dire une école élémentaire ou avancée où non seulement le français était enseigné comme langue étrangère mais où l'enseignement même était donné en français, comme langue seconde. Les initiatives révolutionnaires devaient déboucher sur une politique linguistique passant par l'école : selon la nouvelle idéologie, de facture républicaine surtout, l'unité de la nation passe par l'unité linguistique. Aussi, des révolutionnaires à Jules Ferry puis jusqu'aux réaménagements incessants du dernier demi-siècle, la législation scolaire a-t-elle toujours véhiculé en France (et dans les territoires francophones hors de France) une forte composante linguistique. Actuellement on constate cependant à différents niveaux un changement dans l'attitude envers la langue comme instrument identitaire : la montée des régions change le statut de la langue standard et différencie son usage jusqu'à en faire parfois la langue seconde pour des groupes particuliers. De même, la migration de populations importantes utilisant le français comme langue seconde (par ex. au Maghreb et dans plusieurs pays d'Afrique noire et d'Indochine), vers des pays non francophones, changera dans un avenir proche la donne pour le sort du français langue étrangère ou seconde.

Dans le contexte de la suprématie culturelle de la France, l'essor du français comme langue de culture allait conduire un peu partout en Europe à l'introduction du français comme langue seconde, facultative ou obligatoire, à un niveau quelconque du système scolaire, tantôt dès l'école élémentaire, tantôt dans le secondaire. Cette évolution a engendré à son tour un besoin d'enseignants professionnels de français dûment formés, remplaçant les gouverneurs et gouvernantes particuliers et les enseignants privés. Elle allait de pair avec la constitution du français comme discipline linguistique et littéraire dans l'enseignement supérieur des pays étrangers, au cœur d'un « département des langues romanes ». D'ailleurs, on devra souligner ici le rôle des associations officielles ou de sympathisants, tout particulièrement de l'Alliance française et des Instituts français à l'étranger, non seulement

pour la défense et l'illustration de la langue et culture françaises mais tout autant pour son apprentissage hors de l'orbite universitaire et académique. Un rôle « acculturant » particulier revient, enfin, aux lycées français à l'étranger.

L'histoire de la pensée linguistique

Dans (l'examen de) l'histoire de la didactique des langues une place importante revient aux *instruments didactiques* : essentiellement, jusqu'à une époque très récente, des manuels de langue (sous forme de livres imprimés). Ceux-ci comportent toujours une forte composante grammaticale et (souvent) une composante lexicale, parfois aussi une composante stylistique ou « discursive ». On se bornera ici à traiter l'aspect grammatical des manuels⁵ et on s'en tiendra à circonscrire le champ de l'étude historiographique de manuels grammaticaux⁶. L'examen de (la structure des) manuels grammaticaux et de leur évolution ne peut se borner à une simple analyse de leur organisation, de leurs dimensions macro- et micro-structurelles ; il importe d'inclure dans cet examen toutes les dimensions de ces textes, en tant que documents descriptifs et pédagogiques et en tant qu'énoncés linguistiques. Concrètement, cela signifie qu'on devra examiner :

a) le *format* des textes grammaticaux : c'est-à-dire la structure générale, en termes de (1) division en sections et sous-sections, et (2) procédés de rédaction / composition : exposé magistral ou « thétique » / schéma question-réponse / progression en fonction de l'examen de cas concrets ;
 b) le *contenu grammaticographique* : ce volet analytique englobe d'abord un examen des démarches définitionnelles des auteurs : quelles sont les unités de description délimitées par les grammairiens et comment sont-elles définies ? Cette analyse doit tenir compte d'une distinction fondamentale : celle entre *niveaux descriptifs* (par ex. niveau graphophoné[m]atique, niveau morphologique, niveau syntaxique, niveau discursif-stylistique) et *catégories de description* (il s'agit de fonctions grammaticales auxquelles correspondent des formes ou des modifications de formes). Les *unités* de description sont définies par rapport à un niveau (par exemple : la « lettre » par rapport au niveau graphophoné[m]atique) et elles sont définies à l'aide de catégories grammaticales, ces dernières prenant des valeurs de réalisation concrètes. À cet examen des démarches définitionnelles se rattache, de façon étroite, un examen du discours argumentatif des auteurs : comment justifient-ils leur démarche, leur classification et comment se situent-ils par rapport à d'éventuelles divergences de vues relevées chez d'autres grammairiens ?

5. L'aspect lexical doit faire l'objet d'un travail de *métalexigraphie* ; pour une définition et une présentation, voir Petrequin et Swiggers (2007).

6. Aperçu historique, avec ample bibliographie, dans Swiggers (2007a) ; voir aussi Chevalier (1994).

c) l'*exemplification* des manuels grammaticaux : l'exemplification – qui a une fonction démonstrative dans la démarche argumentative, qui illustre le contenu grammaticographique et qui occupe une place, souvent stratégique, dans la structure des manuels –, fera l'objet d'une analyse (relativement) autonome, dans la mesure où il importe d'avoir une idée exacte

- 1) du nombre d'exemples fournis par un auteur (par rapport à une unité de description)
- 2) du type d'exemples (types de mots ou types de phrases)
- 3) de la provenance des exemples (exemples littéraires, tirés de quels auteurs ?,...)
- 4) de la persistance, ou du réemploi, de certains exemples
- 5) de l'éventuel côtoiement de plusieurs langues (langue-cible et langue[s]-source[s]).

d) le *métalangage grammatical* : par « métalangage grammatical »⁷, nous entendons l'ensemble de termes qui servent à désigner des unités de description, leurs manifestations ou encore des propriétés de ces unités et de leurs combinaisons. Comme c'est le cas de toute terminologie, le métalangage grammatical contient, du point de vue statutaire, un premier groupe de termes techniques qu'on pourra appeler « objectivants et réifiant » ; un deuxième groupe de termes techniques se caractérise par un sémantisme « processuel ». Du point de vue de leur fonction, les termes objectivants sont principalement des termes qui « identifient » et « caractérisent » des objets grammaticaux ; les termes processuels sont, par contre, des termes qui servent à décrire un « parcours » fonctionnel.

L'historien de la grammaire/linguistique, qui doit nécessairement comparer des textes à travers le temps, et qui, de plus, doit tenir compte de la transposition de son discours analytique vers le lecteur moderne, doit, d'une part, respecter la forme et le contenu des termes et des procédés descriptifs et didactiques qu'il rencontre dans les textes-sources, et doit, d'autre part, effectuer un « calibrage » terminologique (c'est-à-dire constituer une terminologie standardisée qui permet de coiffer la variété de termes plus ou moins équifonctionnels dans les textes-sources) et une « méta »-modélisation, grâce à laquelle il est possible d'intégrer et de comparer les différents modèles descriptifs relevés dans le corpus des textes-sources.

L'histoire des langues

Depuis ses origines, le français (ou : « langue d'oïl » / *françois*, c'est-à-dire la variété centrale ayant acquis progressivement plus de prestige)

7. Sur le métalangage linguistique et sur le problème du calibrage terminologique, cf. Swiggers (2006).

a coexisté, sur le sol de la France, avec d'autres langues/variétés, romanes (les variétés occitanes et francoprovençales, et le catalan) et non romanes (variétés germaniques, comme le flamand, l'alsacien, le mosellan ; une langue celtique, à savoir le breton ; et le basque) ; s'y ajoute le fait que le français (ou une variante d'oïl, comme l'anglo-normand) était, à l'époque médiévale et pendant la Renaissance, la langue maternelle de communautés en dehors de l'Hexagone : en Angleterre, dans les Pays-Bas anciens, en Italie septentrionale (le Piémont), dans certaines parties de l'Empire habsbourgeois et en Suisse. L'époque de la colonisation (et de la post-colonisation) a vu s'implanter et se maintenir le français comme langue maternelle, langue seconde ou langue officielle dans plusieurs pays en dehors de l'Europe (Amérique du Nord et Afrique).

L'historien de la didactique du français, placé devant la nécessité d'analyser des situations d'enseignement/d'apprentissage du français dans le passé, se rendra compte que ce processus didactique a toujours supposé l'interaction entre plusieurs variétés linguistiques : cela vaut non seulement pour l'enseignement du « français langue étrangère », mais aussi pour l'enseignement du français en France, vu l'existence séculaire d'une situation de di/polyglossie et de bi/multilinguisme sur le territoire français. De fait, la distinction entre enseignement du français langue maternelle et enseignement du français langue étrangère n'est guère pertinente, sauf pour l'époque contemporaine (et même là, il importe d'adopter une position nuancée, vu l'existence de différentes variétés, socialement sanctionnées, de français non hexagonal et l'émergence de divers français régionaux).

Dans le travail descriptif de l'historien de l'enseignement du français, une place importante revient à la mise en corrélation des contenus et formes didactiques avec l'état des langues/variétés – « langue-cible » [le français] et « langue(s)-source(s) » – en jeu, à l'époque historique qui fait l'objet de l'examen. Les ressources essentielles sont ici les « histoires de la langue » – vastes synthèses, aperçus d'ensemble, travaux monographiques – pour les variétés en question. Dans certains cas, les auteurs d'histoires d'une langue consacrent une partie de leur exposé à (l'histoire de) l'enseignement de la langue ; c'est le cas de la monumentale synthèse dont on dispose pour le français, l'*Histoire de la langue française* de Ferdinand Brunot. Du côté des « langues et cultures/sociétés » réceptrices – c'est-à-dire, celles où un enseignement du français (langue étrangère/seconde) est mis en place –, il s'agira de s'informer (a) sur le cours évolutif de la langue et de la culture réceptrices, et (b) sur le rôle du français (et l'attitude à l'égard du français) dans la société où le français a été/est enseigné comme langue étrangère ou seconde.

L'histoire des conceptions et des modèles didactiques

L'histoire de l'enseignement du français (langue étrangère/seconde) s'insère dans une vaste évolution historique de conceptions, de méthodes et de contenus didactiques qui, selon les périodes et les contextes sociopolitiques, ont fait l'objet de modélisations variables.

LE « MODÈLE ÉDUCATIF DES HUMANITÉS CLASSIQUES » À LA RENAISSANCE ET AUX TEMPS MODERNES

L'éducation linguistique et la culture de la langue, dans la conception de Cicéron, constituent les fondements du renouveau éducatif de la Renaissance (Michel 1991 : 11-21 ; Puren 1988 : 55). Érasme défend, comme Cicéron, que « le langage et la culture sont les seuls moyens de faire accéder l'homme à la *civilité* » (Matoré 1988 : 325). Partout en Europe, protestants et catholiques attachent une très grande importance aux études littéraires (cf. Lebrun, Venard, Quéniart 1981 : 342-345). Les nouvelles congrégations catholiques (Jésuites, Oratoriens, Frères de la vie commune, Frères des écoles chrétiennes...) comprennent que pour gagner le combat contre les idées de la Réforme il faut fournir des armes égales aux « soldats de l'Église de Rome » (Garin 1976 : 203). Évidemment, les orientations ne sont pas les mêmes : dans les collèges protestants, les études philologiques et critiques nourrissent le respect de l'homme et la revendication des valeurs de la conscience (cf. *ibid.* : 201), tandis que les collèges catholiques (cf. la *Ratio atque institutio studiorum* des Jésuites) prônent le principe de l'autorité : on ne doit pas préparer l'homme à choisir, mais le préparer à défendre rationnellement ce choix. Mais au-delà de ces différences, « collèges catholiques et collèges protestants [...] suivent le même modèle humaniste, fondé sur la pratique assidue des maîtres de l'antiquité » (Lebrun, Venard, Quéniart 1981 : 354).

L'ÉDUCATION NOBILIAIRE AUX TEMPS MODERNES

Même si certains collèges de jésuites (La Flèche, Juilly, Louis-le-Grand, Pontlevoy ; collèges de nobles en Italie ou en Espagne...) accueillent les enfants de la noblesse, on doit constater « l'insatisfaction de l'aristocratie devant le modèle dominant du collège » (Lebrun, Venard, Quéniart 1981 : 492). Et l'éducation nobiliaire va ainsi se faire dans des Académies spéciales (comme celle de Pluvinel, à Paris) ou à la maison, par des précepteurs. Certains d'entre eux publient des traités consacrés à la question : Nicole, Fleury, Fénelon, Locke, Rollin. Garin (1976 : 248-254) et Lebrun, Venard, Quéniart (1981 : 536-539) proposent une même analyse : le modèle d'éducation conçu pour les

princes s'étend à l'éducation de toute personne noble ou prétendant devenir une personne de qualité. Ces traités constituent un modèle éducatif qui exercera une profonde influence sur les collèges, en renforçant le modèle des humanités classiques, et la tendance vers une éducation élitaires : ce qui importe, ce n'est pas de rendre le jeune homme parfait connaisseur d'une science ou d'une technique quelconque (instruction), mais de lui fournir une solide éducation morale ; « inculquant une culture jugée éternelle, et qui n'a pas besoin d'être pratique, le collège semble de plus en plus se tenir, et tenir les enfants, en dehors du monde contemporain » (Lebrun, Venard, Quénariat 1981 : 538). Le modèle nobiliaire rejoint ainsi celui des humanités classiques : chacun doit choisir un état correspondant à sa condition, et ne sont considérées comme prestigieuses que les études de droit, de médecine et de théologie (menant aux emplois suivants : officier, secrétaire, juge, intendant, ambassadeur, membre de la Chancellerie, maître, professeur...). Le réquisitoire de La Chalotais en 1763, *qu'il dépose au bureau de la cour du Roi Louis XVI*, appuyé par de nombreuses prises de position contemporaines, commence à faire admettre l'inadaptation flagrante de ce modèle aux besoins d'un État moderne et l'exigence de suivre l'exemple donné par d'autres pays.

DU XVII^e AU XIX^e SIÈCLE : L'ÉMERGENCE D'UNE ÉDUCATION « RÉALISTE ET PRATIQUE »

Un modèle éducatif alternatif commence à rivaliser, au cours du XVIII^e siècle, celui des humanités classiques. La philosophie des Lumières donne lieu, en Allemagne, à la création d'écoles de caractère réaliste et pratique : la *Heckersche Realschule* à Berlin (1747), le *Philanthropinum* à Dessau (1774) et la *Schulzische Handlungsschule* à Berlin (1791) (cf. Macht D4 : 10). Dans toute l'Europe, des institutions (académies, écoles professionnelles, etc.) se créent, soutenues par des nobles éclairés ou par des institutions publiques, pour appuyer l'effort d'une éducation « professionnelle » (écoles navales, écoles militaires, écoles d'ingénieurs, écoles techniques : textiles, horlogerie, orfèvrerie, architecture, taille de pierres...), où la place des sciences (mathématiques, sciences « physiques ») est notablement accrue, où l'on abandonne le latin comme langue d'enseignement, et où l'on intègre l'étude de la langue maternelle et celle des langues étrangères. L'étude des langues étrangères (du moins, le français) est étayée par les deux modèles : cela explique pourquoi on vante les langues étrangères comme une qualité essentielle de l'éducation nobiliaire et comme nécessaires à toute profession.

On peut conclure, avec Snyders (1965), que les XVII^e-XIX^e siècles sont marqués par le passage d'un modèle d'idéal éducatif à un autre, qui se situe à son opposé. « D'un côté, une école fermée où l'enfant, considéré comme faible et coupable, doit être surveillé et séparé des

tentations du monde. De l'autre, une attitude confiante à l'égard de l'enfance et une école ouverte sur la vie. Et ainsi, comme le mettait déjà en relief Durkheim (1938, chap. XII et XIII), il se produit une transformation profonde quant aux « contenus » : si jusqu'au milieu du XVIII^e siècle, l'enseignement ne faisait connaître à l'enfant que « l'homme », l'enseignement de la « nature » va entrer dans les cursus avec les écoles réalistes et pratiques, et un puissant mouvement se crée vers la connaissance de la réalité, dans toute sa complexité.

UNE MISE EN PERSPECTIVE : CONCEPTS ET MÉTHODES DANS L'HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT

De nombreuses études ont déjà été consacrées à la « longue construction socio-historique que constitue la réflexion occidentale sur l'enseignement/apprentissage des langues » (Besse 2000 : 1056)⁸. Nous voudrions dégager les lignes directrices de cette évolution : cette vue d'ensemble est forcément simplificatrice de la complexité du parcours historique.

C'est le livre I de l'*Institutio Oratoria* de Quintilien qui marque la réflexion sur la langue et l'enseignement de la langue de l'Occident (Besse 2000 : 1049). Les humanistes (Érasme, Vivès, Sturm, Frischlin, Montaigne...), à partir notamment de Quintilien, proposent, d'un côté, de changer le contenu linguistique (enseigner un latin élégant), mais, de l'autre, de changer les « façons de faire ». L'enseignement du latin est ainsi soumis à de profondes mutations et de nombreuses tentatives de renouvellement de l'enseignement du latin sont faites au cours des XVI^e et XVII^e siècles (cf. Ascham, Webbe, Ratke, Bathe, Comenius, etc.) : Roger Ascham [1516–1568] (*The Scholemaster*, ouvrage posthume, 1570) propose la méthode de la double traduction ; John Webbe [1568–1591] recommande la répétition et l'intériorisation de séquences et proclame que « la grammaire est inutile et même nuisible à l'acquisition des langues » (Caravolas 1994 : 80-81) ; Wolfgang Ratke [1571–1635] défend le besoin d'apprendre d'abord la langue maternelle ; il s'oppose à la mémorisation mécanique (nomenclatures, règles) et propose d'apprendre le latin par audition (*viva vox docet*) et « avec joie, tout en se divertissant » (Caravolas 1994 : 134-142). L'influence de Quintilien marquera aussi les ouvrages de Fleury, Radonvilliers, Du Marsais, Rollin, etc., et inspirera la *Ratio atque institutio studiorum* de l'ordre jésuite.

Comenius (*Janua Linguarum*, 1631 ; *Didactica Magna*, 1633-38 ; *Novissima Linguarum Methodus*, 1648) défend un point de vue sensiblement différent par rapport à cette tradition (Besse 2000 : 1107). Son but n'est pas uniquement linguistique, mais de faire « acquérir [à l'élève] un savoir pratique (les mots avec les choses) »⁹ : de fait, les arts, les métiers, les sciences constituent plus de la moitié des cent chapitres de la *Janua*. L'enseignement doit se baser sur trois principes :

8. Voir aussi les travaux signalés dans les « Ressources bibliographiques ».

9. Comenius pose en effet la question suivante : « Car puisque les mots sont signes des choses, si on ne cognoit pas les choses, que signifieront ils ? » (*Janua* [1643] : Préface, 3).

l'«autopsie» (voir, sentir les choses dont on parle), l'«ordre» naturel (acquisition systématique), et l'«autolexie» (« dire et faire soi-même ce qu'on a appris ») (cf. Caravolas D4 : 27). Mais Comenius ne rejette nullement l'enseignement des règles d'une langue, tout au contraire (cf. Caravolas 1994 : 353 ; 1995).

Les positionnements antithétiques – l'apprentissage à l'aide de règles vs l'apprentissage sans règles – se trouvent rapidement débordés par des propositions qui tentent de concilier ces deux traditions (comme c'est le cas chez Pluche dans sa *Mécanique des langues*, 1751), et c'est leur jeu dialectique (prenant parfois la forme d'une polémique virulente) qui nourrit les réflexions et les pratiques, surtout à partir du moment où la langue française (comme langue étrangère) devient matière scolaire, en Italie dès la fin du XVII^e siècle (cf. Pellandra D6) et ailleurs en Europe au cours du XVIII^e siècle.

L'Allemagne a marqué le pas dans cette évolution. Comme l'a indiqué Macht (D4 : 11), trois grands courants y coexistent au XVIII^e siècle : la méthode de *conversation*, la méthode de *lecture*, la méthode de *grammaire*. Le triomphe de cette dernière dans l'institution scolaire se produit par des particularités propres à l'Allemagne. Le manuel de Meidinger (1783) inaugure une nouvelle époque dans la méthodologie de l'enseignement des langues en Allemagne ; peu à peu, « la méthode Meidinger se trouve dans les manuels italiens et anglais [...] de sorte que l'enseignement de toutes les langues modernes se trouva sous l'influence de la méthode Meidinger » (Macht D4 : 8). Les événements politiques ont certainement joué un rôle déterminant dans cette évolution : l'occupation de l'Europe par les armées de Napoléon engendra un profond sentiment anti-français qui écartait l'élite éclairée des idéaux promus par les philosophes français des Lumières.

La « disciplinarisation » de la LE en matière scolaire constitue un puissant vecteur d'évolution puisque la conception et le statut de la langue commencent à changer, et par conséquent la description de la langue, les outils sur lesquels s'appuie l'enseignement du maître de langue, et finalement les actions entreprises par le maître pour enseigner. Au bout de ce long processus, un modèle didactique global se constitue : celui-ci conduit, dans un premier temps, vers l'enseignement « régulier » du français en milieu institutionnel. L'enseignement « irrégulier » se maintient en milieu privé (cours particuliers, académies de langues) : il s'agit là d'un phénomène qu'on observe dans plusieurs pays (cf. l'étude détaillée de Hammar 1991 pour la Suède).

On peut considérer ainsi que la généralisation de ce qu'on appelle la « méthodologie traditionnelle » du français langue étrangère au XIX^e siècle dans toute l'Europe et son solide ancrage dans l'institution scolaire s'effectuent par la réunion du modèle des humanités classiques, de la philosophie cartésienne et de l'idéalisme allemand, de l'évolution de la conception de la langue française et de la vigueur acquise par (l'idée de) la grammaire générale. Le principe de base de

ce modèle est énoncé par Meidinger : « Tous les experts savent que le chemin le plus court et le plus sûr pour apprendre le français, c'est d'apprendre les règles » (cf. Macht D4 : 13).

Or, la bataille n'était pas gagnée une fois pour toutes : le courant de l'enseignement pratique n'a point disparu, même s'il reste cantonné aux académies privées et aux enseignements techniques, non seulement en Allemagne (cf. Reinfried D6), mais aussi en France : les *Cours traditionnels à objectifs pratiques* (CTOP) constituent des variantes de la méthodologie traditionnelle et gardent une image pratique/fonctionnelle de la connaissance des LE (Puren 1988 : 62-75). Le désaccord profond entre l'image sociale des langues étrangères et les pratiques scolaires des lycées bouleversera cet ordre des choses bien établi, avec l'émergence de la méthodologie directe à la fin du XIX^e siècle (*ibid.* : 191).

Il faut se garder toutefois d'unifier sous un seul paramètre les évolutions qui se produisent, tant à travers les pays qu'à l'intérieur d'un même pays. De fait, en histoire des méthodologies, les répartitions (de méthodes, de concepts et de contenus) sont toujours provisoires et changeantes, et tout modèle grammatical est régulièrement soumis à révision : la méthode directe, la méthode active, la méthode audiovisuelle, les approches communicatives, etc., constituent autant de tentatives pour remettre en question le rôle central de la grammaire dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

C onclusion et perspectives

Le but du présent texte était d'esquisser les contours du champ, riche et complexe, de l'histoire de la didactique de langues (en l'occurrence, l'histoire de l'enseignement/l'apprentissage du français). Si nous avons surtout insisté sur la nécessité de réunir des compétences dans diverses disciplines de référence – qui, chacune, posent un certain nombre de problèmes théoriques et méthodologiques –, nous voudrions, en terminant, insister sur le fait que le travail descriptif de l'historien de la didactique devrait exploiter la *diversité de facteurs* (de production, de conditionnement, de « consommation ») qui jouent dans la mise en place (et dans le maintien – moyennant des adaptations –, mais aussi dans la disparition) de processus didactiques. Parmi les facteurs les plus importants, qui, dans la réalité concrète, s'enchevêtrent, il faut mentionner : le prestige respectif de langues ; la diffusion internationale d'une langue ou l'importance « quantitative » d'une langue ; la « migration » de langues (à travers les locuteurs), phénomène qui peut s'expliquer par des raisons politiques, socio-économiques

et/ou religieuses ; la contiguïté géographique de langues et l'existence de zones ou de pays multilingues ; les affinités (ou contrastes) politiques et idéologiques entre pays ; l'intérêt scientifique, politique et/ou socio-économique d'apprendre une (autre) langue ; enfin, au plan le plus personnel, le jeu complexe d'individus (précepteurs/auteurs de manuels/didacticiens/linguistes et, à l'autre bout, les « récepteurs », avec leurs « attentes » spécifiques).

De façon générale, l'historien de la didactique du français se doit de justifier les options méthodologiques de son travail « descriptif » et, préalablement aux options prises, il devra dresser un bilan des questions à poser concernant l'objet et la démarche de l'analyse. L'historien de la didactique du français devra avant tout se profiler comme un analyste de matières et de pratiques culturelles, replacées dans leur cadre politique et socio-économique : la description et l'enseignement de la langue française se sont insérés et s'insèrent dans des contextes culturels changeants se nourrissant de divers axes de temporalité¹⁰ ; de plus, l'approche didactico-linguistique du français a toujours été, et sera toujours, une activité culturelle, par ses buts, par ses modalités formelles et par sa matière.

10. Pour la distinction de trois types de temporalité (temporalité plate, temporalité cursive et temporalité connexe) et les interrogations spécifiques à chaque type, voir Swiggers (D21).

Bibliographie

- CARAVOLAS J. (1994), *La didactique des langues. Précis d'histoire*, I : 1450-1700, Montréal, Presses de l'Université de Montréal ; Tübingen, G. Narr.
- CARAVOLAS J. (1995), « Apprendre une langue étrangère à la Renaissance », *Historiographia Linguistica* 22, p. 275-307.
- CARAVOLAS J. (2000), *Histoire de la didactique des langues au Siècle des Lumières*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- BESSE H. (2000), *Propositions pour une typologie des méthodes de langues*, Thèse, Paris-VIII.
- CHERVEL A. (2006), *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Paris, Retz.
- CHEVALIER J.-C. (1994), *Histoire de la grammaire française*, Paris, PUF.
- DURKHEIM É. (1938), *L'évolution pédagogique en France*, 2 vol., Paris, Alcan.
- GARIN E. (1976), *L'educazione in Europa, 1400-600. Problemi e programmi*, Bari, Laterza [1957].
- HAMMAR E. (1991), *La « Française ». Mille et une façons d'apprendre le français en Suède avant 1807*, Stockholm, Almqvist & Wiksell.
- MATORÉ G. (1988), *Le vocabulaire et la société du XVI^e siècle*, Paris, PUF.
- MICHEL A. (1991), « Cicéron, les barbares et la grammaire », dans Jones-Davies M.-T., *Langues et nations au temps de la Renaissance*, Paris, Klincksieck, p. 11-21.
- PERELMAN C. (1969), « Sens et catégories en histoire », dans *Les catégories en histoire*, Bruxelles, Presses de l'Université Libre, p. 133-147.
- PETREQUIN G. et SWIGGERS P. (2007), « La métalexicographie. Contours et perspectives d'une (sous-)discipline », *L'Information grammaticale* 114, p. 7-10.
- SNYDERS G. (1965), *La pédagogie en France aux XVI^e et XVII^e siècles*, Paris, PUF.
- SWIGGERS P. (2006), « Terminologie et terminographie linguistiques : problèmes de définition et de calibrage », dans Neveu F., *La terminologie linguistique : problèmes épistémologiques, conceptuels et traductionnels*, Caen, Presses Universitaires de Caen, p. 13-28.
- SWIGGERS P. (2007a), « L'analyse grammaticale et didactico-linguistique du français, du Moyen Âge au XIX^e siècle. Jalons de l'histoire du français comme objet de description et d'enseignement », dans Schmitter P., *Sprachtheorien der Neuzeit III/2 : Sprachbeschreibung und Unterricht*, t. II, Tübingen, Narr, p. 559-645.
- SWIGGERS P. (2007b), « L'institution du français. Jalons de l'histoire de son enseignement », dans Schmitter P., *Sprachtheorien der Neuzeit III/2 : Sprachbeschreibung und Unterricht*, t. II, Tübingen, Narr, p. 646-721.
- SWIGGERS P. (2010), « Les enjeux de l'enseignement des langues aux Temps Modernes : Dimensions ludique, politique et idéologique de la didactique et de la didaxologie », dans Suso López J., *Plurilinguisme et enseignement des langues en Europe : aspects historiques, didactiques et sociolinguistiques*, Granada, Ed. Universidad de Granada, p. 79-123.
- SWIGGERS P. et WOUTERS A. (2004), « The Concept of 'Grammar' in Antiquity », dans Hassler G., Volkman G., *History of Linguistics in Texts and Concepts*, vol. I, Münster, Nodus, p. 73-85.

Ressources :

Sont signalés ici quelques instruments de travail, par domaine de référence ; on n'a pas inclus les ouvrages cités dans la bibliographie de cet article ni les références à des articles dans *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* ou *Le français dans le monde*.

Histoire des sociétés et des cultures :

Approches synthétiques et réflexions méthodologiques :

BURKE P. (2004), *What is Cultural History ?*, Cambridge, Polity Press.

ORY P. (2004, 2^e éd. mise à jour 2007), *L'Histoire culturelle*, Paris, PUF.

POIRRIER P. (2004, 2^e éd. 2010), *Les Enjeux de l'histoire culturelle*, Paris, Seuil.

POIRRIER P. (2008), *L'Histoire culturelle : un « tournant mondial » dans l'histoire ?*, Dijon, Éd. univ. de Dijon.

PROST A. (1996), *Douze leçons sur l'histoire*, Paris, Seuil.

Histoire de la pensée linguistique :

• Revues :

Historiographia Linguistica, 1974–.

Histoire, Épistémologie, Langage, 1979–.

Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft, 1989–.

• Synthèses :

AUROUX S., KOERNER K., NIEDEREHE H.-J. et VERSTEEGH C. (2000-2006), *History of the Language Sciences / Geschichte der Sprachwissenschaften/Histoire des sciences du langage*, 3 t., Berlin, de Gruyter.

SCHMITTER P. (1987-2007), *Geschichte der Sprachtheorien*, 6 v. en 9 t., Tübingen, Narr.

• Données bio-bibliographiques :

COLOMBAT B. et LAZCANO É. (1998-2000), *Corpus représentatif des grammaires et des traditions linguistiques*, 2 t., Paris, SHESL.

STAMMERJOHANN H. (2006), *Lexicon grammaticorum*. [Deuxième édition (1996), 2 t.], Tübingen, Niemeyer.

Histoire de la langue française :

• Synthèses :

BRUNOT F. (1905-1936), *Histoire de la langue française des origines à 1900*, Paris, A. Colin. [11 tomes parus du vivant de Brunot]. [Description du contenu des volumes de l'HLF publiés par Brunot et par ses continuateurs : cf. Swiggers P. (2008), « L'HLF de Ferdinand Brunot », dans Portebois Y., Saint-Gérard J.-P., *Une historiographie engagée*, Paris-Louvain, Peeters, p. 279-284].

CHAURAND J. (1999), *Nouvelle histoire de la langue française*, Paris, Seuil.

• Réflexions méthodologiques :

SWIGGERS P. (2004), « Autour du concept d'histoire de la langue : le français et les autres langues romanes », dans Suso López J., López Carrillo R., *Le français face aux défis actuels. Histoire, langue et culture*, Granada, APFUE-GILEC, vol. 1, p. 271-289.

VARVARO A. (1972-73), « Storia della lingua : passato e prospettive di una categoria controversa », *Romance Philology* 26, p. 16-51 ; 27, p. 509-531.

Histoire des conceptions et des modèles didactiques :

• Ouvrages de synthèse :

CHARTIER R., COMPÈRE M.-M. et JULIA D. (1976), *L'éducation en France du xvi^e au xviii^e siècle*, Paris, SEDES.

LEBRUN F., VENARD M. et QUÉNIART J. (1981), *Histoire de l'enseignement et de l'éducation*. II. De Gutenberg aux Lumières (1480-1789), Paris, Perrin.

LÉON A. (1967), *Histoire de l'enseignement en France*, Paris, PUF.

PROST A. (1968), *L'enseignement en France (1800-1967)*, Paris, Colin.

PUREN C. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, CLE International.

TITONE R. (1980), *Glottodidattica : un profilo storico*, Bergamo, Minerva Italica.

L e facteur religieux dans la diffusion du français hors de France

MARIE-CHRISTINE KOK ESCALLE
UNIVERSITEIT UTRECHT, PAYS-BAS

KARÈNE SUMMERER-SANCHEZ
UNIVERSITEIT LEIDEN, PAYS-BAS

Dans de nombreux établissements missionnaires catholiques du Levant (milieu du XIX^e-XX^e siècle), la prise de Jérusalem par les croisés et celle de la Bastille par le peuple de Paris ont été fêtées le même jour (14 juillet) ; couleurs de la France et du catholicisme se sont correspondues – bleu (couleur de la Vierge), blanc (sainteté), rouge (Sacré-Cœur). Plus tôt, en Europe du Nord, les Églises wallonnes ont offert des services en langue française tandis que dans le *Bulletin de l'Alliance israélite universelle* (1860-1913) puis celui de *Paix et Droit* (1921-1940), le nouvel an juif a souvent été célébré comme une fête aux accents républicains. Le français enseigné, parlé, appris hors de France a longtemps été connoté par le religieux. L'école¹ a constitué un moyen privilégié dans cette diffusion, qu'elle soit entre les mains des communautés religieuses exilées de France, ou qu'elle soit outil d'une opération de conquête linguistique, vécue comme une conquête totale (territoriale, économique, intellectuelle, culturelle, morale). Cette diffusion du français s'est opérée dans des contextes très différents de changements sociaux, politiques, culturels et religieux, avec parfois des conflits ethniques, nationaux, régionaux.

L'interrogation sur le facteur religieux dans la diffusion du français hors de France a conduit certains chercheurs de la SHFLES à s'intéresser aux moyens de cette diffusion, puis à cerner la complexité des identités qui en ont résulté. Associé aux refuges francophones dans l'Europe du Nord, le français a permis le maintien d'une identité héritée (protestants wallons et huguenots) ; associé à la politique des missions chrétiennes ou à ce qui a été considéré par la France comme une « mission juive » (l'Alliance Israélite Universelle), le français a servi d'instrument

1. Aujourd'hui encore, des établissements catholiques francophones au nom de saints (Benoît, Joseph), de sœurs (Sion, Saint-Joseph) ou de frères (des Écoles chrétiennes) forment, du primaire au supérieur (université Saint-Joseph à Beyrouth), des élites arabes et turques.

au pouvoir politique par la promotion d'institutions éducatives, autour du bassin méditerranéen, dans les différentes colonies (des XIX^{e} et XX^{e} siècles mais aussi dans les anciennes colonies telles que le Québec) et dans les lointains « pays de mission ».

Quel rôle le facteur religieux a-t-il joué dans la diffusion du français hors de France ? Qui en furent les instigateurs, les acteurs, les destinataires, les moyens ? Quelles ont été les différentes raisons et quels ont pu être les impacts de cette diffusion ? Quelles incidences cela a-t-il pu avoir sur les identités des apprenants ? Quels types de réévaluations des liens entre religion(s) et diffusion du français découle-t-il des nouvelles études et du traitement d'archives jusqu'ici peu étudiées ?

Un champ d'étude complexe

LA RELATION ENTRE LA DIFFUSION DU FRANÇAIS ET LA RELIGION EST UN CENTRE D'INTÉRÊT POUR LA SIHFLES DÈS SES DÉBUTS

Les chercheurs qui travaillent sur l'histoire de la langue française dans le monde sont souvent eux-mêmes enseignants de français hors de France. D'aucuns ont pu constater que dans leur pays d'activité, en Europe du Nord, dans le Bassin méditerranéen, ou encore dans les pays de mission catholique, l'enseignement sinon l'usage du français était ou avait été mêlé à du religieux, par les hommes – enseignants et éducateurs – ou les structures – l'école. Aussi, dès le début des travaux de la SIHFLES, l'interrogation sur la part du religieux dans la diffusion du français hors de France est présente. La question était déjà posée dans *L'Histoire de la langue française* de F. Brunot (tome VIII, Le français hors de France). Si lorsqu'il étudie l'expansion du français par l'éducation francophone dans les pays européens aux XVII^{e} et XVIII^{e} siècles, Brunot souligne le rôle important joué par les réfugiés protestants francophones dans les pays du Nord (Angleterre, Provinces-Unies, Allemagne, Suède), citant Raynal « Depuis le Refuge, l'éducation des princes et des princesses n'a été presque confiée qu'à des Français » (1934 : 545), il n'en relativise pas moins leur rôle en indiquant que l'on trouve en Allemagne aussi des maîtres de langue catholiques au XVIII^{e} siècle (*ibid.* 546) et que la francisation de la Pologne aux XVII^{e} et XVIII^{e} siècles est due aux religieux et religieuses catholiques (*ibid.* 457). Certains membres de la SIHFLES, imprégnés du travail de Brunot et ses successeurs, ont très tôt entrepris des études contextuelles publiées dans *Documents*, analysant aussi le rôle des religieux catholiques dans la diffusion du français dans différents pays². Ces études sont limitées, sur des temps et dans des espaces spécifiques, et dépendent du point

2. Italie, Espagne, Portugal, Chypre, Malte, Égypte, Syrie, Palestine, Turquie mais aussi Colombie, Québec et Afrique de l'Ouest (cf. liste des articles de *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*).

de vue des chercheurs dont la plupart sont européens, issus de pays au passé marqué par l'impérialisme colonial et par l'expansionnisme chrétien. Aussi, cherchant à fédérer les travaux et à les développer, A. Reboullet lance en 1993 un projet de recherche collective sur « les religions et l'histoire du français hors de France » (*La lettre de la SIHFLES* 20). Le cas des Pays-Bas semble propice à l'élaboration d'une réflexion théorique sur les rapports entre langue et religion (Kok Escalle, D16 : 98-107), déjà engagée par W. Frijhoff dans la communication présentée à la 1^{re} assemblée générale de la SIHFLES le 3 décembre 1988 sur l'usage du français dans les Pays-Bas septentrionaux³.

LES ENJEUX D'UNE RELATION COMPLEXE

Avec la diffusion de la langue française en relation avec un facteur religieux, dans l'exercice de pratiques culturelles, une pratique linguistique est associée à une pratique religieuse et conduit à une opération de définition identitaire tant individuelle que collective, de représentation des pouvoirs. Cette opération peut se situer dans des contextes historiques très différents (de la période moderne et classique en Europe du Nord mais aussi dans les Amériques, à la période coloniale dans le Bassin méditerranéen, l'Afrique ou l'Asie), dans des sociétés à la composition fort diverse (république bourgeoise, empire ou États dans lesquels domine le principe de « tel chef, telle religion », régions où les pouvoirs locaux dominent) et dans des situations de relations internationales qui situent les actants de la diffusion du français dans des positions qui peuvent être opposées : l'exilé ou le conquérant.

Dans quelle mesure l'identification de la langue française et de la religion/confession a-t-elle facilité ou provoqué des attitudes de défense vs protection, de discrimination vs solidarité, chez les actants individuels confrontés à la nécessité d'apprendre et de faire usage de la langue et au sein du groupe social concerné ? La religion a-t-elle été une arme, un bagage, une référence, une garantie pour les acteurs de l'expansion de la francophonie ? Si dans les pays protestants accueillant des francophones protestants on ne peut pas parler de contexte conflictuel, la question se pose pour les pays dans lesquels le caractère religieux des supports de langue française s'inscrit en conflit avec la société d'accueil.

Les écoles dites françaises dans les pays du nord de l'Europe aux XVII^e et XVIII^e siècles et celles des congréganistes en pays de mission catholique aux XIX^e et XX^e siècles ont été le vivier dans lequel ont été formés des esprits mais aussi des citoyens initiés aux valeurs de leur propre société à travers une langue étrangère et des discours qui portent sur l'autre pour parler de soi. Avec les archives qui nous renseignent sur l'usage et la pratique linguistique dans l'Église, on peut aborder la gestion institutionnelle de la collectivité. En outre, l'étude des manuels d'apprentissage du français, des livres de lecture et des

3. Vingt ans plus tard, Frijhoff s'interroge sur « qu'est-ce que le cas des Pays-Bas nous enseigne sur la relation entre langue et religion ? » (D 45 : 97-122).

autres activités d'éducation scolaire renseigne sur les contenus et les modèles de valeurs, proposés en français et accréditant le locuteur d'un prestige social et symbolique déterminé par la société. Les nombreuses éditions en français d'ouvrages religieux présentes dans les bibliothèques privées et publiques à l'étranger ont servi d'outils à la diffusion de français et au soutien de l'héritage moral et religieux promis aux lecteurs. Mais les publications en français dépassent de beaucoup le champ religieux, font du français un véhicule culturel et donnent, au long des siècles, accès aux classiques puis aux philosophes des Lumières.

Qu'il y ait support religieux de la diffusion de la langue ou support linguistique de la diffusion de la religion et/ou de la confession, l'usage du français en contexte minoritaire et étranger constitue un marqueur de distinction et d'identité dont la perception et la manifestation dépendent du contexte politique et social du pays concerné. Ce sont bien les questions d'identité et de pouvoirs qui doivent guider l'historien étudiant les sources, à finement dater et contextualiser, distinguant « le contexte social de création et de fonctionnement, le contexte d'utilisation et d'enseignement, et le contexte social du public visé » (Frijhoff, D37 : 196).

Selon les perspectives sous lesquelles on regarde la question, on privilégie la dimension politique, la dimension identitaire, celle des pouvoirs au sein de la société. Nous avons choisi dans cet article de poser quelques questions pour problématiser les rapports entre le facteur religieux et la diffusion du français hors de France. D'un point de vue sociolinguistique on peut s'interroger sur les effets de la charge religieuse sur l'évolution de la langue et en retour sur les effets de la pratique linguistique sur l'évolution de la religion quant aux dogmes et quant aux pratiques en nombre et en qualité ? Si avec Cabanel (2003) l'on considère le français comme une langue de diasporas, peut-on extrapoler l'idée du « français réfugié », une réalité allemande du XVIII^e siècle ? Quel est le poids de l'institution et de ses représentants, enseignants et ministres du culte, mais aussi des coreligionnaires dans le maintien ou l'évolution de la langue ? Peut-on dire que le français a été utilisé comme langue sacrée dans la mesure où il a été et est encore (dans les églises wallonnes de Hollande et d'ailleurs) langue religieuse ? En outre y a-t-il des différences notoires dans la transmission et l'éducation linguistique entre protestants et catholiques, les traditions dans la relation au religieux privilégiant l'écrit ou l'oral ? L'entrelacs entre langue française et religion(s)/confessions pose la question des identités individuelles et collectives construites dans des situations sociales et politiques variées mais qui, toutes, donnent sens à un monde culturel, linguistique et religieux, étranger ou partiellement étranger, dont l'appropriation confère un pouvoir très concrètement utilitaire ou essentiellement symbolique, selon l'usage dans le contexte particulier.

Trois moments de corrélation notable entre religion et diffusion du français

Cabanel (2003 : 102) souligne le lien qui existe entre « une dispersion contrainte » que représente l'exil de minorités religieuses et l'expansion de la langue française « à l'extérieur des frontières métropolitaines ». Aux refuges huguenot de la fin du XVII^e siècle et congréganiste (1904-1914), « diasporas sortantes », il ajoute la diaspora de juifs sépharades que l'Alliance Israélite Universelle (AIU) scolarise en langue française dès 1860. Ainsi le français a-t-il été langue de protection religieuse pour les minorités juives et catholiques du Bassin méditerranéen, langue de refuge pour les protestants exilés et langue de l'éducation et du maintien de la « vraie religion » pour les jeunes catholiques européens.

LES EXILS PROTESTANTS

Dans les pays du nord de l'Europe, on cultive la mémoire des huguenots dont les noms de famille sont encore très nombreux, et qui auraient apporté avec eux la langue française. On cite (cf. Cabanel 2003) volontiers Belle van Zuylen (1740-1805) pour illustrer la relation entre la diffusion du français et l'exil protestant sous le règne de Louis XIV :

À qui, dis-je, la France doit-elle cet agréable empire qu'elle exerce bien plus sur l'Angleterre, l'Allemagne & la Hollande que sur l'Italie et l'Espagne, à qui, si ce n'est à ses réfugiés, répandus dans tous les pays protestants ? Sans eux, la Cour de Berlin n'aurait pas été Française, le feu Roi de Prusse n'aurait pas écrit en Français, son frère le Prince Henri n'aurait pas entendu avec cette finesse les hommages qui lui ont été rendu en France [...] : Grace aux instituteurs Français, les enfants Hollandais & Allemands apprennent La Fontaine par cœur, dès qu'ils savent parler ; depuis quarante ans les lettres de M^{de} de Sévigné sont entre les mains de toutes les Allemandes, de toutes les Hollandaises, de toutes les femmes de Suisse, un peu bien élevées, [...]. Lirions-nous aujourd'hui Montesquieu, Voltaire, Buffon [...] si votre langue ne nous était pas familière ? (*Observations et conjonctures politiques* 1^{er} janvier 1788, O.C. X : 79).

Or, le refuge huguenot⁴ est une deuxième étape de l'exil de protestants francophones. En effet, au XVI^e siècle, les réfugiés wallons⁵ qui ont fui les Pays-Bas du sud s'installent dans les Provinces-Unies et sont des agents de la diffusion du français, leur langue, car non seulement ils continuent à la pratiquer dans leurs églises mais encore ils l'enseignent dans les écoles qu'ils fondent et auprès des enfants de l'aristocratie dont ils deviennent les précepteurs. Dans les écoles dites françaises, avec ou sans pensionnat, sont éduqués les enfants de la bourgeoisie, qu'ils soient garçons, futurs négociants ou filles, futures mères de famille. On rencontre des maîtres d'école qui sont aussi « chantré » ou « lecteur » à l'Église réformée ; articulant les deux pratiques

4. La base de données du refuge huguenot répertorie les Français fugitifs ayant trouvé asile dans les Provinces-Unies, en Grande-Bretagne, en Allemagne et en Suisse mais pas ceux qui sont allés dans les pays scandinaves, les colonies anglaises d'Amérique du Nord, en Pologne et en Russie, <http://refuge-huguenot.ish-lyon.cnrs.fr/bibliographie.php>.

5. P. Dibon (1967 : 53-74) estime à 150 000 le nombre des réfugiés entre 1572 et 1630, soit 10 % de la population des Provinces-Unies de l'époque.

linguistique et religieuse, ils fonctionnent comme les maillons d'un système et deviennent garants de l'apprentissage des valeurs partagées (Kok Escalle, *D16* : 101-107). La pratique de la langue française est liée à la pratique de la « religion prétendue réformée », dans la forme autant que dans les contenus. Le français étant la langue de la communauté des croyants et de l'institution des églises wallonnes, l'apprentissage du français se fait dans un cadre de références conforme à la morale protestante et aux usages ; en témoignent les textes choisis pour être lus, traduits, appris par cœur dans les livres et méthodes d'apprentissage du français mais aussi les oraisons et prières qui occupent souvent les premières pages de ces méthodes aux XVII^e et XVIII^e siècles (Kok Escalle et van Strien-Chardonneau, *D37* : 45-73). La tradition est pérenne puisque « les églises réformées wallonnes, composées, pour la plus grande partie, de descendants de réfugiés, ont cela de particulier, que l'on enseigne le français dans leurs écoles de diaconie », constate le rapport établi en 1811 par Cuvier et Noël, à la demande de l'Empereur (p. 35).

Charrière attribue la francisation de l'Europe du Nord au XVIII^e siècle aux exilés, réfugiés protestants victimes de l'ostracisme catholique de la « Fille aînée de l'Église ». Langue des exilés, la langue française devient la langue des élites politiques. C'est une langue de distinction, marquée par le goût et l'élégance, la finesse et la sensibilité ; l'éducation francophone offre non seulement un ancrage dans l'histoire mais aussi donne accès à une culture, celle qui forme l'esprit et la pensée par la lecture des classiques comme La Fontaine et des philosophes des Lumières. Le français, tout en étant connoté par le protestantisme et fonctionnant comme une langue de maintien d'une identité religieuse, est associé à la modernité. En effet, non seulement le caractère éclairé des écrits du XVIII^e siècle fait de la langue française la langue du progrès et plus tard celle de « la civilisation », mais encore les écoles dites françaises ont, dès leur création au cours du XVI^e siècle et jusqu'au XIX^e siècle, proposé un enseignement moderne combinant l'apprentissage des langues à une ouverture au monde qui passe par la connaissance de l'histoire, de la géographie, des matières commerciales, etc. (Kok Escalle, van Strien-Chardonneau, *D33-34* : 120-143). On a aujourd'hui tendance à relativiser l'importance numérique des réfugiés huguenots, beaucoup moins nombreux que les Wallons un siècle plus tôt. Bots (1999) rabaisse à 35 000 le nombre de Français du Refuge installés aux Pays-Bas entre 1680 et 1715⁶.

LES MISSIONS CATHOLIQUES

Le facteur religieux catholique dans la diffusion du français hors de France intervient de façon très hétérogène, tant les territoires touchés sont différents, les cadres institutionnels distincts. Pourtant, les impacts durables de ces « missionnaires de la langue » (A. Leroy

6. La banque de données du refuge huguenot (CNRS, ISH) évalue à environ 1 600 000 le nombre des exilés répartis dans différents pays, les Provinces-Unies étant considérées comme « la grande arche du refuge » en accueillant 50 000.

Beaulieu, 1903 : 81, cité par Cabanel 2003 : 113) ont été à maintes reprises soulignés, notamment au moment de l'exil de ces congrégations au début du xx^e, mais également auparavant, dans les zones où la France a été traditionnellement protectrice des catholiques. L'éducation francophone dans ces pays de mission forme à une autre langue que la langue maternelle, s'adresse à des apprenants de religion identique ou différente (musulmans, chrétiens orientaux, juifs). Le facteur religieux est plus ou moins important selon les zones géographiques considérées, mais il est souvent associé à la perception du français comme langue de maintien d'une identité, langue d'acquisition d'un savoir faire et savoir être social, langue de la formation intellectuelle, parfois à une modernisation des structures politiques locales, comme dans l'Empire ottoman.

L'État français utilise le bénévolat des religieux catholiques (« sorte d'agent français non salarié », Wakely, *D25* : 29), même si dans certaines zones, il espère que l'œuvre de diffusion culturelle et linguistique soit, à la suite des initiatives religieuses, reprise par des institutions non religieuses. Les différents missionnaires catholiques envisagent rapidement les opportunités qui leur sont offertes aux côtés des représentants diplomatiques de la France autour du Bassin méditerranéen et les autorités romaines soutiennent institutionnellement la diffusion de la langue française ; ainsi, l'Œuvre pour la propagation de la Foi fondée en 1822 est destinée à rassembler les aumônes en faveur des œuvres missionnaires, dans le domaine sanitaire et éducatif, ce qui fait du français la langue de « la protection des âmes et des corps ». En 1856, l'Œuvre d'Orient créée pour venir en aide aux enfants du Liban promeut et soutient l'expansion des écoles missionnaires dans tout le Levant. Malgré les difficultés ayant résulté de l'expulsion des congrégations religieuses en 1904 et des lois de séparation des Églises et de l'État de 1905, le soutien gouvernemental aux congrégations religieuses dans leurs efforts de diffusion linguistique hors de la métropole ne tarit pas, les religieux et les religieuses incarnant pour beaucoup de députés les meilleurs patriotes français hors de France. Grâce aux nombreuses subventions, les écoles congréganistes sont les plus nombreuses autour du bassin méditerranéen ; elles sont perçues comme un facteur de modernisation de l'empire ottoman⁷. Leur rôle auprès des élites perdure jusqu'à la Deuxième Guerre mondiale (*D38-39*).

Avant la Première Guerre mondiale, les religieux œuvrent à la diffusion de la langue dans un contexte de compétitions linguistiques et de rivalités coloniales. En Syrie, une collaboration étroite entre autorités politiques françaises et congrégations religieuses prépare l'administration de la zone par la France (Riffier, *D27* : 83-96). Au Maghreb (Sraieb, *D25* : 34-45 ; Bannour, *D27* : 139-154), en Afrique (Spaëth, *D25* : 54-64) et au Levant (Sanchez-Summerer, *D43* : 119-143), les institutions religieuses catholiques se voient confier un rôle très important dans la

7. Cette modernisation est déjà en œuvre depuis les réformes *Tanzimat* lancées en 1839.

scolarisation en français, durant les premiers temps de la colonisation et de l'impérialisme linguistique (Wakely, *D25* : 11-33 ; Nishiyama, *D27* : 35-48), et influencent l'élaboration des méthodes d'enseignement voire de formation des enseignants, véritables concurrents de l'Alliance française (fondée en 1883) et de la Mission Laïque Française fondée en 1902 (Barko, *D25* : 90-115 ; Cortier, *D27* : 49-72 ; Güven, *D27* : 73-82 ; Riffier, *D27* : 83-96). Les écoles missionnaires sont envisagées comme un lieu commun d'intervention en Afrique de l'Ouest. Ces écoles assurent une part considérable de l'enseignement colonial (Spaëth, *D25* : 54-64 ; Bouche, *D25* : 65-90), servent de modèle, au point d'engendrer un « habitus missionnaire laïque » (Zarate, *D25* : 116). L'éducation missionnaire dans ces écoles françaises, synonyme d'éducation précoce des filles, fait par ailleurs du français une langue de conquête d'une identité et de protection d'une minorité à Chypre, Malte, au Liban notamment) ; après la Première Guerre mondiale, elle peut être liée à l'éveil de la conscience nationale. Langue du cosmopolitisme en Égypte, le « français d'origine missionnaire » est « la voie commune autour de laquelle se sont mobilisés [les] différents groupes », des différentes communautés religieuses (Fenoglio, *D10* : 77 ; 37).

Pourtant, même si l'entreprise missionnaire consiste dans une certaine mesure à exercer une influence religieuse sur les individus par le biais des missionnaires, dans quelle mesure peut-on évoquer le français comme une langue de conversion (Wakely, *D25* : 27-28), de prosélytisme ? Comment cela se décline-t-il dans des contextes musulmans (ces derniers prévenant toute velléité de conversion, interdite et réprimée), lorsque les langues vernaculaires sont nombreuses, le français « liturgique » des apprenants parfois rudimentaire ?

Liés à la diplomatie française, les religieux catholiques bénéficient du soutien de l'Alliance française, présentée par ses fondateurs comme une « Association pour la propagation de la langue française dans les colonies et à l'étranger ». A ce titre, elle collabore également très étroitement avec l'AIU dès sa fondation (Cortier, *D27* : 53).

L'ENTREPRISE DE L'ALLIANCE ISRAËLITE UNIVERSELLE

L'AIU est créée en 1860 pour « apporter un rayon de civilisation de l'Occident dans les milieux dégénérés par des siècles d'oppression et d'ignorance » (*Bulletin de l'AIU*, 1896 : 94). Ses œuvres s'adressent aux juifs séfarades du Bassin méditerranéen (de langue judéo-arabe ou judéo-espagnole). Si « sa structure entièrement communautaire et autonome sur le plan financier lui procure, dès ses débuts, une plasticité qui lui permet d'échapper aux intérêts strictement français » (Spaëth 2001 : 104), la réalité indique que, dans la plupart des cas, il lui est difficile de transcender les pouvoirs politiques en place. Le français y est enseigné à côté des langues nationales (Omer, *D45* : 69-93), l'AIU conservant comme but jusqu'en 1948 l'intégration des communautés

juives dans les différents pays. Ces écoles enseignent également parfois le français à d'autres confessions, car installées dans des villages très pauvres (Kaspi, 2010). La particularité de l'Alliance et la « gageure de sa mission [...] consistent à diffuser un enseignement moderne et laïque parallèlement à un enseignement hébraïque » (Spaëth 2001 : 112) ; ainsi tout au long de la période, le curriculum des garçons et des filles comporte plusieurs éléments religieux.

Les différentes archives et témoignages indiquent une perception de la langue française comme langue de protection et dans une certaine mesure, comme langue d'accession à la modernité (se traduisant par une intégration économique) pour la majorité des apprenants des écoles de l'AIU et pour l'ensemble des communautés. « Avant-garde de la diffusion de la langue française » (Spaëth 2001 : 105), l'AIU désire diffuser une forme de « libération religieuse » en insistant sur l'éducation des filles dans le monde arabe (la langue française aurait ainsi des incidences sur la compréhension de la religion et de la judaïté).

Vers de nouvelles interprétations ?

IMPÉRIALISME LINGUISTIQUE FRANÇAIS ET RÉÉVALUATION DU RÔLE DES MISSIONNAIRES DANS LA PROPAGATION DE LA « LANGUE DE CŒUR⁸ »

Des aspects mis en évidence par d'autres archives et de nouvelles études invitent à réévaluer notamment les rapports de pouvoirs (sociaux, politiques, religieux) et l'approche des identités (individuelles, collectives, nationales), à reconsidérer les intérêts et les stratégies des destinataires et des destinataires.

La nature de l'impérialisme linguistique tel qu'il a été formulé par Phillipson (1992), pour ce qui concerne la période d'avant la Seconde Guerre mondiale, dépend fortement d'inégalités entre les langues en présence, structurelles (propriétés matérielles) et culturelles (propriétés immatérielles ou idéologiques). Il suppose en effet une certaine idéologie de la supériorité de la langue coloniale (élégance, clarté, ordre naturel de la syntaxe), affichée pour légitimer une distribution inégale du pouvoir en sa faveur, associé à la modernisation, mais aussi à la religion de la puissance coloniale. Ainsi dans le cadre des écoles missionnaires, une stigmatisation s'opère par rapport à l'utilisation de la langue maternelle par les élèves. Or, à la lumière de l'implication des communautés religieuses françaises et des missionnaires hors de France, le concept de patriotisme linguistique doit être réévalué⁹. Les termes de patriotisme et impérialisme linguistiques nécessitent en

8. L'expression se retrouve dans les mémoires de nombreux anciens élèves d'écoles congréganistes et de l'AIU autour du Bassin méditerranéen jusqu'à la veille de la Seconde Guerre mondiale.

9. Concernant les liens entre la langue anglaise et les missionnaires protestants, Andrew Porter (2004) remet en cause l'idée que ces derniers constituent les bras droits de l'impérialisme culturel, et a notamment montré en quoi ils ont favorisé le développement, voire la préservation de l'usage de certaines langues locales, en désaccord avec les politiques coloniales.

effet une analyse plus approfondie qui permette de prendre en compte des spécificités respectives de l'approche britannique et française et de nuancer notamment le rôle joué par les missionnaires en tant qu'agents de la puissance impériale, de réévaluer leur rôle de relais entre les aspirations des populations autochtones et les objectifs des pouvoirs politiques français. Ceci induit une réévaluation du rôle des acteurs, de leurs motivations individuelles, et de la valeur attachée au français et à son image, selon une logique de *bottom up* de l'analyse de la diffusion linguistique¹⁰, de solutions élaborées empiriquement sur place.

Les récentes études sur ces écoles ont permis de nuancer l'impact des politiques linguistiques britanniques (Wolf, 2008), perçues comme ayant sonné le glas de la francophonie, de montrer d'autres facettes d'un dynamisme linguistique en situation de minoration politique. Les rapports entre langue et religion dans la diffusion du français sont des liens aux multiples facettes, à l'intérieur d'une même zone parfois. Ces liens n'ont pas forcément induit un processus de développement de langues vernaculaires en opposition avec la langue française. De plus, les impacts du facteur religieux dans la diffusion de la langue sont liés à l'émergence des nationalismes locaux aboutissant à de nouvelles configurations linguistiques. En effet, ces derniers revendiquent une identité linguistique et combattent des politiques linguistiques européennes visant à maintenir jalousement leur sphère d'influence. Les communautés religieuses font alors perdurer une forme de francophonisation tout en accordant plus d'importance aux langues locales.

Le facteur religieux s'est montré plus déterminant que le facteur politique dans le maintien des usages et de l'apprentissage du français dans certaines zones. Aslanov (2006) a souligné cette importance pour le cas du français levantin. Il a ainsi démontré que d'une part la survie (voire le renouveau) de cette langue ne s'appuyait pas forcément sur une occupation militaire ou administrative, et que d'autre part cette francophonie levantine ne devait pas être considérée comme un simple corollaire du fait colonial et impérial, ses racines étant plus profondes puisqu'elle lui préexistait.

10. Schiffman (2006) insiste sur le rôle des acteurs et des motivations individuelles comme facteur décisif dans le succès d'une langue : la valeur attachée à une langue n'est pas forcément liée aux pouvoirs exécutifs, juridiques et législatifs.

11. L'historien C. Langlois a insisté sur le nécessaire dépouillement des archives missionnaires.

AUTRES SOURCES, AUTRES INTERPRÉTATIONS ?

De nouvelles sources ont été interrogées dans une appréhension plus globale du facteur religieux dans la diffusion du français¹¹ ; en revisitant les archives des communautés religieuses (ecclésiales, municipales, ministérielles, institutionnelles propres aux établissements, correspondances, manuels) de nouveaux éclairages ont été apportés sur l'émancipation des femmes, sur le rôle des écoles missionnaires et du français dans les nationalismes locaux ou sur leurs liens avec les autres communautés francophones sous mandat anglais. Ainsi, les associations religieuses, notamment par leurs branches impliquées dans des actions

charitables, ont diffusé une image de la langue française comme une langue de soutien, d'espoir, de refuge, lui ont assuré une forme de pérennité en tant que « langue de cœur ».

D'autres sources, tels les journaux des écoles de missionnaires, montrent en quoi ces écoles tentent de proposer une identité certes basée sur la religion catholique et la langue française, mais qui accorde une place de plus en plus importante à la langue et l'histoire locales, arguant que les élèves sont capables « d'étudier la France » sans perdre pour autant leur identité, comprise comme « l'expérience vécue de l'interaction entre l'image de soi et l'imaginaire qu'imposent les autres » (Frijhoff, *D37* : 191). Ces écoles mettent en place une véritable réflexion pédagogique sur l'apprentissage et l'enseignement de la langue (pédagogie différenciée et méthode directe) qui permet au français de conserver une place de choix. L'indigénisation progressive de leur personnel contribue à leur assurer un meilleur relais auprès des autorités religieuses locales.

Certaines zones d'ombre demeurent. Elles portent sur la place faite dans cet enseignement aux sentiments d'appartenance communautaire des élèves, à la nature des solidarités établies avec le milieu des parents et à l'approche des communautés chrétiennes abordées par le prisme de l'extranéité dans certaines zones. L'interprétation par les missionnaires du français comme outil de conversion et d'évangélisation est-elle à réévaluer de même que leurs prises en compte des contraintes du terrain ? Les écoles missionnaires sont en effet au cœur d'un dispositif non gouvernemental mais privé qui vise à assurer le rayonnement du français pour éviter sa rétractation. La lutte entre pouvoirs politiques et pouvoirs religieux a abouti à une forme de « statu quo », une « négociation de l'identité religieuse en contexte de multilinguisme » (Pavlenko 2006), dont le français est ressorti minoritaire mais a survécu aux côtés des langues locales. Ainsi la francophonie a perduré à travers un attachement à la culture et aux valeurs françaises. Le français a continué à être pratiqué mais plus comme une langue refuge et un instrument identitaire (Frijhoff, *D37* : 191-197 et *D45* : 97-122).

Conclusion

Au long des siècles, on est passé d'une francisation souvent associée à des acteurs religieux à une francophonisation dont le facteur religieux de diffusion a pu contribuer à changer l'image et à faire perdurer l'usage de la langue devenue désormais « minoritaire » (Laponce 2006 : 12) au niveau mondial. Ces acteurs de la francisation marqués

par le religieux, qu'ils soient exilés ou conquérants, ont dessiné une réalité paradoxale de la France qui exile et du français qui se répand et prend force (Cabanel 2003 et D37 : 11-24). Aujourd'hui les actants qui font usage de la langue française hors de France sont divers et porteurs d'un héritage. En effet, la langue des colonies est devenue une *lingua franca* hors de France pour les communautés de la diaspora issue des anciennes colonies et par exemple, après avoir été aux Pays-Bas la langue des protestants puis des catholiques, « le français est désormais la *lingua franca* des Marocains musulmans, et ce sont eux qui en justifient le maintien dans le secteur public » (Frijhoff, D45 : 121). Dans la situation contemporaine, la langue d'usage au sein d'institutions et de communautés religieuses assure une diffusion du français, sans doute sous une forme nouvelle, que ce soit en Afrique ou en Europe (Société des missionnaires évangéliques en Afrique par exemple, D25 : 55). Peut-on se poser la question de la place qu'occupe le facteur religieux dans la francophonie d'aujourd'hui ?

Bibliographie

- ASLANOV C. (2006), *Le français au Levant, jadis et naguère. À la recherche d'une langue perdue*, Paris, H. Champion.
- BOTS H. (1999), « La migration huguenote dans les Provinces-Unies 1680-1715. Un nouveau bilan », dans P. Henry, P. Tribolet, M. de, *In dubiis libertas. Mélanges d'histoire offerts au professeur Rémy Scheurer*. Haute-rive 1999, p. 271-281.
- CABANEL P. (2003), « Langue et diasporas : trois exemples d'expansion paradoxale du français », *Diasporas. Histoire et sociétés* 2, p. 102-119.
- CABANEL P. (2006) *Une France en Méditerranée : écoles, langue et culture françaises. XIX^e-XX^e siècles*, Créaphis.
- CALVET L.-J. (1974), *Linguistique et colonialisme, petit traité de glottophagie*, Paris, Payot.
- CHARRIÈRE I. de / Belle van Zuylen, (1981), *Œuvres complètes (I-X)*, Amsterdam, G.A. van Oorschot.
- COOPER R.L. (1982), *Language spread: studies in diffusion and social change*, Bloomington and Washington DC, Indiana University Press and Center for Applied Linguistics.
- DIBON P. (1967), « Le Refuge wallon précurseur du Refuge huguenot », *XVII^e siècle* 76-77, p. 53-74.
- KASPI A. (2010), *Histoire de l'Alliance israélite universelle : de 1860 à nos jours*, Paris, Armand Colin.
- LAPONCE J. (2006), *Loi de Babel et autres régularités des rapports entre langue et politique*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- MYHILL J. (2006), *Language, Religion and National Identity in Europe and the Middle East*, Amsterdam, John Benjamins.
- OMONIYI T. et FISHMAN J.A. (2006), *Explorations in the Sociology of Language and Religion*, Amsterdam, John Benjamins.
- PAVLENKO A. et BLACKEDGE A. (2004), *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*, Clevedon, Multilingual Matters.
- PHILLIPSON R. (1992), *Linguistic imperialism*, Oxford, Oxford University Press.
- PORTER A. (2004), *Religion versus Empire? British Protestant missionaries and overseas expansion, 1700-1914*, Manchester University Press.
- SCHIFFMAN H. (2006), *Language Policy and Linguistic Culture*, dans Ricento T. (2006), *An introduction to Language Policy, Theory and Method*, Oxford, Blackwell, p. 111-126.
- SPAËTH V. (2001), « La création de l'Alliance Israélite Universelle ou la diffusion de la langue française dans le bassin méditerranéen » dans Kok Escalle M.-C. et Melka F., *Changements politiques et statuts des langues, Histoire et épistémologie, 1780-1945*, Amsterdam, Rodopi, p. 103-118.
- WOLF H.-G. (2008), « British and French Languages and Educational Policies in the Mandate and Trusteeship Territories », *Language Sciences* (30.5), p. 553-574.

Méthodes, techniques d'enseignement du français comme L2 : éléments pour une réflexion historiographique

MICHEL BERRÉ

UNIVERSITÉ DE MONS, BELGIQUE

HENRI BESSE

ENS DE LYON, FRANCE

Dans les pages qui suivent, nous tenterons de donner un aperçu des réflexions méthodologiques qui ont accompagné, justifié et orienté l'enseignement du français comme langue étrangère ou seconde (français L2) depuis la fin du Moyen Âge. Cet article à visée essentiellement informative est fondé sur les travaux existants, en particulier ceux diffusés par la SIHFLES depuis un quart de siècle. Sans entrer dans des débats épistémologiques sur la manière d'écrire l'histoire, ces travaux nous paraissent globalement s'inscrire dans le point de vue adopté par Auroux (1989), celui d'un « historicisme modéré ».

Vu le caractère très synthétique de cette contribution, quelques précisions relatives à ce qui sera ici qualifié de *méthodes*, de *méthodologie* et de *techniques d'enseignement* sont nécessaires, en assumant les risques d'anachronisme que ces précisions peuvent entraîner. Par une *méthode*, nous entendons un discours visant à promouvoir, voire à préconiser, un certain point de vue et certaines hypothèses relatives aux langues et à leur enseignement/apprentissage, non en tant que langue déjà pratiquée, au moins dans l'une ou l'autre de ses variétés orales, par les apprenants (leur L1), mais en tant que langue qui leur est non spontanément intelligible, et dite pour cette raison étrangère ou seconde (L2). Discours qui vise à guider les auteurs de manuels et/ou les enseignants en leur proposant un ensemble, plus ou moins cohérent, de *techniques* à même d'enseigner/faire apprendre les L2. Qualifiées

souvent de pratiques, procédés, exercices, activités pédagogiques, ces techniques peuvent être considérées comme les réponses plus ou moins spécifiques qu'une méthode apporte aux quatre ou cinq questions que posent inévitablement les tout débuts de l'enseignement d'une L2 à des apprenants qui en parlent déjà au moins une autre, leur L1. *La méthodologie* y est entendue comme les métadiscours tenus non pour promouvoir *une* méthode, mais pour en décrire, comparer, voire en évaluer *plusieurs*, contemporaines ou non.

Deux remarques complémentaires. L'histoire des idées méthodologiques comprend l'histoire de l'enseignement des langues (L1 ou L2) en tant que discipline scolaire (Chervel, 1998), mais elle est loin de s'y réduire. Par ailleurs, si elle n'a guère retenu l'attention des historiens de métier, ce que dit Goody (2010) sur la manière dont « l'Europe a imposé le récit de son passé au reste du monde » s'applique également à notre domaine : les discours dont il va être ici question sont tous d'origine européenne ou américaine, l'information sur la manière dont les langues ont pu être enseignées/apprises et raisonnées en dehors du contexte occidental restant très lacunaire ou peu disponible.

L a Renaissance ou la « grammatisation » du français

Les langues vernaculaires, qu'elles soient pratiquées en tant que L1 ou L2, n'ont guère fait l'objet d'un enseignement systématique au Moyen Âge. À la Renaissance, l'idéal humaniste, le rejet de l'enseignement scolastique, l'autorité croissante des États (et les politiques linguistiques qui leur sont liées), la montée de la bourgeoisie, les tensions religieuses et leurs implications quant aux langues, les grandes découvertes (Amérique, route maritime des Indes), les développements techniques (imprimerie, etc., modifient la demande et l'offre en matière de langues savantes et vernaculaires. Dans ce contexte apparaît le premier débat d'idées européen concernant l'enseignement des langues auquel prennent part les plus grands humanistes (Érasme, Vivès, Clénard). Toutefois, ces discours n'ont pas conduit, à la fin du XVI^e siècle, à un bouleversement des pratiques dans les collèges où, pour le latin, les grammaires de Despautère et d'Alvarez (et leurs règles formulées en latin) continuent de régner en maître (Swiggers, 2007b : 652).

La Renaissance européenne a également été à l'origine d'un vaste processus de production de grammaires et de dictionnaires, qui laisse apparaître une croissance exponentielle des langues vernaculaires « grammatisées » (Aurox, 1994). C'est dans ce contexte qu'ont paru

les premières « véritables » grammaires du français circulant sous une forme imprimée et atteignant de ce fait un public plus large.

Précepteurs et maîtres d'écoles françaises (cf. Dodde, Esseboom 2000 : 39-60) ont élaboré les « outils didactiques » (grammaires, dictionnaires, recueils de mots, de textes, etc.) qui aujourd'hui permettent de se faire une idée des conceptions méthodologiques de l'époque. Mais, de manière générale, les propos de ces auteurs (notamment dans les préfaces) dépassent rarement le niveau d'affirmations assez sommaires. Plusieurs de ces « maîtres » ont eu une certaine réputation. En Angleterre : J. Bellot, J. Palsgrave (auteur de la première véritable grammaire française, 1530), C. de Sainliens (alias Holyband), G. Du Wes ; aux Pays-Bas : P. Heyns, G. Meurier (première grammaire française publiée dans les Pays-Bas méridionaux, 1557), N. de Berlainmont, P.-A. Hyperphragme (première grammaire publiée dans les Pays-Bas septentrionaux, 1576) ; en Allemagne : l'émigré gantois G. Du Vivier (première grammaire française publiée en Allemagne, 1560), Petrus Lumnius (cf. De Clercq et al., 2000 ; Swiggers 2007a et b).

Plusieurs historiens ont fait écho à la querelle opposant, vers 1530, deux maîtres de français à la cour du roi d'Angleterre, le non natif du français Palsgrave et Du Wes originaire de Picardie (cf. les préfaces des deux ouvrages et Kibbee, D3 : 15-20). Dans cette querelle, ce qui est en jeu en cette première moitié du XVI^e siècle, c'est la possibilité d'appliquer la raison à une matière aussi grossière qu'une langue vernaculaire (Chevalier, 1968). Et c'est aussi la place octroyée aux règles dans l'apprentissage, Palsgrave étant plus favorable à leur enseignement, alors que Du Wes, tout en ne les rejetant pas, donne la priorité à l'usage (Caravolas, 1994 : 117-118). Cette querelle témoigne d'une part d'une certaine autonomisation professionnelle du champ du français L2, selon qu'on est natif ou non de la L2 enseignée, et d'autre part contribue à la constitution de l'un des topos de la réflexion didactique occidentale sur l'enseignement des L2, à savoir la place à réserver aux règles par rapport à la routine. On retrouve ce débat dès les premières lignes de la préface de l'ouvrage de J. Bellot, *The French Method* publié à la fin du XVI^e siècle :

Il y en a quelques-uns qui sont de l'opinion que le moyen le plus sûr et le plus commode de parvenir à la connaissance des langues, c'est de les apprendre sans l'observation de règles. Cependant, il me semble bien au contraire que celui qui est instruit en une langue quelconque, l'ayant simplement apprise par cœur, est semblable à l'oiseau en cage, qui ne dit pas autre chose que ce qu'on lui a appris. (1580 dans Baddeley, 2010 : 275 ; [orthographe modernisée par l'éditeur]).

Question qui sera reprise au siècle suivant, en la situant dans le cadre plus théorisant de la notion de méthode et dans un cadre réflexif global un peu plus consistant.

L e XVII^e siècle et l'émergence de la notion de méthode

Alors que la Renaissance a mis l'accent sur la collecte des matériaux et leur enrichissement (cf. les trésors et illustrations de la langue française), le XVII^e siècle s'intéresse aux principes, aux grandes explications. D'où l'importance des notions de *système*, de *méthode* que l'on retrouvera dans les débats sur l'enseignement des langues et leur description. La « méthode » devient un des concepts-clefs dans l'enseignement des langues et nombre de manuels adopteront ce terme dans leurs titres¹.

Le XVII^e siècle voit également se déployer les efforts les plus intenses pour codifier la norme linguistique, symbolisés par la création de l'Académie française (1635). Le latin reste la clé de voûte des humanités, mais la pression du français s'accroît à différents niveaux : les Frères des Écoles chrétiennes introduisent l'apprentissage de la lecture par le français L1, les Solitaires de Port-Royal exigent que la L1 des élèves constitue le point de départ de l'enseignement du latin, ce qui transforme sa pédagogie ; certains ordres ou mouvements religieux entrouvrent la porte des collègues à l'enseignement du français L1 ; le français est timidement introduit dans les cours de sciences des facultés de droit, de médecine (Verger, 1986 : 203-204). Et hors de France, en particulier en Espagne et en Italie, certains collèges jésuites enseignent le français L2 comme un « art chevaleresque » (cf. Minerva, 1995 ; Mandich, D8 : 35-50).

Des auteurs publient à la fois des manuels et des ouvrages de réflexion didactique. Le cas le plus célèbre est celui de Comenius (J.A. Komensky, 1592-1670) dont les manuels d'enseignement ont connu une très grande et pérenne diffusion (*Janua linguarum reserata* 1631 ; *Vestibulum* 1632). Comenius a inscrit cette activité pédagogique dans une conception plus globale des relations entre l'homme et le monde débouchant sur une théorie de l'éducation (*Didactica magna* 1657²) et de l'enseignement des langues (*Methodus linguarum novissima* 1648, cf. compte rendu par Besse et Suso López (D35 : 163-166) de la traduction française dans Bibeau et al. 2005), de telle sorte que l'on a pu voir en lui le fondateur de la didactique moderne (Caravolas, 1994). Il est également un des premiers à recourir à l'emploi systématique d'images pour un enseignement du vocabulaire mettant en rapport les mots avec les choses (cf. Besse, 2001). C'est à cet objectif que répond le dernier manuel qu'il publie (*Orbis sensualium pictus* 1653 et 1658), qui est un ouvrage destiné aux débutants. Les dialogues publiés en 1696 par le précepteur allemand M. Cramer [ou Kramer] (*Entretien [...] avec un Maître de langues & un Ecolier*) constituent un autre exemple d'essai de théorisation de l'enseignement des langues. Selon Swiggers

1. En moins d'un demi-siècle (1656-1699), plus de vingt ouvrages intègrent le terme de *méthode* dans leur titre (cf. Swiggers, 2007 : 667-670).

2. Rédigée vers 1630, mais publiée seulement en 1657, a fait l'objet d'une traduction en français en 1992.

(2010 : 111-112), il s'agit d'un jalon « didactique et didaxologique [...] important dans l'évolution de la pédagogie des langues modernes et un témoignage crucial sur la réflexion méthodologique des maîtres de langues aux Temps Modernes » (cf. aussi Christ, D8 : 19-26). Signalons encore l'*Essay d'une parfaite grammaire* (1659 ; nombreuses rééditions) du jésuite L. Chiflet qui contient un chapitre particulier sur « La maniere d'enseigner & d'apprendre la Langue François ». C'est, à notre connaissance, l'un des premiers textes qui traite spécifiquement de l'enseignement du français L2 en dehors du cadre d'une simple préface. Une « Adjonction particuliere pour les Flamands » répertorie une série de flandricismes, premier témoignage d'un genre qui fera florès. À travers cette production pédagogique (manuel) et didactique (ouvrage ou partie d'ouvrage plus théorique), les grands thèmes de la réflexion méthodologique en Occident se constituent : la routine vs la raison (systématisation par règles), l'apprentissage scolaire vs l'acquisition naturelle, l'usage authentique vs l'usage reconstruit, les rapports entre L1 et L2, l'enseignement simultané ou successif de plusieurs L2, l'apprentissage du vocabulaire, etc. Ces prises de position peuvent conduire à des conflits tel celui qui a opposé, à Strasbourg, les maîtres de langue E. Spalt et D. Martin dont plusieurs auteurs ont rendu compte (Caravolas, 1994 : 153-154 ; Chevalier, 1968 : 139).

Le XVIII^e siècle ou l'universalité du français

Caravolas (2000) a consacré à cette période un volume de plus de cinq cents pages, et, dans sa conclusion, il met en exergue quelques-uns des principaux changements méthodologiques intervenus, selon lui, dans le siècle : développement de la méthode grammaire-traduction, de la méthode par la lecture, inclusion d'illustrations et d'exercices, etc., ces changements étant liés au recul du latin (comme langue parlée) et à la progressive introduction des L1, futur pivot autour duquel s'organiseront les enseignements linguistiques. Sur le plan de la réflexion linguistique, ce siècle a vu se développer, en France, la grammaire générale (dans la foulée des travaux des Solitaires de Port-Royal) dont Chevalier (1968) a souligné l'importante dimension pédagogique : « c'est contraint par la nécessité d'une mutation de l'enseignement du latin autant que par une réforme du système de pensée qu'il [le mouvement grammatical] devient une *Grammaire générale* » (Chevalier, 1968 : 633-634).

L2 ET USAGE

Même si cette période est marquée par la rupture du quasi-monopole de l'Église sur les institutions d'enseignement et par l'intervention

croissante de l'État, cela ne se traduit pas par l'intégration des L2 vivantes dans les programmes des institutions d'enseignement moyen, sauf dans quelques régions (en Allemagne p. ex.). Quand le français L2 est enseigné dans les collèges, c'est en dehors des heures normales de cours, au titre d'art d'agrément avec des maîtres privés et ayant une rémunération particulière. Diverses raisons (prestige des langues anciennes, montée en puissance du sentiment national) expliquent la mise à l'écart des L2 vivantes dans les cursus scolaires classiques. L'une d'elles est liée à des considérations méthodologiques dans la mesure où de nombreux auteurs sont convaincus que les L2 s'apprennent d'abord par l'usage, et que les classes sont des lieux peu propices à un tel apprentissage (cf. Clavères, 1989 : 38)³.

L2 ET MÉTHODES

Les ouvrages de théorisation sur les méthodes d'enseignement des L2 restent assez rares sans doute parce que pour beaucoup, à l'instar de Beauzée (cf. son article « Méthode » de l'*Encyclopédie*), le concept de méthode est estimé plus pertinent pour l'enseignement du latin que pour celui des L2. Hors de France, même si plus de 300 grammaires sont publiées pour l'apprentissage du français (Swiggers 2007a), la réflexion théorique est également assez rare⁴. Toutefois, s'inscrivant dans les débats sur la théorie des connaissances entre rationalistes (Descartes, Leibniz) et empiristes (Locke, Hume, Condillac), trois méthodes se constituent autour des notions de « grammaire » et de « traduction » : la méthode *grammaire-traduction* (a), la méthode *traduction-grammaire* (b) et la méthode *intuitive* (c).

(a) Même si l'on peut lui associer certains noms (notamment Meidinger, 1783 ; cf. Macht, 1986 et D4 : 8-13), la méthode *grammaire-traduction* (appelée aussi méthode *synthétique* ou méthode *prussienne*) apparaît surtout comme une création collective, sans texte fondateur, peu théorisée. Dans sa version canonique, cette méthode consiste à enseigner, formulées dans la L1 partagée par le maître et ses élèves, des règles grammaticales portant sur la L2, règles suivies de quelques exemples et exceptions en L2 ; vient ensuite une série de thèmes d'application (phrases isolées). La méthode s'adresse à des jeunes gens grammaticalisés soit en L1, soit en latin. Elle présuppose des maîtres compétents dans les deux langues et disposant d'un certain savoir grammatical. Son succès qui s'est prolongé durant une bonne partie des XIX^e et XX^e siècles (cette méthode est encore utilisée dans certains départements universitaires de langues) est dû sans doute au fait qu'elle ne dérogeait pas trop à la manière dont les enseignants procédaient pour l'enseignement du latin et à sa congruence avec les principes de la pédagogie néo-humaniste qui triomphe, au moins en Allemagne, durant la première moitié du XIX^e siècle (Reinfried, D6). L'on notera cependant que l'on sait peu de choses sur la manière dont cette

3. Cette confiance en l'usage explique également le maintien et le succès de formules « non scolaires » pour l'enseignement/apprentissage des L2 : nourrices ou gouvernantes étrangères, séjours à l'étranger, préceptorat, etc., autant de moyens permettant d'assurer un certain usage via le contact avec des natifs.

4. Fait figure d'exception le *Tractatus philosophico-philologicus de methode recte tractandi linguas exoticas speciatim gallicam, italicam et anglicam* (1724) de C.-F. Seidelmann (ouvrage édité et traduit en allemand par F.J. Zapp et K. Schröder en 1984).

méthode – plus souvent décriée que précisément décrite – a pu être effectivement mise en œuvre dans les classes.

(b) La méthode *traduction-grammaire* (appelée aussi méthode *lecture-traduction*, *version-grammaire* ou *analytique*) est probablement aussi ancienne que la méthode *grammaire-traduction*, mais elle n'a guère été théorisée avant le XVIII^e siècle. Conçue en réaction aux abus des règles et des thèmes (cf. entre autres Locke, Du Marsais, Radonvilliers), elle privilégie les exercices de version. Les exercices de thème, qui ne sont pas toujours « d'application », n'y sont introduits que lorsque les apprenants sont un peu plus avancés dans leur apprentissage. Dans cette méthode, on commence la leçon par une familiarisation des apprenants à quelques éléments de la L2 présentés sous forme de phrases isolées ou de « morceaux choisis » extraits des meilleurs auteurs ; cette familiarisation s'appuie sur des équivalents donnés en L1 par le manuel ou par l'enseignant (avec recours à la traduction interlinéaire ou à la « double version »), sur leur répétition mimétique par les apprenants ainsi que sur diverses explications, entre autres grammaticales, données en L1 par le maître ; le principe qui sous-tend ces techniques d'enseignement est que l'élève ne peut réfléchir que sur une langue sans en avoir au préalable une certaine « routine ». Au sein de cette méthode, un clivage s'opère entre les partisans d'un usage authentique qui préconisent de prendre comme point de départ des textes non reconstruits didactiquement tel *l'Évangile selon Saint Jean* utilisé par J. Hamilton (1764-1829) et ceux qui recommandent un usage reconstruit (textes élaborés en fonction de la progression suivie, phrases détachées, etc.), courant auquel, pour le XIX^e siècle, l'on peut rattacher les noms de J.H. Seidenstücker (1785-1817) ou de T. Robertson (*Nouveau cours pratique, analytique, théorique et synthétique de langue anglaise*, 1838).

L'évolution des manuels illustrant ces deux courants méthodologiques témoigne aussi de la progressive « disciplinarisation » de l'enseignement des L2 : division des manuels en leçons (cf. J.-C. Thibault de la Veaux, *Leçons méthodiques de langue française pour les Allemands*, 1787), apparition d'exercices (énoncés à compléter, cacographies).

(c) Dans le cadre de la pédagogie piétiste d'A.-H. Franke (Chalmel, 2005), un courant plus « réaliste » s'est développé, en particulier dans les pays de confession protestante. Ce mouvement d'inspiration sensualiste s'est incarné dans des expérimentations pédagogiques dont le succès doit souvent autant à la personnalité de leurs initiateurs qu'aux techniques d'enseignement élaborées. À cet égard, il convient de mentionner la création du *Philanthropinum* à Dessau (1774-1793) où les pédagogues B. Basedow et C.-H. Wolke mettront en œuvre les théories de Comenius, Locke, Rousseau, etc. (cf. Reinfried, D 11 : 3-13). Il s'agit d'un enseignement « réel » fondé sur une méthode à la fois sensible (support visuel), intuitive « propre à accélérer sans traduction l'intelligence des mots de chaque langue étrangère » (Wolke, cité par

Besse, D45 : 238). Il y a donc dans les débuts de l'enseignement un double rejet, tant de la traduction que de la grammaire. Cette méthode – qualifiée aussi de naturelle – anticipe certains principes de la méthode directe (notamment l'emploi de supports visuels, cf. Reinfried, D6) et les a peut-être souterrainement nourris.

Le XIX^e siècle ou l'enseignement/ apprentissage des langues à l'épreuve des États-nations

Parmi les transformations qui affectent les sociétés européennes au lendemain de l'effondrement de l'Empire napoléonien, nombreuses sont celles qui ont eu une influence plus ou moins directe sur les méthodes d'enseignement des langues : la lente émergence au cours du siècle des États-Nation avec la mise en œuvre de politiques scolaire et linguistique nationales ; les transformations économiques de la révolution industrielle et la progressive démocratisation des sociétés ; la professionnalisation de la recherche scientifique qui s'universitarise ; le développement des moyens de communication (postes, chemins de fer, voies maritimes) ; l'essor d'un enseignement des principales langues européennes en tant que L2 dans le cadre de l'expansion coloniale, etc.

HÉRITAGE

Héritées du siècle précédent, les méthodes *grammaire-traduction* et *version-grammaire* trouvent leur terrain d'élection dans les établissements d'enseignement moyen. Ces établissements ont à leur programme une offre « plurilingue » (avec ou sans langues anciennes) dans un dispositif conçu au profit principal de la langue nationale posée comme la L1 de tous (Coste, 2010 : 63) ; ce constat établi pour la France peut vraisemblablement être étendu à d'autres pays européens. Comme annoncé plus haut, la présumée L1 de tous tend à devenir le pivot des études autour duquel s'organise l'ensemble des enseignements, linguistiques ou non. C'est dans ce contexte que s'opère ce que l'on a appelé « l'institutionnalisation des L2 », à savoir comment les L2 se sont constituées en des disciplines scolaires. Parmi les auteurs à succès, l'on peut citer, pour la méthode *grammaire-traduction*, K.J. Ploetz (1819-1881, cf. Christ, D12 : 5-10) et, pour la méthode *version-grammaire*, J.F. Ahn (1796-1865) et H.G. Ollendorff (1803-1865, cf. Hammar, D12 : 11-15).

Quant à la méthode naturelle, elle a sombré dans l'oubli dans l'enseignement moyen, notamment sous l'impulsion des néo-humanistes

allemands (Reinfried, *D6* : 143). En revanche, elle a trouvé un accueil plus favorable dans d'autres contextes institutionnels, principalement l'instruction primaire et auprès des publics « en reprise d'études » (adultes non grammaticalisés). L'on sait que les L2, tout comme les « dialectes », sont restées à l'écart de l'école primaire tenue d'enseigner à ses élèves « des matières d'une utilité plus pressante et plus générale » (F. Buisson, *Dictionnaire de pédagogie*, article *Langues vivantes*). Ce n'est que dans les zones frontalières et dans des pays ayant plusieurs langues officielles qu'une L2 a pu être enseignée aux enfants dans un but plus pratique que formatif⁵. De manière générale, les techniques préconisées pour cet enseignement retrouvaient les principes de la méthode naturelle héritée de Basedow et de ses disciples, et adaptés, dès la fin du XVIII^e siècle, à l'ensemble des matières enseignées à l'école élémentaire notamment par Pestalozzi (1746-1827)⁶.

Tant les auteurs de manuels que les pédagogues préconisent une méthode qu'ils appellent parfois *des nourrices* ou plus souvent *maternelle* ou *intuitive*. Pour l'instituteur, il s'agit de calquer son enseignement linguistique sur l'action (*naturelle*) de la mère avec son enfant. Cette méthode accorde la priorité à l'oral, aux exercices de langage et à la conversation. Elle recourt volontiers aux images (pour la compréhension ou comme support de la production verbale) et intègre, dès le milieu du XIX^e siècle, les tableaux muraux originellement destinés aux leçons de choses ou à l'enseignement de l'allemand L1 (Reinfried, *D11* : 3-7). C'est également cette méthode *intuitive, maternelle* qui est prisée par l'inspecteur général Irénée Carré pour l'enseignement du français aux enfants dits alors patoisants de France (Puren, *D35* : 153-160) et qui s'est imposée dans l'Empire colonial⁷, à la fin du XIX^e siècle, après de nombreux débats et polémiques. Malgré quelques tentatives plus ou moins bilingues, l'instruction élémentaire s'y est développée essentiellement en français. Selon Besse (*D45* : 237), cette méthode qu'on finira par dire « directe » a permis « aux simples natifs des langues "civilisées", y compris sans formation professionnelle [...] d'enseigner leur propre L1 à des non-natifs de celle-ci sans pour autant devoir apprendre la leur ».

DIVERSIFICATION

Les historiens de l'enseignement des langues rangent sous les étiquettes assez commodes de « précurseurs », « individual reformers » (Howatt, Widdowson, 2004), « practical pioneers » (Titone, 1968), des auteurs qui ont pour point commun de s'opposer aux pratiques en cours. C'est le cas de J. Jacotot (*Enseignement universel. Langue étrangère*, 1824), K. Mager (*Die modernen Humanitätsstudien*, 1840-46), C. Marcel (*Language as a Means of Mental Culture and International Communication*, 1853), T. Prendergast (*The Mastery of Languages, or the Art of Speaking Foreign Tongues idiomatically*, 1864), L. Sauveur

5. D'après débats ont eu lieu sur l'opportunité d'enseigner une L2 à l'école primaire. Pour un aperçu de cette question en Belgique, cf. Berré (2006).

6. Rappelons que la question de la méthode au niveau de l'école élémentaire est liée à celle du mode d'enseignement (individuel, mutuel ou simultané).

7. Si la France a perdu plusieurs possessions insulaires et que le français a reculé considérablement en Amérique, l'implantation du français en Méditerranée du Sud (Maghreb), en Afrique noire (Gabon, Congo, Soudan, Niger), en Asie (Indochine française) et dans l'Océan indien (Nouvelle-Calédonie) a été remarquable.

(*Introduction to the Teaching of Living Languages without Grammar or Dictionary*, 1874), F. Gouin (*Exposé d'une nouvelle méthode linguistique. Art d'enseigner et d'étudier les langues*, 1880), etc.⁸

Par ailleurs, les transformations sociales amplifient les besoins de connaissance des L2. Écoles commerciales, instituts privés, pensionnats, écoles pour adultes, enseignement à distance (autodidaxie) poussent comme des champignons et contribuent à l'émergence d'un marché de l'enseignement des langues. La dynastie des Ahn, l'Institut Toussaint et Langenscheidt (1856), M. Berlitz dont la première école est fondée en 1878 à Providence aux États-Unis, montrent qu'il est désormais possible de faire carrière, voire fortune dans l'enseignement des langues (cf. aussi la méthode Assimil fondée par A. Chérel en 1929 avec le premier volume de *l'Anglais sans peine*).

Si l'on dispose de quelques études de cas sur cette « nébuleuse d'auteurs et d'ouvrages » plus ou moins en rupture avec les méthodes traditionnelles (d'où l'étiquette de méthode *naturelle* qui leur est parfois accolée), il reste difficile de se faire une idée d'ensemble, peut-être en raison de la grande diversité des situations sur le terrain et de l'absence de structuration universitaire de la recherche à l'époque.

RUPTURE

La fin du siècle voit un peu partout en Europe triompher la méthode directe, initiée symboliquement par la publication de deux « pamphlets » : *Der Sprachunterricht muss umkehren ! [L'enseignement des langues doit faire volte-face !]*, 1882, sous le pseudonyme de *Quousque tandem* (« jusques à quand ») par un jeune phonéticien de l'université de Marburg, Wilhelm Viëtor (1850-1918) ; et *Die praktische Sprachlernung [L'apprentissage pratique de la langue]*, 1884, par F. Franke qui fournit les bases psycho-philosophiques d'une approche monolingue en L2, en s'inspirant notamment des travaux de W. von Humboldt⁹.

Le succès de la méthode directe repose, d'après Puren (1988), sur sa grande cohérence interne fondée sur des techniques excluant la traduction magistrale, promouvant l'activité de l'élève et privilégiant l'oral, ces trois techniques sont pour Puren le noyau dur de la méthode directe¹⁰. Outre ses liens avec la méthode intuitive, le succès de la méthode directe s'explique également par des facteurs externes : le prestige du savoir scientifique et la nouveauté des sciences de référence dont la méthode s'est réclamée (principalement la phonétique et la psychologie), le besoin des professeurs de langues modernes de se forger une identité au sein du système scolaire (en lien avec le modèle de la spécialisation disciplinaire sur lequel s'est construit l'enseignement moyen) et le souci tout national de cloisonner les enseignements linguistiques en évitant les mélanges de langues et de cultures (Berré, D33/34 : 90-91)¹¹. L'influence de la pédagogie de l'enseignement

8. Sur ces auteurs, l'on consultera en première approche Suso López, D30 : 157-169 (Jacotot) ; Macht 1986 et Reinfried, D14 : 45-56 (Mager), Smith 2009 (C. Marcel), Howatt et Widdowson 2004 (T. Prendergast), Finotti 2010 (L. Sauveur), Germain 1995 (F. Gouin). D'autres textes restent peu étudiés comme ceux de G. Ticknor (*Lecture on the Best Methods of Teaching the Living Languages*, 1833), J. Manesca (*An oral System of Teaching living Languages*, 1834) ou T. Geselschap (*Essai sur l'étude des langues modernes, d'après les principes de W. v. Humboldt*, 1853).

9. Sur la période 1880-1914, cf. Auroux (2000) et, plus particulièrement sur le rôle des phonéticiens, cf. Galazzi (2002).

10. Howatt cite trois principes de base qui ne correspondent que partiellement à ceux avancés par Puren : « The Reform Movement was founded on three basic principles : the primacy of speech, the centrality of the connected text as the kernel of the teaching-learning process, and the absolute priority of an oral classroom methodology » (Howatt et al. 2004 : 189).

11. Sur la naissance, le développement et la circulation de la méthode directe, cf. le colloque dont une partie des actes a été publiée dans Bodé et Kahn, D10.

primaire sur l'enseignement secondaire, dans le cadre des réformes de 1880, est aussi probable.

Le savoir scientifique est désormais convoqué pour garantir la qualité de la méthode. Il s'agit d'appliquer, dans le cadre d'une idéologie marquée par le positivisme et la foi dans le progrès, ce que l'on sait d'un objet (la langue, l'esprit) sur un autre (l'enseignement/apprentissage d'une langue). Des travaux plus empiriques sur l'usage des nouvelles méthodes dans un contexte scolaire ont également vu le jour (cf. H. Klinghardt en Allemagne et W.H. Widgery en Grande-Bretagne). Sur le plan théorique les développements de la méthode directe se sont en quelque sorte achevés par la publication des ouvrages du Britannique Henry Sweet (*The Practical Study of Languages* 1899) et du Danois Otto Jespersen (*Sprogundervisning* 1901 traduit en anglais en 1904, *How to Teach a Foreign Language*). Outre l'adoption de la méthode par les gouvernements de la plupart des pays européens, le discours de rupture des méthodologues directs a aussi considérablement influencé la réflexion jusqu'à la fin des années 30, les « méthodes » qui ont suivi se définissant en termes de plus ou moins grande « fidélité » aux techniques de la méthode directe (assouplissement, adaptation, compromis, éclectisme, etc.). Ce discours a placé la notion de méthode au centre de la réflexion didactique, comme élément clef du progrès de l'enseignement/apprentissage des L2, « paradigme méthodologique » qui sera adopté, dans une perspective plus ou moins positiviste, par l'historiographie de l'enseignement des langues, née en Allemagne vers 1860 (Schröder, D5 : 2-9)¹².

Au sein de l'Occident (et même au-delà via les empires coloniaux), les méthodes et les pratiques ne connaissent ni les frontières d'État, ni les barrières linguistiques même si, bien entendu, le temps des réformes (dans les discours, les manuels, les classes) peut évidemment présenter des variations en fonction des contextes culturels et nationaux. L'officialisation de la méthode directe dans différents pays européens en constitue un bon exemple : 1897 et 1905, selon les niveaux d'enseignement, en Belgique (Maréchal 1972 : 462-472), 1902 en France (Puren 1988 : 94), 1905 (Italie), 1911 pour l'Espagne (Vivero García, D10 : 94), etc.

Ces idées passent d'un pays à l'autre via des séjours linguistiques de plus ou moins longue durée, les revues pédagogiques qui foisonnent pour l'enseignement des langues à partir de 1880 et les congrès internationaux qui permettent les échanges entre linguistiques, phonéticiens, enseignants et auteurs de manuels de plusieurs pays¹³. Le résultat, c'est une intense circulation des idées méthodologiques de telle sorte qu'au niveau de la « structure » des manuels, une grande similarité est à observer entre les ouvrages publiés dans les divers pays européens (et même hors d'Europe).

12. L'historiographie relative à l'enseignement des langues ne s'est guère constituée en domaine de recherche, au niveau international, avant le dernier quart du XX^e siècle avec la création de plusieurs sociétés savantes dont la SIHFLES (1987).

13. Les premiers congrès d'enseignement des L2 ont d'abord été organisés en Allemagne, fin XIX^e siècle, puis en France. La *Fédération internationale des Professeurs de Langues vivantes* (FIPLV) a été fondée en 1931. Pour une histoire de la FIPLV, cf. Freudenstein (2009).

L^e xx^e siècle et la notion de méthode en question

Notre propos pour le xx^e siècle sera inévitablement subjectif, nécessairement allusif et forcément caricatural. Autant dire que les lignes qui suivent tracent davantage les contours d'un cadre d'analyse des débats méthodologiques qu'elles ne prétendent en donner, même sous une forme condensée, une quelconque synthèse.

LES MÉTHODES : DE « L'ÈRE SCIENTIFIQUE » À UNE CERTAINE RELATIVISATION...

Sur les méthodes des xix^e et xx^e siècles, l'on dispose de quelques ouvrages historiques en langues française, anglaise, allemande et italienne¹⁴. Ces histoires prennent souvent la forme d'« ouvrages de synthèses » avec une finalité didactique explicite (cf. la préface de R. Galisson à l'ouvrage de Puren, 1988). Ils adoptent un plan assez similaire, pour la plupart divisés en autant de chapitres que de méthodes identifiées. Inscrites sur un axe chronologiquement orienté (et plus ou moins sous-tendu par l'idée de progrès), ces méthodes sont assez sommairement décrites, plus souvent « justifiées » par les sciences dont elles se réclament que précisément caractérisées par les techniques d'enseignement qu'elles ont mises au point ou promues. Les auteurs de ces « inventaires » (le terme de « typologie » paraît abusif vu le manque de clarté et de systématisme au niveau des critères utilisés) ne sont par ailleurs guère d'accord ni sur le nombre, ni sur la dénomination, ni sur la description des méthodes (pour une analyse critique de ces discours dans les aires francophone et anglophone, cf. Besse, 2001).

Toutefois, malgré leur désaccord et au-delà de leurs imperfections, ces ouvrages rendent compte d'un indéniable mouvement de scientification des méthodes et de la méthodologie au cours du xx^e siècle. Germain (1993) qualifie d'ailleurs ce siècle d'« ère scientifique ». Les deux principales disciplines ressources sont la psychologie (justifiant, par exemple, durant l'Entre-deux-guerres, le recours à des techniques d'enseignement sollicitant l'activité de l'élève) et la linguistique. Harold Palmer annonce, d'un certain point de vue, ce que sera « la linguistique appliquée » au milieu du siècle avec ses ouvrages *The Scientific Study and Teaching of Languages* (1917), *The Oral Method of Teaching Languages* (1921) et *The Principles of Language Study* (1922). Selon Stern (1983 : 100), « it is during this period [premier tiers du xx^e siècle] that the first serious attempts were made to resolve language teaching problems by research methods, for example, on vocabulary selection, or testing ». Ce paradigme méthodologique est resté dominant (y compris dans les critiques adressées à la méthode directe) jusque dans les années 70. Sous l'effet de différents facteurs – d'ordre essentiellement institutionnel

14. Par ordre chronologique : Mackey (1965 [1972]), Maréchal (1972), Larsen-Freeman (1986), Macht (1986, 1987, 1990), Richards et Rodgers (1986), Puren (1988), Hammar (1992), Germain (1993), Rizzardi et Barsi (2007). Kelly (1969) adopte un plan quelque peu différent.

(Coste, 2003), la méthodologie a été par la suite progressivement reléguée à l'arrière-plan des préoccupations des didacticiens (sinon des enseignants). Depuis l'ère de la « linguistique appliquée et de la méthodologie de l'enseignement des langues » (c'était le premier titre donné au dictionnaire de Coste et Galisson en 1976, rebaptisé in extremis *Dictionnaire de didactique des langues*), le point de vue holistique et volontiers totalisant (sinon totalitaire) de la « méthodologie » des années 60 a été absorbé dans le cadre d'une réflexion plus globale sur les curricula. Parallèlement, la recherche en méthodologie s'est spécialisée sur l'enseignement/apprentissage de certaines habiletés (Beacco, 2007). L'accent mis sur la culture (dans ses dimensions anthropologiques) a aussi conduit à une relativisation d'un discours méthodologique aux prétentions parfois universalistes, peu sensible (à l'instar des sciences dont il affirmait s'inspirer) aux contextes.

VERS UN RENOUVEAU DE LA MÉTHODOLOGIE ET DE SON HISTOIRE ?

Même si après « la mort du manuel » annoncée par Debyser (1973), d'autres ont spéculé sur la fin des méthodes (Stern, 1983), il nous semble que la réflexion méthodologique a encore de beaux jours devant elle tout simplement parce que les questions auxquelles elle s'efforce de répondre continuent de se poser (Comment faire prononcer les sons de la L2 ? Comment faire accéder au sens ? Comment favoriser l'appropriation des régularités grammaticales d'une langue ?). Et dans la constitution de cette méthodologie en tant que sous-discipline de la didactique des L2, l'histoire des idées méthodologiques (et des méthodes) est susceptible d'occuper une place centrale (Besse, 1986 et 1989). Ce développement des recherches en histoire des idées méthodologiques est à envisager, selon nous, dans deux directions. D'une part, en tant qu'objets culturels, les méthodes apparaissent dans certains contextes, s'y développent et circulent selon certaines modalités. Comme l'indique Coste (2010 : 26), il est « facile de montrer que tous les grands moments d'« invention » de courants méthodologiques [...] doivent largement leur succès au relais ou à la préexistence de politiques linguistiques vigoureuses, à dynamique nationale interne ou à visée ou demande internationale ». L'évolution des rapports de force entre les grandes et les petites langues, les politiques linguistiques impulsées aux niveaux national ou international, les mouvements de (dé)-colonisation, les migrations, les évolutions techniques, le rôle des institutions et associations nationales et internationales, etc., sont autant de facteurs qui doivent être pris en considération pour comprendre l'apparition, le développement et la circulation des idées méthodologiques, en particulier au xx^e siècle¹⁵. L'histoire des matériaux ayant servi à enseigner les langues (du tableau noir au TBI en passant par le gramophone, la radio, le magnétophone, les auxiliaires visuels, etc.) reste encore à écrire même si nous disposons de travaux sur

15. Pour l'exemple du *Français fondamental* (1954-2005), cf. Cortier et Parpette, D36.

l'histoire des supports visuels pour le XIX^e siècle (Reinfried, D11) ou de quelques contributions sur l'usage de la radio (cf. les articles de Stiki, Hammar et Raus, D32 et ici même la contribution de Galazzi et Reinfried). Cette histoire externe est nécessaire si l'on veut pouvoir comprendre l'évolution des idées méthodologiques autrement que comme une succession de « méthodes » dont le seul moteur serait le progrès et renoncer à des facilités telles que le « mouvement de balancier » ou le « point d'équilibre », voire l'éclectisme, autant de notions qui constituent de véritables obstacles épistémologiques à une compréhension ouverte et renouvelée du passé.

D'autre part, faire l'histoire des idées méthodologiques, c'est aussi faire l'histoire des techniques d'enseignement dont ces idées ont permis l'élaboration, en partant d'hypothèses et/ou en théorisant des pratiques. Ces techniques ne servent pas à autre chose que ce pour quoi elles ont été conçues (elles ne sont donc pas transférables à d'autres objets d'enseignement – que l'on songe à la traduction interlinéaire, aux pratiques verbo-tonalistes de correction phonétique, aux paraphrases discursives, etc.) et présentent une certaine stabilité (qui rend possible la cumulation du savoir et le progrès) alors que les discours méthodologiques (relevant davantage des « idéologies ») et les pratiques (intégrées dans les circonstances infiniment variables de la communication en classe de langues) sont des objets beaucoup plus fluctuants. Les techniques, c'est ce qui permet à ce « spécialiste » qu'est l'enseignant d'une L2 d'échapper aux illusions de l'« acquisition naturelle » et de résister à la tentation d'enseigner un savoir sur la langue plutôt que la langue elle-même.

C onclusion

L'histoire de ces techniques, leur caractérisation assez fine constituent donc un enjeu majeur tant de l'histoire de l'enseignement que de la didactique actuelle et à venir des L2. C'est pourquoi la collaboration d'historiens et de didacticiens, les uns étant *a priori* plus sensibles à l'interprétation contextuelle, les autres à la dynamique interne des notions, a toujours été une priorité au sein de la SIHFLÉS dont les colloques et la revue *Documents* accueillent des contributions venues de tous les horizons disciplinaires pour autant qu'elles soient centrées sur l'objet même qui réunit les Sihflésiens, depuis vingt-cinq ans, à savoir la diffusion et l'enseignement du français comme langue étrangère ou seconde, sans exclure les autres langues, au sein de sociétés plus multilingues et multiculturelles que les deux siècles précédant celui-ci ne les ont dites et pensées.

Bibliographie

- AUROUX S. (1994), *La révolution technologique de la grammatisation*, Liège, Mardaga.
- AUROUX S. (1989-1992-2000), *Histoire des idées linguistiques* (3 t.), Liège, Mardaga.
- BADDELEY S. (2010), *The French Method. La Méthode française de Jacques Bellot*, Paris, Classiques Garnier (Textes de la Renaissance, 148).
- BEACCO J.-C. (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier.
- BERRÉ M. (2006), *Les langues à l'école primaire : enjeux identitaires et pédagogiques. L'enseignement du français en Belgique flamande au XIX^e siècle*, Université de Mons, Centre International de Phonétique Appliquée.
- BESSE H. (1986), « Pour un retour à la méthodologie », *Études de linguistique appliquée* 64, p. 7-16.
- BESSE H. (1989), « De la relative rationalité des discours sur l'enseignement/apprentissage des langues », *Langue française* 82, p. 28-43.
- BESSE H. (2000), *Propositions pour une typologie des méthodes de langues* (4 t.), Thèse de doctorat soutenue le 9 juin 2000, Université de Paris VIII.
- BESSE H. (2001), « Comenius et sa "méthode d'enseignement graduée" », *Langue française* 131, p. 7-22.
- BIBEAU G., CARAVOLAS J.-A. et LE BRUN-GOUANVIC C. (2005), *Novissima linguarum methodus. La toute nouvelle méthode des langues de Jan Amos Comenius [1648]*, Genève-Paris, Droz.
- CARAVOLAS J.-A. (1994), *La didactique des langues (1450-1700). Précis d'histoire et Anthologie*, Montréal, Presses universitaires de Montréal.
- CARAVOLAS J.-A. (2000), *La didactique des langues au Siècle des Lumières. Précis et anthologie thématique*, Montréal, Presses universitaires de Montréal.
- CHALMEL L. (2005 [1996]), *La petite école dans l'école*, Bern, P. Lang.
- CHERVEL A. (1998), *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris, Belin.
- CHEVALIER J.-C. (2006 [1968]), *Histoire de la syntaxe. Naissance de la notion de complément dans la grammaire française (1530-1750)*, Paris, H. Champion.
- CLAVÈRES M.-H. (1989), « Jean-Jacques contre Rousseau. La République doit-elle enseigner les langues ? », *Reflète* 32, p. 37-41.
- COSTE D. (2003), « Remarques sur les aléas de la notion et du terme de méthode en didactique du français langue étrangère », dans Rivenc P., *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. 3. La méthodologie*, Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- COSTE D. (2010), « Multilinguisme, politiques linguistiques et passages entre les langues », dans Suso López J., *Plurilinguisme et enseignement des langues en Europe : aspects historiques, didactiques et sociolinguistiques*, Granada, Universidad de Granada, p. 49-78.
- DEBYSER F. (1973), « La mort du manuel ou le déclin de l'illusion méthodologique », *Le français dans le monde* 100, p. 63-68.
- DE CLERCQ J., LIOCE N. et SWIGGERS P. (2000), *Grammaire et enseignement du français, 1500-1700*, Leuven, Peeters (Orbis Supplementa).
- DODDE N.-L. et ESSEBOOM C. (2000), « Instruction and Education in French Schools. A Reconnnaissance in the Northern Netherlands 1550-1700 », dans De Clercq, J. et al., 2000, p. 39-60.
- FINOTTI I. (2010), *Lambert Sauveur à l'ombre de Maximilian Berlitz. Les débuts de la méthode directe aux États-Unis*, Bologna, CLUEB (Quaderni del CIRSIL, 7).
- FREUDENSTEIN R. (éd.), (2009), *History of the Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes*, Tübingen, G. Narr.
- GALAZZI E. (2002), *Le son à l'école. Phonétique et enseignement des langues (fin XIX^e siècle-début XX^e siècle)*, Brescia, La Scuola.

- GERMAIN C. (1993), *Évolution de l'enseignement des langues : 5 000 ans d'histoire*, Paris, Clé International.
- GERMAIN C. (1995), « Les fondements psychologiques et linguistiques de la méthode des séries de François Gouin (1880) », *Histoire Épistémologie Langage* XVII-1, p. 115-141.
- GOODY J. (2010), *Le vol de l'histoire*, Paris, Gallimard.
- HAMMAR E. (1992), « La Française ». *Mille et une façons d'apprendre le français en Suède avant 1807*, Uppsala (Uppsala Studies in Education 41).
- HOWATT P.R. et WIDDOWSON H.G. (2004 [1994]), *A history of English Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- KELLY L.G. (1969 [1976]), *Twenty-five centuries of language teaching : an inquiry into the science, art, and development of language teaching methodology*, Rowley (Massachusetts), Newbury House Publishers.
- LARSEN-FREEMAN D. (1986 [2011]), *Techniques & Principles in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- MACHT K. (1986-1987-1990), *Methodengeschichte des Englischunterrichts 1800-1880 (t. 1) ; 1880-1960 (t. 2.) , 1960-1985 (t. 3)*, Augsburg, Universität Augsburg (Augsburger I-& I-Schriften 35, 39, 53).
- MACKAY W.-Fr. (1972 [1965]), *Principes de didactique analytique. Analyse scientifique de l'enseignement des langues*, Paris, Didier.
- MARÉCHAL R. (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, Didier.
- MINERVA N. (1995), *Manuels, maîtres, méthodes. Repères pour l'histoire de l'enseignement du français en Italie*, Bologna, CLUEB.
- PUREN Ch. (1988), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Clé International.
- RICHARDS J.C., RODGERS T.S. (1986 [2001]), *Approaches and Methods in Language Teaching*, New York, Cambridge University Press.
- RIZZARDI M.-C. et BARSÌ M. (2007), *Metodi in classe per insegnare la lingua straniera con DVD*, Milano, Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto.
- SMITH R. (2009), « Claude Marcel (1793-1876) : a neglected applied linguist ? », *Language and History* 52-2, p. 171-181.
- STERN H.H. (1983 [1991]), *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- SWIGGERS P. (2007a), « L'analyse grammaticale et didactico-linguistique du français, du Moyen Âge au XIX^e siècle. Jalons de l'histoire du français comme objet de description et d'enseignement », dans Schmitter P., *Sprachtheorien der Neuzeit III/2 : Sprachbeschreibung und Unterricht*, Teil 2, Tübingen, G. Narr, p. 559-645.
- SWIGGERS P. (2007b), « L'institution du français. Jalons de l'histoire de son enseignement », dans Schmitter P., *Sprachtheorien der Neuzeit III/2 : Sprachbeschreibung und Unterricht*, Teil 2, Tübingen, G. Narr, p. 646-721.
- SWIGGERS P. (2010), « Les enjeux de l'enseignement des langues aux temps modernes : dimension ludique, politique et idéologique de la didactique et de la didaxologie », dans Suso López J., *Plurilinguisme et enseignement des langues en Europe : aspects historiques, didactiques et sociolinguistiques*, Granada, Universidad de Granada, p. 79-123.
- TITONE R. (1968), *Teaching foreign languages. An historical sketch*. Washington, Georgetown University Press.
- VERGER J. (1986), *Histoire des universités en France*, Toulouse, Privat.

F

ormation des enseignants et histoire de la diffusion et de l'enseignement des langues

GÉRARD VIGNER

ÉDUCATION NATIONALE, FRANCE

Pour commencer, le constat d'une absence. La formation des enseignants en FLE, leur professionnalisation, passent rarement par les voies d'une réflexion d'ordre historique sur le domaine, comme si les urgences d'un présent toujours plus complexe l'emportaient sur toute volonté de prise de recul dont l'histoire serait l'instrument.

Deuxième constat, l'importance du développement des études historiques consacrées aux langues vivantes, à leur diffusion et à leur enseignement depuis trois décennies au moins (pour une présentation d'ensemble, cf. Berré, 2010). Quel regard porter sur ces travaux ? Permettent-ils de constituer ces objets de recherche en objets inédits, considérés pour eux-mêmes, portés par une exigence épistémologique forte, inscrits dans un champ plus vaste, celui de l'histoire culturelle, ou bien faut-il envisager ces objets sur la base d'un simple critère d'utilité, comme composante obligée d'un parcours de professionnalisation des enseignants de langues ? Aucune réponse n'est *a priori* évidente, surtout s'il s'agit de s'en tenir à un choix binaire qui, porté sur un des éléments, exclut l'autre. Et ce champ de recherche, une revue rapide des membres de la SIHFLES le confirme, rassemble aussi bien des historiens, au sens classique du terme, que des enseignants/didacticiens soucieux d'explorer la mémoire de leur métier ou de leur discipline.

Par ailleurs, on remarquera que cette sensibilité nouvelle à l'histoire des disciplines dans la formation des enseignants tend à s'étendre à d'autres domaines que ceux de l'enseignement des langues¹ et qu'à ce titre, et à bien d'autres d'ailleurs, il importe de s'interroger sur la nature de l'enjeu que peut constituer aujourd'hui la mise en place de cette nouvelle composante dans la formation des enseignants. À l'évidence, l'histoire des disciplines est plus, ou autre chose, qu'une simple

1. Ainsi de la tenue récente, les 12 et 13 octobre 2010, à Lyon d'un colloque organisé à l'initiative de l'ex-I'INRP, intitulé « L'histoire des disciplines dans la formation des enseignants ».

branche de la science historique et répond à des finalités qui vont plus loin que le simple souci de contribuer à l'élaboration d'un savoir historique global. On n'omettra pas non plus de rappeler que certaines disciplines d'intervention, comme le droit ou la médecine, ont depuis longtemps développé en leur sein une branche historique qui s'inscrit dans le parcours général de formation de l'étudiant. Pourquoi cette soudaine émergence dans les métiers de l'enseignement ? Quelles finalités peut-on dans ces conditions assigner à un tel enseignement dans un plan général de formation ?

Une dernière précision encore. Histoire des disciplines, écrivons-nous, mais de quelles disciplines ? Disciplines universitaires ou disciplines scolaires ? L'histoire des disciplines universitaires, c'est-à-dire tout à la fois l'histoire des idées, l'histoire des sciences, telles que l'institution universitaire les a progressivement prises en charge, constitue un domaine de recherche déjà ancien. Ainsi en est-il des travaux engagés par la SHEL (*Société d'histoire et d'épistémologie des sciences du langage*), société de création certes récente, mais qui s'appuie sur une très longue tradition de recherche. Mais encore une histoire des disciplines scolaires envisagée non pas selon une relation descendante, de la recherche la plus théorique aux pratiques d'enseignement qui en découleraient, mais plutôt dans la perspective d'une histoire des modes d'élaboration d'une discipline nouvelle à propos de l'enseignement des langues vivantes étrangères qui, en ces temps plus anciens de latinité dominante, étaient rangées dans la catégorie peu valorisée des langues dites vulgaires ou *sermo vulgaris*.

Nous allons tenter ici de dessiner ce que peuvent être la place et la fonction de l'histoire de l'enseignement du français, langue étrangère ou seconde, dans la formation des enseignants. Former à l'enseignement du français aujourd'hui s'inscrit dans un environnement différent de celui qui prévalait il y a une vingtaine d'années. Tracer les grandes lignes de ces contextes permettra d'expliquer, pour partie, les raisons qui conduisent à donner à l'histoire des disciplines d'enseignement une place nouvelle, si tant est qu'il y ait eu une place réservée autrefois, dans cette formation.

La profession enseignante dans ses enjeux actuels

Insérer dans la formation des enseignants une composante liée à l'histoire de la discipline ne saurait s'opérer de façon uniforme. La formation à l'enseignement du français a ceci de particulier, et nous y reviendrons un peu plus loin, qu'elle se situe à la croisée de deux

champs d'influence distincts qui, selon les pays et selon leur mode d'interpénétration, confèrent à chaque fois à cette formation un profil particulier. Il existe tout d'abord des traditions académiques propres à chaque pays, liées aussi à la nature du marché de la profession. La place du français n'y est jamais identique, la part des publics scolaires et des publics d'adultes ou des publics d'étudiants n'y est pas la même, le cadre d'enseignement non plus, selon qu'il s'agit d'institutions publiques ou de réseaux d'établissements privés. La présence du français dans le pays relève aussi de liens et d'expériences historiques variés. En même temps, des logiques générales de formation, organisées autour de notions communes, fondées sur des conceptions partagées de ce que peut être aujourd'hui la compétence professionnelle, sont présentes un peu partout dans le monde². Si bien qu'à la confluence de ces deux grands champs de force, s'opèrent des choix, plus ou moins explicités, parfois en tension. Ainsi de la tentation de procéder, par un applicationnisme sans précaution, à un transfert de concepts élaborés en d'autres lieux et pour d'autres publics, vers des contextes dont la singularité trouve son origine dans une expérience historique et culturelle souvent fort ancienne : la diffusion de l'approche par compétence et de ses différents avatars à toutes sortes de publics, et plus particulièrement des publics de l'enseignement primaire, peut être considérée comme un bon exemple de ces logiques en conflit.

Cela étant, qu'attend-on de la formation des enseignants de langue aujourd'hui ? La réponse semble à ce point évidente que nul n'interroge un modèle de formation dont nombre de points mériteraient d'être discutés ou repris. On débat des conditions de transpositions des savoirs savants vers les pratiques de classe, on s'interroge sur le choix et la nature des modèles de référence, ou l'on s'interroge sur la nécessité de faire évoluer le profil de l'enseignant, pour passer progressivement de celui d'un professionnel expert dans une seule langue à celui d'un enseignant ouvert aux dimensions transversales des langues. On prend en considération les incidences des réformes liées au LMD³ et, enfin et surtout, on examine les changements que peut apporter, dans des contextualisations diverses (Castellotti et Noriyuki, 2011), le CECR (*Cadre européen commun de référence pour les langues*) ainsi qu'un certain nombre d'éléments associés : approches par compétences, démarches actionnelles, échelles de compétence, dispositifs d'évaluation.

Tous ces choix nous orientent vers un certain idéal-type de la profession enseignante pensée comme culture professionnelle hautement technicisée, au rebours de tout amateurisme, même distingué, dans laquelle la rationalité technique appliquée à la recherche de bonnes solutions constitue le socle constitutif de compétence professionnelle. Taxonomies, échelles variées de compétences, y occupent une place importante et nous renvoient l'image d'un enseignant technicien,

2. La circulation internationale des idées en didactique des langues, pour reprendre ici l'intitulé d'un numéro de *Recherches et applications/Le français dans le monde*, 46, juillet 2009, est plus intense que jamais. Il suffit à cet effet de considérer dans la liste *Framonde* le nombre d'annonces de colloques et de rencontres pour mesurer l'importance du phénomène.

3. Référence à l'harmonisation des cursus d'enseignement supérieurs européens, *licence – mastère – doctorat*, dispositif qui fait écho à ce que l'on appelle aussi le processus de Bologne.

dépendant dans la mise en œuvre de son travail de différents bureaux d'étude et de méthodes qui fixent objectifs et étapes curriculaires auxquels il aura à se conformer⁴, modèle d'un enseignant intervenant dans des situations strictement définies, pour lesquelles l'application des consignes suffirait à favoriser la mise en œuvre de réponses pédagogiques appropriées. Ainsi la notion de compétence comme fondement d'une professionnalité reconnue est-elle fréquemment convoquée pour définir ces profils de formation ainsi que celle de référentiel de compétence⁵ pour établir un plan de formation.

Modèle de l'enseignant technicien, mais technicien soumis à des cahiers des charges de plus en plus contraignants, pour lequel l'intuition, la capacité à improviser, à faire face à l'imprévu, à des situations singulières, ne sont pas toujours clairement envisagées. Le modèle de l'artisan d'autrefois, élaborant ses outils, organisant l'ensemble du processus d'apprentissage, depuis les premiers choix de mise en œuvre jusqu'aux formes d'évaluation, s'efface progressivement⁶. Ces modèles-types de l'enseignant, rarement explicités, sont ainsi présentés de la façon la plus abstraite, dans leur plus grande neutralité culturelle et géographique et sans le moindre recul historique, alors même que cette technicité affichée et revendiquée n'est jamais que l'expression, à un moment et dans une région du monde donnés, d'un choix culturel, choix appelé aussi à évoluer.

Cette « emprise de la rationalité instrumentale » (Bourdoncle, 1993 : 150) dans la formation, qu'il s'agisse d'écoles professionnelles autonomes ou de départements universitaires spécialisés, tend à s'étendre, à s'imposer et appelle, en compensation, un recours à l'histoire conçue comme révélateur en dernier ressort d'une signification jusqu'à présent masquée.

On comprendra mieux alors ce que peut être l'enjeu majeur de l'introduction dans la formation de cette dimension historique : déconstruire le système des évidences contemporaines, ouvrir de la sorte au changement, à l'innovation, au lieu d'enfermer les étudiants dans un modèle dont l'intemporalité apparente masque des choix, historiquement, politiquement situés, des positions dont le caractère contingent ne peut manquer de frapper l'observateur averti⁷.

L *'histoire de l'enseignement des langues, vecteur de formation*

Les raisons que l'on peut avoir d'intégrer l'histoire d'une discipline dans la formation des enseignants (ici l'histoire de la diffusion d'une langue telle que le français et de son élaboration en objet d'enseignement) sont nombreuses et d'une certaine manière impératives, plus

4. Ainsi des outils d'évaluation des compétences et des épreuves certificatives qui relèvent désormais de la responsabilité d'organismes spécialisés (universités, chambres de commerce, centres internationaux spécialisés).

5. La diffusion de cette notion doit beaucoup, comme nous l'avons déjà signalé, aux travaux conduits en direction de la formation professionnelle des adultes, notamment les travaux engagés par G. Le Boterf (2001) en ingénierie de la formation. Voir aussi Perrenoud 2001 pour ce qui est du public enseignant.

6. Pour une réflexion d'ensemble sur la formation des enseignants, on ne manquera pas de se reporter à la très informée note de synthèse, toujours d'actualité, de Bourdoncle 1993.

7. Ainsi de l'émergence et de la diffusion du CECR, des approches plurilingues ou de l'intercompréhension, qui ne constituent pas l'étape logiquement située d'un parcours historique porté par le progrès de la didactique et de la pédagogie, mais sont des propositions qui correspondent à un contexte et à une situation historique donnés.

particulièrement quand il est question d'une discipline hautement socialisée comme l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Nous en ferons ici un rapide inventaire.

APPRENDRE UNE LANGUE, POUR QUELLES RAISONS ?

Les raisons qui font que l'on apprend une LE dans un pays, mais une LE parmi d'autres le plus souvent, dépendent de très nombreux facteurs et l'histoire de la diffusion et de l'enseignement du français nous montre que les questions proprement pédagogiques et méthodologiques n'interviennent que médiocrement dans ces choix. Il ne suffit pas qu'une langue soit bien enseignée, qu'elle s'appuie sur un appareil grammatical hautement élaboré, pour qu'elle fasse l'objet *ipso facto* d'une demande forte de la part des différents publics. D'autres facteurs peuvent intervenir, facteurs liés à l'image de cette langue, à sa prétention reconnue ou non à être une langue universelle, à l'appui qu'elle peut recevoir d'un État, d'une puissance politique, mais aussi aux liens qu'elle peut entretenir avec des réseaux religieux ; de même des facteurs liés à la publication et à la diffusion de livres et d'outils d'apprentissage appropriés, à l'existence de réseaux de maîtres de langue, d'enseignants nombreux et bien formés, ou plus simplement de malheureux que les conjonctures d'une histoire brutale jettent sur les routes de l'exil et métamorphosent à leur corps défendant en enseignants (cf. l'article de Kok Escalle et Sanchez-Summerer, dans ce recueil). Bref une situation dans laquelle, selon les moments de l'histoire, ces facteurs se combinent différemment et réorientent la demande en permanence ; que le français, entre le traité de Rastadt, en 1714, et le traité de Versailles non compris, ait été la langue dans laquelle ont été négociés et rédigés les traités, n'a pas peu contribué à faire du français une langue de référence auprès de toutes les élites politiques européennes.

UN ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE PLURILINGUE

Une LE est rarement apprise isolément. Elle prend place au milieu de langues nationales, d'autres LE, voire du latin comme ce fut pendant très longtemps le cas en Europe. Le français dans son histoire et dans sa diffusion a été ainsi en concurrence avec différentes langues, et parfois a pris place dans un environnement et un appareillage de références et d'apprentissages multilingues. Pour parler plus clairement, le français a rarement été seul sur le marché et sa relation aux autres langues (l'espagnol, l'italien aux *xvi^e* et *xvii^e* siècles, l'anglais qui dès le *xviii^e* siècle commence à prendre sa place en Europe et plus encore dans le reste du monde, les langues nationales au *xix^e* siècle) va forcément agir sur la construction des apprentissages et sur les choix méthodologiques. L'analyse historique de ces rapports de force, rapports tendus dans les organisations internationales, doit conduire le futur enseignant à s'interroger sur les rapports qui prévalent entre les

langues aujourd'hui et permettra à ce dernier d'interpréter différemment certaines perspectives d'analyse particulièrement représentées dans l'univers contemporain de la didactique. Ainsi de l'importance prise par les approches multilingues dans la DDL d'aujourd'hui.

LE PASSÉ DANS LE PRÉSENT

Un certain discours tenu par des méthodologues prosélytes a pour effet de privilégier la rupture comme mode d'avancée dans les apprentissages et dans les formations. Du passé faisant table rase, l'enseignant, avec des matériaux inédits, marqués du sceau de la modernité la plus immédiate, prodiguera des enseignements dont la radicale nouveauté ne manquera pas de fasciner, sinon de séduire, ses publics. Pourtant, lorsqu'on va y regarder d'un peu plus près, en examinant par exemple les manuels proposés par les éditeurs ou les plans et contenus de formation, on s'aperçoit très rapidement que cette radicale nouveauté porte en elle de nombreuses traces d'un passé qui est loin d'être révolu. Tout n'avance pas au même rythme dans l'innovation. Les traitements grammaticaux de la langue, les activités d'écriture proposées, auraient pu être produits à d'autres époques et c'est là chose bien normale. Un outil qui ne serait constitué que d'éléments innovants dans la totalité de ses constituants et selon une approche radicalement nouvelle, acquerrait une telle densité, une telle compacité, qu'il en deviendrait quasiment inutilisable. Est-il sûr, par exemple, que les approches par compétence l'emporteront un jour sur les approches globalistes, distinctions proposées par Beacco 2007 ? Une mise en perspective historique nous montrera que rien n'est moins assuré ou, du moins, que l'innovation s'opérera selon des arbitrages particuliers, selon des combinaisons qu'un didacticien rigoureux pourra récuser, mais que l'enseignant adoptera volontiers parce qu'elles s'inscrivent dans les procédures ordinaires de l'action professionnelle et se révèlent raisonnablement effectuelles (cf. Julien 2009).

LANGUES ET MODÈLES MÉTHODOLOGIQUES

Le débat pendant longtemps fut vif sur le fait de savoir quelle était la méthodologie la plus appropriée pour enseigner le français. Plusieurs modèles ont été en concurrence, certains, issus du latin, pendant longtemps langue culturellement dominante, d'autres fondés sur un solide pragmatisme, à base de dialogues, d'outils plurilingues, destinés à fournir aux apprenants ou aux voyageurs les outils dont ils pourraient avoir immédiatement besoin. L'histoire de l'enseignement des langues montre que d'emblée plusieurs types d'approche ont été simultanément en usage, selon les publics, selon les cultures éducatives du pays ou de la région, selon les lieux d'apprentissage et qu'à ce titre une vision unidimensionnelle de ce que peut être l'enseignement des langues semble inappropriée.

LES PUBLICS DU FRANÇAIS ET LES BESOINS D'APPRENTISSAGE

Le français, pendant des siècles, s'adressa à des publics cultivés, c'est-à-dire à des publics disposant dans leur langue maternelle d'une culture écrite plus ou moins développée, mais permettant une approche du français qui se fondait sur cette compétence première. Le français enseigné d'autre part a été très tôt une langue littérisée, grammaticalisée, et ce à partir d'une variété que l'on peut aisément considérer comme cultivée : autrement dit, le français apparaissait comme une langue savante, enseignée savamment, à des publics instruits. Mais tout ceci résultait de choix entrepris dans des contextes socio-historiques particuliers, choix qui se sont déposés au cœur même d'une certaine tradition d'apprentissage et ont fini, aux yeux de certains, par relever de l'évidence pédagogique. Comment expliquer cette place toujours importante occupée par la dimension grammaticalisante dans les apprentissages du français, sinon par la référence, implicite, à cette longue tradition historique (Besse, 2001) ? Quid dans ces conditions de l'émergence de la francophonie ? Quid des migrants ? Le français dans ses apprentissages s'est en effet étendu à des publics inédits et fort nombreux qu'étaient aux lendemains des indépendances les enfants des francophonies du Sud, comme il est d'usage de le dire aujourd'hui. Quand il s'est agi, comme la chose s'est produite plus récemment, d'aborder les publics de migrants autrement que par des approches dont la générosité d'intention était la qualité la plus évidente, on a pu mesurer la difficulté qu'il y avait à transférer dans ces deux directions les usages méthodologiques élaborés à l'intention des publics d'adultes cultivés. Cette difficulté ne pouvait que révéler le caractère historiquement et idéologiquement construit des choix entrepris à destination des publics européens. Seule une réflexion d'ordre historique permettra de situer ces différents choix dans leur espace d'élaboration initial, pour mieux faire ressortir les particularités des choix contemporains (élaboration du niveau A.1.1. par exemple, à destination des publics de migrants, qui se situe à un niveau inférieur de compétence requise par rapport au niveau de base). Méthodologie, histoire et sociologie des curriculums sont étroitement liées.

LE RÔLE DE L'OUTILLAGE TECHNOLOGIQUE ET DE CERTAINS SUPPORTS

Ce que l'on appelle aujourd'hui les nouvelles technologies, c'est-à-dire l'utilisation de supports électroniques pour l'enseignement des langues (logiciels d'apprentissage, tableaux électroniques, relais divers par l'usage de lecteur MP3, références à l'internet, etc.), d'une certaine manière, modifient l'organisation des apprentissages et offrent des perspectives de renouvellement considérables. La question reste cependant posée de savoir dans quelle mesure l'introduction de ces nouveaux supports est appelée à modifier significativement les

apprentissages. Un regard rétrospectif peut de ce point de vue-là se révéler salutaire. L'enseignement des LVE a en effet très tôt fait usage des nouvelles technologies, enregistrements divers sur disques, sur bandes magnétiques, laboratoires de langue, supports audio-visuels, apprentissage par la radio, par la télévision, permettant à chaque fois d'engager l'apprentissage sur des voies nouvelles ; mais il s'agit bien plus d'évolutions que de véritables bouleversements. Un regard historique, sur des logiques d'innovation équivalentes, permettra de mieux situer la nature de ces apports et par là même de définir des attentes raisonnables pour ce qui est des apports contemporains.

LA FORMATION INITIALE ET SON INFLUENCE

On le sait, elle joue un rôle très important dans l'empreinte initiale qui s'opère sur l'univers de référence du futur enseignant. Ce qui n'est qu'un moment dans le devenir des langues et de leur enseignement (choix méthodologiques, références théoriques, traitements didactiques) devient la référence pour toute une vie professionnelle. Tout changement, toute évolution, et il y en aura forcément, seront vécus comme un affaiblissement, une perte par rapport à ce modèle initial, survalorisé, et présenté sans les précautions contextualisantes nécessaires. On sait ce qu'il en est de ces téléologismes naïfs par lesquels l'histoire de l'enseignement des langues se scande en étapes obligées, et toujours les mêmes, depuis les siècles obscurs représentés par la méthode grammaire-traduction (comme si cette méthode était absente des pratiques d'aujourd'hui), jusqu'à l'apothéose contemporaine qui, dans les années 60 était représentée par les approches de type SGAV, puis dans les années 70/80 laissait la place aux approches communicatives, pour parvenir enfin aux approches actionnelles telles qu'elles sont présentées à partir du CECR. Or, les travaux d'histoire de l'enseignement des langues l'ont bien montré, ces approches ne se succèdent pas, elles avancent en parallèle, se différencient, sans pour autant reléguer aux oubliettes de l'histoire les approches antérieures. Quand le CECR et les approches actionnelles auront fait leur temps, dans leur dimension proprement innovante, d'autres propositions émergeront qui n'invalideront nullement tout ce qui s'est engagé autour du CECR, mais l'inscriront dans une continuité plus largement dessinée. Le CECR est le plus souvent présenté comme un objet hors de toutes contraintes historiques, alors que sa logique organisationnelle est marquée par : (1) la culture du Conseil de l'Europe et la diversité d'une Europe qui sortait de deux guerres particulièrement éprouvantes ; (2) des valeurs de paix, de compréhension mutuelle ; (3) une approche de la compétence fondée sur le transfert vers le savoir parler, le savoir apprendre de logiques de formation venues de la formation professionnelle des adultes ; d'où l'importance qu'il y a à sociologiser et à historiciser l'éventail des pratiques présentées pour éviter les inconvénients d'une approche excessivement

abstraite qui rend plus difficile, dans la suite de la carrière de l'enseignant, la relation au changement et à l'innovation. Les enseignants sauront que d'autres approches se feront jour et que ces évolutions dépendront d'une modification des contextes, des besoins et des publics d'apprentissage à laquelle il faudra savoir se préparer. Cette approche critique des théories, des grands choix méthodologiques sera source de prudence dans l'appréciation des situations contemporaines.

ENSEIGNER LE FRANÇAIS : UN MÉTIER AUX STATUTS DIVERS

Enseigner une langue (des langues), c'est exercer un métier dont le statut mérite examen. Trop souvent cette dimension de la formation est omise ou bien est très rapidement traitée, en fin de parcours, comme si elle ne constituait qu'une simple variable d'ajustement dans la formation, alors que pour les futurs enseignants cette question est fondamentale. Comment travailleront-ils, dans quel environnement institutionnel, selon quelles garanties, sur la base de quelles compétences reconnues, et avec quels revenus ? Très variés sont les statuts et situations d'enseignement : intervenir dans une « boîte à langue » avec tous les éléments de précarité liés à cette situation, enseigner dans l'Éducation nationale française avec le statut de fonctionnaire d'État titulaire, enseigner une ou plusieurs langues, enseigner avec la mise en œuvre stricte d'une méthode particulière ou disposer de la faculté d'élaborer soi-même un parcours de formation, enseigner dans son pays d'origine dans le cadre d'un marché national protégé de l'emploi ou enseigner dans des pays étrangers. Cette différence dans les statuts et les conditions d'exercice du métier ne peut que retentir sur les démarches d'apprentissage mises en œuvre (cf. D33, D34). Connaître ce que furent les étapes de cette professionnalisation du métier d'enseignant de langue, s'interroger sur ce qui fut à l'origine de cette évolution permettra de mieux faire comprendre ce que signifie aujourd'hui être un professionnel de l'enseignement des langues, et ce que pourra être l'évolution de ce métier dans les périodes à venir. La métamorphose du maître de langue d'autrefois, éditeur/diffuseur de ses propres outils de travail, en un enseignant de langue dûment reconnu par des diplômes nationaux, l'acquisition d'un pouvoir statutaire avec contrôle du marché de la formation et des conditions de travail, avec ou sans recours à l'État, selon un processus de disciplinarisation et de professionnalisation singularisantes, langue par langue, ne correspondent qu'à des moments très particuliers dans l'histoire de l'enseignement des langues et non un état vers lequel tout le monde devrait tendre. Et l'on retrouve aujourd'hui ces maîtres de langue, qui circulent de pays en pays ou de centres d'enseignement en autres centres d'enseignement selon une logique d'exercice du métier qui n'est pas sans rappeler, toutes choses égales par ailleurs, ce que fut la condition fort inconfortable de ces maîtres d'autrefois.

MONOVALENCE OU BI/PLURIVALENCE

Allons plus avant dans l'examen de cette culture professionnelle. On sait que dans un certain nombre de pays le processus de professionnalisation est allé de pair, notamment par l'institutionnalisation scolaire, avec l'établissement d'une culture monolingue. On est professeur de français, d'anglais ou d'espagnol, et non d'autres langues qui paritairement pourraient trouver leur place dans ce référentiel de compétences. Or, un examen plus attentif de ce que furent les apprentissages et leur mise en œuvre dans les temps plus anciens fait au contraire apparaître combien la dimension plurilingue était présente dans les outils diffusés (on n'hésitait pas à proposer l'apprentissage simultané de trois ou quatre langues) ; et plus encore les maîtres eux-mêmes se recommandaient de cette compétence pour faire valoir leur professionnalité, au rebours de ce qui prévaut aujourd'hui (cf. D43, D44). Interroger le passé dans cette perspective permet de mieux situer les enjeux des formations professionnelles d'aujourd'hui et d'appréhender aussi les mécanismes culturels et politiques qui en ont sous-tendu (ou en sous-tendent aujourd'hui) l'exercice.

TRANSMISSION D'UNE MÉMOIRE PROFESSIONNELLE

Mais de façon plus générale, mieux connaître les conditions d'émergence d'une discipline telle que le FLE, et de façon plus générale les LVE, permettra de rompre avec cette image convenue d'une transposition didactique qui, venue des plus hautes sphères de la pensée savante, se traduit en une vulgate curriculaire qui ne sera jamais que l'expression imparfaite, inaboutie d'un idéal mis en œuvre par des enseignants « applicateurs », à la professionnalité incertaine. L'exploration des conditions historiques d'émergence de ces pratiques d'enseignement permettra bien au contraire de mettre en évidence la responsabilité majeure des enseignants, maîtres de langue autrefois, auteurs de manuels et de grammaires, dans l'élaboration de ce champ disciplinaire. Si ce champ fait écho à l'histoire des idées et des représentations sur les langues à une époque donnée, il est tout autant le produit de l'activité des enseignants eux-mêmes, de leur travail dans un contexte donné. L'identité professionnelle des futurs enseignants trouvera ainsi de nouveaux points d'ancrage. À l'image de l'enseignant appliquant de nouveaux programmes, utilisant les manuels et outils mis en disposition, une approche historique de l'émergence et de l'organisation de ce qui fut à l'époque, dès le ^{xvi}^e siècle, un nouveau métier mettra en évidence cette dimension souvent ignorée de l'enseignant responsable qui, auprès de ses collègues, dans sa bibliothèque de manuels, cherchera les solutions les plus appropriées aux situations de formation qu'il aura à affronter, armé de ses savoirs et de son intuition de professionnel.

HISTOIRE ET MÉMOIRE

On sait, plus ou moins, que dans le monde enseignant le rapport à l'histoire, quand il existe, se confond le plus souvent avec l'exercice d'une mémoire professionnelle dont l'objectif n'est pas tant de restituer des états anciens du monde, dans les tensions, conflits, tâtonnements divers, que de rétablir un lien direct avec un passé idéalisé. La mémoire, on le sait, est fondatrice d'identité et permet au groupe des professionnels de se donner en partage l'image de ce que fut un âge d'or de l'enseignement et de la position d'une langue dans le monde. S'agissant du français, on sait combien la référence à cette mémoire est prégnante : le français au XVIII^e siècle, langue des élites européennes, le français en Amérique latine au tournant du XIX^e et du XX^e siècle, le français dans les territoires du Levant. Or cette référence à ces publics renvoie à une tradition élitiste dans l'enseignement (l'ouvrage de M. Fumaroli 2001 est significatif d'une telle attitude), avec pour corollaire la non-perception de la place nouvelle, parce que récente, du français dans ce que l'on appelle maintenant les francophonies du Sud. C'est oublier en même temps que l'allemand occupait en Europe, au moins jusqu'à 1914, une place prééminente, que l'anglais était aussi la langue des élites européennes, mais aussi une langue en usage dans un empire de taille considérable et que, par le biais de l'immigration vers l'Amérique latine, l'espagnol gagnait des locuteurs à chaque navire accostant dans un port sud-américain (Godechot et Marseille, 1997 : 377). Le français a toujours été une langue à publics restreints, publics certes influents, sensibles à un certain prestige intellectuel et culturel français ; langue qui pour ces raisons a eu du mal à faire face aux défis pédagogiques d'une extension extrêmement rapide à des publics de conditions particulièrement modestes, celui des enfants maghrébins et africains qui, à partir des années 60, se sont rendus en masse à l'école. Cette mémoire qui, faute d'une assise historique, donne aux futurs enseignants l'image d'une langue en déclin alors que le français évolue dans ses lieux d'implantation, dans ses publics, comme dans ses fonctions. Pensons à l'émergence du domaine francophone qui, à partir des années 60 (cf. D40/41), modifie radicalement la répartition géographique et sociale des usagers et apprenants du français et contribue à une augmentation considérable des locuteurs francophones dans le monde ; données qui devraient conduire à des réajustements dans les plans de formation et dans les priorités que l'on peut s'y donner. Français langue seconde et français langue étrangère étant ici, dans leurs origines, étroitement mêlés.

Cet inventaire des thématiques liées à la dimension historique de la formation ne prétend viser nulle exhaustivité. Plutôt suggérer des pistes de travail à explorer. L'histoire de la discipline, l'histoire de la diffusion de la langue, l'histoire de la didactique, ces différentes dimensions étant corrélées à des titres divers, ont toute la place dans une politique de formation des enseignants.

Quelle place et quel mode d'insertion de la dimension historique dans le parcours de formation ?

Affirmer l'intérêt qu'il y a à faire prévaloir à un certain moment une approche de type historique dans la présentation des faits didactiques ne suffit pas. On doit s'interroger sur les choix à adopter en matière de place à réserver à cette formation et de mode de traitement. Rappelons-nous tout d'abord, comme nous y invite fort sagement M. Berré, qu'« il ne s'agit pas de former de futurs historiens de l'enseignement des langues, mais des enseignants » (2010 : 256) ; nous sommes en présence d'un public d'étudiants qui n'appréciera cette dimension de la formation que si, sur un certain nombre de points, elle lui apporte les éclairages utiles à l'exercice de sa profession. L'histoire de la discipline doit donc répondre à un certain nombre de critères d'utilité, même si elle ne s'y limite pas.

La formation d'enseignant se conçoit le plus généralement selon deux niveaux d'organisation. Tout d'abord une formation fondamentale qui doit mettre à disposition de chacun les bases culturelles indispensables à l'exercice d'une profession qui aura à s'exercer dans des contextes variés, auprès de publics qui pourront aller des publics scolaires à des publics d'adultes et qui, tout au long d'une vie professionnelle, verra évoluer de façon parfois très brutale le marché des langues. Puis une formation plus directement professionnelle : les différents domaines d'apprentissage, les publics, les méthodologies, les supports, etc. L'histoire de la langue française, ses vecteurs de diffusion en Europe et dans le monde, les mutations institutionnelles qui l'ont affectée, les liens entre le français langue nationale et langue étrangère, sont autant d'éléments de connaissance qu'un professeur de français ne peut ignorer. Aussi conviendra-t-il de considérer l'histoire des disciplines comme une discipline de référence au même titre que la linguistique ou la littérature.

Mais il est possible encore, au cœur même de la formation professionnelle, d'envisager cette approche selon quatre perspectives directement liées au travail de l'enseignant :

- la « classe » comme espace d'action propre avec ses logiques de fonctionnement, son matériel de travail : du précepteur au collectif d'élèves et du maître de langue au professeur bénéficiant d'un statut professionnel ; d'un natif de la langue circulant dans différents pays d'Europe à un enseignant national exerçant dans son propre pays ; en s'interrogeant sur la nature des échantillons de langue retenus pour l'apprentissage (authentique ou fabriqué, dialogues ou textes descriptifs, narratifs (le *Télémaque*, par exemple), liste de mots ; filtrés ou non) ; les modes d'approche de la LE (traduction, paraphrase en L1,

définitions, images, situations de communication); la sélection des éléments de langue à systématiser; le réinvestissement; l'évaluation.

– les publics: adultes ou enfants; jeunes filles; milieux d'origine (noblesse, bourgeoisie marchande); motivations (voyages, échanges marchands, relations diplomatiques, formation intellectuelle); niveau d'éducation des publics.

– les contenus, les tâches, dans un cadre méthodologique, explicité ou non, qui leur donne ou non cohérence.

– le contexte historique, social et politique, déjà évoqué et sur lequel nous ne reviendrons pas ici, mais en insistant tout particulièrement sur ce que l'on pourrait appeler une histoire du temps présent, celle qui nous concerne le plus directement (cf. Véronique 2009). Nous commençons par exemple à mieux connaître les enjeux liés à l'élaboration du français fondamental, ou ceux liés à la constitution du FLE comme domaine d'intervention disciplinaire propre dans les années 60; mais que sait-on, autre exemple, sur les conditions d'émergence du concept de communication appliqué à l'enseignement des langues? Traitée par les didacticiens et les formateurs comme une évidence conceptuelle, cette nouvelle dimension apparaît à un moment donné, à partir de sources particulières. Seul un traitement historique permettra d'en faire surgir un certain nombre de propriétés et aidera les professeurs à en faire un usage plus approprié s'agissant d'une époque, la nôtre, dans laquelle la sociologie des échanges a considérablement évolué. La diffusion, récente, du concept d'argumentation dans une approche du discours mériterait de même un traitement identique. Une histoire au présent s'impose d'autant mieux que la force d'intensité avec laquelle on présente aujourd'hui les éléments d'innovation en masque les origines plus lointaines et les lieux où ces éléments puisent leur signification profonde. Innovations dont le potentiel de renouvellement est souvent plus faible qu'on peut le penser et que l'inscription dans la diachronie permet de mieux faire apparaître.

Enfin, dernier point d'ancrage, la formation continue des enseignants. Dans ces types de dispositifs, les enseignants sont souvent confrontés à des exigences programmatiques qui peuvent parfois paraître relever de conventions peu fondées en raison, ou du moins peu respectueuses de leurs formes ordinaires de travail. Face aux injonctions variées provenant des instances de pilotage de la formation, qu'il s'agisse d'universités, d'institutions scolaires ou de boîtes à langue, les enseignants peuvent trouver dans cette remontée dans le temps la possibilité de mieux situer les évolutions en cours et d'en percevoir plus nettement la portée.

C onclusion

On ne veut pas ici répondre par un scientisme nouveau, celui qui serait issu des travaux de la recherche historique, au professionnalisme hautement technicisé qui a cours aujourd'hui dans les lieux de formation. Ce serait verser dans un maximalisme bien peu raisonnable. Et l'on doit admettre qu'il est possible d'être un honnête enseignant de langue sans connaître véritablement l'œuvre de P.-N. Chantreau ou celle de Du Marsais. Mais pour autant de quel enseignant parlons-nous ? De celui qui se limitera à une application stricte de consignes de travail dans des plans de formation sur l'élaboration desquels il n'aura aucune prise ou de celui qui aura à évoluer tout au long d'une carrière, auprès de publics différents, dans des environnements plus ou moins favorables à l'enseignement des langues et notamment des langues autres que l'anglais ? Et dans cette seconde perspective, la référence à l'histoire sera dans bien des cas une aide précieuse à la décision.

Dans tous les cas, on l'aura bien compris, l'histoire n'est pas là pour développer une attitude de relativisme et de scepticisme. Comme si tout avait déjà été dit. Une approche historique permet au contraire d'inscrire les choix engagés dans un environnement large, dans lequel interviennent de nombreux facteurs, selon des arbitrages et des équilibres variés, chaque solution étant de la sorte une solution originale. Et c'est sur cette dimension d'originalité qu'il convient à chaque fois d'insister. Pour hier et pour aujourd'hui, avec les mêmes interrogations, et pour envisager aussi les lendemains de notre travail.

Le recours à l'histoire permettra de dessiner progressivement le contour, constamment remanié il est vrai, de ces identités disciplinaires associées aux LVE aujourd'hui, de rendre compte de l'état actuel de la discipline par une présentation de sa trajectoire historique, dans ses relations aux autres langues (latin, langues nationales). L'objet langue, et les compétences associées, n'est pas un donné intangible, mais un construit qui, selon les acteurs et les enjeux du moment, peut être constamment remodelé.

Bibliographie

- BEACCO J-C. (2007), *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier.
- BERRÉ M. (2010), « Faire place à l'histoire de la didactique des langues dans la formation des enseignants », dans *Descontinuidades e confluencias de olhares nos estudos francofonos*, Universidade de Algarve, p. 203-219.
- BESSE H. (2001), « Peut-on 'naturaliser' l'enseignement des langues en général, et celui du français en particulier ? », *Le français dans le monde – Recherches et Applications : Théories et enseignement du français aux non-francophones*, juillet, p. 29-57.
- BOURDONCLE R. (1993), « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue française de pédagogie* 105, p. 83-119.
- CASTELLOTTI V. et NORIYUKI NISHIYAMA J. (2011), *Le français dans le monde – Recherches et applications : Contextualisations du CECR. Le cas de l'Asie du Sud-Est*, juillet.
- FUMAROLI M. (2001), *Quand l'Europe parlait français*, Paris. Éditions de Fallois.
- GODECHOT O. et MARSEILLE J. (1997), « Les exportations de livres français au XIX^e siècle », dans Mollier J.Y., *Le Commerce de la librairie en France au XIX^e siècle, 1798-1914*, Paris, IMEC Éditions, Éditions de la Maison des Sciences de l'homme, p. 373-381.
- JULLIEN F. (2009), *Les transformations silencieuses*, Paris, Grasset.
- LE BOTERF G. (2001), *Construire des compétences individuelles et collectives*, Paris, Les Éditions de l'Organisation
- PERRENOUD P. (2001), *Dix nouvelles compétences un métier nouveau*, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève.
- VERONIQUE G.D. (2009), « La linguistique appliquée et la didactique des langues et des cultures », *Le français dans le monde – Recherches et applications : La circulation internationale des idées en didactique des langues*, janvier, p. 42-52.

A *cteurs, contenus
et supports
d'enseignement*

CARLA PELLANDRA ET JAVIER SUSO LÓPEZ

EVELYNE ARGAUD

ET MARIE-CHRISTINE KOK ESCALLE

JUAN GARCÍA-BASCUÑANA ET ANA CLARA SANTOS

BRIGITTE LÉPINETTE ET NADIA MINERVA

ENRICA GALAZZI ET MARCUS REINFRIED

Vers une disciplinarisation du FLE : enseignants, apprenants et institutions

CARLA PELLANDRA

UNIVERSITÀ DI BOLOGNA, ITALIE

JAVIER SUSO LÓPEZ

UNIVERSIDAD DE GRANADA, ESPAGNE

Cet article se propose de brosser les principales évolutions que subissent, du XVI^e au XIX^e siècle, trois composantes du « Français Langue Étrangère » (enseignants, apprenants et institutions), qui, tout en étant « externes », constituent des marqueurs actifs de sa transformation en discipline. Nous basons notre travail sur les nombreuses études déjà publiées par les chercheurs de la SIHFLES dans *Documents*, mais aussi ailleurs, ainsi celles entreprises par Frijhoff et Reboullet (1998), De Clerq, Lioce et Swiggers (2000) et Kibbee (2007).

Les maîtres de langues : types et archétypes

Comme le signalait déjà Christ en 1991, la recherche historique doit dépasser le stade où l'on ne reconnaîtrait que des individus uniques, des personnalités hors du commun dont on ne pourrait tirer qu'une biographie exemplaire ou des anecdotes plaisantes ou pénibles :

[...] rien ne sert si nous étudions un maître après l'autre, dans une attitude positiviste ou dans un esprit collectionneur.
Je pense d'abord qu'il faudra distinguer les différents maîtres. Si je dis distinguer, je ne pense pas tellement aux individus, mais aux différents types de maîtres [...] (Christ, D8 : 24).

Nous distinguons ainsi plusieurs types de maîtres de langues – constitués principalement à partir de leur statut social, des fonctions qu'ils remplissent, de la façon dont ils conçoivent et exercent leur profession –, ce qui nous permettra de cerner les conditions de leur pratique professionnelle et de mettre en relief les évolutions qui se produisent.

La modification (sociale, institutionnelle) du statut du maître de langues s'accompagne de la mise en place d'un code déontologique qui marque l'avènement du « professeur ».

LE PRÉCEPTEUR

Le précepteur est une « figure [qui] surprend par ses ambiguïtés et ses contrastes¹ » ; il s'agit normalement d'un homme (« gouverneur »), mais aussi très souvent d'une femme (« demoiselle », « maîtresse de langue », « gouvernante »). Le précepteur ou la gouvernante sont engagés à plein temps ; on leur confie non seulement la formation linguistique de la jeune personne, mais aussi sa formation culturelle, artistique (dessin, musique), morale et sociale (le « maintien » en société). Les cours se dispensent en tête à tête, mais parfois, le précepteur a à sa charge plusieurs jeunes personnes (des frères ou sœurs ; des cousins et des cousines, etc.). La caricature qu'en fait Molière, sous la figure de M. Bobinet dans la *Comtesse d'Escarbagnas*, ne doit pas fausser notre regard : le préceptorat remplit une fonction éducative essentielle aux XVI^e-XIX^e siècles (voir l'article de Frijhoff, Suso et Swigers dans ce même volume).

En Angleterre, comme un peu partout en Europe : « le préceptorat masculin s'efface progressivement, se maintenant seulement dans des familles aristocratiques ou de grande bourgeoisie. Il est relayé par un préceptorat féminin sous la forme de gouvernantes françaises ou de langue française » (Gerbod, D2 : 10). Au XIX^e siècle on constate une féminisation de cette figure et son extension à toute l'Europe et aux couches aisées de la population² ; l'éducation pourvue ne dispense plus l'enfant de fréquenter par la suite un établissement d'enseignement public ou privé. Aux XVIII^e et XIX^e siècles, de nombreux précepteurs, mais aussi des « gouvernantes » (d'origine française, mais aussi des Suisses³) partent ainsi vers l'Allemagne (Théophile Frêne, qui part pour l'Allemagne en 1783-1791, poursuit sa carrière en Angleterre, puis à Hambourg, Bandelier, D11 : 41-43) ; ils rejoignent aussi la Hollande, l'Angleterre, la Suède, la Pologne, la Russie (Frédéric-César de La Harpe occupa à la cour de Saint-Petersbourg les fonctions de gouverneur général des grands-ducs Alexandre et Constantin de 1784 à 1795 et Gilbert Romme sera le précepteur du jeune comte Paul Stroganov) ; D.-E. Choffin compose même à leur intention une *Grammaire française [...] très utile aux demoiselles françaises qui enseignent cette langue en Allemagne* (1747). D'autre part,

Le précepteur incarne certains des traits marquants du Siècle des Lumières, il fait figure d'ambassadeur de la République des Lettres, particulièrement à la périphérie de l'Europe. Les précepteurs français vont en Russie comme des « missionnaires de l'esprit nouveau », selon le mot d'un historien : ils y apportent l'idiome véhiculaire de l'Europe civilisée, le français, mais aussi un certain code de politesse que leur clientèle d'Amsterdam ou de Saint-Petersbourg pense être directement issu des antichambres de Versailles. Mais bientôt des voix s'élèvent contre ces missionnaires importuns, ces transfuges qui « traînent partout leur ignorance [...] » (cf. note 1).

1. Texte extrait de la présentation du Colloque : « Le précepteur francophone en Europe : la Russie et d'autres pays européens (XVII^e - XIX^e siècle) », tenu les 18 et 19 septembre 2009 à Saint-Petersbourg, coordonné par Vladislav Rjéoutski.

2. Même s'il s'agit d'une référence fictionnelle, rappelons que Julien Sorel s'occupe de l'éducation des enfants d'une famille bourgeoise au début du XIX^e siècle.

3. C'est le cas de Mlle Prevost (gouvernante de Belle van Zuylen - Isabelle de Charrière), Frédéric-César de La Harpe, Théophile Frêne. Maeder (1993) recense pour l'ensemble du XIX^e siècle un total de 7 à 8 000 « éducateurs » (bonnes d'enfants, gouvernantes, précepteurs) originaires du canton de Neuchâtel, qui partent pour l'Europe et la Russie. Les femmes représentent 90 % des effectifs.

D'une manière générale, ces précepteurs ou demoiselles-gouvernantes « ne faisaient que peu de grammaire, laissaient beaucoup apprendre par cœur, faisaient de temps en temps de la traduction et veillaient surtout à la bienséance » (Christ, *D9* : 23). Le français y est considéré comme un « art d'agrément, complément jugé indispensable d'une bonne éducation » (Gerbod, *D2* : 10). M^{lle} Ackermann, ancienne gouvernante de la cour de Suède, qui enseignait le français à la fin du XVIII^e siècle à Danzig conçoit l'enseignement sous forme de « [...] société de jeunes demoiselles, un cercle dans lequel on s'adonne à des travaux et à des conversations » (Christ, *D9* : 23), où « chacun devait s'exprimer uniquement en français, et ceci accompagné d'activités diverses – servir et boire du thé, faire du tricot ou d'autres travaux à l'aiguille, réciter, chanter, lecture à haute voix, mais aussi des travaux dirigés individuels comme la lecture silencieuse, des exercices de traduction » (Christ, *D18* : 72).

LE MAÎTRE DE LANGUES

Les maîtres de langues sont établis en ville pour leur compte (normalement des hommes) ; ils donnent des cours particuliers auprès de leurs clients ou bien ils ouvrent école chez eux⁴ où ils réunissent leurs élèves (c'est le cas de Noël de Berlaimont, de Gabriel Meurier et de Peeter Heyns, maîtres de langues à Anvers, cf. Demazière, 2002 : 10 et H. Meeus, 2000 : 301-316) ; c'est le cas aussi de M^{me} Leprince de Beaumont au XVIII^e siècle, à Londres, cf. Janssens, *D24* et Fernández Fraile, *D24*). La figure du maître de langues est aussi ancienne que celle du précepteur ; disons aussi que les catégories de précepteur et de maître ne sont point étanches : souvent, le précepteur n'est employé qu'à mi-temps et doit accourir chez plusieurs familles ; il peut encore compléter son salaire avec des cours particuliers ; parfois, il prend des enfants à sa charge chez lui, en pension complète, et leur fait apprendre les premiers rudiments de la grammaire, voire à lire et à écrire.

On peut schématiser les situations en disant que le précepteur est engagé par des milieux aisés, dispense son enseignement chez l'élève et complète ses cours de français avec des matières d'agrément (dessin, musique, maintien) ; le maître de langues surgit un peu plus tard (XVII^e-XVIII^e siècle, sauf aux Pays-Bas, cf. Kok Escalle et Van Strien-Chardonnet, *D33/34*, 123-124) ; il reçoit chez lui des élèves de milieux plus modestes, et la formation qu'il dispense est plus utilitaire. Sauf les maîtres reconnus et engagés par un haut dignitaire, les précepteurs et les maîtres de langues sont mal payés, connaissent des conditions d'emploi très instables, et sont ainsi obligés à « courir le cachet » pour gagner misérablement leur vie. Les études et les témoignages sur le dur métier de maître de langues aux XVII^e et XVIII^e siècles sont très abondants. Durantont n'hésite pas à voir dans le préceptorat un « métier de

4. Dans les Pays-Bas septentrionaux, des écoles françaises ont été fondées dès le XVI^e siècle (cf. Dodde & Esseboom, 2000 : 39-60).

chien » (1985) ; il rappelle « l'existence, souvent errante, de ces précepteurs et demoiselles de compagnie », jeunes gens issus de familles huguenotes, réfugiés en Prusse après la révocation de l'édit de Nantes (1685), mentionne « leurs salaires, fort médiocres, leurs conditions de travail et de vie, peu enviables, leurs espoirs, souvent déçus » (in Desné, D1 : 24). Dans les Provinces-Unies, « leur situation est triplement précaire : gagnant peu [...], ils étaient parfois ouvertement suspectés de corrompre la jeunesse et souffraient enfin du contrôle tatillon des parents » (Frijhoff, D3 : 6). Les précepteurs de français y jouissaient d'une considération plus élevée que celle accordée aux autres domestiques (tout en restant des « domestiques » bien sûr), mais dans certains cas ils étaient sujets à une attitude de méfiance « pour les mœurs élégantes et le comportement affecté que, si protestants qu'ils fussent, les réfugiés tendaient à propager » (Poujol, D1 : 25). Bandelier montre, dans l'Angleterre de la fin du XVIII^e siècle, que les maîtres de langues devaient être actifs à la recherche d'élèves, qu'ils enseignaient un peu de tout, qu'ils devaient durement négocier leurs appointements, et qu'ils étaient soumis à une offre saisonnière très irrégulière (D14 : 19).

Les précepteurs et les maîtres de langues sont très souvent des Français « natifs », émigrés ou exilés pour des raisons religieuses (c'est le cas de Claude de Sainliens, dit Holyband au XVI^e siècle), économiques ou politiques. Ces émigrés exerçaient leur métier dans des conditions souvent difficiles, comme en témoignent les destinées de certains d'entre eux (Berlaimont, Holyband, Meurier, Frène, Lesparadat, Chantreau, Jacotot...) retracées dans les études de Colombo Timelli & Reboullet (1998 : 21-22), Gerbod, D2, Reboullet, D9, Bandelier, D11, Minerva, D9 et D18, Macht, D4, Supiot, D16, Tost, D13. Reboullet consigne sommairement le parcours biographique d'une vingtaine d'entre eux (1998 : 187-192). Minerva (1996 et D9 : 5-9) nous offre l'évolution subie par le maître de langues au cours des XVII^e et XVIII^e siècles en Italie : au maître qui reçoit chez lui, ou bien qui se déplace chez l'élève, s'ajoute bientôt le maître admis dans certains collèges nobiliaires (dès la fin du XVII^e siècle). « Son statut et ses compétences sont ceux des maîtres des disciplines « cavalleresche », le chant, la musique, la danse, la pique ou l'épée, la calligraphie » (Minerva, D9 : 6). Pour compléter leur gagne-pain, certains deviennent des traducteurs, ou même des interprètes, rédigent des lettres ou d'autres textes (« écrivains publics », tel A. Galmace, maître de langues à la cour espagnole au milieu du XVIII^e siècle).

LES AUTEURS DE MANUELS

Certains maîtres de langues composent également des manuels de français : ils constituent certainement une catégorie spécialement importante pour la disciplinarisation du français : l'activité consistant à

enseigner une langue se détache du stade de l'artisanat, puisqu'un « objet » à enseigner est constitué de façon indépendante de l'activité même. Ces maîtres deviennent ainsi des grammairiens et des méthodologues, puisqu'ils décrivent la langue française selon un ordre d'exposition et proposent la démarche à suivre pour l'apprendre ; ils y exposent bien sûr leurs propres observations, qui résultent de leur expérience, mais ils n'hésitent pas non plus à utiliser à leur profit d'autres ouvrages existant dans le marché. Certains d'entre eux acquerront une telle renommée qu'il se produit un glissement sémantique (ou synecdoque) révélateur puisqu'on parle d'un « Goudar », un « Marin » ou un « Chantreau ». Les maîtres qui arrivent à composer un manuel s'élèvent dans leur statut professionnel et social ; ils jouissent d'un prestige accru dans la mesure où leur ouvrage dépasse les limites de leur cercle ou de l'institution de départ. Ils appartiennent ainsi à ce qu'on pourrait appeler le « praticien réflexif ». Dans son étude des manuels utilisés en Suède jusqu'en 1807, Hammar (1980 : 20-21 et 163-166) montre que, sur 111 titres répertoriés, un tiers des ouvrages sont anonymes et un tiers sont des livres étrangers connus, imprimés en Suède avec ou sans traduction.

LES AUTEURS D'OUVRAGES COMPORTANT UNE RÉFLEXION DIDACTIQUE

La réflexion didactique est très tôt abordée par les auteurs de manuels. On peut distinguer deux cas de figure. Certains auteurs de manuels introduisent, dans leurs prologues ou dans leurs ouvrages, des réflexions concernant la « méthode » pour enseigner et pour apprendre. Il s'agit normalement d'idées énoncées sous forme de formules plus ou moins stéréotypées mais qui possèdent une force énorme puisqu'elles condensent une façon d'agir à travers des principes ; ou bien, elles concernent une « technique » d'enseignement-apprentissage (les techniques de traduction, par exemple, cf. Besse D8 : 77-95) ; parfois aussi c'est une démarche plus élaborée qui est présentée (cf. Chantreau, 1781). D'autres composent des traités théoriques où la pensée didactique commence à être élaborée de façon ordonnée (Comenius, 1648 ; Pluche, 1751 ; de Villiers, 1797), où l'on voit l'influence des réflexions des philosophes de l'époque, en particulier Descartes et Locke. De nombreux maîtres de langues ont ainsi été des praticiens réflexifs, conscients de leurs choix et convaincus du bien-fondé de leur travail : ils annoncent ainsi la figure des « théoriciens » ou des « didactologues ». Nous renvoyons à l'article de Berré et Besse, dans ce même volume, pour retracer les différentes propositions concernant la méthode d'enseignement, les influences et évolutions qui se produisent ; nous nous limitons à consigner le rôle fondamental que ces réflexions ont joué dans la constitution de la didactique du FLE.

LE PROFESSEUR DE FRANÇAIS

L'institutionnalisation du FLE comme discipline scolaire change profondément le statut du maître de langues : il devient un professionnel, un « professeur », souvent fonctionnaire d'État ou jouissant d'un contrat en due forme. Bien sûr, le changement se fait peu à peu : les maîtres de langues qui exerçaient leur métier au sein d'institutions officielles, universités ou académies, ne jouissent tout d'abord d'aucun statut et vont longtemps être assimilés aux professeurs des matières d'appoint telles que la musique et la danse. L'assimilation aux autres catégories professorales et l'accès au statut professoral ne se consolident pleinement qu'à la fin du XIX^e siècle, voire au début du XX^e siècle dans certains pays. Leur conscience professionnelle est normalement « modelée selon l'exemple des philologues classiques » (Christ, *D9*, 23) dont pourtant ils s'éloignent plus ou moins au gré de leurs lectures, de leur idéologie et du contact avec la pratique. Cette transformation modifie profondément le caractère de l'« agent » (le professeur), à travers des déplacements dans les fonctions exercées : non seulement quant aux questions administratives qui règlent le statut des professeurs, les conditions d'accès à la profession, des contrôles de leur travail, le principe de la liberté de chaire, les hiérarchies et les degrés divers de responsabilité, mais aussi quant aux représentations sociales sur leur métier (Fernández Fraile, *D33/34* : 110-119).

LE PROFIL DU BON MAÎTRE DE FRANÇAIS

Au-delà des types et des figures représentatives que nous avons distingués, un idéal à atteindre inspire les maîtres de français : l'archétype ou le profil du bon maître. Reboullet n'hésite pas à voir dans Claude de Sainliens l'archétype du maître de langues : un maître qui a « parcouru un itinéraire professionnel complet : enseignant sur le terrain, auteur d'ouvrages didactiques puis d'ouvrages de systématisation et de réflexion [...], remarquable didacticien [...et] qui a exercé des activités [...] qui relèvent toutes du domaine des enseignants de langue moderne : animateur de relations bi- ou pluri-culturelles (traducteur, diplomate, guide, voyageur, [et doté] de la fierté d'exercer un métier noble » (Reboullet, *D9* : 4).

Cet archétype ne doit pas cacher d'autres figures emblématiques : Meeus (2000 : 301-316) fait état de la grande renommée acquise par Peeter Heyns, maître de langues, éditeur de manuels, poète (1537-1598) ; Düwell reconnaît dans l'attitude de Dominique de Villiers un comportement de révolte face aux impositions du milieu (*D2* : 5) ; Hammar, à travers le manuel d'Erik Eklund, de 1744, nous fait parvenir le portrait du maître-guide d'un élève autodidacte (*D1* : 11-16) ; Christ retrace le portrait de Mathias Kramer (1640 ?-1730 ?), auteur d'une trentaine d'ouvrages, et soucieux d'une rénovation de la pédagogie des langues (*D8* : 19-25) ; Minerva (*D9* : 8-9) met à jour deux

documents qui configurent un profil idéal du maître au XVIII^e siècle. Celui-ci doit posséder les qualités suivantes : d'abord, « la naissance, la politesse, l'usage du grand monde, les voyages », ensuite, une conduite morale irréprochable, enfin, des compétences linguistiques (la connaissance de la langue de l'élève, une prononciation parfaite, le modèle de l'aristocratie parisienne, et une diction sans fautes (sans défauts, sans barbarismes » (*ibid.*). À travers ces différents types, personnalités et archétypes, un profil global se dessine, dans les représentations que les professeurs se font eux-mêmes de leur métier où l'on peut même parler d'un code déontologique, d'un ensemble de normes et de valeurs (Suso López, *D33/34* : 166). Ce sont les maîtres eux-mêmes qui voient dans le « maître » le facteur premier en importance : c'est de lui que dépend la réussite de l'apprentissage.

Le décalage est donc brutal par rapport aux conditions souvent difficiles de l'exercice du métier :

la métamorphose de Mentor en Minerve, sa divination en quelque sorte, a sans doute été perçue par nombre de précepteurs et de maîtres de langue comme une sorte de compensation symbolique à ce qui restait, pour nombre d'entre eux, un « métier de chien ». En usant du *Télémaque* pour enseigner entre autres le français, ils se donnaient l'illusion, et sans doute aussi à ceux qui les rétribuèrent, que leur métier visait plus haut que le simple enseignement d'une langue qui, malgré son prestige mondain, demeurait non « savante », qu'ils étaient eux aussi des enseignants de ces belles-lettres qui, depuis des siècles, formaient la jeunesse « par rapport à l'esprit & au cœur » (Besse, *D30* : 141).

Bien sûr, cet idéal change avec la transformation du maître en professeur ; mais les composantes essentielles du code déontologique restent : le professeur de français ne se voit nullement comme un dispensateur d'un savoir-faire utilitaire ; au contraire, il considère dès le début comme essentielle la formation intellectuelle, morale et culturelle des élèves. Le professeur de français devient un « éducateur néo-humaniste (Fernández Fraile, *D33/34* : 117), et à la fois un « médiateur social, éducatif et culturel » (Kok Escalle et van Strien-Charдонneau, *D33/34* : 136-143). Et l'image sociale de notre matière, encore aujourd'hui, est redevable de cette histoire : « l'union d'une langue à une culture, de façon indissociable [...]. Apprendre le français, encore aujourd'hui, c'est s'intégrer à la culture française, ce n'est pas seulement apprendre un outil » (Fernández Fraile, *D33/34* : 118).

Disons finalement que, face à la notion actuelle de « bonnes pratiques d'enseignement » – axée sur des aspects externes (interactions professeur-élève : coopération, dynamisme, respect, communication...) –, qui sont présentées sous forme de catalogues de façons de faire, la notion de « code déontologique » fait appel aux valeurs morales dans l'exercice du métier, ainsi qu'à la dimension formative et culturelle (la « mission », la « vocation ») du métier d'enseignant. Il faudrait peut-être incorporer cette dimension dans les profils professionnels actuels.

Les apprenants

La diversification des apprenants⁵ se produit à partir de l'extension sociale de l'habileté consistant à savoir parler une langue étrangère ; la disciplinarisation de la langue française et sa conversion en matière scolaire – effet ou résultat de ce processus – comporteront une catégorisation des apprenants par tranches d'âge, par types d'institutions, par niveaux.

L'une des premières catégories d'apprenants de FLE est constituée par des commerçants, qui exercent souvent leur métier dans des zones frontalières : *Les dialogues des mestiers* (milieu XIV^e siècle), les *Manières de langage* (fin XIV^e siècle) et le *Vocabulaire* de Berlaimont (1511, avec des nombreuses rééditions postérieures) en font état. Les XV^e et XVI^e siècles ne changent pas de façon fondamentale les données (sauf en Angleterre, qui constitue un cas à part, puisque le français reste la langue de la noblesse jusqu'au XVI^e siècle) : ceux qui apprennent le français, outre les fils de marchands (c'est le cas notamment des élèves de G. Meurier à Anvers : « C'est bien la bourgeoisie marchande de la ville qui enverra des élèves à son école... », Demazière 2002 : 16) et des voyageurs ; et dans certains cas aussi, des fils de la noblesse (« la noblesse et les honnêtes gens », Feri, 1693, dans Borella, D8 : 66) destinés à devenir des ambassadeurs-diplomates, des militaires ou des secrétaires-interprètes du roi. Les lettrés continuent à utiliser le latin, qui est encore la langue de communication européenne.

C'est le prestige de la langue et de la culture françaises, joints à la suprématie politique de la France en Europe, qui vont faire que les couches d'apprenants se diversifient, pour embrasser l'ensemble de la population : des hommes bien sûr, les seuls qui pouvaient accéder à l'éducation latine (lettrés de toute sorte, juristes, écrivains), qui apprennent le français très souvent en situation d'auto-apprentissage ; mais aussi, des catégories de la population qui avaient été écartées du circuit de l'éducation, puisqu'elles n'avaient pas reçu une éducation latine : de nombreux manuels vont ainsi être destinés à « ceux qui ne savent pas le latin », dont principalement les demoiselles de toute condition et les dames.

La prise en compte des différents « besoins » langagiers correspondant aux divers types d'apprenants est déjà justifiée par Locke dans *Some Thoughts concerning Education* (1693, trad. française en 1695) : il distingue ainsi ceux qui vont se servir de la langue de façon utilitaire et ceux qui vont devenir des grammairiens, pour lesquels seulement l'étude complète de la grammaire est nécessaire. M. Kramer (1640-1730) est aussi l'un des premiers à avoir introduit dans ses manuels la considération de la diversité des apprenants (selon leur âge et selon leur niveau), comme l'indique Christ : (D8 : 21).

Une fois acquises ses lettres de noblesse, le français se démocratise : « il convient à tous de le parler » :

5. Nous prenons le terme d'« apprenant » dans le sens de « personne qui apprend » (toutes situations d'apprentissage et toutes modalités de sujets comprises).

La lengua francesa, hoy tan universal en las Cortes, es parte de la buena educación de la juventud, del estudio de los literatos, y de la curiosidad de las demás gentes; siendo muy útil para qualquiera carrera que se emprenda, y adorno y gala en los que no se dedicaren a ninguna (Chantreau, 1781 : Prologo).

Les institutions

Dans *De vulgari eloquentia*, Dante Alighieri « illustre » et « défend » les langues vernaculaires, langues premières, naturelles, nobles, par rapport à la « locutio secundaria », le latin « quam Romani gramaticam vocaverunt ». Nous ne nous arrêtons pas sur une linguistique liée à ces vieux temps. Ce qui nous intéresse, ce sont les opinions dantesques sur l'apprentissage des langues. On apprend les langues vernaculaires – remarque notre poète – par l'usage, sur les genoux des nourrices et des mères : c'est l'apprentissage par imitation et imprégnation inconsciente. On instruit par contre les enfants « in gramaticae facultatis », à travers un dur apprentissage de l'« art » et de ses règles. Quand les langues vernaculaires étrangères sont entrées dans l'école, leur enseignement a émigré des genoux des mères et des nourrices à la fêrule du maître, et un savoir-faire acquis naturellement est devenu un savoir appris avec labeur (Alighieri : 42). L'enseignement des langues vivantes a fatalement imité le *modus operandi* de l'enseignement du latin, langue de culture dominante dans l'enseignement d'autrefois. Option « grammaticale » qui s'est bientôt heurtée à la difficulté d'apprendre – par l'entraînement traditionnel – des compétences pratiques qu'on acquerrait par imitation, par l'usage. D'où ce flottement entre *usus* et *ratio* qu'on relève en parcourant l'histoire de l'enseignement des langues étrangères modernes.

L'ANCIEN RÉGIME : L'EUROPE FRANÇAISE

L'enseignement des langues étrangères, dont le français, n'est entré dans les *curricula* des institutions scolaires nationales qu'avec beaucoup de réticences, mais au cours du XIX^e siècle, les langues étrangères seront progressivement introduites dans les programmes des écoles publiques un peu partout ; les langues étrangères deviennent ainsi des disciplines scolaires, ce qui change leur statut. Comme langue d'ornement ou utilitaire, beaucoup d'institutions avaient accueilli les langues modernes avant leur disciplinarisation : c'est le cas des « écoles françaises » nées aux Pays-Bas dès le XVI^e siècle, avec la migration protestante du Refuge. Ces expériences serviront de modèle à l'enseignement secondaire moderne public (cf. van Strien Chardonneau et Kok Escalle, D45 : 129-133).

La gallophilie a envahi, dès les dernières décennies du XVII^e siècle, le Sud catholique, Italie, Espagne et Portugal : les collèges jésuites qui forment les enfants de la noblesse et de la haute bourgeoisie en Italie proposent – entre 1670 et 1680 – l’enseignement du français comme matière optionnelle, qu’on paye à part, comme les autres arts chevaleresques : l’équitation, la musique, la danse, le maniement de la pique et de l’épée... Tous les collèges qui forment l’élite catholique en feront autant au début du XVIII^e siècle (cf. Pellandra, *D6* : 73-81 ; Mandich, *D8* : 35-49). Le français devient un atout essentiel des dames de qualité ; malgré les réticences des moralistes, qui réserveraient volontiers l’étude du français aux filles des grandes familles nobles, presque tous les « conservatoires » destinés aux demoiselles nobles ou bourgeoises, offrent des cours particuliers de français.

En 1747, J.-J. Hecker fonde à Berlin une *Realschule* en économie et mathématiques, qui aura comme branche secondaire un *Realgymnasium* où l’on enseigne le latin et le français. C’est avec cet « établissement réel bourgeois » qu’apparaît en Prusse une première institution à caractère professionnel (Weller, *D6* : 105). Toujours en Allemagne, des expériences pédagogiques novatrices naissent dans des institutions où le français occupe une place de choix : c’est le cas de la fondation d’Auguste Hermann Francke, chef de file du piétisme pédagogique, créée en 1721 à Halle, et du *Philanthropinum* de Dessau, fondé par Johann Bernard Basedow en 1774 (Christ, *D18* : 75-78 ; Reinfried, *D6* ; 127).

L’enseignement du français est toujours présent dans les écoles militaires : russes, suédoises, serbes, portugaises, dans les écoles de génie turques ; partout on utilise des textes français pour les études scientifiques et militaires (Hammar, 1980 : 114 ; Stikić, *D33/34* ; 188-189 ; Demir, *D38/39* : 170). Les grands réformateurs du siècle, Catherine II en Russie, le marquis de Pombal au Portugal, introduisent les langues vivantes dans le curriculum de leurs nouvelles institutions éducatives (Kouzmina, *D35* : 7-26 ; Salema, *D18* : 88-89).

NAPOLÉON ET L’EMPIRE

Pendant la période napoléonienne, le français a joui d’un statut privilégié, surtout dans les territoires annexés, mais il se heurte dans certains pays (Espagne, Italie, états allemands) à la méfiance des familles. En Italie, quelques maisons laïques pour l’éducation des filles, à Milan, à Lucques, à Lodi connaissent une meilleure destinée : leur organisation – qui prévoit une forte présence du français – s’inspire généralement des règlements des « Maisons Impériales » d’Écouen et de Saint-Denis pour l’éducation des filles des membres de la Légion d’honneur (Pellandra, 2003 : 51). Mais, après le Congrès de Vienne, l’enseignement du français bat en retraite : dans le Royaume lombard-vénitien, appartenant à l’Empire autrichien, on substitue l’allemand au français ; en Prusse, le français est interdit aux *Gymnasien* et les autres territoires

allemands, comme la Bavière ou le Palatinat, suivront bientôt l'exemple de la Prusse (Macht, D4 : 13) ; le rôle du français reste en revanche important dans les *Realschulen* et les établissements pour filles (Reinfried, D6 : 143).

L'ÉTAT PÉDAGOGUE (XIX^e-XX^e SIÈCLES)

Au XVIII^e siècle, les philosophes avaient déjà ouvert le procès contre le système scolaire de leur temps : on gaspillait le temps précieux de la jeunesse pour apprendre – avec les humanités – un savoir inutile et inutilisable : la formation d'un bon citoyen demandait des compétences « modernes » comme les sciences, l'histoire, la géographie, les langues vernaculaires... Au cours du XIX^e siècle, les nouveaux systèmes éducatifs publics font petit à petit place aux langues vivantes, ce qui ne manquera pas de donner lieu à de violents débats opposant classicistes et modernistes en Italie, libéraux et catholiques aux Pays-Bas, droite et gauche en Norvège (Engelberts, D15 : 38-51 ; Henriksen, D16 : 24). Un peu partout, les patriotes mettent en garde contre l'impérialisme du français, qui risque de dénaturer la langue nationale avec les redoutés gallicismes et contre une littérature qui propage des idées dangereuses et des mœurs corruptrices.

L'institutionnalisation passera à travers différentes étapes : d'abord facultative, la discipline « langue française » deviendra obligatoire dans les formations courtes pour les cadres moyens, avant de pénétrer dans le bastion blindé des enseignements longs destinés aux élites. Le français est alors intégré dans l'enseignement secondaire comme discipline scolaire dans les divers pays de l'Europe : en Prusse, il devient obligatoire dans les *Gymnasien* en 1837 ; en Grande-Bretagne, dans les *public schools*, le français n'est qu'une discipline facultative et payante ; dans les *grammar schools*, il est introduit assez inégalement (Gerbod, D2 : 10-11) ; en Écosse, au début du XIV^e siècle, dans toutes les écoles secondaires le français est une discipline optionnelle et payante (Wakely, D6 : 92) ; en Suède, le français entre dans les écoles publiques en 1807, comme matière officielle, bien que facultative (Hammar, 1985 : 9) ; aux Pays-Bas, le français pénètre dans le secondaire en 1863 ; en Italie, le français, obligatoire dans les écoles et les instituts techniques depuis 1860, deviendra, en 1892, discipline fondamentale dans l'enseignement classique ; en Espagne, les plans d'étude qui se sont succédé à partir de 1857 ont comporté presque toujours l'étude obligatoire du français (Fernández Fraile & Suso López, 1999 ; Bruña Cuevas, 2001 : 306-308).

Le français restera la langue étrangère dominante dans l'enseignement secondaire des pays latins jusqu'aux années 70 du siècle dernier.

Les congrégations religieuses (voir l'article de Kok Escalle et Sanchez-Summerer dans ce volume) jouent un rôle important pour la diffusion du français dans les pays latins, en Espagne, comme au Portugal et jusqu'en

Amérique latine, en Colombie (Rodriguez, *D13* : 20-37), au Chili, mais aussi en Extrême-Orient, comme au royaume Thaï (Labarias Albacar, *D10* : 97-102 ; Yanaprasart, *D26* : 50). Dans l'Empire ottoman aussi, l'introduction de la langue française se fait en grande partie par l'entremise des congrégations catholiques qui profitent des réformes de 1839, lesquelles établissent la liberté de scolarisation des communautés non musulmanes. En 1868, sur initiative du ministre Duruy, on fonde le Lycée impérial ottoman de Galatarasay où se formera l'élite francophone d'un pays où les nombreux groupes ethno-religieux n'avaient pas de langue commune (Güven, *D37* : 75 ; Aksoy, *D38/39* : 62).

Le XIX^e siècle voit se déployer l'expansion coloniale de la France. À côté de l'impérialisme politique, économique et financier, on assiste à un véritable impérialisme linguistique du français qui s'impose dans les colonies (mais la scolarisation ne touche qu'un petit nombre d'indigènes), dans tout le bassin de la Méditerranée et dans les pays balkaniques grâce à l'action des congrégations religieuses et de plusieurs institutions plus ou moins proches des pouvoirs publics, comme l'Alliance Israélite Universelle, née en 1860, et l'Alliance française, créée en 1883. Les religieux et religieuses catholiques que la Troisième République a exilés parsèment le Levant et les côtes méditerranéennes d'écoles appréciées par un public diversifié (catholiques, protestants, juifs, musulmans), qui voient dans une formation « française » un moyen puissant de promotion sociale (Verdeil, *D32* : 151-152). L'État créera à son tour, en 1902, une Mission Laïque. Son premier établissement a été fondé à Athènes en 1905. L'année suivante, deux lycées seront ouverts au Caire. Cette « intrusion » ne manquera pas de susciter « des oppositions parfois musclées » de la part des congrégations religieuses (Thobie, *D38/39* : 78-80).

L'UNIVERSITÉ

Dans les universités, les langues modernes rencontreront d'innombrables obstacles dans les pays latins, tandis que les universités protestantes allemandes les avaient introduites dès le XVI^e siècle : à Wittenberg, haut lieu du luthéranisme, on les enseigne dès 1571, mais dans des cours supplémentaires et payants confiés à des maîtres sans la formation académique des autres professeurs. On retrouve les mêmes conditions à l'Université de Harvard, aux États-Unis, où, à partir de 1782, le français entre dans le cadre régulier des études (Nabarra, *D30*, 148-154).

Pour faire accéder l'enseignement du français, comme des autres langues vivantes, à l'empyrée des disciplines académiques, il a fallu calquer leur enseignement sur celui des philologies classiques. Les maîtres sont devenus des philologues se consacrant exclusivement à la langue et à la littérature des origines. L'exemple nous vient d'Allemagne où la première chaire de philologie romane est créée à Giessen

en 1827 (Hassler, *D33/34*, 34). C'est ce modèle qui inspirera la création des chaires de philologie romane à la fin du XIX^e et dans la première moitié du XX^e siècle partout en Europe (cf. Engelberts, *D15* : 45 ; García Bascuñana, *D33/34* : 266).

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Cette formation philologique ne satisfaisait point la demande croissante d'apprentissages pratiques du français. C'est pour répondre à ce besoin que sont créés de nombreux Centres en France et en Suisse romande à partir de la fin du XIX^e siècle : c'est le cas de l'École de français moderne de Lausanne (1890), des Séminaires de français moderne des Universités de Genève (1891) et de Neuchâtel (1892), du Comité de patronage des étudiants étrangers de l'Université de Grenoble (1896). En 1920, Ferdinand Brunot fonde à la Sorbonne l'École de préparation des professeurs de français à l'étranger qui sera transformée, au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, en École supérieure de préparation et de perfectionnement des professeurs de français à l'étranger (Berré et Savatovsky, *D44* : 5-13). En 1959, on fonde le CREDIF (Centre de Recherches et d'Études pour la Diffusion du Français) et le BEL, devenu en 1966 le BELC (Bureau d'Études et de Liaison pour l'Enseignement du Français et de la Civilisation française), sources précieuses de formation pour tous les professeurs de français de notre génération. Ces centres, avec leurs méthodes et leurs matériels didactiques toujours renouvelés, ont fourni un apport considérable à la constitution d'un nouveau champ disciplinaire : le FLE.

En schématisant le chemin parcouru, il y aurait lieu à s'interroger sur la place du FLE dans la répartition traditionnelle qui oppose les *humanités*, destinées à former des esprits libres pouvant s'orienter vers n'importe quelle activité, et les disciplines pratiques, menant à l'acquisition de compétences spécifiques et/ou utilitaires. Le mouvement qui porte le FLE vers son institutionnalisation est appuyé par une conception pratique de la langue, en tant que savoir-faire ; mais sa disciplinarisation intègre rapidement et totalement les valeurs « néo-humanistes » (XIX^e siècle). Dans un article récent, Fumaroli déplorait que la mise en place démocratique d'une école pour tous eût donné lieu à une école utilitaire « au service du marché », à une école choisie essentiellement pour gagner sa vie, qui a perdu le but de la *scholé* athénienne, la formation d'un esprit libre et critique, l'éducation du goût, l'éveil des dons, des talents (Fumaroli, 2011 : 39) : le FLE a lui aussi été pris, à la fin du siècle dernier, dans cette vague utilitaire fonctionnelle, peut-être nécessaire. La réunion de la langue à la culture, prônée par les tendances actuelles de la didactique du FLE (Besse, 1994 : 65-67 et Coste, 1994 : 117-135), n'est qu'un retour « obligé » de l'histoire.

Bibliographie

- BESSE H. (1994), « L'enseignement de la grammaire du français langue seconde ou étrangère de 1968 à 1988 », dans Coste et al., p. 55-69.
- BRUÑA CUEVAS M. (2001), « L'enseignement du français mis au service du régime de Franco – 1936-1940 », dans Kok Escalle et Melka, p. 303-323.
- CHERVEL A. (1988), « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'Éducation*, 38, p. 59-119.
- CHERVEL A. (2008). *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*, Paris, Retz.
- COLOMBO TIMELLI M. et REBOULLET A. (1998). « Parcours professionnels au XVI^e siècle : Berlaimont, Holyband, Meurier », dans *Le français dans le monde – Recherches et applications*, janvier, p. 21-22.
- COSTE D. et al. (1994), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Paris, Hatier-Didier.
- DE CLERQ J., LIOCE B. et SWIGGERS P. (2000), *Grammaire et enseignement du français (1500-1700)*, Louvain/Paris, Peeters.
- DEMAZIÈRE C. (2002), *La Grammaire française de Gabriel Meurier*, Paris, Honoré Champion.
- DODDE N.-L. et ESSEBOOM C. (2000), « Instruction and Education in French Schools. A Reconnaissance in the Northern Netherlands », dans De Clerq et al., p. 39-60.
- DURANTON H. (1985), « “Un métier de chien”, Précepteurs, demoiselles de compagnie et bohème littéraire dans le Refuge allemand », *Dix-huitième siècle*, 17, p. 297-315.
- FERNÁNDEZ FRAILE M. E. et SUSO LOPEZ J. (1999), *La enseñanza del francés en España (1767-1936)*, Granada, Ed. Método.
- FRIJHOFF W. (1986), « Modèles éducatifs et circulation des hommes : les ambiguïtés du second Refuge », dans *La Révocation de l'Édit de Nantes (1685)*, Amsterdam, A.P.A. – Holland University Press, p. 51-75.
- FRIJHOFF W. et REBOULLET A. (1998). *Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde. Le français dans le monde – Recherches et applications*, janvier, Paris, Hachette.
- FUMAROLI M. (2011), « La buona educazione », *La Repubblica* (10 septembre).
- HAMMAR E. (1980), *L'enseignement du français en Suède jusqu'en 1807. Méthodes et manuels*, Stockholm, Institut d'Études Romanes de l'Université.
- HAMMAR E. (1985), *Manuels de français publiés à l'usage des Suédois de 1808 à 1905*, Stockholm (Acta bibliotecae Regiae Stockolmiensis).
- KIBBEE D. A. (2007), *History of Linguistics 2005, selected papers from the Tenth International Conference on History of the Language Sciences*, Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins.
- KOK ESCALLE M.-C. (2007), « L'utile et l'agréable dans les méthodes familières et autres ouvrages utilisés pour l'apprentissage du français aux Pays-Bas (XVIII^e-XIX^e siècles) », dans Kibbee, p. 321-332.
- KOK ESCALLE M.-C. et MELKA F. (éds) (2001), *Changements politiques et statut des langues. Histoire et épistémologie 1780-1945*. Amsterdam/Atlanta, Rodopi.
- LÉPINETTE B. (2000), *L'enseignement du français en Espagne au XVIII^e siècle dans ses grammaires*, Münster, Nodus Publikationen.
- LOONEN P. (2000), « The Influence of the Huguenots on the Teaching of French in the Dutch Republic during the 17th Century », dans De Clerq et al., p. 39-60.
- MAEDER A. (1993), *Gouvernantes et précepteurs neuchâtelois dans l'Empire russe (1800-1890)*, Neuchâtel, Université de Neuchâtel.
- MEEUS H. (2000), « Peeter Heyns, a “French Schoolmaster” », dans De Clerq et al., p. 301-316.

- MÉZIN A. et RZEUTSKIJ V. (2002), « Projet d'un Dictionnaire des Français en Russie au XVIII^e siècle », *Cahiers du monde russe*, 43, p. 343-354.
<http://www.cairn.info/revue-cahiers-du-monde-russe-2002-2-page-343.htm>
- MINERVA N. (1996), *Manuels. Maîtres. Méthodes. Repères pour l'histoire de l'enseignement du français en Italie*, Bologna, Clueb.
- PELLANDRA C. (1998), « 1780-1880. De l'universalité aux résistances nationales », *Le français dans le monde – Recherches et applications*, janvier, p. 24-47.
- PELLANDRA C. (2003), « Lingue classica e lingue moderne nella cultura femminile fra Sette e Ottocento », dans S. Bonaldi et P. Garelli, *L'educazione della donna in età romantica*, Firenze, Aletheia.

Le culturel
 dans l'enseignement
 du FLE : pratiques
 didactiques et réflexions
 de l'historien
 dans les Documents
 pour l'histoire
 du français langue
 étrangère
 ou seconde

EVELYNE ARGAUD-TABUTEAU
 INALCO, FRANCE

MARIE-CHRISTINE KOK ESCALLE
 UNIVERSITEIT UTRECHT, PAYS-BAS

Sous l'égide de l'UNESCO, alors jeune institution de l'Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture, s'est tenue en 1953 à Ceylan une rencontre internationale sur « le rôle de l'enseignement des langues vivantes dans le développement de la compréhension internationale ». Le rapport de cette rencontre qui a duré quatre semaines (*L'enseignement des langues vivantes*, collection *Problèmes d'éducation* publiée par l'UNESCO, 1955) insiste sur « la grande tâche » des professeurs de langues qui est de « faire de l'enseignement des langues vivantes une discipline qui contribue à l'éducation pour le civisme international » ; il constate qu'en effet cet enseignement a été complètement transformé par « l'importance donnée à la civilisation [...] qui a remplacé l'étude traditionnelle de la littérature », par l'intérêt pour le *culturel* (p. 162)¹.

1. Pour la notion de *culturel*, cf. P. Beneton (1975).

Si le terme d'interculturel² n'apparaît pas dans les différents textes de ce rapport, le besoin d'optimiser la communication entre les hommes à l'échelle planétaire est clairement mis en relation avec l'éducation aux langues vivantes. C'est un objectif humaniste monté en exergue dans l'après Deuxième Guerre mondiale, répondant aux aspirations et idéaux d'entente. C'est un objectif utilitaire dans le monde d'aujourd'hui caractérisé par la globalisation/mondialisation des échanges économiques et linguistiques. Le culturel et aujourd'hui l'interculturel sont perçus comme des paramètres devant articuler la formation en langues étrangères dont l'horizon serait une formation à la communication interculturelle comme en témoignent les orientations de la réflexion théorique en didactique des langues et des cultures qui s'est développée depuis un demi-siècle dans le monde de la francophonie. Le culturel est au cœur des interrogations des historiens³ de la SIHFLES dans la mesure où, comme le soulignait W. Frijhoff, « la langue en tant qu'instrument culturel [...] s'inscrit toujours dans un travail social et culturel sans lequel elle ne saurait être transmise. C'est cette interaction même qui en fait un instrument privilégié pour le travail identitaire » (Frijhoff, *D37* : 196-197). Aussi les chercheurs en histoire du FLE ont-ils questionné les modalités d'expression et les supports d'enseignement dans lesquels le culturel est présent depuis des siècles, sans être théorisé. Enfin, avec l'étude des actants (maîtres, élèves, éducateurs) dans les pratiques d'enseignement/apprentissage des langues on aborde la question de savoir de quoi se compose la fonction éducative attribuée au culturel. Les publications des *Documents* de la SIHFLES rendent compte d'une partie de ces recherches.

L 'interculturel au cœur des apprentissages de (F)LE aujourd'hui

Apprendre à communiquer en langue étrangère, c'est apprendre à s'exprimer dans la langue de l'autre, « à travers des charges culturelles qui appartiennent à d'autres » (Kramsch dans Zarate et al., 2008 : 35), c'est apprendre « à interagir culturellement ». La formation à l'interculturel dans l'enseignement/apprentissage de langues étrangères semble être reconnue comme étant un objectif incontournable, à la suite des travaux de G. Zarate (1986 ; 2003), de M. Byram (1992), et A. Gohard-Radenkovic (1999). Parmi les compétences interculturelles (Byram, 2003), celle qui fait de l'apprenant de langues un médiateur (inter)culturel est particulièrement étudiée (Zarate, Gohard-Radenkovic et al., 2003).

2. Pour une définition de l'approche et de la communication interculturelle, cf. M. Abdallah-Preteceille dans L. Porcher (1986 : 71-88) et G. Zarate et al. (2003 : 13-14).

3. Les travaux des historiens de la SIHFLES sur l'enseignement des faits culturels portent essentiellement sur une période qui va du XVI^e siècle au début du XX^e ; c'est pourquoi nous n'abordons pas dans cette étude la deuxième moitié du XX^e siècle.

Si au cours des siècles les objectifs de la communication en langue étrangère ont pu varier (utilité professionnelle pour le commerce ou la diplomatie, utilité pratique pour le voyageur, etc.), l'apprentissage a toujours eu pour but d'acquérir la compétence de parler une « langue-en-action » (Sercu dans Zarate et al., 2008 : 55) et donc de connaître et comprendre la culture du contexte linguistique pour savoir mais aussi « savoir faire » et « savoir être » (Byram et al., 1997). Cet élément culturel est plus ou moins large et plus ou moins important en fonction du milieu et des besoins de l'apprenant. Le français langue étrangère a été dans l'Europe dès le xvi^e siècle la langue des négociants internationaux, et aux xvii^e et xviii^e, la langue privilégiée pour la formation de l'esprit, pour la formation de l'honnête homme, pour l'éducation des jeunes filles de la bourgeoisie et de l'aristocratie, la langue de la République des Lettres, sans compter son rôle comme langue de la diplomatie. L'apprentissage de la langue française allait alors de pair avec une acquisition de savoirs culturels, une éducation à la culture et à la pensée (Kok Escalle dans Zarate et al. 2008 : 383-390). Pour Isabelle de Charrière, en effet, « l'étude des langues est [...] la meilleure maîtresse de métaphysique expérimentale [...] est de tous les exercices de l'esprit celui qui le forme et l'étend et l'aiguise le plus » (lettre 860 à Henriette L'Hardy, 19 octobre 1792, dans *Œuvres Complètes* III. 425).

Les dimensions culturelles et interculturelles qui sont aujourd'hui au cœur de la formation en langues étrangères sont pensées comme indispensables dans les contextes de communication internationale, théorisées dans le cadre des interrogations sociales et politiques et en lien avec les représentations identitaires. Elles étaient manifestes dans les méthodes d'apprentissage, non de façon didactiquement établie mais dans l'affirmation implicite que la connaissance de (la langue de) l'autre allait de pair avec celle de soi. Les savoirs linguistiques et grammaticaux, les savoirs culturels prennent sens dans la langue étrangère, en contraste avec ceux du monde de l'apprenant, et on apprend en français par exemple l'histoire, la géographie, les coutumes de son propre pays, ce qui bien entendu est un enrichissement lexical mais aussi un apport éducatif contribuant à la formation identitaire.

Supports et modalités de l'enseignement du culturel

Le culturel, avant de devenir une matière d'enseignement reconnue et un objet d'étude pour les didacticiens, est présent dans l'enseignement de langue E/S depuis des siècles, et dans différents types de supports, comme cela apparaît dans de nombreuses études publiées

dans *Documents* ; les questionnements et les analyses mettent en évidence la difficulté à appréhender les contenus culturels tant ceux-ci sont inévitablement présents dans tous les supports pédagogiques et tant le culturel imprègne le document le plus simple sous des formes multiples. En l'absence de documents iconographiques, c'étaient les textes écrits, religieux ou profanes, littéraires ou familiers, les fables, les contes, les histoires, les lettres, les entretiens, les anecdotes et les proverbes, enfin tous les livres d'exercices et de lecture qui offraient par le passé un accès à la culture de la langue enseignée. Le lien entre civilisation et littérature, s'il n'est pas explicite dans les méthodes, apparaît cependant très tôt et les chrestomathies ou recueils de textes choisis « représentent de fait les débuts des manuels de littérature et de civilisation dans l'enseignement des langues étrangères » (Weller, *D6* : 118) ; à travers ces chrestomathies apparaissent les débuts d'un enseignement littéraire et culturel par les textes.

Parmi les textes écrits disponibles pour l'apprentissage de la langue étrangère, il faut donner une attention particulière aux dialogues, quelle que soit leur dénomination : colloques, causeries, conversations et entretiens ; ces dialogues utilisés dès le *XIV^e* siècle pour l'enseignement des langues modernes⁴ ont joué un rôle considérable dans l'apport de savoirs culturels. Présentés en recueils ou faisant partie des méthodes publiées au long des siècles, les dialogues contiennent « de véritables leçons de civilisation » (Minerva, *D9* : 5). Leur intérêt résidait dans leur grande souplesse qui permettait d'aborder de la façon la plus naturelle qui soit des thèmes très variés, « chaque dialogue ayant un thème propre... » (Chevalier, *D22* : 20) ; ils permettent au chercheur de repérer ce qu'il était important de connaître selon les époques considérées (savoirs, savoir-faire, savoir-être)⁵.

La connaissance du vocabulaire allait de pair avec la lecture et la culture a été longtemps enseignée à travers le vocabulaire ; d'utilisation large et ancienne, les listes de vocabulaire permettaient de regrouper les mots « selon un classement thématique » (Reboulet, *D22* : 65), dans des ensembles appelés *nominalia* (Chevalier, *D22* : 18). Les manuels de langue française publiés aux *XVII^e* et *XVIII^e* siècles aux Pays-Bas ou en Allemagne offrent généralement dans leur première partie une nomenclature ou liste de vocabulaire qui permet d'aborder l'ensemble du monde dans lequel vit l'apprenant, à commencer par la religion, la création, le ciel et la terre, la parenté, les activités quotidiennes, les professions, bref, les pratiques culturelles (Düwell, *D8* : 51-64). La civilisation y est abordée indirectement à travers la réflexion sur le lexique qu'il est bon d'acquérir. On constate là une longue tradition qui souligne le lien étroit entre vocabulaire et culture et qui utilise le lexique comme une voie d'accès royale au culturel (cf. les travaux de R. Galisson sur le concept de lexiculture). Cette sélection et ce regroupement du vocabulaire dans les dialogues vont faciliter et favoriser une étude thématique des contenus culturels : Düwell (*D6* : 165), dans son

4. Les célèbres dialogues de Berlaumont, bilingues français-flamand (1511) puis plurilingues en huit langues dans l'édition de Delft (1598) et réédités dans différents pays d'Europe jusqu'en 1759 mettent en scène les réalités au quotidien et celles des voyageurs et négociants en particulier.

5. Une journée d'étude SIHFLES s'est tenue à Bologne le 2 mars 1996 pour lancer la recherche sur les dialogues. Le numéro 22 de *Documents* de la SIHFLES (1998) en rend compte.

étude d'un ouvrage du XVIII^e siècle, regroupe 96 dialogues répertoriés en six domaines : les travaux ménagers, les repas, les sujets de la conversation, les relations avec le commerce, les relations entre maîtres et domestiques, les contacts sociaux des maîtres avec leurs amis à l'intérieur et hors de leur maison. J. Lillo (D16 : 125-147) consacre un article aux mets, boissons et plaisirs de la table dans les manuels de français publiés en Italie du XVII^e au XX^e siècle. Cette approche thématique des faits culturels se fait parfois comparative : « Ainsi la situation italienne est-elle comparée avec la situation française » (Bossut, D22 : 139). C'est le cas aussi des dialogues portant sur l'histoire des Provinces-Unies, sur le voyage de France et le voyage de Hollande que l'on trouve de façon récurrente dans les méthodes utilisées aux Pays-Bas au XVIII^e siècle, sur le modèle de celle de P. Marin. L'étude des différences culturelles constitue un facteur puissant de motivation ; c'est ce que certains auteurs de méthodes ont compris puisqu'ils choisissent de construire leur enseignement sur la présentation des contrastes culturels. L'intérêt pour les différences culturelles est d'ailleurs très ancien comme en témoigne par exemple le *Traité de Luís Fróis sur les contradictions de mœurs entre Européens & Japonais* (1585), écrit par un missionnaire jésuite portugais. *L'Abrégé élémentaire des différences les plus remarquables entre la France et l'Espagne*, publié en 1829, à Barcelone est un recueil de 28 dialogues et sujets d'entretien qui « transite de l'étude contrastive linguistique vers l'étude contrastive culturelle » et comme l'explique A. Reboullet (D3 : 21) il se construit autour de « 5 ensembles thématiques », les usages langagiers, les jeux et loisirs, les besoins quotidiens, l'environnement géographique et la société. Sans revenir sur l'intérêt certain qu'elle présente, l'approche thématique, difficilement évitable, a cependant l'inconvénient d'émettre les contenus culturels, de se prêter à toutes sortes de classements, de favoriser l'« impressionnisme culturel » et de ne pas offrir une démarche globale.

Nombreux sont les supports pédagogiques à étudier pour en comprendre la charge culturelle et le chercheur a à sa disposition non seulement les dialogues et le lexique sélectionné mais aussi les textes proposés à l'apprenant pour la lecture et la traduction, sous forme de livre de lectures et d'exercice. On peut y ajouter les grammaires et d'autres ouvrages comme les *méthodes familières* dont les exemples sont particulièrement intéressants pour dessiner le monde culturel de l'apprenant.

Parmi les supports utilisés, il faut compter aussi les textes littéraires qui ont longtemps occupé une place de choix en raison de leurs qualités propres. Les chercheurs de la SIHFLES ont interrogé à plusieurs reprises cette place de la littérature qui offre à l'élève un contenu esthétique, culturel et moral : « Le littéraire est constitué ainsi par des textes où les valeurs littéraires classiques (éloquence, clarté, précision) sont inséparables des valeurs morales, de la réflexion, de la pensée philosophique, de la formation en histoire, de la culture générale » (Suso

López, D24 : 212). « Pour ce faire, il fallait acquérir une solide culture française, s'y connaître en littérature, histoire, politique françaises [...] on faisait une grande partie de ses études à travers la littérature française : l'histoire, les sciences politiques, naturelles, militaires et commerciales » (Hammar, D6 : 67). Il existe toute une tradition de l'enseignement de la civilisation par la littérature, ardemment défendue parfois : « Enseigner la littérature française [...] c'est [...] introduire de la façon la plus sûre à la connaissance de la civilisation, dont cette littérature est à la fois l'émanation et le reflet » (Bruézière, 1970 : 54). De nombreux manuels français de civilisation française utilisés dans les années 60 du xx^e siècle proposent comme documents d'étude presque exclusivement des textes littéraires. Leur utilisation a cependant toujours soulevé des questions méthodologiques : à quel niveau d'enseignement les utiliser ? Ne sont-ils pas trop difficiles ? Sont-ils vraiment à même de donner une image authentique de la culture dont ils sont l'émanation ? À partir des années 60, les travaux en didactique du FLE ont conduit à marginaliser le texte littéraire en introduisant de nombreux autres supports pour l'étude des faits culturels et en faisant appel à de nouvelles disciplines de référence telles que la sociologie, la sémiologie ou l'anthropologie (Argaud, 2006).

Le contact avec la culture de l'autre ne se limitait pas à la lecture de textes ou à l'apprentissage d'un vocabulaire regroupé autour de centres thématiques. Les familles aisées avaient bien compris cela, elles qui choisissaient pour leurs enfants une méthode d'enseignement « naturelle » (Hammar, D6 : 65), une éducation confiée à des précepteurs et gouvernantes comme les Suisses francophones « intermédiaires entre les générations, les ordres et les cultures [et] personnages clés de la didactique des langues vivantes » (Bandelier, D29 : 147). L'apprentissage de la langue et de la culture se faisait aussi par exposition, par contact et imprégnation avec des « natifs », dès l'enfance, sur un mode qui rappelait l'apprentissage de la langue maternelle. « Pour les enfants de la noblesse des deux sexes, il fallait savoir le français à la perfection, comme un Français, avec une facilité de parler, même avec de l'esprit, et d'écrire, surtout des lettres, qui ne laissât rien à désirer. [...] Dans ces familles, on embauchait des bonnes d'enfants, des maîtres d'hôtel, des gouvernantes de nationalité française. [...] On faisait aussi du tourisme et des études sur la civilisation, le commerce, la constitution et la culture françaises » (Hammar, D6 : 67). Le contact fréquent et régulier à domicile avec des « natifs » soigneusement choisis pour leur moralité, pour la qualité de leur prononciation et pour la connaissance de leur propre langue, comptait pour une part importante dans cet apprentissage de la culture étrangère et il était complété par des sorties culturelles et souvent, pour les plus fortunés, par un voyage, un « Grand Tour » dans le pays dont on apprenait la langue (Hammar, D6 : 67). Et J.N. Parival (dialogue 21 *Du voyage de France 1659* : 105-106) précise les avantages mais avertit aussi des dangers du

Grand Tour : « [la fréquentation] des dames est aussi fort profitable, parce que ce sexe ne demeure pas longtemps muet. – Il est bien vray, mais il fait perdre beaucoup de temps & puis il engage à l'amour – C'est de quoy il faut se garder, car nous ne voyageons pas pour faire l'amour, mais pour apprendre la manière de vivre ».

Fonction éducative du culturel dans l'enseignement du FLE

Si la notion d'« *interculturel* » s'est développée en didactique des langues vivantes dans les années 70-80, la réalité qu'elle recouvre n'en a pas moins toujours existé et la rencontre avec l'altérité accompagne tout déplacement hors des frontières familières et connues. L'apprentissage d'une langue étrangère est l'occasion d'une découverte de l'étranger, « on veut pénétrer son âme » (Lovera dans *Minerva*, D28 : 125), découverte qui engage, déstabilise, modifie parfois. « Apprendre la langue française [...] est plutôt une démarche mentale et qui renvoie aux affects » (Kok Escalle et van Strien-Chardonneau, 2007 : 17), et « comme tout fait perceptif, la perception des civilisations n'est pas neutre » (Abdallah-Pretceille dans Porcher, 1986 : 73). La rencontre avec l'autre peut contribuer, dans un jeu de regards croisés, à « une prise de conscience identitaire » (*Minerva*, D28 : 404) ; ainsi, les manuels de langue française ont joué, au cours du XIX^e siècle, un rôle dans le développement du « sentiment d'identité italienne par le truchement des contenus civilisationnels français » (*Minerva*, D28 : 127) ; la même observation a été faite pour d'autres contextes comme le Levant où « le français a joué un rôle non négligeable dans la prise de conscience identitaire de chaque communauté face à l'Empire ottoman » (Gohard, D23 : 404), ou encore les Pays-Bas où « On constate [...] le besoin de former à une certaine identité nationale par le biais de dialogues en langue étrangère, qui dispensent un savoir sur la France, mais également sur la Hollande » (Kok Escalle et van Strien-Chardonneau 2007 : 11). *Les causeries parisiennes* (Peschier, 1871) donnent en effet le ton pour imiter les pratiques culturelles de la société langagière française, et les diverses versions du « voyage de France » ou de *Discours sur le véritable État de la France [...] en l'an 1673* (*Dialogues* de Mauger, 1700), mais les dialogues portant sur l'histoire des Provinces-Unies et les textes qui mettent en scène des situations du pays de l'apprenant, font référence à un connu et induisent des valeurs morales, sociales et religieuses, sont l'occasion de faire prendre connaissance de sa propre histoire, de sa propre culture. Les lectures en français et en particulier les extraits littéraires sont mis au service de

la construction de l'identité de l'apprenant, passant par un tiers pour dire la grandeur nationale et les caractères nationaux, de la Hollande par exemple ; on retrouve la sentence de Voltaire « À tous les cœurs bien nés que la patrie est chère » en exergue dans le *Robinson hollandais* (1825) et autres livres de lectures pour enfants, modèle pour la formation identitaire de l'apprenant. Il en est de même dans l'Italie du début du xx^e siècle où dans les manuels le souci de construction de l'identité nationale est renforcé par « la découverte d'un objectif d'éducation interculturelle [...] atteint à travers des lectures ayant trait à la France et à sa culture » (Minerva, D45 : 171).

Cette conception « de la langue comme composante identitaire » (Zarate et al., 2003 : 13) a conduit les chercheurs de la SIHFLES à ne pas se contenter de voir dans les contenus culturels des « savoirs externes, quantifiables », mais à considérer la langue comme un « outil [...] d'analyse, de connaissance, de représentation culturelle/idéologique, d'interaction sur les autres » (Suso López, D24 : 218-219). Plusieurs études de *Documents* témoignent de cet intérêt pour l'analyse des représentations culturelles, des stéréotypes, des valeurs, des regards réciproques (Gohard, D23 ; Kok Escalle et van Strien-Chardonneau, D33/34). L'approche interculturelle peut répondre en didactique à ce besoin d'une démarche globale dans l'enseignement/apprentissage des faits culturels, tant il est vrai que cet enseignement ne peut se limiter aux seuls savoirs encyclopédiques dont l'horizon recule sans cesse.

La réflexion sur l'impact que l'apprentissage d'une langue étrangère peut avoir sur la construction identitaire de l'apprenant est récente dans les termes contemporains de didactique de l'interculturel ; l'enseignement de la civilisation, terme très usité au xx^e siècle et qui apparaît chez Mirabeau au xviii^e siècle (Argaud, 2006 : 5), a aujourd'hui été remplacé par la didactique des langues et cultures. Pourtant, la conscience qu'éducation linguistique et éducation culturelle vont de pair est réelle dans les pays européens de l'époque moderne et jusqu'au xix^e siècle où le français était langue d'éducation des élites, politiques, économiques, intellectuelles. Les manuels de langue et ouvrages didactiques alors utilisés contiennent bien des savoirs divers utiles à la formation de l'honnête homme au xvii^e, à celle de la bourgeoisie éclairée et active dans le négoce au xviii^e siècle, à la formation de l'esprit tout au long des siècles, même si ceux-ci ne faisaient que très rarement l'objet d'interrogations spécifiques. Les savoirs pragmatiques et professionnels enseignés dans les « écoles françaises », nombreuses dans l'Europe du Nord aux xvii^e et xviii^e siècles, font penser à ce qu'on a appelé le français instrumental ou fonctionnel, ou encore le français dit sur objectifs spécifiques. En effet, dans la Suède du xviii^e siècle, « Pour les fils de commerçants, il y avait les écoles spéciales où on apprenait les paradigmes de la grammaire française, où l'on écrivait d'après des lettres commerciales modèles, et, finalement, où

l'on faisait des jeux de commerce en inventant soi-même une correspondance commerciale » (Hammar, D6 : 68).

Les divers aspects de la vie quotidienne sont également largement présents dans les manuels de français des pays du nord de l'Europe des XVII^e et XVIII^e siècles mais aussi en Italie et en Espagne avec des thèmes comme « le lever, la visite, le boire et le manger et le voyage », qui mettent en scène des situations de la vie courante : « Un Gentilhomme qui veut voyager demande conseil », « Pour visiter un malade » (Düwell, D6 : 162-164). « On propose donc à l'apprenant de langue étrangère le savoir-faire nécessaire pour bien se comporter dans le contexte étranger » (Kok Escalle et van Strien-Chardonneau, 2007 : 13). L'éducation sociale et culturelle de l'apprenant est clairement visée par l'apport des manuels de français qui, avec la langue, offrent l'acquisition d'un certain savoir-vivre en français ; l'apprentissage de la langue recoupait celui des bonnes manières, celui du savoir-être en société (le *Recueil de modèles de conversations pour les personnes polies* de Bellegarde 1709, publié et utilisé en Hollande). Les connaissances culturelles n'avaient pas à être de nature encyclopédique ; elles n'étaient pas des « savoirs » mais des atouts à faire valoir en société, conformément à l'idéal de l'honnête homme. En apprenant la langue française, on se proposait d'acquérir « un modèle de civilité à la française » (Kok Escalle et van Strien-Chardonneau, D33/34 : 139). La dimension religieuse et morale apparaît bien souvent comme référence culturelle aux textes que l'on donne à lire et à apprendre ; cela est valable en pays catholique (Italie, Portugal) comme en pays protestant (Pays-Bas, Suède, Allemagne mais aussi Écosse) et très manifeste tout au long du XIX^e siècle. Des titres d'ouvrage souvent utilisés montrent cette interprétation du religieux et du culturel : *Leçons françaises de littérature et de morale*. La civilisation apparaît ainsi sous la forme de valeurs morales et religieuses à transmettre : la religion, la famille, la patrie, la discipline, l'obéissance, le bien et le mal. Dans cette optique, la littérature profane n'est pas toujours la bienvenue : en Hollande « ...les romans sont moins souvent recommandés : considérés comme une lecture frivole, voire corruptrice, ils suscitent la méfiance des éducateurs et on leur préfère les ouvrages d'histoire et surtout les grands auteurs du classicisme français : Molière, Racine, Boileau, La Fontaine, Fénelon » (Kok Escalle & van Strien-Chardonneau, D33-34 : 138).

C onclusion

Ainsi, si les contenus culturels n'étaient pas nommés en tant que tels ni étudiés en tant que matière d'enseignement, leur présence n'en était

pas moins très forte sous la forme de normes et de valeurs morales contraignantes et c'est peut-être cette contrainte si forte qui a occulté l'aspect proprement didactique. Le caractère longtemps impensé, c'est-à-dire non théorisé, des contenus culturels trouve certainement une explication dans la longue prégnance des valeurs morales et religieuses. L'enseignement de la civilisation/culture a pu émerger en tant que tel à partir du moment où il s'est dégagé de l'emprise du moral et du religieux. Selon les contextes, la mise en place progressive de la méthode directe a pu contribuer en partie à cette émancipation ; en Italie, par exemple, les contenus culturels font irruption « dans les textes scolaires de la seconde moitié du XIX^e siècle [...]. Parallèlement, dans le domaine de la didactique des langues étrangères, l'Italie s'ouvre à la méthode directe : les contenus civilisationnels tenus pour indispensables à l'apprentissage linguistique entrent dans les manuels » (Minerva, D28 : 122).

Si la syntaxe, le vocabulaire, la morphologie ou la phonétique d'une langue évoluent, car comme le dit V. Hugo dans *La préface de Cromwell* (1827), « les langues sont comme la mer : elles oscillent sans cesse », les contenus culturels, eux, sont encore plus soumis à l'évolution des sociétés ; ils n'ont cessé, au cours de l'histoire, d'évoluer, de se diversifier et sont devenus un élément important de la réflexion didactique. La laïcisation de la société française ayant marginalisé les valeurs religieuses au profit des valeurs civiques, les composantes culturelles de la communication ont pu trouver leur place dans le champ de la didactique des langues étrangères.

À cela il faut ajouter un autre phénomène : l'enseignement des langues, longtemps privé et réalisé dans le cadre familial avec une gouvernante ou un précepteur, va peu à peu s'institutionnaliser et devenir une question dont l'État va s'emparer ; on évolue, à des dates différentes selon les contextes, « ... d'un enseignement individuel et privé vers une formation scolaire méthodique dans le cadre d'une institution publique – en concurrence d'abord avec les humanités classiques, puis en prenant leur succession » (Weller, D6 : 109). Cette évolution n'est pas étrangère à l'émergence de la civilisation/culture comme composante essentielle dans l'enseignement des langues et comme objet de réflexion didactique à part entière.

Bibliographie

- ARGAUD E. (2006), *La civilisation et ses représentations. Étude d'une revue Le français dans le monde (1961-1976)*, Berne, Peter Lang.
- BENETON P. (1975), *Histoire de mots : culture et civilisation*, Paris, Presses de la Fondation nationale des Sciences politiques.
- BRUÉZIÈRE M. (1970), « Littérature et civilisation », *Le français dans le monde*, 10, 77 : 54-58.
- BYRAM M. (1992), *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris, Didier.
- BYRAM M., ZARATE G. et NEUNER G. (1997), *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes*, Strasbourg, COE.
- BYRAM M. (2003), *La compétence interculturelle*, Strasbourg, COE.
- GOHARD-RADENKOVIC A. (1999), *Communiquer en langue étrangère. De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Bern, P. Lang.
- KOK ESCALLE M-C. et VAN STRIEN-CHARDONNEAU M. (2007), « Aspects culturels et interculturels des manuels d'apprentissage du français dans les Pays-Bas du XV^e au XIX^e siècle », dans Lebrun M., *Le manuel scolaire, d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*, Québec, Presses de l'université de Québec (20 pages, CD-Rom).
- PORCHER L. (1986), *La civilisation*, Paris, CLE International.
- ZARATE G. (1986), *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette.
- ZARATE G., GOHARD A., LUSSIER D. et PENZ H. (2003), *Médiation culturelle et didactique des langues*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe.
- ZARATE G., LÉVY D. et KRAMSCH C. (2008), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des Archives contemporaines.

L e texte littéraire dans l'enseignement du FLE : histoire, variations et perspectives¹

JUAN GARCÍA BASCUÑANA

URV-TARRAGONA, ESPAGNE

ANNA CLARA SANTOS

CECL, UNIVERSIDADE DO ALGARVE, PORTUGAL

En octobre 1997, lorsque la SIHFLES s'apprêtait à fêter son dixième anniversaire, le colloque d'Avila tournait son regard vers la littérature (Boixareu et Desné, *D24*) qui devenait ainsi l'objet majeur de ses travaux concernant l'histoire de l'enseignement du français langue étrangère. Car jusqu'alors elle s'était surtout intéressée aux problèmes posés par l'enseignement de la langue *stricto sensu* et avait laissé de côté la composante littéraire proprement dite de cet enseignement². Il est vrai qu'il n'avait pas manqué jusqu'alors, au sein de la SIHFLES, de travaux qui s'étaient approchés plus ou moins des textes littéraires. Mais la question s'était posée pour la première fois à Avila, d'une façon systématique et moyennant une vue d'ensemble, de savoir quels auteurs et quelles œuvres avaient servi de références et de points d'appui à un tel enseignement pendant les XVIII^e et XX^e siècles, et donc d'une certaine façon quelle image de la littérature française on pouvait y transmettre (Desné, *D24* : 5-6).

Pendant près de trois siècles, *Télémaque* à l'appui, l'enseignement du français langue étrangère et celui de sa littérature feront long chemin ensemble, moyennant surtout l'approche des grands auteurs et de leurs œuvres, spécialement des grands écrivains classiques, qui deviennent non seulement des modèles culturels mais très souvent aussi de vrais modèles moraux. Tout compte fait, il faudrait s'interroger sur la place qu'y occupait autrefois le fait littéraire, toujours tiraillé entre les fins proprement linguistiques et ce qu'on pourrait appeler sa dimension culturelle, et en dernier ressort se demander ce qu'il reste de tout cela dans la réalité actuelle de l'enseignement du FLE. Pour aboutir d'ailleurs à une question brûlante : peut-on toujours avoir recours aux textes littéraires pour enseigner le français ? Et en tout cas,

1. Si nos exemples sont pris essentiellement en Europe méridionale, notre analyse est valable pour la plupart des pays européens.

2. Dans un numéro spécial de *Recherches et applications*, paru en janvier 1998, Roland Desné consacrait un article à ce qu'il considérait une relation constante, mais aussi problématique, entre la littérature et l'enseignement du français langue étrangère et s'efforçait de souligner cette relation en remontant à des auteurs comme G. Meurier ou C. Hollyband qu'il prenait comme témoins (Desné, 1998 : 163).

quel choix faire, quelle sorte de textes privilégier ? La question se pose de nos jours à propos des « modèles » à suivre non pas uniquement parce que la notion de « classiques » est devenue un concept élargi sinon éclaté, mais aussi parce que l'enjeu d'une communication interculturelle a amené à repenser, d'une part, la notion de patrimoine littéraire et culturel et, d'autre part, la valeur du texte littéraire dans l'apprentissage par compétences.

D'un certain usage de la littérature

On affirme souvent, sans justifier ces positions, que l'enseignement du français comme celui d'autres langues étrangères a longtemps été peu enclin à se servir des textes littéraires pour étoffer cet enseignement. Aussi fait-on du XIX^e siècle un temps privilégié où apparaît la littérature comme support précieux pour l'enseignement des langues étrangères et tout particulièrement du français. En fait, les colloques de la SIHFLES à Sintra ou à Avila auront été des moments d'exception où l'on s'intéressa à cette présence de la littérature dans l'enseignement du FLE ; on porta exclusivement l'attention sur les auteurs classiques, pris de très bonne heure comme modèles, devenant ainsi des alibis pour un enseignement qui cherchait son chemin propre, en marge de celui du latin. En tout cas, ces deux colloques auront servi pour bien situer cette réalité concernant la place et la fonction du texte littéraire dans l'enseignement du FLE.

Car les textes littéraires ont été très tôt présents dans l'enseignement des langues étrangères. Si nous remontons au XVI^e siècle, époque où l'on assiste à un changement d'orientation décisif pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères – l'atmosphère propre à la Renaissance, avec tout ce qu'elle renferme de libération de la tradition et de rénovation linguistique, y étant pour quelque chose³ – on trouvera déjà des textes littéraires utilisés avec une certaine fréquence pour l'enseignement des langues étrangères. Le problème serait en tout cas de savoir de quelle façon on s'en servait et dans quel but. Ce qui est évident c'est que vers la moitié du XVI^e siècle naît une forme agréable de pratiquer les langues étrangères. Avoir sous les yeux, à la fois, le texte dans la langue qu'on veut apprendre et sa traduction correspondante dans la langue de l'apprenant c'était évidemment une méthode pleine d'attraits, surtout si on savait bien choisir les sujets. C'est ainsi qu'on trouve pas mal d'exemples à l'époque où le français s'associe à d'autres langues, spécialement alors à l'italien et à l'espagnol. Pour ne donner qu'un exemple, on va se rapporter à la plus ancienne édition de ce genre qu'on connaisse : il s'agit de *La Cárcel de*

3. Sans oublier que la révolution de l'imprimerie joua un rôle décisif dans l'établissement de cette nouvelle situation (Kibbee, D3 : 15-20 ; et D4 : 18-20).

Amor – La Prison d'Amour, de Diego de San Pedro, qui avec ce double titre, suivi de l'indication « En deux langages Espagnol et François pour ceux qui voudront apprendre l'un par l'autre », paraissait à Paris en 1552, chez G. Corrozet (Suárez Gómez, 1961 : 512). En fait, comme le signale bien son titre, c'était un ouvrage que l'on pouvait utiliser dans les deux sens, aussi bien pour apprendre le français que pour apprendre l'espagnol. La mode des textes littéraires en version bilingue va se poursuivre tout au long du XVI^e siècle et même au siècle suivant (cf. Colombo Timelli et Minerva 2008). G. Suárez Gómez (1961 : 512-521) dénombre pour l'Espagne jusqu'à une soixantaine de ce type d'ouvrages bilingues, et parfois même trilingues et quadrilingues, dont on se servait alors pour apprendre des langues étrangères, dont le français. Ces ouvrages ne sont pourtant pas tous des recueils de textes littéraires uniquement ; ils rassemblent en effet des textes historiques, politiques et religieux, sans compter les dialogues et d'autres recueils de lettres, d'aphorismes, de sentences et de proverbes. Mais les textes littéraires bilingues et plurilingues sont les plus nombreux, parmi lesquels on notera une édition plurilingue italien-latin-français-espagnol de *Le Galatée* de G. della Casa (1598), puis des éditions bilingues français-espagnol comme celle du *Jugement de Pâris* de N. Renouard (1612) ou celle de *L'Honnête Homme ou l'art de plaire à la Cour* de N. Faret (Paris 1634). Mais surtout abondent, sous les règnes d'Henri IV et de Louis XIII, les textes bilingues espagnol-français qui tirent leur origine des œuvres espagnoles du Siècle d'Or, dont la présence à l'époque en France est incontestable, avec une influence directe chez des écrivains français, comme c'est le cas de Pierre Corneille, pour ne donner qu'un exemple bien connu⁴.

A tour de la notion de texte littéraire

La notion même de littérature est à préciser, au moins jusqu'au XIX^e siècle, compte tenu du fait que pendant longtemps n'importe quel document écrit (historique, linguistique, politique, philosophique, religieux, voire juridique ou administratif) était apprécié en tant que « texte ». Cet état de choses résultait de la place de choix accordée à l'Éloquence et à la Rhétorique qui se distinguaient dans les domaines politique, militaire, juridique, sacré, etc. Ces deux disciplines, au sein desquelles certains maîtres comme Bossuet et Fénelon acquéraient des valeurs de modèles, ouvraient la voie d'accès à la connaissance approfondie de la langue et, par là, à la littérature. Le texte littéraire n'était alors qu'un modèle du genre, parmi d'autres, qui servait avant tout à l'étude des règles de l'*ars rhetorica*.

4. On trouve alors toute une série de textes bilingues, en principe destinés aux Français qui voulaient apprendre l'espagnol, mais qui pouvaient être utilisés en fait dans les deux sens : espagnol-français et français-espagnol. C'est aussi le cas pour d'autres langues européennes, avec des textes bilingues français-italien, français-anglais, français-allemand, français-flamand.

Les « manuels » pour l'enseignement de langues étrangères ont très souvent affaire à toute sorte d'exemples « littéraires » qui accompagnent certaines explications ou servent souvent à « aller plus loin » dans l'apprentissage réel de la langue. Ce qui expliquerait la valeur des *Aventures de Télémaque* en tant que « document authentique » pour l'enseignement du français. Sans remettre en question la dimension littéraire de ce livre, son succès pendant près de deux siècles peut s'expliquer sans doute par la « richesse » même de ses contenus : sommes-nous devant un texte exclusivement littéraire ou faut-il y chercher surtout son orientation morale et pédagogique, voire politique et religieuse ? Le *Télémaque*, à cause de cette complexité ou plutôt grâce à elle, va devenir un texte essentiel pour enseigner le français, un modèle de langue que tout bon maître de français va s'efforcer d'inculquer à ses élèves. Car, comme on avait signalé au colloque de Bologne en juin 2003, consacré précisément aux trois siècles d'enseignement du français en Europe par l'intermédiaire du livre de Fénelon (Minerva, D30 et D31), les contenus culturels et moraux de cet ouvrage « en avaient fait une lecture privilégiée de plusieurs générations d'apprenants ou tout simplement d'un public intéressé à la langue et à la culture françaises » (Minerva, D31 : 7).

Sans mettre en cause l'utilisation constante du *Télémaque* pour l'enseignement du FLE tout au long du XVIII^e siècle et même au siècle suivant, il faut se tourner vers d'autres œuvres dont on va se servir alors pour l'enseignement du français à l'étranger. Et sur ce point, on ne peut laisser de côté un livre fondamental qui pendant près d'un siècle et même au-delà sera l'un des points de repère incontournable pour apprendre le français : *Le Magasin des enfants ou Dialogues entre une sage gouvernante et plusieurs de ses élèves de la première distinction* (1757) de Jeanne-Marie Leprince de Beaumont. Le prestige de ce livre s'imposera tout d'abord en Angleterre, où l'auteur exerça comme gouvernante pendant près de vingt ans. Et il sera réédité pendant de longues années : on trouvera des rééditions à La Haye, à Berlin, à Berne, à Saint-Petersbourg, à Madrid, à Lisbonne et dans beaucoup d'autres grandes villes européennes. De la même façon qu'on se pose souvent la question à propos du succès européen des *Aventures de Télémaque* et on cherche des raisons multiples pour le justifier, on peut aussi s'interroger *a fortiori* sur les raisons exactes de cet autre succès, celui du *Magasin des enfants*. En tout cas, au-delà d'un parallélisme toujours discutable (Desné, 1998 : 166), on doit constater que ces deux livres deviennent des points de repère incontestables dans cette « Europe française » du XVIII^e siècle, dont les élites apprennent et utilisent le français. D'ailleurs, au-delà du décalage chronologique, on ne peut pas dire qu'une œuvre ait pris le relais de l'autre ; en réalité les deux œuvres vont se côtoyer pendant plus d'un siècle, chacune jouant un rôle complémentaire par rapport à l'autre. En tout cas, la différence serait sans doute à chercher dans les buts exacts de leurs auteurs

respectifs. Car s'il est évident que le *Télémaque* a une dimension pédagogique indiscutable – même s'il est beaucoup plus que cela –, son auteur ne pouvait prévoir que son œuvre deviendrait un outil essentiel pour l'enseignement du français aux étrangers. Par contre, Madame Leprince de Beaumont avait conçu son œuvre dans un but essentiellement didactique, car enseignante en Angleterre elle avait bien en vue que les destinataires de son livre étaient des enfants étrangers qui devaient apprendre le français. On peut voir le *Magasin des enfants* comme un manuel pratique dans lequel l'auteure offre des textes littéraires construits en fonction des intérêts langagiers de ses élèves. D'une certaine façon, ces livres et d'autres que la même auteure écrit alors représente un pas décisif dans l'enseignement du français par le biais des textes littéraires. De là peut-être le grand succès du *Magasin des enfants*, mais aussi d'autres livres de Madame Leprince de Beaumont tout au long du XVIII^e et du siècle suivant. Ce qui fait sans doute qu'à partir du XIX^e siècle deux types de textes littéraires figurent surtout dans les manuels pour l'enseignement du français: des textes des grands auteurs classiques qu'on prendra définitivement comme modèles à suivre⁵, mais aussi des textes qu'on suppose spécialement conçus pour l'enseignement du français aux étrangers. C'est ce qu'on va trouver dans la plupart des morceaux choisis des nouveaux manuels qui se publient surtout à partir des premières décennies du XIX^e siècle. Mais une nouvelle question se pose alors sur la façon de traiter ces textes littéraires dans l'enseignement du français langue étrangère. Elle se serait posée dans les collèges et lycées allemands entre 1850 et 1900 (Christ, D23 : 248-270), mais elle pourrait servir aussi pour d'autres pays européens : fallait-il se servir exclusivement de morceaux choisis pour enseigner le français ou bien était-il préférable d'utiliser des ouvrages littéraires complets, ce qui aiderait sans doute à mieux saisir le sens exact des textes abordés ?

Au tournant des nouvelles applications du texte littéraire

5. Bien que la notion de « classique » se pose à tout moment et qu'on voie s'enrichir constamment le canon d'auteurs pris comme modèles, à un certain moment, ce ne seront pas exclusivement les grands auteurs du XVII^e et du XVIII^e siècle qui feront partie de ce canon d'exception, mais de nouveaux auteurs qui surgissent à partir du siècle suivant.

La conjoncture politique et culturelle favorable aux vents novateurs qui soufflaient de la capitale française, devenue un centre culturel irradiant sa culture littéraire et artistique, engendre un certain enracinement du goût envers les Lettres françaises, du moins dans les pays du sud de l'Europe. Il est vrai que ce goût fut celui d'une certaine *intelligentsia*, d'une élite, mais le projet libéral des premières décennies y remédia. Avec la nécessité de l'élargissement de l'instruction publique est né aussi le besoin de l'utilisation du texte littéraire et son adaptation – sous la forme de l'anthologie – dans la classe de langue.

Les centaines de manuels et d'anthologies répertoriés⁶, du moins à notre connaissance, en Italie, en Espagne et au Portugal, font preuve de cette effervescence et de cette richesse pédagogique. La mode instaurée par ces recueils de morceaux choisis, retenus pour leur valeur édifiante, quelquefois accompagnés de jugements critiques qui en fixaient l'interprétation, facilitait la tâche du maître de langues, centrée essentiellement sur la transmission des codes linguistiques et rhétoriques. Comme l'ont si bien montré N. Minerva (*D23* : 382-401) et H. Christ (*D23* : 248-270), le débat sur la pertinence de l'usage des anthologies en salle de cours a soulevé de nombreuses polémiques. La terminologie adoptée pour la désignation de ce type d'ouvrages pédagogiques relève elle-même d'une certaine inconstance : « manuels », « livres de lectures », « *selectas* », « recueils », « cours pratiques », « musées littéraires ».

En outre, l'impact des célèbres *Leçons françaises de littérature et de morale* de Noël et De La Place (1804) qui ont circulé dans toute l'Europe, dès le début du siècle romantique, sera énorme sur le classement des textes et l'importance accordée à la notion de genre littéraire. Plusieurs rééditions adaptées aux élèves européens ont circulé un peu partout et ont constitué, effectivement, le modèle le plus répandu et le plus prestigieux à l'époque. Cette division des textes introduit l'élève à des modèles de style diversifiés qu'il fallait réutiliser et imiter. Il va sans dire que de nombreuses anthologies de ce genre incluaient aussi des tables chronologiques, des notices biographiques sur les auteurs et, parfois, quelques abrégés d'histoire littéraire. Si l'influence de ces ouvrages marque un profond bouleversement dans le classement des textes par genre littéraire, ce classement traditionnel a vite tendance à être remplacé par un classement chronologique par auteurs. Cette nouveauté qui apparaît surtout dans les anthologies de la seconde moitié du siècle concerne la diffusion du nom des auteurs et établit d'ailleurs une hiérarchisation qui perdurera pendant longtemps, redévalable à la notion de canon littéraire. Si, au début, les textes fabriqués ou adaptés restaient anonymes, très vite, on privilégie le culte des grands auteurs. Éditeurs et pédagogues s'intéressent à ce phénomène pédagogique et éditorial rentable. Apparaissent alors non seulement les anthologies mais aussi les traités de versification. Dans de nombreux pays d'Europe, la contestation de la méthode traditionnelle est tenace et conduit à l'avènement de la méthode pratique et intuitive.

Or, si au cours de la première moitié du siècle on reste profondément attaché au côté édifiant du texte littéraire dont la visée morale prime sur la valeur littéraire du texte, au cours de la deuxième moitié commence à se dessiner une approche plus consciente du phénomène littéraire en milieu scolaire dans le cadre de l'apprentissage du français. Ce qui est valable aussi bien dans les pays catholiques, au sud de l'Europe ou en Belgique, que dans les pays protestants du Nord (Pays-Bas, Allemagne, Suède). On devient alors sensible à la notion de

6. On pense ici aux répertoires italien et espagnol déjà existants (*Insegnare il francese in Italia. Repertorio di manuali pubblicati dal 1861 al 1922*, dirigé par N. Minerva ; *Insegnare il francese in Italia. Repertorio di manuali pubblicati in epoca fascista (1923-1943)*, dirigé par A.M. Mandich ; *Repertorio de gramáticas y manuales para la enseñanza del francés en España (1565-1949)*, de D. Fischer, J.F. García Bascañana et M. Trinidad Gómez), ainsi qu'au répertoire portugais en cours d'élaboration sous la direction d'A.C. Santos, actuelle dirigeante de l'APHELLE (Association Portugaise pour l'Histoire de l'Enseignement des Langues et des Littératures Étrangères).

progression. On introduit, en classe de FLE, des textes plus courts à visée morale bien définie qui passe par la formation de l'esprit et l'ouverture à la noblesse des sentiments à partir d'un modèle de pensée et de style. L'approche du phénomène littéraire en tant que tel est cependant, à l'époque, quelquefois négligée. Les morceaux choisis ne sont alors qu'un prétexte à l'étude de la langue. La préoccupation première est de promouvoir la lecture et la connaissance des règles de grammaire, de la phonétique et de l'orthographe, dans une première étape, puis d'aborder la morphologie et le lexique. Le texte littéraire n'était alors qu'un prétexte et un moyen d'accéder à la pratique des connaissances sur le fonctionnement de la langue.

Quels enjeux pour la littérature française en classe de FLE ?

Grâce à l'assimilation de la littérature à une pédagogie de l'écrit, le texte littéraire sert de modèle à la production écrite par le biais des exercices portant sur la lecture, la répétition, la traduction, la transcription, la composition, la mémorisation, la récitation, l'adaptation par le genre ou autres exercices de style. Sous l'apanage lointain de la rhétorique et des langues classiques, le savoir-écrire restait encore l'objectif prioritaire de la formation en langues vivantes et, dans cette mesure, l'étude des faits littéraires devait conduire à savoir-penser de manière convenable et efficace⁷.

Au tournant du xx^e siècle, on assiste à un virage significatif dans la dynamique de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. L'approche historicisante introduite timidement au cours du siècle précédent portera ses fruits : aussi bien l'altérité de la culture littéraire que le culte des grands auteurs deviendront, de plus en plus, une réalité. On y assiste à l'éveil de la conscience littéraire et à la découverte de l'histoire littéraire. On y décèle une nette valorisation de la culture littéraire car, on le sait, l'ennoblissement des langues modernes se fait aussi par le culte de Belles Lettres. À ce propos, les travaux de Lanson, fondateur de la méthode scientifique de l'histoire littéraire, bouleversent profondément l'enseignement de la littérature, nationale et étrangère, au xx^e siècle, car ils introduisent un changement de paradigme épistémique. Le modèle pratique de la rhétorique se voit remplacé par le modèle critique de l'histoire littéraire et, d'emblée, l'objectif pragmatique (savoir-écrire) fait place à un objectif cognitif (savoir-lire). S'il est vrai que les visées d'ordre moral, civique et religieux – surtout catholiques, si on pense au cas espagnol et portugais au cours des deux dictatures – prédominent toujours et qu'on continue à étudier la

7. Coste, en se penchant sur l'impact de la tradition classique sur l'enseignement de la littérature, rend compte justement de ce phénomène : « De façon générale, la place massive qu'occupe le passage d'une langue à l'autre, à l'oral ou à l'écrit, et l'insistance qui, de ce fait, porte sur le sens exact d'une part, la "qualité stylistique" de l'équivalence d'autre part, sont des traits notables de la tradition classique » (1982 : 62).

versification et les figures de style, il n'est pas moins vrai qu'on s'intéresse, de plus en plus, aux biographies des différentes générations d'écrivains et, de surcroît, aux courants littéraires et aux mouvements esthétiques. Les implications de l'application de la méthode lansonienne sont beaucoup plus visibles, il faut bien l'avouer, du côté de l'enseignement du FLE en contexte universitaire. Peu à peu, la désignation même de « littérature française » est devenue une assignation exclusive des études supérieures. Là, mue par les études de Sainte-Beuve ou de G. Lanson, une place de choix était faite à l'histoire littéraire. Mais les choses ont bien changé depuis. Le cours de Littérature française, devenu plus récemment, dans certaines institutions, Littérature francophone ou même Littérature-monde, est voué unique et exclusivement à l'étude des auteurs et des œuvres au programme dans une perspective diachronique. De plus, le changement de paradigme se situe aussi du côté des compétences acquises par les étudiants. Ceux-ci, qui auparavant avaient un niveau intermédiaire, sont aujourd'hui à considérer comme débutants (ou faux débutants) en langue française et leur désintérêt pour les grands textes littéraires ainsi que leurs difficultés de plus en plus accentuées à conceptualiser ne font que croître ces dernières années. La littérature a disparu de quelques *curricula* universitaires et, dans certains cas, quand elle y apparaît c'est pour figurer comme discipline optionnelle.

Il faut remarquer finalement que les années 1980 déclenchent une forte réflexion pédagogique sur l'usage du texte littéraire en classe de langue. Comme l'a si bien dit Jean Peytard, « alors que la tradition continuait à considérer que bien parler c'était parler comme un livre et que la littérature fournissait le bel exemple dans les bons ouvrages du bel usage grammatical, l'enseignement de langues découvrait, dans la décennie quarante, le nécessité d'insister sur l'oral, car la communication se fait d'abord par messages oraux. Et c'est parce que l'on a fait à l'oral sa juste place, que l'on a pu repenser l'écrit, autrement. Et de là, porter un regard *autre* sur la littérature, dans l'enseignement du FLE » (Peytard, 1988 : 8). Ce n'était pas la première fois que l'auteur attirait l'attention sur cette particularité de l'enseignement du FLE car il l'avait déjà fait, six ans plus tôt, aux côtés de D. Bertrand, H. Besse, D. Bourgain, D. Coste, E. Papo, A. Pelfrène, L. Porcher, R. Strick, dans un ouvrage collectif intitulé *Littérature et classe de langue* issu des travaux du CRÉDIF (Peytard, 1982). La position de ces didacticiens, à laquelle on peut ajouter celles de Marie-Claude Albert et Marc Souchon (2000), deux décennies plus tard, se caractérise par l'éloignement d'une approche sacralisée du texte littéraire et un rapprochement d'une pédagogie diversifiée qui s'articule autour d'une compétence de lecture à la découverte du statut et des effets du texte littéraire, ses variations et son transcodage.

À partir du moment où on attribue à l'enseignement des langues vivantes un objectif culturel et une approche communicative qui privilégie l'expression orale et l'usage de documents authentiques tirés des

médias et de la vie pratique, l'usage du texte littéraire est, comme nous le dit Todorov, en péril⁸. Une chose est sûre : avec l'émergence de la notion de civilisation et de l'approche communicative, la littérature n'apparaît plus comme la principale composante culturelle de l'enseignement du FLE. Si la littérature était auparavant mise au service de l'étude du culte de certains auteurs de qualité (les « classiques », illustrateurs du canon littéraire), elle est devenue, tout simplement, le moyen d'illustration de certains faits de civilisation, au même titre que tout autre document authentique.

Dans les approches actuelles et les directives du Cadre Européen Commun de Référence (CECR), il semblerait qu'une des conditions essentielles à la mise en place de l'étude des textes littéraires soit effectivement l'acceptation d'un traitement transversal de l'objet littéraire qui puisse contribuer au développement de la dimension interculturelle et du contact avec l'Autre. Nous pensons que le fait de devoir privilégier, dorénavant, les rapports intrinsèques entre langue, culture et littérature – ce qui n'est pas encore le cas, il faut bien le dire, dans les plans d'étude de certains pays – peut nous conduire à la prise de conscience de la spécificité des objets pédagogiques en classe de langue et de ses dispositifs actionnels en tenant compte de cet « agir d'apprentissage » dont parle C. Puren (2006).

En guise de conclusion

Depuis toujours, l'étude d'une langue étrangère s'est vue confrontée à des enjeux d'ordre socioculturel et politique conduisant, selon les pays et les réformes, les apprenants à une performance plus ou moins valorisante de la pratique de l'écrit et/ou de l'oral. À partir du moment où la langue étrangère devient discipline scolaire et institutionnalisée elle est associée à de larges enjeux. L'usage du texte littéraire en classe apporte une autre dimension dans l'apprentissage des langues : l'accès à une pensée complexe et à un univers symbolique qui s'ouvre au domaine esthétique et s'impose par leur valeur d'usage. En fait, il s'agit généralement d'atteindre, en dehors d'une analyse littéraire ou d'une conscience esthétique de l'objet littéraire, des usages sociaux où la visée pragmatique est prioritaire au niveau de la transmission des connaissances linguistiques et où la fonction du texte littéraire en tant que modèle et instrument d'apprentissage se trouve valorisée. C'était le cas dans un passé plus ou moins lointain ; ce l'est encore davantage aujourd'hui.

On le voit, par tout ce qui précède, les liens entre littérature et enseignement du français langue étrangère sont anciens, fluctuants et assez tumultueux au sein des trois vecteurs assignés au texte littéraire dans

8. On fait allusion ici au titre de l'ouvrage de Todorov, *La littérature en péril* (2007).

sa pratique historique en salle de classe : le vecteur social et moral, le vecteur esthétique et le vecteur ludique. Dans la société globale actuelle, les partisans de l'enseignement de la littérature étrangère, notamment d'expression française, doivent résister et revenir sur la leçon du passé car la finalité d'un tel enseignement au sein de l'établissement scolaire et universitaire, hier comme aujourd'hui, n'a pas changé : son caractère illustratif reste fondamental à la formation de la conscience civique et intellectuelle du citoyen du monde. Là-dessus, les conclusions auxquelles arrivait Besse, en 1982, sur l'usage des documents littéraires en classe de FLE nous semblent tout à fait pertinentes et d'actualité : « Le document littéraire dans la classe de langue ne devrait pas être conçu, à notre avis, comme un lieu d'enseignement de la langue, de la civilisation ou des théories critiques, mais comme un lieu d'apprentissage dans lequel les étudiants peuvent explorer tous les possibles (acoustiques, graphiques, morphosyntaxiques, sémantiques) de la langue étrangère et toutes les virtualités connotatives, pragmatiques et culturelles qui s'inscrivent en elle. Comme un lieu d'exploitation pédagogique de ce qui est en voie d'acquisition, plutôt que comme prétexte à enseigner de nouvelles connaissances. Dans cette optique, la relégation des documents littéraires aux stades avancés de l'apprentissage n'est pas justifiée » (1982 : 34). En récupérant la pensée lansonienne, il est urgent de donner la possibilité aux élèves d'entrer dans les œuvres, « d'observer la vie humaine inscrite dans les formes littéraires » (Lanson, 1903 : 179) car « nous devons préparer les jeunes gens à comprendre les questions morales et sociales qu'ils devront résoudre, les préparer à les résoudre avec exactitude, sincérité, désintéressement, justice » (*ibid.* : 173). Au-delà de sa profession de foi dans le plaisir du texte barthésien⁹, le professeur de langue et/ou de littérature doit devenir avant tout un médiateur et un passeur entre cultures, capable de créer chez ses élèves ou ses étudiants, grâce à la démultiplication d'angles du fait littéraire en contact avec les autres arts (théâtre, musique, cinéma, etc.) ou la science, la conscience d'une identité culturelle et interculturelle susceptible de leur permettre de communiquer aux autres leurs motivations et leurs idées, en somme, leurs façons d'être et de voir le monde.

9. Allusion à la position de la critique littéraire défendue par Barthes dans son essai intitulé justement *Le plaisir du texte* en 1973.

Bibliographie

- ALBERT M.-C. et SOUCHON M. (2000), *Les textes littéraires en classe de langue*, Paris, Hachette.
- BARTHES R. (1973), *Le plaisir du texte*, Paris, Seuil.
- BESSE H. (1982), « Éléments pour une didactique des documents littéraires », dans Peytard J. et al., *Littérature et classe de langue, français langue étrangère*, Paris, Hatier-Crédif, « Langues et Apprentissage des Langues », p. 13-34.
- BESSE H. (1982), « Des convenances du discours littéraire à la classe de langue », *Le français dans le monde* 166, p. 55-63.
- COLOMBO TIMELLI M. et MINERVA N. (2008), « Apprendre/enseigner par l'exemple : outils plurilingues pour la communication internationale, XVI^e-XIX^e siècle », dans Zarate G. et al. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des Archives contemporaines, p. 395-402.
- COSTE D. (1982), « Apprendre la langue par la littérature ? », dans Peytard J. et al., *Littérature et classe de langue, français langue étrangère*, Paris, Hatier-Crédif, « Langues et Apprentissage des Langues », p. 59-74.
- DESNÉ R. (1998), « Littérature et enseignement : une relation constante », *Le français dans le monde - Recherches et applications*, numéro spécial *Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde*, p. 162-170.
- FISCHER D., GARCÍA BASCUÑANA J. F. et GÓMEZ M. T. (2004), *Repertorio de gramáticas y manuales para la enseñanza del francés en España (1565-1940)*, Barcelona, P.P.U.
- KIBBEE D.A. (1991), *For to Speke Frenche Trewely : the French language in England, 1000-1600 : its status, description and instruction*. Amsterdam/Philadelphia, J. Benjamins.
- LANSON G. (1903), « Les études modernes dans l'enseignement secondaire », dans *L'éducation de la démocratie*, Paris, F. Alcan.
- LEROY M. (2001), *Peut-on enseigner la littérature française ?* Paris, PUF.
- MANDICH A.M. (2002), *Insegnare il francese in Italia. Repertorio di manuali pubblicati in epoca fascista (1923-1943)*, Bologna, CLUEB.
- MINERVA N. (2003), *Insegnare il francese in Italia. Repertorio di manuali pubblicati dal 1861 al 1922*, Bologna, CLUEB.
- PEYTARD J. et al. (1988), *Littérature et classe de langue français langue étrangère*, Paris, Hatier-Crédif, « Langues et Apprentissage des Langues ».
- PEYTARD J. (1988), « Des usages de la littérature en classe de langue », dans Bertrand D., Ploquin F., *Littérature et enseignement. La perspective du lecteur*. N° spécial, *Le français dans le monde, Recherches et applications*, février-mars, p. 8-18.
- PUREN C. (2006), « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », *Le français dans le monde*, 347, p. 37-40.
- SALEMA M.J. (2005), « Por que livros aprenderam o francês os alunos dos nossos liceus entre 1861 e 1910 », Teixeira L.F., Salema M.J., Santos A.C., *O livro no ensino das Línguas e Literaturas Modernas em Portugal: do século XVIII ao final da Primeira República*, Coimbra, Universidade de Coimbra, p. 57-74.
- SUÁREZ GÓMEZ G. (1961), « Avec quels livres les Espagnols apprenaient le français », *Revue de littérature comparée* XXXV, 158-171, p. 330-346 ; p. 512-523.
- TODOROV T. (2007), *La Littérature en péril*, Paris, Flammarion.

Dictionnaires et grammaires : variations et applications

BRIGITTE LÉPINETTE

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA-IULMA, ESPAGNE

NADIA MINERVA

UNIVERSITÀ DI CATANIA, ITALIE

Dans une perspective historique, les outils pédagogiques – manuels, grammaires et dictionnaires – constituent souvent les seules traces qui nous sont parvenues des pratiques dont s’est doté l’enseignement du français langue étrangère. Quels principes théoriques et méthodologiques restituent-ils ? À quelles conceptions de la langue et de son enseignement font-ils référence ? Comment peuvent-ils nous renseigner sur les traditions grammaticales et lexicographiques (traditions de la langue source et de la langue cible) d’où ils découlent ? Dans cet article, nous essaierons de répondre à quelques-unes de ces questions en examinant un nombre limité de répertoires lexicographiques (dictionnaires et recueils figurant dans les manuels) et de grammaires, d’où les deux parties juxtaposées qui ne se veulent pas exhaustives : nous ne proposons en effet que quelques sondages à titre d’exemple dans une production dont l’ampleur est connue.

Les répertoires lexicographiques plurilingues et bilingues

Notre approche vise à relever, dans les dictionnaires plurilingues et bilingues et dans les vocabulaires figurant dans les manuels, des aspects nous permettant d’évoquer leur portée pédagogique, les critères de sélection et de groupement du lexique, les pratiques de son acquisition, le traitement des écarts culturels. Seront privilégiés trois moments historiques liés à des phénomènes caractérisant leur

époque : le plurilinguisme du ^{xvi} siècle, le bilinguisme des ^{xvii} et ^{xviii} siècles et la scolarisation de la lexicographie à partir du ^{xix} siècle.

DU PLURILINGUISME AU BILINGUISME

En Europe, le plurilinguisme du ^{xvi} siècle plonge ses racines dans la valorisation des langues et des cultures nationales au début de l'époque moderne quand le rôle du latin en tant que *lingua franca* commence à décliner. La fonction de quelques outils qui en sont les vecteurs, leur nature multidirectionnelle et leur circulation internationale ne sont pas sans rappeler certaines opérations éditoriales d'aujourd'hui (dans le domaine de la lexicographie aussi bien que dans celui de la grammaticographie).

L'activité plurilingue caractérisant le ^{xvi} siècle est multiforme ; il suffira d'évoquer un phénomène de rencontre des vernaculaires sur les voies des commerces et des voyages, qu'on peut qualifier de civilisationnel/culturel. Il a engendré deux types d'outils : les dictionnaires d'usage populaire connus sous le nom de *Vocabulista* et les recueils de dialogues comportant un dictionnaire comme les Berlaimont¹. La majorité des premiers est écrasante (une centaine d'éditions entre 1510 et 1652). Ils répondent aux besoins de la communication à un moment de notre histoire culturelle où les parlers vernaculaires sont utilisés de plus en plus pour les contacts entre les communautés linguistiques ; ce qui fait naître l'exigence de les apprendre. Le premier vocabulaire plurilingue de la série est *l'Introductio quaedam utilissima sive Vocabularius quattuor linguarum Latinae Italicae Gallicae et Alamanicae* [Introduction très utile ou Vocabulaire des quatre langues latine, italienne, française et allemande], parue à Rome en 1510. Issue d'un outil bilingue bavauro-venitien, *l'Introductio* prendra bientôt ses deux traits les plus frappants : une étendue géographique continentale (de l'Europe de l'Est à l'Angleterre) et un nombre de langues croissant, jusqu'à huit (Rossebastiano Bart, 1984). Le rayonnement du *Vocabulista* témoigne de sa souplesse : la polyglossie permet aux éditeurs de répondre à la demande du marché en changeant quelques langues ou en augmentant leur nombre (Colombo, 1992 : 396). Et son plurilinguisme est plus bigarré qu'on ne le croirait, où ont égal droit de cité toutes les langues et tous les parlers. Sa longévité en prouve l'efficacité. Le *Vocabulista* s'adresse à des consultants ciblés, ne proposant que le lexique relevant de leurs principaux centres d'intérêt : ceux qui veulent apprendre les langues sans aller à l'école (artisans et femmes) et les gens peu cultivés devant circuler « dans le monde » : marchands et voyageurs. Il est pratique par sa forme (colonnes et petit format comme toute la littérature populaire de l'époque) et par son contenu (lexique du quotidien et modèles conversationnels). Il intéresse également pour la méthode d'apprentissage des langues : méthode naturelle, directe avant la lettre, où règne la langue vivante et où la norme est totalement absente.

1. Pour ce phénomène, on peut parler, comme le fait M. Colombo (1992), de « polyglossie au quotidien ».

À quel moment, sous l'impulsion de quels facteurs le plurilinguisme a-t-il commencé à décliner laissant la place aux différents bilinguismes et monolinguisms ? Michel Simonin (1982) répond que l'Europe des langues existe tant qu'aucune langue ne s'est encore imposée ; au moment où l'une des langues d'Europe parvient à primer sur les autres comme véhicule commun, la production polyglotte se tarit. En 1583, paraît à Lyon un recueil issu du *Vocabulista* – le *Vocabulaire en langue française et italienne* – qui réduit à deux les langues présentées témoignant du déclin de la polyglossie et de l'avènement d'autres outils plus conformes à de nouvelles demandes du marché. L'extraction de deux langues fait remonter le *Vocabulista* aux débuts de son histoire et aligne à la fois cet outil au phénomène émergeant des dictionnaires bilingues. Les innovations introduites par le *Vocabulaire* (qui préfigure les futurs dictionnaires bipartites et alphabétiques), ainsi que la crise de la tradition du *Vocabulista* dans ces dernières décennies du XVI^e siècle, le confirment : le bilinguisme répond mieux que la polyglossie aux nouveaux besoins linguistiques.

LE BILINGUISME AUX XVII^e ET XVIII^e SIÈCLES

Si la Renaissance est l'âge d'or de la lexicographie plurilingue, dans l'Europe du XVII^e siècle la lexicographie bilingue est en pleine expansion². Laurent Bray observe qu'« à l'universalisme des nomenclatures du siècle humaniste, qui rivalisaient [...] par la quantité des langues enregistrées [...], allait faire progressivement place à une lexicographie spécifique des différentes régions européennes » (1988 : 313). C'est à ce mouvement de régionalisation que les dictionnaires bilingues et les nomenclatures des grammaires apportent leur contribution.

LES DICTIONNAIRES

Les anciens dictionnaires bilingues nous font assister à l'apparition des caractéristiques propres de tout dictionnaire bilingue : mise en place de l'analyse sémantique contrastive ; attention au problème pédagogique de la réduction des écarts culturels ; focalisation sur les unités à forte charge identitaire ; prise en compte des motivations différentes des usagers... Le modèle encore en vigueur aujourd'hui est ainsi fixé. Mise en œuvre d'un produit pour un public défini, le dictionnaire bilingue est, on le sait, un média culturel, instrument de travail devant servir aux besoins de l'apprentissage et de la traduction de deux communautés linguistiques. Textes témoins, les bilingues restituent les images réciproques – se dessinant à travers les données linguistiques et civilisationnelles – que ces communautés se font d'elles-mêmes et des étrangers dont elles apprennent la langue ; images qui déjouent très souvent le stéréotype. Les traits spécifiques des dictionnaires bilingues se dessinent par rapport aux autres catégories de dictionnaires existant à leur époque : les plurilingues et les monolingues.

2. Elle était née dans la seconde moitié du XVI^e siècle qui a vu la publication des bilingues des principales langues européennes.

Quant aux premiers, on peut relever un élément de continuité : comme dans les lexiques plurilingues, l'intérêt des dictionnaires bilingues se concentrera longtemps encore sur les emplois les plus usuels. Contrairement à la lexicographie monolingue – qui délaisse les mots familiers, vulgaires, régionaux et argotiques – ils consignent en premier lieu le lexique pratique ; c'est pourquoi les premiers dictionnaires bilingues reflètent plus fidèlement l'usage contemporain (Quemada, 1967). En outre, les dictionnaires bilingues se démarquent des monolingues par l'accueil de nombreux mots culturels. Ces derniers renvoient très souvent à des référents qui n'appartiennent qu'à un seul des deux horizons mis en parallèle. L'absence d'un équivalent interlinguistique dans la langue cible oblige le lexicographe à fournir des renseignements encyclopédiques (description du référent et développements notionnels). Gloses et définitions donnent des informations sur les mots désignant des coutumes sociales et comportementales, les toponymes, les vêtements, les aliments, les institutions ou les usages propres de la langue source, les ethnolectes... Cette pratique sera le lot des bilingues, en dépit de la séparation précise entre dictionnaires de langue et dictionnaires encyclopédiques qui s'imposera à la fin du XVII^e siècle.

La tendance encyclopédique des dictionnaires est une conséquence de leur caractère didactique, les contenus extralinguistiques des lemmes et des locutions visant à faire acquérir des compétences culturelles. On multiplie les informations pour qu'à travers la connaissance des mots nouveaux le consultant puisse acquérir la connaissance des choses nouvelles. L'information encyclopédique, en macrostructure et en microstructure (lemmes, équivalents et commentaires), fait du répertoire bilingue de l'époque un outil de décodage qui véhicule l'image de l'autre ; le monde de ce dernier, la langue et les mœurs qui le définissent sont l'objet d'une approche interculturelle « curieuse » qui valorise les marques identitaires comme une richesse.

LE LEXIQUE DANS LES MANUELS

Les XVII^e et XVIII^e siècles constituent aussi l'âge d'or des nomenclatures complétant les grammaires pour l'apprentissage des langues étrangères. Le lexique présenté s'y prête à des analyses linguistiques, pragmatiques, didactiques, culturelles et sociologiques. L'objectif des listes lexicales est communicatif : l'auteur veut fournir les outils linguistiques permettant à l'élève de tenir une conversation sur les sujets courants. C'est donc le critère de la fréquence qui dicte le choix du grammairien, le même critère qui présidera à la sélection du Français Fondamental. Bien que déjà le premier manuel pour l'apprentissage du français – *Lesclaircissement de la langue francoyse* de Palgrave (1530) – soit à la fois une grammaire et un répertoire lexical, ce n'est qu'aux XVII^e et XVIII^e siècles que ce type d'organisation du manuel s'impose. Les nomenclatures constituent un outil pédagogique bien plus efficace

que les dictionnaires bilingues alphabétiques qui ne se prêtent évidemment pas à l'apprentissage systématique du vocabulaire. D'ailleurs, le manuel est un outil plus disponible et maniable dont la consultation est à la portée d'un plus large public et, comme le remarque H. Düwell, il a sans doute « davantage contribué à la diffusion du vocabulaire français à l'étranger que les ouvrages de références lexicales » (1998 : 145)³. En effet, le rôle assigné au lexique au sein du manuel est remarquable : par exemple, dans les manuels publiés en Italie son pourcentage va de 20 % à 30 %. Quant aux aspects linguistiques, dans la plupart des cas, les entrées et les équivalences sont univoques ; cependant on enregistre une évolution et certains lemmes seront présentés sur l'axe paradigmatique, ce qui permettra d'introduire des synonymes, des antonymes, une bonne variété d'adjectifs, de nombreuses unités pluriverbales... Le mot d'ailleurs peut être intégré dans une séquence discursive : certains grammairiens aspirent à montrer ses propriétés syntagmatiques à travers une phrase qui en illustre des aspects formels-fonctionnels.

On peut dégager quelques traits communs dans l'établissement des champs lexicaux⁴ : sélection et groupement à visée didactique ; organisation par centres d'intérêt et par besoins langagiers ; finalité utilitaire et objectif communicatif/interactionnel. Suivant une tradition qui remonte à l'Antiquité classique (les *nominalia* des manuels bilingues pour l'enseignement du grec et du latin), l'organisation du lexique est thématique, avec de rares exceptions : le vocabulaire devait être appris par cœur et ce type de présentation était tenu pour plus approprié à la mémorisation. Quelques auteurs ne se limitent pas à cette stratégie mais fournissent des méthodes contrastives d'apprentissage : celle de Veneroni (*Le Maître italien*, 1678), le célèbre maître d'italien de Louis XIV, est basée sur des groupements de mots ayant la même désinence vocalique ou une alternance phonétique constante⁵. L'ordre de présentation du lexique varie d'un auteur à l'autre, selon sa vision du monde, ses conceptions pédagogiques, le destinataire qu'il privilégie... L'ordre descendant hiérarchise le lexique à partir du « monde en général » (formule laïque : *Le Monde, le Ciel, la Terre...*) perçu comme cadre des activités humaines, ou à partir de la terminologie sacrée (*Dieu le Père, Jésus Christ...*). Selon l'ordre ascendant, à partir des besoins élémentaires de l'homme, de sa physiologie et des objets d'emploi commun, le regard s'étend progressivement à la sphère sociale et aux dimensions affective et éthique. L'ordre ascendant est pragmatique et communicatif car il donne la priorité au lexique de la conversation, en tenant compte des critères de fréquence et d'utilité. Au tournant du XVII^e siècle et au XVIII^e, les grammairiens tendent à spécialiser les vocabulaires en introduisant des champs lexicaux pour des catégories sociales dont ils prennent en compte les besoins langagiers liés à leur statut ou à leurs professions : des groupements consacrés à la religion, aux sciences, à la géographie... sont fréquents ; par exemple, les mots

3. Cf. aussi, du même auteur : Düwell, D8.

4. Pour une approche de la relation du lexique à la culture, voir, dans ce même recueil, l'article d'E. Argaud et M.-C. Kok Escalle, « Le culturel dans l'enseignement du FLE : pratiques didactiques et réflexions de l'historien dans les Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde ».

5. Par exemple : *ance*>-anza, -ence>-enza, -agne>-agna (distance>*distanza*, diligence>*diligenza*, campagne>*campagne*) ; *cha*->*ca*- (château>*castello*) etc.

de l'équitation et de guerre indispensables pour la jeunesse noble ou les titres organisés en ordre décroissant (du pape au serviteur) si le public visé se destine à la diplomatie.

DE NOUVEAUX DICTIONNAIRES BILINGUES : LES PORTATIFS ET LES SCOLAIRES

Les dictionnaires scolaires se confondent, à leurs débuts, avec les dictionnaires de poche. Ils s'en démarquent petit à petit par l'accentuation de leur vocation pédagogique qui donne forme à la macrostructure et à la microstructure du dictionnaire suivant des principes tels que la simplification des données linguistiques, l'adaptation du métalangage et la mise en retrait des définitions. Les bilingues d'aujourd'hui ne les ont pas démentis.

Au XIX^e siècle, la pédagogie linguistique se transforme sensiblement au moment où s'accroissent les besoins des apprentissages et que le dictionnaire est soumis à la loi du marché. Ce phénomène se manifeste d'une part dans la naissance d'une lexicographie « populaire » attentive à de nouveaux publics et, d'autre part, dans l'apparition de maisons d'éditions spécialisées accélérant la production de dictionnaires très variés. Si la lexicographie bilingue de l'Ancien Régime était caractérisée par sa tendance de plus en plus extensive, dans le siècle bourgeois s'imposent le dictionnaire au format poche et le dictionnaire scolaire, qui rebroussement chemin réduisant la nomenclature ainsi que le corps de l'article. Le XVIII^e siècle avait connu quelques bilingues portatifs où le français était mis en parallèle avec le hollandais, l'italien, l'allemand, l'anglais et l'espagnol. Citons pour tous le premier en date : le *Dictionnaire portatif françois-flamand* de Pierre Marin (1696). Mais la technique des 5 dictionnaires de poche, qui se veulent des ouvrages pratiques offrant l'essentiel, est en train de se perfectionner pour les langues. Au XIX^e siècle, les dictionnaires déjà présents continuent de paraître et plusieurs s'en ajoutent. Dans les années 1820 et suivantes, le paysage lexicographique bilingue est presque saturé par les dictionnaires de poche et les abrégés. Les *poche* peuvent être destinés à un consultant « pressé » – le grand public ou les voyageurs, par exemple – ou aux écoles. Quant à ces derniers, il s'agit toujours d'ouvrages illustrant parfaitement la « dictionnaire de réduction » (Pruvost 2006 : 26), mais tous les portatifs ne sont pas des dictionnaires scolaires. Jacqueline Lillo (2007 : 222) rappelle qu'on ne peut pas parler de dictionnaires pédagogiques sans une extension de la scolarisation qui nécessite un État et une société démocratiques. Ce ne sera pas le cas avant le XIX^e siècle. La diffusion des dictionnaires ciblés sur un public scolaire commence dans les années 1830 : c'est le cas, par exemple, du *Dictionnaire portatif et de poche français-allemand [...] à l'usage des écoles primaires* de R. Herbster (1836) ou du *Dictionnaire français-italien [...] à l'usage des maisons d'éducation des deux nations* d'A. Ronna

qui connaît 13 éditions entre 1836 et 1897. Les dictionnaires scolaires pour l'anglais sont plus tardifs : A. Spiers, *School Dictionary of the French and English Languages abridged from the author's general French and English dictionary*, 1851...

J. Lillo a relevé les caractéristiques des dictionnaires scolaires français-italien, italien-français. Nous retenons les principales : dimensions réduites quant au nombre des pages et modicité du prix qui en font un véritable manuel scolaire au même titre que les autres manuels ; simplification du contenu ainsi que de la méthodologie d'exposition ; hiérarchisation des différentes acceptions, en donnant toujours en premier l'acception la plus commune ; usage abondant de discriminatifs de sens et de gloses descriptives ; tendance à l'encyclopédisme ; préférence donnée aux exemples (jugés plus utiles que les définitions) servant à illustrer, en contexte, les différentes acceptions des entrées ; sélection à visée morale qui met au ban tous les mots triviaux ou liés à la sexualité ; finalité corrective qui amène à signaler non seulement ce qui doit être dit mais aussi ce qu'il faut éviter, barbarismes, faux-amis ou gallicismes ; adaptation des contenus en fonction des indications ministérielles.

Les grammaires de FLE. *Linguistique vs. didactique*

Nous envisagerons maintenant, dans les grammaires qui sont aussi des manuels, la relation entre des descriptions à visée purement pédagogique et l'influence que ces dernières subissent dans le contexte de théories grammaticales dominantes à leur époque. En anticipant sur nos conclusions, remarquons d'emblée que les interférences et les croisements entre le pédagogique et le linguistique sont finalement peu fréquents et quand on peut sporadiquement en détecter quelques-uns, ils s'avèrent peu significatifs, ne déterminant pas, en général, des changements de perspectives radicaux ni même importants dans les analyses. Mais ce n'est pas surprenant, la grammaire du FLE n'ayant pas pour tâche de présenter des théorisations linguistiques. Un grammairien du FLE compétent extrait des dites théorisations linguistiques ce qui peut lui servir – concepts, procédés explicatifs ou classifications – pour que son analyse ne dérouté pas les apprenants et rende son exposition claire et assimilable pour ceux-ci.

LA GRAMMAIRE GÉNÉRALE (GG) PÉDAGOGISÉE

La première pièce que nous verserons au dossier de ces rapports entre grammaire théorique et grammaire pédagogique sera la réflexion sur

la présence, dans des grammaires du FLE, de la grammaire générale – courant qui renvoie à une grammaire reliant pensée et langage. Notre critère pour juger ici de cette présence dans des grammaires pédagogiques sera la définition de l'unité syntaxique : la proposition, concept central de la GG. Dans ce cas, il s'agit bien d'une notion purement théorique et le choix entre une définition de la proposition comme manifestant *l'énonciation d'un jugement* n'a pas véritablement de conséquence dans l'ordre pédagogique par rapport à la définition traditionnelle de la même unité syntaxique – vue alors comme *expression d'une pensée* (éventuellement, correspondant à un *sens complet*) – mais elle est représentative de l'influence d'une théorie linguistique dominante sur la théorisation, d'ailleurs souvent extrêmement brève et pas toujours cohérente, de la grammaire pédagogique à un moment de son histoire. Nous avons testé la nature de cette *proposition* dans un corpus de grammaires pour l'enseignement du français au XIX^e siècle en Espagne (dans la partie « syntaxe ») qui fournit quelques définitions de cette notion (Lépinette, 2012). Ces ouvrages se bornaient presque systématiquement à envisager les relations entre différents éléments linguistiques dans le cadre du syntagme, cette syntaxe étant alors *d'accord* ou de *régime* ou encore *des parties du discours*, ou, exceptionnellement, dans le cadre de la phrase (simple, en une *syntaxe de la phrase*), la phrase complexe n'étant abordée que de façon très tangentielle, par exemple, sous des en-tête comme les relatifs ou les conjonctions ou encore le participe). Logiquement dans ce contexte, le terme *phrase* (*oración*), unité syntaxique simple ou complexe, n'est pas toujours présent mais c'est le plus fréquent de ceux qui dénotent cette unité syntaxique (à côté de *sentencia* et *proposición*). Le concept de « phrase » relève alors de la sémantique : celle-ci renvoie à un *sens complet* dont les limites et les éléments qui obligatoirement la composent sont flottants. Signalons que cette définition de la phrase (*oración*) est celle-là même que la grammaire de la Real Academia española (1771) avait donnée de cet élément. Quant à la *proposición* (*proposición*), on a pu constater que, dans le domaine du FLE en Espagne, son emploi est dû essentiellement à des emprunts faits dans des textes grammaticaux français (Lhomond dans le cas de Sánchez Ribera 1821 ou *Un amante de la juventud* 1830). Seul un ouvrage de 1845 semble avoir assimilé que, selon la définition de la GG, la *proposición* est *l'énonciation d'un jugement*.

On peut donc finalement considérer que dans ces grammaires du FLE, en général descriptives et *immanentes*, l'allusion décontextualisée à *l'énonciation d'un jugement-proposition* resterait bien obscure pour des apprenants de français, en plus d'être inutile du point de vue de l'acquisition du français (et, qui plus est, de s'avérer incohérente du point de vue de l'analyse). Les auteurs de ces grammaires du FLE semblent avoir compris cette *inutilité* – il se peut aussi qu'ils n'aient pas toujours compris la nature de la GG et de sa *proposición* – et ils

utilisent alors un terme traditionnel dans leur culture grammaticale et un concept imprécis de « phrase », sans changement par rapport aux grammaires pédagogiques des XVI^e et XVII^e siècles. Dans ce domaine du FLE, l'introduction – rare comme le prouve notre corpus – de la notion de proposition-jugement n'aurait donc que valeur que de *signum* culturel destiné à prouver que l'auteur était intégré dans le courant de la linguistique dominante à son époque. À ce sujet, il ne serait pas inutile de rappeler la position d'un pédagogue de FLE (avant la lettre), l'abbé de Lévizac (1797, 1809, 1822), qui, précédant de peu dans le temps nos pédagogues espagnols, n'a pas non plus intégré la notion de ce concept central de la GG qu'est la *proposition*. Pourtant dans son Introduction (1809 : 7), cet auteur avait déclaré que la grammaire de Port-Royal était « la plus parfaite de toutes celles qui ont été publiées ». En outre, Lévizac proposait d'entrée une organisation théorique qui semble devoir beaucoup à la GG (de Beauzée, en particulier) : les mots y sont considérés d'abord dans leur forme sonore et graphique (1822 : 39-42), puis comme *signes de nos pensées générales* (1822 : 150-154). Cependant Lévizac, voulant apprendre le français pour les Anglais, dans son traitement des parties du discours ne divergera en rien par rapport à la tradition inaugurée par Lhomond et, en particulier, la syntaxe n'est que, comme chez les pédagogues espagnols du début du XIX^e siècle, une syntaxe des parties du discours. De la sorte, ce pédagogue représente « une excellente illustration de ce que la subsistance des intérêts idéologiques et métaphysiques ne pouvait guère résister aux pressions de l'intérêt didactique [...] » (Colombat et Saint-Gérard, 1998 : 181). Les auteurs de grammaires françaises, les plus compétents, subiront, vers 1845 en Espagne, des pressions de même nature. Le contexte culturel et grammatical pousse les auteurs à introduire des éléments de la GG dans leur propre ouvrage mais cette dernière ne s'avère pas pertinente pour des apprenants étrangers. Nous sommes donc face à une situation dans laquelle la linguistique dominante à une époque donnée ne réussit une entrée que sur les marges de l'édifice qui reste à prédominance pédagogique.

L'EMPREINTE DU STRUCTURALISME DANS LES GRAMMAIRES DU FLE

La seconde pièce que nous verserons au dossier des rapports entre la grammaire théorique et la grammaire pédagogique sera une réflexion sur l'*empreinte* que le courant structuraliste peut avoir laissée dans des grammaires du FLE actuelles. Pour déterminer dans quelle mesure les grammaires modernes du FLE ont intégré des instruments *théoriques* nés dans cette optique structuraliste dominante à partir des années 70 du XX^e siècle, nous avons considéré les pages consacrées à la morphologie verbale dans un corpus de grammaires du FLE des dernières décennies (dix recueils à visée *exhaustive*). Nous nous centrerons ici sur l'organisation de la morphologie verbale de cette langue et nous

résumerons un ensemble de constatations que nous avons exposées de manière détaillée ailleurs (Lépinette, 2005).

Étant donné que pour le structuralisme le langage est, comme on le sait, d'abord oral – ce fut le principe sur lequel insista A. Martinet (1960) et s'appuya Jean Dubois, par exemple, dans sa *Grammaire structurale du français* –, nous avons tenté de mesurer, d'une part, si les auteurs de grammaires du FLE avaient pris en considération cette caractéristique, présentant à leurs lecteurs la transcription phonétique des formes verbales s'opposant à la forme écrite de ces dernières. Il s'avère que, comme le montre la colonne 2 du tableau ci-dessous, cet aspect n'a pas paru pertinent dans l'ensemble des ouvrages examinés. Ce qui a été l'objet de la description, ce sont les formes graphiques des variations morphologiques, en une option de traitement sans changement donc par rapport à celle qui était traditionnellement adoptée dans le genre.

AUTEURS	TRANSCRIPTION PHONÉTIQUE DES FORMES	RECOURS FONCTIONNEL AU « RADICAL » DU VERBE	PRISE EN COMPTE DES FRÉQUENCES
1968, Mauger, <i>Grammaire pratique du français d'aujourd'hui</i> , Paris, Hachette.	-	-	-
1979, Martinet, <i>Grammaire fonctionnelle du français</i> , Paris, CREDIF/Didier.	+	+	+
1981, De Smet & al., <i>Grammaire de base</i> , Paris, Didier/Hatier.	-	-	-
1987, Callamand, <i>Grammaire vivante du français</i> , Paris, Larousse.			
1987, Monnerie, <i>Grammaire au présent</i> , Paris, Didier/Hatier.	-	-	
1987 Fernández Ballón, <i>Gramatica esencial del francés</i> , Barcelona, Larousse (traduction-adaptation de Monnerie 1987).			
1989 [2003], Bérard, <i>Grammaire utile du français mode d'emploi</i> , Paris, Hatier.	-	+	-

AUTEURS	TRANSCRIPTION PHONÉTIQUE DES FORMES	RECOURS FONCTIONNEL AU « RADICAL » DU VERBE	PRISE EN COMPTE DES FRÉQUENCES
1989, Weinrich, <i>Grammaire textuelle du français</i> , Paris, Didier / Hatier (traduction).	-	+	+
1991, Delatour, <i>Grammaire de Français Cours de civilisation française de la Sorbonne</i> , Paris, Hachette Français Langue Etrangère.	-	-	-
2002, Poisson & Quinton, <i>Grammaire expliquée du français</i> , Paris, CLE International.	-	+	-

Dans l'article auquel nous nous référons, nous avons aussi voulu considérer ce que nous avons appelé le *recours fonctionnel au radical* (colonne 3 du tableau). Quelques grammaires (De Smet 1981, Delatour 1991 et Poisson 2002) définissent bien la notion de radical et de désinences. Cependant aucune d'entre elles n'utilise ce concept de radical pour délimiter leurs trois ensembles, qui coïncident ainsi toujours avec les groupes verbaux traditionnels (1^{er} groupe, 2^e groupe et verbes irréguliers). Une seule grammaire – Bérard 1989 – recourt, sans ambiguïté et dans tout son recueil, à la notion de radical et ce dernier concept lui sert à structurer son ensemble verbal en quatre classes (avec la restriction qu'il convient de faire puisque, comme on le voit, la constitution de deux ensembles distincts – le 2^e et le 3^e – s'appuient tous deux sur la présence de deux radicaux et paraît ainsi contrevenir une règle de base du structuralisme)⁶.

1 ^{er} ENSEMBLE	2 ^e ENSEMBLE	3 ^e ENSEMBLE	4 ^e ENSEMBLE
Un seul radical. Toutes les formes de ces radicaux peuvent être déduites de l'infinitif. Modèle: verbes en -er et en -ir.	Deux radicaux. Les formes des deux radicaux peuvent être déduites de l'infinitif. Modèle : Dormir (je dors / nous dormons).	Deux radicaux. La forme d'un radical est déduite de l'infinitif, une autre forme est construite en ajoutant « un son au premier radical ». Modèle : Finir (je finis / nous finissons) et Conduire.	Trois radicaux. L'un des radicaux peut être déduit de l'infinitif. Modèles : Venir ou Vouloir.

6. Dans l'optique du structuralisme, on le sait, deux ensembles ne pouvant être établis à partir de critères non différentiels.

Le tableau ci-dessus permet pourtant d'observer que Bérard 1989 classe bien les verbes français sur une base qui s'avère finalement de nature structuraliste, son classement en quatre ensembles étant déterminé par la prise en compte d'un même élément différenciateur radical/désinences, appliqué de manière homogène pour toutes les *conjugaisons*, domaine qui, sur les marges au moins, apparaît en général irrégulier et imprévisible. Deux remarques pourtant sur la (seule) grammaire de notre corpus qui semble avoir été influencée par le structuralisme : les formes phoniques n'apparaissent qu'irrégulièrement et les notions de radical et de désinence ont été employées avec moins de rigueur (voir le recours à la notion de « son » dans la 3^e colonne du tableau ci-dessus) que ne l'exigerait une description inspirée par le courant structuraliste.

Enfin, nous avons pu constater dans l'ensemble du corpus ici pris en compte que la notion de fréquence, particulièrement significative dans la perspective qui nous intéresse maintenant, n'a pas été souvent mise à profit, sauf chez Martinet 1979 – ce qui était tout de même attendu –, pour déterminer un ordre de présentation s'appuyant sur ce critère.

Ainsi, si l'on a pu affirmer que le courant structuraliste est lié à l'émergence de méthodes pour le FLE – surtout les audio-orales et audiovisuelles de première génération mais dans lesquelles la psychopédagogie (en relation avec des hypothèses sur les modèles d'acquisition de la langue) était surtout l'élément déterminant –, en revanche, la présence de ce même courant structuraliste dans des grammaires pédagogiques n'est pas très visible et elle ne semble pas avoir contribué à l'élaboration d'une analyse linguistique sur des bases nouvelles.

Bilan

Dans ces pages, l'accent a été mis sur certaines caractéristiques des anciens répertoires lexicographiques qui aujourd'hui n'ont rien perdu de leur intérêt. Pensons d'abord à l'activité plurilingue du xvi^e siècle, marquée – on l'a vu – par la dépendance réciproque des différents recueils dans l'Europe tout entière et à l'approche multilingue jouissant d'un regain d'intérêt de nos jours. Nous avons ensuite essayé de montrer que les dictionnaires bilingues fournissent une description de la langue faite à partir d'un observatoire particulier, ainsi que des informations précieuses sur les usages linguistiques, souvent absentes dans les monolingues. Par ailleurs, leur sensibilité à la variation diatopique et diastratique des langues concernées constitue un de leurs traits les plus remarquables : on se plaint de cette lacune dans la lexicographie bilingue contemporaine. Quant aux recueils lexicaux dans les manuels,

leur organisation montre qu'ils misent sur une acquisition plus aisée du lexique, aspect qui est encore au cœur des apprentissages linguistiques : dans l'ombre depuis les approches communicatives, elle ne cesse d'attirer l'attention des didacticiens. Enfin, l'apparition des dictionnaires bilingues de poche et d'apprentissage dans les premières décennies du XIX^e siècle ouvre un chemin aujourd'hui très battu : cette dictionnaire saura profiter, dans le courant du siècle, de structures commerciales et de moyens techniques de plus en plus avancés.

Par ailleurs, nous avons voulu envisager, à travers quelques cas particuliers de grammaires du FLE du XIX^e et XX^e siècle, les rapports de ces dernières avec la théorie linguistique qui leur était contemporaine et qui avait été – ou aurait pu être – une source d'inspiration pour elles. Cet objectif nous a amené à prendre en compte des grammaires pédagogiques du point de vue du type de linguistique sous-tendant ces dernières. Après ce (trop) bref tour d'horizon historique, il conviendra d'insister finalement sur le fait suivant : les développements de la théorie linguistique n'ont des répercussions que tangentielles dans le domaine pédagogique, ce dernier étant beaucoup plus directement ouvert, même dans les grammaires (et pas seulement dans les méthodes d'apprentissage), à des changements de nature psychopédagogique. Il faudrait d'ailleurs, croyons-nous, affiner notre propre analyse – ce que nous n'avons pas pu faire dans ce cadre – et prendre en compte non seulement le linguistique face au pédagogique mais encore le rôle qui est attribué à l'instrument qu'est la grammaire dans le processus d'apprentissage de la langue étrangère, qui est, en simplifiant à l'extrême, d'un côté, méthode en soi (jusqu'au XIX^e siècle approximativement, la grammaire était l'instrument presque unique de l'apprentissage) ou, d'un autre, complément d'une méthode (actuellement, dans les grammaires que nous avons prises en compte).

Bibliographie

- AUROUX S. (1994), *La révolution technologique de la grammatisation*, Mardaga, Liège.
- BEAUZÉE N. (1974 [1767]), *Grammaire générale ou exposition raisonnée des éléments nécessaires du langage* [...]. Facsimilé de l'édition de 1767, 2 vol., Stuttgart-Bad Cannstatt, Frommann/Holzboog.
- BRAY L. (1988), « La lexicographie bilingue italien-allemand, allemand-italien du XVII^e siècle », *International Journal of Lexicography* 1/4, p. 313-342.
- COLOMBAT B. (1998-2000), *Corpus représentatif des grammaires et des traditions linguistiques. Histoire Épistémologie Langage*, hors série, 2 et 3.
- COLOMBO M. (1992), « Dictionnaires pour voyageurs, dictionnaires pour marchands, ou la polyglossie au quotidien aux XVI^e et XVII^e siècles », *Linguisticae Investigationes* XVI/2, p. 395-420.
- COLOMBO M. et MINERVA N. (2008), « Apprendre/enseigner par l'exemple. Outils plurilingues pour la communication internationale (XVI^e-XIX^e siècles) », dans Zarate G., Lévy D., Kramsch C., *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines, p. 395-401.
- DE CLERCQ J., LIOCE N. et SWIGGERS P. (2000), *Grammaire et enseignement du français, 1500-1700*, Leuven/Paris, Peeters.
- DESTUTT Comte de TRACY A.-L.-C. (1801), *Éléments d'idéologie*, Paris, Courcier.
- DUBOIS J. (1965), *Grammaire structurale du français. Nom et pronom*, Paris, Larousse.
- DÜWELL H. (1998), « Sélectionner, regrouper, enseigner le vocabulaire », *Le français dans le monde. Recherches et applications*, janvier : *Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde*, p. 145-161.
- GALISSION R. et PRUVOST J. (1999), « Vocabulaires et dictionnaires en FLM et en FLE », *Études de linguistique appliquée*, 116, oct.-déc.
- IBRAHIM A.H. et ZALESSKY M. (1989), « Lexiques », *Le français dans le monde – Recherches et applications*, août-sept.
- LÉPINETTE B. (2005), « Grammaire et linguistique. La morphologie verbale dans les grammaires du FLE », *Romanistik in Geschichte und Gegenwart* 11.1, p. 41-65.
- LÉPINETTE B. (2011), *Un demi-siècle de grammaires françaises en Espagne. Contexte. Paratextes. Textes*, Universitat de València, Servei de Publicacions.
- LÉPINETTE B. (2012), « L'horizon de rétrospection des grammaires françaises pour Espagnols 1800-1850 », dans *Vers une histoire générale de la grammaire française. Matériaux et perspectives*, Paris, H. Champion (sous presse).
- LEVIZAC Abbé J. de ([1797, 1^e éd., 1800 2^e éd.] 1809), *L'Art de parler et d'écrire correctement la langue française ; ou grammaire philosophique et littéraire de cette langue, à l'usage des Français ou des Étrangers qui désirent en connaître à fond les principes, les beautés et le génie* ([Londres, Bayles, 1797]), Paris, Rémond.
- LILLO J. (2007), « Les dictionnaires scolaires bilingues français/italien », dans Minerva N., *Lessicologia e lessicografia nella storia degli insegnamenti linguistici 3* (Quaderni del CIRSIL), Bologne, CLUEB, p. 221-236.
- MARTINET A. (1960), *Éléments de linguistique générale*, Paris, A. Colin.
- MINERVA N. (1996), *Manuels, maîtres, méthodes. Repères pour l'histoire de l'enseignement du français en Italie*, Bologne, CLUEB.
- MINERVA N. (2008), « La lexicographie franco-italienne est-elle née en 1584 ? », dans Colombo M. et Barsi M., *Lexicographie et lexicologie historiques. Bilan et perspectives*, Monza, Polimetrica International Scientific Publisher, p. 93-110.

- MINERVA N. (2008), « Représentations de l'Autre. L'italien et les Italiens dans quelques dictionnaires bilingues des XVII^e-XVIII^e siècles », dans Kibbee D.A., *History of Linguistics 2005*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, p. 308-320.
- PRUVOST J. (2006), « Les dictionnaires français monolingues d'apprentissage : une histoire récente et renouvelée », dans Minerva N., *Lessicologia e lessicografia nella storia degli insegnamenti linguistici* (Quaderni del CIRSIL), Bologne, CLUEB, p. 23-56.
- QUEMADA B. (1967), *Les Dictionnaires du français moderne, 1539-1863*, Paris, Didier.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA 1984 [1771] *Gramática de la lengua castellana*, Edición facsimilar, Madrid, Editora Nacional.
- REY A. (2007), « Le point culturel », dans Dotoli G., *L'Architecture du dictionnaire bilingue et le métier de lexicographe*, Fasano, Schena, p. 7-21.
- ROSSEBASTIANO BART A. (1984), *Antichi vocabolari plurilingui d'uso popolare : la tradizione del Solenissimo Vocabuolista*, Alessandria, Dell'Orso.
- SIMONIN M. (1982), « Des livres pour l'Europe ? Réflexions sur quelques ouvrages polyglottes (XVI^e siècle-début XVII^e siècle) », dans *La conscience européenne*, Paris, ENS des Jeunes Filles, p. 384-394.
- SZENDE T. (2000), *Dictionnaires bilingues : méthodes et contenus*, Paris, H. Champion.
- SZENDE T. (2003), *Les écarts culturels dans les dictionnaires bilingues*, Paris, H. Champion.

S supports visuels, supports auditifs, enseignement du Français langue étrangère

ENRICA GALAZZI

UNIVERSITÀ CATTOLICA DEL SACRO CUORE, MILANO, ITALIE

MARCUS REINFRIED

FRIEDRICH-SCHILLER-UNIVERSITÄT, JENA, ALLEMAGNE

Les premiers supports de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères étaient des textes écrits et des grammaires. Mais le Français langue étrangère a toujours surtout été enseigné pour être parlé. Les maîtres de langue employaient déjà certaines techniques pour l'enseignement de la prononciation qui étaient aussi entrées dans les grammaires, mais furent améliorées et remplacées à partir de la fin du XIX^e siècle par des explications phonétiques. L'apparition de supports, par contre, était surtout liée à la genèse d'une méthode¹ « naturelle » dans les salles de classe : dès qu'on put imprimer de grandes images, celles-ci furent censées remplacer les contextes d'apprentissage de la vie quotidienne extra-scolaire, et dès qu'on put conserver les sons par des moyens techniques, on essaya de substituer (au moins partiellement) la voix de l'enseignant (qui était à partir du XIX^e siècle dans les écoles publiques de moins en moins d'origine française) par les voix enregistrées de natifs francophones. L'émergence d'une méthode directe dans l'enseignement scolaire fut remplacée au milieu du XX^e siècle par d'autres méthodes d'enseignement/apprentissage centrées sur les supports comme la méthode audio-orale et surtout la méthode audio-visuelle. Comment les fonctions de ces supports ont-elles changé au cours de cette évolution, de quelles stratégies s'est-on servi pour faire apprendre la prononciation de la langue étrangère ?

1. Sur les méthodes, voir, dans ce même recueil, les articles de Berré et Besse, et de Minerva et Reinfried.

L'enseignement de la prononciation et les images avant la réforme²

La pratique orale de la langue française représentait en général un objectif important avant l'intégration de son enseignement dans certaines filières supérieures des écoles publiques qui eut lieu au cours du XIX^e siècle dans beaucoup de pays européens. Dans cette première époque du Français langue étrangère, pendant laquelle la langue était majoritairement enseignée par des maîtres ou des gouvernantes « de souche française », la bonne prononciation, dans le cas idéal selon l'usage de la cour ou de l'Académie française, était considérée comme un atout primordial (Mandich, *D19* : 25 ; Hammar, 1998 : 107). On essayait de trouver des enseignants ou enseignantes qui n'avaient pas l'habitude des variantes dialectales et fournissaient aux élèves les modèles de prononciation souhaités. À côté de cette acquisition « naturelle » par imprégnation et imitation, qui était considérée comme le moyen le plus efficace d'apprentissage de la prononciation (Minerva, *D19* : 52), il y avait souvent des explications concernant la prononciation des sons dans les grammaires et quelquefois des exercices de prononciation dans les grammaires et manuels.

Selon l'utilisation des règles de prononciation et selon l'ordre dans lequel on aborde la théorie et la pratique orale de la langue étrangère, on peut distinguer (comme le fait Fernández Fraile, *D28* : 34-47), quatre approches différentes : la méthode théorique (mémorisation des règles de prononciation), la méthode pratique (assimilation et reproduction des sons), la méthode théorico-pratique (théorie simplifiée, exercices d'application) et la méthode pratico-théorique (d'abord apprentissage par simple imitation, ensuite « fixation » théorique). L'application parallèle d'une approche pratique et d'une approche théorique, sans que les deux soient bien coordonnées, était la procédure dominante du XVI^e au XVIII^e siècle. Au XIX^e siècle, un assez grand nombre d'auteurs de grammaires et de manuels (partout en Europe) rattachaient systématiquement les exercices de prononciation aux règles exposées, s'en tenaient donc à la méthode théorico-pratique, s'ils ne prenaient pas par principe leurs distances avec la théorisation de la prononciation, comme les adeptes de la « méthode analytique » d'Hamilton et Jacotot ou comme Robertson, Ahn et d'autres auteurs de « grammaires pratiques » (*ibid.* : 41).

Pour expliquer les caractéristiques des sons français, dans les siècles qui précédèrent l'époque de la phonétique scientifique, les grammairiens employèrent des stratégies différentes (Fischer, *D19* : 44-49; Mandich, *D19* : 30). On trouve fréquemment des comparaisons avec des sons connus des apprenants ; dans les grammaires italiennes, par exemple, il y avait des références à certains dialectes. Une autre

2. « La réforme » est le mouvement réformiste qui se constitua à la fin du XIX^e siècle en Allemagne et se propagea ensuite à travers l'Europe. Ses partisans étaient des enseignants de langues modernes voulant remplacer la méthode grammaire-traduction (répandue à l'époque dans les écoles) par un enseignement plus orienté sur la pratique de la langue-cible.

stratégie consistait à utiliser des notations « approximatives » pour certains sons, une troisième à décrire leur mode et leur point d'articulation. Mais la valeur des descriptions qui en résultaient était souvent inégale : à côté de quelques observations correctes, on trouvait beaucoup d'expressions imagées ainsi que des explications imprécises et embrouillées (cf. Minerva, D19 : 58-59). Les transcriptions dans les vieilles grammaires étaient rares, et s'il y en avait, elles contenaient des incongruités graves qui seront plus tard très critiquées à l'époque de la phonétique scientifique (Fischer, D19 : 48-49).

Si l'enseignement de la prononciation était cohérent avec les principes de la méthode directe, il n'en était pas de même pour l'emploi des premières images. Le premier manuel contenant une centaine de gravures sur bois (représentant la création divine) fut l'*Orbis Pictus* de Jan Amos Comenius. Il connut plusieurs centaines d'éditions dont dix purent être utilisées dans l'enseignement du français (à partir de 1666), mais il ne s'agissait que de versions bi- ou plurilingues (Reinfried, 1992 : 33-39). L'idée que des images soient censées expliquer les significations des expressions d'une langue étrangère dans le cadre d'un enseignement monolingue (parce que le monolinguisme était considéré comme le trait essentiel d'une acquisition naturelle, la traduction un artifice déplacé) n'existait pas encore au XVIII^e siècle ; elle remonte à J. B. Basedow, un pédagogue allemand de l'époque des Lumières, qui l'exprima pour la première fois en 1764, influencé par l'idée générale de Jean-Jacques Rousseau d'un retour à la nature (*ibid.* : 65).

Basedow, voulant réformer totalement l'éducation, créa en 1774 un internat à Dessau (en Saxe-Anhalt) qu'il nomma Philanthropin. Dans cette école, on enseignait le français et le latin par la méthode naturelle. Dans les cours de langues, on utilisait une centaine de gravures sur cuivre. Basedow fit copier par un peintre une partie de ces planches en grand format pour qu'elles puissent être utilisées en classe comme tableaux muraux. C. H. Wolke, un de ses collaborateurs, inventa pendant plusieurs années d'enseignement pratique un certain nombre de techniques de sémantisation pour développer une méthode directe avant la lettre. Néanmoins, les écarts entre les textes et les illustrations utilisés compliquaient la réalisation cohérente de cette nouvelle « méthode par l'aspect » qui tomba dans l'oubli dans les premières décennies du XIX^e siècle (Reinfried, D6 : 127-145).

L a méthode directe et les tableaux muraux

Comme dans les dernières décennies du XVIII^e siècle, c'est surtout en Allemagne qu'apparurent à nouveau dans la deuxième moitié du

xix^e siècle de nouveaux supports et de nouvelles techniques d'enseignement/apprentissage qui se répandirent ensuite rapidement à travers l'Europe. Le début du xix^e siècle était encore très sous l'influence du « néo-humanisme », l'étude de la culture classique atteignait son apogée. Dans les lycées, l'utilisation d'images représentant la vie contemporaine fut par conséquent bannie. Elle ne survécut que dans les « leçons de choses » dispensées en langue maternelle allemande dans les écoles primaires. À partir de 1839 parurent des tableaux muraux sur lesquels on voyait des activités professionnelles en ville et à la campagne. Ces tableaux, utilisés aussi de temps en temps dans les petites classes des *Realschulen* (collèges), furent intégrés par un petit nombre d'enseignants innovateurs à partir du milieu du xix^e siècle dans l'enseignement du Français langue étrangère. Ils illustraient certaines expressions lexicales et formaient la base d'une conversation entre les enseignants et leurs élèves qui tournait autour de ce qu'on pouvait percevoir et décrire sur ces lithographies (Reinfried, D11 : 3-10).

Cet enseignement par l'aspect se répandit à travers toute l'Allemagne après l'éclatement du « mouvement réformiste ». Ce fut W. Viëtor, un angliciste et phonéticien à l'Université de Marburg, qui publia en 1882 (sous pseudonyme) le pamphlet *L'enseignement des langues doit faire volte-face !*, une sorte de manifeste souvent considéré comme le début de la réforme qui se propagea au cours des décennies suivantes à travers une grande partie de l'Europe. Lui et ses partisans voulurent surtout améliorer les compétences orales des élèves et réduire le temps consacré aux études grammaticales et aux traductions. Les tableaux muraux qui parurent en 1885 à la maison d'édition viennoise Hölzel semblaient constituer des supports adéquats aux exercices oraux prônés par Viëtor. Plus de 30 manuels de français parus en Allemagne prévoyaient l'emploi des tableaux des quatre saisons de Hölzel (cf. le tableau du printemps en illustration 1) pour l'entraînement oral des élèves (Reinfried, 1992 : 108-109).

Illustration 1 : Hölzel's Wandbilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht,
1. Le printemps. Gravure d'après une lithographie dessinée
par Marie et Sophie Görlich, Vienne 1885.



L'Allemagne et l'Autriche ont connu, entre 1880 et la Première Guerre mondiale, environ une douzaine de séries de tableaux muraux et deux douzaines de séries de gravures plus petites utilisées dans l'enseignement des langues modernes (cf. Reinfried, 1992 : 103-138). Quoique tous les partisans du mouvement réformiste n'aient pas apprécié l'utilisation de ces images, les adeptes de l'enseignement par l'aspect inventèrent et publièrent une multitude de propositions pratiques et en firent une base adéquate à la méthode directe (cf. *ibid.* : 138-152). Mais c'est finalement en France (où l'on avait introduit la méthode directe par des arrêtés ministériels en 1901 et 1902) que la réflexion méthodologique atteignit son apogée avec la monographie de Schweitzer et Simonnot (1921). On créa plusieurs séries de supports visuels, les *Tableaux auxiliaires Delmas*, qui se répandirent à travers l'Hexagone et en Italie ainsi que dans la péninsule Ibérique. Les pays nordiques en revanche semblent plutôt avoir importé des lithographies allemandes et autrichiennes.

Lessor de la phonétique et son application à l'enseignement de la prononciation

Avec la méthode directe, l'importance accordée à l'enseignement de la prononciation devint un enjeu majeur de la réforme, si bien qu'on a même pu parler de « méthode phonétique ». Au cours des siècles qui précédèrent la naissance et l'éclosion spectaculaire de la phonétique

comme science autonome (à partir du dernier quart du XIX^e siècle), des « savoir-faire phonétiques » pratiques se développent dans des territoires limitrophes (mais non sans importance par rapport à la langue) tels que la médecine, le chant, la pathologie et la rééducation. Ces connaissances proto-scientifiques sont à l'origine de pratiques qui ont longtemps fait partie du bagage de certains enseignants des langues ; le test de l'allumette, « dont la flamme ne doit pas s'éteindre lors de la prononciation d'une occlusive française » (Henriksen et Lyche, D19 : 209), la distribution de miroirs de poche pour permettre aux élèves d'observer leur propre articulation et le renvoi au toucher pour percevoir les vibrations des cordes vocales (cf. Reinfried, D19 : 191) ont été développés dans le contexte de la rééducation des sourds-muets.

Après le pamphlet de Viëtor, la déclaration de la primauté de l'oral et de la parole, proclamée de façon énergique et tenace par les jeunes phonéticiens de plusieurs pays d'Europe réunis au Congrès Philologique de Stockholm en 1886, déclencha des initiatives multiples comme la fondation de l'Association phonétique internationale et la création de son Bulletin *Le maître Phonétique* ; aussi met-on au point en 1888 un alphabet phonétique international, l'A.P.I., dont la version révisée à plusieurs reprises est encore bien vivante et présente aujourd'hui dans les dictionnaires de langue de tous les pays. Parmi les « champions » de la réforme de l'enseignement qui embrasa l'Europe tout entière, il y eut de jeunes phonéticiens tels que Viëtor, Passy, Sweet, Jespersen, tous polyglottes et engagés dans l'enseignement (Galazzi, 2002).

Les limites de la « méthode naturelle » imitatoire poussèrent les phonéticiens, soucieux d'une application pédagogique, à rechercher d'autres supports visuels. La parole « courante » était saisie et visualisée sur papier grâce à la transcription en A.P.I. qui donnait une sorte de photographie auditive de la réalité sonore. Toutefois, l'emploi de l'A.P.I. dans la classe était loin de faire l'unanimité et dans les manuels il était rare, quoiqu'il ait été finalement accepté par les autorités scolaires partout en Europe jusqu'à la fin des années vingt du siècle dernier (Reinfried, D19 : 192 ; Suso López, D28 : 64). Les manuels scolaires, qui bénéficiaient relativement peu des avancées de la phonétique, s'en tenaient généralement à l'orthographe ou utilisaient la *transcription figurée*, une tentative tout à fait illusoire et souvent comique, sévèrement condamnée par les phonéticiens (Passy et Rambeau, 1897 : 5), qui consistait à transcrire les sons de la langue étrangère en utilisant les graphèmes de la langue maternelle. Ainsi, pour prononcer correctement *Comme cette ville est belle*, on n'avait qu'à prononcer les mots anglais *Comes at veal a bell* (*ibid.*).

Parmi les procédés suggérés à l'enseignant, la caricature sonore de l'étranger parlant la langue maternelle des élèves était recommandée par Jespersen (1953 : 126) pour la sensibilisation aux bases articulatoires des différentes langues. Il s'agissait d'acquérir par là le « cachet »

particulier à chaque langue, les « nuances » entre des sons qui sont représentés par la même lettre dans différentes langues sans pour autant être tout à fait les mêmes. Les dictées phonétiques étaient recommandées pour tester la bonne perception de la langue étrangère (Passy, 1894), mais ne purent pas s'établir dans les écoles.

L'approche physiologique mit l'accent sur les mécanismes articulatoires de la phonation et sur les organes qui participent à la production des sons de la langue (Galazzi, 2001). La visualisation de l'appareil phonatoire se fit au travers de tableaux muraux d'anatomie ainsi que d'images et de schémas présents dans les manuels scolaires de l'époque. La chronophotographie permit d'illustrer les étapes dans l'articulation de certains sons. L'emploi d'appareils phonatoires en papier mâché était quelquefois pratiqué dans l'enseignement scolaire allemand (Reinfried, D19 : 187).

Dans l'approche expérimentale, inaugurée par l'Abbé Rousselot, toute une panoplie d'appareils, simples ou sophistiqués, inventés ou adaptés, permettait de réaliser un enregistrement visuel des vibrations produites par l'émission de la voix en convertissant les sons en tracés. Les appareils intervenaient surtout pour modéliser l'articulation (à l'aide du palais artificiel et des guide-langue), mesurer certains paramètres acoustiques (kymographe, olives nasales, pneumographe) et reproduire la parole (les machines parlantes). L'« enseignement de la prononciation par la vue » met au premier plan la prise de conscience de la faute à travers la comparaison entre tracé fautif et modèle : « savoir c'est être corrigé », écrit Rousselot (1901 : 577).

Un élève de Rousselot, Zünd-Burguet, poussa très loin l'exploitation pédagogique des appareils. Il publia en 1902 un ouvrage qui fait la synthèse des approches organo-génétique et expérimentale, *Méthode pratique, physiologique et comparée de prononciation française*, accompagné d'un livret d'illustrations. Parfaitement cohérent avec les acquis de son temps, Zünd-Burguet publia aussi un atlas des organes de la parole et de la respiration en trois langues (anglais, français, allemand, annoncé dans l'ouvrage de 1902 : VIII), un opuscule qui accompagnait une carte murale des organes de la parole en chromolithographie (Marburg, Elwert, 1905).

Mais l'utilité de ces connaissances scientifiques pour l'acquisition pratique de la prononciation était controversée. En Allemagne, où le mouvement réformiste avait pris son départ, la majorité des professeurs s'accordait déjà dans les années 1880 qu'un enseignement scientifique de la phonétique était nécessaire dans le cadre d'une formation professionnelle tout en mettant en doute son utilité directe dans le processus de l'apprentissage pratique d'une langue étrangère par les élèves, surtout dans les petites et moyennes classes. Les stratégies d'enseignement/apprentissage reposant sur le toucher ou la vue étaient généralement acceptées, tandis que les instructions officielles prussiennes de 1892 pour les écoles supérieures conseillaient encore

aux professeurs « d'éviter toutes les lois phonétiques théoriques » pendant l'enseignement en classe (Reinfried, D19 : 188). Mais avec l'expansion de la méthode directe en Europe (certes limitée à certains enseignants et à certains contextes scolaires) dans le premier tiers du xx^e siècle, une « conceptualisation du mécanisme de production » des sons de la langue étrangère, appropriée à la capacité intellectuelle des élèves, s'ajoute souvent « au principe naturel de l'imprégnation-imitation » (Suso López, D28 : 62).

Les supports techniques, la méthode audio-orale et la méthode audio-visuelle

L'invention du phonographe (1877) a permis la reproduction de la langue enregistrée. Pendant la dernière décennie du siècle, on commença à l'utiliser dans quelques salles de classe aux États-Unis (Macht, 1990 : 14). En Amérique comme en Europe, on utilisait des gramophones dans l'enseignement scolaire des langues après le tournant du siècle, mais il manquait encore une conception didactique correspondante (cf. Schilder, 1977 : 183-240, pour l'Allemagne et l'Autriche).

En France, l'ancêtre du laboratoire de langue surgit à l'Institut de phonétique de Grenoble, dès 1908, grâce au génie de Théodore Rosset qui se servait de rouleaux de cire tandis que Rousselot cherchait de nouveaux atouts dans les films parlants mis à sa disposition par la maison Gaumont (en 1911). La même année, un cours de gramphonie fut inauguré dans la *Revue de Phonétique*.

En 1928, le Comité du phonographe dans l'enseignement fut installé auprès du Centre National de la documentation pédagogique par Rosset, devenu directeur de l'enseignement primaire au ministère de l'Éducation nationale. Son but était d'initier les futurs enseignants, élèves des Écoles normales, à la « pédagogie instrumentale » à l'aide d'un phonographe-coffret spécialement conçu.

Dans les années 20, on commença à diffuser des programmes radiophoniques publics dans beaucoup de pays européens. On présenta aussi des radio-leçons en langues étrangères (cf. Stikić, D32 : 75-83, pour la Grande-Bretagne, l'Allemagne et la Yougoslavie). Après la Deuxième Guerre mondiale, le nombre de ces cours radiophoniques s'accrut. Ils étaient de plus en plus didactisés et souvent accompagnés d'un livre qui contenait des textes, des explications de vocabulaire, des informations grammaticales et des exercices. La méthode mixte et la méthode audio-orale, puis la méthode audio-visuelle eurent une influence sur la façon de concevoir les activités des apprenants (cf. Raus, D32 : 130-142, pour l'Italie ; Hammar, D32 : 103-109, pour la Suède).

La méthode audio-orale, développée à partir des années 40 aux États-Unis, se basait, comme sa désignation l'indique, sur la priorité de l'acquisition de la langue parlée et utilisait comme support principal le magnétophone (dont la qualité sonore venait de connaître une forte amélioration, cf. Macht, 1990 : 29). Le concept langagier sous-jacent à cette méthode reposait sur la linguistique structurale européenne et nord-américaine; les éléments acquisitionnels étaient donc les phonèmes et les morphèmes, non pas comme des unités isolées, mais regroupés en « patrons collocationnels » (*patterns*). Le *pattern practice* se faisait surtout dans les laboratoires de langues dont l'histoire, essentiellement nord-américaine jusqu'en 1960, a été écrite de façon magistrale par Pierre Léon (1962). Un seul « patron », réalisé dans un exercice par une série d'items, était – en accord avec une théorie d'apprentissage behavioriste et assez mécanique – reformulé entre dix et vingt-cinq fois de suite par l'apprenant. Celui-ci était tenu de trouver les « réponses » adéquates à des stimuli préenregistrés sur des bandes magnétiques en transformant la structure de la phrase d'une manière définie, la bande livrant la « solution correcte » – un entraînement à l'expression orale dont les fondements théoriques et l'utilité pratique furent mis en doute dans les années 70, mais qui avait néanmoins l'avantage important que les enseignants pouvaient corriger la prononciation des apprenants individuellement. La méthode phonétique oralo-aurale fut mise en place à partir des années 40 par Pierre Delattre³, dont il faut souligner l'attention pour l'acquisition de nouvelles habitudes prosodiques. Au début, à l'Université d'Oklahoma, il utilisait encore le phonographe, tandis qu'au Middlebury College, il se servait de disques et de magnétophones, mais aussi du kymographe puis du sonographe (Delattre, 1943 et 1952 ; Galazzi, 2010). L'avancée rapide des technologies d'enregistrement jeta vite aux oubliettes certaines tentatives des pionniers de la phonétique et des courageux précurseurs de la correction phonétique. Les batteries d'exercices phonétiques structuraux pour la classe, qui se répandirent à partir de la fin des années 60, passèrent des disques vinyle aux bandes magnétiques et finalement aux cassettes audio et aux CD. Les célèbres matériaux proposés par Pierre et Monique Léon suivirent toutes ces évolutions.

Une nouvelle étape fut franchie avec la méthode audio-visuelle d'origine française, aussi bien pour le FLE enseigné en France (où on l'a fréquemment adoptée) que pour le FLE enseigné à l'étranger (où l'on ne s'en est servi que partiellement, en la combinant souvent avec une méthode directe plus traditionnelle). Sa réalisation prototypique était la méthode SGAV (structuro-globale audio-visuelle) développée à partir des années 50 jusqu'aux années 70 au CREDIF (Saint Cloud/Zagreb). Elle était liée, comme la méthode audio-orale, à des supports techniques: comme celle-ci, elle présentait des dialogues enregistrés au magnétophone, accompagnés de la projection d'une série de diapositives qui formaient

3. Delattre est le créateur de cette méthode pour la correction phonétique qui fut intégrée dans l'ensemble de la méthode audio-orale des années 50 et 60. « Oral » renvoie à la bouche tandis qu'« aural » se rapporte à l'oreille.

un récit imagé. Néanmoins, sa conception didactique se distinguait profondément de la méthode audio-orale. Son concept de structure était, comme son appellation l'indique, un concept holistique qui insistait, quant au signifiant, sur l'importance des facteurs supragrammaticaux (l'intonation, le rythme, l'intensité) et, pour ce qui est du signifié, sur le contexte (la situation d'énonciation, les relations interpersonnelles, la mimique et la gestuelle (Guberina, 1984).

Le premier cours de la méthode SGAV était *Voix et images de France* (1961). Ses images (comme les images des autres cours audio-visuels) se distinguaient beaucoup des images prototypiques de la méthode directe (voir illustrations 1 et 2) : au lieu de présenter des groupes de personnages dans une scène complexe, elles étaient conçues pour représenter un enchaînement d'actions; leur composition était surtout destinée à clarifier le sens de la parole, elles faisaient abstraction de détails visuels qui n'avaient pas d'importance sémantique ; en accord avec la conception holistique adoptée, elles illustraient la situation conversationnelle, mais disposaient quelquefois aussi de zones destinées au transcodage de significations propositionnelles et lexicales (dans l'illustration 2, par exemple, la bulle dans le panel 4 est censée représenter l'énoncé de Jeannette : « Je suis une amie de madame Thibaut. »). Par la suite, on essaya pendant un temps d'introduire dans les cours audio-visuels un certain nombre de symboles pour rapprocher le code iconique, souvent polysémique, du langage humain qui bénéficie d'une précision sémantique relative⁴ (cf. Mauger et Bruézière, 1971). Mais cela ne contribua pas à améliorer la transparence des images. Malgré une conception visuelle peaufinée dans beaucoup de cours audio-visuels, la fonction sémantique des images avait atteint ses limites.

Illustration 2 : P. Guberina et P. Rivenc, *Voix et images de France. Livre de l'élève*.
Leçon 4 : *L'appartement*. Dessins de Pierre Neveu, Paris, Didier, 1961, p. 19.
P. Rivenc et al., *Livre du maître*. Paris, Didier, 1971, p. 60.



UNE VOIX D'HOMME. — Voilà Jeannette¹. Elle entre dans la maison². Elle parle au concierge³.
JEANNETTE. — Je suis une amie de madame Thibaut⁴.
Est-ce qu'elle est chez elle⁵ ?
LE CONCIERGE. — Oui, elle est là⁶.

4. Pour une analyse sémiologique plus précise de la problématique, cf. Besse (1974), Coste (1975) et Reinfried (1990).

Des réflexions phonétiques novatrices pour l'époque étaient à la base de la méthode audio-visuelle et l'ont toujours accompagnée (Renard, 2002) : le système verbo-tonal de correction phonétique conçu par Guberina et la problématique SGAV étaient indissociables. Parmi les supports techniques d'une méthodologie encore d'actualité, nous ne citerons que le *SUVAG lingua* (*Système Universel Verbo-Auditif Guberina*). Emprunté au domaine de la pathologie, d'abord utilisé surtout pour la correction de la prononciation chez les déficients auditifs, cet appareil modificateur permettait de présenter un modèle sonore modulé et adapté au besoin des apprenants grâce à un système de filtres qui renforçaient ou supprimaient les composantes acoustiques de la parole (Billières, 2005 : 69-71 ; Galazzi, 2005).

En guise de conclusion

Les premiers supports visuels au service de l'enseignement des langues étrangères parurent déjà aux ^{xvii}^e et ^{xviii}^e siècles. À partir de 1774, ils furent intégrés dans une méthode « naturelle », et au cours de la deuxième moitié du ^{xix}^e siècle, leur utilisation fut propagée, répandue et développée par les partisans du mouvement réformiste en Allemagne. Ces images permettaient la sémantisation de textes et de dialogues, elles présentaient des contenus qui incitaient les élèves à la description verbale (orale ou écrite), elles amélioraient la mémorisation lexicale, elles servirent (uniquement à partir du ^{xx}^e siècle) dans l'enseignement du FLE à la concrétisation du savoir en géographie et civilisation françaises et francophones. Dès les années 50, les auteurs et dessinateurs des cours audio-visuels s'attelèrent (dans le contexte d'un enseignement strictement monolingue) à améliorer la fonction sémantique des supports visuels, sans aboutir à des résultats vraiment satisfaisants. Même si quelquefois certains développements (comme par exemple la construction d' « images codées » à des fins d'enseignement/apprentissage du FLE) durent être abandonnés, les impulsions de la méthode naturelle et directe ont finalement mené à la grande diversification dont disposent les supports visuels aujourd'hui et ont progressivement aiguisé la conscience que ceux-ci doivent être appropriés à la spécification des compétences langagières et aux processus d'enseignement/apprentissage.

Comme la majorité des fonctions remplies par les supports visuels, les techniques de l'enseignement/apprentissage de la prononciation sont liées à la pratique orale du FLE. Elles furent très améliorées et systématisées dans le dernier quart du ^{xix}^e siècle par l'éclosion de la phonétique. La conceptualisation du mécanisme de production des sons de

la langue étrangère, propagé depuis le mouvement de la réforme, s'ajouta à la méthode bien établie d'apprentissage par imitation. Certaines stratégies d'une phonétique appliquée et simplifiée pour un usage à l'école n'ont pas encore perdu leur actualité, même si les exercices de la méthode audio-orale, développées surtout au milieu du xx^e siècle, sont devenus désuets, étant trop mécanistes, répétitifs et en dehors d'un cadre communicatif. L'utilisation occasionnelle de supports acoustiques, du phonographe jusqu'aux programmes radiophoniques, d'abord pratiquée au début du xx^e siècle, permet de faire entendre aux élèves la langue parlée dans toutes ses variétés, et a finalement mené (par le moyen de procédés techniques plus avancés) dans les dernières décennies à des présentations orales régulières de textes et de dialogues qui peuvent être complétés par des reportages auditifs ou des chansons et combinés à des tâches diverses.

Bibliographie

- BESSE H. (1974), « Signes iconiques, signes linguistiques », *Lingue Française* 24, p. 27-54.
- BILLIÈRES M. (2005), « Les pratiques du verbo-tonal – Retour aux sources », dans Berré M., *Linguistique de la parole et apprentissage des langues : questions autour de la méthode verbo-tonale de P. Guberina*, Mons, CIPA, p. 67-87.
- COSTE D. (1975), *L'image en didactique des langues*, *Études de Linguistique Appliquée* 17.
- DELATRE P. (1943), « Travaux d'étudiants au laboratoire de phonétique expérimentale de l'école française de Middelbury », *The French Review* 16, p. 504-510.
- DELATRE P. (1952), « Some suggestions for language teaching methods arising from research on the acoustic analysis and synthesis of speech », dans The Institute of Languages and Linguistics, *Report of the Third annual round table meeting on Linguistic and Language Teaching*, Monograph Series 2, Washington, D.C., p. 31-47.
- GALAZZI E. (2001), « Physiologie de la parole et phonétique appliquée au XIX^e et au début du XX^e siècle », dans S. Auroux et al., *Histoire des sciences du langage. Manuel international sur l'évolution de l'étude du langage des origines à nos jours*, t. 2 [XXVIII : L'Étude de la parole et des langues non écrites au XIX^e siècle et sa continuation au XX^e siècle], Berlin/New York, De Gruyter, p. 1485-1498.
- GALAZZI E. (2002), *Le son à l'école*, Brescia, La Scuola.
- GALAZZI E. (2005), « La méthode verbo-tonale de correction phonétique : mise en perspective historique », dans Berré, M., *Linguistique de la parole et apprentissage des langues. Questions autour de la méthode verbo-tonale de P. Guberina*, Mons, CIPA, p. 21-42.
- GALAZZI E. (2010), « Pierre Delattre (1903-1967) – un phonéticien-pédagogue entre le vieux et le nouveau monde », *Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft* 20, p. 257-267.
- GUBERINA P. (1984), « Bases théoriques de la méthode audio-visuelle structuro-globale (méthode Saint-Cloud-Zagreb. Une linguistique de la parole », dans Coste D., *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire*, Paris, Hatier, p. 85-99.
- HAMMAR E. (1998), « La prononciation au temps des pédagogues », dans Frijhoff W. et Reboullet A., *Histoire de la diffusion et de l'enseignement du français dans le monde (Le français dans le monde – Recherches et applications janvier 1998)*, p. 106-117.
- JESPERSEN O. (1901 / 1904 / 1953), *Sprogundervisning*, København, Schubothe 1901 (version originale). *How to teach a Foreign Language*, London, Sonnenschein / New York, Macmillan 1904 (version anglophone). *Come si insegna una lingua straniera*, Firenze, Sansoni 1953 (traduction italienne).
- LÉON P. (1962), *Laboratoire de langues et correction phonétique*, Paris, Didier.
- MACHT K. (1990), *Methodengeschichte des Englischunterrichts*, Universität Augsburg, t. 3 : 1960-1985.
- MAUGER G. et BRUÉZIÈRE M. (1971), *Le français et la vie*, t. 1, Paris, Hachette.
- PASSY J. (1894), « La dictée phonétique », *Le Maître phonétique* 9, n° 2, p. 34-38.
- PASSY J. et RAMBEAU, A. (1887), « Coup d'œil sur nos principes », *Le Maître phonétique* 2, n° 1, p. 3-10.
- REINFRIED M. (1990), « Bilder als Bedeutungsmittler im Fremdsprachenunterricht », *Lehren und Lernen* 16, n° 6, p. 45-80.
- REINFRIED M. (1992), *Das Bild im Fremdsprachenunterricht. Eine Geschichte der visuellen Medien am Beispiel des Französischunterrichts*, Tübingen, Narr.

- RENARD R. (2002), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde : 2. La phonétique verbo-tonale*, Bruxelles, De Boeck Université.
- ROUSSELOT P.J. (1901/1902), « L'enseignement de la prononciation par la vue », *La Parole* 3, p. 577-592 ; 4, p. 80-83, 385-394, 513-529.
- SCHILDER H. (1977), *Medien im neusprachlichen Unterricht seit 1880. Eine Grundlegung der Anschauungsmethode und der auditiven Methode unter entwicklungsgeschichtlichem Aspekt*, Kronberg/Taunus, Scriptor.
- SCHWEITZER C. et SIMMONOT E. (1921), *Méthodologie des langues vivantes*, Paris, Colin.
- VIËTOR W., sous le pseudonyme de QUOUSQUE TANDEM, (1882), *Der Sprachunterricht muß umkehren! Ein Beitrag zur Überbürdungsfrage*, Heilbronn, Henninger.
- ZÜND-BURGUET A. (1902), *Méthode pratique, physiologique et comparée de prononciation française*, Genève, Kündig/Marburg, Elwert.

Articles de Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde *cités*

ABECASSIS F. (37, 2006), « Enseignement étranger et fabrique communautaire dans l'Égypte libérale. Le cas de la communauté juive 1920-1960 », p. 133-160.

ACHOUR C. (4, 1989), « Un cas d'adaptation dans l'enseignement colonial algérien », p. 14-17.

AKSOY E. (38/39, 2007), « La francophonie en Turquie de l'Empire à nos jours », p. 57-66.

ARGAUD E. (32, 2004), « André Reboullet, Hugo Vera Meigg. *Pedro de Valdivia 641, le Collège de l'Alliance Française* », p. 186-188.

ARREGUI N. et ALBERDI C. (43, 2009), *Les langues entre elles dans les usages et les contextes éducatifs en Europe (XVI^e-XX^e siècles)*. Actes du Colloque de Grenade.

AUBERT F. (7, 1991), « L'enseignement du français en Toscane. Du collège des Nobles de Sienne à la Badia Fiesolana », p. 1-7.

AUBERT F. (11, 1993), « Apprentissage des langues étrangères et préparation au voyage [...] », p. 14-20.

BANDELIER A. (29, 2002), « Échanges épistolaires et préceptorat des Lumières », p. 145-173.

BANDELIER A. (11, 1993), « Un précepteur en Allemagne à la veille de la Révolution, d'après sa correspondance », p. 37-44.

BANDELIER A. (14, 1994), « Les métamorphoses d'un maître de français à Londres à la fin du XVIII^e siècle », p. 17-24.

BANNOUR A. (27, 2001), « Aperçu sur l'enseignement du français en Tunisie de 1830 à 1883 », p. 139-154.

BARKO I. (25, 2000), « L'Alliance française : les années Foncin (1883-1914) », p. 90-115.

BERRÉ M. et SAVATOVSKY D. (44, 2010a), *De l'École de préparation des professeurs de français à l'étranger à l'UFR DFLE. Histoire d'une institution (1920-2008)*. Actes de la Journée SIHFLES à Paris.

BERRÉ M. et SAVATOVSKY D. (44, 2010b), « Présentation », p. 5-13.

BERRÉ M. et SAVATOVSKY D. (33/34, 2005), « Les discours sur les "méthodes" : un 'artefact pédagogique' au service d'un projet politique ? L'enseignement du français deuxième langue dans les écoles normales primaires, en Belgique (1843-1881) », p. 79-93.

BESSE H. (8, 1991), « Les techniques de traduction dans l'étude des langues au XVIII^e siècle », p. 77-95.

BESSE H. (30, 2003), « Quand la figure de Mentor était le miroir des maîtres de langues », p. 131-144.

BESSE H. (38/39, 2007), « Le français "langue des élites" dans les (ex-) territoires de l'Empire ottoman d'après le *Dictionnaire* de F. Buisson », p. 33-56.

BESSE H. (45, 2010), « Lecture d'Irène Finotti, *Lambert Sauveur à l'ombre de Maximilian Berlitz* [...], Bologne : CLUEB 2010 », p. 232-239.

BESSE H. et SUSO LÓPEZ J. (35, 2005), « Lecture de Jan Amos Comenius [1648], *Novissima linguarum methodus / La toute nouvelle méthode des langues* », Genève : Droz, 2005 », p. 163-166.

BODÉ G. et KAHN G. (10, 1992), *Aspects de l'histoire des politiques linguistiques : 1880-1914*. Actes du Colloque de Genève.

BOIXAREU M. et DESNÉ R. (24, 1999), *Les auteurs classiques français dans l'enseignement du F.L.E. (XVIII^e et XIX^e siècles)*. Actes du Colloque d'Avila.

BORELLA L. (8, 1991), « La méthode de Michel Féri », p. 65-75.

BOSSUT A. (22, 1998), « Les dialogues dans un manuel de français destiné aux élèves des collèges italiens du début du XX^e siècle », p. 138-142.

BOUCHE D. (7, 1991), « Une expérience oubliée : l'école rurale en Afrique occidentale dans la première moitié du XX^e siècle », p. 18-24.

BOUCHE D. (25, 2000), « Dans quelle mesure Paris a-t-il voulu diriger l'enseignement colonial ? », p. 65-89.

CARAVOLAS J. (4, 1989), « L'éclipse des manuels de Webbe par la *lanua* de Comenius », p. 25-28.

CARUANA-DINGLI N. (21, 1998), « L'enseignement du français à Malte à travers les siècles », p. 99-110.

CHEVALIER J.-C. (22, 1998), « Les dialogues médiévaux. Origines, filiations, méthodes. Quelques pistes », p. 17-26.

CHRIST H. (1, 1988), « Pour une histoire sociale de l'enseignement du français », p. 6-10.

- CHRIST H. (8, 1991), « Mathias Kramer. Portrait d'un maître de langues suivi de quelques remarques concernant de futures recherches », p. 19-25.
- CHRIST H. (12, 1993), « De Meidinger à Ploetz, en passant par Seidenstücker, Ahn et Ollendorf, ou le cheminement de la méthodologie synthétique », p. 5-10.
- CHRIST H. (18, 1996), « L'enseignement du français en Allemagne entre 1648 et 1815 », p. 63-83.
- CHRIST H. (23, 1999), « Comment a-t-on traité la littérature française dans les lycées et collèges allemands entre 1850 et 1900 ? », p. 248-270.
- CHRIST H. (33/34, 2005), « Du Maître de langue au "Neuphilologe". La formation des enseignants de français en Allemagne au cours du XIX^e siècle », p. 47-62.
- CORTIER C. (27, 2001), « Conquêtes par l'école et réalités du "terrain" dans le bassin méditerranéen : quelques aspects de l'action de l'Alliance française (1883-1914) », p. 49-69.
- CORTIER C. (33/34, 2005), « Aspects de la professionnalisation des enseignants de français langue étrangère à la fin du XIX^e siècle dans les Alliances françaises », p. 227-248.
- CORTIER C. et PARPETTE C. (36, 2006), *De quelques enjeux et usages historiques du Français fondamental*. Actes du Colloque de Lyon.
- COSTE D. (6, 1990), « Questions sur le statut et la spécificité d'une histoire de l'enseignement des langues », p. 9-29.
- DEMIR N. (38/39, 2007), « Le français en tant que langue de modernisation de l'intelligentsia féminine turque au XIX^e siècle », p. 169-182.
- DESNÉ R. (1, 1988), « Interlignes, à propos de l'article de H. Duranton (1985) », p. 24.
- DESNÉ R. (24, 1999), « Présentation », p. 5-7.
- DÜWELL H. (2, 1988), « Une lettre du XVIII^e siècle contre l'abus de la grammaire », p. 2-5.
- DÜWELL H. (6, 1990), « La vie quotidienne comme objet de l'enseignement/l'apprentissage du français dans les pays allemands au XVIII^e siècle », p. 105-108.
- DÜWELL H. (8, 1991), « Études de cas de sélection lexicale aux XVII^e et XVIII^e siècles », p. 51-64.
- ENGELBERTS M. (15, 1995), « Bourgeoisie libérale et langues modernes. Le débat parlementaire sur la création de chaires universitaires aux Pays-Bas, 1875-1885 », p. 38-51.
- FENOGLIO I. (10, 1992), « Le français en Égypte (1850-1950), une création des missions religieuses françaises », p. 67-81.

FERNÁNDEZ FRAILE M.E. (23, 1999), « Eugénie Foa, sur les traces de Mme Leprince de Beaumont », p. 436-452.

FERNÁNDEZ FRAILE M.E. (28, 2002), « L'enseignement de la prononciation du français en Espagne au XIX^e siècle », p. 33-49.

FERNÁNDEZ FRAILE M.E. (33/34, 2005), « Du maître de langues au professeur : parcours sémantique d'une évolution sociale et professionnelle », p. 110-119.

FERNÁNDEZ FRAILE M.E. et SUSO LÓPEZ J. (42, 2009), *Approches contrastives et multilinguisme dans l'enseignement des langues en Europe (XVI^e-XX^e siècles)*. Actes du Colloque de Grenade.

FERRARIO E. (8, 1991), « Présentation de documents manuscrits. L'enseignement du français aux jeunes descendants d'une noble famille milanaise au début du XX^e siècle », p. 229-258.

FISCHER D. (19, 1997), « L'enseignement de la phonétique française aux Espagnols, présenté dans des grammaires des XVII^e et XVIII^e siècles », p. 37-50.

FRIJHOFF W. (3, 1989), « Le français et son usage dans les Pays-Bas septentrionaux », p. 1-8.

FRIJHOFF W. (18, 1996), « Le français en Hollande après la Paix de Westphalie : langue d'immigrés, langue d'envahisseurs ou langue universelle ? », p. 329-350.

FRIJHOFF W. (37, 2006), « Langues et religions. En guise de conclusion : l'enjeu identitaire », p. 191-198.

FRIJHOFF W. (45, 2010), « Religion et différenciation linguistique aux Pays-Bas : une question pertinente ? », p. 97-122.

GARCÍA BASCUÑANA J.F. (18, 1996), *L'universalité du français et sa présence dans la péninsule ibérique*, Actes du Colloque de Tarragone.

GARCÍA BASCUÑANA J.F. (33/34, 2005), « Nemesio Fernandez Cuesta lexicographe et traducteur (1818-1893) : à propos de l'institutionnalisation et formation des professeurs de français en Espagne pendant la seconde moitié du XIX^e siècle », p. 265-276.

GARCÍA BASCUÑANA, J.F. (37, 2006), « Langues et religions en Espagne aux XVI^e et XVII^e siècles [...] », p. 25-44.

GERBOD P. (2, 1988), « L'enseignement de la langue française en Grande-Bretagne au XIX^e siècle », p. 8-11.

GOHARD-RADENKOVIC A. (23, 1999), « Représentations culturelles véhiculées sur l'Orient et l'Occident dans un manuel intitulé *Le Tour d'Europe* », p. 402-416.

GÜVEN H. (27, 2001), « Le rôle et la place du français dans le processus de modernisation de l'empire ottoman », p. 73-82.

GÜVEN H. (37, 2006), « L'enseignement du français à Izmir après 1839. Les Frères des écoles chrétiennes », p. 75-91.

- HAMMAR E. (1, 1988), « Sur un manuel suédois de français publié au XVIII^e siècle », p. 11-16.
- HAMMAR E. (6, 1990), « L'histoire de l'enseignement du français en Suède. Résultats et problèmes de la recherche », p. 63-72.
- HAMMAR E. (12, 1993), « Des méthodes Ahn/Ploetz aux méthodes directes. Pratiques d'enseignement des langues en Suède de 1860 à 1905 », p. 1-15.
- HAMMAR E. (19, 1997), *Phonétique et pratiques de prononciation. L'apprentissage de la prononciation : chemin parcouru jusqu'à nos jours*. Actes du Colloque de Linköping/Vadstena.
- HAMMAR E. (32, 2004), « Le français oral par la radio. Les efforts de la radio suédoise pour la maîtrise pratique d'une "langue d'élite" 1948-1978 », p. 97-119.
- HASSLER G. (33/34, 2005), « Les maîtres de langues et la constitution de la philologie romane en Allemagne », p. 22-46.
- HENRIKSEN T. (16, 1995), « Entre les Anciens et les Modernes. Trois exemples de manuels pour débutants publiés en Norvège vers la fin du XIV^e siècle », p. 23-40.
- HENRIKSEN T. et LYCHE C. (19, 1997), « L'enseignement de la prononciation du français en Norvège dans la première moitié du XX^e siècle : évolution des stratégies », p. 206-220.
- HÜLTENSCHMIDT E. (14, 1994), « Modernisation et carrière : Jean-François César, professeur de français à l'université de Goettingen, 1837-1855 », p. 25-34.
- IMHAUS B. (32, 2004), « La francophonie en Chypre du XII^e à la fin du XIX^e siècle », p.13-43.
- JANSSENS U. (24, 1999), « Les Magazins de Mme Leprince de Beaumont et l'enseignement privé et public du français en Europe », p. 161-174.
- KIBBEE D. A. (3, 1988), « Enseigner la prononciation au XVI^e siècle », p. 15-20.
- KIBBEE D. A. (4, 1989), « Les manuels anglais du XVI^e siècle et l'imprimerie », p. 18-20.
- KOK ESCALLE M.-C. (16, 1995), « Des rapports entre langue et religion : quelques réflexions pour esquisser une problématique », p. 98-107.
- KOK ESCALLE M.-C. (18, 1996), « Du rapport entre l'universalité du français et la religion dans les Provinces-Unies XVII^e-XVIII^e-XVIII^e siècles », p. 351-362.
- KOK ESCALLE M.-C. et VAN STRIEN-CHARDONNEAU M. (33/34, 2005), « Apprentissage de la langue et comparatisme culturel en Hollande : le métier de maître de langue (XVII^e-XIX^e siècles) », p. 120-143.

KOK ESCALLE M.-C. et VAN STRIEN-CHARDONNEAU M. (37, 2006a), *Langue(s) et religion(s) : une relation complexe dans l'enseignement du français hors de France XVI^e-XX^e siècles. Hommage à Willem Frijhoff.*

KOK ESCALLE M.-C. et VAN STRIEN-CHARDONNEAU M. (37, 2006b), « Connotations religieuses dans les méthodes d'apprentissage du français dans les Pays-Bas septentrionaux, XVI^e-XIX^e siècles », p. 45-73.

KOUZMINA N. (35, 2005), « Les langues vivantes dans les établissements éducatifs russes au siècle des Lumières. En amont de l'histoire de l'enseignement du français aux russophones », p. 7-26.

LABARIAS ALBACAR M.T. (10, 1992), « Le renouvellement des politiques linguistiques touchant l'enseignement des langues au Chili », p. 97-102.

LANOUILLE M. (37, 2006), « L'école confessionnelle comme lieu d'expression identitaire des communautés linguistiques de Montréal 1940-1960 », p. 161-189.

LÉPINETTE B., JIMÉNEZ M.E. et PINILLA J. (33/34, 2005), *L'enseignement du français en Europe autour du XIX^e siècle. Histoire professionnelle et sociale.* Actes du Colloque de Valence.

LILLO J. (16, 1995), « Mets, boissons et plaisirs de la table dans les manuels de français publiés en Italie du XVII^e au XX^e siècle », p. 125-147.

LILLO J. (22, 1998), « Évolution des dialogues dans les manuels de français publiés en Italie du XVII^e siècle à la seconde guerre mondiale », p. 99-124.

LILLO J. (31, 2003), « L'enseignement du français au Collège des jésuites de Palerme et *Télémaque* (1800-1860) », p. 187-206.

MACHT K. (4, 1989), « Le manuel français de Meidinger », p. 9-13.

MANDICH A.M. (8, 1991), « L'insegnamento del francese nei collegi parmensi tra Sei e Settecento », p. 35-50.

MANDICH A.M. (19, 1997), « Comment décrire les sons ? La description phonétique dans les grammaires de français publiées en Italie aux XVII^e et XVIII^e siècles », p. 23-36.

MANDICH A.M. (33/34, 2005), « Préparation et vérification des compétences des professeurs de langues vivantes en Italie aux XIX^e-XX^e siècles », p. 63-78.

MAUREL C. (40/41, 2008), « Rivalités linguistiques et efforts de promotion du français à l'Unesco, de 1945 à 1970 », p. 77-100.

MINERVA N. (9, 1992), « Le profil du maître à travers les dialogues et les lettres des manuels de français à l'usage des Italiens (XVII^e et XVIII^e siècles) », p. 5-9.

MINERVA N. (18, 1996), « L'Italie, Napoléon et la langue française », p. 137-149.

- MINERVA N. (19, 1997), « Les sons nasaux enseignés aux Italiens aux XVII^e et XVIII^e siècles », p. 51-64.
- MINERVA N. (23, 1999), « Langue et littérature. Les premières anthologies italiennes pour l'enseignement du français (XIX^e siècle), p. 382-401.
- MINERVA N. (28, 2002), « France/Italie : une identité d'emprunt ou une identité en partage ? », p. 119-134.
- MINERVA N. (30/31, 2003), *Les Aventures de Télémaque trois siècles d'enseignement du français*. Actes du Colloque de Bologne.
- MINERVA N. (45, 2010), « Italie, 1830-1914. La mise en scène de l'autre et la naissance de l'identité nationale dans les manuels scolaires pour l'enseignement/apprentissage du français », p. 157-175.
- MORMILE M. (4, 1989), « Les grammaires françaises en Italie dans la première moitié du XVII^e siècle », p. 21-24.
- MÖLLER E. (45, 2010), « Une union éternelle ? Les catholiques libanais et les écoles françaises au Liban, 1900-1950 », p. 43-67.
- MOLLIER J.-Y. et VIGNER G. (40/41, 2008), *L'Émergence du domaine et du monde francophones*. Actes du Colloque de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines.
- NABARRA A. (30, 2003), « À quoi sert de connaître son *Télémaque*... » *Télémaque* et l'apprentissage du français aux États-Unis au XVIII^e siècle », p. 145-156.
- NISHIYAMA N. (27, 2001), « L'impérialisme linguistique de Pierre Foncin en Méditerranée », p. 35-48.
- OMER D. (45, 2010), « L'enseignement de la "langue du pays" dans les écoles de l'Alliance israélite universelle (1860-1913) », p. 69-93.
- PELLANDRA C. (6, 1990), « L'enseignement du français dans quelques collèges de jésuites du XVII^e au XVIII^e siècle », p. 73-81.
- PELLANDRA C. (12, 1993), « Que lisait-on dans les classes de français d'autrefois ? Les contenus culturels de quelques manuels pour l'enseignement du français publiés en Italie de 1846 à 1908 », p. 32-38.
- PELLANDRA C. (27, 2001), « La diffusion du français dans le bassin de la Méditerranée », p. 11-32.
- POUJOL J. (1, 1988), « Interlignes, à propos de l'article de W. Frijhoff (1986) », p. 25.
- PUREN L. (35, 2005), « L'école française face à l'enfant alloglotte », p. 153-160.
- RAUS R. (32, 2004), « La Radio italienne et la didactique du FLE dans les années 1949-1974 : esquisse d'un parcours de recherche », p. 121-143.
- REBOULLET A. (3, 1989), « Un ptérodactyle : l'Abrégé de Paul Dupuy », p. 21-23.
- REBOULLET A. (9, 1992), « Hollyband ou l'archétype », p. 1-4.

- REINFRIED M. (6, 1990), « Les origines de la méthode directe en Allemagne », p. 126-156.
- REINFRIED M. (11, 1993), « Et l'image vint. Le mouvement réformiste du XIX^e siècle en Allemagne et l'enseignement par l'aspect », p. 3-13.
- REINFRIED M. (14, 1994), « Par delà la méthodologie synthétique et analytique : Carl Mager et sa méthode génétique », p. 45-56.
- REINFRIED M. (19, 1997), « La phonétique et le mouvement réformiste dans l'enseignement du français en Allemagne 1878-1910 », p. 184-197.
- RIFFIER J. (27, 2001), « Les œuvres françaises en Syrie à la veille de la Première Guerre mondiale », p. 83-96.
- RODRIGUEZ D. (13, 1994), « La place du français en Colombie. Des pionniers de l'indépendance aux débuts de la République », p. 20-37.
- RODRIGUEZ D. (15, 1995), « L'enseignement du français et les congrégations religieuses d'origine française en Colombie durant la période 1880-1930 », p. 52-66.
- SALEMA M.J. (18, 1996), « L'enseignement du français au Portugal au XVIII^e siècle », p. 85-93.
- SALEMA M.J. (26, 2001), « *Morale et Religion* dans les manuels de français au Portugal au tournant du XIX^e siècle », p. 73-85.
- SALEMA M.J. et KAHN G. (23, 1999), *L'enseignement de la langue et de la littérature françaises dans la seconde moitié du XIX^e siècle*. Actes du Colloque de Sintra.
- SANCHEZ-SUMMERER K. (37, 2006), « Langues et religions en Palestine mandataire, au sein d'institutions éducatives catholiques... », p. 93-132.
- SANCHEZ-SUMMERER K. (43, 2009), « Les langues entre elles dans la Jérusalem ottomane 1880-1914. Les écoles missionnaires françaises », p. 119-143.
- SCHRÖDER K. (1990, 5), « L'enseignement des langues étrangères en Allemagne. Motifs, centres d'intérêt, résultats et portée », p. 2-9.
- SPAËTH V. (25, 2000), « La mise en place de l'école comme lieu commun d'intervention en Afrique de l'Ouest », p. 54-64.
- SRAÏEB N. (25, 2000), « Place et fonctions de la langue française en Tunisie », p. 34-45.
- STIKIĆ B. (32, 2004) « L'enseignement des langues par la radio dans l'Entre-deux-guerres : l'exemple de Radio Belgrade et d'autres radios européennes », p. 73-96.
- STIKIĆ B. (33/34, 2005), « Du maître de français au professeur de français en Serbie du XIX^e siècle », p. 187-196.
- SUSO LÓPEZ J. (24, 1999), « Littérature française et formation esthétique et morale dans les manuels de français de la fin du XIX^e siècle », p. 205-221.

- SUSO LÓPEZ J. (28, 2002), « Descriptions phonétiques et enseignement de la prononciation du français en Espagne au début du XX^e siècle (jusqu'en 1936) », p. 53-67.
- SUSO LÓPEZ J. (30, 2003), « Télémaque au cœur de la méthode Jacotot », p. 157-169.
- SUSO LÓPEZ J. (33/34, 2005), « Le rôle des "maîtres" dans la construction du français langue étrangère comme discipline scolaire », p. 94-109.
- SWIGGERS P. (21, 1998), « Aspects méthodologiques du travail de l'historien de l'enseignement du français langue étrangère ou seconde », p. 34-52.
- THOBIE J. (38/39, 2007), « L'importance des écoles dans la diffusion du français dans l'Empire ottoman au début du XX^e siècle », p. 67-85.
- TOST M. (13, 1994), « Les avatars d'un grammairien, maître de langues et révolutionnaire : Pierre-Nicolas Chantreau », p. 38-54.
- VAN DEN AVENNE C. (35, 2005), « Bambara et français-tirailleur. Une analyse de la politique linguistique au sein de l'armée coloniale française : la Grande Guerre et après », p. 123-150.
- VAN STRIEN M. et KOK ESCALLE M.-C. (45, 2010), « Le français aux Pays-Bas (XVII^e-XIX^e siècles) : de la langue du bilinguisme élitaire à une langue du plurilinguisme d'éducation », p. 123-156.
- VERDEIL C. (32, 2004), « Les jésuites de Syrie (1831-1864). Une mission auprès des chrétiens d'Orient au temps des réformes ottomanes », p. 147-153.
- VIGNER G. (2, 1988), « Histoire de l'enseignement du français au Cameroun », p. 12-14.
- VIGNER G. (25, 2000), *L'enseignement et la diffusion du français dans l'empire colonial français. 1815-1962*, Actes de la journée SIFLES à Saint-Cloud.
- WAKELY R. (6, 1990), « Aspects de l'enseignement du français en Écosse avant 1800 », p. 82-102.
- WAKELY R. (25, 2000), « Des yeux étrangers vous regardent : l'enseignement du français vu de l'extérieur », p. 11-33.
- WELLER F.-R. (6, 1990), « L'enseignement du français en Allemagne à la veille de la Révolution française », p. 103-125.
- YANAPRASART P. (26, 2001), « Histoire du français et sa présence actuelle dans le royaume thaï », p. 45-71.
- ZARATE G. (25, 2000), « La reconnaissance des cultures indigènes : l'habitus laïque de Pierre Deschamps », p. 116-128.

V *aria*

HOSSEIN NASSAJIC

DAPHNÉE SIMARD

Ce texte, résultant des accords passés entre *Le Français dans le Monde. Recherches et applications* et *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes* a été publié dans le numéro 66.6 de cette revue (Décembre 2011).

I nteraction centrée sur la forme et acquisition d'une langue seconde : de nouvelles avancées

HOSSEIN NASSAJIC

DAPHNÉE SIMARD

Ce numéro spécial de *La Revue canadienne des langues vivantes* est consacré à l'exploration de certaines questions cruciales au sujet de l'interaction centrée sur la forme par rapport au développement de la langue seconde. Au sens où nous l'entendons ici, *l'interaction centrée sur la forme* se définit comme une tentative, quelle qu'elle soit, d'attirer l'attention de l'apprenant sur la forme de la langue cible dans le contexte d'une interaction centrée sur le sens, au moyen de différentes interventions interactionnelles et de la centration sur la forme. Notre objectif consiste à mieux comprendre ce domaine bourdonnant de la recherche sur l'acquisition d'une langue seconde (AL2) en examinant le fonctionnement de telles interactions et leurs conséquences sur l'acquisition.

Bien que le concept de conscientisation et sa fonction fassent l'objet de vives controverses entre les spécialistes, on s'entend généralement pour reconnaître qu'un certain degré d'attention à la forme est nécessaire à l'acquisition d'une langue (Schmidt, 1990, 1993, 2001 ; Tomlin et Villa, 1994). Or, pour que les apprenants prennent conscience des caractéristiques grammaticales de la langue étudiée, ces caractéristiques doivent être soulignées (Overstreet, 2007). Des auteurs comme Sharwood Smith (1991, 1993), VanPatten (1990, 1994, 1996), Schmidt (1993, 2001), ainsi que Simard et Wong (2001) affirment que la mise en évidence dans l'input de traits caractéristiques d'une langue augmente la probabilité que l'apprenant remarque ces traits et, par conséquent, qu'il les intègre (*intake*) pour ensuite être en mesure de les utiliser. Ce point de vue est soutenu par des études empiriques qui montrent qu'une attention accrue accordée à la forme se traduit par un meilleur

apprentissage (par exemple, Jourdenais, Ota, Stauffer, Boyson et Doughty, 1995 ; Leow, 1997 ; Robinson, 1996 ; Rosa et O'Neill, 1999 ; Schmidt et Frota, 1986 ; Simard, 2009).

À cet égard, nombre de chercheurs du domaine de l'AL2 ont suggéré qu'un certain degré de centration sur la forme dans un enseignement autrement axé sur le sens améliore les performances en L2 et l'exactitude des énoncés produits par les apprenants (Doughty, 2001 ; Doughty et Varela, 1998 ; Doughty et Williams, 1998 ; Ellis, Basturkmen et Loewen, 2001 ; Lightbown, 1998 ; Long et Robinson, 1998 ; Nassaji, 1999 ; Nassaji et Fotos, 2004, 2007). La notion de « centration sur la forme » (en anglais, *focus on form*, ou *FoF* [NDT]) a été introduite par Long (1991) pour décrire un type d'enseignement qui attire brièvement l'attention de l'apprenant sur les formes linguistiques au cours d'activités de communication. Elle suppose que les apprenants acquièrent mieux une L2 quand leur attention est dirigée vers la forme pendant qu'ils sont concentrés sur le traitement du sens. De plus, puisque l'information sur la forme est transmise aux apprenants au moment où ils en ont besoin pour résoudre une difficulté d'expression ou de communication, ils sont plus susceptibles de remarquer l'intervention et d'en tirer profit (Williams, 2005).

Cependant, les moyens de faire prendre conscience de la forme les mieux adaptés au contexte de l'enseignement, de même que le caractère explicite ou implicite que ces moyens devraient présenter ne font pas l'unanimité dans le domaine de l'AL2. Ces dernières années, un nombre croissant d'études ont entrepris d'explorer les différentes façons d'intégrer la forme et le sens au contexte de la salle de classe et leurs effets possibles sur l'acquisition d'une L2. En particulier, de nombreuses études formant une masse critique considérable ont cherché à savoir si une interaction communicationnelle contenant des éléments de rétroaction interactionnelle favorisait l'acquisition linguistique (voir par exemple, Ellis et coll., 2001 ; Ellis, Loewen et Erlam, 2006 ; Loewen, 2004 ; Lyster et Ranta, 1997 ; Mackey, 1999 ; Mackey, Oliver et Leeman, 2003 ; Mackey et Philp, 1998 ; Nassaji, 2007, 2009 ; Oliver, 2000 ; Oliver et Mackey, 2003 ; Panova et Lyster, 2002 ; Philp, 2003). Les résultats de ces travaux suggèrent qu'une telle rétroaction peut en effet contribuer à l'acquisition d'une langue à condition d'être suffisamment évidente, c'est-à-dire perçue et intégrée correctement par l'apprenant.

Malgré les nombreuses études sur la rétroaction interactionnelle et la centration sur la forme, la question demeure de savoir par quels mécanismes exactement la rétroaction agit sur l'apprentissage. Le lien entre la rétroaction interactionnelle et l'acquisition d'une L2, en particulier, demande encore à être prouvé. Cette situation s'explique par le fait que la plupart des travaux publiés dans ce domaine sont descriptifs et qu'ils s'attachent avant tout à détecter ce type de rétroaction dans l'interaction conversationnelle. Moins d'études encore ont pris pour

objet la question des conséquences de la rétroaction sur l'acquisition d'une L2 (Mackey et Gass, 2006). L'objectif du présent numéro spécial consiste donc à enrichir la masse des travaux actuels en repérant et en publiant des recherches qui dépassent la simple description du phénomène pour examiner de manière plus directe son apport à l'apprentissage d'une L2.

Nos collaborateurs présentent des recherches originales, menées en classe ou en laboratoire et portant sur diverses caractéristiques de langues comme l'anglais, le français et le russe quand elles se trouvent en position de langues secondes. Les trois premiers articles étudient les répercussions, sur le développement d'une langue seconde, d'interventions centrées sur la forme. Les deux suivants comparent les effets sur l'usage linguistique de deux types d'intervention interactionnelle : implicite ou explicite dans un cas, préventive ou réactive dans l'autre. Le dernier article s'intéresse à la façon dont la rétroaction corrective écrite d'un enseignant est filtrée par ses croyances et son expérience.

Dans son article, Dilans explore l'effet d'une intervention en quatre étapes sur l'enrichissement du vocabulaire chez des adultes apprenant l'anglais langue seconde (ALS) aux États-Unis. Trois groupes d'apprenants y ont pris part : un groupe « à reformulation », un groupe « à indice » et un groupe témoin. L'étude montre les effets des différents types de rétroaction corrective sur l'acquisition de vocabulaire en L2. L'enquête de McDonough et Chaikitmongkol porte sur les activités d'amorçage syntaxique réalisées avec les pairs en classe de langue : elle cherche à savoir si elles facilitent, dans ce contexte, la production des questions en *wh-* chez les apprenants d'ALS. Les résultats indiquent que les activités d'amorçage syntaxique ont un effet favorable sur la production subséquente par les apprenants de questions sur le contenu comportant des verbes auxiliaires. Romanova examine l'effet des reformulations sur l'observation et l'intégration d'un trait morphosyntaxique en fonction de la disponibilité ou de l'absence de disponibilité, pour l'apprenant, d'une période de planification. Son étude vient renforcer l'importance de la planification de tâche pour l'efficacité des reformulations, dans un contexte de facilitation du développement d'une L2. Erlam et Loewen étudient quant à eux l'efficacité de la rétroaction corrective portant sur les erreurs d'accord entre le nom et l'adjectif par rapport au développement d'une connaissance implicite et explicite de ces formes chez des étudiants états-uniens qui apprennent le français à l'université. Leur étude ne montre pas de résultats significatifs selon le type d'intervention ; elle suggère cependant un effet global sur l'interaction. Les chercheurs recommandent des travaux plus poussés dans ce domaine, axés notamment sur les types de structures linguistiques examinées. Nassaji explore les effets, sur l'apprentissage des traits linguistiques ciblés par la rétroaction en classe d'ALS, des interventions préventives et réactives centrées sur la forme. À partir d'une vaste banque de données sur les interactions

en classe et de post-tests individuels, il montre que différentes sortes d'interventions centrées sur la forme produisent des effets différents sur l'apprentissage des formes ciblées. Son étude montre également que l'efficacité de telles interventions est influencée par le degré de maîtrise de la langue de l'apprenant. Enfin, l'étude de Guénette porte sur la nature des liens entre les erreurs à l'écrit de l'apprenant, l'expérience de l'enseignant d'ALS ainsi que les croyances et pratiques de ce dernier en matière de rétroaction corrective. Son article postule l'existence d'un système de croyances dual, affectif, d'une part, et empirique-impératif, d'autre part, pouvant expliquer les pratiques de rétroaction corrective des enseignants à l'écrit.

Ces six articles constituent un apport considérable à notre compréhension du rôle de la rétroaction et des interventions centrées sur la forme dans l'acquisition d'une L2. Ils confirment que la rétroaction interactionnelle et les interventions centrées sur la forme peuvent influencer favorablement l'apprentissage d'une L2, mais que leurs effets sont modulés par certains facteurs, comme la nature de la rétroaction, le type de traits linguistiques étudiés, la durée de la planification et l'ampleur des interventions centrées sur la forme, ainsi que les croyances et l'expérience des enseignants.

Bibliographie

- DOUGHTY C. J. (2001), Cognitive underpinning of focus on form. Dans P. Robinson (dir.), *Cognition and second language instruction* (p. 206–257), Cambridge : Cambridge University Press.
- DOUGHTY C. J. et VARELA E. (1998), Communicative focus on form. Dans C. J. Doughty et J. Williams (dir.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (p. 114–138), Cambridge : Cambridge University Press.
- DOUGHTY C. J. et WILLIAMS J. (1998), Pedagogical choices in focus on form. Dans C. J. Doughty et J. Williams (dir.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (p. 197–261), Cambridge : Cambridge University Press.
- ELLIS R., BASTURKMEH H. et LOEWEN S. (2001), Learner uptake in communicative ESL lessons. *Language Learning*, 51, 281–318. doi:10.1111/1467-9922.00156
- ELLIS R., LOEWEN S. et ERLAM R. (2006), Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 339–369. doi:10.1017/S0272263106060141
- JOURDENAIS R., OTA M., STAUFFER S., BOYSON B. et DOUGHTY C. J. (1995), Does textual enhancement promote noticing? A think-aloud protocol analysis. Dans R. Schmidt (dir.), *Attention and awareness in second language learning* (Technical Report 9) (p. 183–216), Honolulu, HI : University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- LEOW R.P. (1997), Attention, awareness, and foreign language behavior. *Language Learning*, 47, 465–505. doi:10.1111/0023-8333.00017
- LIGHTBOWN P. (1998), The importance of timing on focus on form. Dans C. J. Doughty et J. Williams (dir.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (p. 177–198), Cambridge : Cambridge University Press.
- LOEWEN S. (2004), Uptake in incidental focus on form in meaning-focused ESL lessons. *Language Learning*, 54, 153–188. doi:10.1111/j.1467-9922.2004.00251.x
- LONG M. H. (1991), Focus on form: A design feature in language teaching methodology. Dans K. DeBot, R. Ginsberg et C. Kramsch (dir.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (p. 39–52), Amsterdam : John Benjamins.
- LONG M. H. et ROBINSON P. (1998), Focus on form: Theory, research and practice. Dans C. J. Doughty et J. Williams (dir.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (p. 15–41), Cambridge : Cambridge University Press.
- LYSTER R. et RANTA L. (1997), Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37–66. doi:10.1017/S0272263197001034
- MACKEY A. (1999), Input, interaction and second language development: an empirical study of question formation in ESL. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 557–587. doi:10.1017/S0272263199004027
- MACKEY A. et GASS S. M. (2006), Introduction. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 169–178. doi:10.1017/S0272263106060086
- MACKEY A., OLIVER R. et LEEMAN J. (2003), Interactional input and the incorporation of feedback: An exploration of NS-NNS and NNS-NNS adult and child dyads. *Language Learning*, 53, 35–66. doi:10.1111/1467-9922.00210
- MACKEY A. et PHILP J. (1998), Conversational interaction and second language development: Recasts, responses, and red herrings? *Modern Language Journal*, 82, 338–356. doi:10.2307/329960
- NASSAJI H. (1999), Towards integrating form-focused instruction and communicative interaction in the second language classroom: Some pedagogical possibilities. *Revue canadienne des langues vivantes*, 55, 385–402. doi:10.3138/cmlr.55.3.386

- NASSAJI H. (2007), Elicitation and reformulation and their relationship with learner repair in dyadic interaction. *Language Learning*, 57, 511–548. doi:10.1111/j.1467-9922.2007.00427.x
- NASSAJI H. (2009), Effects of recasts and elicitations in dyadic interaction and the role of feedback explicitness. *Language Learning*, 59, 411–452. doi:10.1111/j.1467-9922.2009.00511.x
- NASSAJI H. et FOTOS S. (2004), Current developments in research on the teaching of grammar. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 126–145. doi:10.1017/S0267190504000066
- NASSAJI H. et FOTOS S. (2007), Current issues in form-focused instruction. Dans S. Fotos et H. Nassaji (dir.), *Form-focused instruction and teacher education : Studies in honour of Rod Ellis* (p. 7-15), Oxford : Oxford University Press.
- OLIVER R. (2000), Age differences in negotiation and feedback in classroom and pairwork. *Language Learning*, 50, 119–151. doi:10.1111/0023-8333.00113
- OLIVER R. et MACKEY A. (2003), Interactional context and feedback in child ESL classrooms. *Modern Language Journal*, 87, 519–533. doi:10.1111/15404781.00205
- OVERSTREET M. (2007), Saliency in second language listening and reading. Dans C. GASCOIGNE (dir.), *Assessing the impact of input enhancement in second language education : Evolution in theory, research and practice* (p. 71–88), Stillwater, OK : New Forum Press.
- PANOVA I. et LYSTER R. (2002), Patterns of corrective feedback and uptake in an adult ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 36, 573–595. doi:10.2307/3588241
- PHILP J. (2003), Constraints on 'noticing the gap': Nonnative speakers' noticing of recasts in ns-nns interaction. *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 99–126. doi:10.1017/S0272263103000044
- ROBINSON P. (1996), Learning simple and complex second language rules under implicit, incidental, rule-search, and instructed conditions. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 27–67. doi:10.1017/S0272263100014674
- ROSA E. et O'NEILL M. (1999), Explicitness, intake and the issue of awareness: Another piece to the puzzle. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 511–556. doi:10.1017/S0272263199004015
- SCHMIDT R. (1990), The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 129–158. doi:10.1093/applin/11.2.129
- SCHMIDT R. (1993), Awareness and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 206–226. doi:10.1017/S0267190500002476
- SCHMIDT R. (2001), Attention. Dans P. Robinson (dir.), *Cognition and second language instruction* (p. 3–32), Cambridge : Cambridge University Press.
- SCHMIDT R. et FROTA S. (1986), Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. Dans R. Day (dir.), *Talking to learn : Conversation in second language acquisition* (p. 237–326), Rowley, MA : Newbury House.
- SHARWOOD SMITH M. (1991), Speaking to many minds: On the relevance of different types of language information for the L2 learner. *Second Language Research*, 7, 118–132. doi:10.1177/026765839100700204
- SHARWOOD SMITH M. (1993), Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 165–179. doi:10.1017/S0272263100011943
- SIMARD D. (2009), Differential effects of textual enhancement formats on intake. *System : An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 37(1), 124–135. doi:10.1016/j.system.2008.06.005

- SIMARD D. et WONG W. (2001), Alertness, orientation, and detection: The conceptualization of attentional functions in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 23, 103–124. doi:10.1017/S0272263101001048
- TOMLIN R. et VILLA V. (1994), Attention in cognitive science and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 183–202. doi:10.1017/S0272263100012870
- WILLIAMS J. (2005), Form-focused instruction. Dans E. Hinkel (dir.), *Handbook on research in second language teaching and learning* (p. 673–691), Mahwah, NJ : Erlbaum.
- VANPATTEN B. (1990), Attending to form and the content in the input: An experiment in the consciousness. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 287–301. doi:10.1017/S0272263100009177
- VANPATTEN B. (1994), Evaluating the role of consciousness in the second language acquisition : Terms, linguistic features and research methodology. *Revue de l'Association internationale de linguistique appliquée*, 11, 27–36.
- VANPATTEN B. (1996), *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood, NJ : Ablex.