
Evolution méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE :

De la méthode traditionnelle à la perspective actionnelle

Estelle Riquois*

* Université de Rouen
Laboratoire LiDiFra
Ired
7 rue Thomas Becket
76821 Mont-Saint-Aignan Cedex
Estelle.riquois@univ-rouen.fr

RÉSUMÉ. Dans le domaine du français langue étrangère, les méthodologies ont évolué tout au long du XXe siècle et ont chaque fois apporté leur lot de nouveaux manuels. Reposant sur des processus et des théories d'apprentissage qui se sont plusieurs fois renouvelés, ces ouvrages se sont également accompagnés de diverses publications et de matériel didactique qui étaient destinés à participer à l'apprentissage et à l'optimiser. Nous reprenons ainsi l'histoire récente des méthodologies d'apprentissage du français langue étrangère pour établir la nature des supports d'apprentissage mis à la disposition des enseignants et pour observer les modalités d'évolution de l'un à l'autre. Cette observation permet d'envisager l'évolution actuelle et l'arrivée de la perspective actionnelle.

MOTS-CLÉS : Manuel, méthode, méthodologie, français langue étrangère, tradition pédagogique, innovation pédagogique, éclectisme, évolution.

1. Introduction

Dans les classes occidentales de langue vivante, les supports d'apprentissage ont depuis longtemps pris la forme d'ouvrages reliés que l'on nomme aujourd'hui « manuels ». Avec ou sans image, en noir et blanc ou en couleur, ces manuels sont devenus des éléments essentiels des processus d'apprentissage, mais également des méthodes d'enseignement.

En effet, lorsqu'il prépare son cours à partir d'un manuel, l'enseignant s'appuie sur la méthodologie proposée par ses concepteurs. Il peut suivre la progression indiquée et présenter à ses élèves – que nous nommerons désormais « apprenants » - des exercices et des tâches d'apprentissage dont les corrections sont disponibles dans le livre du professeur qui accompagne fréquemment le livre de l'élève.

En quelques mots le manuel se fait déjà plus complexe. Il est question de « manuel », de « livre du professeur », de « livre de l'élève », ce qui montre, comme nous l'aborderons plus loin, que le manuel peut difficilement être conçu aujourd'hui de manière isolée, comme une entité unique. Il est à penser davantage au sein d'un ensemble pédagogique dont les différents éléments sont mis à la disposition des futurs utilisateurs que sont les enseignants, les apprenants, les équipes pédagogiques et parfois également les parents.

Il s'agit là, cependant, de conditions idéales, qui ne doivent pas faire oublier que certaines situations institutionnelles n'offrent aucun choix à l'enseignant. Le manuel est alors un ouvrage unique choisi par l'institution scolaire qui doit être suivi page après page et dont toutes les activités doivent être réalisées avec les apprenants. L'enseignement est guidé, voire contraint, ce qui peut être sécurisant pour l'enseignant, mais ne lui laisse aucune liberté, notamment pour s'adapter à son public.

Or, les groupes qui constituent les différentes classes auxquelles sont confrontés les enseignants ne sont pas tous identiques et ne sont pas constitués de manière homogène. Dans certains cas, les niveaux de compétence des apprenants peuvent être hétérogènes, tout comme leur âge ou leur appartenance sociale. Dans d'autres, les parcours scolaires, les relations avec la langue cible, les attentes par rapport à l'apprentissage peuvent être multiples, ce qui implique des attitudes et des comportements en classe parfois très différents d'un apprenant à l'autre. L'usage d'un manuel identique dans toutes les classes, associé à une méthode reproduite fidèlement par les enseignants, ne prend pas en compte ces différences, que l'on peut aussi nommer de façon positive ces « caractéristiques », qui influent parfois fortement sur l'ensemble du processus d'apprentissage.

L'intérêt du manuel et du matériel complémentaire qui peut l'accompagner apparaissent alors. Un ouvrage directif suivi fidèlement permettra seulement à un enseignant d'appliquer en classe ce que préconise l'institution dans laquelle il enseigne. À l'inverse, la possibilité de compléter le manuel en puisant dans des supports pédagogiques complémentaires pourra être un avantage certain pour tout enseignant qui souhaite proposer des activités et des documents variés et plus proches des besoins de son public. C'est alors que le matériel didactique prend toute son importance, car le manuel peut gagner en efficacité et en adaptabilité quand il est associé à d'autres supports pédagogiques, prévus ou non pour la classe à l'origine.

Dans le domaine du Français Langue Étrangère, qui va nous intéresser plus particulièrement, il existe depuis plus de vingt ans des ouvrages destinés à compléter les manuels et à proposer des documents didactisés et exploitables en classe par les enseignants. Ces livres, dont les orientations sont variées, permettent de travailler avec des documents sélectionnés et accompagnés par des activités pour la classe, ou créés spécifiquement en vue de cette utilisation, comme peut l'être le manuel. L'enseignant travaille alors avec un support pédagogique validé par une équipe éditoriale et par une diffusion qui peut être large. Cela peut être perçu comme une position confortable face à celle qu'adopte ce même enseignant lorsqu'il utilise ses propres documents.

La conception de supports pédagogiques implique effectivement une certaine insécurité pour le professeur qui choisit de proposer à sa classe une séquence pédagogique qu'il a conçue lui-même. Se plaçant en position de créateur, il se soumet au jugement éventuel des apprenants et endosse la responsabilité du document et des activités qu'il introduit dans la classe.

Si les documents authentiques¹ sont la plupart du temps bien perçus, ils sont parfois regardés avec suspicion, justement parce qu'ils sortent de l'ordinaire. L'enseignant peut dès lors se voir reprocher cette liberté prise avec le cadre scolaire, reproche qui sera moins fréquent si ce même document authentique est présenté dans un manuel destiné à l'enseignement de la langue vivante concernée. Le manuel et les ouvrages complémentaires qui sont mis à la disposition des enseignants sont donc des supports d'apprentissage sécurisants.

¹ Il faut entendre par « document authentique » : « tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle » [CUQ 03]

Sans aborder encore son contenu et sa pertinence pédagogique, le manuel apparaît néanmoins déjà comme un outil d'enseignement et d'apprentissage essentiel dans de nombreuses classes de français langue étrangère ou d'autres langues vivantes. À la fois garant de l'application de principes méthodologiques et support pour l'enseignant, il offre une certaine liberté d'utilisation tout en s'inscrivant dans une tradition pédagogique. La question se pose alors des modalités d'évolution du manuel et du matériel complémentaire lorsqu'une nouvelle méthodologie est proposée par les didacticiens. Les manuels ont une durée de vie de plusieurs années, pendant lesquelles l'enseignant s'approprie les activités proposées, il complète les thématiques, bref il adopte le manuel, ce qui peut rendre difficile, au bout de quelques années, le passage à un autre titre plus récent et au goût du jour. Mais lorsqu'il s'agit d'un changement de méthodologie, il est nécessaire de remettre en cause l'ensemble des habitudes prises jusque-là, ce qui peut être encore plus malaisé.

La publication récente du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues² [Conseil de la coopération culturelle 2001] a introduit dans le champ du français langue étrangère de nouvelles propositions méthodologiques qui invitent à faire évoluer l'approche communicative vers la perspective actionnelle. Plusieurs manuels proposent d'ores et déjà de se conformer à ces préconisations, mais pour nombre d'entre eux, il s'agit pour le moment d'affirmer, dans l'avant-propos du manuel, que celui-ci s'inscrit dans une perspective actionnelle. Peu de projets sont proposés et les tâches figurant dans les leçons sont encore majoritairement communicatives. À partir de ce constat, on peut s'interroger sur l'évolution effective des manuels lors des changements méthodologiques. Quels sont les facteurs qui ont suscité ces changements et comment se manifestent-ils dans ces ouvrages et dans le matériel complémentaire ? Destinés à différents usages, les supports pédagogiques extérieurs au manuel peuvent avoir été prévus pour être utilisés en classe ou hors de celle-ci. Mais quand sont-ils apparus et quels sont les champs de l'apprentissage qu'ils concernent ?

2. Origines de l'enseignement du français langue étrangère

L'apparition d'une « demande sociale de connaissance pratique des langues modernes » est fixée par C. Puren à la fin du XVIII^e siècle [PUREN 88]. À cette époque, l'industrie et le commerce connaissent une période de prospérité qui entraîne le développement des rapports internationaux. Il devient alors important de disposer de moyens de communication qui permettent les échanges commerciaux.

Pour répondre à cette demande, les ouvrages portant sur les langues étrangères vont se multiplier et les grammaires et recueils de textes vont également être plus nombreux. Par isomorphisme³ ou par désir de se conformer aux enseignements les plus prestigieux de cette époque que sont ceux du grec et du latin, les enseignants privilégient l'aspect culturel et s'appuient sur la grammaire et la traduction de textes littéraires dits « classiques ». Cette méthode nommée « traditionnelle », parfois appelée « grammaire / traduction », nécessite des manuels dont la forme perdurera pendant longtemps. Le texte est mis en regard de sa traduction et est accompagné d'exercices de grammaire ou de liste de vocabulaire. Les leçons de grammaire sont parfois également présentées de façon bilingue, l'élève pouvant ainsi lire dans la langue cible les explications données ou lire dans sa langue les exemples choisis.

Ce modèle implique que ces manuels s'adressent à un public ciblé, locuteur d'une langue et souhaitant s'intéresser à une seconde langue. Ainsi, si le manuel s'adresse à des francophones souhaitant apprendre l'italien, un anglophone ne pourra pas l'utiliser. Cela implique également d'utiliser deux types d'ouvrages qui se confondent parfois : le recueil de textes traduits et le manuel de grammaire. Ces différents manuels sont identiques à ceux proposés pour l'enseignement du grec et du latin. Leurs concepteurs n'ont pas seulement emprunté les méthodes d'apprentissage. Ils ont également calqué leurs ouvrages sur ceux qui existaient déjà. Créer une méthode ex nihilo peut être difficile, et comme nous l'avons dit plus haut, le grec et le latin sont des langues prestigieuses. Il semble alors logique de s'en inspirer, voire de copier les méthodes d'apprentissage qui leur sont associées. Pensons également au public qui était habitué à ces méthodes. Il les acceptait donc d'autant plus facilement.

Cette méthodologie d'enseignement a perduré plusieurs siècles. Parmi les héritiers de la méthode traditionnelle, nombreux sont ceux qui ont abandonné la traduction pour proposer des ouvrages rédigés uniquement en langue cible. Ils trouvent encore aujourd'hui leur public, car dans un grand nombre de classes de langue vivante, notamment universitaires en France, ce que l'on nomme le « thème-version » est toujours bien présent, malgré les différentes méthodologies qui ont pu être expérimentées au fil du XX^e siècle.

² Désormais abrégé CECR.

³ À propos de la loi d'isomorphisme, C. Puren indique que « cette loi, bien connue des pédagogues, veut que le formateur tende spontanément à reproduire dans sa pratique ce qui a présidé à sa propre formation » [PUREN 88].

3. Méthodologies innovantes et matériel spécifique

2.1. *Manuels directs et tableaux muraux*

Dès le début du XXe siècle, les instructions officielles françaises préconisent l'adoption de ce que l'on a nommé la « méthode directe ». Elle a pour objectif principal la pratique de la langue et vise à développer chez les apprenants une compétence de communication réelle et non une connaissance empirique et culturelle de la langue. La méthode traditionnelle a formé des élèves qui connaissent les règles de grammaire et la littérature française, mais elle n'a apparemment pas su former des locuteurs capables de s'exprimer. À cette époque, la nécessité de communiquer engendrée par le développement des moyens de transport et de communication se fait sentir, et les apprenants ne se contentent plus de ce que pourrait offrir la méthode traditionnelle. Le prestige des lettres classiques cède la place aux impératifs pratiques. De plus, il faut préciser que cette méthode était déjà pratiquée par de nombreux précepteurs et répétiteurs dont la langue maternelle n'était pas celle de leur élève. Elle est systématisée et imposée dans les classes en France dès 1902.

Dans cette méthode, la priorité est donnée à l'oral et à l'écoute, sans appui sur l'écrit. L'apprenant doit être actif et l'enseignant ne recourt jamais à la traduction. La présence d'un manuel dans la classe semble alors inutile, et C. Puren écrit non sans humour que « les armoires des classes de langue, les serviettes et les poches des professeurs de LVE n'ont jamais été aussi remplies qu'à cette époque » [PUREN 88]. En guise de matériel didactique, il est effectivement nécessaire d'avoir recours à tout ce qui peut permettre de montrer, de nommer et d'expliquer sans traduire.

L'obligation de recourir à un support écrit apparaît cependant rapidement et des manuels sont édités, présentant des leçons de grammaire de type inductif et des textes qui se font de plus en plus nombreux lorsque le niveau monte. Ces manuels ont la particularité d'être uniques, c'est-à-dire que l'enseignant a recours à un seul livre dans lequel il peut puiser les exemples de grammaire, les textes et les listes de vocabulaire. Afin d'éviter les recherches fastidieuses d'objets qui ne peuvent recouvrir toutes les réalités décrites par la langue cible, et afin de suppléer aux dessins au tableau qui n'étaient pas toujours compréhensibles, les éditeurs proposent aussi des tableaux muraux illustrés. Regroupé par thèmes, le vocabulaire est ainsi plus aisément enseigné. En outre, certaines classes ont pu disposer de « machines parlantes » pour l'enseignement de la phonétique, mais les difficultés techniques, comme la qualité du son reproduit n'ont pas encouragé les enseignants à utiliser ce matériel. Malgré l'échec de ces machines parlantes, la prégnance du manuel apparaît clairement ici. Absent des classes dans les premières années d'application de cette méthode, il revient rapidement pour aider l'enseignant et lui permettre de disposer du matériel nécessaire à sa pratique pédagogique.

Cette méthode peut sembler relativement moderne pour un enseignant du XXIe siècle, elle était toutefois basée sur une réflexion théorique peu développée qui ne résolvait pas de nombreuses difficultés, comme celle des supports d'enseignement pour les niveaux 2 et 3. La priorité à l'oral ne peut suffire lorsque les apprenants parviennent au niveau 2 et le recours à l'écrit consistait essentiellement à pratiquer l'explication de texte. La littérature et l'exercice de version qui lui était appliqué étaient destinés à vérifier les compétences des apprenants, tandis que les récitations avaient un usage phonétique et civilisationnel. L'équilibre oral/écrit restait donc à trouver.

Dès 1908, en France, des contestations vont apparaître et les enseignants peu formés à ces nouvelles pratiques reviennent aux méthodes précédentes. Mais ce qui est particulièrement intéressant, ce sont les possibilités nouvelles offertes aux enseignants de compléter le manuel avec du matériel didactique prévu par les éditeurs pour un usage de classe. Les tableaux muraux sont uniquement destinés à la pédagogie. Leur présence et leur usage vont perdurer dans les classes, quelle que soit la méthodologie adoptée par l'enseignant, ouvrant également de nombreuses possibilités pour les éditeurs.

3.1. *La méthode éclectique, charnière méthodologique*

La méthode directe que nous venons d'évoquer, avait été imposée dans les classes par les instructions officielles françaises dès 1902. La méthode qui va lui faire suite, à l'inverse, s'installe progressivement puisqu'il s'agit, dans de nombreuses situations, d'un compromis entre méthode traditionnelle et méthode directe, d'où l'appellation de méthode « éclectique » qui lui sera appliquée. Elle est également nommée méthode « mixte » ou « active » et est attestée dans les instructions officielles françaises en 1925.

Officiellement utilisée jusque dans les années 1960, elle replace l'écrit aux côtés de l'oral, et non plus à sa suite, elle autorise l'usage de la langue première pour l'apprentissage du vocabulaire et introduit un apprentissage raisonné de la grammaire [Martinez 96]. La volonté de ses concepteurs est de s'inscrire dans la continuité, puisque l'activité de l'élève, ce caractère actif qui avait donné son nom à la méthode, faisait déjà partie de la méthode directe. Ce souci constant de maintien d'un compromis permet d'éviter les querelles entre anciens et modernes, entre les enseignants adeptes de la méthode directe et ceux qui souhaitaient revenir à des processus d'enseignement plus traditionnels. Il va donner lieu à la création de manuels d'un nouveau type.

Les manuels actifs autorisent en effet une souplesse d'utilisation qui n'était pas permise par les manuels précédents. L'enseignant est laissé libre de ses choix, il peut puiser dans les exercices comme bon lui semble et n'est pas soumis à l'obligation de respecter une progression rigoureuse. En raison de l'éclectisme affiché par les indications méthodologiques, les concepteurs de ces manuels proposent des ouvrages qui peuvent se situer près de la méthode traditionnelle, ou au contraire, à proximité de la méthode directe. On peut ainsi distinguer les cours éclectiques à dominante traditionnelle, à orientation pratique ou à orientation culturelle. Dans les premiers et les seconds, le manuel présente des listes de vocabulaire, des exercices de grammaire, des textes et parfois des images, mais aucun matériel complémentaire n'est utilisé. Dans les troisièmes, le texte littéraire est un document de base qui semble répondre à un double objectif formatif et culturel de formation des esprits autant que des compétences. Cette diversité des propositions est destinée à permettre à l'ensemble des enseignants de trouver le manuel qui lui convient. Un enseignant formé à la méthode traditionnelle peut avoir des difficultés à changer ses méthodes d'enseignement. En utilisant un manuel éclectique à orientation culturelle, il modifie son cours tout en conservant une grande partie de ses habitudes. Il peut aussi choisir de s'adapter aux besoins de ses apprenants, mais ce n'était pas fréquent à cette époque.

À partir des années 1960, de nombreux cours actifs vont proposer des enregistrements sonores d'exercices grammaticaux. Il s'agit la plupart du temps d'exercices d'entraînement enregistrés et intégrés à la méthode, qui peuvent s'appuyer sur le texte figurant dans le manuel ou sur une diapositive projetée dans la salle de classe. Conformément à la volonté d'éclectisme affichée, l'image déjà exploitée dans la méthode directe, se voit aussi introduite dans les processus d'enseignement éclectique, en tenant compte des évolutions techniques. Elle peut être considérée comme une illustration du texte de base, ou être employée en tant qu'image-document dont le commentaire sera fait en classe. Elle permet alors simultanément une prise de contact avec la réalité étrangère et l'acquisition de compétences linguistiques.

Ces images sont de nature différente selon les orientations adoptées par les manuels. Si l'orientation est culturelle, il peut s'agir de photographies reproduites dans les manuels, auxquelles s'ajoutent les diapositives d'accompagnement. L'enseignant est par ailleurs encouragé à introduire lui-même en classe des reproductions d'images, de photos, de bandes dessinées ou de dessins comiques qui complètent l'offre de la méthode. À la suite de la méthode directe, il a ainsi la possibilité de personnaliser son enseignement et de proposer des documents qui lui semblent adaptés. Dans l'orientation pratique, les dessins sont privilégiés car ils sont plus conformes aux visées explicatives et au réemploi linguistique voulu par la méthode. L'image sert à la répétition phonétique, à l'explication de mots isolés, à l'illustration de petites situations brièvement décrites, au réemploi et au contrôle, mais toujours dans le cadre de l'enseignement linguistique [PUREN 88]. Photos d'une part, images de l'autre, le document iconographique est pensé selon deux modes bien éloignés dans chacune de ces orientations, tout en permettant d'aborder des thématiques proches, comme celles des leçons de choses ou de la vie quotidienne qui étaient très présentes dans les premières leçons.

Manuels, disques d'exercices, affiches, illustrations, diapositives : le matériel didactique se fait donc plus complexe dans cette méthode éclectique qui offre aux enseignants de nouvelles possibilités. Le texte littéraire est toujours présent, en plus ou moins grande quantité selon les orientations adoptées, mais avec constance dans les cycles 2 et 3, et l'écoute va devenir une compétence privilégiée grâce au développement de nouveaux supports. L'observation des discours didactiques portant sur les enregistrements audio montre d'ailleurs que l'éclectisme de cette méthode est à la fois tourné vers les méthodes précédentes et vers celle qui se développe à partir des années 1930.

3.2. *Innovation technique et méthodologique : la méthode audio-orale*

Peu après l'apparition de la méthode éclectique, de nombreux travaux de linguistique appliquée ont donné lieu, dans les années 1930, à l'apparition d'une nouvelle méthodologie qui se voulait plus scientifique. Nommée « méthode audio-orale » ou « méthode de l'armée », elle s'intéresse particulièrement aux notions de situation et de structure linguistique. L'appui sur la linguistique appliquée permet d'établir une sélection et une gradation des contenus et l'oral est à nouveau prioritaire. Aux États-Unis, la seconde guerre mondiale et les besoins liés au déplacement des troupes suscitent le développement de cette méthode qui a pour objectif la formation massive et intensive de milliers de soldats. Le behaviorisme est développé en vue de permettre aux soldats de s'exprimer dans les pays où les conduisent leurs affectations et les linguistes eux-mêmes mettent en place les principes qu'ils ont proposés.

Basée sur des activités d'écoute et de répétition, ainsi que sur des exercices de manipulation, cette méthodologie vise à produire une impression chez l'apprenant destinée à lui permettre de réemployer librement ce qui a été vu. L'oral et une forte exposition à la langue cible sont ainsi mis au premier plan, ce qui nécessite l'utilisation intensive d'enregistrements magnétiques qui sont destinés aux exercices de compréhension orale et de répétition.

Pour répondre à ces nouveaux besoins, les supports oraux se multiplient. Le développement de nouveaux moyens techniques, les habitudes des apprenants face aux supports modernes d'écoute autorisent à envisager l'exploitation pédagogique de nouveaux matériaux. Les besoins de la méthode invitent également à la faire.

Les manuels qui s'inscrivent dans ce cadre méthodologique sont accompagnés de nombreux auxiliaires qui vont être utilisés conjointement ou successivement. Rédigé par des linguistes, le livre de l'élève présente des leçons et des exercices de grammaire, un entraînement oral à l'écoute de la langue cible, des exercices de traduction et de lecture. Des auxiliaires audiovisuels sous forme de films, d'extraits radiophoniques ou de disques peuvent être utilisés par l'enseignant, de même qu'un magnétophone qui permet de faciliter la correction phonétique des productions orales.

Ces supports pédagogiques variés dénotent une nouvelle organisation de la leçon de langue vivante qui nécessite désormais des compétences techniques et pédagogiques toutes autres. L'enseignant doit coordonner l'utilisation de ces différents médias qui combinent l'écrit, l'oral et l'iconographie, et parvenir à les exploiter en les mettant en relation. Il se déplace aussi puisqu'il dispose désormais du laboratoire de langue en plus de la salle de classe. Cet espace dédié à la correction phonétique peut sans doute être considéré également comme un matériel didactique dans la mesure où son usage est réservé à la classe de langue.

Supports et espaces d'apprentissage se multiplient pour permettre une optimisation de l'apprentissage, et l'acquisition d'une compétence communicative réelle. Impulsée par des propositions scientifiques et des moyens technologiques et techniques accrus, la méthode audio-orale met différents moyens au service d'un objectif pratique précis : l'acquisition rapide d'une compétence effective en langue étrangère,

En marge de ces progrès techniques et tel un fil conducteur, le texte littéraire se maintient dans les manuels des niveaux avancés. Lorsque les apprenants atteignent une compétence orale élevée, le retour à l'écrit devient une nécessité pour poursuivre l'apprentissage. Le document écrit est ainsi convoqué, la plupart du temps par la littérature, accompagnée d'exercices d'explication de texte, de lecture et parfois de traduction. Ces tâches d'apprentissage ne correspondent jamais aux méthodologies adoptées dans les niveaux débutants et sont réservées aux apprenants qui poursuivent leur apprentissage plusieurs années. C'est ce qui a fait dire à de nombreux didacticiens que le texte littéraire était un support d'apprentissage réservé à une élite sociale, seule susceptible de pouvoir accéder aux niveaux les plus élevés des classes de langue vivante.

Quant à la méthode audio-orale, elle va connaître de fortes critiques venues de toutes parts dès les années 1950. Malgré sa cohérence, certains théoriciens comme Chomsky lui reprochent un aspect mécaniste qui dénie toute capacité de création à l'individu. Les apprenants eux-mêmes la rejettent en raison de ses exercices trop répétitifs, peu motivants et coupés de la réalité [MARTINEZ 96]. Les avancées obtenues lors de son utilisation ont cependant permis de développer une autre méthodologie, qui intègre progressivement les nouvelles technologies.

3.3. La méthodologie audiovisuelle

En Europe, la méthode audio-orale est restée peu développée, mais ses procédés d'apprentissage étaient connus. S'appuyant sur cette connaissance, les années 1960-1970 vont voir le développement de l'utilisation conjointe de l'image et du son. La gradation est linéaire, et construite à partir du Français fondamental. En 1954, cet ouvrage comportant deux degrés a été édité à partir d'études de statistique lexicale. Il permettait de connaître les fréquences d'utilisation du vocabulaire et d'élaborer une progression établie scientifiquement. Comme dans la méthode audio-orale, il est désormais possible d'établir des curriculum basés sur des observations scientifiques.

Dans ce cadre, la méthode propose d'utiliser le manuel en association avec des enregistrements magnétiques, eux-mêmes associés à des supports visuels fixes, qui prennent la forme d'une diapositive ou d'un film fixe. L'intégration voulue par les concepteurs nécessite d'exploiter conjointement tous ces supports pour développer les compétences orales en relation avec les compétences écrites et visuelles. Un nouvel équilibre est proposé pour permettre l'acquisition d'une compétence plus globale de la langue cible.

En réalité, les supports pédagogiques sont très nombreux et peuvent être uniquement visuels, ou oraux ou écrits. Ils peuvent cumuler l'image et le texte court comme la bande dessinée, par exemple, ou être scriptovisuels. L'intégration n'est jamais totale et les exercices sont parfois uniquement visuels ou seulement oraux.

Héritiers des tableaux muraux, les figurines en papier floqué disposées sur un tableau de feutre sont un autre matériel didactique qui connaît un grand succès. Plus simples d'utilisation et immédiatement disponibles, ces outils sont aisément maniables et peuvent être agrémentés d'autres figurines ou d'éléments ajoutés par l'enseignant.

Le laboratoire de langue est utilisé dans cette méthode, comme il l'était dans la précédente. Les classes sont équipées en matériel audiovisuel et sont consacrées à la mise en pratique de ces préceptes. Très dirigistes, les manuels nécessitent un strict respect de la démarche prévue, mais ce caractère directif était fréquent à l'époque en pédagogie.

Le coût de cette méthode était évidemment élevé et pour pallier à des manques techniques potentiels, de nombreux manuels permettaient de suppléer les enregistrements par la voix du professeur et les diapositives par les images du manuel. D'autres manuels, davantage encore adaptés aux difficultés techniques, étaient dès l'origine prévus pour une utilisation restreinte ne comprenant que le manuel. Le matériel complémentaire n'est pas idéal. Il demande un investissement en temps de la part de l'enseignant, une formation technique et peut se révéler trop complexe à utiliser. Trop simple, il n'a que peu d'intérêts, trop technique, il est trop coûteux en temps et en moyens financiers. Le retour à un manuel unique semble alors inévitable face à l'inflation de moyens demandée.

Ces manuels uniques proposent dans un premier temps des images avant d'aborder les textes écrits. Cette évolution à étape est destinée à éviter les interférences entre l'écoute, la prononciation, et la graphie. Atteindre une prononciation correcte et développer la compréhension orale sont deux objectifs placés au premier plan que l'usage de l'écrit pourrait entraver. De même, le vocabulaire est limité et gradué pour éviter l'aspect parfois arbitraire du choix de ces termes, tout comme la grammaire dont l'apprentissage suit une progression rigoureuse. Par ailleurs, l'usage de l'image est considéré comme un support qui permet à l'enseignant d'éviter de faire des « pitreries » [PUREN 88] nécessitées précédemment par l'obligation de mimer, d'exprimer le vocabulaire avec tous les moyens à la disposition de l'enseignant, autres que l'écrit. L'image est aussi utilisée en grande quantité car elle apporte de la lisibilité aux dialogues du manuel.

Les « machines parlantes » de nouveau utilisées sont destinées à développer les automatismes tandis que les dialogues sont présentés en situation, avec des personnages psychologiquement typés. Ceux-ci doivent « faire vivre » les dialogues, ils sont censés permettre de les dramatiser et d'amener les apprenants à y adhérer. Ces objectifs ne seront pas toujours atteints et les personnages seront parfois trop stéréotypés, mais on observe là une attention portée aux dialogues qui va au-delà de la gradation de l'acquisition des compétences lexicales.

Cette méthode voit enfin le développement d'un matériel complémentaire qui lui est extérieur. Entre 1960 et 1975, la France connaît un engouement important pour les exercices structuraux, ce qui va amener les éditeurs à publier des batteries d'exercices indépendantes de tous cours. De la sorte, les enseignants ont la possibilité d'utiliser davantage d'exercice en classe, tandis que les apprenants peuvent poursuivre leur apprentissage de manière autonome, en puisant dans ces ouvrages. Le travail personnel de l'apprenant était déjà possible à l'aide des grammaires ou des recueils de texte publiés par les éditeurs. Il est à présent facilité par ces ouvrages uniquement destinés à la pratique grammaticale.

Cette méthode a connu trois générations. Alors que la première prônait une intégration totale, l'évolution de la seconde à la troisième a vu un abandon progressif de cette intégration, difficile à mettre en place en classe. L'apparition d'ouvrages proposant des exercices indépendants a également marqué le début d'une production de cahiers d'exercices aujourd'hui foisonnante. Nombre d'ouvrages destinés à l'entraînement grammatical et lexical sont disponibles dans les librairies. Pourtant, dans les années 1970, les évaluations critiques de cette méthode sont assez négatives, amenant les éditeurs à faire d'autres propositions.

4. Approche communicative et développement des matériels complémentaires

Par réaction face à l'absence de résultats des méthodologies précédentes, les années 1970 ont également vu arriver de nouveaux manuels réalisés à partir de propositions didactiques innovantes. Le Conseil de l'Europe, par le biais du Comité de l'éducation extrascolaire et du Développement culturel, réalise différents travaux pendant cette décennie qui vont mener à l'élaboration d'une nouvelle orientation pédagogique : l'approche communicative. Elle s'appuie sur plusieurs théories scientifiques dont celles de la linguistique de l'énonciation, de l'analyse du discours, de la pragmatique ou bien encore de l'ethnographie de la communication.

L'objectif principal de cette méthodologie est de recentrer l'apprentissage sur la communication et de proposer une pédagogie mieux adaptée aux nouveaux besoins d'un public en évolution. En réaction contre l'autoritarisme des courants pédagogiques précédents, cette méthodologie est dénommée « approche » pour exprimer sa souplesse d'adaptation et son ouverture aux différents contextes d'apprentissage existants. Comme précédemment, il y a donc une volonté de prudence, associée à des revendications pédagogiques. D'une part, la souplesse et l'adaptation permettent de laisser une place à tout ce qui était reconnu jusque-là, d'autre part l'arrivée d'une nouvelle méthodologie bouscule les habitudes et exprime le refus de celle qui l'a précédé.

Dans les faits, cette approche s'est montrée particulièrement adaptée au public qui se développait à cette époque : celui des adultes. Fruit du croisement des recherches entre linguistique et didactique, elle vise à répondre aux différents besoins exprimés par les apprenants ou perçus par les enseignants. Pour cela, la langue, autrefois au centre de l'apprentissage, laisse la place à l'apprenant pour qui tous les moyens doivent être mis en œuvre.

Cette permutation entraîne une transformation en profondeur de l'apprentissage. Le statut de l'élève, de la matière enseignée et des modalités d'enseignement changent. L'apprenant est actif, la relation pédagogique prend davantage en compte les caractéristiques du groupe-classe et de chaque individu en particulier. Ses besoins sont analysés pour élaborer la progression de l'enseignement, progression qui n'est plus linéaire mais soumise aux progrès effectués. Il s'agit donc d'une étape réellement importante dans l'évolution des méthodologies du français langue étrangère. Le point de vue adopté change, ce qui invite à penser que les ressorts des modifications méthodologiques évoluent eux aussi. L'apprenant est désormais le point central du cours, tout comme ses besoins et ses attentes.

Les manuels doivent s'adapter en conséquence et proposer de nouvelles progressions. Il ne s'agit plus de suivre un programme linéaire mais de construire la succession des apprentissages en spirale. La méthode présente des savoirs et des savoir-faire que l'enseignant enseigne en fonction des besoins décelés chez ses apprenants. Il doit donc pouvoir sélectionner les leçons et les rubriques du manuel qui vont lui convenir et les exploiter sans suivre la progression envisagée par les auteurs, sans que cela ne pose problème.

L'apprenant doit également être conduit vers une autonomie progressive, ce qui est réalisé par une situation d'apprentissage où il n'est plus captif. Il exerce un contrôle réflexif sur son apprentissage et les choix faits pour lui, et construit son savoir en collaboration avec l'enseignant. Celui-ci ne fait plus, mais amène les apprenants à faire. C'est ainsi qu'ils pourront acquérir les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être fixés par les objectifs construits conjointement et réunis sous forme de syllabus.

La construction de ces programmes d'enseignement, à partir desquels seront réalisés les manuels, se fait en termes de notions et de fonctions. L'influence du Niveau-Seuil [CONSEIL DE L'EUROPE 76] se fait sentir, puisque ses auteurs y définissent les éléments qui constituent une compétence de communication minimale opérante dans un certain nombre de situations supposées correspondre aux besoins des apprenants. L'application de ces théories s'avère cependant difficile car si la compétence linguistique est aisément décrite, la compétence culturelle ou la compétence socioculturelle sont plus délicates à établir, ce qui ne permet pas de les enseigner facilement.

Les manuels⁵ relevant de l'approche communicative sont élaborés à partir de tâches d'apprentissage communicatives, qui proposent des situations destinées à faciliter l'apprentissage. Les jeux de rôles, les simulations sont proposés dans l'ensemble des leçons, car ces activités permettent de s'exprimer dans des situations d'énonciation proches de la réalité. Les apprenants sont alternativement les interlocuteurs de petits dialogues improvisés dont les thèmes sont proposés en relation avec le sujet de la leçon. L'interaction est ainsi placée au centre du dispositif, les échanges sont suscités et encouragés entre les apprenants et avec l'enseignant.

Les documents proposés sont alternativement fabriqués ou authentiques. Les documents déclencheurs qui permettent de débiter une leçon sont fréquemment des dialogues fabriqués, afin d'introduire les notions ou les points de grammaire abordés dans cette partie du manuel. Ensuite, dans les exercices ou les pages portant sur la civilisation, des reproductions de documents authentiques sont insérées et servent de base aux activités. Dans la dernière génération de manuels communicatifs, publiée dans les années 2000-2005, les documents authentiques sont plus fréquents et servent de base aux apprentissages dans l'ensemble des rubriques des manuels.

L'exemple qui suit est tiré d'un manuel de niveau 3 où un extrait de l'Amant, de M. Duras est exploité en tant que document déclencheur.

2 L'Amant
Marguerite Duras

L'homme regardait ses doigts de la femme. Il ferma ses yeux et se dit : C'est vrai, il est si jeune. Il se souvenait qu'il avait vu sa mère quand elle était jeune. Elle avait les yeux si clairs, si lumineux. Elle avait le nez si droit, si fin. Elle avait les lèvres si roses, si délicates. Elle avait le sourire si doux, si éblouissant. Elle avait l'air d'une jeune fille si innocente, si pure. Elle avait l'air d'une jeune fille si heureuse, si aimée. Elle avait l'air d'une jeune fille si libre, si indépendante. Elle avait l'air d'une jeune fille si forte, si courageuse. Elle avait l'air d'une jeune fille si belle, si parfaite. Elle avait l'air d'une jeune fille si...
Il lui dit que le chapeau lui va bien, très bien même, que c'est...
Elle le regarda. Elle lui demanda qui il est. Il dit qu'il est de Paris, qu'il a fait des études, qu'il habite Sète, lui aussi, justement sur le fleuve, la grande rue, sur les grandes terrasses aux balcons de céramique bleue. Elle lui demanda ce qu'il dit qu'il est chinois, que sa famille vient de Chine du Nord, de Fou-Chou, vers vous me permettez de vous ramener chez vous à Saigon ? Elle se demandait, il lui semblait de prendre les bagages de la jeune fille dans le car et de la mettre dans la nuit.
Chinois. Il est de cette minorité française d'origine chinoise qui vient tout d'abord de la colonie. Il est celui qui passait le Mékong et puis là en direction Saigon.
Elle entre dans l'auto noire. La portière se referme.

1 Lisez le texte une nouvelle fois et, par deux, répondez.
1. Quelles informations avons-nous sur l'homme ? sur la femme ?
2. Pourquoi l'homme tremble-t-il ?
3. Pourquoi la jeune fille habite-t-elle dans ce pays ? et lui ?
4. Quels sentiments peut-on deviner dans les paroles de l'homme ? et dans celles de la femme ?

2 Donnez un titre à ce passage de roman.

3 Imaginez la suite de la conversation entre les deux personnes et rédigez un dialogue.

L'Amant, film de Jean-Jacques Annaud.

Figure 2. Extrait du livre de l'élève de la méthode de français Connexions [MERIEUX 05]

Dans cette double page, la lecture du texte doit donner lieu à la compréhension de l'extrait, qui donne elle-même l'occasion de proposer un exercice d'expression écrite. Ces tâches d'apprentissage sont en relation avec la nature littéraire du document et le choix d'un texte littéraire, placé ainsi en début de leçon, montre l'ouverture de la méthode aux supports exploités dans les méthodologies plus anciennes. Il est conjugué ici aux théories communicatives de l'apprentissage, comme on le voit dans le traitement de l'acquisition grammaticale. L'apprenant doit conceptualiser son apprentissage, ce qui occasionne le réemploi des explications grammaticales qui avaient été oubliées pendant quelques décennies. Exercices et tâches communicatives se complètent pour permettre l'acquisition d'une compétence linguistique réellement utilisable.

Les premiers manuels communicatifs étaient parfois incohérents du fait de l'ouverture de la méthode. L'oral occupait une place trop importante, la grammaire n'était que survolée, obligeant les enseignants à revenir à des cours de grammaire hors contexte très proches de ce qu'ils faisaient précédemment. Les documents présentés étaient également trop largement fabriqués.

⁵ Dans le cadre de notre thèse, nous avons observé un corpus de 21 méthodes de français langue étrangère éditées en France entre 2000 et 2008. Les observations qui suivent sont réalisées à partir de ce corpus.

La deuxième génération de manuels a permis de remédier à ces lacunes dans les années 1990 en insérant de nombreux documents authentiques dans leurs pages, en nombre parfois supérieur à celui des documents fabriqués. Le lexique et la phonétique sont également l'objet d'exercices plus nombreux et l'on voit l'écrit reprendre une place prépondérante, et avec lui les ouvrages didactiques complémentaires.

Cette période a en effet été propice pour l'organisation de la classe. Les manuels deviennent des supports d'apprentissage parmi d'autres, mis à la disposition des enseignants et dans la plupart des cas des apprenants. L'enseignant construit les séquences à partir de différents supports, tandis que l'apprenant peut travailler en autonomie.

Trois types de supports sont dissociés : les manuels, les documents authentiques et les matériels complémentaires. Ces derniers sont destinés à apporter des réponses adéquates aux besoins exprimés par un public d'apprenants très divers. Les manuels ne peuvent s'adapter à toutes les classes, il est donc nécessaire de les compléter par des documents qui peuvent être répartis sous différentes typologies.

Les premiers qui ont été édités proposaient des activités complémentaires de grammaire, de lexique ou de civilisation de manière très classique. Avec la diversification des supports, des coffrets comprenant différents types de documents, comme des documents authentiques, des documents audio, des publicités ou des documents de presse accompagnés de fiches d'exploitation pédagogique ont vu le jour. Depuis quelques années, l'accent est mis sur les quatre compétences et le matériel portant sur chacune d'entre elles s'est développé, ainsi que des livres d'activités réparties selon les différents niveaux du CECR. Les manuels de civilisation, de grammaire et de vocabulaire sont toujours disponibles et utilisés si l'on en croit les catalogues des éditeurs qui les placent en bonne position. Ils se complètent de livres d'activités aux orientations variées : activités en relation avec Internet, préparation aux examens et certifications tels que le DELF, atelier d'écriture... La littérature se voit consacrer des manuels spécifiques, teintés de tradition, comme Littérature progressive du français ou Littérature en dialogues chez l'éditeur Clé international.

Le paysage des supports d'apprentissage s'est donc ouvert depuis 1980 et doit désormais permettre aux apprenants d'être confrontés, pendant leur apprentissage, à un éventail très vaste de situations de communication en langue cible, qu'elles soient orales ou écrites.

Le bilan de cette méthodologie est encore délicat à tirer car son usage est toujours très répandu et la perspective actionnelle s'installe lentement. On peut néanmoins dire qu'elle n'a pas convaincu tous les enseignants. Elle a été reçue à son apparition comme une innovation intéressante qui s'est rapidement imposée dans les classes. Nécessitant moins de matériel technique et ouverte aux pratiques déjà en usage chez les enseignants, l'approche communicative pouvait s'imposer sans heurts. Son aspect hétérogène, dû à l'ouverture vers d'autres supports pédagogiques que le manuel, a néanmoins déplu à de nombreux enseignants qui ne percevaient pas l'intérêt de ce « brouillage » de la progression pédagogique. En outre, le développement de l'autonomie de l'apprenant est vécu comme une remise en cause de la position de l'enseignant, qui, de fait, devient un médiateur de l'apprentissage, et la progression est sans cesse susceptible d'être réaménagée en fonction des progrès des apprenants.

Sans avoir encore résolu ces critiques, l'approche communicative est toutefois bien implantée dans de nombreuses classes. Beaucoup d'enseignants ont été formés à son usage depuis trente ans, et cette méthode semble convenir à un large public. Elle présente toutefois quelques lacunes qui sont apparues à la suite de changements socioprofessionnels internationaux, que la perspective actionnelle, proposée à la suite de la publication du CECR, propose de résoudre.

5. Une méthodologie en formation : la perspective actionnelle

En 2001, la publication du CECR par le conseil de l'Europe est effectivement venue bousculer l'ordre des choses. Les avant-propos des manuels ont ensuite témoigné de l'évolution en cours actuellement en faisant apparaître progressivement l'appellation « perspective actionnelle » qui n'est pourtant pas toujours appliquée dans les pages qui suivent.

En réalité, il s'agissait à l'origine de donner une nouvelle orientation à la méthodologie en vigueur actuellement et non de la remplacer. La communication en langue étrangère se pense désormais en termes d'usage professionnel, ce qui nécessite d'autres compétences. Travailler dans une langue étrangère demande une adaptation à la culture de l'autre pour communiquer mais aussi pour aller au-delà, réaliser des projets en commun et mener à bien l'action collective. Cette action commune est ainsi au cœur de la perspective actionnelle, ce qui ajoute à l'approche communicative une dimension supplémentaire orientée vers les professionnels. Elle répond également aux nouveaux besoins créés par le développement de l'Union Européenne.

Par ailleurs, dans le CECR, aucune indication précise ne figure au sujet des descriptions grammaticales particulières à chaque langue, ou des éléments socioculturels à enseigner conjointement à ces langues. Des outils édités localement seront ensuite destinés à diffuser ces descriptions. Ceci a pour objectif d'homogénéiser le champ de l'enseignement / apprentissage des langues, tout comme les tableaux insérés dans l'ouvrage qui présentent les différents niveaux de compétence à atteindre par l'apprenant.

Dans cette perspective, les manuels doivent permettre d'enseigner les compétences générales de l'utilisateur de la langue, compétences décomposées en savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre. Les choix faits par les concepteurs des premiers manuels actionnels répondent actuellement de manières diverses à ces objectifs, mais peuvent être regroupés en deux grandes tendances. Dans la première, l'avant-propos affiche une inscription actionnelle qui se limite en réalité à l'utilisation des niveaux préconisés par le CECR et à l'exploitation de quelques documents sous la forme de projets restreints. Dans la seconde, le manuel est organisé pour l'application de la pédagogie de projet, centrale dans la perspective actionnelle et propose des tâches d'apprentissage orientées vers le développement de compétences nouvelles comme l'expression écrite en interaction ou la médiation écrite ou orale.

Une double page extraite de l'un des manuels les plus aboutis actuellement est présentée ci-dessous. Cet extrait du manuel Scénario met en application les nouvelles recommandations tout en gardant une présentation relativement traditionnelle. Ce n'est que relatif dans la mesure où les auteurs ont ajouté de nombreux éléments, comme les encadrés « outils pour » qui permettent à l'apprenant de disposer d'outils complémentaires ou les projets qui inscrivent l'ensemble des activités présentées dans cette double page sous un objectif plus vaste et dans une tâche d'apprentissage plus complexe.

Figure 3. Extrait du livre de l'élève de la méthode de français Scénario [DUBOIS 08]

Comme on le voit, les recommandations du CECR ont mis huit ans avant d'apparaître réellement dans les manuels. Dans de nombreuses classes, les manuels ont changé, mais la méthodologie qui s'y déploie est encore largement communicative. L'évolution est lente, d'autant plus que l'ensemble des apprenants ne souhaite pas faire un usage professionnel de la langue apprise. Il y a donc certaines situations où, comme l'explique le CECR, l'approche communicative peut être plus adaptée. Quoi qu'il en soit, rationalisée, de nouveau dotée d'une progression, cette approche communicative réorientée bénéficie des interrogations suscitées par la nouvelle perspective actionnelle. Les typologies d'exercice et d'activités sont repensées et les choix des auteurs sont justifiés. Les activités sont mises en relation les unes avec les autres, ce qui leur donne une nouvelle cohérence.

On peut donc affirmer qu'il s'agit d'une avancée positive, mais malgré les affichages des centres de langues, il est encore tôt pour affirmer que la perspective actionnelle est appliquée dans les classes. Plutôt destinée aux futurs employés de sociétés internationales qu'aux futurs touristes désireux de pouvoir s'orienter et se renseigner dans la langue cible, elle demande une grande autonomie de l'apprenant et du temps, comme pour la mise en place et la réalisation de projets. Cette situation est peut-être due au fait que la perspective actionnelle se veut une nouvelle orientation de l'approche communicative et non une nouvelle méthodologie. Mais le fait est qu'elle est plus souvent considérée comme telle.

6. Conclusion

L'exemple actuel de l'évolution de l'approche communicative vers la perspective actionnelle nous montre bien qu'il est difficile de faire évoluer les pratiques de classe. Les méthodologies ne se succèdent pas d'un jour à l'autre dans les usages des enseignants. Ces bouleversements demandent des formations, de nouveaux matériels pédagogiques et une mise en valeur des bénéfices offerts par la nouvelle méthodologie.

Or, ces bénéfices sont de divers ordres. Dans le panorama des évolutions méthodologiques du français langue étrangère que nous venons de présenter, les évolutions successives ont été motivées par des éléments variables. L'abandon de la méthode traditionnelle s'est fait en réaction contre les mauvais résultats des apprenants, tout comme pour la méthode directe. De même, la nécessité de pouvoir faire usage de la langue apprise, objectif qui paraît aujourd'hui incontournable, est un des facteurs les plus fréquents car on le retrouve quasiment à chaque changement méthodologique.

Mais il en est d'autres. La méthode directe a montré ses limites quand les travaux scientifiques de la linguistique appliquée et les évolutions technologiques ont pu suppléer à certains de ses manques. À l'inverse, la méthode audiovisuelle ne pouvait être appliquée conformément au projet de ses concepteurs à cause d'un coût trop élevé et de la nécessité d'une haute maîtrise technologique.

Il semble actuellement que les évolutions soient suscitées par l'analyse des besoins des apprenants et de leurs résultats. Le facteur technologique est moins prégnant, tant l'usage des nouvelles technologies s'est développé, et la réflexion scientifique est plus spécifique au champ de l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère. Celle-ci se consacre donc à l'observation des méthodologies en vigueur et de leurs résultats chez les apprenants pour proposer des remédiations lorsque cela est nécessaire, et signaler les méthodes d'apprentissage particulièrement efficaces. Il est alors logique que cette observation aboutisse à de nouvelles propositions pédagogiques.

Le matériel complémentaire, quant à lui, s'est modifié par étapes successives. Apparue dans les années 1910 comme un complément du manuel et du cours à utiliser hors de la classe, il a été enrichi ensuite par des supports destinés à la classe avant d'être complété par les enregistrements sonores des années 1960. Les cahiers d'exercices (notamment de grammaire) ont également commencé à se développer dès cette époque, pour devenir quasiment indispensables à la pratique pédagogique actuelle.

L'enseignant qui dispose d'une certaine liberté dans sa pratique professionnelle peut donc désormais utiliser un manuel communicatif à tendance actionnelle en le complétant par différents documents authentiques ou fabriqués. En un siècle, le schéma antique de l'apprentissage appliqué par la méthode traditionnelle a laissé place à une méthodologie beaucoup plus libre, éclectique et motivée par les besoins des apprenants et par l'acquisition effective d'une réelle compétence à communiquer.

Cette évolution ne s'est pas faite sans heurts, ce qui explique sans doute qu'il n'est plus question aujourd'hui d'appliquer une méthodologie directive, identique dans toutes les classes. D'ailleurs, comme le dit C. Vargas « à des degrés divers, pour des causes diverses, le manuel est un mauvais outil irrémédiable » [VARGAS 06]. Il est donc sans doute préférable de laisser à l'enseignant formé en didactique, la liberté d'exploiter en classe ce qui lui semble pédagogiquement le plus intéressant.

7. Bibliographie

[BESSE 95] Besse H., *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Crédif, Didier, 1995.

[CONSEIL DE LA COOPERATION CULTURELLE 01] Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Conseil de l'Europe, Division des Langues Vivantes, Didier, 2001.

[CUQ 03] Cuq, J.-P. (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, ASDIFLE, Clé international, 2003.

[DE CARLO 98] De Carlo M., *L'interculturel*, Paris, Clé international, 1998.

- [DUBOIS 08] Dubois A.-L., *Scénario*, livre de l'élève, Paris, Hachette, 2008.
- [MARTINEZ 96] Martinez P., *La didactique des langues étrangères*, Paris, Puf, coll. Que sais-je ?, 1996.
- [MAUGER 55] Mauger G., *Langue et civilisation françaises*, Paris, Hachette, 1955.
- [MERIEUX 05] Mérieux R. (dir), *Connexions, méthode de français*, Paris, Didier, 2005.
- [PUREN 88] Puren C., *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Clé international, 1988.
- [RIQUOIS 09] Riquois E., *Pour une didactique des littératures en français langue étrangère : du roman légitimé au roman policier*, Université de Rouen, thèse de doctorat, 2009.
- [VARGAS 06] Vargas C., « Les manuels scolaires. Imperfections nécessaires, imperfections inhérentes et imperfections contingentes », *Le manuel scolaire, un outil à multiples facettes*, Québec, Presses de l'Université du Québec, coll. Éducation-Recherche, 2006, pp. 13-35.