

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA PARA A HISTÓRIA DO
ENSINO DAS LÍNGUAS E LITERATURAS ESTRANGEIRAS

CENTRO DE LINGUÍSTICA DA UNIVERSIDADE DO PORTO



Dos Autores de Manuais aos Métodos de Ensino das Línguas e Literaturas Estrangeiras em Portugal (1800-1910)

Luís Alberto Marques Alves
Ausenda Babo
Luzia Blard
Maria Hermínia Amado Laurel
Daniel Coste
Sónia Duarte
Juan F. García Bascuñana
Monica Lupetti
Fernando Carmino Marques
Fátima Outeirinho
Alicia Piquer Desvaux
Rogelio Ponce de León Romeo
Maria José Salema

ORGANIZAÇÃO:

Sónia Duarte
Fátima Outeirinho
Rogelio Ponce de León

FICHA TÉCNICA

TÍTULO

Dos Autores de Manuais aos Métodos de Ensino das Línguas e Literaturas Estrangeiras em Portugal (1800-1910)

ORGANIZADORES

Sónia Duarte, Fátima Outeirinho, Rogelio Ponce de León

EDITOR

Faculdade de Letras da Universidade do Porto
Centro de Linguística da Universidade do Porto

LOCAL

Porto

ANO DE EDIÇÃO 2014

CAPA José Osswald

CONCEPÇÃO GRÁFICA Sersilito-Empresa Gráfica, Lda.

ISBN 978-989-8648-32-7

DEPÓSITO LEGAL 383201/14

TIRAGEM 150 exemplares

Quelques aspects historiques et synchroniques des forces en jeu dans le domaine de la didactique et de l'enseignement des langues

DANIEL COSTE

Ecole Normale Supérieure de Lyon

Le titre de cette contribution montre assez qu'elle ne sera pas directement focalisée sur les manuels, objets majeurs de cette rencontre. J'espère toutefois que le cadrage général que je propose peut, parmi d'autres, contribuer à une réflexion à dimension historique sur l'évolution des manuels de langues étrangères.

Preliminaires

Deux remarques tout d'abord. La première a trait à la disparition, en 2009, d'Alain Choppin, concepteur et rédacteur de la banque de données *Emmanuelle*, vaste recensement des manuels scolaires français de diverses disciplines, dont les langues, de 1789 à nos jours (base accessible à <http://www.inrp.fr/emma/web/>). Il convient de placer aussi un peu cette rencontre dans la continuité de ce qu'a été cette entreprise. La seconde tend à rappeler que le numéro 4 (décembre 1989) de *Documents*, revue de la SIHFLES, avait été consacré aux manuels de langues et que ce numéro, dont Alain Choppin avait assuré la présentation, avait suscité d'assez vives divergences entre Christian Puren (ce dernier ayant coordonné le numéro avec Elisabet Hammar) et Marie-Hélène Clavères quant à la manière même d'envisager la place et le rôle des manuels dans l'histoire des langues étrangères. Puren voyant dans les manuels des reflets ou des illustrations des méthodologies constituées, alors que Clavères, beaucoup plus sceptique, s'interrogeait sur les usages, les bricolages, voire les aberrations à quoi donnent lieu les manuels dans les pratiques effectives d'enseignement.

Mon propos n'est pas de revenir sur les apports respectifs de ces chercheurs, infiniment plus compétents sur les aspects qui nous retiennent ici. Je me contenterai de rappeler que le manuel est à considérer comme au cœur du classique triangle pédagogique dont les trois sommets distingués sont l'apprenant, les supports d'enseignement/apprentissage et l'enseignant (ou un autre dispositif de médiation). Le manuel se présente en effet comme un objet complexe à vocation centrale (ce qui ne signifie pas qu'il soit toujours présent). D'une part, il propose des données et constitue donc un support; d'un autre angle, il médiatise ces données en les sélectionnant, en les ordonnant, parfois en les simplifiant et en

les commentant. Mais sous un troisième angle, il intègre en creux l'apprenant lui-même en le sollicitant, par des exercices, des questionnements, des «trous» à remplir. Une perspective historique intéressante pour caractériser l'évolution des manuels serait justement d'analyser comment, suivant les contextes, les pays et les époques, ces trois angles se trouvent situés les uns par rapport aux autres dans les manuels, en termes par exemple de types de données ou de degré d'implication des apprenants ou de niveau de médiatisation introduit.

Un commentaire rapide sur les problèmes de périodisation. Le titre de la présente publication centre l'attention sur le XIX^e siècle (jusqu'à la Première Guerre mondiale) et l'argumentaire suggère une évolution qui irait d'un enseignement marqué avant tout par la référence aux auteurs des manuels à des modes de manuélisation renvoyant à des méthodes ou méthodologies bien plus qu'aux concepteurs des manuels.

Je dirais, à ce point, que ce déplacement qui irait des auteurs de manuels aux méthodes d'enseignement peut aussi être caractérisé, dans la traversée du XIX^e siècle comme le passage d'un certain type de pratiques et de représentations de l'enseignement à la première constitution d'un champ qui est aujourd'hui le domaine de la didactique des langues.

Pôles d'attraction des discours de la didactique des langues

C'est autour de cette interprétation que je voudrais maintenant organiser les développements qui suivent, en me situant d'abord à la fin de la période prise en compte pour ce colloque et en suggérant donc que la didactique des langues s'installe en France sous une première forme (peut-être transitoire en ce qu'elle perdra ensuite, un temps, de sa stabilité et de sa visibilité) aux alentours de la charnière entre XIX^e et XX^e siècles. Sans dénomination particulière à l'époque (sauf celle, beaucoup plus englobante de «pédagogie»), mais avec des ingrédients de même type que ceux qui, à mon avis du moins, peuvent caractériser la didactique des langues.

Dans un article déjà bien ancien (COSTE 1986), j'avais proposé de définir la didactique des langues comme des ensembles de discours tenus par des acteurs sociaux auto- ou hétéro-désignés comme didacticiens et dont la production discursive:

- porte directement ou indirectement sur l'enseignement / apprentissage des langues;
- s'adresse prioritairement à des enseignants ou aux didacticiens eux-mêmes;
- répond à des modes de diffusion (revues, ouvrages, sites) relativement spécialisés et autonomes.

L'espace discursif ainsi caractérisé (avec une circularité assumée) était, dans cette perspective, spécifié comme ordonné dans sa diversité même par six pôles d'attraction:

1. construire un discours scientifique spécifique, légitimable comme tel ou articulable à des pratiques théoriques reconnues;
2. vulgariser ou réinterpréter à des fins propres les constructions opérées dans des domaines scientifiques établis (ou dans des secteurs eux-mêmes en mal de légitimation);
3. proposer des démarches et pratiques pédagogiques organisées et innovantes et les relier à des options méthodologiques explicites;
4. accompagner la présentation, la promotion, la mise en œuvre d'outils pédagogiques commercialisés ou de technologies nouvelles;
5. contribuer à la définition ou à l'illustration, à la mise en cause ou à la révision des politiques linguistiques menées par des instances officielles;
6. promouvoir ou défendre une conception, une école, voire une «chapelle» qui se présente comme originale, militante et, souvent, minoritaire et marginale par rapport à des tendances «dominantes» en matière d'enseignement / apprentissage des langues.

Ainsi spécifiés, les discours constitutifs de la didactique des langues ont une dimension en quelque sorte «méta» et ne se confondent ni avec les discours effectivement produits en classe dans les actions d'enseignement et d'apprentissage, ni avec les conduites pédagogiques elles-mêmes.

Pour autant et en principe, la didactique des langues n'a de sens que si elle entretient effectivement une relation avec les contextes et les situations concrètes d'enseignement / apprentissage. Les discours relevant de cette didactique peuvent se positionner à des degrés divers de proximité par rapport à tel ou tels des six pôles distingués ci-dessus, mais, sauf à imaginer une didactique qui romprait complètement avec les réalités du terrain, cette discipline d'intervention œuvre en dernière instance pour contribuer au progrès de l'enseignement / apprentissage des langues et à une meilleure compréhension des facteurs susceptibles d'affecter cet enseignement / apprentissage.

Recomposition

On pourrait aujourd'hui ordonner un peu différemment ces six pôles en posant

- que trois d'entre eux articulent la didactique avec un environnement social plus large, sous ses aspects scientifiques (pôle 1: rapport aux

- sciences du langage), économiques (pôle 4: rapport au marché des langues), politiques (pôle 5: rapport aux politiques linguistiques);
- que deux autres relèvent du travail de réélaboration théorique (pôle 2) et de réflexion propositionnelle (pôle 3) plus explicitement orientée en direction des acteurs engagés dans l'enseignement (auteurs, enseignants, formateurs...)
 - que le dernier (pôle 6) se singularise en cela que de tels courants méthodologiques à fort affichage d'innovation touchent généralement l'ensemble des autres pôles (en particulier selon un point de vue critique et contre-propositionnel par rapport aux dimensions scientifiques, économiques et politiques des conceptions et des pratiques dominantes ou antérieures.

Dans cette redistribution et si l'on admet le rôle donné au manuel en relation aux trois pôles du triangle pédagogique, ce dernier peut être inscrit lui-même au centre de la configuration que dessinent les six pôles du modèle proposé pour caractériser la didactique des langues. Je ne me risquerai pas à proposer ici une représentation graphique de cet ensemble, mais, pour notre propos de recherche à caractère historique ou synchronique, considérer le manuel de langue comme objet d'étude admet différents points de vue relevant tous de la didactique des langues, au-delà de ce que j'ai pu mentionner plus haut en relation aux données, aux apprenants et au dispositif de médiation.

Diversité des points de vue que les travaux de nos associations à visée historique ont plus ou moins retenus et exploités. Interrogeant ainsi les rapports

- entre manuels et constructions scientifiques en didactique
- entre manuels et réinterprétations / vulgarisations de théories autres
- entre manuels et marché économique des langues
- entre manuels et propositions pédagogiques innovantes
- entre manuels et politiques linguistiques institutionnelles
- entre manuels et courants méthodologiques minoritaires
- et étant bien entendu, d'une part, qu'il est possible, voire souhaitable, de combiner ou croiser certains de ces points de vue entre eux et, d'autre part, que ce ne sont pas là les seuls angles d'approche pour des mises en perspective historique.

Dans les brefs développements qui suivent, je m'en tiendrai à quelques commentaires sur les pôles scientifique, économique et politique. Il se peut que ce soit ceux qui, dans la plupart des études dont nous disposons aujourd'hui pour l'enseignement des langues, ont été moins abordés que d'autres, l'attention des chercheurs s'étant souvent plus concentrée sur des analyses – indispensables et

sans doute préalables – à caractère monographique, portant sur un auteur particulier ou sur les caractéristiques intrinsèques de telle ou telle série de manuels.

Construire un discours scientifique spécifique

Cet essai de construction d'un discours scientifique plus ou moins spécifique à propos de l'enseignement / apprentissage de langues s'opère à l'intérieur de l'épistémè d'une époque, pensée peut-être moins comme un paradigme unique que comme un champ où existent des tensions, des décalages, des ruptures possibles.

Ainsi et sans surestimer la pertinence des découpages par siècles, l'articulation entre XVIII^e et XIX^e voit s'ébranler le rationalisme classique, émerger de nouvelles conceptions des sciences, se redistribuer, avec l'*Encyclopédie* (elle-même hétérogène quant à ses cadres théoriques) les relations entre différents domaines de connaissances. C'est aussi sur cette toile de fond que se positionnent les conceptions de l'enseignement / apprentissage des langues (voir par exemple *Documents* n.° 17, 1996). Ce qui ne signifie pas qu'il y ait quelque «applicationnisme» dans ces conceptions ni qu'elles ne soient pas marquées par des continuités de longue durée.

Le passage du XIX^e au XX^e siècle s'effectue en période d'affirmation des sciences de la nature, de la biologie, des sciences historiques et des sciences du langage. Le modèle expérimental s'impose et une idéologie du progrès est toujours à l'ordre du jour. Michel Bréal, «inventeur» de la sémantique, fait des conférences pédagogiques aux futurs enseignants de langues (BRÉAL 1893). Paul Passy, phonéticien, parcourt l'Europe et vante les vertus de l'alphabet phonétique international dans l'enseignement (GALAZZI 2000). Là encore, cela entretient des relations complexes entre disciplines et la méthodologie directe dans l'enseignement, si elle développe ses propres théorisations, ne saurait rester sourde aux débats scientifiques du moment (CHRIST & COSTE 1993; CHISS & COSTE 1995).

Quant à ces dernières décennies, au-delà des attaques de Chomsky contre les théories behavioristes de l'acquisition, les travaux sur l'apprentissage des langues ont entretenu des proximités variables avec la psychologie, la sociologie, les sciences cognitives, faisant feu de bois multiples. La linguistique structurale et générative a perdu de son aura et les références à l'ethnographie de la communication, à la sociolinguistique, aux théories de l'action, voire à l'anthropologie culturelle le disputent à celles relevant des sciences cognitives. Reste que, pour ce qui est des manuels, les continuités l'emportent sur les ruptures, l'approche dite «actionnelle» peinant à se distinguer des approches dites «communicationnelles» (ROSEN 2009).

Accompagner la présentation, la promotion, la mise en œuvre d'outils pédagogiques commercialisés

Cette désignation d'un des pôles des discours de la didactique des langues demanderait aujourd'hui réajustement. D'une part, en élargissant son champ de pertinence au-delà des «outils pédagogiques»; d'autre part, en y introduisant une dimension critique. Mais l'important reste l'articulation entre didactique et marché des langues.

On pensera ici aux préfaces d'auteurs, voire aux catalogues d'éditeurs, aux publicités, mais aussi, à l'autre bout du spectre, à certains discours de formation analysant, commentant, valorisant ou dévalorisant telle ou telle méthode commercialisée, tel ou tel manuel. On relèvera aussi que des centres de recherche et de formation, comme le CREDIF ou le BELC ont longtemps produit des méthodes d'enseignement diffusées par des circuits commerciaux et que des acteurs du domaine didactique peuvent aussi être des auteurs d'outils pédagogiques commercialisés.

De ces différents points de vue, les conditions éditoriales et économiques du marché des langues varient très sensiblement entre le XVIII^e siècle et la fin du XIX^e. L'économie du précepteur, du maître de langues, du métier à compte d'auteur, voire des rééditions et avatars multiples des auteurs de grammaires, dialogues et autres formes de pré-manuels, telle la série des grammaires de Ludovico Goudar (LILLO 2000) ou le succès tout aussi durable de la grammaire de Pierre-Nicolas Chantreau (MOREU 1990), n'a pas beaucoup à voir avec les gros tirages des manuels scolaires de la fin du XIX^e et surtout du XX^e siècles, la gestion des stocks à flux tendus, la circulation de maquettes et de fichiers informatiques permettant à moindre coût des adaptations locales de manuels élaborés d'abord dans un autre pays. Les dictionnaires et glossaires bilingues ou plurilingues plus ou moins «portatifs» des siècles passés (MINERVA 2009) ont en partie pour successeurs (et bientôt substitués?) des dictionnaires en ligne, des applications pour smartphones, des logiciels de traduction automatique à degrés variables de performance...

Surtout, le marché des langues a pris des proportions considérables du fait de l'extension de la scolarisation, mais aussi de la formation tout au long de la vie, et des besoins linguistiques liés à la mondialisation (CALVET 2002). Ce marché est au premier chef celui des grandes langues dominantes et d'abord de l'anglais, avec des tendances qui peuvent apparaître comme contradictoires: d'un côté des risques ou des effets de standardisation, d'uniformisation de l'offre; d'un autre côté un travail de contextualisation en réponse à la pluralité des contextes et à la diversification de la demande. La taille du marché autorisant ces réponses différenciées: à l'intérieur du grand

marché d'une langue dominante, même un petit créneau sur un segment porteur peut s'avérer économiquement rentable.

Ces phénomènes sont perceptibles dès la période charnière entre XIX^e et XX^e siècles mais prennent de plus en plus d'importance ensuite. Les effets pour la didactique des langues sont sans doute variés. J'en retiens ici deux:

- La taille du marché pour les langues de très forte demande contribue à encourager et à entretenir une production scientifique et éditoriale «méta»: revues et collections de didactique, associations spécialisées, centres de recherche, départements universitaires et instances de formation d'enseignants de langues. Comme l'anglais est la langue la plus diffusée et se trouve par ailleurs être langue officielle de plusieurs grands pays économiquement développés, cette production d'origine anglophone circule au niveau mondial, avec les conséquences «boule de neige» que l'on sait. Les orientations méthodologiques prévalant dans ces contextes ont un d'autant plus gros potentiel de dissémination que le domaine de l'enseignement / apprentissage des langues est, par nature, ouvert à l'international. Ceci ne va pas sans possibilité de tensions entre didactiques des grandes langues. Qu'on songe, par exemple aux interprétations et représentations différentes et parfois divergentes attachées à CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) d'une part, à EMILE (*Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère*) d'autre part. Les manuels peuvent être affectés dans leur conception même par ces différences entre langues quant à leur pouvoir de diffusion, non seulement de la langue comme telle, mais aussi de l'appareil didactique qui s'y attache.
- Cette importance prise par le marché de l'enseignement des langues dans un monde globalisé ne va pas sans susciter des discours critiques qui, tant chez des sociolinguistes que de la part de didacticiens, dénoncent une marchandisation des langues, considérées comme de simples produits sur un marché économique et traitées comme telles. En anglais le terme de *linguistic commodification* connaît aujourd'hui une extension importante dans les discours d'une analyse critique néo-marxiste ou inspirée des travaux de Pierre Bourdieu (CANUT & DUCHÈNE 2011). Cette tendance à la marchandisation est souvent présentée aussi comme une tendance à l'uniformisation, mais induite là encore par les idéologies dominantes et, dans le domaine qui nous concerne, il s'agira souvent d'une uniformisation tenant au paradigme de l'évaluation et de la mesure. Il suffit à cet égard de penser aux débats qui accompagnent la circulation internationale du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, trop souvent réduit à ses seules échelles de niveaux de

compétence (COSTE 2007). Et il est certain que le paradigme dominant de l'évaluation a eu quelque effet, au moins s'agissant du français langue étrangère et de la France, sur la conception et l'étagement des manuels, calés sur les niveaux A1, A2, B1, etc. du CECR et se recommandant quasiment tous d'une approche actionnelle.

Reste à savoir toutefois si les discours de la didactique orientés vers le pôle économique doivent s'en tenir à un positionnement critique plus ou moins argumenté ou se faire aussi plus propositionnels. Une didactique d'intervention n'a rien à perdre mais n'a guère à gagner non plus à se satisfaire durablement d'un simple rôle de dénonciation des dérives marchandes du marché.

Contribuer à la définition, à l'illustration, à la mise en œuvre ou en cause, à la révision des politiques linguistiques

C'est là un des rôles que la didactique des langues assume ou esquive selon des modalités extrêmement diverses en fonction des époques et des contextes. Il est clair que quand, à la fin du XIX^e siècle et au tout début du XX^e, la méthode directe fait l'objet de recommandations institutionnelles officielles aussi bien pour l'enseignement des langues étrangères dans les lycées que pour l'appropriation de la langue nationale à l'école primaire et que pour des formes de l'enseignement colonial, on a bien une incidence de la réflexion pédagogique et des tensions méthodologiques du moment sur les politiques linguistiques. Sans qu'il soit toujours possible de déterminer un ordre des causalités, c'est la proximité entre options didactiques et choix politiques qui frappe ici. Et il y a lieu aussi de noter que ce voisinage sera, pour ce qui est des langues étrangères en contexte scolaire, totalement remis en question quelques années plus tard, quand la méthode directe sera rejetée par des organisations d'enseignants telles que l'Association des Professeurs de Langues Vivantes.

Dans des conditions autres, au début des années 1960, un accord conclu entre le ministère français des Affaires étrangères, l'éditeur Marcel Didier et l'École normale supérieure de Saint-Cloud porte sur la diffusion des méthodes audiovisuelles élaborées par le CREDIF et en particulier *Voix et Images de France*, vite devenue un des lieux de mémoire de la didactique du français langue étrangère...

A l'inverse, il est permis de constater que, de manière générale, la didactique du français langue étrangère ou seconde est restée fort peu présente sur des terrains aux enjeux majeurs de politique linguistique comme l'Afrique dite francophone d'après les indépendances, s'agissant notamment de la

prise en compte des langues locales et du développement de méthodologies adaptées à ces dispositifs scolaires (alors que le secteur économique éditorial a su conserver des positions fortes sur ces marchés importants sans avoir besoin de s'adosser, pour l'élaboration des manuels, à des conceptions didactiques contextualisées).

Si on en revient à la période sur cette publication fait porter l'éclairage, le XIX^e siècle enregistre, entre 1815 et 1914, des évolutions majeures qui ne sont pas sans comporter des dimensions et des implications linguistiques qui méritent d'être explorées plus avant, s'agissant notamment de ce qui peut affecter les manuels de langues. Parmi ces évolutions, qui ne sont pas toutes «politiques» au sens étroit du terme mais qui présentent toutes des enjeux de nature politique, on peut retenir:

- La construction des Etats-Nations et l'affirmation identitaire de langues nationales se situant aux dépens d'autres langues, anciennes ou régionales.
- Le développement industriel et commercial qui, d'une part, demande des systèmes éducatifs qu'ils assurent une littératie de base pour toutes les populations et, d'autre part, pousse à l'apprentissage – en principe utilitaire – de (certaines) langues modernes.
- Des déplacements de populations liés aux besoins de main d'œuvre et à la migration économique et posant des problèmes de scolarisation en langues des pays d'accueil, de maintien des langues familiales, de contacts entre langues dans des zones urbaines ou industrielles.
- La circulation européenne de mouvements de réflexion et d'action sociales aboutissant dans certains cas à la mise en place d'organisations internationales, qui trouvent leur origine dans quelques grands pays et se diffusent d'abord à partir de leurs langues.
- Les rivalités dans l'entreprise coloniale, opposant les grandes puissances de l'époque, dont chacune apporte sa langue dans l'empire extérieur qu'elle cherche à créer ou à étendre.
- L'importance des universités et d'une recherche scientifique qui, dans divers domaines, suscitent des trajectoires de formation et d'échanges intra-européens, «Grand tour» revisité et actualisé, Erasmus avant l'heure.
- L'institutionnalisation et la professionnalisation progressives de l'enseignement des langues étrangères dans des systèmes éducatifs en voie eux-mêmes de généralisation; l'enseignement des langues nationales devenant dans le même temps un enjeu dans les pays marqués par les variétés et langues régionales.
- Les effets de l'institutionnalisation scolaire et de sa professionnalisation (édition scolaire, formation des enseignants) sur les modes et

- méthodes d'enseignement des langues (y compris «maternelles»), sur la «manuéélisation» et sur les contenus de l'enseignement / apprentissage, sur les contacts entre langues en contexte scolaire, sur les courants et les références méthodologiques, sur les secteurs de connaissance qui inspirent l'enseignement des langues ou dont ce dernier se recommande.
- L'ouverture – déjà mentionnée – d'un véritable marché économique de l'enseignement des langues, non seulement du fait de la place progressivement prise par les langues modernes dans les programmes scolaires, mais aussi en raison du développement des offres et demandes concernant les adultes, en particulier à la fin du siècle et à un moment où, par ailleurs, les projets de langue universelle artificielle se multiplient.

Dans toutes ces évolutions, trois langues semblent tenir une place et jouer des rôles majeurs: l'allemand, l'anglais et le français. On les trouve, et souvent en rivalité plus qu'en complémentarité, à l'œuvre dans les diverses transformations qui affectent l'Europe et se manifestent au-delà.

Alors que, comme l'a bien confirmé le colloque international de Grenade de 2008 (*Documents n.° 42, Documents n.° 43, Quaderni del CIRSIL 8*), le triangle majeur avait longtemps été, auparavant, composé du latin, de l'italien et du français, puis était devenu français / italien / espagnol (en tout cas dans les pays de langue romane), le XIX^e siècle voit nombre de chassés-croisés, suivant les contextes d'enseignement, entre anglais, français et allemand (cf. par ex. HAMMAR 2001), mais, pour les langues étrangères, la tendance principale, qui ne fera que s'affirmer au XX^e siècle, enregistre la montée de l'anglais et le recul du français. Au tournant du XVIII^e et du XIX^e siècle, la langue à prétention universelle était le français, à l'aube du XX^e, l'anglais va peu à peu s'imposer cependant que piétinent ou échouent les projets de langues universelles fabriquées.

Elargir le champ?

On ne saurait évidemment prétendre que toutes ces évolutions ont été reflétées dans les changements que connaissaient les manuels de langues étrangères. Les temporalités des différents phénomènes rappelés ci-dessus ne sont pas du même ordre, des décalages importants existent et, même si des interdépendances peuvent être repérées, elles restent complexes et d'interprétation difficile. D'un côté, il est clair

- que des facteurs sociaux très généraux pèsent tant sur les manuels en contexte scolaire que sur les supports d'apprentissage utilisés hors contexte scolaire

- et que la diversification croissante des espaces où des apprentissages se font joue dans le sens d'une relative différenciation des outils et des démarches pédagogiques,
- mais, d'un autre côté, il est tout aussi patent
- que les voies de l'enseignement / apprentissage des langues relèvent d'une longue tradition et d'une durée qui ne les rendent pas immédiatement sensibles à des transformations intervenues ailleurs
- et que, comme l'a montré André Chervel à propos des grammaires scolaires pour le français au XIX^e siècle (CHERVEL 2006), les disciplines d'enseignement peuvent développer leurs propres catégories, leurs propres démarches d'analyse, distinctes des catégories et des pratiques des savoirs savants; ceci valant tout autant par rapport à d'autres types d'influences extérieures possibles.

De ces observations peuvent se dégager quelques interrogations de recherche autres que celles qui ont déjà été évoquées dans les développements qui précèdent. Elles relèveraient plutôt de dimensions interlangues. Comment est-ce qu'au cours du XIX^e et du XX^e siècles les structures des manuels évoluent selon les langues enseignées et les contextes d'enseignement? Dans quels pays peut-on noter des différenciations internes? Dans quels autres la forme scolaire et les cultures éducatives ou linguistiques locales tendent-elles à uniformiser les modes d'organisation et d'utilisation des manuels? Dans la mesure où l'anglais est «la langue qui monte», son enseignement comme langue étrangère présente-t-il des caractéristiques particulières nouvelles par rapport à celles qui marquent la tradition d'enseignement du français? Quelles relations y a-t-il, selon les langues, entre manuels destinés au marché scolaire intérieur et manuels destinés à l'enseignement à l'étranger? Entre manuels pour l'enseignement colonial et manuels pour les contextes étrangers autres? Au fur et à mesure que se développe l'enseignement des langues aux adultes («boîtes de langues», universités populaires) à la fin du XIX^e, quelles circulations ou au contraire cloisonnements constate-t-on avec les types de manuélisation scolaire? Qu'en est-il des contenus culturels des manuels selon les langues, les moments historiques, les lieux d'élaboration?

Au regard de ces exemples de questionnements, on dispose sans doute de ressources pour telle ou telle langue, tel ou tel pays, telle ou telle approche méthodologique (cf. entre beaucoup d'autres: HAMMAR 1980, 1985; MINERVA & PELLANDRA 1991; MINERVA 1996; SANTOS 2009). Ce qui peut-être fait défaut pour (ré)intégrer ces éléments historiques à l'intérieur de la «grande» histoire du XIX^e siècle et du XX^e, c'est une mise en relation et en perspective des données aujourd'hui existantes, de manière à mieux apprécier les effets comparés

de l'institutionnalisation croissante de l'enseignement scolaire des langues modernes étrangères, de la professionnalisation progressive des enseignants de langues, de la différenciation plus nette de l'offre en réponse à la diversification de la demande, du changement d'échelle économique du marché. Et tout cela en croisant les langues et les lieux. Vaste programme, relevant à certains égards de l'éducation comparée historique, à d'autres d'une socio-histoire des dispositifs d'appropriation et/ou de marchandisation des langues, à d'autres encore de l'histoire des politiques linguistiques (éducatives ou non). Cela passe notamment par des programmes inter-associations et des chantiers pluridisciplinaires. De quoi s'occuper, si on le veut et si on en trouve les moyens.

Références bibliographiques

- BREAL, Michel. 1893. *De l'enseignement des langues vivantes. Conférences faites aux étudiants en Lettres de la Sorbonne*. Paris: Hachette.
- CALVET, Louis-Jean. 2002. *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris: Plon.
- CANUT, Cécile & DUCHÊNE, Alexandre. 2011. "Introduction. Instrumentalisations politiques et économiques des langues: le plurilinguisme en question". *Langage et société* 2/2011. 136: 5-12. URL : www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2011-2-page-5.htm.
- CHERVEL, André. 2006. *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris: Retz, collection Usuels.
- CHISS, Jean-Louis & COSTE, Daniel (coord.). 1995. *Histoire Epistémologie Langage* fascicule 1, tome XVII. "Théories du langage et enseignement / apprentissage des langues (fin du XIX^e siècle / début du XX^e siècle)". diffusion P.U.F.
- CHRIST, Herbert, COSTE, Daniel (coord.). 1993. "Pour et contre la méthode directe. Historique du mouvement de réforme de l'enseignement des langues de 1880 à 1914". *Études de linguistique appliquée*. 90. Paris: Didier Érudition.
- CLAVÈRES, Marie-Hélène. 1995. "Bréal et l'enseignement des langues vivantes ou «dans quel état on devient une référence»". *Histoire, épistémologie, langage*. 17-1: 75-93.
- COSTE, Daniel. 1986. "Constitution et évolution des discours de la didactique du français langue étrangère". *Études de linguistique appliquée*. 61. 52-63.
- COSTE, Daniel. 2007. Contextualiser les utilisations du *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Forum intergouvernemental sur les politiques linguistiques «Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques: défis et responsabilités», Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Progr_Forum07_Texts_FR.asp#TopOfPage.
- Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* n.° 4. 1989. "Manuels de langue et recherche historique", coordonné par Elisabet Hammar et Christian Puren.
- Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* n.° 17. 1996. "Qu'est-ce qu'apprendre une langue?", Actes des Journées d'étude organisées à l'École Normale Supérieure de Fontenay/Saint-Cloud du 24 au 26 septembre 1992, édités par Henri Besse, avec l'aide de Nadia Minerva.

- Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* n.° 42. Juin 2009. "Approches contrastives et multilinguisme dans l'enseignement des langues en Europe (XVIe-XXe siècles)", coordonné par Eugenia Fernández Fraile et Javier Suso López.
- Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde* n.° 43. Décembre 2009. "Les langues entre elles dans les usages et les contextes éducatifs en Europe (XVIe-XXe siècles)", coordonné par Natalia Arregui et Carmen Alberdi.
- GALAZZI, Enrica. 2002. *Le son à l'école. Phonétique et enseignement des langues en France à la fin du XIXème et au début du XXème siècles*. Brescia: La Scuola.
- HAMMAR, Elisabet. 1980. *L'enseignement du français en Suède jusqu'en 1807. Méthodes et manuels*. Stockholm: Institut d'Etudes Romanes de l'Université.
- HAMMAR, Elisabet. 1985. *Manuels de français publiés à l'usage des Suédois de 1808 à 1905*. Stockholm: Acta bibliothecae Regiae Stockolmiensis.
- HAMMAR, Elisabet. 2001. "L'essor et le déclin du français, de l'anglais et de l'allemand en Suède" in M.-Ch. KOK ESCALLE & F. MELKA (eds.), *Changements politiques et statut des langues. Histoire et épistémologie 1780-1945*. Amsterdam – Atlanta: Rodopi. 145-158.
- LILLO, Jacqueline. 1990. *Les grammaires de Lodovico Goudar, 1744-1925*. Palermo: Quaderni della Facoltà di Lettere. 30.
- MINERVA, Nadia. 1996. *Manuels, maîtres, méthodes. Repères pour l'histoire de l'enseignement du français en Italie*. Bologne: Università di Bologna, coll. Heuresis.
- MINERVA, Nadia. 2009. "Apprendre les langues au XVIe siècle: Le *Vocabulaire de trois langues, c'est assavoir latine, italienne et francoyse*". *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*. 42: 11-28.
- MINERVA, Nadia & PELLANDRA Carla (dir.). 1991. *Insegnare il francese in Italia. Repertorio analitico di manuali pubblicati dal 1625 al 1860*. Bologne: Pàtron Editore (Biblioteca del Dipartimento di lingue e letterature straniere moderne dell' Università di Bologna); 6.
- MINERVA, Nadia & PELLANDRA Carla. 2006. "Le français en Italie: histoire d'un apprentissage". *Synergies pays arabes. L'enseignement du français dans les pays méditerranéens*. 2: 69-75. En ligne: <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Mondearabe2/Mondearabe2.html>.
- MOREU, Núria. 1990. *Pierre-Nicolas Chantreau et sa «Grammaire»*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Quaderni del CIRSIL* 8. 2009. *Dai maestri di lingue ai professori di lingue in Europa. Atti delle giornate di Granada, novembre 2008*.
- ROSEN, Evelyne (dir.). 2009. *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Le français dans le monde – Recherches et applications* n.° 46. Janvier 2009.
- SANTOS, Ana Clara. 2009. "La question des manuels ou usuels pour enseigner plusieurs langues au Portugal au cours de la 2e moitié du XIXe siècle". *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*. 42: 197-214.

