# Le récurrent et l'éphémère dans les manuels d'enseignement des langues étrangères

Eva WALTERMANN(1), Claire FOREL(2)

(1) Institut Universitaire de Formation pour l'Enseignement - Université de Genève,
(2) Faculté des Lettres / Institut de Formation pour l'Enseignement - Université de Genève

**DOI :** https ://doi.org/10.17184/eac.9104

**Résumé :** Depuis l'essor de l'imprimerie de la seconde moitié du XV$^{e}$ siècle, les manuels ou moyens d'enseignement des langues étrangères n'ont cessé de se succéder, chacun amenant son lot d'innovations et de spécificités. S'alignant sur les possibles demandes curriculaires mais également sur les attentes des utilisateurs ou encore sur les exigences inhérentes à un objet commercialisé, les différents moyens d'enseignement proposent tous, à leur manière, une représentation particulière de la langue à apprendre.
Partant du statut du manuel dans l'enseignement des langues, notre contribution vise à démontrer, par des exemples tirés de périodes diverses que les choix éditoriaux effectués par nos prédécesseurs ne sont finalement pas toujours aussi éloignés des tendances actuelles qu'on pourrait le croire. Nous mettons ainsi en lien des conceptions méthodologiques (suivant donc l'évolution de l'enseignement des langues) ou linguistiques (courants de pensée scientifiques) avec leur matérialisation dans les manuels. Sélectionnant certaines des rubriques proposées par Verdelhan-Bourgade et Auger (2011), nous distinguons plusieurs choix conceptuels, récurrents ou au contraire ponctuels, touchant à la place de la grammaire, au rôle de la prononciation, à la contextualisation, ou à l'importance du lien langue/culture et mettrons ainsi en avant quelques représentations fondamentales dans la conception de manuels d'enseignement de langues étrangères. Notre présentation se termine en ouvrant la discussion sur le lien entre d'une part les innovations didactiques et méthodologiques et d'autre part la pratique. Le rôle de la formation initiale sur l'adaptation aux changements méthodologiques ainsi que la formation continue peuvent constituer des pistes pour encourager les étudiant.e.s à faire des choix éclairés.

**Mots-clés :** Histoire de l'enseignement des langues ; Historique des manuels ; méthodologies ;

## Introduction

Toutes deux formatrices sur le terrain dans l'enseignement des langues étrangères, nous avons constaté le rapport parfois ambigu qu'entretiennent certain.e.s nouveaux.-elles enseignant.e.s (et certain.e.s plus ancien.ne.s aussi, d'ailleurs) avec leur manuel. Tantôt, loin d'être seulement l'outil qui permet d'atteindre les objectifs du plan d'étude, le fait de parcourir le manuel devient une fin en soi. Souvent, il fait office de guide et d'organisateur des activités réalisées en classe. Tantôt, les enseignant.e.s se détachent des activités proposées par le manuel, soit parce qu'ils.elles considèrent

qu'elles ne sont pas utiles, soit parce qu'ils.elles leur préfèrent une autre manière de fonctionner qu'ils.elles jugent plus adéquate (cette autre manière vient d'ailleurs souvent d'un autre manuel) (voir notamment Rathert & Cabaroglu 2022, Julien *et al.* 2007.).

Dans notre activité de formation, nous avons eu l'occasion de mettre sur pied des séminaires d'analyse de manuels afin de permettre aux étudiant.e.s de prendre du recul par rapport à leur outil de travail et à l'utilisation qu'ils/elles en font. D'un côté, nous avons monté un séminaire d'analyse des manuels d'enseignement des langues enseignées dans leurs établissements. Les étudiant.e.s étaient encouragé.e.s à porter leur attention sur un domaine particulier à travers plusieurs ouvrages pour observer s'il y avait des différences notoires selon les langues. D'autre part, nous avons proposé un séminaire présentant les manuels d'enseignement de l'anglais à travers les différentes époques et courants méthodologiques, en nous fondant sur les travaux de Howatt (2004). Cela avait pour but de montrer que certaines approches didactiques perçues comme contemporaines avaient déjà une longue histoire, par exemple.

Ces deux enseignements, tout comme nos activités de recherche, ont permis de faire émerger le fait que certaines pratiques ou points de vue se retrouvent régulièrement, que ce soit dans des ouvrages servant à l'apprentissage de langues différentes mais aussi à travers les époques, et que certains choix sont plus éphémères. Cela s'explique en partie par le fait que les manuels sont les produits d'une époque et doivent donc répondre à des contraintes sociales tout en se situant dans les courants didactiques prépondérants dans leur époque.

Notre article vise à démontrer que les choix éditoriaux effectués par nos prédécesseurs ne sont finalement pas toujours aussi éloignés des tendances actuelles qu'on pourrait le croire. Nous mettrons ainsi en lien des conceptions méthodologiques ou linguistiques avec leur matérialisation dans les manuels.

**Un petit regard historique**

Notre but n'est pas ici de refaire l'histoire de l'enseignement des langues étrangères, mais nos observations reposeront sur des repères historiques et/ou méthodologiques qui sont les suivants :

L'enseignement du latin tel qu'il était pratiqué au Moyen-Âge, même s'il ne nous intéressera pas en tant que tel, est le premier point de comparaison que nous nous devons de mentionner, puisqu'il est l'un des fondements de l'enseignement des langues étrangères.

C'est ensuite l'apparition de l'imprimerie, à la fin du XV$^{e}$ siècle, conjuguée au besoin de connaître des langues pour voyager ou vendre des marchandises, qui voit l'essor des *Manières de Langage*, manuels à buts "pratiques" ou "utilitaires" (Germain 1993 : 59), soit des manuels de traductions de phrases standardisées à l'usage des voyageurs ou de marchands désireux de s'exprimer dans une nouvelle langue.

Les XV$^{e}$ et XVI$^{e}$ siècles voient également les conflits religieux ; la persécution des protestants sur le continent amène de nombreux Huguenots à fuir vers l'Angleterre, ce qui crée le besoin de manuels enseignant la langue à des fins d'intégration.

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

La prise en charge par les écoles de l'enseignement des langues étrangères à la fin du XVIII[e] siècle marquera le début de ce qu'on appelle la *grammaire-traduction,* qui reprend la méthodologie de l'enseignement du latin et du grec et l'applique aux langues vivantes.

C'est pour se distancer de cette manière de faire et pour faire de l'apprenant un locuteur dans la langue étrangère que la *méthode directe* (p. ex Berlitz) prendra ensuite son essor au XIX[e] siècle. En 1920, une évolution ultérieure en ce sens se produit dans ce qu'on appellera le mouvement de la *Réforme*, dès la fin du XIX[e] siècle. Ce dernier propose de baser essentiellement l'enseignement des langues sur la dimension orale.

Le recours plus systématique à la linguistique (en tant que science) qui débute à cette époque-là amène des enseignants à vouloir implémenter une approche *communicative* dans les années 1970, fondée sur les propositions de l'américain Hymes qui définit la maîtrise d'une langue comme la capacité à savoir "quand parler, quand ne pas parler, de quoi parler, avec qui, quand, où et de quelle façon"[1] (1972 : 277, notre traduction). Cette approche a été enrichie dès les années 2000 avec l'émergence du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL),* qui va encore plus loin puisqu'il vise à l'utilisation du langage à des fins *actionnelles.*

Enfin, si on regarde les derniers développements en didactique des langues, on constatera qu'une part de plus en plus grande est aujourd'hui donnée aux aspects *interculturels et plurilingues*, qui visent à encore mieux préparer les apprenants à gérer les rencontres interpersonnelles et la constitution d'un répertoire linguistique multiple, encouragés par un monde globalisé.

## Notre méthode d'analyse

Pour notre analyse, nous avons décidé de nous focaliser sur des domaines précis, pour pouvoir relever des évolutions et des récurrences dans le temps. Nous avons choisi des domaines différents et relativement emblématiques de l'enseignement des langues : la sociolinguistique, la grammaire et la prononciation. Si on reprend les critères d'analyse établis par Verdelhan-Bourgade et Auger (2011), nous n'examinons donc pas la *macrostructure* des manuels mais plutôt le *contenu* (p. 309) en lien avec les *conditions* (particulièrement socio-historiques) *de production du support* (p. 307).

Afin de structurer nos comparaisons, nous avons fait le choix d'examiner chaque domaine dans des manuels représentatifs de trois moments distincts :

- La première concerne le début de l'utilisation des manuels (environ jusqu'au XVI[e] siècle) : « Début ».
- La seconde, que nous avons appelée "Hier", va du XVII[e] au XX[e] siècle et s'arrête là où commence l'influence des théories linguistiques et didactiques.
- Finalement, nous nous concentrons sur les manuels utilisés "aujourd'hui" pour présenter les approches actuelles, grosso modo à partir du XXI[e] siècle.

[1] "when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner"

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

## L'enseignement des aspects sociolinguistiques

Nous nommons "l'enseignement des aspects sociolinguistiques" tout ce qui a trait à l'utilisation du langage pour établir des relations interpersonnelles, même si la terminologie en tant que telle n'apparaît qu'avec les travaux de Labov au milieu du XX$^{e}$ siècle.

### Au début

William Caxton était un marchand britannique qui publia sur l'une des premières presse d'imprimerie d'Angleterre une *Tres bonne doctrine pour apprendre briefment fransoys et angloys* à l'intention de marchands anglais qui désiraient vendre leurs marchandises sur les marchés de Flandres (v. Howatt 2004 : 12). Il s'agissait de ce que l'on a appelé 'un double manuel', c'est-à-dire un livre contenant sur deux colonnes les versions anglaises et françaises des mêmes phrases. Comme le dit Howatt : « it is severly practical in its aim » (p. 13). Les informations pratiques contiennent tout d'abord comment saluer les gens, mais aussi des listes de vocabulaire d'objets à vendre, avec ensuite des dialogues types sur les différentes manières d'acheter ou de vendre. Nous allons nous intéresser à la base de toute relation, les salutations :

| | |
|---|---|
| En telle maniere | In such manere |
| Les poes saluer : | May ye salewe them : |
| " Sire, dieu vous garde ! " | " Syre, god you kepe ! " |
| Cest le plus bryef | That is the shortest |
| Que on puise dyre | That one may saye |
| Aux gens en saluant. | To the peple in salewyng. |
| Ou, en aultres vsages :— | Or, in othir vsages :— |
| " Syre, vous soyes bien venus. " | " Sire, ye be welcome. " |
| " Vous, dame ou damoyselle, | " Ye, lady or damoyselle, |
| Vous soyes la bien venu. " | Ye ben welcome. " |
| " Sire, dieu vous doinst bon jour. " | " Syre, god gyue you good daye. " |
| " Dame, bon jour vous doinst *nostre* sire. " | " Dame, good daye giue you our lord. " |
| " Compaignon ou amye, | " Felawe or frende, |
| Vous soies le bien venus. " | Ye be welcome. " |

Fig. 1 : Extrait de la *Tres bonne doctrine* (Caxton 1483 : 3-4)

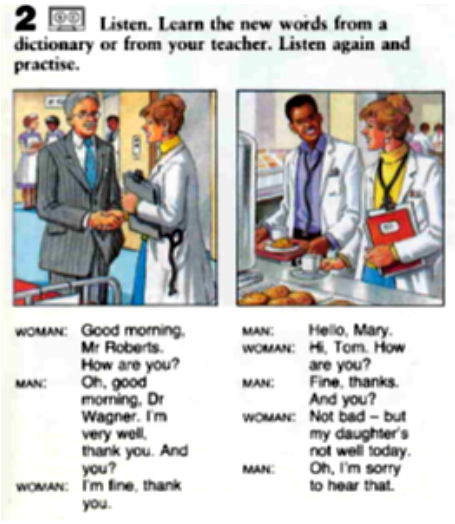
Ce qui est intéressant, outre la démarche générale, est la gradation dans les formes proposées. On va de la plus brève « Sire, Dieu vous garde » à des formes plus élaborées avec une version distincte entre messieurs et dames ! Nous n'avons pas redonné tout l'extrait, mais les exemples vont en se raffinant, selon le degré d'intimité avec la personne à laquelle on s'adresse. Il est bien évident que toute démarche commerciale repose sur la qualité du premier contact, qui suppose une connaissance précise des liens unissant les interlocuteurs, et des formules adéquates à employer, comme le suggèrera Hymes plus tard.

### Hier

Au moment de la mise en œuvre massive de ce que l'on appelé la *grammaire-traduction*, c'est-à-dire l'enseignement des langues vivantes sur le modèle de l'enseignement du latin, reposant sur la présentation de règles grammaticales et leur mise en application

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

dans des exercices de traduction, la préoccupation sociolinguistique s'efface complètement. Elle ne réapparaît vraiment qu'avec *l'approche communicative*. Cette dernière s'inscrit dans la réaffirmation de la fonction sociale de la communication et des différents actes sociaux que l'on peut établir à travers le langage. Parmi ceux-ci, par exemple, une promesse formelle suppose l'utilisation de la formule « Je le promets » ou « je promets de… ». Pour ce qui concerne les relations sociales, l'exemple suivant montre bien ce tenant de la théorie de la communication de Hymes (1972), selon laquelle il convient d'adapter sa manière de parler au statut de son interlocuteur et aux liens qu'on entretient avec lui.




La même médecin s'entretient une fois avec son directeur, puis discute avec un collègue en faisant la queue à la cafétéria. Les contenus sont quasi identiques, à un détail près : la jeune maman confie à son collègue seulement ses inquiétudes pour sa fille. Sinon, il s'agit de se saluer et de s'informer du bien-être de l'autre. Les formes utilisées varient : avec le directeur on utilise des appellations formelles, Mr Roberts, Dr Wagner. De l'autre on utilise les prénoms. On répond par des phrases entières : « I'm very well » et la formule de remerciement n'est pas abrégée comme avec le collègue : « thanks » au lieu de « thank you ».

FIG. 2 : Extrait du *New Cambridge English Course 1* (Swan & Walter 1990 : 11)

Notons enfin, qu'en travaillant avec des jeunes adolescents une telle situation d'enseignement, on est souvent amenés à leur faire prendre conscience des différences dans la manière de s'adresser à des personnes ayant différents statuts qui existent aussi dans leur langue usuelle. Néanmoins, si l'on s'en tient au strict contenu et à l'objectif d'apprentissage, la similarité avec la démarche de Caxton est frappante.

**Aujourd'hui**

Avec l'essor de la mondialisation et des échanges internationaux, l'enseignement des langues s'est depuis le XXI$^{e}$ siècle attaché de plus près à développer la dimension *interculturelle* de l'enseignement-apprentissage des langues, c'est-à-dire de poursuivre l'objectif de "faire des apprenants des locuteurs ou des médiateurs interculturels, ca-

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

pables de s'engager dans un cadre complexe et un contexte d'identités multiples" (voir Byram *et al.* 2002 : 9). Cette approche, développée (parmi d'autres) dans le *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (CARAP, voir Candelier *et al.*, 2003), insiste non seulement sur les différents contextes de communication ou les types d'interlocuteurs, mais sur la diversité des origines de ces derniers et les différences – non seulement linguistiques, mais également comportementales ou culturelles qui peuvent en découler, comme on peut le voir dans cet extrait où les différentes façons de se saluer lors d'un entretien professionnel sont mises en avant.



**MODULE 2.6**

**READING**

Culture file – Socializing

When you meet someone for the first time in your country, what can you talk about? Can you ask these questions? Check (✓) the correct boxes.

| | OK | not OK | possible |
|---|---|---|---|
| How old are you? | ☐ | ☐ | ☐ |
| Are you married? | ☐ | ☐ | ☐ |
| Do you have any children? | ☐ | ☐ | ☐ |
| Where do you come from? | ☐ | ☐ | ☐ |
| Do you live in a house or an apartment? | ☐ | ☐ | ☐ |
| How tall are you? | ☐ | ☐ | ☐ |
| How much do you earn? | ☐ | ☐ | ☐ |
| Why aren't you married? | ☐ | ☐ | ☐ |
| Do you dye your hair? | ☐ | ☐ | ☐ |
| Do you like your job? | ☐ | ☐ | ☐ |

Fig. 3 : Extrait de *Business Venture* (Barnard *et al.* 2009 : 15)

On constate donc qu'au fil des évolutions, on a tantôt considéré la langue comme un objet d'analyse (en se concentrant uniquement sur la langue elle-même), tantôt comme un objet d'interaction, voire – comme c'est le cas aujourd'hui – l'une des composantes d'un échange interculturel réussi.

## L'enseignement de la grammaire

La place de la grammaire dans l'enseignement, par extension, aura donc également subi des modifications. Par "grammaire", nous entendons le langage présenté dans sa systématicité dans la composition des mots et des phrases. Dans la *grammaire-traduction* à laquelle nous avons fait allusion ci-dessus, la place de la grammaire est centrale. Il n'en a pas toujours été nécessairement ainsi, même si la grammaire est avec le lexique souvent considérée comme le socle de l'apprentissage d'une langue.

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

**Au début**

Les persécutions contre les Protestants en France, avec notamment la révocation de l'Edit de Nantes, mais aussi en Italie ou en Espagne dans une moindre mesure, ont amené en Angleterre de nombreux réfugiés huguenots. Parmi les premiers arrivés, l'idée de faire apprendre la langue locale à leurs compatriotes afin de permettre une meilleure intégration s'est rapidement imposée. L'un d'entre eux, Claude de Saints-Liens, anglicisé en Holyband, a eu l'idée d'insérer à l'intérieur de petits dialogues présentant autant de situations de la vie courante, des paradigmes montrant les substitutions qui pouvaient être opérées par rapport au premier mot présenté. Notre premier exemple en est une jolie illustration :

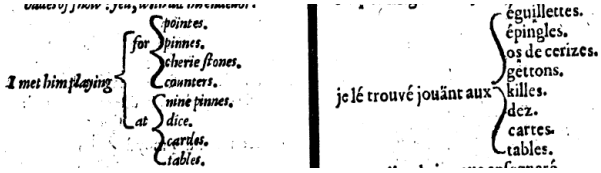



Fig. 4 : Extrait du *French Littleton* (Holyband 1593 : 25)

Côté français, on voit une liste de mots illustrant des jeux. Côté anglais, leurs correspondances. Mais, visuellement, on remarque tout de suite qu'alors qu'une seule préposition suffit en français, l'anglais en utilise deux selon les cas. Ceux-ci ne sont pas expliqués, il s'agissait surtout de fournir un certain vocabulaire et de montrer que dans la langue de Shakespeare, il fallait chercher à savoir quelle bonne préposition employer. Notre deuxième exemple, qui est assez identique, permet de montrer un trait grammatical très important.

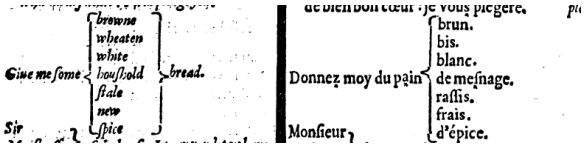



Fig. 5 : Extrait du *French Littleton* (Holyband 1593 : 51)

Il s'agit de l'ordre des mots. En français, la qualification du pain se place derrière le substantif, en anglais cette même catégorie se place devant

**Hier**

Peu à peu, avec l'entrée des langues dites "modernes" dans les curriculums des écoles privées – puis publiques – s'est posée la question de l'enseignement d'une langue étrangère "tout-public". Loin de devoir répondre aux besoins spécifiques des apprenants désireux de maîtriser une langue, il fallait instruire les jeunes générations à la maîtrise des langues modernes. Or, le seul exemple en la matière était l'enseignement du latin. Howatt résume très bien la situation :

> "La crainte d'être considérée comme un 'choix facile' a forcé les enseignants de langues modernes et les éditeurs de manuels à imiter les méthodes des

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

> langues classiques. Le français devait être aussi 'exigeant' que le latin, l'allemand aussi 'intellectuellement discipliné' que le grec. Les manuels devaient être 'complets', i.e. exhaustifs dans leur énumération des exceptions et particularités, et basés sur les sélections des 'meilleurs auteurs'. [...] la précision était élevée au statut d'impératif moral" (2004 : 155, notre traduction) [2]

Ainsi, il n'était pas rare de trouver jusqu'à la fin du XIX[e] siècle des outils exclusivement basés sur les structures grammaticales, qui devaient ensuite mener à des activités de traduction, comme par exemple chez Ollendorff, dont la *Nouvelle Méthode pour apprendre à lire, à écrire et à parler une langue en six mois* (1843) est un bon exemple. On y voit notamment la règle du génitif allemand pour les noms masculins, autant sur l'article "*des*" que par le suffixe "-s", assortie de quelques exemples et suivie de thèmes à effectuer couvrant le contenu de cette leçon et des précédentes.



***Du*** (génitif). | ***Masc.*** } des. / ***Neut.*** }

***Rem.*** Les noms masculins et neutres ajoutent é ou es au Génitif du Singulier.

| | |
|---|---|
| Du tailleur, | des Schneiders; |
| du chien, | des Hundes; |
| du boulanger, | des Bäckers; |
| du voisin, | des Nachbars; |
| du sel, | des Salzes. |

| | |
|---|---|
| Le chien du boulanger, | der Hund des Bäckers, / des Bäckers Hund (4). |
| L'habit du tailleur, | der Rock des Schneiders, / des Schneiders Rock (5). |

**THÈME.**

**4.**

Avez-vous le coffre de cuir? — Je n'ai pas le coffre de cuir. — Avez-vous mon joli coffre? — Je n'ai pas votre joli coffre. — Quel coffre avez-vous? — J'ai le coffre de bois. — Avez-vous mon vieux bouton? — Je ne l'ai pas. — Quel argent avez-vous? — J'ai le bon argent. — Quel fromage avez-vous? — J'ai le vieux fromage. — Avez-vous quelque chose? — J'ai quelque chose.

Fig. 6 : Extrait de la *Nouvelle Méthode* (Ollendorff 1843 : 21)

Même si, depuis le XIX[e] siècle, l'enseignement des langues s'est considérablement modifié, l'apport de la *grammaire-traduction* peut être considéré comme l'un des plus marquants dans l'évolution des moyens d'enseignement.

[2] "The fear of being labelled a 'soft option' forced modern language teachers and textbook writers to ape the methods of the classics. French had to be made as 'demanding' as Latin, and German as 'intellectually disciplined' as Greek. Textbooks had to be 'thorough', i.e. exhaustive in their listing of exceptions and peculiarities, and based on selections from the 'best authors'. [...]accuracy was elevated to the status of a moral imperative"

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

**Aujourd'hui**

On ne trouve en effet plus, à l'heure d'aujourd'hui, un manuel de langue étrangère qui ne comporte pas de références de grammaire, et qui ne dédie pas une part plus ou moins importante de ses contenus à ce qu'on peut appeler le "fonctionnement de la langue".

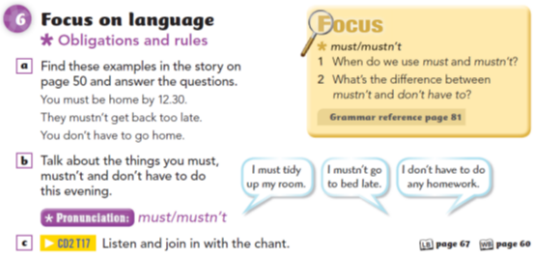



Fig. 7

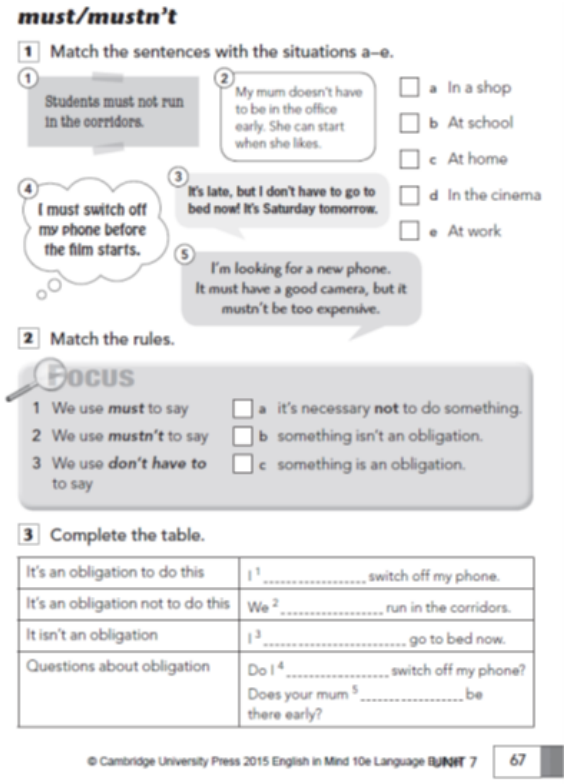



Fig. 8

Images 7 et 8 : Extraits de *English in Mind 10e*
(Puchta&Stranks 2015 : 51, Parminter & Vallance 2015 : 67)

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

Par contre, ces contenus ne sont plus considérés comme étant suffisants à la maîtrise d'une langue. Le plus souvent, les activités à vocation uniquement grammaticale ne sont qu'une partie du matériel d'un chapitre, souvent thématique. De plus, la plupart du temps, les contenus grammaticaux seront utilisés avec un objectif communicatif – c'est-à-dire qu'on considérera un point de grammaire précis comme un outil permettant un aspect précis de la communication, sans forcément donner le paradigme entier, et toujours en appliquant la nouvelle technique dans des situations concrètes.

On voit dans les exemples ci-dessus que le verbe de modalité "must" (qui se traduit généralement par "devoir" en français) ne fait pas l'objet d'une explication sur sa place dans la phrase (alors que la syntaxe des verbes modaux est particulière), n'est pas décomposé lorsqu'on propose la forme négative ou mis en regard des autres verbes de modalité tels que "can", mais on se concentre, autant dans la présentation que dans l'explication à proprement parler, sur les contextes d'utilisation et sur une mise en pratique personnalisée : l'exercice b) demande en effet aux apprenants de parler des "choses qu'ils doivent faire ou ne doivent pas faire ce soir".

Finalement, la grammaire est un bon exemple des extrêmes que l'on peut parfois trouver dans les manuels, qui vont de son absence totale (p. ex. dans les *Manières de Langage)* à une exclusivité (comme dans la *grammaire-traduction*), pour aboutir à une inclusion plus raisonnée et centrée sur la communication. Cela reflète bien l'impact des théories et du contexte de production des manuels sur leur contenu.

## L'enseignement de la prononciation

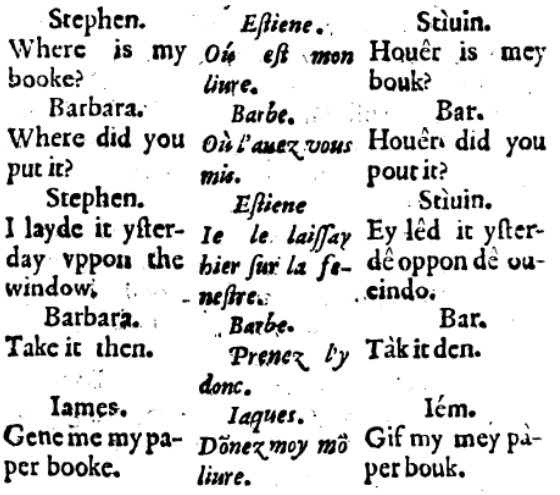
Ce que nous entendons par "prononciation" regroupe à la fois la manière de prononcer et de discriminer entre eux les sons d'une langue étrangère, mais aussi tout le système d'intonation d'une phrase.

### Au début

L'afflux de réfugiés protestants en Angleterre a poussé des coreligionnaires déjà installés à tout faire pour permettre à leurs compatriotes de s'intégrer aussi rapidement que possible. Jacques Bellot autour de 1580 propose lui aussi une série de *Dialogues Familiers*, à l'intention des épouses de réfugiés, celles-là mêmes qui vont au marché et doivent interagir dans des situations concrètes de la vie quotidienne. Il a l'idée d'ajouter à côté des deux colonnes anglais-équivalent français une troisième colonne indiquant comment prononcer l'anglais.

Les stratégies pour refléter la prononciation sans l'aide des sigles phonétiques, qui viendront bien plus tard, sont intéressantes. Ainsi on voit que le *where* anglais qu'on prononce aujourd'hui /w/ était prononcé avait encore à l'initiale une consonne aspirée /h/. Par ailleurs, le son /ai/ est systématiquement représenté par 'ey' dans *my* et dans *I*, par exemple. Quant au 'th' /ð/ il est proposé comme 'd', risquant ainsi de marquer clairement cette erreur de prononciation si distinctive des francophones, notamment. Enfin, c'est à la fois une affaire de prononciation et de sociolinguistique, le prénom d'Etienne devenant *Stephen* en anglais.

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236



| Stephen. | *Eſtiene.* | Stiuin. |
|---|---|---|
| Where is my booke? | *Où eſt mon liure.* | Houêr is mey bouk? |
| Barbara. | *Barbe.* | Bar. |
| Where did you put it? | *Où l'auez vous mis.* | Houêr did you pout it? |
| Stephen. | *Eſtiene* | Stiuin. |
| I layde it yſterday vppon the window. | *Ie le laiſſay hier ſur la feneſtre.* | Ey lêd it yſterdê oppon dê oueindo. |
| Barbara. | *Barbe.* | Bar. |
| Take it then. | *Prenez le donc.* | Tàk it den. |
| Iames. | *Iaques.* | Iém. |
| Gene me my paper booke. | *Dõnez moy mõ liure.* | Gif my mey pàper bouk. |

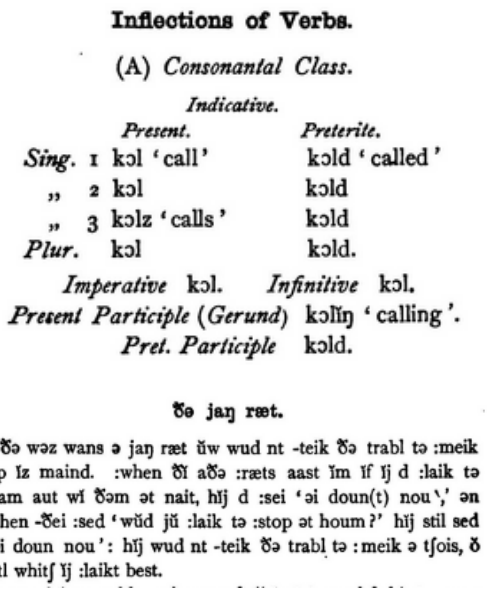
Fig. 9 : Extrait des *Dialogues Familiers* (Bellot 1585 : 10)

**Hier**

La *grammaire-traduction* (XVIII$^{e}$) ne s'occupe pas plus des questions de prononciation qu'elle ne s'intéressait à l'aspect social du langage. Il faut attendre la fin du XIX$^{e}$ pour voir une Réforme d'importance. C'est le retour enthousiaste à au langage parlé. La phonétique en tant que science prend son essor et s'intéresse à l'enseignement des langues, et ce dernier est très désireux d'utiliser les données de la phonétique en retour (v. Howatt 2004 : 187). Le plus connu des phonéticiens-méthodologues de l'enseignements des langues est peut-être Henry Sweet, que le dramaturge G.B. Shaw a représenté sous les traits du Prof. Higgins dans *Pygmalion* (*My Fair Lady* au cinéma).

Dans l'extrait ci-dessous on peut voir que même la grammaire est présentée sous sa forme phonétique : les formes verbales sont indiquées dans leur prononciation, puis dans leur orthographe. Le passé est ensuite illustré par un petit texte rédigé en phonétique. C'était une innovation très intéressante, qui a ensuite été délaissée. De nos jours, le *simple past*, par exemple, est présenté sous sa forme écrite, avec des règles laborieuses pour indiquer comment le prononcer !

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236



**Inflections of Verbs.**

(A) *Consonantal Class.*

*Indicative.*

| | *Present.* | *Preterite.* |
|---|---|---|
| *Sing.* 1 | kɔl 'call' | kɔld 'called' |
| „ 2 | kɔl | kɔld |
| „ 3 | kɔlz 'calls' | kɔld |
| *Plur.* | kɔl | kɔld. |

*Imperative* kɔl. *Infinitive* kɔl.

*Present Participle* (*Gerund*) kɔlĭŋ 'calling'.

*Pret. Participle* kɔld.

**ðə jaŋ ræt.**

ðə wəz wans ə jaŋ ræt ŭw wud nt -teik ðə trabl tə :meik -ap ĭz maind. :when ðĭ aðə :ræts aast ĭm ĭf ĭj d :laik tə -kam aut wĭ ðəm ət nait, hĭj d :sei 'əi doun(t) nou',' ən :when -ðei :sed 'wŭd jŭ :laik tə :stop ət houm?' hĭj stil sed 'əi doun nou': hĭj wud nt -teik ðə trabl tə :meik ə tʃois, ð setl whitʃ ĭj :laikt best.

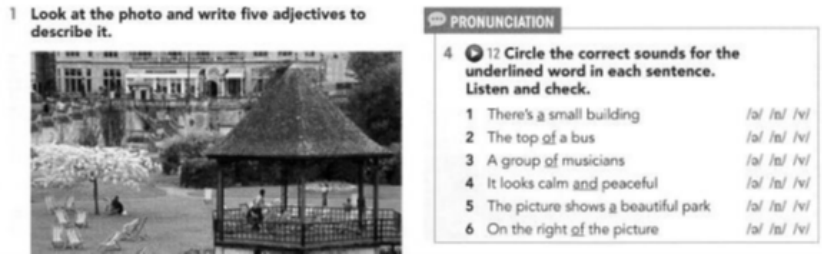
Fig. 10 : Sweet (1890) pp 21 ; 66. Nous vous donnons ici la transcription en orthographe, à laquelle les apprenants n'avaient pas accès. "The young rat. There was once a young rat who wouldn't take the trouble to make up his mind. When the others rats asked him if he'd like to come out with them at night, he'd say : "I don't know". And when they said "Would you like to stop at home ?", he'd still said "I don't know." : he wouldn't take the trouble to make a choice, or settle with which he liked best."

## Aujourd'hui

A l'instar de ce qui s'est produit pour l'enseignement de la grammaire, l'inclusion des considérations phonologiques dans l'enseignement des langues est aujourd'hui encore influencée par ce qu'ont apporté les phonéticiens il y a plus d'un siècle. Si on ne trouve plus de manuel qui présente la prononciation comme un fin en soi, on n'en trouve pas non plus – ou quasiment – qui ne la mentionne pas du tout.

Toujours dans la même lignée que ce qui s'est passé pour la grammaire, aujourd'hui, les aspects phonologiques/prosodiques sont souvent soulevés en fonction du besoin communicatif (ou thématique) – en lien avec le vocabulaire qui vise à être appris, par exemple. On trouvera le plus fréquemment des références aux sons ou à l'intonation des mots contenus dans l'unité traitée, comme ici les sons utilisés dans les phrases clé pour décrire une image.

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236


1 Look at the photo and write five adjectives to describe it.

PRONUNCIATION

4 12 Circle the correct sounds for the underlined word in each sentence. Listen and check.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1 | There's a small building | /ə/ | /ɪ/ | /ʌ/ |
| 2 | The top of a bus | /ə/ | /ɪ/ | /ʌ/ |
| 3 | A group of musicians | /ə/ | /ɪ/ | /ʌ/ |
| 4 | It looks calm and peaceful | /ə/ | /ɪ/ | /ʌ/ |
| 5 | The picture shows a beautiful park | /ə/ | /ɪ/ | /ʌ/ |
| 6 | On the right of the picture | /ə/ | /ɪ/ | /ʌ/ |

Fig. 11 : Extrait de *Gateway B2* (Cornford & Watkins 2011 :27)

On voit donc que, à l'instar de ce qui s'est produit pour la grammaire, si l'utilisation des sciences du langage et de la phonétique en particulier comme base de l'enseignement des langues n'aura finalement été qu'éphémère, elle n'aura pas été sans laisser de trace.

## Conclusion et implications

En somme, il paraît nettement que les méthodologies d'enseignement des langues étrangères auront gardé de leurs différentes influences certains traits qui restent pertinents, même si les courants en eux-mêmes sont parfois soumis à une forme d'effet de mode.

Ces modes nous apprennent surtout que les idéologies sociales et les contextes d'utilisation/de production imprègnent les manuels en présentant le savoir linguistique d'une certaine façon, ce qui résonne fortement avec la notion de *transposition didactique externe* présentée par Chevallard en 1985 (voir aussi Aubin 2006).

Ce qu'il ne faut cependant pas oublier, et on touche là au pendant à cette *transposition didactique externe* qui est la *transposition didactique interne* (*ibid*), c'est que les enseignant.e.s exercent leur métier en se reposant sur leur expérience – leur vécu en tant qu'élève tout d'abord, puis leurs années de pratique. Toutes les nouveautés sont donc soumises à une inertie considérable, qui implique qu'un changement d'approche ou de perspective, sur un contenu précis ou sur une posture à adopter, prenne parfois des décennies avant de tomber dans la norme.

Le rôle des enseignant.e.s est ainsi prépondérant dans la transmission des idéaux voulue par le manuel, puisque ce sont eux qui les mettent en œuvre… ou pas (voir aussi Besse 2010, Bento 2015, Julien *et al.* 2007). Cela nous pousse à proposer deux pistes afin que cette inertie puisse être réduite, ou tout du moins que les enseignant.e.s soient conscientes des dynamiques qui entourent la mise en pratique d'innovations pédagogiques.

Tout d'abord, nous trouvons fondamental – comme nous l'avons fait par nos séminaires – d'encourager la prise de conscience, chez les futurs enseignant.e.s, de la dimension représentationnelle des manuels, de favoriser chez eux la réflexion qui leur permettra de comprendre qu'au-delà d'être une simple "boîte à outils" de travail, ces ouvrages sont les véhicules de choix sociaux, politiques, didactiques et pédagogiques.

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

Il convient aussi de les mettre en garde sur le fait que leurs propres représentations peuvent interférer avec les objectifs et perspectives du manuel.

De façon très concrète, nous suggérons aussi de systématiquement intégrer l'analyse de manuels à la formation initiale des enseignant.e.s (voir Waltermann&Forel, 2015), et, toujours dans la formation initiale, de ne pas oublier dans le cursus d'expliciter les courants méthodologiques (surtout actuels, mais en les présentant comme résultat d'une évolution) pour qu'ils soient compris par les futurs enseignant.e.s, qui pourront donc être considérés comme des acteurs des changements futurs en toute connaissance de cause.

## Bibliographie

Aubin, P. (2006). "Le manuel scolaire québécois : Entre réponses et questionnements" in Lebrun, M. (éd.) *Le Manuel scolaire : Un outil à multiples facettes*. Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 37-57.

Barnard, R., Cady, J., Buckingham, A. & Trew, G. (2009). *Business Venture 1, Student's Book*. Oxford : Oxford University Press.

Besse, H. (2010). Le manuel, un outil souvent utile mais toujours insuffisant. *Synergies 5*, p. 15-25.

Bellot, J. (1583). *Dialogves familiers, pour l'instruction de ceux qui sont desireux d'apprendre à parler Anglois, & parfaitement le prononcer : Mis en lumière par Iaques Bellot Gentil'home Cadouen.* London : Thomas Vautrollier. La pagination ici utilisée correspond à assigner à la page de titre le numéro 1.

Bento, M. (2015). « Manuels de français langue étrangère et pratiques des enseignants ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12-2. http://journals.openedition.org/rdlc/739 ; DI : https://doi.org/

Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H. (2002). Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants. Strasbourg, Conseil de l'Europe. [www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide*dimintercult*fr.pdf]

Candelier, M., Gamilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J-F., Lörincz, I., Meissner, F-J., Schröder-Sura, A., Noguerol, A. & Molinié, M. (2011). *Le CARAP : un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures : compétences et ressources.* Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Caxton, W. (1900)[1483]. *Tres bonne doctrine pour apprendre briefment fransoys et engloys.* In Bradley, H. (Ed.). *Dialogues in French and English by William Caxton.* Early English Text Society, Extra Series, No. LXXIX. London : Kegan Paul, Trench and Trübner.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : la Pensée sauvage.

Cornford, A & Watkins, F (2013). *Gateway B1 : Workbook, 2nd edition*. London : MacMillan

Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.

Howatt, A.P.R. (2004). *A History of English Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.

Holyband, C. (1593)[1575]. *The French Littleton : A most easy, perfect and absolute way to learne the French tongue*. London : Richard Field.

Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In Pride, J.B.& Holmes, J. (Eds.). *Sociolinguistics : Selected Readings* (p. 269-293). Harmondsworth : Penguin.

Julien, L., Aubin, P., Allard, M., & Landry, A. (2007). "Le manuel : louangé et critiqué, mais jugé (presque) indispensable". In M. Lebrun (Ed.), Le manuel scolaire : D'ici et d'ailleurs, d'hier à demain (1st ed., p. 97–102). Presses de l'Université du Québec. https://doi.org/10.2307/j.ctv18phbps.8

Ollendorff, H.G. (1843). *Nouvelle méthode pour apprendre à lire, à écrire et à parler une langue en six mois appliquée à l'allemand*, 10e édition. Paris : Chez l'auteur.

Parminter, S. & Vallance, D. (2015). *English in Mind 10e : Language Builder*. Cambridge : Cambridge University Press.

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236

Puchta, H. & Stranks, J. (2015). *English in Mind 10e : Student's Book*. Cambridge : Cambridge University Press.

Rathert, S. & Cabaroğlu, N. (2022). "Theorising Textbook Adaptation in English Language Teaching". CEPS Journal : Center for Educational Policy Studies Journal, vol. 12, N° 2, p. 169-188.

Swan, M. & Walter, C. (1990). *The New Cambridge English Course 1, Student*. Cambridge : Cambridge University Press.

Sweet, Henry (1890). *A primer of spoken English*. London : Clarendon.

Verdelhan-Bourgade, M. & Auger, N. (2011). "Les manuels et supports pédagogiques : catégorisations". In Blanchet, P. & Chardenet, P. (dir.). Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées. Paris : Archives contemporaines. p. 307-312

Waltermann, E. & Forel, C. (2015). Why and how to include textbook analysis in Language Teacher Education programs. *English Language Teacher Education and Development (ELTED) 18*, p. 43-48.

Published in : JABER, Fadi (dir.), *Transmission de modèles et d'idéaux à travers le manuel scolaire*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813005236, doi : 10.17184/eac.9782813005236