



ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

L'enseignement du français en Espagne pendant les années 1950. Le cas du manuel *Lengua francesa: curso elemental*, de Fernando Bravo

Fabio Badenes Tejedo

Universitat Jaume I, Espagne
fbadenes@uji.es

<https://orcid.org/0000-0002-9416-1491>

Reçu le 04-10-2021 / Évalué le 15-11-2021 / Accepté le 30-01-2022

Résumé

Les méthodes d'enseignement / apprentissage des langues vivantes ont évolué tout au long du XX^e siècle. Cependant, l'Espagne a ralenti l'introduction des innovations éducatives à cause de sa situation politique. C'est pour cela que la méthode traditionnelle a prédominé dans les salles de classe espagnoles. En outre, le catholicisme et le patriotisme ont été les fils rouges de l'éducation pendant le franquisme et ont mis en relief les différences éducatives selon le sexe. Dans ce contexte, il est intéressant d'analyser la situation du français dans les écoles espagnoles des années 1950, concrètement dans une école féminine, religieuse et privée est particulièrement significative. Toute la démarche est exemplifiée par l'analyse d'un manuel de langue française de 1958 utilisé dans cette école, ainsi que des entretiens effectués auprès d'anciennes élèves.

Mots-clés : méthode traditionnelle, enseignement/apprentissage du français, franquisme, manuel de français

La enseñanza del francés en la década de 1950 en España. El caso del manual *Lengua francesa: curso elemental*, de Fernando Bravo

Resumen

A lo largo del siglo XX, los métodos de enseñanza/aprendizaje de las lenguas vivas han evolucionado. Sin embargo, España ha ralentizado la innovación en educación a causa de su situación política. Por ello, en las aulas españolas ha predominado el método tradicional. Además, durante el franquismo, el catolicismo y el patriotismo constituyeron la base de la educación, lo cual puso de manifiesto las diferencias en materia educativa según el sexo. En este contexto, se analiza la situación del francés en las escuelas españolas de la década de 1950, concretamente en una escuela femenina, religiosa y privada. Todo ello se ejemplifica con el análisis de un manual de francés de 1958, utilizado en dicha escuela, así como con entrevistas a varias de sus exalumnas.

Palabras clave: método tradicional, enseñanza/aprendizaje del francés, franquismo, manual de francés

Teaching French in Spain during the 1950s.

The case of the textbook *Lengua francesa: curso elemental*, by Fernando Bravo

Abstract

During the 20th century, the methods for language teaching and learning evolved significantly. Yet, these innovative methods were not introduced in Spain until sometime later due to its political situation. Consequently, it was the traditional method which prevailed in the Spanish schools. During Francoism, education was grounded in catholic and patriotic values, which explain the educational differences depending on the sex. This study examines the situation of the French language in Spanish schools during the 1950s, namely in a religious and private school for girls. The analysis of a French textbook published in 1958 that was used in the aforementioned school will be carried out, as well as some interviews to students from that school, in order to give a thorough example of French teaching during that time.

Keywords: traditional method, teaching and learning of French, Francoism, French textbook

Introduction

Tout au long de l'Histoire, les méthodes d'enseignement / apprentissage ont changé et se sont adaptées aux besoins des professeurs et des élèves. Dans la plupart des pays de l'Europe et de l'Amérique du Nord, ces méthodes ont été appliquées à peu près en même temps. Toutefois, la situation politique et économique de chaque pays a eu de l'influence sur l'introduction et le développement de méthodologies innovatrices pour l'amélioration de la qualité éducative.

L'enseignement / apprentissage des langues étrangères a été un des sujets étudiés dans les domaines de la didactique et de la pédagogie. En ce qui concerne les méthodes appliquées, le XX^e siècle a été assez fructueux quant aux changements méthodologiques dans les matières de langues étrangères. Néanmoins, l'Espagne a ralenti l'introduction de ces changements dans son système éducatif. Le déséquilibre politique des premières décennies du XX^e siècle, la Guerre Civile et la dictature de Franco ont fermé l'Espagne aux recherches réalisées à l'étranger pendant plusieurs années.

La matière *français langue étrangère*, ou *langue vivante*, a vécu ce ralentissement et, par conséquent, ses apprenants aussi. La dictature de Franco après la Guerre Civile de 1936-1939 a constitué surtout une fermeture de la recherche et de l'innovation, ainsi qu'une rigidité notable dans les valeurs et les rôles des collectifs et des citoyens. La religion et le patriotisme ont été les fils rouges de l'État et de la société. Les différences entre les hommes et les femmes se sont encore accentuées.

Les facteurs politiques et économiques du XX^e siècle ont été déterminants pour l'éducation. Ainsi, dans cet article, nous nous pencherons sur la situation du français au sein des écoles espagnoles dans les années 1950 et concrètement sur sa place dans l'éducation religieuse pour les jeunes filles. Nous allons observer quelle était la méthode utilisée en Espagne à cette époque-là et nous l'exemplifierons avec l'analyse d'un manuel de français de 1958 et les témoignages de quelques lycéennes d'une école religieuse de l'époque.

Notre intérêt pour ce sujet vient des témoignages que pendant des années nous avons entendus de la part des générations précédentes. Certains ne sont plus parmi nous, mais il y a encore des personnes qui font partie d'une histoire vivante qui nous aide à comprendre l'évolution éducative, à réfléchir sur la pensée et les connaissances que ces personnes ont pu acquérir tout au long de leurs scolarités. Le but principal de la présente recherche est de proposer une analyse et une réflexion sur la situation du français comme matière de l'éducation secondaire en Espagne pendant les années 1950. Ainsi, cet article a pour objectifs :

- d'analyser la situation de l'éducation en Espagne pendant les premières décennies de la dictature de Franco ;
- de connaître brièvement l'éducation reçue par les jeunes filles dans une école religieuse et privée ;
- de connaître et comparer les méthodes d'enseignement / apprentissage proposées en Espagne pendant les années 1950 ;
- d'analyser un manuel de l'époque et le comparer avec le déroulement des cours reçus à l'aide de ce manuel.

1. Méthodologie

Après une brève contextualisation historique de la situation de l'Espagne dans les années 1950, ainsi que de l'éducation reçue à cette époque-là, en particulier en ce qui concerne l'enseignement / apprentissage du français, nous nous sommes basé sur deux points principaux. Premièrement, une analyse du manuel *Lengua Francesa: curso elemental*, de 1958, qui était utilisé dans une école privée, religieuse et féminine. Deuxièmement, afin de soutenir ce que le manuel peut nous montrer, nous avons décidé de nous appuyer sur cinq entretiens effectués auprès des élèves de cette école qui ont dû étudier la langue française avec ce manuel. Nous avons également eu accès à un entretien préalable à une élève de l'école qui a été aussi professeure de cet établissement ultérieurement. Ce dernier entretien nous a permis de contextualiser le travail et le fonctionnement de l'école à cette époque-là, ainsi que quelques aspects de l'enseignement du français.

En définitive, nous avons suivi une méthode scientifique et objective fondée sur l'analyse et le recueil de données de façon qualitative. Nous devons pourtant souligner que nous n'avons pas pu trouver un échantillon plus large à cause des restrictions d'âge et des restrictions sanitaires dues à la pandémie de la Covid-19 qui ne nous ont pas permis de faire des entretiens sur place. D'autre part, il est important de noter que les réponses correspondent à des expériences subjectives qui nous ont apporté des témoignages de première main sur l'éducation religieuse et féminine et sur l'enseignement / apprentissage de la langue française dans les années 1950.

Nous présentons tout d'abord le contexte historique et éducatif du franquisme des années 1950 en Espagne. Pour nous focaliser sur le français, nous proposons ensuite l'analyse de ce manuel de langue française, précédé d'une courte contextualisation de l'école où il était utilisé. Finalement, nous aurons la perspective des élèves¹ à partir des entretiens réalisés, dont nous fournissons les questions posées et les réponses générales qu'elles nous ont données.

2. Cadre historique et éducatif

2.1. Contexte historique : l'Espagne des années 1950

Afin de comprendre quelles étaient les bases de l'éducation en Espagne pendant la dictature du général Franco, il faut la contextualiser et connaître sommairement les bases du régime instauré après la Guerre Civile. Au sortir du conflit de 1936-1939, l'Espagne devient un pays de vainqueurs et de vaincus où le gouvernement a commis des exécutions massives et des emprisonnements. Dans le contexte éducatif, nous assistons à des épurations de professeurs favorables à la République dans tous les niveaux de l'éducation. Il s'agissait d'un temps de terreur : *une terreur institutionnalisée et supportée par la législation répressive du nouvel État*² (Casanova, Gil, 2009 : 232).

La religion catholique et le patriotisme furent les piliers fondamentaux d'un État qui se définissait comme « national catholique ». En ce qui concerne l'Église, même si le Concile Vatican II essayait de la renouveler, en Espagne elle a conservé le pouvoir obtenu directement du gouvernement. C'est pour cela que la religion a inondé les administrations, l'enseignement et les traditions.

Le rôle des femmes a également été inspiré et dicté par les prélats. La dichotomie de ce qu'ils appelaient le « féminisme chrétien » contre le « féminisme laïc » proposait des figures comme Isabelle la Catholique ou Sainte Thérèse d'Ávila comme des exemples à suivre qui devaient remplacer le féminisme de la

coéducation, le divorce et la participation des femmes en politique (Casanova, Gil, 2009 : 251-252). Les femmes ne pouvaient que s'occuper des travaux de la maison et de l'éducation des enfants sans pouvoir devenir indépendantes ni juridiquement ni économiquement, ayant comme seuls objectifs l'obéissance et le sacrifice.

Dans les années 1950, l'Espagne, qui continue à avoir des problèmes d'approvisionnement et où la contrebande se répand, commence à s'ouvrir au monde. Après la Seconde Guerre mondiale, l'Espagne est considérée comme un pays anticommuniste et traditionnel. Cela intéresse notamment les États-Unis et le Vatican. En 1953, Franco signe des pactes avec ces deux pays. Le pacte avec les États-Unis a aidé l'Espagne surtout économiquement et militairement ; les Américains ont apporté des excédents alimentaires à bas prix. Finalement, l'ONU a cessé d'isoler l'Espagne et le pays a été admis dans cette organisation en 1955.

En somme, dans les années 1950, l'Espagne est un pays qui commence à s'ouvrir mais ses bases restent celles de 1939 : catholicisme, nationalisme et fascisme, ce qui se voit aussi dans l'éducation.

2.2. L'éducation secondaire pendant le franquisme

Étant donné l'usage du manuel analysé dans les années de l'éducation secondaire, il faut expliquer comment les idées du gouvernement se reflètent sur l'éducation à ce niveau-là. Le franquisme essayait d'effacer les traces républicaines dans l'enseignement. La République a voulu prendre des idées de la *Institución Libre de Enseñanza*³. Les républicains ont créé une éducation bourgeoise basée sur le renouvellement et la libération des classes sociales moins favorisées. En même temps, ils ont voulu créer un système éducatif pour transmettre leur idéologie (Fernández Soria, 1985 : 339-340).

Contraire à ces idées, le régime de Franco a mené une réforme en 1938 sous le précepte d'avoir une nouvelle école pour fonder un nouvel État (Utande, 1982 : 30). Ainsi, les établissements éducatifs étaient dirigés uniquement par leur directeur et l'enseignement « libre » était éliminé. Quant au cadre pédagogique, les contenus étaient uniformes, sur la culture des humanités et fondés sur l'éducation religieuse et patriotique. En fait, le régime de Franco a confié l'éducation à beaucoup de congrégations. Tout cela s'accompagnait d'une exaltation aux personnages les plus célèbres du franquisme, ainsi qu'une formation politique très stricte avec des matières comme « formation de l'esprit national » (*Formación del Espíritu Nacional*).

Quant à l'éducation des jeunes filles, elle suivait logiquement les postulats du franquisme envers la femme. Elle insistait sur l'infériorité des femmes et sa place dans l'éducation des enfants et les tâches ménagères. Alors, l'éducation différait de celle des garçons. Par exemple, pour avoir le diplôme du baccalauréat, le plan d'études des filles a établi obligatoirement la matière « enseignements de la maison » (*Enseñanzas del Hogar*). Ainsi, les filles étaient poussées à continuer leurs études, mais seulement dans des travaux qui étaient considérés appropriés. Normalement elles ne pouvaient que devenir infirmières ou maîtresses (Ruíz de Azúa, 2000 : 176). Cela a été promu par la *Sección Femenina*⁴, sous le prétexte de chercher la non-compétition des femmes avec les hommes afin d'éviter la frivolité et la prétention (Lara Fonfría, 2018 : 398).

En définitive, l'éducation espagnole, pendant les années du franquisme, était le miroir du régime et un outil pour sa continuité. Les piliers de Franco fondaient une éducation plutôt élitiste ; les hommes et les femmes avaient des objectifs et jouaient des rôles différents dans la vie quotidienne. C'est dans ce contexte que les différentes matières étudiées pendant le baccalauréat se sont déroulées.

2.3. Les langues étrangères dans l'éducation secondaire espagnole des années 1950

L'étude obligatoire des langues vivantes en Espagne s'introduit en 1857 avec la Loi Moyano. Suso López et Fernández Fraile (2002 : 164) affirment que l'enseignement des langues vivantes est assuré dans tous les lycées espagnols à la fin du XIX^e siècle.

Dès le début, le français a été une des langues étudiées, voire obligatoires, dans les plans d'études. Les langues vivantes ont augmenté leur importance notamment à partir de 1898, où l'Espagne a perdu ses dernières colonies. Jusqu'aux années 1930, le français a été la langue vivante la plus étudiée en Espagne. En pleine Guerre Civile, la Loi du 20 septembre 1938 de réforme de l'enseignement secondaire (*Ley de Reforma de la Enseñanza Media de 20 de septiembre de 1938*) offre quatre langues à étudier, mais le français perd sa suprématie, car il faut choisir entre l'italien et le français pour les trois premières années, et l'anglais ou l'allemand pour les quatre années suivantes, étant obligatoire de choisir soit l'italien soit l'allemand. Toutefois, même s'il y avait une heure de révision de la langue romane choisie pendant les quatre dernières années, la première langue était toujours au-dessus de la deuxième (Fernández Fraile, 2005 : 29). Néanmoins, les préjugés envers l'étude des langues vivantes sont encore plus forts après la Guerre Civile, ce qui est notable parmi les législateurs de Franco qui considèrent que les langues

étrangères *ne causent pas de grande tension psycho-physique*⁵ (Castro Marcos, 1949 ; cité dans Fernández Fraile, 2005 : 29).

En 1953, le gouvernement approuve le plan d'études dans la Loi du 26 février 1953 sur l'organisation de l'enseignement secondaire (*Ley de 26 de febrero de 1953 sobre la Ordenación de la Enseñanza Media*). Celui-ci élimine indirectement la deuxième langue étrangère et les élèves ne peuvent que choisir une langue parmi l'anglais, le français, l'allemand, le portugais ou l'italien. Il s'agit d'une élimination indirecte, car les élèves peuvent avoir des cours de la deuxième langue s'ils ont eu la qualification *Notable* l'année précédente et si le lycée a des professeurs formés pour cette langue. En 1957, un nouveau plan d'études modifie subtilement le précédent : les élèves ne peuvent choisir qu'une langue étrangère parmi l'anglais, le français ou l'allemand de la deuxième année jusqu'à la cinquième et quatre heures par semaine jusqu'en 1963, où ce sera trois heures par semaine.

D'autre part, il faut remarquer le manque de préparation des professeurs, car dans les universités, ils n'avaient pas de formation spécifique. De même, l'utilisation de méthodes très traditionnelles ne favorisait pas leur image et les langues vivantes restaient des matières inférieures.

En définitive, les plus de 40 plans d'études de la première moitié du XX^e siècle ont été au détriment de l'étude des langues vivantes, même si le français était encore bien conservé par rapport aux autres langues. Cela était accompagné d'une méthodologie plutôt traditionnelle guidée par ce que le gouvernement promulguait.

2.4. Les méthodes d'enseignement / apprentissage en Espagne pendant les années 1950

L'éducation secondaire en Espagne dans les années 1950 est marquée par les réformes de 1953 et 1957. En ce qui concerne les langues étrangères, leur étude est vu comme un danger par le gouvernement de Franco.

Toute influence non désirée venant de l'étranger devait être combattue: on soumet donc à censure tous les textes de lecture proposés; les langues étrangères sont par principe « douteuses », puisqu'on ne sait pas exactement ce qu'elles véhiculent; elles ne servent pas à forger l'esprit (moral) convenablement. (Fernández Fraile, Suso López, 2002 : 170).

Pendant ces années, les professeurs de français continuent à être parmi les plus précaires de l'enseignement réglé, les moyens étaient pauvres, les publications autochtones en matière de didactique des langues étrangères n'existaient pas et les publications étrangères n'étaient pas très accessibles (Morales Gil, 2006 : 174).

La méthodologie prédominante en Espagne était traditionnelle. En particulier, les professeurs utilisaient la méthode grammaire-traduction. Rappelons que la méthode traditionnelle comprend plusieurs siècles d'enseignement / apprentissage des langues vivantes, depuis les XVI^e et XVII^e siècles jusqu'au début du XX^e siècle. Cette méthode appliquée aux « langues modernes » était la même que pour enseigner / apprendre le latin ou le grec (Puren, 1988 : 18). Ainsi, la méthode grammaire-traduction s'appuie sur un enseignement théorique de la grammaire, dont les exercices pour la travailler consistaient à répéter des règles et à mémoriser des phrases, un enseignement pratique avec des listes de vocabulaire ou des textes, un enseignement lexical et un enseignement culturel (ibid. : 36).

*L'enseignement du français pendant le Baccalauréat a été conçu (sauf quelques exceptions) comme celui d'une langue morte, où les professeurs n'enseignaient qu'à traduire, et pas trop bien, car la traduction est un des exercices idiomatiques les plus difficiles à aboutir*⁶. (López Fanego, 1956 : 70).

Cependant, malgré les difficultés d'accès aux matériaux de didactique et la prédominance de la méthode grammaire-traduction, les réformes en matière éducative et les nouveaux professeurs qui apparaissent ont apporté des changements, surtout méthodologiques, qui ont mis en scène des pratiques actives. La perspective active naît de la formation de professeurs à l'étranger qui ont analysé les nouveautés méthodologiques implantées dans d'autres pays. Il est capital de citer l'intervention, en 1953, de François Closset au premier congrès de la *Fédération internationale de professeurs de langues vivantes* (Morales Gil, 2006 : 176), qui a défendu la méthode active, expliquée dans son ouvrage *L'enseignement des langues vivantes* (1953).

En 1953 aussi, le Ministère de l'Éducation a organisé la première réunion pour aborder les méthodologies d'enseignements des langues vivantes. Cependant, cette réunion a fini sans aucun changement méthodologique (Morales Gil, 2006 : 175). En dépit de cet échec, les professeurs de langues vivantes de l'Espagne ont continué leurs travaux d'évolution méthodologique. En 1956, la pression de certains professeurs de langue française a établi les bases pour reformer la méthodologie de leur enseignement (Grandia Mateu, 1961 : 87 ; cité dans Morales Gil, 2006 : 175). En effet, cette réunion a été le point de départ du changement, car tous les professeurs qui y avaient assisté, *avaient atteint les mêmes conclusions dans leurs laboratoires de classe* (de Zulueta, 1962 : 817).

Les professeurs plongent désormais dans la méthode active, qui naît de la combinaison de la méthode traditionnelle et de la méthode directe⁷ visant à trouver l'équilibre entre ces deux méthodes. Ainsi, les méthodologues actifs posent trois

objectifs principaux : la pratique, le culturel et le formatif (Puren, 1989 : 7) afin d'atteindre ce que Puren appelle « la philosophie de l'équilibre » (1988 : 153). Alors, les méthodologues actifs diminuent l'importance de l'oral sur l'écrit qui prévalait dans la méthode directe (Puren : 148-153). Cela nous montre que l'usage doit précéder les règles et, par conséquent, l'étude de la grammaire (Berré, 2014 : 43-61), pour donner de la préférence au travail réfléchi sur l'imitation tel que François Closset (1950 : 43 ; cité dans Puren, 1988 : 149) nous l'indique. La traduction n'est pas interdite, mais elle n'est admise que pour vérifier la compréhension, puisque *le recours au français comme procédé d'explication n'est plus strictement interdit, mais n'est recommandé que pour les mots qui se prêtent difficilement à une explication* (Puren, 1988 : 148).

En conséquence, à partir de l'année scolaire 1956-1957, la méthode active commence à émerger dans les salles de classe de français en Espagne, pour essayer d'effacer la méthode grammaire-traduction, car le *questionario* (l'instruction officielle) de 1957 est centré sur la grammaire et fait encore partie de la méthode traditionnelle, bien qu'il conseille la pratique de la conversation comme une concession à la pédagogie « moderne » de l'époque (López Fanego, 1958 : 30). Nous sommes donc face à un moment de transition, où les professeurs veulent « activer » leur méthode, comme dans d'autres pays, mais le gouvernement essaie de rester fidèle à la tradition.

Peu à peu, nous assistons à une évolution méthodologique en Espagne et à des avancées dans le domaine de l'éducation. Les publications continuent pendant les années 1960 avec une ouverture des perspectives et une étude de ce qui était appliqué ailleurs. Cela a été aussi possible grâce à l'ouverture de l'Espagne face aux pays étrangers et l'acceptation du régime par beaucoup de ces pays.

En somme, nous pouvons constater que les années 1950 constituent une époque de transition et de changement dans les approches méthodologiques des professeurs de langues vivantes. Toutefois, les dispositions législatives et l'idéologie du régime de Franco étaient une véritable barrière face à l'innovation et les changements venant de l'Europe. C'est pourquoi, bien que les recherches et les besoins insistent sur l'application de la méthode active, c'est la méthode grammaire-traduction qui survit de façon hégémonique dans les manuels et dans la plupart de salles de classe espagnoles.

3. Cadre empirique

3.1. Analyse du manuel *Lengua francesa: curso elemental*

Le manuel analysé, *Lengua francesa: curso elemental*, a été édité par *Ediciones Marfil* en 1958 et son auteur est Fernando Bravo Sánchez, Professeur, à ce moment-là, du lycée Francisco Ribalta à Castelló de la Plana et Professeur d'Écoles Normales en Espagne. Ce manuel que nous analysons a appartenu à deux élèves d'une école religieuse féminine de la province de Castelló (Espagne). Malheureusement, il nous est parvenu dans un mauvais état. Même si les informations et les unités didactiques peuvent se différencier et se comprendre presque complètement, il nous manque quelques unités, ainsi qu'un avant-propos et la plupart du sommaire.

En dépit de tout cela, nous proposons ensuite une analyse de la macrostructure qui reste encore et, plus en détail, une analyse de la microstructure du manuel, divisé en deux parties. À noter aussi que ce manuel est destiné exclusivement aux élèves d'écoles espagnoles, c'est pour cela qu'il se présente en mélangeant le français et l'espagnol dans ces explications.

3.2. *Lengua francesa: curso elemental*. Analyse de la macrostructure

Dans cette première analyse, nous voulons montrer quelles sont les parties du manuel, comment se distribuent les informations et quels sont ses contenus principaux.

Le manuel est constitué de deux parties différenciées : les unités et les leçons⁸. La première partie est formée de quinze unités qui présentent brièvement quelques aspects de la grammaire, du vocabulaire et de la phonétique. Celles-ci peuvent avoir deux buts possibles ; soit réviser ce que les élèves ont déjà appris dans les années précédentes, soit apprendre aux élèves les fondements de la langue française et pouvoir avancer plus rapidement dans la deuxième partie. Néanmoins, nous ne pouvons affirmer aucune de ces options étant donné que nous n'avons pas accès à des sources primaires, comme l'avant-propos, et nous n'avons pas pu savoir pour quelle année scolaire les élèves ont utilisé ce manuel.

Quant à la deuxième partie, il s'agit de vingt leçons qui incluent du vocabulaire et de la grammaire, mais aussi des exercices de conversation, des exercices de compréhension écrite et des dictées. Si on la compare avec la première partie, les contenus sont développés plus attentivement, ce qui fait que les leçons sont plus détaillées et plus longues.

Le manuel offre trois parties additionnelles à la fin. En premier lieu, après les unités, nous trouvons douze lectures littéraires. Il s'agit d'une partie entièrement consacrée à la compréhension écrite où des lectures de genres variés sont proposées. Il y a des lectures narratives, avec des dialogues au style direct, indirect ou sans dialogues, des lectures descriptives et quelques lectures lyriques. D'ailleurs, elles constituent des documents authentiques ou des extraits de documents authentiques accompagnés d'une liste de mots qui peuvent poser des difficultés de compréhension et qui sont expliqués entièrement en français et, finalement, environ sept questions sur la lecture sont proposées pour la travailler.

Deuxièmement, le manuel présente une partie dédiée entièrement aux verbes modèles et irréguliers. Il s'agit de listes de verbes distribuées de trois manières différentes. Premièrement, les verbes *avoir*, *être*, *aimer* et *finir* conjugués dans tous les temps verbaux et précédés de la traduction de sa première personne du singulier en espagnol. Deuxièmement, 64 verbes modèles avec un numéro assigné et conjugués aussi dans toutes leurs personnes. En dernier lieu, une liste de 126 verbes seulement à l'infinitif et avec leur traduction et le numéro du verbe modèle de leur conjugaison.

Finalement, le manuel inclut un glossaire des mots qui apparaissent dans les unités et les leçons précédentes. Ce glossaire ordonné alphabétiquement est accompagné de la traduction en espagnol et des formes féminines ou plurielles ayant des irrégularités.

3.3. *Lengua francesa: curso elemental*. Analyse de la microstructure

Comme nous l'avons remarqué, le manuel est divisé en deux parties : les unités et les leçons. C'est pour cela que nous avons voulu faire deux analyses plus méticuleuses de ces parties. Premièrement nous allons nous focaliser sur les unités qui constituent la première section du manuel. Après, nous analyserons les leçons. Dans cette analyse, nous voulons insister sur le type d'exercices proposés dans le manuel afin de les encadrer dans une ou plusieurs méthodes d'enseignement / apprentissage.

3.3.1. Les unités

Dans cette première section analysée, nous allons faire un parcours général des unités. Ensuite, nous nous focaliserons notamment sur l'unité sept et l'unité quatorze en guise d'exemplification. Nous les avons choisies parce que ce sont deux unités qui nous sont parvenues entièrement.

Généralement, les unités font une petite présentation des sujets élémentaires du français. Cependant, elles proposent aussi une division interne. Les dix premières unités sont consacrées aux aspects grammaticaux et lexicaux, tandis que les cinq unités qui restent, même si elles proposent aussi quelques éléments de grammaire, sont plutôt consacrées à la phonétique.

Plus concrètement, l'unité sept a comme fil rouge la politesse. Comme la plupart des unités, elle a deux pages pour travailler certains aspects de la grammaire et du vocabulaire. L'unité commence en présentant plusieurs mots sur la politesse : comment se saluer, comment demander les choses correctement et de petites instructions que les professeurs utilisaient souvent, comme *levez-vous* ou *asseyez-vous*. Le vocabulaire est accompagné d'un petit texte pour que les élèves puissent travailler ces mots en contexte.

Ensuite, l'unité présente des sujets de grammaire. D'abord, le manuel montre quelques verbes pour la description à la troisième personne du singulier, accompagnés aussi par un texte et finalement la conjugaison du verbe *être* au présent de l'indicatif et dans les formes affirmative, négative et interrogative inversée. Pour continuer, il y a quelques prépositions – *avec, à, contre, près* – avec un texte en forme de dialogue : questions et réponses, pour les travailler un peu. Finalement, une section de calcul mental, où les nombres du 20 au 50 sont expliqués et proposée, ainsi que quelques additions pour pratiquer.

En ce qui concerne l'unité quatorze, il s'agit d'une des unités les plus longues du manuel (parmi celles qui ont été conservées entièrement). Il s'agit de quatre pages consacrées à la phonétique, concrètement une suite des consonnes. Ces unités ont deux manières de présenter les aspects phonétiques. En premier lieu, comme au début de l'unité quatorze pour expliquer le *r* et le *s*, il y a une explication en espagnol et des équivalences avec la prononciation espagnole. Par exemple, le *r* se présente comme *un son guttural que nous ne devons pas confondre avec le son espagnol « g »*. *Il ressemble un peu à la prononciation des enfants et des personnes âgées qui n'ont jamais appris à bien prononcer le r espagnol*⁹.

Ensuite, pour l'explication du *s*, il y a une division entre *s* sourde et *s* sonore, qui est accompagnée de quelques règles et des exemples, surtout en ce qui concerne la liaison. À noter que les explications sur la manière de prononcer le *s* sonore font référence au *z* français. Nous voulons souligner aussi qu'il y a une petite référence au catalan pour expliquer le *s* : *en catalan et en valencien, il existe la même différence qu'en français, tel qu'elle existait aussi en espagnol (masa et massa)*¹⁰. Tout de suite, le manuel propose des exercices de prononciation qui consistent à répéter à voix haute des listes de mots proposées pour travailler les sons étudiés.

D'un autre côté, certaines consonnes sont expliquées à partir des schémas ou des résumés. L'unité quatorze utilise cette technique avec les consonnes *t*, *v*, *s*, *y* et *z*. Toutefois, la manière de donner des explications est la même : comparer avec les phonèmes espagnols. Pour cela, il faut remarquer que les élèves doivent avoir une connaissance préalable de phonétique pour pouvoir comprendre quelques termes. À ce point, les exercices ne se limitent pas à la répétition de mots, parfois de petits textes sont proposés.

Le but de ces exercices est de promouvoir une bonne prononciation à travers la vive voix. De fait, pour bien étudier et comprendre quelques sons, le manuel explicite – pour le son *z* – *c'est un des sons qu'il faut apprendre de vive voix*¹¹. Autrement dit, nous pouvons inférer que l'apprentissage de la phonétique se faisait à partir de la prononciation du professeur.

En dernier lieu, l'unité quatorze propose une révision de la phonétique étudiée avec plusieurs phrases à prononcer contenant les sons vus tout au long de l'unité. Il y a également une partie grammaticale, concrètement sur les verbes pronominaux. Pour les expliquer, on trouve une définition avec des exemples en espagnol et deux exemples en français : le verbe *se laver* (à la forme affirmative, négative et interrogative inversée) et le verbe *s'appeler* (à la forme affirmative et négative).

3.3.2. Les leçons

Généralement la structure des leçons ne varie pas. Elles sont plus longues que les unités et travaillent autour des points suivants : vocabulaire, lecture, conversation, grammaire et exercices. C'est pour cela que dans cette analyse nous avons choisi la première leçon comme exemple. Chaque leçon est consacrée à une thématique, dans la première unité, il s'agit du tronc et des membres du corps.

Tout d'abord, les leçons présentent une liste de mots en français distribués selon la catégorie grammaticale et sans traduction. Pour pratiquer ce vocabulaire, la première leçon offre deux petits textes de lecture, où les questions phonétiques apprises antérieurement peuvent se mettre en pratique. D'ailleurs, ces textes sont utiles pour mettre en contexte ces mots et les expliquer sans une traduction en espagnol. Lié à ces textes, le manuel propose des exercices de conversation, c'est-à-dire, dix questions utilisées comme point de départ pour un exercice oral.

La leçon possède ensuite une partie consacrée à la grammaire, avec des explications théoriques en espagnol et des équivalents terminologiques en français. Chaque point de grammaire se complète avec des exemples, ainsi que des spécificités et des exceptions.

Finalement, la leçon propose des exercices, dans ce cas-ci, il y en a trois qui s'appuient notamment sur la traduction. Le premier consiste à changer les mots en espagnol d'un texte par leurs équivalents en français, le deuxième à traduire un texte de six lignes de l'espagnol au français. Le dernier propose d'écrire en lettres quelques additions basiques.

Néanmoins, bien que la structure générale des leçons soit souvent la même, parfois elles incluent des parties, des textes ou des exercices qui peuvent varier un peu. Par exemple, la deuxième leçon inclut un *mot pour rire* et une chanson. Les exercices peuvent aussi s'adapter au sujet abordé. Normalement, pour travailler les temps verbaux, ils se focalisent sur la conjugaison. Par exemple, la huitième leçon présente l'énoncé suivant : *conjuguer tous les temps verbaux connus des verbes : demander, finir, dormir et être*¹². De même, pour pratiquer le pluriel ou le féminin, les exercices proposés se limitent à changer le genre ou le nombre des phrases ou des textes, comme dans la cinquième leçon. Également, nous trouvons des dictées et des exercices d'expression écrite, comme dans la huitième leçon pour traiter la thématique de la ville. Finalement, il faut noter que les leçons essayent parfois de réviser ce que les élèves ont déjà appris dans les unités. C'est pourquoi dans quelques leçons des exercices de récitation de poèmes pour pratiquer la prononciation sont proposés.

Malgré l'année d'édition et l'idéologie politique du gouvernement de l'époque en Espagne, nous voulons remarquer que le manuel montre quelques aspects qui soulignent un changement de perspective. Comme nous l'avons commenté, ce manuel était utilisé dans les cours d'une école religieuse féminine, c'est pour cela que des textes comme celui-ci sur le travail des femmes pourraient être un peu choquants dans ce milieu :

Les femmes travaillent aussi soit à la maison, ou à l'atelier, ou à l'usine. La couturière fait des robes des dames ou des demoiselles, la modiste les chapeaux ornés de fleurs et des rubans. Il y a un grand nombre de femmes qui exercent aujourd'hui des professions autrefois réservées aux hommes. Nous connaissons tous des femmes médecins, avocats, professeurs, ingénieurs même. Les bonnes ou domestiques travaillent au service des familles riches. Elles se lèvent avec le soleil et la lune brille déjà au ciel qu'elles sont encore au travail.

En somme, d'après l'analyse que nous venons de faire, le manuel a deux parties assez semblables, même si leurs buts sont peut-être différents. À partir de cette analyse, nous avons voulu savoir comment se déroulaient les cours de français à l'époque de ce manuel. Pour ce faire, nous avons interviewé aussi plusieurs élèves de l'époque pour connaître leurs opinions autour de la matière et pour avoir un

témoignage vivant de l'éducation pendant la dictature de Franco dans les écoles religieuses et, notamment, de l'enseignement / apprentissage de leur première langue étrangère.

3.4. Les cours de français selon la perspective des élèves

Le manuel présenté était utilisé dans une école religieuse, privé et exclusivement féminine. Cet établissement éducatif jouissait à l'époque d'un prestige social et intellectuel assez répandu aux alentours des villes et des villages de la province de Castelló. Il était dirigé par des religieuses qui guidaient l'éducation des jeunes filles toujours à partir des valeurs de miséricorde et de charisme de Dieu. Un de leurs objectifs était que la Vierge soit la figure exemplaire qu'elles devaient suivre, tout cela lié aux normes d'éducation et de comportement en société considérées comme appropriés pour les filles. Par conséquent, la formation religieuse était très présente, ainsi qu'une éducation complètement différente de celle des garçons. La piété était qualifiée et les exercices spirituels étaient obligatoires chaque année.

Après avoir analysé le manuel *Lengua francesa: curso elemental*, nous sommes plongé dans le vécu de quelques usagers de ce manuel. Notre objectif a été de connaître et montrer comment les cours de français se déroulaient dans une école où ce manuel était utilisé pour vérifier quelle était la méthode d'enseignement / apprentissage appliquée. Nous avons voulu connaître aussi l'opinion des élèves par rapport aux cours de français reçus, et même savoir si elles se rappelaient encore quelques contenus de français appris à ce moment-là. C'est pour cela que nous avons interviewé cinq élèves de cette école âgées de 66 à 75 ans.

Les interviewées ont dû répondre aux questions suivantes :

1. Combien d'années avez-vous étudié le français à l'école ? À quel âge ?
2. Quelles étaient les activités que vous faisiez en cours ?
3. Utilisiez-vous la traduction comme exercice ?
4. Quelle était la langue prédominante en cours de français ?
5. Vous focalisiez-vous sur la conversation ou sur les exercices oraux ou, tout au contraire, l'écrit y prédominait ?
6. La grammaire était-elle présente en cours ? Et la mémorisation ?
7. Quelle était la relation avec les professeurs ?
8. Comment les cours de français se déroulaient-ils normalement ?

À partir des réponses obtenues et adaptées à chaque élève, nous apprenons qu'elles ont étudié le français à partir de l'âge de douze ou treize ans dans tous les cas. Toutefois, seulement trois ont continué à l'étudier après leur passage par

cette école. Elles ont étudié entre trois et quatre ans de français obligatoirement pendant la période du baccalauréat¹³. Parmi elles, trois ont aussi choisi le français comme matière optionnelle pour l'année du Cours d'Orientation Universitaire (COU)¹⁴, c'est-à-dire, à 17 ans.

Par rapport aux activités réalisées en cours, même si les professeurs n'étaient pas les mêmes pour toutes, généralement elles affirment que les cours se basaient sur la grammaire, la lecture et le vocabulaire. Il y avait peu d'exercices de conversation, bien que le manuel en ait proposé. L'une remarque l'insistance sur l'étude des temps verbaux et des conjugaisons, ainsi que les dictées.

En ce qui concerne la traduction, en général, pendant les années obligatoires, elles faisaient des traductions français-espagnol. Elles commençaient par des phrases courtes dans les premières parties du manuel, jusqu'à ce qu'elles parviennent à traduire des petits textes à la fin de l'année scolaire. Pour celles qui ont fait le cours du COU (bien que ce soit dans un autre établissement éducatif), elles nous disent que les traductions n'étaient pas aussi fréquentes que dans les années obligatoires, mais elles étaient plus longues.

En général, nous voyons donc que l'écrit prédominait sur l'oral. Cependant, elles avaient aussi des activités orales avec une base grammaticale très forte. Par exemple, une des activités consistait à sortir au tableau où il y avait une phrase écrite dont elles devaient trouver le verbe et le changer de temps. Elles pouvaient faire cela à l'oral ou à l'écrit. Cependant, les activités orales proprement dites n'avaient lieu qu'avec le professeur. Jamais elles ne pouvaient interagir avec leurs camarades, sauf pour demander des matériaux scolaires, par exemple.

Afin de pouvoir réaliser ces activités, la mémorisation était fondamentale. D'après elles, il fallait mémoriser surtout les verbes, mais aussi le vocabulaire, dont le professeur donnait la traduction. Ceci aidait à bien traduire les phrases. Cependant, la mémorisation s'utilisait aussi beaucoup pour la pratique de la prononciation. Les étudiantes mémorisaient les phrases proposées dans le manuel. Véritablement, elles ont pu nous réciter aujourd'hui quelques phrases dont elles se souviennent encore.

Il nous a semblé intéressant de commenter le déroulement des cours et la langue utilisée dans la salle de classe et pendant les explications, car l'espagnol prédomine dans les explications théoriques du manuel. Même si le professeur n'a pas été le même dans tous les cas, il y avait une forte dépendance du manuel. Une des élèves raconte que les cours étaient toujours en français et les élèves ne pouvaient que parler et poser des questions en français. Normalement, le professeur expliquait le sujet correspondant et ensuite les élèves faisaient les exercices liés à ce sujet.

D'autres élèves affirment que les explications grammaticales étaient en espagnol. La langue française s'utilisait pour pratiquer la phonétique, qui était guidée par le professeur et qui consistait à imiter la façon de parler de celui-ci. Dans les deux cas, les élèves ont souligné l'importance de la prière, à laquelle le manuel consacre une leçon. En outre, les cours commençaient toujours avec la prière du *notre père* et du *je vous salue Marie*.

Quant à la relation avec les professeurs, les opinions sont très subjectives et différentes. Il y a des élèves qui considèrent avoir eu *une professeure* très gentille qui récompensait les bonnes élèves. D'autres étaient considérés comme des professeurs « traitables » et deux élèves considèrent qu'ils pouvaient être « vulgaires », bien qu'elles reconnaissent les vastes connaissances en français qu'ils avaient. En définitive, elles concluent en affirmant la supériorité hiérarchique des professeurs qui pouvaient même insulter les élèves sans que celles-ci osent à leur répliquer.

En somme, nous observons que la grammaire était la base de l'enseignement / apprentissage du français à l'époque. Elle était accompagnée d'autres activités, surtout écrites, où la traduction et la mémorisation prédominaient. Les cours étaient souvent guidés par le manuel et la langue de travail mélangeait normalement le français et l'espagnol. En outre, les professeurs jouissaient d'une supériorité où presque tout leur était permis. À noter aussi que quelques interviewées ont commenté qu'elles n'étaient jamais parvenues à savoir parler le français, malgré les connaissances de la langue qu'elles avaient. Cela nous invite à penser que la méthode grammaire / traduction ne fonctionnait pas trop bien ou, au moins, elle ne pouvait s'appliquer dans tous les cours et pour toutes les élèves.

Conclusions

En guise de conclusion, nous pensons avoir rejoint ce que les théoriciens de l'enseignement de langues ont étudié sur la situation des langues vivantes, concrètement le français en Espagne, et ce qui a été promulgué dans le cadre juridique de l'époque. Tout cela accompagné de la réalité vécue dans les salles de classe d'une école privée, religieuse et féminine.

En Espagne, les années 1950 constituent une bataille entre la méthode grammaire-traduction et la méthode active. Le gouvernement de Franco a préféré ne pas changer beaucoup les méthodes d'enseignement / apprentissage appliquées jusqu'à ce moment-là, c'est pour cela que généralement ils ont opté pour le maintien de la méthode grammaire-traduction. Par contre, la méthode active a été impulsée par les professeurs de langues vivantes. Il faut remarquer que les réformes de 1953 et 1957 ont introduit quelques changements dans les plans d'études, où des

exercices de conversation et d'autres qui pouvaient s'encadrer dans la méthode active ont été proposés.

Dans les faits quotidiens, nous avons observé une prédominance de la méthode grammaire-traduction, malgré les innovations que certains professeurs ont voulu implanter. Le manuel analysé en est un exemple, mais aussi les entretiens, qui nous apportent de première main des informations concernant le déroulement des cours de français et le rôle que le professeur et les élèves y jouaient.

Ainsi, le manuel analysé et les entretiens effectués montrent une insistance sur les connaissances grammaticales dans les cours de français, dont l'objectif était de bien écrire en français et de ne pas commettre des erreurs syntaxiques, notamment dans les exercices de traduction. Ceci démontre que l'écrit prédominait sur l'oral, relégué aux exercices de répétition et de phonétique, dont la seule source était le professeur. Quant à celui-ci, il était l'autorité dans la salle de classe. Ceci s'explique aussi parce que l'éducation se basait sur les termes du régime franquiste, dont la patrie et la religion étaient les piliers fondamentaux pour entretenir l'État.

Nous laissons la porte ouverte à de futures recherches sur ce même sujet et sur d'autres manuels utilisés à l'époque dans des établissements éducatifs, publics ou privés, féminins ou masculins avec un nombre plus vaste d'entretiens et un échantillon plus large d'anciens élèves en langue française en Espagne.

Bibliographie

Berré, M. 2014. « L'enseignement de la grammaire en L2 selon quatre ouvrages destinés à la formation des maîtres (Belgique 1874-1950) ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 52, p. 43-61. <https://journals.openedition.org/dhfiles/3558?lang=en#tocto2n5> [consulté le 19 janvier 2021].

Bravo Sánchez, F. 1958. *Lengua francesa: curso elemental*. Alcoi : Marfil.

Casanova, J., Gil Andrés, C. 2009. *Historia de España en el siglo XX*. Barcelone : Ariel.

De Zulueta, I. 1962. «En torno a la unidad didáctica». *Enseñanza media*, n° 103-106, p. 817-820. [En ligne] : <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/74050/00820083008604.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [consulté le 28 janvier 2021].

Fernández Fraile, M.E. .2005. «La institucionalización de la enseñanza del francés como materia escolar en el Siglo XX: planes de estudio y orientaciones oficiales». *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, n° 53, p. 19-46. [En ligne] : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1958475> [consulté le 9 avril 2021].

Fernández Soria, J. M. 1985. «Revolución versus reforma educativa en la Segunda República española. Elementos de ruptura». *Historia de la Educación*, n° 4, p. 337-353. [En ligne]: <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6627/6619> [consulté le 8 février 2021].

Lara Fonfría, J. 2018. «De la ciudadanía patriòtica a l'exclusa: dones decents i prostitutes sota el primer franquisme ». *Fòrum de recerca*, n° 23, p. 391-403. [En ligne] : <http://dx.doi.org/10.6035/ForumRecerca.2018.23.26> [consulté le 5 février 2021].

López Fanego, O. 1956. «La selección del vocabulario en la enseñanza del francés». *Revista de Educación*, n° 44, p. 68-71. [En ligne] : <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/71869/00820073001488.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [consulté le 29 janvier 2021].

López Fanego, O. 1958. «La gramática francesa en nuestro bachillerato». *Revista de Educación*, n° 79, p. 29-33. [En ligne] : <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/70662/00820073002104.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [consulté le 28 janvier 2021].

Morales Gil, F. J. 2006. « L'irruption du Français *fondamental* en Espagne : un vent de modernité dans l'enseignement franquiste ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 36, p. 173-194. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/dhfls/1210> [consulté le 9 février 2021]

Puren, C. 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE International. [En ligne] : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/> [consulté le 20 janvier 2021].

Puren, C. 1989. « La “ méthodologie active ” dans l'histoire des méthodologies des langues vivantes étrangères en France ». Publié dans les *Actes de la Section 3 du Romanistentag d'Aix-la-Chapelle, Aachen (Allemagne)*, p. 27-29.

Ruiz de Azúa, E. 2000. «Un primer balance de la educación en España en el siglo XX». *Cuadernos de historia contemporánea*, n° 22, p. 159-182. [En ligne] : <https://revistas.ucm.es/index.php/CHCO/article/view/CHCO0000110159A/6963> [consulté le 8 février 2021]

Suso López, J., Fernández Fraile, M.E. 2002. « L'enseignement du français langue étrangère au xx^e siècle en Espagne : plans d'études et orientations didactiques officielles ». *Publicaciones*, n° 32, p. 163-198. [En ligne] : <https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/2330> [consulté le 29 janvier 2021].

Utande Iguada, M. 1982. «Un siglo y medio de segunda enseñanza (1820-1970) ». *Revista de Educación*, n° 271, p. 7-41. [En ligne] : <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:e2a4df23-db85-4830-a2be-8395f375c437/re2710113061-pdf.pdf> [consulté le 27 janvier 2021].

Notes

1. Nous les remercions toutes vivement pour leur contribution.
2. *Un terror institucionalizado y amparado por la legislación represiva del nuevo Estado*.
3. Il s'agit d'une association, fondée en 1876 en Espagne, cherchant à promouvoir le renouvellement éducatif et à ne pas s'adhérer aux dogmes politiques, moraux et religieux.
4. Branche féminine du parti *Falange Española*, un parti politique d'idéologie fasciste.
5. *No provocan una gran tensión psico-física*.
6. *La enseñanza del Francés en el Bachillerato ha sido concebida hasta ahora (salvo excepciones) como la de una lengua muerta, conformándose exclusivamente el profesorado con enseñar a traducir, y para eso no muy bien, ya que hacer una buena traducción constituye uno de los ejercicios idiomáticos más difíciles de lograr*.
7. Il faut noter que la méthode directe est considérée l'antithèse de la méthode traditionnelle et apparaît avant la méthode active dans d'autres pays de l'Europe et dans l'Amérique du Nord. La méthode directe se présentait comme une méthode priorisant l'oral, la pratique et l'intuition sur d'autres aspects considérés moins importants.
8. Pour nommer les parties et analyser le manuel, nous avons suivi la terminologie utilisée dans le manuel.
9. *Un sonido gutural que no hay que confundir con el de “g”. Se parece un poco a la que pronuncian los niños y las personas mayores que no han aprendido a pronunciar bien la “r” española*.
10. *En catalán y en valenciano existe la misma diferencia que en francés, como existió en castellano (masa y massa)*.

11. *Es uno de los sonidos que hay que aprender de viva voz.*
12. *Conjugar todos los tiempos conocidos de los verbos: demander, finir, dormir y être.*
13. Le baccalauréat fait référence aux années d'études secondaires, c'est-à-dire entre les 12 et les 16 ans.
14. *Curso de Orientación Universitaria.* Il s'agit de la dernière année d'études secondaires dans les plans d'études espagnols jusqu'à la promulgation de la Loi Organique du Système Éducatif en 1990.