



La réflexion méthodologique utilise en français une terminologie métonymique qui masque les rapports qu'entretient le discours constitutif des manuels avec ceux des méthodes et des classes. Pris entre ces deux discours, celui d'un manuel n'est que rarement la stricte application d'une méthode et n'est jamais totalement adapté aux classes où il est utilisé. Il n'est qu'un outil dont l'efficacité dépend de ce que les enseignants et les apprenants en font, hic et nunc, dans leurs classes. Il ne dispense donc pas les enseignants d'une solide formation professionnelle, pas plus que les étudiants de tout travail personnel.

Mots-clés : méthode, manuel, outil

The methodical thinking on how to teach and to learn French as a foreign language is using a metonymical terminology which obscures connexions between the discourse of handbooks and those of methods and classrooms. The first one, a mixt of the two others, is neither a strict application of a method nor exactly adjusted to the classes where it is used. It is just a tool the efficiency of which depends the way teachers and learners are hic et nunc using it. It cannot serve as a substitute for teachers' professional training or learners' personal work.

Key words: method, handbook, tool

Les discours didactiques, par quoi nous entendons l'ensemble des discours à visée scientifique qui portent sur l'enseigner / apprendre les langues dites étrangères ou secondes (désormais L2), oublient souvent que les résultats obtenus dans l'apprentissage scolaire de ces L2 dépendent moins de ces discours que de ce qui se passe effectivement dans les classes, là où les enseignants s'efforcent, en y suivant strictement ou non une méthode, avec l'aide ou non d'un manuel, d'aider leurs étudiants à apprendre une autre langue que celle qu'ils pratiquent déjà (leur L1). L'oubli de cette évidence est lié pour partie – c'est notre hypothèse – à l'imprécision, voire à la confusion, des termes plus ou moins spécialisés dont usent trop de didacticiens dans leurs discours. Il ne faudrait pas, cependant, en conclure à l'inutilité de ces discours plus ou moins savants, du moins si l'on tient à raisonner, et donc à comprendre, l'observable.

Ce qui importe, c'est certes moins ces mots eux-mêmes que les distinctions conceptuelles qu'ils permettent ou non d'opérer, mais l'adoption de tel mot plutôt que de tel autre dans une langue et culture données n'est pas sans conséquence sur les raisonnements qu'on est à même de formuler dans celles-ci. Car ces mots, même dans leurs emplois spécialisés, restent régis par les règles de la langue et de la culture dont ils relèvent. D'où la difficulté qu'il y a à transférer un concept didactique d'une langue et culture à une autre, y compris quand elles sont historiquement proches (voir, pour le français et l'anglais, A. J. Liddicoat : 2009).

1. Une terminologie didactique à préciser

On dispose en français d'au moins trois dictionnaires spécialisés en didactique des L2, le *Dictionnaire de didactique des langues* dirigé par Robert Galisson et Daniel Coste (ci-après Galisson-Coste 1976), le *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* de Jean-Pierre Robert (Robert 20021), et le *Dictionnaire de didactique du français* dirigé par Jean-Pierre Cuq (Cuq 2003). C'est par rapport à ces trois dictionnaires qu'il nous faut d'abord, *très brièvement*, (re)préciser la terminologie adoptée ici pour raisonner de l'enseignement / apprentissage des L2 (voir, entre autres, Besse 1995 et 2000 : 66-111). Cette terminologie consiste à distinguer trois types de discours correspondant chacun à des circonstances (de production, de transmission et de réception) différentes, et donc à des normes différentes. Discours qu'il importe donc de distinguer nettement, tout en gardant à l'esprit qu'ils sont interdépendants.

Le plus abstrait, produit et destiné à des spécialistes du domaine (didacticiens ou enseignants des L2), est celui que nous disons *des méthodes*, en un sens voisin de la première acception que le Galisson-Coste (1976 : 341) prête à ce terme : « une somme de démarches raisonnées, basées sur une ensemble cohérent de principes ou d'hypothèses linguistiques, psychologiques, pédagogiques, et répondant à un objectif déterminé ». Il est clair que si le discours des méthodes est destiné à aider à enseigner les L2, elles ne sont pas enseignées par lui, mais peut-on les enseigner avec quelque succès sans être informé, d'une manière ou d'une autre, par ce discours ?

Les deux dictionnaires les plus récents ont tendance à substituer au terme de *méthodes*, pris en ce sens, celui de *methodologies*. Le Robert à son entrée *Méthode* (2002 : 53) en fait « un parasyndrome de *methodologie* », mais n'accorde pas à ce terme, au moins dans sa première édition, une entrée spécifique. Le Cuq reconnaît que le mot *méthode* (2003 : 164) « est utilisé couramment avec trois sens différents » : « matériel didactique » ; « méthodologie (on parle ainsi de la 'méthode directe') » ; et celui « qu'il possède dans l'expression 'méthodes actives' », à savoir « l'ensemble des procédés de mise en œuvre d'un principe méthodologique unique », sens dont on conviendra qu'il n'est pas des plus répandus en didactique des L2 (il est d'ailleurs absent des deux dictionnaires précédents). Néanmoins, il est le seul être retenu par l'auteur de l'article.

C'est peut-être ce qui le conduit (nous supposons qu'il s'agit du même auteur) à distinguer, à l'entrée *Methodologie* (*ibid.* : 166), la *methodologie*, en tant que

réflexion théorisante sur « toutes les manières d’enseigner, d’apprendre et de mettre en œuvre ces deux processus », de ce qu’il appelle *les* « méthodologies », lesquelles renvoient à :

des constructions méthodologiques d’ensemble historiquement datées qui se sont efforcées de donner des réponses cohérentes, permanentes et universelles à la totalité des questions concernant les manières de faire dans les différents domaines de l’enseignement / apprentissage des langues [...], et qui se sont révélées capables de mobiliser au moins pendant plusieurs décennies de nombreux chercheurs, concepteurs de matériels didactiques et enseignants s’intéressant à des publics et contextes variés [...].

Notons seulement qu’à définir *méthodologies* par « constructions méthodologiques d’ensemble », tout comme *méthode* (voir ci-dessus) par « principe méthodologique unique », est quelque peu tautologique. Et que de parler *des méthodologies* en place *des méthodes* (dénomination traditionnelle en français depuis plusieurs siècles) risque d’induire une confusion entre le discours *des méthodes* (celui qui les constitue en tant que telles) et le discours *sur* les méthodes, celui qui les commente ou les analyse, le seul à relever, au sens strict de ce terme, de *la méthodologie*.

Le second type de discours que nous distinguons est celui des *manuels*, par quoi nous entendons tout ce qui a pu être matériellement élaboré pour aider maîtres et élèves à enseigner / apprendre *telle ou telle* L2, que ce soit en classe ou hors de celle-ci. S’adressant à la fois à ceux qui enseignent et à ceux qui apprennent, un manuel de L2 tel que nous l’entendons est un mixte pour partie du discours des méthodes (les livres du maître ou les guides pédagogiques y renvoient) et pour partie du discours des classes (que les livres de l’élève ont tendance à reprendre). On sait que, depuis au moins un siècle, les manuels de L2 ne se confinent pas à l’imprimé, qu’ils peuvent être accompagnés de disques, d’images, de films, de CD, formant de véritables ensembles pédagogiques. On argue parfois de l’existence de ces ensembles pour justifier l’appellation courante qui leur est donnée de *méthodes*. Mais il ne s’agit là que d’une métonymie du concept relevant de notre discours des méthodes. Elle est certes justifiée par le fait qu’un manuel se réclame en général d’une méthode ou d’un mixte de méthodes, mais elle peut, comme toute métonymie, conduire à des glissements de sens préjudiciables au raisonnement suivi. Ainsi le Robert, à son entrée *Manuel* (2002 : 50), après avoir repris la définition du dictionnaire de R. Legendre³ (1993) – laquelle réduit le manuel à ce qui, dans un ensemble pédagogique, s’adresse aux apprenants, en gros le livre de l’élève et les divers cahiers ou CD qui lui sont destinés – ajoute ce curieux commentaire : « En fondant le manuel sur une méthodologie [rappelons que ce terme n’est pas défini, au moins dans la première édition du Robert], la linguistique appliquée a fait du terme un parasyndrome de méthode. » C’est oublier que de nombreux manuels ont adopté pour titre, depuis au moins le 17^{ème} siècle et particulièrement en France, le mot de *méthode*, bien avant donc l’émergence de « la linguistique appliquée » dans les années 1940-1960 ; que ladite « linguistique appliquée » n’est pas en elle-même, même si les tenants de la méthode audio-orale ont fondé une partie de leurs propositions sur elle,

une méthode de L2 ; et que tout manuel engage, explicitement ou non, une certaine conception de l'enseignement / apprentissage des L2, qu'elle relève ou non d'une méthode ou d'un mixte de méthodes, telles que répertoriées par les historiens de la didactique des L2.

Notre troisième type de discours est celui des classes, c'est-à-dire ce qui s'y passe entre autres verbalement quand on y enseigne / apprend une L2, à l'aide ou non d'un manuel. Le Galisson-Coste (1976, 91-92) précise que *classe*, pris dans cette acception, est « un groupe de travail associant maître et élèves dans la réalisation d'une tâche commune ». Définition qu'on retrouve dans le Robert (2002 : 10) : « travail de groupe [...] régi par ses propres lois [...], qui réfléchit et travaille à la réalisation d'une tâche participant à un projet collectif », et dans le Cuq (2003 : 42) : « groupe de travail qui associe des apprenants autour d'un enseignant pour réaliser des tâches communes en vue d'objectifs à atteindre. Lieu privilégié des interactions entre professeur et élèves, la classe crée artificiellement des conditions d'appropriation de savoirs et de savoir-faire. » Le discours des classes est beaucoup plus complexe que ceux des manuels ou de méthodes. De nombreuses études lui ont été consacrées durant ces trois dernières décennies, mais aucune, à notre connaissance, n'a étudié systématiquement ce qui change dans ce discours quand on utilise tel manuel plutôt que tel autre, quand on suit telle méthode plutôt que telle autre. Comme si ces deux paramètres n'avaient guère d'influence sur ce qui se passe effectivement dans les classes.

2. Le discours des manuels pris entre le discours des méthodes et celui des classes

Les dictionnaires spécialisés ont tendance à atomiser, en fonction de leurs entrées, les connaissances dont ils rendent compte. Et si un système de renvois permet de relier les entrées entre elles, les interrelations entre les concepts traités restent, en général, peu explicitées. On y trouve néanmoins ici ou là, en particulier quand le dictionnaire a été rédigé par un seul auteur, des traces de la conception qu'il se fait de ces interrelations.

Ainsi du Robert qui laisse entendre, en divers endroits, que ce qui se passe dans les classes dépend directement du discours des méthodes. Par exemple, à son entrée *Didactique* (2002 : 25), cette affirmation : « Un enseignement sans méthode est inconcevable ». Ce qui relève du bon sens si l'on prête à *méthode* le sens ordinaire d'un certain ordre ou d'une certaine conception (voir juste ci-dessus), mais qui est critiquable si l'on lui prête son sens spécialisé en didactique des L2. Car, de même qu'il y a des classes sans manuel, il en existe dont il est difficile de dire de quelle(s) méthode(s) dûment documentée(s) elles renvoient. À l'entrée *Classe* (*ibid.* : 10), il est question de *La France en direct* comme d'un manuel typique de « la méthode audio-visuelle », laquelle est « également appelée SGAV (structuro-globale audio-visuelle) » à l'entrée *Méthode* (*ibid.* : 53). Or il est patent que ce manuel relève d'un mixte de la méthode audio-orale et de la méthode SGAV : à celle-ci il emprunte les films fixes et les dialogues enregistrés, à celle-là, entre autres, ces mêmes dialogues mais transcrits pour les élèves (alors qu'ils ne l'étaient pas, du moins

au début, dans la méthode SGAV) ou les exercices structuraux (qui n'y étaient pas, non plus au début, pratiqués). À l'entrée *Classe* (*ibid.*, 10), il est dit que « la relation élèves-maître » a souvent varié (nous soulignons) « parce qu'elle est *fonction des méthodes utilisées* » : « la méthode traditionnelle » donnerait « au maître le beau rôle », « la méthode directe » mettrait « l'élève dans une position plus enviable », « les méthodes audio-orale et audio-visuelle » emprisonneraient « élève et maître dans un carcan technologique », etc. Bref, J.-P. Robert assimile volontiers le discours des manuels et des classes à celui des méthodes, et fait comme si ce dernier, le plus abstrait et partant le plus général, commandait aux deux premiers, les plus concrets et partant les plus particuliers. Il suffit pourtant d'observer différentes classes qui usent du même manuel ou qui sont supposées suivre la même méthode pour constater que ce qui s'y passe effectivement peut beaucoup varier, tant pour l'enseignement que pour l'apprentissage, au point que parfois, on a l'impression d'avoir affaire à des manuels ou à des méthodes différents. C'est la relative indépendance de ces trois discours, ou du jeu qui existe entre eux, qu'il convient donc de préciser un peu plus avant.

Ce qui distingue fondamentalement le discours des méthodes du discours des manuels et de celui des classes, c'est que le premier relève du *général* (il est en principe applicable sinon à toutes du moins à diverses langues), alors que les seconds relèvent du *particulier*, en ce qu'ils ne concernent soit qu'une seule langue, la L2 enseignée⁴, soit deux langues, cette L2 et la langue partagée par les apprenants concernés (la L1), le plus souvent leur langue maternelle. C'est cette généralité qui confère – en Occident, la science relève du général au moins depuis Aristote – au discours des méthodes une certaine scientificité, laquelle est refusée aux discours des manuels ou des classes. Ce qui fait que le terme de *méthode* est plus valorisant que ceux de *manuel* ou de *classe*, et que les éditeurs ont tendance, pour valoriser leurs productions, à le privilégier en appelant *méthodes* les ouvrages qu'ils publient.

On trouve dans le Cuq (à la toute fin de l'entrée *Méthodologie* 2003 : 167) cette remarque (nous soulignons les mots et expressions sur lesquels nous allons revenir) :

Dans l'analyse méthodologique d'un *matériel didactique*, il est sinon aisé du moins indispensable de distinguer au moins entre *la méthodologie de référence* (celle dont les auteurs se réclament), *la méthodologie de conception* (celle qu'ils ont effectivement mise en œuvre) et *la méthodologie d'utilisation* (celle que l'on peut raisonnablement supposer être suivie dans les pratiques de classe en fonction de la tradition et de la formation *méthodologiques* dominantes parmi les enseignants et les apprenants, ainsi que de leur adaptation à leur environnement de travail).

Remarque qui nous paraît judicieuse en ce qu'elle souligne la nécessité, dans l'analyse méthodologique d'un manuel (dit ici « matériel didactique »), de distinguer ce qui y relève du discours de la méthode adoptée par ses auteurs (préface, certaines consignes, livre du maître, guide pédagogique), ce qui y relève du discours destiné aux apprenants (livre de l'élève, cahiers d'exercices...), et le discours des classes où ce manuel peut être effectivement utilisé. Mais l'emploi qu'on y fait de certains termes, entre autres ceux de

méthodologie et *méthodologique*, brouille cette nécessaire distinction. L'usage qu'on y fait de *méthodologie*, dans « méthodologie de conception » et « méthodologie d'utilisation », ne correspond pas à la définition qui en a été préalablement donnée (voir sa définition en 1.). Il s'agit, là aussi, d'une métonymie critiquable du concept de départ. En effet, si « la méthodologie de référence » renvoie bien à la méthode dont se réclament les auteurs du manuel, ou à celle que l'on peut induire de ce qu'on y observe, il en va différemment pour les deux autres. « La méthodologie de conception » est à comprendre comme l'application que ces auteurs ont fait des principes de cette méthode à une L2 particulière, et éventuellement à la langue pratiquée nativement ou non (leur L1) par les publics qu'ils visent. On pourrait penser que « la méthodologie d'utilisation » renvoie aux conseils et exemples qu'on trouve dans le livre du maître ou dans le guide pédagogique accompagnant ce manuel, mais la parenthèse explicite clairement qu'il s'agit de ce que l'on peut induire de l'analyse du manuel quant à ce qui peut se passer dans les classes où il est utilisé, induction qui ne peut être menée à bien qu'en tenant compte des représentations et habitudes d'enseignement / apprentissage supposées les plus répandues dans ces classes (nous allons y revenir). Cette clarification terminologique opérée, ajoutons quelques précisions quant aux interrelations entre ces trois « méthodologies ».

On a souvent fait observer que des manuels, présentés dans leur préface comme « communicatifs », comme se référant à la méthode communicative, ne le sont pas toujours dans leurs leçons et exercices. La même observation pourrait être faite à propos de manuels récents qui se réclament de « la perspective actionnelle » du Conseil de l'Europe sans en relever vraiment, leurs auteurs se bornant à afficher leur conformité aux « échelles de niveaux » préconisées par cette institution. Induire, pour ainsi dire à l'aveugle (sans avoir recours à sa préface, à son guide pédagogique ou à ce que l'on sait de ses auteurs), de la seule analyse du discours d'un manuel quelle peut être sa méthode « de référence » n'est pas toujours chose évidente : il suffit de donner à des (futurs) enseignants une ou deux leçons d'un manuel, dont on a gommé ce qui permettrait de l'identifier par ailleurs, pour s'en rendre compte.

Quiconque a produit à la fois des textes théorisans en didactique des L2 et un manuel d'une L2 sait, d'expérience, que l'élaboration de celui-ci exige plus de travail que la rédaction ceux-là. C'est qu'il s'agit moins, contrairement à ce que laisse entendre l'expression « méthodologie de conception », de concevoir ce que l'on va faire que de le faire dans le plus petit détail, c'est-à-dire d'appliquer une conception préalable et générale, empruntée le plus souvent à la ou aux méthode(s) dont on s'inspire ou dont on veut se distinguer, à une langue et à une culture particulières, celles qu'il s'agit d'aider à enseigner / apprendre, ce qui implique, en particulier quand on a affaire à des débutants, de multiples décisions quant aux sons et/ou graphies à privilégier, au vocabulaire et à la morpho-syntaxe des phrases que l'on présente aux élèves, au nombre de leurs syllabes, aux types de discours dans lesquels on les insère, à l'implicite culturel et éducatif engagé, le tout en tenant compte de ce qu'on a introduit dans les leçons précédentes et de ce qu'on introduira dans les suivantes, et en gardant à l'esprit qu'on s'adresse simultanément à des enseignants et à des apprenants,

dont les connaissances et les habitudes ne sont pas toujours les mêmes. Il y a là tout un travail d'élaboration qui conduit souvent, ça et là, à nuancer voire à biaiser la méthode « de référence ».

Élaborer un manuel de L2 quelque peu original est aussi difficile que de créer un poème à même de susciter une émotion nouvelle dans une forme fixe (tel un sonnet). D'où sans doute le fait, observable depuis longtemps en Europe, que les manuels de L2 se pillent les uns et les autres sans attester d'une grande invention (à peu près les mêmes dialogues et les mêmes exercices s'y retrouvent). Le grand Comenius lui-même, qui connaissait bien la littérature didactique de son temps et qui avait antérieurement publié nombre d'écrits théoriques (dont ce qui deviendra sa *Didactica magna* ou « grande didactique »), le reconnaît dans la préface à sa *lanua Linguarum reserata* (« La porte des langues ouverte », manuel dont la première édition est de 1631) : « j'y ay employé presque trois ans entiers (qui est ce qui pourrait croire qu'un si petit labeur m'ait tant cousté ?) » (Comenius 1643 : 10). Ce qui ne l'a pas empêché de passer plus d'années encore à élaborer son manuel intitulé *Orbis Sensualium Pictus*, dont la première édition date de 1658 et qui sera réédité, à quelques modifications près, jusqu'à la fin du 19^{ème} siècle.

3. À propos des manuels quand ils sont utilisés dans les classes

« La méthodologie d'utilisation » (voir citation en début de 2.) d'un manuel est entendue comme « celle que l'on peut raisonnablement supposer être suivie dans les pratiques » des classes où il peut être utilisé. Même si l'on y précise qu'il faut tenir compte de ce que l'on peut savoir par ailleurs de la tradition et à la formation « dominantes » des utilisateurs et de « leur environnement de travail », cette induction « raisonnable » nous paraît encore plus difficile que de remonter des manuels à la (ou aux) méthode(s) qui les inspire(nt).

C'est que si un manuel n'est parfois qu'une application particulière (pour une L2 et un public donnés) des préceptes d'une méthode, une classe, pour peu que l'enseignant y soit plus attentif à ses étudiants qu'au manuel utilisé, n'est que rarement une stricte application de celui-ci. Il est rare que l'enseignant le suive ligne à ligne, il peut en sauter certains exercices, en modifier l'ordre, avoir recours à des procédés qui n'y sont pas prévus, et quand il reprend ceux qui y sont préconisés, il les met pédagogiquement en œuvre à sa façon, en y engageant sa sensibilité au moins autant que ces connaissances. Il s'ensuit que ce qui se passe dans une classe relève moins du manuel utilisé que de l'art qui le met pédagogiquement en œuvre, art analogue parfois à celui d'un artiste, le plus souvent à celui d'un artisan. « D'évidence, écrivions-nous il y déjà un quart de siècle, ce n'est pas le manuel qui enseigne, et encore moins lui qui apprend. C'est-à-dire que son efficacité relative, comme pour tout outil, dépend autant de la manière dont on l'utilise que de ses qualités propres. » (Besse 1985 : 17)

Une classe, quelle qu'en soit la matière enseignée / apprise, est une micro-communauté temporaire où l'individuel et les relations interindividuelles (enseignant-apprenants, apprenants entre eux) jouent un rôle déterminant quant aux résultats qu'on y obtient. C'est dire que toute classe est hétérogène,

et qu'une pédagogie inattentive aux différences qui la constituent favorise les seuls apprenants déjà accoutumés par leur milieu familial et social aux pratiques, entre autres langagières, de l'enseignant, au détriment de ceux qui n'y ont pas été antérieurement familiarisés. Constat qui est au fondement de ce qu'on appelle actuellement en sciences de l'éducation, par opposition aux pédagogies frontales dites « de transmission », « la pédagogie différenciée » (voir Ph. Perrenoud 2008).

Mais cette hétérogénéité est sans doute plus prononcée dans les classes de L2 que dans celles d'autres matières scolaires. Même quand les apprenants d'un groupe-classe ont plus ou moins le même âge, sont du même niveau (établi par des tests) et partagent nativement la même L1 et la même culture (scolaire et non scolaire) de départ, subsistent toujours des différences entre apprenants différences qui mettent en jeu leur native identité. Si elles sont liées à l'inégalité naturelle de leurs *aptitudes* (mimétiques ou réflexives), elles le sont aussi, et peut-être surtout, à ce qu'ils n'ont pas été nécessairement accoutumés, dans leur prime enfance, à la même variété de leur langue et culture natives, à la même éducation familiale. D'où des *attitudes* face à l'enseignant et à son enseignement qui peuvent beaucoup varier. En d'autres termes, l'enseignement/ apprentissage d'une L2 engage, sans doute plus profondément que celui d'autres matières, l'histoire et l'identité personnelles de chaque apprenant, ce qui l'a fait différent de ses pairs et des étrangers dont il s'efforce d'apprendre la langue et la culture. On pourrait dire que la classe de L2 le somme de se faire, au moins par moments, autre qu'il n'a été nativement formé. Et c'est là, à nos yeux, l'intérêt éducatif profond, humanisant en quelque sorte, de l'apprentissage scolaire d'une L2.

Il s'ensuit qu'un manuel de L2 – y compris quand il se veut « contextualisé », réputé correspondre aux « objectifs spécifiques » d'un public déterminé, ou encore « centré sur l'apprenant », apprenant générique qui n'a guère plus de réalité qu'une moyenne en statistiques – ne convient jamais exactement aux apprenants qui l'utilisent. C'est donc nécessairement à l'enseignant de l'adapter, autant qu'il lui est possible compte tenu de ses compétences et de son environnement, à chaque apprenant de sa classe en fonction, *hic et nunc*, des réactions, progrès et régressions qu'il peut observer chez celui-ci.

De ce point de vue, il n'y a guère de différence entre les manuels de français L2 qu'on dit actuellement⁵ « universalistes » et les autres. Les « universalistes » sont ainsi qualifiés parce qu'ils sont publiés par des éditeurs en général parisiens pour être vendus partout dans le monde. En conséquence, ces manuels sont rédigés dans cette seule langue – mieux vaudrait les qualifier de manuels *unilingues* – et pour des publics distingués en général par leurs seuls âge et niveau. Ils exigent donc des enseignants qui les utilisent un important travail d'adaptation, plus laborieux peut-être que celui que doivent faire les enseignants disposant de manuels dits « spécifiques ». D'où la multiplication, autour des manuels « universalistes », de matériels complémentaires ou de versions « locales » (publiées ou non par l'éditeur du manuel « universaliste ») destinés à faciliter la tâche des enseignants dans tel ou tel pays. Ouvrages qui, souvent, ne font que reprendre ce que leurs auteurs « locaux » ont fait eux-

mêmes dans leurs propres classes, et qui recourent souvent, y compris quand ils se réfèrent à des méthodes qui en récuse l'usage pédagogique en classe de L2, à la L1 de leurs apprenants. Mais si « adaptées » qu'elles se veulent, ces publications « locales » ne le sont jamais vraiment à chacune des classes qui les utilisent, et encore moins à chaque apprenant qui les fréquentent. Elles ne dispensent donc pas l'enseignant de devoir en adapter, en fonction sa compétence et de sensibilité personnelle, le contenu et les pratiques selon ce qui s'y passe *hic et nunc*.

On objectera peut-être à ce qui précède l'existence des manuels dits « d'auto-apprentissage », lesquels sont plus anciens (que l'on pense à « la méthode Assimil » en France) et plus répandus (que l'on pense à certains guides de voyage) que ne le laissent entendre les traités plus ou moins récents les concernant. Ce serait oublier que, dans cet « auto-apprentissage », c'est l'apprenant qui s'enseigne à lui-même, en fonction de l'usage qu'il fait de son manuel, de la manière dont il l'adapte à lui-même. Mieux vaudrait sans doute parler d'apprentissage auto-dirigé (voir l'entrée *Autodirigé* dans Cuq 2003 : 30).

On comprend dès lors mieux qu'on ait souhaité et même prédit, à diverses reprises dans l'histoire de la didactique des L2, « la mort du manuel » (voir récemment, entre autres, F. Debyser 1973). Mais il faut bien constater que, pour s'en tenir aux manuels de français L2 durant ces trois dernières décennies, qu'on n'a jamais autant publié de manuels que depuis leur « mort » annoncée. Sans doute parce que les manuels s'avèrent utiles et aux enseignants qui, souvent chargés de plusieurs classes relevant de niveaux différents et progressant à des rythmes propres, y trouvent une sorte de « pense-bête » qui allège leur travail préparatoire, et aux apprenants qui peuvent ainsi « répéter » leurs leçons hors de la classe sans avoir à prendre trop de notes. Mais ils sont aussi utiles aux diverses institutions qui, en recommandant un seul manuel dans toutes les classes relevant de leur autorité, pensent faciliter leur travail de contrôle et d'évaluation des résultats.

Dès lors — ce sera notre conclusion —, on comprend mieux que les résultats qu'obtient tel enseignant dans telle classe dépendent au moins autant de ce qu'il y fait pédagogiquement de sa propre initiative que du manuel qu'il y utilise avec ses étudiants, fût-il le mieux adapté à son public, et de sa méthode de référence, fût-elle la meilleure ou la plus récente. Et ce qu'il y fait dépend certes de ses aptitudes personnelles — en particulier celle qui lui permet d'établir une relation non stressante, de facilitation, avec chaque étudiant, aptitude qui ne s'apprend guère —, mais surtout de sa formation professionnelle. Pour répondre, *hic et nunc*, aux besoins qu'il perçoit chez tel ou tel apprenant, il lui faut disposer d'une panoplie de techniques d'enseignement qui ne se trouvent pas nécessairement dans une seule méthode. Il lui faut donc être sinon formé du moins initié aux différentes méthodes recensées par la didactique des L2 et aux différentes techniques d'enseignement qu'elles préconisent, entre autres celles qui aident les apprenants à accéder au sens des signes de la L2, à s'accoutumer à la « grammaire » qui les organise, à appréhender la culture qu'ils mettent en jeu, à leur en faciliter la prononciation ou l'écriture. Il pourra ainsi être mieux à même de choisir celles qui lui conviennent le mieux,

celles avec lesquelles lui-même se sent le plus à l'aise, mais aussi celles qui lui semblent le mieux, même si ce ne sont pas ses favorites, répondre aux besoins d'apprentissage de chacun de ses étudiants. Formation ou initiation au discours des méthodes qui devrait être complétée par ce que le dictionnaire dirigé par J.-P. Cuq qualifie, fort justement, de « pédagogie différenciée » et de « pédagogie en contexte » (2003 : 190-192), lesquelles visent d'abord à tirer parti de l'hétérogénéité des apprenants et de la diversité des contextes où l'on enseigne / apprend. Rares sont en France, à notre connaissance, les maîtrises et les mastères de français L2 qui forment les (futurs) enseignants de cette langue à la diversité des techniques d'enseignement qui distinguent les méthodes entre elles, ainsi qu'à ces deux pédagogies qui aident à en diversifier et en contextualiser le maniement.

Notes

¹ Une seconde édition en est parue en 2008.

² Nous supposons que les entrées *Méthode* et *Méthodologie* ont été rédigées par le même auteur.

³ Telle que citée par J.-P. Robert (nous soulignons) : « tout ouvrage imprimé, destiné à l'élève, auquel peuvent se rattacher certains documents audio-visuels et d'autres moyens pédagogiques, et traitant de l'ensemble ou des éléments importants d'un programme d'études pour une ou plusieurs années d'études ».

⁴ Les manuels qui visent à enseigner plusieurs L2 étaient beaucoup plus répandus du 16^{ème} au 18^{ème} siècles que de nos jours.

⁵ A notre connaissance, ce qualificatif, plus commode qu'exact, a été répandu au début des années 1970 par l'auteur de *La France en direct* pour opposer son manuel, qu'il disait fondé sur « la linguistique contrastive » propre de la méthode audio-orale, à un manuel concurrent, *Voix et Images de France*, fondé sur les enquêtes statistiques, propres à la méthode structure-globale audio-visuelle, du « Français fondamental ». En fait, dans *La France en direct*, le « contrastif » est réduit, pour d'évidentes raisons de diffusion, à quelques minimales différences (dans une ou deux leçons) entre une version dite « romane » et une version dite « anglo-saxonne », deux versions dont il n'a plus été question quand ce manuel a été écopé dans les pays arabes ou asiatiques.

Bibliographie

Besse, H., 1985. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier.

Besse, H., 1995. « Méthodes, méthodologie, pédagogie », *Le français dans le monde - Recherches et Applications*, Méthodes et méthodologies, n. spécial, janvier, pp. 96-108. Paris : Hachette.

Besse, H. 2000. *Propositions pour une typologie des méthodes de langues*. Thèse d'État en Lettres & Sciences humaines, soutenue à l'Université de Paris VIII. Multigraphiée.

Comenius, J. A., 1643 [1631]. *Ianua Linguarum Reserata*. Cum Græca versione Theodori Simonii Holsati, Secunda hac editione recognita, & innumeris in locis emendata : Et Gallica nova Stephani Curcellæi. Amstelodami : Apud Ludovicum Elzevirium.

Cuq, J.-P. (coord. par), 2003. *Dictionnaire de didactique du français*. Langue étrangère et seconde. Paris : CLE International - ASDIFLE.

Debyser, F., 1973. « La mort du manuel ou le déclin de l'illusion méthodologique », *Le français dans le monde*, n. 100, pp. 63-68.

Galisson, R., Coste, D. (dir. par), 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

Legendre, R. (dir. par), 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin / Paris : Eska.

Liddicoat, A. J., 2009. « La didactique et ses équivalents en anglais : terminologie et cadres théoriques dans la circulation des idées ». *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, juillet, n. 46, pp. 33-41.

Perrenoud, Ph., 2008. *Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action*. Issy-les-Moulineaux (France) : ESF Éditeur.

Robert, J.-P., 2002. *Dictionnaire pratique du FLE*. Paris : Éditions Ophrys.