

## **"Innovations et continuités dans l'enseignement du FLE en Argentine: le cas des manuels contextualisés "1**

Rosana Pasquale (UBA, UNLu, IES en Langues Vivantes)  
rosanapasquale@gmail.com

### ***Introduction***

Au cours de l'histoire de la didactique du FLE, on peut remarquer des moments d'innovation fort précis. Ainsi, diverses approches méthodologiques se sont succédées dans le temps et chacune d'elles, à son tour, s'est autoproclamée « innovante et révolutionnaire » et s'est manifestée, plus ou moins ouvertement, contre tout ce qui l'avait précédée. Or, quelles sont les « innovations » décelables dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Argentine? Une hypothèse rapide pourrait être avancée : la didactique du FLE en Argentine aurait suivi les va-et-vient méthodologiques que nous connaissons tous, venus d'Europe et plus précisément, de France. Mais alors, une question s'impose : cet enseignement fait-il des actualisations particulières des modèles importés? Et si oui, quelles sont les sources qui nous permettraient de les relever? Pour notre part, nous n'avons retenu qu'une source pour essayer de répondre à ces questions : les manuels édités en contexte national.

Ainsi donc, dans cette communication, nous essayerons de montrer que, même en suivant les grandes lignes directrices des modèles méthodologiques universalistes, l'enseignement-apprentissage du FLE en Argentine a revêtu des caractères originaux du fait des *transgressions* opérées dans ces modèles et des *usages* « *sui generis* » qu'on en a fait, motivés les unes et les autres par des contextes sociopolitiques et idéologiques précis, par des politiques linguistiques et éditoriales en vigueur et par les représentations des acteurs sociaux concernant l'objet d'enseignement, c'est-à-dire, la langue française.

Ainsi, nous nous proposons de présenter quelques exemples pris d'un corpus de manuels contextualisés car ils mettent en évidence, à notre avis, les appropriations particulières opérées sur les méthodologies constituées, à des époques différentes.

### ***Quand les manuels contextualisés témoignent des continuités et des ruptures.***

Nous appelons « manuels contextualisés », à la suite de Bérard (1995), les manuels écrits par des auteurs argentins, français ou par des équipes mixtes, destinés à des étudiants argentins et édités en contexte local. Il s'agit donc des manuels « made in Argentine » qui ont été utilisés dans les classes de notre pays soit comme seul support d'apprentissage, soit accompagnés d'autres supports, soit encore comme constituant à eux seuls « la didactique de la LE ».

---

<sup>1</sup> Cet article a été présenté lors des XIVe SEDIFRALE "Le français au coeur des Amériques", tenues à Asunción (Paraguay), du 2 au 7 juillet 2006. Une version plus courte en a été publiée dans *Dialogues et Cultures*, n° 52 Revue de la Fédération Internationale des Professeurs de Français, Belgique, pp. 102-107

Les manuels contextualisés « pivotent » entre deux réalités : celle, théorique et étrangère (française, en l'occurrence) où sont élaborées les théories linguistiques, les modèles didactiques et les matériaux curriculaires universalistes « prêt à porter » et celle, pratique et nationale, inscrite dans le champs du « sur mesure » où priment les politiques linguistiques nationales, les représentations sociales circulantes ou les transpositions didactiques *ad hoc* et où sont appliqués et contextualisés les modèles conçus ailleurs. Autrement dit, les manuels nationaux semblent être des « lieux de rencontre » privilégiés des facteurs exogènes et endogènes, constitutifs de l'originalité de l'enseignement-apprentissage du FLE en Argentine.

### ***Transgressions et « usages sui generis » : deux tentatives de contextualisation***

Passons maintenant à quelques exemples qui seraient susceptibles de rendre compte de la dynamique propre de l'enseignement-apprentissage du FLE en Argentine, balisée, comme il a été déjà mentionné, par des *transgressions* et des *utilisations ad hoc* marquant toutes les deux des continuités et des ruptures entre les modèles « du dehors » et les mises en oeuvre « du dedans ».

Commençons par les *transgressions*. L'exemple que nous présenterons est celui du manuel "*Notre vie*"<sup>2</sup>, publié au début des années 50 et dont la préface annonce l'option méthodologique retenue par les auteurs: la méthodologie directe.

Une analyse même rapide du texte permet de constater à quel point le contexte socio-politique de production de du manuel est déterminant dans sa fidélité aux principes de la méthodologie directe. En effet, ce manuel s'inscrit dans la période de consolidation de l'Etat Providence, c'est-à-dire, les deux premières présidences de Péron (1946-1955). Dans l'ouvrage, l'Etat Providence est représenté par les allusions permanentes à des valeurs défendues à l'époque telles que le travail (surtout des ouvriers et des petites professions), les "conquêtes sociales" (les congés payés), la modernisation de l'économie. Dans de nombreuses leçons et sur un ton moralisant (qui est, d'ailleurs, celui de tout l'ouvrage!), on exalte le travail et ses bénéfices, la famille profitant des progrès de l'économie et de la croissance sans frein du pays et l'amélioration de la qualité de vie des citoyens. Comme une toile de fond qui met en valeur la modernisation de l'Etat se dressent le progrès des moyens de transport (chemins de fer nationalisés, avions, bateaux), la qualité des manifestations culturelles ou l'urbanisation accélérée du pays.

Le manuel est donc « fidèle » au modèle socio-politique établi mais la méthodologie directe y semble « trahie » par l'introduction, vers la fin du livre, des thèmes et des versions, exercices, tous les deux, prototypiques de la méthodologie traditionnelle. En effet, ces exercices s'appliquent à l'ouvrage de référence de la période : « *La razón de mi vida* » d'Eva Perón. Ce livre avait été promu au stade de texte scolaire par une loi promulguée en 1952 par la Chambre de Députés. Dans le premier article de cette loi, on affirme:

*“En todos los establecimientos de enseñanza primaria, secundaria, normal, especial, técnica y superior y en las escuelas de orientación profesional, dependientes del*

---

<sup>2</sup> Angonuzzi C et Rial, M « *Notre vie* », 3e année, Kapelusz, 1954, deuxième édition, Buenos Aires. Ce volume est précédé de deux autres : « *Notre classe de français* » (édition consultée : 1959) pour la 1<sup>e</sup> année et « *Le foyer et la ville* » (1950) destiné à la 2<sup>e</sup> année (mêmes auteurs, même maison d'édition)

*Ministerio de Educación se hará conocer el libro “La razón de mi vida” de que es autora la señora Eva Perón, Jefa Espiritual de la Nación”(1952)<sup>3</sup>*

Les articles suivants de la loi concernent la mise en oeuvre de celle-ci; cependant il en existe un qui nous intéresse tout spécialement : il s’agit de l’article 3 par lequel on incorpore ce livre à l’enseignement des langues étrangères ; voilà donc comment « *La razón de mi vida* » devient une bibliographie obligatoire dans les cours de langues vivantes en Argentine. Le problème qui se pose aux auteurs semble être celui-ci : comment introduire un texte scolaire écrit en LM dans un autre texte scolaire en LE ? La solution qui apparaît aux yeux des concepteurs est de faire une place dans le manuel à la LM des étudiants, même si cela signifiait de s’écarter des principes méthodologiques revendiqués ! Voilà donc ici, un cas de transgression totale aux principes soutenus par le courant méthodologique adopté.

Laissant de côté les *transgressions*, nous passerons maintenant aux *usages sui generis* et parmi ceux-ci, aux *accommodements*. Ici, les principes méthodologiques sont adaptés soit aux *conditions matérielles soit traditions de l’enseignement-apprentissage du FLE en milieu scolaire*. Le manuel de référence sera, cette fois-ci, “*Prenez la Parole*”<sup>4</sup>, ouvrage conçu en partenariat par des spécialistes argentins et français et publié en 1974, dans un contexte de rénovation des programmes de français des écoles secondaires. Ce manuel, tel qu’il est indiqué dans la préface,

*« (...) tient compte des apports récents de la linguistique et de la pratique des techniques audio-visuelles avec les corrections qu’exigent les considérations propres à l’Argentine » (Préface : IX)*

Quant aux « *apports récents de la linguistique* », il s’agit bien de ceux de la linguistique structurale tandis que en ce qui concerne les « *techniques audio-visuelles* », le manuel propose le tableau de feutre et les figurines. Selon les auteurs, ce support a été choisi aussi bien par des raisons pédagogiques qu’économiques; cependant on a l’impression que ce sont ces dernières raisons qui l’emportent :

*“Le choix du tableau de feutre et des figurines comme support visuel s’explique par référence aux conditions de travail du professeur, les raisons économiques rejoignant le critère pédagogique puisque cet auxiliaire est bon marché, pratique, peu encombrant et riche des possibilités infinies » (Prefacio : X)*

Une multiplicité de causes d’ordre matérielle explique ce choix modeste: les budgets exigus des professeurs et des écoles, le manque de formation des professeurs dans le maniement des ressources audio-visuelles, le nombre excessifs d’élèves par cours, etc. Cependant, il faut aussi mentionner dans cette adaptation quelque peu anarchique de la méthodologie audio-visuelle, le rôle des « *traditions* » d’enseignement des langues étrangères dans le contexte national telles que la forte empreinte de l’écrit dans l’enseignement des LV, la place quelque peu périphérique de cet enseignement dans l’ensemble du cursus de formation, la relativisation des besoins et des

---

<sup>3</sup> Dans cette citation, nous avons conservé la langue d’origine du texte. Nous en proposons la traduction suivante : « Dans tous les établissements dépendant du Ministère de l’Éducation primaires et secondaires, dans les écoles normales, spéciales, techniques et supérieures ainsi que dans les lycées professionnels, on fera connaître *La raison de ma vie* dont l’auteure est Mme Eva Péron, Chef Espirituel de la Nation »

<sup>4</sup> “*Prenez la parole*” *Diálogos en situación*. Guía pedagógica del profesor, Eudeba, 1974

motivations de communication immédiate des étudiants, la faible ou nulle exposition à la LE en dehors des heures de cours dans un pays soit disant « monolingue », etc. Ibáñez, enseignante argentine, écrit en 1961:

*“(…) la manera de desarrollarse nuestra enseñanza secundaria y los objetivos perseguidos nos colocan en una situación muy distinta [de la de Francia]: el alumnado no tiene el mismo interés por la lengua que quienes se hallan en Francia acicateados por la necesidad inmediata de comunicarse, el número de horas disponibles por semana es notablemente menor y el lapso total previsto, por el contrario, más extenso, por lo cual el principio de enseñanza principalmente oral pierde validez y eficacia. Agregó, de acuerdo con mi posición personal ya fijada al respecto, que interesan más para nuestro fines la lengua escrita y la práctica de la lectura que el adiestramiento oral” (Ibáñez, 1961: 25)<sup>5</sup>*

Ainsi aux conditions matérielles s'ajoutent les traditions d'enseignement et toutes les deux exercent une influence considérable sur la méthodologie audio-visuelle laquelle, même en gardant ses principes de base, se voit « raccommodée » à une réalité socio-linguistique particulière. Ces raccommodements font d'elle une proposition pour la classe assez éloignée des propositions originales.

### ***Conformation de l'image de soi et conformation de l'image d'autrui : entre la rupture et la continuité***

Aux *transgressions* et aux *accommodements*, tous les deux bornés à une actualisation particulière des principes méthodologiques en vigueur, nous ajouterons un troisième cas de figure quelque peu différent. En effet, loin de se situer au niveau des bases méthodologiques, l'enjeu dans ce troisième cas concerne *le rapport étroit qui s'établit entre l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère et les contextes sociopolitiques dominants*. Pour illustrer ce troisième cas, nous prendrons deux exemples, le premier datant de la fin du XIXe siècle; le second, de celle du XXe siècle.

L'insertion du français dans le système éducatif argentin s'est faite sous le signe de la *Grammaire-traduction* et les manuels contextualisés du XIXe siècle ainsi que les quelques ouvrages théoriques retrouvés, s'inspirent de cette méthodologie et recommandent vivement l'enseignement explicite des catégories grammaticales et la traduction dans ces deux versants : thèmes et versions. Ces exercices rendent possible l'inclusion des textes d'auteurs argentins, dont la sélection est motivée par les valeurs poursuivies dans un pays qui est en train de se construire en tant que tel, à l'époque de la constitution de l'Etat-Nation.

En effet, dans les "Trozos Argentinos" du « *Cours théorique et pratique de français* »<sup>6</sup>, par exemple, la plume de la bourgeoisie éclairée représentée par Sarmiento, Avellaneda, Goyena,

---

<sup>5</sup> En espagnol dans l'original. Nous proposons la traduction suivante : « (...) la manière dont se développe notre enseignement secondaire et les objectifs que nous poursuivons, nous placent dans une situation très différente [de celle de la France] : les étudiants n'ont pas de besoin de communication immédiat, le nombre d'heures de cours par semaine est réduit tandis que la durée total de l'enseignement est longue, l'enseignement oral perd de sa validité et de son efficacité. J'ajoute ma prise de position, déjà avancée d'ailleurs, par rapport à ce sujet : la langue écrite et la pratique de la lecture sont plus adéquates pour nos buts »

<sup>6</sup> Abeille, L « *Cours théorique et pratique de français* », Imprimerie M. Biedma, 1893, Buenos Aires

Mármol, Mitre, Echeverría, etc. fait l'éloge du courage militaire de l'Ejército Grande (Sarmiento: "Pasajes del Paraná"), de l'héroïsme sans failles de San Martín (Mitre: "San Martín" ) ou des qualités de la terre américaine (Goyena: "Las noches de las regiones sud-americanas") et condamne féroce la tyrannie rosiste (Mármol: "A Rosas", Echeverría: "Himno al Dolor" )

Ainsi donc, le contexte politique et social d'édition est clairement déterminant: l'Argentine est lancée dans un processus de construction de l'identité nationale: les allusions aux grands hommes, constructeurs de la nation argentine, doivent peupler les manuels de l'époque d'autant plus que ceux-ci deviennent des organes de propagande politique, en milieu scolaire. Il faut contribuer à la formation d'une image de soi, d'une image du pays et de ses habitants, des grands hommes et des êtres anonymes qui construisent la nation : la République naissante se veut héroïque, grande, libérale, indépendante... Les textes des auteurs argentins sont là pour contribuer à cette identité tout en marquant la continuité d'un modèle didactique conçu à l'étranger mais contextualisé suivant des conceptions idéologiques dominantes à l'époque.

Notre second exemple se situe beaucoup plus près de nous, dans les années 80. A l'époque, les manuels contextualisés argentins<sup>7</sup> épousent les modèles méthodologiques en vigueur (l'approche communicative) tout en abandonnant toute référence aux éléments de la culture et à l'identité nationales (ils ne se sont plus nécessaires –paraît-il!) et vont ainsi contribuer à la conformation de l'image d'autrui par l'effacement de la propre image.

En effet, si nous prenons des manuels comme « *Et voilà!* »<sup>8</sup> ou « *Trait d'union* »<sup>9</sup> derniers ouvrages de FLE "made in Argentine", nous pouvons constater que l'effort de contextualisation des auteurs passe principalement par le besoin de répondre aux conditions matérielles de l'enseignement-apprentissage du FLE dans le milieu institutionnel argentin. Ainsi, nous retrouvons des contenus adaptés à la durée des séances, des consignes et des explications métalangagières faites en espagnol, des ensembles pédagogiques réduits (parfois, il n'est composé que du seul livre de l'élève), etc.

Hors ces adaptations d'ordre pratique et certaines conditions éditoriales qui font de ces ouvrages « des parents pauvres » des manuels universalistes édités en France à la même époque (couleurs absentes ou insuffisantes, illustrations ou photographies peu attrayantes, matériel d'accompagnement inexistant ou peu sophistiqué, etc.), nous serions tentée de dire que ces manuels ne sont pas loin des manuels universalistes, tant les références nationales en sont absentes. Cette situation est recherchée et voulue par les auteurs. Même dans la préface de l'un de ces livres, on s'en félicite :

« *Mmes Arcioni et Gabisson ont visé le simple, le direct, le concret. Leur outil n'est ni un Mauger Bleu ni une méthode AV. Il n'est pas non plus une de ces méthodes locales qui visent à faire apprendre le français à travers les réalités socio-politiques du pays les héros s'appelant Manuel Pérez ou Silvia Menéndez : cet écueil catastrophique a été évité d'emblée (...)* » (*Et Voilà ! I, Préface de Rémi Poutot : V*)

---

<sup>7</sup> Les manuels des années 80 sont les derniers du corpus. En 1989 sortira le dernier manuel contextualisé.

<sup>8</sup> Arcioni, E et Gabisson, S « *Et voilà!* », Hachette, 1988, Buenos Aires

<sup>9</sup> Monnerie, A, Weiss, F, Caro, A et Vallejo, L. « *Trait d'union* », Editora Hatier-Sielp, 1989, Buenos Aires.

Dans le contexte de l'époque, celui d'un Etat Néolibéral voulant participer de la mondialisation croissante, on comprend bien ce désir de « sortir de l'isolement », en participant des liens d'interdépendance tissés entre les pays. Or, pour participer de ce phénomène planétaire, il faut laisser de côté une partie de son originalité et favoriser le contact avec « les autres » (Français en l'occurrence). Dans les manuels contextualisés, les personnages s'appellent Paul ou Brigitte, les monuments à « ne pas manquer » sont la Tour Eiffel, les Invalides et les Champs Elysées (p. 83, T.U), les vacances se passent à Nice ou dans les Alpes (pp. 117, 134 E.V), on loge à l'Hôtel Méridien (p. 86 T.U), on goûte le munster « Les petits amis » (p. 97, T.U) ou des « croque-monsieur » (recette comprise !, p. 97 E.V), on téléphone grâce à la « carte téléphone » (p. 155 E.V)...

Contribuer à la conformation de l'image d'autrui par l'effacement du soi semble être le point de départ de ces manuels contextualisés. Cette situation se traduit, alors, par la rupture de ces ouvrages avec les manuels qui les ont précédés et la continuité avec les manuels universalistes de l'époque, au moins, au niveau des contenus culturels inclus. L'accommodement se fait ici en fonction d'un désir de "faire français" et d'attirer un public toujours friand de "francité" la mondialisation aidant.

### **Pour finir**

A notre avis, les exemples précédents mettent en évidence quelques unes des spécificités de l'enseignement-apprentissage du FLE en Argentine. En effet, que ce soit par des *transgressions* aux principes méthodologiques ou par des *usages* « *sui generis* » dûs aux conditions matérielles ou aux traditions d'enseignement ou encore par des *amalgames* avec les projets sociopolitiques en vigueur, l'enseignement institutionnel du FLE semble avoir fait preuve d'une certaine originalité, résultante d'un rapport permanent entre les forces centrifuges et centripètes. Ruptures et continuités, innovations et traditions, facteurs endogènes et facteurs exogènes...c'est la combinatoire de tous ces éléments qui nous permet de définir, ne serait-ce que très globalement, la didactique du FLE en milieu exolingue, loin des recettes toutes faites et des reproductions hâtives.