

PUREN 1996b. « Problématique de l'autonomie et explication de textes dans la tradition hispanique : du questionnement comme méthode d'enseignement au questionnement comme méthode d'apprentissage » Intervention au Colloque du CIRID, Strasbourg, 20 mai 1996. Références de publication non disponibles.

**PROBLÉMATIQUE DE L'AUTONOMIE ET EXPLICATION DE TEXTES
DANS LA TRADITION HISPANIQUE :
DU QUESTIONNEMENT COMME MÉTHODE D'ENSEIGNEMENT
AU QUESTIONNEMENT COMME MÉTHODE D'APPRENTISSAGE**

par Christian PUREN
IUFM de Paris, Université Paris-III

1. INTRODUCTION : LE PRINCIPE D'AUTONOMIE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

La problématique de l'autonomie est centrale depuis le début des années 1970 en enseignement des langues aux adultes, époque où elle s'est imposée, pour reprendre l'analyse d'Henri Holec¹ - l'un des pionniers en la matière -, en raison de la conjonction de trois facteurs :

1) le premier concept de base de l'approche communicative, la "compétence de communication", laquelle amène à définir l'objectif de l'apprentissage comme la capacité du locuteur à tenir compte en temps réel des paramètres multiples et variables de la situation de communication ;

2) le second concept de base de l'approche communicative, la "centration sur l'apprenant", qui demande que l'on prenne en compte les besoins, les motivations, le profil et les stratégies d'apprentissage de chaque élève ;

3) la conception cognitive de l'apprentissage comme un processus mental propre à chaque apprenant et non comme un simple effet de l'enseignement.

On voit que ces trois facteurs font d'emblée concevoir l'autonomie à la fois comme un objectif (en 1) et comme un moyen (en 2 et 3), la situant ainsi à la place centrale occupée, en didactique des langues, par tous les concepts auxquels est appliqué le principe de l'homologie fin-moyens².

En ce qui concerne les orientations actuelles de la didactique scolaire, le schéma suivant me semble synthétiser fidèlement la présentation qu'en a faite récemment un

¹. "Introduction. Présentation générale. Perspectives", pp. 5-18 in : *Autonomie et apprentissage autodirigé : terrains d'application actuels*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1988, 149 p.

². C'est aussi le cas, par exemple, de la communication elle-même dans l'approche communicative, où l'on enseigne aux élèves à communiquer principalement en les faisant communiquer entre eux en classe.

ancien inspecteur général d'anglais, Denis Girard (voir en annexe p. 9 le schéma n° 1). Tous les concepts situés sur l'axe horizontal de ce schéma se retrouvent dans les instructions officielles actuellement en vigueur pour l'enseignement scolaire des langues ; et je signalais, dans la présentation d'un numéro des *Langues modernes* consacré en 1993 au thème de l'autonomie³, que dans les instructions de 1987 et 1988 pour le second cycle, l'autonomie était considérée pour la première fois non plus seulement comme objectif final de l'apprentissage des langues, mais en même temps comme moyen d'apprentissage.

Dans le texte cité précédemment en note 1, H. Holec présente les trois types de démarches d'autonomie qui se dégagent de l'analyse de douze expériences alors en cours en Europe, tant dans l'enseignement aux adultes que dans l'enseignement scolaire, d'une manière que je propose de représenter ainsi (voir en annexe p. 10 le schéma n° 2). L'autonomie comme moyen (type 2) y est dissociée de l'autonomie comme objectif (type 3), mais l'auteur reconnaît que "[ces] deux démarches d'application de l'autonomie [...] constituent les deux faces d'une même médaille au plan théorique ; au plan pratique, elles donnent lieu à des réalisations presque identiques parfois, en particulier lorsqu'en catégorie [2] se multiplient les activités d'autonomisation et qu'en catégorie [3] c'est la formule "mise en situation expérimentale d'auto-direction" qui est adoptée" (p. 9).

Enfin, H. Holec considère que seules les pratiques de type 2 et 3 ressortissent véritablement à une démarche d'autonomie. Le type 1 correspond selon lui "à des pratiques dont l'ancêtre est le devoir à la maison dicté par l'enseignant, et le dernier-né l'enseignement assisté par ordinateur [...]. Participent également de cette orientation certains types d'utilisation de centres de ressources, dans lesquels [celui-ci] est un lieu où s'auto-administre un enseignement choisi parmi les enseignements qui s'y trouvent disponibles sur des supports divers (cassettes, documents écrits, vidéo, micro-ordinateurs)" (pp. 7-8). Ces pratiques, "qui ont leur utilité dans certaines situations pédagogiques (elles peuvent même être les seules formes d'enseignement adéquates dans certains cas), ne développent que très marginalement la capacité de l'apprenant à prendre en charge son apprentissage, ne font pas de lui un "générateur" de programmes d'apprentissage en puissance" (p. 10).

Cette dernière analyse d'H. Holec (dont on aura remarqué la condescendance vis-à-vis d'une pratique de base de l'enseignement scolaire, le devoir à la maison) mériterait sans doute que l'on s'y attarde quelque peu, mais l'objet de cette brève présentation initiale du principe d'autonomie en didactique des langues était seulement de situer les propositions de travail en autonomisation des élèves que j'ai pour ma part été amené à faire dans l'enseignement scolaire de l'espagnol en France.

Je me propose dans la suite de cette intervention d'analyser brièvement l'exercice d'explication de texte dans la tradition de l'enseignement scolaire de l'espagnol en France, puis de présenter mes propres propositions d'activités d'autonomisation. Nous verrons enfin en conclusion pour quelles raisons ces propositions me semblent justifiés bien qu'elles paraissent nettement en retrait par rapport aux démarches d'autonomie définies par H. Holec.

³. *Les Langues modernes* n° 1/1993, "Note de la Rédaction", p. 5.

2. LA TRADITION HISPANIQUE DE L'EXPLICATION DE TEXTES

Dans la tradition hispanique de l'enseignement scolaire des langues en France, l'explication de textes - principalement littéraires⁴ - occupe ce lieu central marqué, comme nous l'avons vu plus haut, par l'homologie fins-moyens : l'explication de textes est en effet en espagnol le moyen principal d'un enseignement dont l'objectif principal est de rendre les élèves capables de faire une explication de textes en espagnol (c'est d'ailleurs ce qui leur sera demandé au baccalauréat).

Cette place et cette fonction du texte littéraire⁵ se traduisent au niveau méthodologique par une intégration didactique très forte autour de ce type de support, à partir duquel l'enseignant couvre, grâce à un "schéma de classe" aussi unique qu'officiel qui les ordonne chronologiquement, les différentes activités d'enseignement/-apprentissage de la langue : la compréhension orale, la compréhension écrite, l'expression orale, l'expression écrite, le lexique, la grammaire et la phonétique. Cette intégration didactique se retrouve parallèlement dans l'enseignement/apprentissage de la culture : le texte est en effet utilisé simultanément pour différentes activités culturelles, les élèves étant invités en particulier à réagir subjectivement sur les données culturelles du texte, à en extrapoler des informations sur les réalités culturelles correspondantes, ou encore à interpréter les données culturelles du texte à partir d'informations préalables dont ils disposent⁶.

A ce dispositif d'intégration didactique en langue-culture sont appliqués d'une part l'enseignement frontal⁷, d'autre part le noyau dur de la méthodologie active de référence, à savoir les méthodes directe, active et orale ; en d'autres termes, le moyen privilégié par l'enseignant d'espagnol est de faire parler tous les élèves directement en langue étrangère⁸. Le but de sa pratique de classe est par conséquent de faire réaliser directement et collectivement par oral une "explication de texte", dont par ailleurs le modèle est celui qui lui a été transmis tout au long de ses études universitaires. Ce but ne peut être atteint - on le comprend aisément - que si les élèves, pour l'essentiel, se contentent de répondre en temps réel, en classe, aux questions orales que pose l'enseignant et qu'il a conçues et organisées au cours de sa préparation de classe personnelle.

Il serait bien entendu très facile, aussi bien à partir de l'approche communicative qu'à partir d'une conception exigeante de l'autonomie des élèves, de rejeter en bloc une telle tradition didactique. Ce qui ne me permet pas de le faire, c'est le réalisme du formateur d'IUFM que je suis, obligé de tenir compte des textes officiels, du profil didactique des conseillers pédagogiques sur le terrain et de celui des autres collègues formateurs, ainsi que du type dominant des manuels qu'utiliseront par la suite les stagiaires dans leurs classes. C'est aussi le réalisme du directeur et co-auteur de collection de manuels que je suis par ailleurs⁹, obligé de prendre en compte le fait que la décision d'achat est liée chez les enseignants à leur désir de résoudre certains problèmes - et donc d'innover -, mais en même temps paradoxalement à celui de continuer à

⁴. Les instructions officielles d'espagnol parlent seulement de "textes authentiques de qualité", mais c'est une expression qui, pour les enseignants d'espagnol, désigne clairement les textes d'auteurs.

⁵. Place et fonction qui renvoient bien entendu, mais ce n'est pas le lieu ici d'en parler, à une conception classique de la culture.

⁶. Ces différentes activités - que j'appelle respectivement d'"opinion", d'"interprétation" et d'"extrapolation" - sont présentées plus en détail dans la fiche pédagogique reproduite en p. 12.

⁷. Les instructions officielles d'espagnol sont très réservées vis-à-vis du travail de groupe.

⁸. L'expression de "moyen privilégié" n'est pas exagérée, les activités correspondantes représentant sans doute plus de 90% du temps de travail en classe.

⁹. *¿Qué pasa?* classes de 4^e à terminale, Nathan, 1991-1995.

exploiter ces "compétences personnelles installées" qui constituent leur expérience professionnelle.

D'où le choix d'une stratégie formative (dans la conception de mes cours d'IUFM et dans ma série de manuels) proposant des innovations qui soient "compatibles tradition". Pour nous limiter au thème de l'autonomie, il va s'agir, sur la base d'une analyse de la tradition hispanique telle que présentée ci-dessus, de proposer aux enseignants des alternatives techniques qui puissent être perçues par eux comme les aidant à atteindre l'objectif visé - rendre leurs élèves capables de réaliser de manière autonome une explication de textes - en permettant à ces élèves d'être plus autonomes au cours même de leur entraînement à cet exercice. Ce qui implique concrètement de proposer aux enseignants les moyens de former leurs élèves non plus simplement à bien répondre aux bonnes questions qu'ils leur posent, mais d'abord et avant tout à se poser eux-mêmes les "bonnes questions" (ces "bonnes questions" étant définies principalement, de manière que je reconnais discutable, comme celles que lui auraient posées son enseignant... ou l'examineur le jour de l'oral du baccalauréat.

3. L'APPRENTISSAGE DU QUESTIONNEMENT AUTONOME

Je suis parti d'une typologie du questionnement didactique élaborée à partir d'une analyse des questions sur les textes posées dans les manuels d'espagnol les plus utilisés des trente dernières années (voir en annexe p. 11 le schéma n° 3, et dans la fiche reproduite en p. 12 les définitions correspondantes des différents types de questions).

Ce qui rend l'entreprise d'autonomisation des élèves difficile, en l'occurrence, c'est tout particulièrement :

a) d'une part, la complexité¹⁰ des textes littéraires à divers points de vue (typologies, niveaux d'énonciation et rapports à la réalité, en particulier) et la complexité de leur traitement pédagogique (puisqu'ils sont utilisés simultanément pour réaliser toutes les activités langagières et toutes les activités culturelles attendues en classe de langue), complexité qui entraîne à son tour une grande complexité des dispositifs de questionnement ;

b) en même temps, d'autre part, les limites (vite atteintes) à la complexité des outils méthodologiques que l'on peut fournir aux élèves pour leur propre usage ; pour que ces outils soient utilisables par tous de manière autonome, en effet, ils doivent être à la fois concrets et simples¹¹, utilisables pour un maximum de textes, et enfin constamment disponibles à la consultation.

Les réponses que j'ai tenté d'apporter dans mes manuels¹² ont été, respectivement :

a) La simplification des typologies de textes (préférence accordée aux textes présentant une typologie unique)¹³ et la simplification des activités tant langagières que culturelles à réaliser sur ces textes. A cet effet, chaque dossier du manuel de terminales

¹⁰. J'entends par "complexité" d'un objet ou d'un problème le caractère de multiplicité, diversité, hétérogénéité, variabilité, interrelation et parfois contradiction des éléments dont il se compose.

¹¹. Quitte à ce qu'ils paraissent simplistes aux yeux d'un spécialiste d'analyse textuelle...

¹². Je prendrai désormais comme exemple le seul manuel de terminale (1995).

¹³. Dans les manuels d'espagnol, en général, la diversité des activités tant langagières que culturelles dont les textes sont les supports pousse inconsciemment le concepteur à privilégier au contraire les typologies complexes (textes présentant par exemple à la fois des parties dialoguées, des parties narratives et des parties descriptives).

comprend successivement des documents proposés à la réaction immédiate subjective (activité d'"opinion" privilégiée en expression orale), puis des documents d'information (traités prioritairement pour l'"extrapolation" en compréhension écrite), enfin des documents-témoignages (traités prioritairement pour l'"interprétation" en compréhension écrite/expression orale).

b) La présentation, en fin de manuel, de six fiches méthodologiques abordant les principales compétences à mettre en oeuvre dans la préparation autonome d'une explication de textes (voir ci-après pp. 12-17 les reproductions correspondantes), et la proposition, pour chaque texte, d'"exercices méthodologiques" destinés très précisément à l'application de ces fiches et d'une diversité comparable à celles que l'on peut trouver dans les exercices grammaticaux (reconnaissance, conceptualisation, application, entraînement : voir en p. 18 un montage de deux séries d'exercices méthodologiques).

4. CONCLUSION

Si j'examine maintenant à la lumière de la typologie proposée par H. Holec l'ensemble de ce dispositif et les raisons qui m'ont amené à l'élaborer, un certain nombre de conclusions s'imposent, dont je pense pouvoir extrapoler certaines à la didactique scolaire des langues en général :

1) En didactique scolaire des langues, les dimensions collective et institutionnelle de l'enseignement font que la caractéristique d'une autonomie véritable selon H. Holec, à savoir la prise en charge par l'apprenant de son propre programme (lieux, moments, rythmes, contenus, supports, méthodes, évaluation) ne peut de toutes manières être conçue comme un moyen, ni même comme un objectif, mais seulement comme une finalité. Cette prise en charge, en effet, ne pourra être effectuée que lors de la poursuite volontaire de l'apprentissage après la sortie du système scolaire. La version "maximaliste" de l'autonomie présentée par H. Holec n'est donc pas adaptée à la didactique scolaire des langues.

2) En didactique scolaire des langues encore, au moins trois facteurs lourds - la faiblesse de la motivation interne de la plupart des élèves, leur grande hétérogénéité et souvent la gestion délicate de la discipline collective¹⁴ - font que le niveau d'"interventionnisme" doit rester constamment élevé du côté de l'enseignement (enseignant et/ou matériel d'apprentissage). J'entends ici "interventionnisme" dans le sens d'encadrement, de guidage et d'aide, dont il se trouve que ce sont les élèves les plus faibles et les moins motivés qui ont le plus besoin.

Dans le cadre de la formation initiale des enseignants d'espagnol, en particulier¹⁵, je considère pour ma part que je ne puis prendre la responsabilité de leur proposer d'utiliser l'autonomie comme moyen - pour ne pas risquer que ne se retrouvent favorisés leurs élèves déjà favorisés et que leur gestion de la discipline ne soit rendue plus difficile - que s'ils respectent au moins dans un premier temps les quatre principes suivants :

a) le "principe de dosage" : il s'agit de moduler le degré d'autonomie proposée aux élèves de telle manière que l'enseignant puisse en permanence le contrôler ;

b) le "principe de séquentialisation" : limiter les activités autonomes à des séquences de travail qui peuvent être plus ou moins longues, mais qui soient bien définies au départ sur la base d'une tâche précise à réaliser en temps limité ;

¹⁴. Ce dernier facteur est en partie la conséquence des deux précédents.

¹⁵. Je me situe ici dans le cadre des contraintes spécifiques décrites au début de mon intervention.

c) le "principe de réintégration" : concevoir les activités en autonomie de telle manière que leurs résultats puissent être directement et aisément réintégrées dans le cadre du travail traditionnel ;

d) le "principe de réversibilité" : en cas de problème, se garder la possibilité de revenir rapidement à des formes de travail traditionnelles.

3) Les fiches méthodologiques et les exercices correspondants constituent un matériel d'apprentissage qui ne semble pas avoir été envisagé par H. Holec dans sa typologie. Il s'agit bien d'un "matériel d'apprentissage" (cf. type 1, p. 10), mais qui pourtant ne constitue aucunement un "programme préconçu d'apprentissage" : le fait qu'il s'agisse de modules indépendants les uns des autres et utilisés pour le travail sur des documents variés en fait bien un matériel "pré-conçu" (et qui fournit en tant que tel un guidage et une aide), mais qui permet malgré tout à chaque apprenant, par utilisation et montage personnels, de se construire un "programme" individuel¹⁶.

4) À partir des analyses développées dans les points 1 à 3 ci-dessus, il m'a semblé qu'un ensemble d'exercices méthodologiques intégrés au travail d'explication de textes et étroitement liés à des fiches correspondantes constituait le dispositif le plus adapté à une auto-expérimentation progressive, par des enseignants d'espagnol débutants, des techniques d'autonomisation de leurs élèves. À charge ensuite pour eux, en fonction des résultats obtenus, de leurs situations d'enseignement et l'évolution de leur degré d'assurance professionnelle, de décider éventuellement, en toute responsabilité, d'aller plus loin dans cette voie.

Resterait à poser le problème de l'autonomie - des enseignants cette fois - vis-à-vis de la tradition hispanique. Mais ceci est une autre histoire...

¹⁶. Un peu comme dans un jeu de Lego, dont les pièces sont pré-conçues mais qui n'en permet pas moins à chacun de construire des objets personnels.