

PUREN 1999e. « La tradition didactique en espagnol face aux évolutions actuelles de la didactique des langues ». Intervention au cours d'une table ronde au cours des, « Premières Journées angevines de didactique de l'espagnol », IUFM d'Angers, 27 mars 1999. Références de publication non disponibles.

Titre de la table ronde

L'enseignement de la langue espagnole est fortement marqué en France par une tradition héritée de la première moitié du siècle, et qui s'est renforcée dans sa spécificité en opposition à la méthodologie audiovisuelle dans les années 60-70. Aussi bien les instructions officielles que les manuels les plus utilisés orientent actuellement la formation initiale vers des objectifs et des modèles (tels que le commentaire de textes littéraires et l'intégration didactique maximale) de plus en plus inadaptés aux réalités des classes. Quelles stratégies les formateurs doivent-ils adopter en 2° année d'IUFM, et quelles perspectives doivent-ils proposer à leurs stagiaires pour leur auto-formation professionnelle à venir ?

Intervention de Christian PUREN

1. LE TOURNANT DES ANNÉES 60

Je voudrais remonter historiquement au moment qui me semble fondateur de la philosophie actuelle des orientations actuelles de la didactique de l'espagnol. Cela s'est passé à la fin des années 60, au moment où sur le « marché didactique » arrive la méthodologie audiovisuelle qui avait été élaborée déjà depuis une dizaine d'années en Français langue étrangère. Cette irruption de la méthodologie audiovisuelle a vraiment provoqué un clivage très fort entre les didactiques des différentes langues en France. Auparavant il y avait des clivages – depuis un siècle déjà –, mais ces différents clivages traversaient les différentes langues ; c'est à dire que vous aviez à l'intérieur de la DLE des anglicistes des germanistes des hispanistes, vous aviez des manuels de tendance plutôt pré-communicative, des manuels à tendances très littéraires au contraire, et puis tous les cas de figure intermédiaires que vous pouviez imaginer. L'instruction officielle de 1969 est une instruction charnière puisqu'elle autorise à la fois la continuation de la méthodologie active antérieure, en même temps qu'elle elle légalise très clairement l'introduction des supports audiovisuels et même des exercices structuraux, explicitement nommés. En fait, il s'agit de la première instruction où, sous les dehors de la rhétorique habituelle unanimiste des textes officiels, un clivage s'est effectivement produit, qui avait commencé à partir de 1964-1965 dans les instructions d'anglais, où l'on voit très bien que les anglicistes prennent le virage de la méthodologie audiovisuelle.

2. L'ESPAGNOL ET LE « MARCHÉ DIDACTIQUE »

L'analyse que l'on peut faire de ce clivage doit tenir compte à mon avis du fait que, pour une bonne part, les orientations didactiques sont des positionnements sur un « marché didactique » – le marché des élèves – où les langues se retrouvent en situation objective de rivalité. Lorsque la méthodologie audiovisuelle est arrivée sur le marché didactique, les anglicistes se la sont appropriée aussitôt parce qu'elle correspondait en fait à leur carte maîtresse à l'époque, qui était l'anglais langue de communication internationale ; or la méthodologie audiovisuelle se caractérise par une insistance sur et même une exclusivité accordée dans les premières années à l'acquisition d'une langue de communication quotidienne ; les anglicistes se la sont

donc appropriée immédiatement. L'allemand était en situation de rivalité avec l'anglais, donc les germanistes ont été obligés de jouer la même carte ; ils se sont donc convertis à la méthodologie audiovisuelle, mais en même temps ils avaient une autre carte à jouer, traditionnelle chez eux, la méthodologie de l'excellence. Ils ont donc joué les deux cartes à la fois : si vous prenez les manuels d'allemand de l'époque, ce sont des manuels qui sont de véritables montres d'un point de vue didactique puisque vous avez à la fois la structure de la méthode audiovisuelle et en même temps on continue à un mettre une très forte insistance sur un apprentissage grammaticalisé, ce qui est parfaitement contradictoire. Les germanistes se sont ainsi retrouvés en quelque sorte « piégés » dans une double stratégie qui correspondait à leur double position, rivalité en tant que langue de communication avec l'anglais et poursuite de leur stratégie d'excellence. L'espagnol n'était déjà plus en situation de rivalité avec l'anglais, et c'est la raison pour laquelle les hispanistes n'ont pas joué la carte de la rivalité sur le terrain de la langue de communication, mais la carte de la différenciation, en prenant le seul « créneau » qui restait, c'est à dire la langue de la culture. Il s'est ensuite opéré un effet de positionnement maximal, les anglicistes sacrifiant la culture la culture à la langue, les hispanistes sacrifiant la langue à la culture.¹

3. LES EFFETS POSITIFS DE L'ORIENTATION PRISE EN ESPAGNOL

La carte qu'ont jouée les hispanistes, dans une certaine mesure, a généré des orientations fondamentales qui se sont révélées être en avance par rapport à l'évolution de la didactique des langues. De sorte que dans une certaine mesure le choix s'est révélé judicieux : par exemple il y a eu **une attention à la motivation**, le développement de la spontanéité des élèves par exemple, on a beaucoup insisté là-dessus, à un moment où à l'inverse et de façon erronée, on le sait maintenant, les autres langues insistaient sur des exercices de mécanique structureaux. On a insisté bien entendu sur **la liaison langue-culture**, sur l'importance de la culture, et c'est actuellement aussi une orientation très forte de la didactique des langues que de revaloriser la dimension culturelle ; la notion de compétence de communication actuellement, avec la composante socioculturelle, implique la revalorisation de la culture comme élément même de maîtrise de la langue. Sur ces points, les hispanistes se sont effectivement retrouvés « en avance » par rapport aux autres spécialistes.

Le fait de maintenir **une préoccupation très forte pour l'objectif formatif** a aussi évité aux hispanistes un certain nombre de dérives, et ils se sont retrouvés là aussi en avance par rapport à des préoccupations comme la formation à la citoyenneté ou plus généralement la formation éthique, qui sont remises en valeur depuis quelques années.

Enfin, les hispanistes ont refusé l'audiovisuel dans le sens fort du terme, c'est à dire l'articulation étroite entre supports audio et supports visuels (le film fixe et magnétophone, par exemple). Ce que fait qu'ils ont développé une didactique intégrant très peu l'audio, sacrifié au bénéfice du texte littéraire (cf. les enregistrements de textes littéraires par des acteurs en studio). La compréhension orale a été par conséquent négligée, et on continue aujourd'hui sur une tradition de compréhension orale qui reste très déficiente.

Par contre, **on a développé en espagnol une didactique du support visuel autonome**. Parce qu'on a refusé l'articulation audiovisuelle, on a développé une didactique spécifique du visuel ; si on compare actuellement la formation de base, les compétences de base d'un enseignant en espagnol par rapport aux enseignants des autres disciplines, on voit très bien que le

¹ Un autre phénomène a joué, et c'est qu'à l'époque l'Espagne était en période franquiste, et les hispanistes français n'avaient pas envie de communiquer avec cette Espagne-là. C'est ce qui explique que jusqu'à la mort de Franco, en 1975, l'iconographie des manuels d'espagnol, mais aussi les textes eux-mêmes s'arrêtaient à la *Generación del 27*, exception faite des documents (extraits du roman réaliste de l'après-guerre civile, en particulier) qui permettaient de dénoncer le franquisme.

professeur d'espagnol a intégré dans ses savoir-faire professionnels une compétence tout à fait remarquable pour un travail à partir d'un support uniquement visuel. En DLE, la fonction du visuel est une fonction d'aide à la compréhension de l'oral. Or nous n'avons pas limité le visuel à ce rôle-là. Nous lui avons donné un statut tout à fait particulier, à égale dignité didactique en quelque sorte avec des supports du type texte littéraire.

4. CONSÉQUENCES NÉGATIVES

Nous venons de voir un certain nombre d'effets positifs du positionnement opéré à la fin des années 60. Nous allons maintenant les trois grands types de conséquences négatives correspondantes. Il y a en effet une grande loi en didactique des langues qui vaut aussi bien pour l'analyse historique que pour l'analyse en synchronie : si l'on gagne quelque chose d'un côté, forcément on perd quelque chose d'un autre : on travaille dans un milieu « à prix constants » en quelque sorte, comme diraient les économistes. Si les hispanistes font un certain nombre de choses particulièrement bien, c'est forcément parce que d'un autre côté, ils font d'autres choses particulièrement mal.

4.1. Négligences en compréhension orale et expression écrite

Le premier effet négatif – c'est un effet presque mécanique dont j'ai déjà parlé –, c'est qu'à partir du moment où on investit sur un support écrit littéraire cela ne peut que provoquer des négligences (le mot est fort mais je le maintiens) du côté de la compréhension orale, puisque le texte littéraire n'a pas été écrit pour être lu à l'oral. Si vous travaillez, comme le font les hispanistes, en intégration didactique maximale sur les textes littéraires, vous êtes obligés de commencer par la compréhension orale (cela n'a pas de sens de faire de la compréhension orale après de la compréhension écrite sur un même document). Or une compréhension orale immédiate sur un texte, qui n'a pas été rédigé pour cela, qui n'a pas de véritable statut oral, pose problème : on le voit très bien dans la tradition didactique hispanique, dans laquelle la phase de compréhension orale est complètement assujettie à la phase majeure qui vient derrière, qui est l'articulation entre compréhension écrite et expression orale. La compréhension de l'oral est un travail qui est structurellement négligé dans l'intégration didactique sur le texte littéraire. Dans l'instruction de 1987 concernant la classe de seconde il est dit quelque chose comme « bien entendu on ne fera pas durer exagérément cette phase de compréhension orale ». Cet effet de négligence vis-à-vis de la compréhension orale a été renforcé par le fait que « on doit se garder de déflorer le texte ». Je crois qu'il y a en espagnol une espèce de fétichisation du texte littéraire qui vient du fait que l'on doit forcément recevoir le texte littéraire comme un objet artistique. Par respect pour le texte littéraire, on s'est interdit des phases successives de préparation et pré-écoute du texte (comme le font les anglicistes et les germanistes), qui auraient permis de compenser cette déficience au niveau d'un travail spécifique sur la compréhension orale.

Les hispanistes se retrouvent ainsi dans une situation d'autant plus critiquable que le couinage de l'espagnol et du français fait que la compréhension orale aurait pu être développée de façon beaucoup plus rapide et approfondie : nos élèves, même très faibles en expression, comprennent souvent énormément de choses à l'oral et à l'écrit, mais on utilise très mal cette compétence. D'un point de vue de motivation scolaire, le fait de ne pas avoir prévu la compréhension orale et aussi d'ailleurs d'avoir rattaché la compréhension écrite à l'expression orale met de plus en plus en difficulté des élèves qui comprennent énormément de choses, mais qui ne sont pas capables de faire une seule phrase complète en espagnol.

Le fait d'intégrer didactiquement, c'est à dire de faire toutes ces activités compréhension écrite orale, expression écrite orale, grammaire, lexique, phonétique, culture, à partir du texte

littéraire a fait que l'on a mécaniquement négligé non seulement la compréhension orale, mais aussi la production écrite : si vous voulez faire de la production écrite à partir d'un texte littéraire, vous maintenez forcément les élèves en situation de rédaction d'un commentaire de texte, et non en situation de véritable **écriture**, comme dans ce que l'on appelle maintenant les « ateliers d'écriture ».

4.2. Prédominance de la communication scolaire

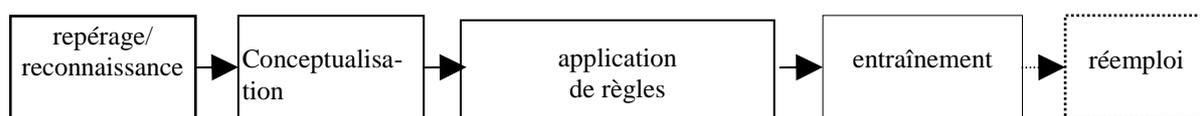
Un deuxième effet mécanique du même choix initial, c'est que les hispanistes vont massivement privilégier un type particulier de communication scolaire qui est la situation de commentaire du texte par rapport à la langue parlée quotidienne. La communication en classe d'espagnol est une communication spécifiquement scolaire, puisque lorsqu'un élève commente un texte littéraire entre les quatre murs d'une salle de classe, il ne peut s'exprimer qu'en tant qu'élève s'adressant au professeur en tant que professeur. Il n'y a pas de possibilité de travail en simulation de situation extra-scolaire, que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Je dis souvent au Ministère qu'en espagnol on forme des **commentateurs** et non pas des **communicateurs**.

Toutes les autres langues sont un peu victimes du même effet à cause du baccalauréat en second cycle. Mais en espagnol cette situation intervient dès les tout débuts de l'apprentissage, dès la première heure de classe de quatrième. Je crois que cette tradition du commentaire dans laquelle les hispanistes se sont enfermés devient de moins en moins défendable, non seulement à cause du profil actuel de nos élèves, qui ne sont plus aussi sensibles aux textes littéraires que pouvaient l'être les élèves des années 60, mais surtout depuis que l'espagnol est lui aussi devenu une langue de communication internationale. Les hispanistes se retrouvent ainsi en fort décalage avec ce que j'appelle en didactique une « problématique globale de référence ». La carte que les hispanistes ont joué à la fin des années 60, de l'espagnol langue de culture, n'est plus la seule jouable parce que l'espagnol est maintenant une langue de communication internationale reconnue.

4.3. Déficiences dans l'apprentissage de la langue

Le traitement qui est fait du **lexique** en classe d'espagnol, est un traitement très déficient, comme on le voit dans l'absence d'exercices lexicaux spécifiques (recherche d'antonymes ou synonymes, repérage de champs lexicaux, etc.), ou encore dans le fait que pour les enseignants d'espagnol le critère de la cohésion lexicale entre un texte et un autre n'est pas un critère de choix fondamental.

On retrouve la même faiblesse en ce qui concerne la **grammaire**. La tradition jusqu'à la fin des années 60 dans toutes les langues – et elle a été prolongée en anglais et en allemand –, c'est de faire passer les élèves par la totalité des phases successives qui sont connues déjà depuis un siècle en didactique scolaire :



Dans cette tradition, l'enseignant a bien en tête l'idée qu'il va s'assurer du niveau de réflexion pour voir s'il peut passer à la phase d'application, qu'il va s'assurer de la capacité d'application des exercices d'application avant de passer à des exercices d'entraînement, donc plus intensifs et oraux. En espagnol, on se retrouve au contraire dans un dispositif unique de commentaire de texte où l'on passe immédiatement du repérage au réemploi, puisque l'on demande aux élèves directement de réutiliser des structures qu'ils viennent de découvrir dans

le texte pour les utiliser dans la production d'une phrase de commentaire personnel du document. On fait ainsi l'impasse sur une succession d'exercices qui peuvent paraître lourds et scolaires, mais dont il me semble que la plupart de nos élèves – et en particulier les élèves les plus faibles – auraient absolument besoin.

La troisième déficience en ce qui concerne l'enseignement de la langue, dans la tradition hispanique, porte sur la **phonétique**. Si l'on compare les dernières instructions (de 1999) pour la classe de 3^e, l'espagnol est la seule où aucun paragraphe spécifique n'est consacré à la correction phonétique. On retrouve cette déficience au niveau des pratiques d'enseignement, du moins si je me base sur toutes les visites de classe que j'ai pu effectuer comme formateur à l'IUFM de Paris : pendant ces 6 années, je n'ai jamais vu un étudiant stagiaire faire une seule remarque sur le rythme et l'intonation !...

5. LA « STRATÉGIE DE LA TOUR D'IVOIRE »

Un certain nombre d'autres effets négatifs sont liés simplement au fait que les hispanistes se sont retrouvés seuls sur une didactique originale. En restant volontairement en dehors de l'évolution des autres langues et de la didactique en général, ils ont fini par développer une sorte de « stratégie de la tour d'ivoire », basée sur la certitude un peu perverse qu'ils sont les meilleurs parce qu'ils sont les seuls...

Ils ont eu tendance, mécaniquement, à « durcir » leurs spécificités, à en faire une doctrine. Pour poursuivre la comparaison entre les deux traditions les plus opposées, on pourrait dire que les anglicistes ont eu tendance à dogmatiser à partir de théories de référence – par exemple la linguistique structurale, l'approche notionnelle fonctionnelle, la grammaire de l'énonciation, l'hypothèse cognitive avec la pratique raisonnée de la langue, et que les hispanistes ont dogmatisé à partir de **pratiques de référence**. La « tradition didactique », en espagnol, se présente d'abord comme une tradition méthodologique, comme on le voit les instructions officielles d'espagnol, avec tout les effets négatifs que l'on connaît dans la formation initiale des stagiaires.

6. LA DOUBLE INTÉGRATION DIDACTIQUE EN ESPAGNOL (LANGAGIÈRE ET CULTURELLE)

Dans la tradition hispanique de l'intégration didactique maximale, le professeur cherche, en classe, à ce que les élèves parlent directement en langue étrangère sur le texte, en considérant qu'à force de les faire parler directement sur les textes en langue étrangère, ils finiront par apprendre à parler eux-mêmes directement sur les textes. De sorte que c'est le professeur qui se charge tout le travail de préparation du commentaire de texte – c'est-à-dire la préparation du questionnement du texte –, alors qu'une véritable formation au commentaire de textes consisterait en une formation à la méthodologie du questionnement de texte. On peut dire qu'en espagnol, « le professeur en fait beaucoup trop », dans la mesure où ce devrait être aux élèves, et non à lui, à préparer le commentaire. On comprend dès lors le problème de ces élèves lorsqu'ils arrivent à l'Université, où il ne s'agit plus pour eux de répondre à des questions préparées et ordonnées par l'enseignant, mais de questionner eux-mêmes le texte, ce qu'ils n'ont jamais appris véritablement jusqu'alors.

Vous connaissez ces vidéos « démonstration » où l'on montre des élèves prenant eux-mêmes la parole sur un texte qu'ils viennent de découvrir : ce qui est ainsi présenté comme une illustration de la spontanéité et de l'autonomie des élèves relève en fait du comble du dressage, les élèves ayant été tellement conditionnés qu'ils sont capables de répondre eux-mêmes aux questions de l'enseignant sans qu'il n'ait plus besoin de les poser !

En fait, les élèves ont mémorisé un questionnement standard de type « qui, quoi, comment, où, quand, pourquoi, pour quel résultat », qui oblige l'enseignant, sans toujours qu'il le sache, à choisir seulement les textes qui y sont adaptés : la typologie des textes est ainsi extrêmement réduite dans les manuels d'espagnol : il faut toujours des personnages, il faut toujours qu'ils parlent, il faut toujours qu'ils fassent quelque chose, dans un certain ordre, et quelque chose sur lequel l'élève directement pourra projeter sa subjectivité. Les enseignants d'espagnol vont ainsi privilégier massivement les textes où ils ne pourront poser la question « *Y vosotros ¿qué pensáis?* ». Si cette question n'est jamais possible, ils ont l'impression que c'est un texte sans grand intérêt. Dans d'autres traditions didactiques, on recherche, tout autant que l'intérêt du texte, l'intérêt des activités diversifiées auxquelles il peut servir de support, telles que le repérage, la réorganisation ou la transformation de contenus.

C'est là, en espagnol, un effet de ce qu'on peut appeler l'« intégration culturelle maximale » autour du texte littéraire. Notre intégration didactique autour de ce type de texte est en effet très puissante parce que double : les élèves sont entraînés à partir du texte aux quatre « habilités langagières » bien connues (comprendre et s'exprimer à l'écrit et oral), mais aussi à tout ce que l'on peut appeler les « habilités culturelles » : repérer les faits culturels, les analyser, les interpréter, les extrapoler, les comparer avec ceux de leur propre culture, les ressentir (réactions, impressions, jugements personnels). Un texte intéressant, dans cette tradition, est un texte qui permet de réaliser toutes ces opérations en langue et en culture, mais la conséquence en est, outre une opération très difficile de sélection du texte par les enseignants (texte qui doit être adapté à de multiples exigences croisées), la très grande complexité et lourdeur d'un dispositif didactique que les élèves peuvent d'autant moins s'appropriier qu'il ne leur est jamais explicité et qu'ils ne sont jamais entraînés à en maîtriser séparément chacun des mécanismes.

6. PERSPECTIVES

Il est indispensable et il devient urgent de prendre la mesure des défis auxquels la tradition didactique est désormais confrontée. La plupart de nos élèves ne peuvent apprendre à faire (surtout dans le cas d'une macro-activité aussi complexe que l'explication de textes littéraires !...) uniquement à force de faire, et l'appropriation des méthodes d'apprentissage exige désormais de mettre en œuvre des activités « métaméthodologiques » aussi spécifiques et progressives que les déjà anciennes activités « métalinguistiques » de repérage, conceptualisation, application et entraînement. La plupart de nos élèves relèvent désormais en classe même d'une didactique différenciée, et l'un des effets pervers de notre dispositif d'intégration didactique maximale en langue et en culture est de la rendre particulièrement difficile à mettre en œuvre. La plupart de nos élèves ont besoin d'une diversification des modes d'enseignement / apprentissage (cf. les modules, l'aide individualisée, les travaux personnels encadrés, les séances avec l'assistant...) qui font déjà et feront de plus en plus éclater le moule devenu trop étroit de notre tradition.

En même temps, il se trouve que les évolutions actuelles de la didactique des langues sont fortement marquées par l'idée d'un éclectisme rationnel et maîtrisé. La tradition hispanique permet parfaitement, si l'on est capable d'en comprendre les points forts et les points faibles et si l'on est capable de conserver les uns tout en corrigeant les autres (ce qui suppose de la faire évoluer en l'enrichissant), de répondre aux redoutables défis qui se posent dès maintenant aux enseignants d'espagnol. La formation de ces enseignants ne peut plus consister à les former directement – comme cela est malheureusement trop souvent le cas – à des modèles directement utilisables, surtout sous la forme unique et extrêmement imbriquée sous laquelle

ils sont donnés dans l'intégration didactique maximale en langue-culture. Je dirai que paradoxalement, si veut donner aux enseignants les moyens de sauver cette tradition, il faut commencer par leur donner les moyens de la détruire, dans le sens de la « déconstruire » : ce n'est qu'à cette condition, en effet, qu'ils seront capables de la reconstruire sous les formes nécessairement très diverses qu'elle devra prendre dans nos classes pour pouvoir survivre.